



© 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 «La Sapienza», Roma*

**Vicedirettore e direttore responsabile**

- Alessandro Cavalli  
*Università di Pavia*

**Segreteria di redazione**

- Maria Angela Binetti  
*redazione@mundusonline.it*

**Art Director**

- Federica Giovannini

**Redazione**

- Vincenzo Barbarotta
- Maria Angela Binetti
- Giancarlo Biscardi

*Progetto grafico* Federica Giovannini  
*Impaginazione* Fotocomp - Palermo  
*Stampa* Luxograph s.r.l. - Palermo

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

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

Prezzo di un singolo fascicolo:  
Italia € 25,00  
Esteri € 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.

**Refere**

- 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 Guarrasi  
*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 «La Sapienza», Roma*
- 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 2

luglio-dicembre 2008



G. B. PALUMBO EDITORE

# mundus numero 2 sommario

me  
munduseditoriale

mq  
mundusquestioni

4

mr  
mundusricerche

md  
mundusdossier

6	<b>Editoriale</b> Alessandro Cavalli
10	<b>«Embedded» Terreno umano</b> Alberto Salza
13	<b>CORRIMANO Scuola di guerra</b> Antonio Pietra
16	<b>Forum. L'occasione democratica dell'educazione alla cittadinanza</b> <i>a cura di</i> Alessandro Cavalli
26	<b>Le manipolazioni del passato di Nicolas Sarkozy</b> Charles Heimberg
27	<b>CORRIMANO Garibaldi. Revisionismi ferragostani di un mito risorgimentale</b> Francesco Buscemi
34	<b>Le competenze disciplinari nel nuovo curriculum austriaco di storia ed educazione civica</b> Christoph Kühberger
37	<b>CORRIMANO Radici cristiane e scuola in Alto Adige</b> Milena Cossetto
38	<b>Un possibile futuro per la formazione degli insegnanti di storia</b> Gaetano Greco
39	<b>CORRIMANO Gli storici moderni propongono un curriculum per la scuola</b> Walter Panciera
45	<b>SOS geografia</b> Cristiano Giorda
50	<b>1 Una memoria d'Europa. Sulle rappresentazioni dell'Olocausto nel cinema europeo</b> Paolo Jedlowsky
59	<b>2 Insegnamento della storia, pluralità culturale e coscienza storica: approcci teorici e ricerca empirica</b> Maria Grever e Nicole Tutiaux-Guillon
74	<b>3 Un canone per la storia olandese: un dibattito senza fine?</b> Huub Kurstjens
89	<b>4 La formazione dei programmi di storia nelle scuole medie italiane nel secolo XIX</b> Gianni Di Pietro
104	<b>LA RIVOLUZIONE INDUSTRIALE</b> <i>a cura di</i> Luigi Cajani
106	La rivoluzione industriale non è più quella di un tempo Luigi Cajani
	<b>L'ampliamento degli orizzonti storiografici</b>
108	<b>1 La rivoluzione industriale dall'Europa al mondo</b> Tommaso Detti
120	<b>2 La rivoluzione industriale in Giappone: dal periodo Edo alla restaurazione Meiji</b> Salvatore Ciriaco
132	<b>3 Crescita e maturità. La produttività del lavoro nelle economie agrarie tradizionali</b> Paolo Malanima
146	<b>4 La transizione energetica in Europa dal 1700 a oggi</b> Paolo Malanima
	<b>I luoghi dell'industrializzazione italiana</b>
158	<b>5 L'industria a Bolzano 1848-1948</b> Pietro Umberto Fogale
165	<b>6 Dove l'uomo lavorò il ferro. Il sistema museale della Valle Trompia</b> Franco Ghigini

munduslaboratorio

munduspanorama

mundusbiblioteca

mundustrutture

- |     |   |  |
|-----|---|--|
| 172 | 7 | <b>Il villaggio operaio di Crespi d'Adda</b><br>Luigi Cortesi<br><b>Dalla fabbrica al museo</b>                              |
| 182 | 8 | <b>La centrale Montemartini di Roma</b><br>Gabriella Gnetti  |
| 192 | 1 | <b>«Podcasting» e «Second Life»: dall'ascolto alla creazione in alcuni corsi universitari di storia</b><br>Enrica Salvatori  |
| 199 | 2 | <b>Passato sullo schermo. Nuova vita didattica dei documentari storici</b><br>Simona Bani                                    |
| 207 | 3 | <b>Educare al patrimonio. Il Laboratorio del Centro di Documentazione Storico Etnografica</b><br>Alessia Cecconi             |
| 216 | 4 | <b>La scommessa del «giallo»</b><br>Manuela Bocchino   |
| 222 |   | <b>Mediterraneo: il Mare in mezzo al Mondo</b><br>Fabio Fiore, Luigi Tiné  |
| 227 |   | <b>Il Medioevo con il manuale</b><br>Chiara di Fruscia   |
| 229 |   | <b>Educare all'antico. Esperienze, metodi, prospettive</b><br>Laura Rizzo  |
| 231 |   | <b>Barbari reali e Barbari inventati. Una mostra a Venezia</b><br>Laura Rizzo  |
| 234 |   | <b>Lo storico digitale tra formazione e didattica</b><br>Serge Noiret  |
| 239 |   | <b>Il Concorso Eustory 2008</b><br>Alessandro Cavalli  |
| 240 |   | <b>L'insegnamento della storia e della geografia in chiave interculturale</b><br>Giovanna Cipollari                          |
| 242 |   | <b>Raccontare la storia della nostra evoluzione</b><br>Lucio Milani, Jacopo Moggi Cecchi                                     |
| 244 | 1 | <b>Insegnare il passato violento</b><br>[ Antonio Brusa, Marita Rampazi, Andrea Losito ]                                     |
| 246 | 2 | <b>Storia di carta e storia reale. I fumetti e l'insegnamento della storia contemporanea</b><br>[ Elena Musci ]              |
| 256 | 3 | <b>Un mondo di «carta» e di «carte»: gli stereotipi della geografia nei sussidiari italiani</b><br>[ Maria Teresa di Palma ] |
| 257 | 4 | <b>Il mondo visto dal Sud</b> [ Catia Brunelli ]   |
| 258 | 5 | <b>Storie e racconti sul Mediterraneo</b> [ Maria Elisa Soldani ]  |
| 258 | 6 | <b>Il potere degli archivi</b> [ Maria Elisa Soldani ]   |
| 259 | 7 | <b>«Imago Temporis. Medium Aevum»: quando l'Università fa didattica</b> [ Sabrina Santamato ]                                |
| 259 | 8 | <b>Archeologia sperimentale, ovvero come «rendere visibile» il passato</b><br>[ Antonio Brusa, Massimo Tarantini ]           |
| 261 | 9 | <b>De profundis: la storia nelle SSIS</b> [ Pisana Grossi ]  |
| 266 |   | <b>L'Associazione Clio '92</b><br>Ivo Mattozzi   |

## Alessandro Cavalli

«**D**al prossimo anno scolastico – nel primo e nel secondo ciclo di istruzione – sarà introdotta la disciplina “Cittadinanza e

Costituzione”, che sarà oggetto di specifica valutazione. Sono previste 33 ore annuali di insegnamento». Così veniva annunciata all’inizio di agosto sul sito web del Ministero dell’Istruzione la decisione del ministro Gelmini di “educare” alla cittadinanza i giovani italiani. In realtà, anche nei programmi attualmente in vigore, l’educazione civica era prevista come appendice dell’insegnamento di storia, anche se non si trattava di materia “oggetto di specifica valutazione”. La vera innovazione quindi è che, d’ora in poi, ci sarà un voto anche per questa materia e quindi si può sperare che non resti lettera morta, lasciata alla buona o cattiva volontà degli insegnanti. Ho qualche fondato dubbio che la strada imboccata dal Ministro sia quella giusta, però non si può negare che il problema di un deficit educativo in questo ambito esista e vada affrontato.

L’educazione civica non ha una grande tradizione nella scuola italiana. Le ragioni sono molte: da un lato, dopo il 1945, si voleva lasciare alle spalle l’uso che della scuola aveva fatto il fascismo al fine di indottrinare le giovani generazioni; dall’altro, non si voleva intaccare il monopolio che la Chiesa aveva acquisito nel campo dell’educazione morale; infine, si temeva che le spaccature ideologiche ereditate dal passato avrebbero potuto riprodursi nelle classi, creando ostacoli al buon funzionamento dei rapporti tra insegnanti, allievi e famiglie. Così, mentre i programmi prevedevano, e prevedono, che l’educazione civica venisse insegnata parallelamente o come completamento dell’insegnamento della storia, di fatto, nella maggior parte dei casi, rimaneva, e rimane, lettera morta,

oppure si limita a qualche commento del testo della Costituzione repubblicana. Qualche insegnante intraprendente coglie l’occasione per introdurre un po’ di educazione ambientale, qualche altro di educazione sanitaria, o di educazione stradale.

Nel complesso, salvo lodevoli eccezioni, l’educazione civica è largamente assente dalla scuola italiana. Ogni tanto, sull’onda dell’allarme suscitato dai fenomeni di bullismo, si eleva qualche voce che rivendica almeno un’ora alla settimana di educazione civica in tutti gli ordini di scuola, ma, prima della recente mossa del Ministro, alle parole non erano mai seguite azioni concrete.

Non credo però che l’ora aggiunta sia il modo giusto di affrontare la questione. Primo, è riduttivo pensare che l’educazione civica (uso per il momento ancora questo termine) si esaurisca nello studio del testo della Costituzione. È vero che questo testo si presta ad essere analizzato nei suoi principi e nei suoi presupposti e, quindi, apre molteplici piste di riflessione; tuttavia, è il punto di arrivo e non il punto di partenza di un percorso di formazione alla cittadinanza. Se l’abbinamento con l’insegnamento della storia ha un senso, lo ha alla fine del percorso, negli anni terminali in cui si affronta la storia contemporanea. Secondo, l’educazione civica deve essere pensata “verticalmente” dalla Scuola primaria alla secondaria superiore (lungo un arco di almeno dieci anni) e “unitariamente”, cioè in modo omogeneo per tutti gli ordini di Scuola secondaria. Non necessariamente però deve essere una “materia” lungo tutto l’arco temporale del curriculum, quanto piuttosto una dimensione che attraversa l’insieme delle materie e delle esperienze che si fanno nella scuola.

Terzo, la dimensione “valoriale” è ineliminabile da un insegnamento

dell'educazione civica che non sia un'asettica enunciazione di principi giuridico-istituzionali. La didattica dei "valori" richiede un'elaborazione anche a livello teorico che finora è rimasta sostanzialmente estranea alla cultura scolastica del nostro Paese. Si tratta di affrontare il problema di come introdurre nella pratica scolastica, quindi, nell'insegnamento di tutte le materie e non in una materia aggiuntiva, temi di etica pubblica e di etica applicata.

Propongo di chiamare questa dimensione "educazione civile" per evitare confusioni con la vicenda (fallimentare) dell'"educazione civica". L'educazione civile inizia nella Scuola primaria, forse addirittura nella Scuola dell'infanzia e nasce con il concetto di "regola". I bambini, anche piccoli, imparano presto che senza regole condivise non è possibile neppure giocare e crescendo dovrebbero rendersi conto, cioè imparare, che le regole sono costitutive anche della convivenza civile in generale. Spesso però imparano anche che è vantaggioso violare le regole, soprattutto quando molti altri le rispettano e il prezzo della violazione è basso o inesistente. È il problema del *free rider*, cioè di chi trae beneficio dal fatto che "gli altri" rispettano le regole mentre lui le trasgredisce; classico esempio il crumiro nel caso di sciopero o l'evasore fiscale che usa i servizi pubblici senza pagarne il costo. In genere è la famiglia che "addestra" i propri rampolli a diventare *free rider*, vale a dire, a "fare i furbi". Ma non solo, spesso sono gli stessi allenatori che addestrano i loro piccoli atleti a fare fallo all'avversario senza farsi vedere dall'arbitro. Ovviamente, non tutte le famiglie e non tutti gli allenatori operano in questo modo, ma, a giudicare dal numero dei furbi in circolazione, la quota non deve essere così esigua.

Che cosa fa e che cosa dovrebbe fare la scuola? Talvolta diventa essa stessa un agente complice di questa educazione al

*free riding*, ad esempio, tutte le volte in cui "lascia correre" o "fa finta di non vedere" le trasgressioni o, ancora, le vede e non le sanziona, sia dei propri studenti, ma anche, talvolta, dei propri docenti. Una regola la cui violazione non viene sanzionata è una regola che non verrà mai "fatta propria", cioè interiorizzata, diventa semplicemente una "non regola". Ad esempio, il fatto che copiare durante le verifiche sia una pratica non solo largamente diffusa, ma anche ampiamente tollerata è una delle ragioni per le quali nel nostro Paese è così difficile (dai concorsi universitari all'assunzione dei netturbini) applicare criteri meritocratici. Ricordo con riconoscenza, e quasi con venerazione, un professore dell'Università dove ho studiato che un giorno affisse alla bacheca fuori della porta del suo studio l'elenco degli studenti per i quali aveva ricevuto una raccomandazione. Assicuro che non lo ha dovuto fare una seconda volta. Purtroppo, però, il suo esempio non è stato imitato dai suoi colleghi.

L'educazione civile quindi deve partire dalla Scuola primaria, riguarda i comportamenti quotidiani, non un singolo insegnante, ma tutti gli insegnanti (e anche il personale non docente). Riguarda il rispetto reciproco tra pari, la dignità di ciascuno, il rispetto delle differenze, il rispetto reciproco tra insegnante e allievi, il rispetto degli arredi scolastici (la scuola è un "bene collettivo") e tante altre cose ancora. Tanto per incominciare, invece di mettere un'ora di educazione civica in tutte le scuole, propongo preliminarmente di mettere un corso, obbligatorio, di "etica pubblica" in tutte le SSIS, in modo che tutti i futuri insegnanti si rendano conto dell'importanza che i loro comportamenti hanno nella formazione delle regole della convivenza civile. Già, peccato che negli stessi giorni lo stesso Ministro abbia annunciato che le SSIS sono destinate a scomparire.

---

*In questo numero*

### **Mundus Questioni**

L'attenzione di tutti è puntata sull'educazione civica. «Mundus» apre il dibattito con il suo editoriale e il forum, curato da Alessandro Cavalli. Cristiano Giorda, dell'AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia), ci presenta la difficile situazione dell'insegnamento della geografia mentre Gaetano Greco prosegue il tema della formazione degli insegnanti di storia, avviato già nel primo numero. Tre corrispondenze dall'estero – Iraq, Austria e Francia – e il Corrimano tutto centrato su temi italiani completano questa rubrica.

### **Mundus Ricerche**

Fra le questioni sensibili dell'insegnamento c'è sicuramente l'Olocausto: ce ne parla Paolo Jedlowski, uno studioso che si è interessato particolarmente allo studio della memoria collettiva. Insegnanti di didattica della storia in Francia e Olanda, Maria Grever e

Nicole Tutiaux-Guillon confrontano le conoscenze storiche di ragazzi francesi, olandesi e inglesi e di figli di immigrati, con qualche sorpresa per il lettore. Si comincia a parlare in Italia della questione del canone: in Olanda è un tema affrontato ormai da alcuni anni. Ce lo spiega Huub Kurstjens, del CITO (l'istituto di valutazione degli apprendimenti). Infine Gianni Di Pietro mostra come è nato il programma di storia italiano.

### **Mundus Dossier**

«Mundus» prosegue nella sua proposta sulle grandi periodizzazioni dell'umanità. Nel primo numero il Dossier ha riguardato il Neolitico; nel terzo si parlerà di rivoluzione telematica. In questo numero il tema proposto è quello dell'industrializzazione. Tommaso Detti ci mostra come esso debba essere totalmente rivisto, in un'ottica di mondializzazione. Paolo Ciriaco ci invita a guardare



me

dall'altra parte del mondo, alla straordinaria industrializzazione giapponese. Due contributi di Paolo Malanima mettono l'industrializzazione nella prospettiva di lungo periodo. Il Dossier è completato da una carrellata su alcuni esempi di archeologia industriale italiana.

#### **Mundus Laboratorio**

Quattro approcci diversi all'insegnamento della storia. Internet e le tecnologie sono trasformate in strumenti didattici da Enrica Salvatori, medievista dell'Università di Pisa. Simona Bani mostra come si possa studiare storia realizzando un documentario, mentre Alessia Cecconi del Centro di Documentazione Storico Etnografica costruisce un intero curriculum a partire dai materiali di un museo. Manuela Bocchino è un'insegnante, anch'essa toscana, che propone una strada intrigante per raccontare il passato.

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

Il convegno sul Mediterraneo, svoltosi a Palermo nel marzo del 2008, è stata la prima iniziativa di aggiornamento organizzata da «Mundus». A questa segue una selezione di iniziative che mostrano una varietà di interventi, dall'archeologia allo studio dei manuali, all'utilizzazione didattica di Internet, in un intervento di Serge Noiret dell'Istituto Europeo di Firenze. La violenza è uno dei temi sensibili, sulla cui importanza didattica molti studiosi ormai insistono con decisione. Se ne parla nella rubrica Biblioteca, con recensioni di libri di geografia, storia, archeologia e una rassegna di fumetti, utilizzabili per l'insegnamento del Novecento, curata da Elena Musci. Clio '92, la notissima associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia, è presentata in Strutture dal suo stesso fondatore, Ivo Mattozzi.

mq

mr

md

ml

mp

mb

ms

# «Embedded» Terreno umano\*

Alberto Salza

«Mantieni il tuo senso dell'umorismo. Scoprirai che anche i Vietnamiti hanno il senso dell'umorismo.»

(Istruzione iniziale della sezione *Dos and Don'ts* del manuale per il consigliere militare, U.S. Army, 1962<sup>1</sup>)

10 Il codice del samurai dice: «C'è una cosa che va imparata dal temporale. Quando ti imbatti in una pioggia improvvisa, tu cerchi di non bagnarti e cominci a correre per la via. Ma, facendo così o passando sotto i tetti aggettanti, ti bagni comunque. Se sei risoluto dal principio, non avrai perplessità anche se comunque ti bagnerai lo stesso. Questa comprensione si estende a tutte le cose»<sup>2</sup>. La guerra ti bagna, come pisciarsi addosso nel letto.

La guerra è un errore di sistema<sup>3</sup>. Lo so in quanto antropologo per la risoluzione dei conflitti. Seguendo l'antica definizione attribuita alla Croce Rossa, secondo me l'antropologo sul campo della guerra deve diventare un «terzo combattente»<sup>4</sup>. Suo compito è operare attivamente per costruire la pace e prevenire il conflitto, non semplicemente stare a guardare. Nel mio lavoro tengo d'occhio le fluttuazioni della miseria, ascolto le tensioni tra le persone, analizzo i livelli di rancore, controllo gli abusi ambien-

tali, osservo le interazioni aggressive, conto i fucili, mi immischio nei fatti altrui, provo a demolire i pregiudizi, organizzo banchetti tra gruppi ostili, mi impegno in riduzioni di minaccia, preparo vie di fuga, valuto le aree e le procedure di ingaggio, interpreto le modalità di disingaggio sociale, mi sforzo di sorridere. A quel punto devo sabotare, corrompere, disinformare, tradire. Una simile operazione demolisce le regole dell'antropologia. Chi se ne frega.

Personalmente sono così scemo da immischiarci nelle guerre degli altri. Il problema è sapere da che parte stare. Secondo la teoria del terzo combattente, opero nell'ombra, per conto mio. Alcuni antropologi, invece, stanno scegliendo un modello nuovo di ricerca: l'inserimento nell'esercito. Il concetto di antropologo *embedded* si deve al capitano David Kilcullen dell'esercito australiano, esperto in controinsurrezioni e antropologo<sup>5</sup>. Nel 2004, su invito del vicesegretario alla difesa Usa, Paul Wolfowitz, Kilcullen contribuì a definire il concetto di «guerra irregolare»<sup>6</sup>. Al contrario della guerra «tradizionale», che si concentra sulla sconfitta di forze militari nemiche, la guerra irregolare attacca la legittimità del potere politico di riferimento. In tal senso è da considerarsi asimmetrica<sup>7</sup> ed è tipica delle popolazioni povere. La guerra al terrorismo diventa così una strategia di controinsurrezione globale contro i poveri. Kilcullen pone un requisito a tutte le operazioni: «Conosci la gente, la topografia, l'economia, la storia, la religione e la cultura. Co-

\* In forma modificata, questo articolo compare come parte del libro di A. Salza, *Niente. Come si vive quando manca tutto. Antropologia della povertà estrema*, Sperling & Kupfer, Milano 2009. Tutti i siti citati nel te-

sto sono stati riaperti e verificati il 31 agosto 2008.

1. M. J. Dockery, *Lost in Translation. Vietnam: a Combat Advisor's Story*, Ballantine, New York 2003, Appendice C, pag. 239.

2. Yamamoto Tsune-

tomo (1659-1719), *Hagakure; Hagakure. The Book of the Samurai*, selezione e trad. inglese di W. Scott Wilson, Kodansha, Tokyo 1979, pag. 38 (trad. it. di L. Soletta, *Hagakure. Il Codice Segreto dei Samurai*,

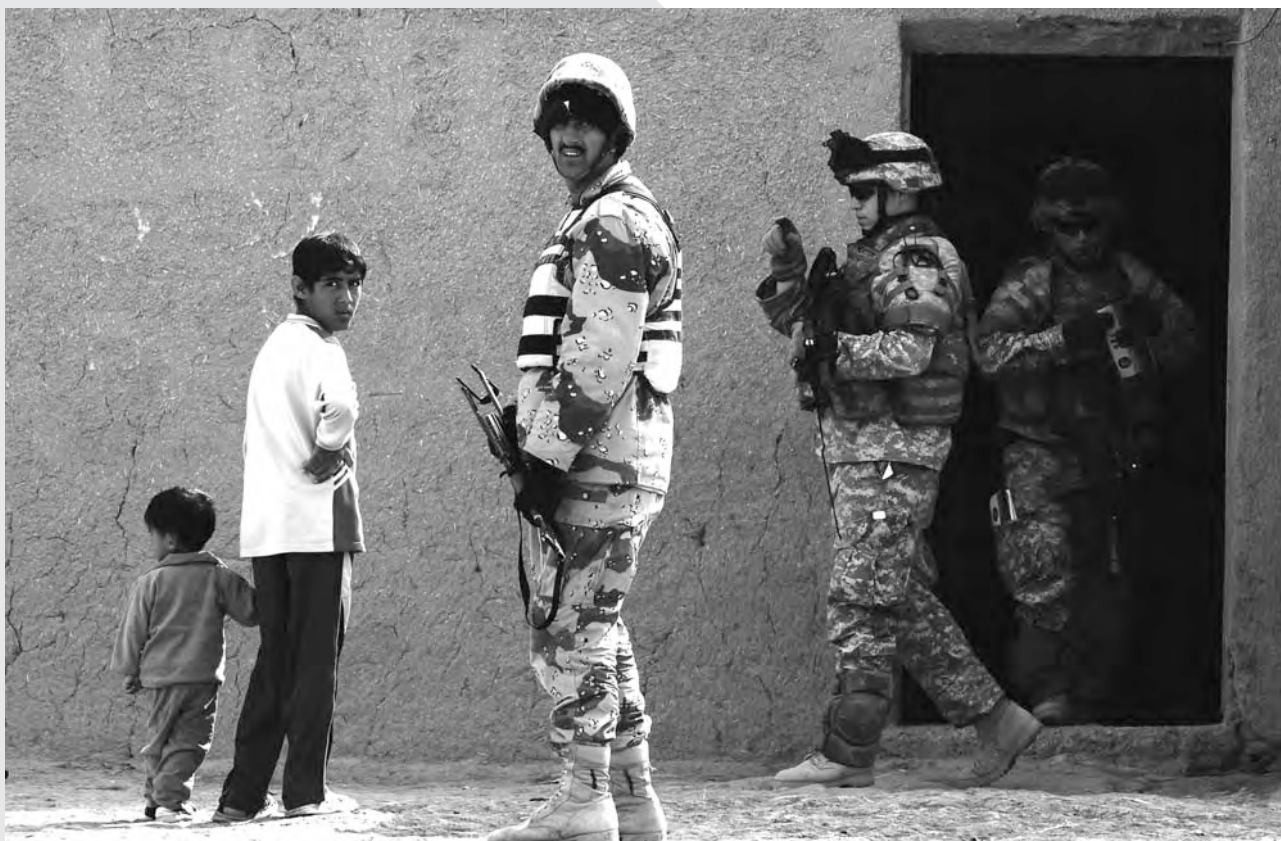
Einaudi, Torino 2001).  
3. Il concetto di guerra come errore di sistema è proposto in modo non convenzionale in C. Hedges, *War Is a Force that Gives Us Meaning*, Anchor, New York 2002 (trad. it. di M. G. Cavallo, *Il fa-*

*scino oscuro della guerra*, Laterza, Roma-Bari 2004); cfr. anche [http://www.thirdworldtraveler.com/War\\_Peace/War\\_Gives\\_Meaning.html](http://www.thirdworldtraveler.com/War_Peace/War_Gives_Meaning.html).

4. M. Junod, *Le Troisième Combattant*, Verlagsanstalt Ringier

& Cie, Zofingen 1947 (trad. it. di D. Vanni, *Il terzo combattente. Dall'iprite di Abissinia alla bomba atomica di Hiroshima*, FrancoAngeli Editore, Milano 2006).

5. G. Packer, *Knowing the Enemy: Can Social*



nosci ogni villaggio, strada, campo, etnia, autorità tribale e i vecchi rancori. Il tuo compito è quello di diventare l'esperto mondiale sul distretto in cui operi<sup>8</sup>. Si tratta di ottenere una conoscenza granulare del terreno in cui si opera. Questo include anche le persone: il terreno umano.

Per «vincere i cuori e le menti» (motto nato durante la guerra del Vietnam), non devi rendere i locali simili a te, come hanno sempre creduto negli eserciti, ma nel far sì che le persone accettino il fatto che star dalla tua parte sia nel loro interesse. Ci vuole un po' di coercizione, però. Secondo Kilcullen, «l'effetto gratitudine dura fino al tramonto. A quel punto saltano fuo-

ri gli insorti e dicono agli abitanti del villaggio: «Siete dalla nostra parte, no? Altrimenti vi ammazziamo». Se il tuo nemico è disposto ad applicare forza letale per portare la popolazione dalla sua parte e tu no, alla fine tu perderai».

Così è nato il progetto del Pentagono *Cultural Operations Research Human Terrain*, diretto dal colonnello in pensione Steve Fondacaro<sup>9</sup>, detto anche *Human Terrain System* (HTS). Il «terreno umano» è definito come l'insieme delle caratteristiche sociali, etniche, economiche e politiche delle popolazioni coinvolte dal conflitto. Alla bisogna assumono antropologi<sup>10</sup>. Per un momento ci ho pensato su.

**Soldati iracheni e americani durante un rastrellamento nei pressi di Bagdad nel giugno del 2004.**

*Scientists Redefine the "War on Terror"*, in «The New Yorker», 18 dicembre 2006; [http://www.newyorker.com/archive/2006/12/18/061218fa\\_fact2](http://www.newyorker.com/archive/2006/12/18/061218fa_fact2).

**6. M. Mancuso, *Irregular Warfare Roadmap***, in «Special Operations

Technology», 10 ottobre 2006; <http://www.specialoperations-technology.com/article.cfm?DocID=1699>; per uno studio sulla guerra irregolare, cfr. *Irregular Warfare Special Study*, in <http://merln.>

[ndu.edu/archive/DigitalCollections/IrregWarfareSpecialStudy.pdf](http://merln.ndu.edu/archive/DigitalCollections/IrregWarfareSpecialStudy.pdf).

**7. Una serie di articoli** a riguardo è scaricabile da <http://www.comw.org/rma/fulltext/asymmetric.html>.

**8. *Small Unit Leader's Guide to Counte-***

*rinsurgency*, in United States Marine Corps, 2006; [www.expose-the-war-profiteers.org/archive/government/2006-1/20060600.pdf](http://www.expose-the-war-profiteers.org/archive/government/2006-1/20060600.pdf).

**9. Il programma è del** Foreign Military Studies Office (FMSO) e

U.S. Army Training & Doctrine Command (TRADOC) a Fort Leavenworth, Kansas; cfr. anche Packer, *Knowing the Enemy: Can Social Scientists Redefine the "War on Terror"*? cit.

**10. Se siete interessa-**

ti, potete scrivere al Wexford Group International, CACI co., [go.liath.ecnext.com/jobs\\_C-CL%20International](http://go.liath.ecnext.com/jobs_C-CL%20International), con la domanda per il posto di «Human Terrain System Human Terrain Collection Manager».

Nel 2006, a Quallaafe in Ogaden, Busuri, il mio interprete somalo mi raccontò di aver abbattuto da ragazzino gli elicotteri americani a Mogadishu, il 3 ottobre del 1993: *Black Hawk Down*, ricordate?<sup>11</sup> «Ma come ti è venuto in mente?», chiesi.

«Gli elicotteri sorvolavano il nostro quartiere tutti i giorni», rispose. «Una vibrazione tremenda. Poi, una domenica, eravamo in cortile a mangiare il nostro piatto nazionale, gli spaghetti: l'elicottero ci buttò sabbia nel sugo. Prendemmo i kalashnikov e cominciammo a sparare»<sup>12</sup>. La missione americana in Somalia terminò

quando apparvero in TV le immagini dei piloti morti trascinati per le periferie di Mogadishu. Poco più in là, davanti a un ponte sgangherato che spalanca la via per l'invasione della Somalia, venni avvicinato da un sottufficiale delle U.S. Special Forces (riconobbi sulla spalla l'insegna con daga e tre fulmini; doveva essere azzurra e gialla, ma era tutta marrone). «Guardi qua», mi disse disgustato, «ho anfibio da montagna derivati da quelli da giungla; la divisa a pixel di computer è mimetizzata per il deserto; e dovrei andare a combattere dentro Mogadishu. Ho armi così potenti che potrei abbattere un condominio. Solo che ci sarò anch'io, dentro». Il sottufficiale voleva il mio consiglio per capire meglio i pastori nomadi. «Abbiamo un sacco di addestramento, ma non capiamo nulla», aveva detto<sup>13</sup>. Rifiutai con la scusa che, se mi avessero visto parlare con lui

**Il «terreno umano» è definito come l'insieme delle caratteristiche sociali, etniche, economiche e politiche delle popolazioni coinvolte dal conflitto.**

L'antropologo  
Alberto Salza in  
Ogaden.

12



11. M. Bowden, *Black Hawk Down*, Bantam, New York 1999 (trad. it. di P. Valpolini, *Falco nero*, Rizzoli, Milano 1999); per commenti all'operazione cfr. <http://bunker.altervista.org/falco.html>; per una visione diretta dal

campo di battaglia di Mogadishu cfr. *The Battle of Mogadishu. Firsthand Accounts from the Men of Task Force Ranger*, a cura di M. Eversmann e D. Schilling, Ballantine, New York 2004.

12. A. Salza, *Rapporto*

per le attività del progetto *Support to the traditional social system of Somali nomadic pastoralists in the Somali Regional State of Ethiopia*, Comitato di Collaborazione Medica, European Initiative for Democracy

and Human Rights della Commissione Europea, 2006, *Budget line* 19 04 03.

13. Lo storico medievista Patrick J. Geary, dell'UCLA, avvicinato dalle U.S. Special Forces all'inizio della guerra in Afghanistan

del 2001, ha avuto identica informazione (com. pers.); Geary venne coinvolto «per fornire un quadro di riferimento sugli stati medievali, dato che l'amministrazione riteneva fosse ancora tale l'Afghanistan».

14. L. Beyerstein, *Pentagon's New Program to Embed Anthropologists with Combat Brigades Raises Many Concerns*, «In These Times», 30 novembre 2007; [http://www.inthesetimes.com/article/3433/anthropologists\\_](http://www.inthesetimes.com/article/3433/anthropologists_)

per più di dieci secondi, i somali mi avrebbero sgozzato.

Mi aveva però colpito l'idea che, attraverso la comprensione, si potesse salvare la vita a qualche poveraccio durante i conflitti a bassa intensità. Integrare l'addestramento militare con la perizia culturale: ricerca in prima linea. Affascinante. Il sistema assegna una squadra di cinque antropologi (esperti nell'*intelligence* militare, un ossimoro) alle brigate di prima linea in Afghanistan e Iraq, con la funzione di consiglieri culturali per i comandanti di brigata<sup>14</sup>. Le domande sono sempre le stesse di ogni contatto-conflitto. «Chi è 'sta gente? Chi comanda qui? Chi, esattamente, ci sta sparando addosso per ammazzarci?». Le informazioni vengono elaborate dal Dipartimento della Difesa e da una serie di reti accademiche. Il programma è iniziato nel 2006 con sei squadre HTS sul campo. Presto si arriverà a coprire altre venti brigate. Pare che le unità dotate di HTS siano meno impegnate in *kinetic operations* ('azioni armate') rispetto a chi non ce l'ha: ben 60% in meno<sup>15</sup>. «Se li conosci li eviti»: i Taleban come l'Aids. Per il 2008 il budget è stato rimpolpato con 40 milioni di dollari extra. Ci credono, al Pentagono.

Il nuovo mantra è la strategia del generale Petraeus, comandante in capo in Iraq. Nel manuale di controinsurrezione *Counterinsurgency Field Manual*<sup>16</sup> il generale afferma: «Alcune delle armi migliori non sparano». Niente di nuovo sotto il sole. Il capitano David Galula, di origine tunisina e uscito dall'accademia militare di Saint-Cyr, fu inviato nel 1956 sul fronte algerino (regione di Aissa Mimun, in Kabilia), con il 45° battaglione di Fanteria Coloniale. Il capitano, per primo, sperimentò ini-

on\_the\_front\_lines/  
**15. D. Rohde, *Army Enlists Anthropology In War Zones***, in «New York Times», 5 ottobre 2007; <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9d04e3d81130f936a35753c1a9619c8b63>.

**16. *The U.S. Army and Marine Corps Counterinsurgency Field Manual*** (FM 3-24 e MCWP 3-33.5), The University of Chicago Press, Chicago 2007; scaricabile in <http://www.usgcoin.org/library/doctrine/COIN-FM3-24.pdf>.

## SCUOLA DI GUERRA

Antonio Pietra

**È** cosa fatta: dopo lungo e ingiustificato oblio, il 4 novembre, giorno del trionfo della Nazione in armi nel primo conflitto mondiale, verrà rievocato in alcune scuole secondarie. Grazie all'intervento di alcuni alti ufficiali delle Forze Armate, congiuntamente deciso dai ministri La Russa e Gelmini, alcuni studenti potranno salvaguardare la memoria di uno dei pochi successi militari italiani del Novecento. Mentre scriviamo, non si sa molto sugli scopi di questa iniziativa e del taglio che i militari vorranno dare ai loro interventi. Porteranno l'attenzione degli allievi sui sacrifici sostenuti dal Paese, oppure rievocheranno la tesi antica del completamento del processo risorgimentale reso possibile dalla vittoria? Oppure, ancora, prospetteranno un parallelo tra il ruolo giocato dalle forze armate italiane in quel drammatico frangente e quello rivestito oggi dalle medesime come esportatrici di pace e democrazia ai quattro angoli del mondo? O invece, sceglieranno una linea



tecnica, e più professionale, illustrando magari i dettagli dell'impiego dell'artiglieria e delle diverse armi impiegate ai primi del secolo scorso?

Pur in assenza di informazioni precise su questa iniziativa, che dopo le prime proteste è stata prontamente derubricata a «idea o proposta di festa laica» («Il secolo d'Italia», 4 novembre 2008, p. 6), occorre riflettere fin da ora sui suoi obiettivi. I militari, va da sé, non sono storici (nella loro maggioranza naturalmente), non sono insegnanti di storia; ma non sono nemmeno (senza ironia) testimoni di quell'evento. L'idea, perciò, che il solo fatto di esercitare la professione delle armi li metta in grado di rammemorare un evento passato, sia pur bellico, non appare dotata di molto senso.



Una guida locale insieme ai soldati della coalizione durante una perlustrazione nei pressi di Peshawar, in Afghanistan.

ziative di carattere sociale, culturale e politico, mettendo in secondo piano le iniziative militari. Appoggiò le donne, proteste i moderati dal Fronte di Liberazione Algerino, vietò la tortura, costruì scuole e dispensari, integrò le forze locali nello sforzo di mantenere l'Algeria ai francesi. Nel 1964 pubblicò *Counter-Insurgency Warfare: Theory and Practice*. Da lì Petraeus trasse il suo motto: «Non ti apri la strada fuori da un'insurrezione ammazzando tutti»<sup>17</sup>.

Marcus Griffin, il primo antropologo a servire in Iraq, dice del suo lavoro:

Facciamo ricerca su come la povertà e le obbligazioni sociali di reciprocità interagiscano nella società irachena. Tali informazioni aiutano il generale di brigata a capire perché alcune persone si sentano in obbligo di aiutare gli insorti. Con la riduzione degli aiuti a coloro che intendono destabilizzare l'Iraq, diminuiranno le perdite civili. Il mio primo scopo è evitare spargimenti di sangue<sup>18</sup>.

Il programma contiene evidenti problemi etici, come riconosciuto dall'American Anthro-

17. A. Hermann, *How to Win in Iraq - and How to Lose*, in «Commentary Magazine», aprile 2007 <http://www.commentarymagazine.com/viewarticle.cfm/how-to-win-in-iraq-and-how-to-lose-10856>.

18. D. Glenn, *Anthro-*

*pologists in a War Zone: Scholars Debate Their Role*, in «Chronicle of Higher Education», Kansas, 30 novembre 2007; [chronicle.com/chronicle/v54/5414guide.htm](http://chronicle.com/chronicle/v54/5414guide.htm).

19. Per un dibattito generale si consulti *Anthro-*

*pologist go to war AND Revolt of the anthropologists* nel sito <http://fabiusmaximus.wordpress.com/anthropology-war/>

20. Beyerstein, *Pentagon's New Program to Embed Anthropologists with Combat*

*Brigades Raises Many Concerns* cit.

21. Rohde, *Army Enlists Anthropology In War Zones* cit; cfr. anche <http://www.cultureby.com/trilogy/2007/10/montgomery-mcfa.html>.

22. J. Ellul, *Contre les violents*, Centurion,

Parigi 1972.

23. *Duck Soup*, 1933, regia di L. McCarey, scritto da B. Kalmar e H. Ruby, interpretato da Harpo, Groucho, Chico e Zeppo Marx (vers. it., *La guerra lampo dei fratelli Marx*).

pological Association (AAA)<sup>19</sup>. I punti principali sono quattro: qualora fosse inserito in un'unità combattente, l'antropologo (talvolta armato e in uniforme) non potrebbe dire ai suoi intervistati chi è o cosa sta facendo (un imperativo della ricerca sul campo), in quanto opera in un "ambiente non permissivo"; il consenso informato volontario, caposaldo della ricerca, potrebbe essere molto difficile da ottenere; le informazioni raccolte consentirebbero al comandante di brigata di trasformare alcune persone in bersagli da uccidere; tale modello di operazione potrebbe danneggiare l'immagine degli antropologi in tutte le altre zone sensibili del pianeta, mettendone a repentaglio l'operatività e forse la vita (già oggi, molti antropologi, soprattutto americani, sono considerati delle spie)<sup>20</sup>. La dottoressa Montgomery McFate, consigliere scientifico del programma, afferma: «Mi si accusa di militarizzare l'antropologia; in realtà stiamo antropologizzando i militari»<sup>21</sup>. Gli stessi problemi deontologici devono affrontare gli antropologi sempre più *embedded* nei progetti di sviluppo? È lecito pilotare il cambiamento verso modelli di vita che noi riteniamo più "umani", senza neanche preoccuparci di ottenere il consenso delle popolazioni coinvolte? A chi muore di fame, è lecito dare qualunque cosa da mangiare? La nostra non è l'era della violenza; è l'era della consapevolezza della violenza<sup>22</sup>. Il terreno umano è come quello geografico: le stesse mappe possono servire a costruire un ponte o a farlo saltare in aria.

A volte, sul campo, sento la voce di Groucho Marx: «Lei è un uomo coraggioso! Vada e sfondi le linee nemiche, e ricordi: mentre sta là fuori, rischiando la pelle in mezzo alle pallottole, noi saremo qui, pensando a quanto lei sia idiota!»<sup>23</sup>. ■

D'altro canto, gli studenti non hanno bisogno che vengano loro proposti momenti da commemorare, in quantità, peraltro, che si sta pericolosamente infittendo. La loro formazione richiede attività condotte con metodologie e strumenti adeguati. Devono essere ricordati loro i 10 milioni di soldati europei morti e i 3 milioni di dispersi, si deve trovare il modo di chiarire le conseguenze demografiche, politiche e psicologiche di tale carneficina. Si deve spiegare il perché di quella carneficina, e gli allievi dovrebbero essere avviati a una discussione critica, magari sulla brutalizzazione della guerra, una di quelle questioni «socialmente vive», al confine fra storia ed educazione civica (come ci ha ricordato nel primo numero di «Mundus» Charles Heimberg, pp. 53-61). La Prima guerra mondiale (e non la vittoria degli Alleati) deve essere collocata dagli studenti nel suo corretto ruolo di spartiacque epocale, affinché essi possano crearsi una mappa efficace della nostra modernità.

Gli insegnanti, e non i militari, sanno come muoversi in un terreno nel quale si lavora per sviluppare una consapevolezza storica che non sia costruita su momenti edificanti e su identità collettive fasulle. La stampa dei giorni successivi alla promulgazione di questa iniziativa si è soffermata sui problemi storici e sulle questioni memoriali (con interventi, fra gli altri, di Mario Isnenghi e Maria Ferretti), relative alla Prima guerra mondiale: ma non ci sono notizie su come essa si sia svolta nelle scuole e a quali attività concrete abbia dato luogo (a parte la notizia dell'alzabandiera contestato in una scuola di Villafranca Padovana, inopinatamente giunta agli onori delle cronache nazionali). Ma potrebbe essere interessante (soprattutto per questa rivista) avere notizie e capire quali immagini e giudizi storici siano stati veicolati nelle scuole dai rappresentati delle Forze Armate. ■

# L'occasione democratica dell'educazione alla cittadinanza

**Forum a cura di Alessandro Cavalli**

---

16

La sperimentazione di una nuova disciplina «Educazione alla cittadinanza» si avvierà nel 2009, durerà un anno, e sarà realizzata dalle scuole che ne faranno richiesta. Dovrebbe mettere in grado il Ministero di individuare gli elementi fondamentali di questa disciplina e i suoi aspetti normativi. Questo progetto, che si attiva all'interno della legge 53/2003 (meglio conosciuta come riforma Moratti) pone diversi interrogativi, sul numero delle ore assegnate alla nuova disciplina e sulle discipline che, gio-

coforza, dovranno perderle, sul titolare del nuovo insegnamento. Ma apre anche una questione culturale e didattica di fondo, sui contenuti e sugli scopi di questa nuova materia. «Mundus», che ha dedicato al tema l'editoriale di questo secondo numero, avvia il dibattito e si augura che possa essere solo l'inizio di una discussione che coinvolga a fondo gli insegnanti, e non resti confinata nelle sale dei convegni, o peggio ancora, nelle stanze ministeriali.

## **L'educazione alla cittadinanza: un intreccio di conoscenze e di valori**

**Alessandro Cavalli**

Quando frequentavo il liceo, negli anni Cinquanta, l'insegnamento della storia arrivava alla Prima guerra mondiale. In realtà, almeno nel ricordo che ho di quell'insegnamento, la guerra mondiale era vista in un'ottica ancora risorgimentale, era l'ultima guerra di indipendenza, la guerra per la liberazione delle terre irredente di Trento e Trieste. Di "mondiale" c'era un po' poco. Sui quaranta anni successivi regnava invece rigoroso silenzio. I docenti di storia che ho avuto erano tutti filosofi e ne ho un ricordo

meraviglioso, soprattutto perché erano filosofi piuttosto che docenti di storia della filosofia. La storia si capiva che la insegnavano per dovere, i loro veri interessi erano altrove. Il fatto che l'insegnamento si fosse fermato al 1918 veniva giustificato dall'esigenza di «un certo distacco»; la storia recente solleva ancora passioni, incendia gli animi. È meglio lasciare un po' di tempo in modo che la tempesta si acquieti. A posteriori, possiamo anche capire. L'Italia uscirà allora da quella che, in seguito, sarebbe stata giudicata una «guerra civile» e non solo una



«guerra di liberazione» dall'invasore. E le guerre civili sono difficili da trattare didatticamente. Appartengo quindi a quelle coorti che, almeno per quanto riguarda l'esperienza scolastica, sono state vittime di un grande processo di "rimozione": se abbiamo imparato qualcosa del fascismo, dei totalitarismi e dei movimenti di resistenza, della guerra e della ricostruzione, lo dobbiamo ad altre "agenzie di socializzazione" diverse dalla scuola: per alcuni la famiglia, per altri i partiti e i movimenti. La rimozione è durata almeno fino alla fine degli anni Sessanta, anche se si è dovuta aspettare la famosa circolare Berlinguer del 1998 per riconoscere alla storia contemporanea uno spazio ufficiale nei programmi scolastici. A dire il vero, si sarebbe potuto sfruttare lo spazio dell'educazione civica che dell'insegnamento della storia era una sorta di appendice, ma nella maggior parte dei casi questa opportunità non è stata utilizzata.

Non c'è dubbio che più ci avviciniamo al presente, più cresce l'interesse degli studenti. Essi avvertono, magari non del tutto consapevolmente, l'esigenza di orientarsi nel presente, nel mondo in cui sono destinati a vivere, e cercano qualche chiave di lettura che consenta loro di muoversi in modo sensato, vale a dire di trovare un senso alla loro presenza qui ed ora. Può l'insegnamento della storia recente coprire questa esigenza? La risposta è: sì, ma solo in parte e per due ragioni.

La prima è che non si può capire qualcosa del mondo contemporaneo senza le scienze sociali e, quindi, il problema è come costruire un insegnamento in cui storia e scienze sociali si integrino senza farsi concorrenza. Problema grosso che dovremo affrontare in modo più approfondito in un'altra occasione su questa rivista. La seconda ragione è che non si possono affrontare a scuola le tematiche del presente senza tirare in ballo dimensioni squisitamente valoriali. E quando si parla di "valori" si aprono subito due fronti: da un lato, il rapporto con l'insegnamento della religione al quale lo Stato ha appaltato l'educazione morale, dall'altro, il rapporto con le ideologie

che, per quanto in crisi, comportano sempre il rischio di indottrinamento (che con adolescenti confina col plagio proprio nel caso di insegnanti eccezionali dotati di capacità carismatiche). Sono problemi seri e non possiamo eluderli, se non vogliamo che la scuola resti per molti giovani un'esperienza "priva di significato", dove non c'è spazio per affrontare i temi della propria presenza nel mondo attuale. Nell'universo dei valori c'è sempre qualche irriducibile componente di soggettività. I "miei valori" (del mio gruppo, della mia parte) non sono necessariamente i "tuoi valori", o i "suoi valori" o i "loro valori". Anche la mafia ha i "suoi" valori e anche la società dei consumi, le minoranze o le maggioranze etniche, politiche, religiose e altro ancora.

Alla trasmissione di *quali valori* la scuola deve impegnarsi? È possibile identificare un insieme di valori sufficientemente stabili nel tempo e condivisi da una maggioranza sufficientemente ampia, nei quali la nostra società si riconosce? Credo che si possa rispondere positivamente a questa domanda: i valori sanciti nella dichiarazione universale dei diritti umani sono un buon catalogo dal quale partire. Ma il problema non è questo. Il contenuto dei valori resta sempre controverso, soggetto a interpretazioni anche contrastanti. Chi è in grado di definire in modo condiviso che cosa vuol dire libertà, giustizia, pace, dignità della persona ecc.? Il problema è che nell'educazione debbono esserci degli spazi dove i giovani possano imparare ad argomentare intorno ai valori, degli spazi, quindi, dove la riflessione sui valori non sia interdotta, ma incoraggiata, dove si acquisisca la competenza a elaborare delle idee e a esprimerle e, nello stesso tempo, ad ascoltare e discutere quelle degli altri.

**Alla trasmissione di quali valori la scuola deve impegnarsi? I valori sanciti nella dichiarazione universale dei diritti umani sono un buon catalogo dal quale partire**

## **siamo davanti ad una scuola "zoppa", cioè deficitaria in relazione alla formazione della persona e soprattutto alla "costruzione del cittadino"**

Questi spazi ricadono solo in parte nell'ambito di materie di studio. È utile distinguere tra curriculum palese e curriculum nascosto. Per quanto riguarda il curriculum palese, la storia *in primis*, ma anche la filosofia, le scienze umane e sociali, la letteratura sono direttamente investite. Ma, in realtà, l'educazione civile è – e deve essere – presente in tutte le materie, in quello che si usa chiamare il curriculum nascosto.

Faccio un solo esempio. La matematica è la materia dove più che in altre è possibile elaborare strumenti "oggettivi" di valutazione degli apprendimenti. L'insegnante di matematica

si trova in una posizione privilegiata per connettere i voti alle prestazioni, quindi, per applicare concretamente il principio fondamentale della giustizia distributiva (o, se vogliamo, di un'interpretazione particolare della giustizia distributiva), vale a dire che le ricompense devono essere commisurate ai meriti. Tutte le volte che un insegnante, per ignavia, incompetenza, disattenzione o altro, distribuisce voti senza chiarire esplicitamente i criteri che li connettono alle prestazioni, ovvero tollera che gli alunni copino durante le prove di verifica, infierisce un duro colpo al valore della giustizia e al principio meritocratico. Oppure, ogni volta che un insegnante si dichiara ammalato (magari esibendo anche un certificato medico falso) per utilizzare un ponte tra giorni di vacanza, dà ai propri alunni una bella lezione di "educazione civica". ■

## **La politica della Ministra e il lavoro degli insegnanti**

### **Giuseppe Deiana**

Il decreto ministeriale che ha introdotto la disciplina denominata «Cittadinanza e Costituzione» ha suscitato negli insegnanti almeno tre reazioni: in alcuni, sconcerto per la mancanza di un programma concreto: si tratta per lo più dei docenti diligenti e realisti, sempre pronti ad applicare quanto disposto dall'alto. In altri, invece, ha prodotto indifferenza, vedendo nel nuovo dispositivo nient'altro che "aria fritta", o "minestra riscaldata", somministrata secondo il principio che «tutto cambi perché tutto resti come prima». Sono gli insegnanti disillusi e disorientati dal continuo fare e disfare, che ha prodotto negli ultimi quindici anni troppe riforme senza una vera riforma. Infatti, l'abolizione dell'educazione civica è avvenuta con la riforma Moratti/commissione Bertagna che, nelle *Indicazioni nazionali*, ha introdotto sei educazioni sotto il denominatore comune di «Educazione alla convivenza civile». Questa riforma è stata sospesa (non abrogata) dal ministro Fioroni, la cui commissione Ceruti, nelle *Indica-*

*zioni per il curriculum* ha tentato, senza riuscirci (per la caduta del governo Prodi), di modificare l'impianto mantenendo delle educazioni solo quella denominata «Cittadinanza». Ora, la Gelmini, con il decreto ministeriale del 28 agosto 2008, ha ulteriormente scombussolato le carte scegliendo una sorta di via di mezzo tra la tradizione (Costituzione come nucleo centrale dell'educazione civica) e l'innovazione (cultura della Cittadinanza) nella direzione di una – a suo dire – «riforma del buon senso». Una scelta che viene contestata da un terzo gruppo di docenti, quelli critici e preoccupati dell'operazione conservatrice – per non dire reazionaria – sottesa alla "minuteria pedagogica" e all'"operazione cosmetica" proposte all'insegna del «merito» e del «rigore» per ritrovare la "scuola perduta". Ma il richiamo al rigore e al merito, senza adeguate risorse finanziarie, non basta se non per riproporre "valori accantonati" nell'incapacità di prospettare una scuola del futuro in sintonia, ad esempio, con la Strategia di Lisbona e l'esigenza dell'economia della conoscenza.

Un segmento della scuola capace di rapportarsi al futuro poteva essere anche quello costituito da una nuova soluzione al problema dell'educazione civile dei bambini, dei ragazzi e dei giovani. Infatti, due sono e restano le funzioni essenziali della scuola pubblica: trasmettere conoscenze contenutisticamente aggiornate ed epistemologicamente fondate (capitale intellettuale) e far maturare una coscienza etico-civile attraverso la cultura dei valori (capitale sociale). Ora, la seconda finalità è assolutamente carente, o quasi assente, per cui siamo (magari senza rendercene conto) davanti ad una scuola "zoppa", cioè deficitaria in relazione alla formazione della persona e soprattutto alla "costruzione del cittadino". Tra le altre cause, il fallimento dell'educazione civica ne è una plateale conferma. Secondo i risultati di una apposita ricerca sociologica di Marcello Dei, solamente il 25% degli insegnanti ha svolto e svolge regolarmente o saltuariamente il programma di educazione civica. Esso è stato introdotto come appendice della storia nel 1958; è stato poi confermato e aggiornato nel 1996, sotto il ministro Lombardi, mantenendo al centro la cultura costituzionale aperta ai temi della cittadinanza europea (istituita nel 1992 con il Trattato di Maastricht): il tutto per almeno due ore al mese obbligatoriamente. La nuova impostazione, dunque, si è mossa nella direzione giusta perché nel 2001 la conferenza intergovernativa di Laeken ha posto il traguardo di una Costituzione europea. Questa è stata varata dai capi di Stato e di governo a Roma nel 2004, ma non è stata ratificata nel 2005 a causa dell'esito negativo del referendum in Francia e in Olanda. Anche la ratifica del sostitutivo Trattato di Lisbona è inciampata nel «no» irlandese del 2008, mettendo in luce la crisi del processo unitario dell'Unione europea sotto l'aspetto politico-istituzionale, nel quadro di un diffuso euroscetticismo.

La motivazione principale che gli insegnanti adducono per giustificare il mancato svolgimento dell'educazione civica è costituita dalla carenza di tempo, in quanto questo viene as-

sorbito integralmente dall'insegnamento della storia entro uno spazio orario che, salvo poche eccezioni, è costituito da due ore settimanali (sulla carta e non nella realtà). A dire il vero, le motivazioni sono più profonde e consistono essenzialmente nel fatto che i docenti non hanno una preparazione specifica e adeguata a svolgere una materia

come l'educazione civica che è complessa e non ha uno specifico e chiaro statuto epistemologico. Ora, in queste condizioni, è più che giusto e sensato abolire l'educazione civica che è stata ridotta a "Cenerentola" delle materie curricolari. È il caso di dire: l'educazione civica è morta! Evviva l'educazione civica! O meglio, evviva l'educazione civile, per segnare un distacco anche linguistico dal passato inglorioso.

In altre parole, se l'educazione civile non esistesse bisognerebbe inventarla. A questo punto, una domanda: la scelta, calata dall'alto, del ministro Gelmini va in questa direzione? Risponderei: sì e no. Intanto, va segnalata la confusione normativa conseguente a una decisione frettolosa, ma ideologicamente motivata: far vedere che la scuola funziona se si rispetta l'efficienza e il rigore (in linea con «i valori della nuova destra populista», secondo il giudizio di Gian Enrico Rusconi).

In realtà, nel provvedimento del Consiglio dei Ministri del 28 agosto 2008 si fa riferimento alla decisione di introdurre «in via sperimentale, nelle scuole dell'infanzia e del primo e secondo ciclo, la disciplina denominata "Cittadinanza e Costituzione", finalizzata ad una presa di coscienza sui comportamenti collettivi e socialmente responsabili». Nella Gazzetta Ufficiale del 1° settembre 2008, però, il testo risulta modificato in questo modo:

**i docenti non hanno una preparazione specifica e adeguata a svolgere una materia come l'educazione civica che è complessa e non ha uno specifico epistemologico**

## la cultura della cittadinanza non dovrebbe costituire una materia autonoma, ma un sapere trasversale a tutte le discipline del curricolo

A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre a una sperimentazione nazionale (...)

sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione

delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono attivate nella scuola dell'infanzia (...) entro i limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente.

In soldoni, quindi: come prima, niente materia curricolare autonoma con voto proprio; nel nuovo anno scolastico, salvo qualche sperimentazione autorizzata (in barba all'autonomia), solo «sensibilizzazione e formazione» dei docenti. Tutto qui: si tratta dell'educazione civica camuffata. Cambia solo la denominazione, nel segno della continuità sostanziale.

Tuttavia, l'iniziativa del giovane ministro della Pubblica Istruzione (secondo Rusconi dettata da «irresponsabilità e diletterismo») pone un'esigenza più che giusta: quella di non limitare il compito della scuola pubblica all'istruzione per potenziare il fattore educazione. In questo senso, la proposta impositiva della Gelmini ha una parziale validità: quella di mettere al centro della formazione giovanile la cultura della cittadinanza costituzionale. Essa, però, non dà una soluzione complessiva e organica, prendendo ad esempio il caso dell'Inghilterra e della Spagna dove, rispettivamente, nel 2003 e nel 2007, è stata introdotta una disciplina chiamata «Cittadinanza». Ora, nella società globale in cui i giovani si trovano a vivere, la cittadinanza ha molteplici dimensioni.

Secondo un ordine logico si possono distinguere in tre piani. Innanzitutto, le cittadinanze di base: quella costituzionale (incentrata sui valori della Costituzione), quella politica (convergente sullo Stato di diritto) e quella sociale (Stato sociale, diritti sociali ecc.); inoltre, le cittadinanze territoriali: quella locale (urbana e regionale: cittadini milanesi e lombardi, pugliesi e baresi ecc.); quella nazionale (cittadini italiani); quella europea (cittadini europei) e quella mondiale (cittadini del mondo); infine, le nuove cittadinanze, espressione della «svolta epocale»: quella multimediale (segnata dai legami «virtuali» tra le persone) e quella naturale (caratterizzata dai rapporti biologici, nel quadro di una concezione biocentrica che pone in termini nuovi le relazioni tra gli esseri viventi, uomini, animali e mondo vegetale). Non mancano altre dimensioni.

Questa mi pare una soluzione proponibile oggi in termini più propriamente innovativi, soprattutto se si legge la realtà attraverso il «paradigma della complessità» (Edgar Morin) come asse della formazione intellettuale e morale delle nuove e future generazioni. In questo senso, la cultura della cittadinanza non dovrebbe costituire una materia autonoma, ma un sapere trasversale a tutte le discipline del curricolo. Infatti, ogni disciplina possiede una propria specificità epistemologica (che deve essere fatta oggetto di conoscenza come costruzione del capitale intellettuale) a cui corrisponde una dimensione etico-civile (che costituisce il nucleo di un'educazione valoriale che dà spessore alla cultura della cittadinanza, o cultura dell'etica pubblica, come accrescimento del capitale sociale), da proporre con metodo razionale e critico, come argomentazione pubblica sui valori della convivenza civile, finalizzata a consolidare il senso di responsabilità verso sé stessi, verso gli altri e verso il mondo inteso anche come pianeta. Punti di riferimento essenziali sono: i valori presenti nella prima parte della nostra Costituzione; quelli indicati dalla Carta di Nizza del 2000; quelli condensati nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 (di cui ricorre il 60° anniversario); quelli inoltre (per lo più

sconosciuti) come la Carta della Terra del 2000; la Convenzione di Oviedo del 1997 (in riferimento soprattutto alla cittadinanza naturale) ecc.

Da quest'impostazione segue la necessità di separare la cultura della cittadinanza dalla disciplina storica, per quanto anche (ma non solo) la storia presenti nella sua globalità una forte connotazione etico-civile, riferita non solo al "presente come storia", con tutti i rischi dovuti all'uso pubblico della storia, oggi particolarmente evidenti e pericolosi (giudizi su fascismo, comunismo ecc.). Nulla traspare di questo ripensamento nella scelte del neoministro, che è spinto dalla preoccupazione di fare in fretta, con piglio decisionista, autoritario e populista. Ma gli obblighi calati dall'alto vengono spesso accolti dai cittadini, e dagli insegnanti nel nostro caso, nella forma burocratica e non nella sostanza condivisa e motivante. Meglio avrebbe fatto la Gelmini a nominare una commissione di studiosi esperti e di insegnanti competenti.

Comunque, lavorare a scuola sulla cultura

della cittadinanza, rapportata alla Costituzione, non è cosa da poco: se fatto con serietà culturale e professionale

può costituire una buona base per trasformare soprattutto i giovani in "cittadini virtuosi", per ridurre nella società italiana il «deficit di etica pubblica», per ribaltare il cinismo in civismo, secondo l'insegnamento di Norberto Bobbio per il quale «il fondamento di una buona repubblica, prima ancora delle buone leggi, è la virtù dei cittadini». Un modo concreto per affrontare la crisi culturale della scuola e, più in generale, dello Stato e della società, a partire dalle nuove generazioni. ■

**nella società globale in cui i giovani si trovano a vivere, la cittadinanza ha molteplici dimensioni. Innanzitutto, le cittadinanze di base; inoltre, le cittadinanze territoriali; infine, le nuove cittadinanze, espressione della "svolta epocale"**

## La scuola deve uscire dallo stato di minorità

### Fabio Fiore

La questione (annosa) dell'educazione civica non può essere risolta nei termini di un apprendimento astratto di principi e norme costituzionali, ma va riconfigurata nei termini (sociali e pragmatici) di una "educazione *civile*": di una formazione alla "legalità costituzionale" (per dirla in breve, diritti e doveri di ciascuno verso ciascun altro) costruita su pratiche e comportamenti adeguati alla cittadinanza democratica – anziché per canali esclusivamente verbali – ed esercitati ogni giorno, a tutti i livelli della vita scolastica, in modo reciproco e condiviso. Di conseguenza, la questione non può più essere affidata al solo insegnamento della storia – la cui tradizionale funzione civile è oggi peraltro messa in crisi – ma a *tutti* gli insegnamenti, nessuno escluso. E a tutti gli *attori* dell'istituzione educativa.

Il pregio, tra gli altri, della proposta di una educazione civile sta a mio avviso nel tentativo

di leggere l'odierna crisi educativa come un problema *civico* o *civile* di autonomia e responsabilità, di maturazione di risorse e competenze essenziali per una cultura democratica, e non nei termini efficientistici – oggi dominanti – della deriva e della perdita (di controllo su e di efficacia dei processi).

Provo a spiegarmi. Stando anche alla mia esperienza, legata in prevalenza ai licei del nord-ovest (e pertanto: sino a che punto generalizzabile?), cresce il bisogno di leggere i vari momenti della vita scolastica (routine di classe, intervalli, uscite, trasmigrazione interne verso laboratori o palestre, ore buche e persino i minuti vuoti dei cambi d'ora), quasi esclusivamente in termini di sorveglianza e di "ordine pubblico", come se la controllabilità dei ragazzi fosse perennemente a rischio, mentre le responsabilità dei controllori restano puramente formali (si risolvono in definitiva nella presenza o

assenza dei docenti nei punti e nei momenti “a rischio”).

Di qui, un apparente paradosso. Da un lato, l'istituzione sembra farsi educativamente più rigida (procedure e libretti di giustificazione, firme e controfirme, lunghe diatribe sui voti di condotta i cui parametri restano peraltro tendenzialmente impliciti); dall'altro e in parallelo, cresce la sua inclinazione profonda alla micro-negoziante incessante e ai continui slittamenti affettivi (nell'implementare e far rispettare le regole, nel valutare esiti, nel ripartire gli oneri, nel giustificarli davanti alle famiglie ecc.). Di fronte a climi scolastici segnati da disinteresse e apatia piuttosto che da disordine e anarchia, da un farsi opaco del mandato e da una generale perdita di senso, prima ancora che da trasgressione e anomia (stando sempre alla mia esperienza), la scuola tende a riprendere la sua faccia feroce, salvo poi continuare a cercare inevitabili compensazioni e aggiustamenti negli interstizi e nelle porosità del quotidiano.

Un nuovo modello di educazione civile deve liberarci da questa stretta di sorveglianza/affettività. Deve essere costruito su concetti come autonomia, responsabilità, autorevolezza

e/o autorità democratica. Cose ben più difficili da pensarsi e ancor più da ottenersi, ma senza le quali una cittadinanza democratica è impensabile.

A volerlo riassumere molto in breve, si potrebbe dire che

educare alla cittadinanza nella scuola è innanzitutto un impegno a uscire da quello stato di minorità che la scuola deve imputare a se stessa. Lo stato di minorità si insinua in tutti gli aspetti del lavoro scolastico, anche quelli intrinsecamente cognitivi, non solo normativi. *Minorizzare* è, infatti, molte cose:

- è semplificare tutto e ancora semplificare, perché tanto gli allievi sono stupidi, non ci arrivano, non gliene potrebbe importare di meno. In realtà, tutti gli allievi sono sensibili a un sapere esperto. La questione è interrogarsi sui nostri modi di trasmetterlo, sulla loro validità ed efficacia. Non si tratta di ridurre ma di decostruire (la ricerca disciplinare) per ricostruire (sul piano didattico);
  - è sottrarsi all'obbligo di argomentare, spiegare, giustificare, laddove invece occorre argomentare tutto (voti, programma, scelte ecc.); è esigere, nel contempo, che si studi in modo argomentato e riflessivo: chi si limita a chiedere la riproduzione degli appunti di lezione incentiva la condizione di minorità;
  - è ignorare i consumi e i problemi culturali dei destinatari (nella società multischermo); è evitare anche solo di porsi il problema di tracciare ponti (didattici, educativi) fra culture: accettare la separatezza e l'autoreferenzialità della cultura scolastica incentiva la condizione di minorità;
  - è pensare la valutazione in termini solo conclusivi e certificativi (o ancor peggio: come automatismo); non cercare di creare terreno fertile alle capacità di autovalutazione dei soggetti incentiva la condizione di minorità.
- Infine, qualche osservazione sulla questione dell'autorità. Recenti ricerche confermano che la fiducia nell'istituzione è essenziale per la formazione del senso civico, e che tale fiducia, come la stessa efficacia della trasmissione educativa, è in gran parte affidata ad alcuni dispositivi di socializzazione, quali il clima della classe, lo stile educativo, le relazioni di autorità, il cosiddetto curriculum nascosto (le pratiche e i comportamenti tenuti dai professori di fronte alle regole e alla loro trasgressione, indipendentemente dai contenuti e dagli insegnamenti predicati in maniera esplicita). In particolare, pare assodato che una leadership autorevole sia condizione necessaria per la creazione di fiducia e senso civico, mentre autoritarismo e lassismo la minerebbero alle radici.

**Un nuovo modello di educazione civile deve essere costruito su concetti come autonomia, responsabilità, autorevolezza e/o autorità democratica**

Eppure ci sono molti esempi nella scuola di leadership autorevole; il problema è che non basta il carisma delle persone per ottenere il carisma dell'istituzione in quanto tale: se i ragazzi sono disposti a riconoscere l'uno non è detto che, contestualmente, riconoscano l'altro. La fiducia nelle persone non si traduce – necessariamente – in fiducia nell'istituzione: il passaggio non è automatico, va costruito. Che cosa favorisce questa transizione, e che cosa, invece, la sfavorisce? Quali fattori vi incidono (abitudini dei docenti, strutture organizzative, metodologie didattiche, contenuti disciplinari, (s)valutazione delle credenziali educative, attese familiari, po-

litiche culturali dei media, politiche organizzative degli apparati), con quale ruolo, quale peso? Da ciò si evince dunque che, con buona pace delle semplificazioni mediatiche e di senso comune, la materia civile è oggi più che mai educativamente complessa e investe molte e variegate responsabilità, la cui posta in gioco è la cittadinanza. ■

**educare alla  
cittadinanza  
nella scuola  
è innanzitutto  
un impegno a uscire  
da quello stato  
di minorità che  
la scuola deve  
imputare a se stessa**

## Quattro modelli, per incominciare a discutere

### Antonio Brusa

I governi che si sono succeduti nei primi dieci anni del nuovo millennio hanno quasi tutti istituito gruppi di lavoro sul tema dell'educazione civica. Luciano Corradini ne è stato l'animatore. L'ultima relazione pubblicata risale al ministro Fioroni (aprile 2007). Essa ruota intorno all'idea che il riferimento essenziale di questo insegnamento sia la Costituzione, chiamata con qualche enfasi pedagogica «mappa del tesoro dell'educazione». Possiamo considerare questa l'ipotesi minimale della disciplina: da accettarsi, credo, se significa che la Costituzione ne è la fonte ispiratrice; ma sicuramente da considerarsi asfittica se volesse dire che la Costituzione sarà letta e commentata in tutti gli ordini e gradi di scuola, e che in questo consista l'educazione alla cittadinanza. Ma, quali che siano le obiezioni, il modello di Corradini può aiutarci per iniziare a delimitare il campo del dibattito. Al versante opposto potremmo considerare il modello proposto da Michael Walzer, secondo il quale la disciplina dovrebbe essere articolata lungo tre filoni: la scienza politica pratica della democrazia; la storia delle istituzioni, dalla Grecia ad oggi; la teoria politica della democrazia. È una proposta limitata alle sole scuole superiori, e probabilmente con lo svantaggio di es-

sere fortemente connotata dal punto di vista scientifico (lo studioso di Princeton è un filosofo della politica).

Mi sembra che le *Nuove Indicazioni* per la Scuola primaria e secondaria di primo grado possano dar luogo a un terzo modello di riferimento, nel quale l'educazione civica sia saldamente inserita nell'area degli studi geo-storico-sociali. In quel testo (che il lettore potrà rileggere nel primo numero di «Mundus», pp. 27-34) ci sono cinque filoni all'interno dei quali si può articolare il nuovo insegnamento. Il primo è sicuramente costituito dal versante più strettamente giuridico (i diritti nazionali, internazionali e umani, i principi fondamentali della Costituzione, l'ordinamento dello Stato italiano). Il secondo è centrato sulla conoscenza del Novecento: a questo periodo appartengono vicende (nazionali e mondiali) la cui conoscenza è decisiva in «vista del raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza, della capacità di orientarsi nel mondo attuale e di progettare il futuro»: è appena il caso di ricordare che la stessa Costituzione andrebbe studiata nel suo contesto storico. Il terzo aspetto è invece relativo al modo di guardare la storia, tutta la storia: una scienza aperta al mondo, agli altri, capace di far cogliere le connessioni fra gli individui, i gruppi umani, capa-

ce di fornire a tutti, quali che siano le religioni o le etnie di appartenenza, quadri di riferimento comuni. Il quarto, a mio modo di vedere fondamentale, riguarda le «questioni socialmente vive», quelle che «premono sulla nostra coscienza»: dalla memoria, alle contese identitarie, alla guerra e alla violenza, alla riconciliazione, al rapporto con gli altri (ce ne ha parlato Charles Heimberg nel primo numero di «Mundus», pp. 53-61). E c'è, infine, il nesso inscindibile fra geografia ed educazione civica: «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».

Questo modello ha il vantaggio di mettere a valore le risorse esistenti (sia in termini di personale, sia in termini di programmi). Ha dei «buchi»: non considera, ad esempio, gli importantissimi aspetti economici dell'educazione civica. Va rielaborata per le scuole superiori e resa efficace rispetto ad un problema reale, messo in evidenza dalla totalità delle inchieste: e che cioè «l'educazione civica», in fin dei conti, in Italia non si fa.

A questo punto, mi rendo conto che sto esorcizzando il «ricettario contro il bullismo»: ma non posso far finta di non pensare che questo sia un modello possibile nel futuro della

**questa disciplina è abbastanza *sui generis*, perché non contempla solo il passaggio alle giovani generazioni di conoscenze e di saper fare specifici [...], ma la stessa «riproduzione della politica democratica»**

scuola, con il suo sfrangiamento in mille rivoli – dall'educazione sessuale a quella stradale –, che essendo tutti di estremo appeal presso il grande pubblico, saranno inevitabilmente tenuti in gran conto dal Ministero. Sarà questo, in ultimo, il quarto modello, a chiudere metaforicamente il nostro campo di discussione.

Gli argomenti non mancano, perciò, se si avvierà la sperimentazione, e con essa un dibattito vivo nelle scuole. Anche questa discussione, a ben vedere, ha molto a che fare con l'educazione civica. È l'idea che ci suggerisce Michael Walzer, quando ci ricorda che questa disciplina è abbastanza *sui generis*, perché non contempla solo il passaggio alle giovani generazioni di conoscenze e di saper fare specifici (le capacità critiche che abbiamo preso in considerazione sopra), ma la stessa «riproduzione della politica democratica». Dice lo studioso:

Pensate alla cittadinanza come a un incarico politico. Quelli che occupano l'incarico adesso dovrebbero insegnare alla generazione successiva quello che credono di aver imparato. Un compito difficile e aleatorio, al punto che *dobbiamo dimostrare ai nostri ragazzi che veramente crediamo nei valori che rendono possibile la democrazia.*

Crederci in questi valori potrebbe voler dire animare un dibattito civile e serio. Sarà, questo, il modo migliore per insegnare, già dall'anno venturo, l'educazione civica, prima ancora che questa venga istituita ufficialmente. Sarà, anche per la Ministra, l'occasione per dimostrare, a professori e allievi, di crederci. Questo, effettivamente, sarebbe un bel modo di nascere, per una educazione civica finalmente efficace. ■



### Per discutere sull'educazione alla cittadinanza

- ▶ Per quasi quarant'anni l'educazione civica nella scuola italiana è stata regolata dal DPR n. 585 del 13 giugno 1958, che prevedeva che ad essa fossero dedicate in tutti gli ordini di scuola due ore mensili nell'ambito dell'insegnamento di storia. Il DM del 9 febbraio 1979 aveva specificato i programmi per la Scuola media inferiore e in esso anche quello di educazione civica, mantenuto nell'insegnamento storico-geografico, senza peraltro indicarne la presenza quantitativa nel piano orario. Una svolta, almeno a livello di aspettative, fu data nel 1995 dall'allora ministro Giancarlo Lombardi, che istituì un Comitato di studio ad hoc presieduto dal sottosegretario Luciano Corradini. Il Comitato produsse un approfondito documento sulla base del quale il Ministro emanò prima una Direttiva Ministeriale (8 febbraio 1996), poi un Decreto Ministeriale (29 aprile 1996) che, abrogando quello del 1958, definiva i programmi e affidava ai consigli di classe la determinazione dello spazio temporale della disciplina. Riflessioni sul dibattito in questa fase, nonché i documenti principali, sono reperibili in L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale: la via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999.
- ▶ I contributi di riflessione e i dibattiti pubblici sul tema dell'educazione alla cittadinanza sono comunque piuttosto scarsi. Si vedano però: A. Cavalli, G. Deiana, *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 1999; Corradini et al., *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003; G. Deiana, *Insegnare etica pubblica*, Erickson, Trento 2003.
- ▶ Neppure l'indagine internazionale condotta dallo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) in 28 paesi (tra i quali l'Italia) sull'educazione civica ha avuto da noi eco e attenzione (cfr.: <http://www.iea.nl/cived.html>). Alcune indagini sugli orientamenti e atteggiamenti dei giovani ai temi della *civicness* hanno prodotto un quadro abbastanza preoccupante del "bisogno" di educazione civile: R. Cartocci, *Diventare grandi in tempi di cinismo*, Il Mulino, Bologna 2003; L. Sciolla, M. D'Agati, *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili*, Rosenberg & Sellier, Torino 2006. La *lectio magistralis*, tenuta da Michael Walzer per l'inaugurazione del Master in Civic Education di Asti, la si può parzialmente leggere nell'articolo *Cittadini non si nasce si diventa*, in «La Stampa», 23 ottobre 2008, p. 48.
- ▶ Altri utili documenti si trovano in rete: il *Documento di sintesi prodotto dal gruppo di lavoro sull'educazione alla cittadinanza (12/4/2007)* di Luciano Corradini: <http://www.edscuola.it/archivio/comprendisivi/cittadinanza.htm>; il testo della convenzione su questo tema, fra Ministero e Ismli, curato particolarmente da Maurizio Gusso: <http://www.italialiberazione.it/it/cittaprogetti.php>; la relazione conclusiva di François Audigier (e altri) sul tema delle competenze, gruppo di lavoro coordinato da Nora Salvatori: <http://www.edscuola.com/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>

# Le manipolazioni del passato di Nicolas Sarkozy

Charles Heimberg

La storia delle democrazie è sempre stata segnata dalla propaganda politica e dall'uso che le personalità pubbliche hanno fatto del passato, della storia e della memoria, a servizio dei loro più immediati interessi.

26

Il presidente della Repubblica francese Nicolas Sarkozy – e prima di lui il ministro e candidato Nicolas Sarkozy – ha senza dubbio intensificato questo uso e questa capacità di rimangiare il passato e di sottomettere la storia alla sua volontà.

**In democrazia l'uso pubblico della storia ha effetti positivi e negativi. Può incoraggiare una memoria collettiva, fondata su valori di riconoscimento e di apertura, ma può anche servire alle ideologie segregazioniste**

Il Fronte Popolare, oggi, non appartiene al Partito Socialista, più di quanto il ricordo di Guy Môquet, il giovane membro della Resistenza, fucilato a 17 anni e mezzo, non appartenga al Partito Comunista. Egli è morto per la Francia, non per il comunismo. Egli non appartiene al comunismo. E, se chiedo che la lettera di

Guy Môquet sia letta ogni anno a tutti i liceali francesi, non è perché lui era comunista, ma perché aveva 17 anni, perché era coraggioso e ha dato la sua vita per il nostro paese. Ecco la lezione di storia, che vogliamo dare alla sinistra di oggi.

È vero, non sono socialista, ma quello che ha fatto la sinistra di un tempo, che credeva al lavoro, che credeva all'educazione, che credeva al merito, che credeva alla libertà di coscienza, che credeva alla morale, che credeva all'individuo, io lo voglio fare a mia volta.

Quei valori della sinistra di un tempo, ho voluto che la destra repubblicana, che li aveva troppo trascurati, li riprendesse a sua volta, proprio nel momento in cui la sinistra li sta abbandonando<sup>1</sup>.

In democrazia l'uso pubblico della storia ha effetti positivi e negativi. Può incoraggiare una memoria collettiva, fondata su valori di riconoscimento e di apertura, ma può anche servire alle ideologie segregazioniste. E rischia, sfortunatamente, di essere preda privilegiata della demagogia e del populismo, come si vede in molti esempi europei.

Di questa demagogia, Nicolas Sarkozy ce ne ha dato sopra uno splendido esempio. Ma non è il solo. La sua campagna elettorale è stata attentamente studiata, e tutti i suoi discorsi repertoriati con cura in un sito web<sup>2</sup>. Gli au-

1. Nicolas Sarkozy, Discorso a Tolosa, 12 aprile 2007.

2. Cfr. il sito di Jean Vé-

ronis: [www.up.univ-mrs.fr/veronis/Discours2007](http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/Discours2007), realizzato durante la campagna pre-

sidenziale del 2007.

3. *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*, a cura di

L. de Cock et al., Agone, Marseille 2008, Introduzione, p. 15. Il volume, pubblicato in

una collana del *Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire* (CVUH), si

presenta come un piccolo dizionario tematico da cui provengono i testi qui citati.

tori di un libro collettivo, consacrato di recente all'uso pubblico della storia del candidato Sarkozy, sottolineano che «questa strumentalizzazione è una strategia in tre tappe: sollevare un polverone, lusingare (per sviarla) l'attenzione dell'elettorato e definire con incisività una ben determinata concezione dell'identità nazionale»<sup>3</sup>. In questo modo, mettendo le mani sulle eredità storiche e reinterpretandone i simboli, questa utilizzazione del passato rende evidente a tutti la necessità che i cittadini, che sono il vero obiettivo di questi discorsi e di queste manipolazioni, conoscano meglio la storia, in tutta la sua complessità e nella pluralità dei suoi punti di vista.

### Guy Môquet et Jean Jaurès

*L'affaire* della lettera di Guy Môquet è fra le più commentate. Come abbiamo visto, il candidato, una volta diventato presidente, ha deciso di fare leggere in tutti i licei questo testo straziante – la lettera ai suoi genitori di un giovane resistente comunista condannato a morte dai nazisti –, decontestualizzandola, negando la dimensione comunista dell'impegno della vittima e occultando il fatto che questa lettera era stata censurata in modo evidente, affinché ne restasse viva solo la carica affettiva: così il documento è stato reinterpretato, a vantaggio di una prospettiva nazionale che si vorrebbe consensuale: «Io attribuisco all'amore della patria un valore più grande che al patriottismo di partito», così ha esclamato il candidato della destra francese (p. 134). Gli insegnanti, fortunatamente, hanno contestato in gran numero questa manipolazione. Il “pathos” e la “comunione con il presidente” hanno fatto cilecca (p. 136). Ma, da dopo di allora, sono venuti fuori ben altri guasti.

Ho voluto affermare che la destra repubblicana odierna non era l'erede della destra antisemita, antidreyfusarda, reazionaria o petainista della III Repubblica, ma

## GARIBALDI. REVISIONISMI FERRAGOSTANI DI UN MITO RISORGIMENTALE

Francesco Buscemi

**L**a mattina del 1 agosto 2008, i siciliani hanno potuto leggere sulle pagine locali di «Repubblica» il nuovo programma culturale e urbanistico del presidente autonomista della Regione Sicilia, Raffaele Lombardo: «abbattere i simboli di un'impostura chiamata Unità d'Italia»<sup>1</sup>. Più che un programma, in realtà, è stata una chiamata alle armi in sostegno del sindaco di Capo d'Orlando, Roberto Vincenzo Sindoni, che aveva preso a picconare la targa della piazza intitolata a Garibaldi. Non sarà solo l'eroe dei Due Mondi ad essere colpito, ha assicurato Lombardo: «Dopo la targa di Garibaldi, adesso bisogna cancellare Cavour il piemontese, qualche siciliano come Crispi che fece sparare sul popolo e Nino Bixio, il carnefice di Bronte»<sup>2</sup>. Con queste battute è iniziata una polemica che ha infiammato le già torride giornate d'agosto siciliano. Molti esponenti del mondo accademico, infatti, hanno reagito alla provocazione di Lombardo firmando un documento pubblicato pochi giorni dopo; e per tutto il mese, poi, alcuni tra gli storici siciliani più illustri hanno preso una posizione pubblica sulla questione, da Francesco Renda a Salvatore Lupo,

1. «la Repubblica», sezione Palermo, 1 agosto 2008, p. 2.

2. *Ibidem*.



che, invece, era l'erede del Gaullismo, della democrazia cristiana e del liberalismo. Allo stesso modo, ho voluto dire che non riconoscevo l'eredità di Jaurès, di Blum o di Camus nella sinistra di oggi.

Ho voluto dire che la destra di oggi aveva lo stesso diritto di rivendicare l'eredità delle conquiste sociali del Fronte Popolare e del Consiglio Nazionale della Resistenza che la destra di oggi.

Ho voluto dire che, quando leggo quello che Jaurès ha detto sull'educazione, quello che ha detto sulla storia di Francia, quello che ha detto sulla nazione, mi sento l'erede di un Jaurès, che appartiene a tutti i francesi.

Ho voluto dire che quando vedo nei documentari dell'epoca lo sguardo di quei figli di operai che nel 1936 scoprivano il mare, grazie alle vacanze gratuite e sentivano per la prima volta pronunciare la parola "vacanze", io mi sento, come tutti i francesi, l'erede di Léon Blum<sup>4</sup>.

Non è bastato, dunque, che la memoria di Jean Jaurès sia stata oggetto di ogni genere di contesa, in seno alle diverse componenti del movimento operaio. Ecco che un uomo politico di destra, con un gioco di frasette citate al di fuori di ogni contesto, tenta di recuperare a suo vantaggio l'opera di Jaurès. Come osserva Blaise Wilfert-Portal, per Sarkozy non si tratta mai «del Jaurès degli scioperi di Carmaux, del Jaurès dell'Internazionale Socialista, del Jaurès per il quale «la nazione porta la guerra in seno, come le nuvole la tempesta», del teorico e interprete di Marx, dell'instancabile difensore della riduzione dei tempi di lavoro, del promotore delle tasse, come fondamento della redistribuzione e della giustizia sociale» (p. 107). Con questo esempio, ci si trova al centro di questo processo di rovesciamenti, che caratterizza l'uso che il presidente francese fa della storia. Quanto a Léon Blum, al Fronte Popolare e al Consiglio Nazionale della Resistenza, la loro concezione politica è talmente distante dalla politica conservatrice del presidente francese, che la cattiva fede e l'imbroglio si manifestano da soli.

Guy Môquet (sopra la bicicletta) e suo fratello Serge davanti alla loro casa a Parigi nel giugno del 1939. Militante antifascista fu fucilato a soli diciassette anni dai nazisti.



### Manipolazioni che ricordano vecchie manipolazioni e ne invocano di nuove

L'uso che Nicolas Sarkozy fa del concetto di totalitarismo è ugualmente rivelatore di queste manipolazioni di cui è così amante. Stando alle sue dichiarazioni, in effetti, «la Repubblica non si definisce solamente a partire dai suoi nemici – l'assolutismo, il clericalismo, l'antidreyfusismo, il collettivismo o il totalitarismo – ma anche per i suoi alleati»<sup>5</sup>. Questa lista di «ismi», che associa le grandi battaglie repubblicane del Novecento alla lotta dei conservatori contro tutte le politiche di solidarietà in campo sociale, è abbastanza edificante. E lo è di più se si completa questa citazione con un'affermazione che il candidato Sarkozy ha ripetuto più volte: «Voglio essere il presidente di una Francia che difende ovunque i diritti dell'uomo e il diritto dei popoli a disporre di loro stessi. Di una Francia che combatte le dittature e combatte il totalitarismo, questa tirannia nella quali il tiranno non ha volto, perché è

4. Nicolas Sarkozy, Discorso a Tours, del 10 aprile 2007.

5. Discorso del 12 ot-

tobre 2006 a Poitiers.

6. In S. Combe, *Comment Nicolas Sarkozy* cit.p. 183.

dovunque, anche dentro le teste delle persone<sup>6</sup>. In questa costruzione intellettuale, il totalitarismo si trova, dunque, sempre rappresentato come la causa suprema del soffocamento della libertà. Ma, da un altro lato, il totalitarismo non ha colpito direttamente la Francia, perché, secondo l'autore, essa sarebbe stata completamente risparmiata da questo fenomeno ideologico. Fatto che gli consente di ricamare sulle virtù dell'identità nazionale, e sul rifiuto di qualsiasi "pentimento", di fronte ai rimproveri della memoria. Così, immancabili, ritornano a galla i famosi aspetti positivi della colonizzazione, che un articolo della legge del 2005, abolito più tardi dal presidente Jacques Chirac, introdusse d'imperio nei programmi francesi di insegnamento e di ricerca; allo stesso modo ritornano «gli uomini e le donne di buona volontà, che hanno pensato in buona fede di operare utilmente per un ideale di civilizzazione al quale credevano»<sup>7</sup>. Ci si allontana, sicuramente, da qualsiasi rimessa in gioco dei riconoscimenti dei crimini del passato. Le vittime del colonialismo potranno apprezzare.

### Gli africani dovrebbero entrare nella storia?

Nessuno, più degli africani, ha avuto modo di apprezzare il discorso che il presidente ha pronunciato a Dakar, nel luglio 2007, nel quale ha affermato che «L'uomo africano [non era] affatto entrato nella storia». Un anno più tardi<sup>8</sup>, il suo consigliere speciale Henri Guaino torna sull'argomento e scrive:

«In nessun luogo si dice che gli Africani non hanno una storia. Tutti ne hanno una. Ma il rapporto con la storia non è lo stesso da un'epoca all'altra, da una civilizzazione all'altra. Nelle società contadine, il tempo ciclico la vince sul tempo lineare, che è quello della storia. Nelle società moderna è il contrario».

Dunque, è di una concezione della storia interamente orientata verso il progresso, che si tratta.

7. Discorso del 7 febbraio 2007 a Tolone.

8. «Le Monde», 27 e 28 luglio 2008.

passando per il più possibilista Giuseppe Barone, docente di storia contemporanea a Catania.

Ci sembra, questo, un significativo caso di teatralizzazione mediatica di revisionismo amatoriale. Che il revisionismo sia uno dei fondamenti della ricerca storica è ormai ampiamente riconosciuto; da anni, poi, le figure del Risorgimento italiano sono state demitizzate, analizzate nel dettaglio per scoprirne le contraddizioni, le invenzioni, la pesante armatura retorica di cui erano corazzate. Gli storici e le storiche sanno perfettamente che i conti con la storia non si fanno a colpi di piccone o con interviste che facciano sensazione; hanno imparato che la ricerca storica è un gioco di pazienza, un intenso e appassionante esercizio di studio.

Dalla nuova ondata di "sicilianismo" possiamo ricavare principalmente due considerazioni. In primo luogo, non c'è bisogno di essere troppo maliziosi per collegare l'improvviso interesse per la storia dei politici italiani, da nord a sud, alla discussione sul federalismo fiscale di questi ultimi mesi. Attaccare il Risorgimento come simbolo di unità nazionale non vuol dire soltanto preparare la strada alla creazione di nuovi miti regionali, indispensabili perché si rafforzino le identità locali – come pure è auspicato dai fautori della riforma. Richiamare i danni procurati dall'Unità alle popolazioni regionali, infatti, è il primo passo per la rivendicazione di risarcimenti, di riparazioni di cui lo Stato centrale dovrà farsi carico per espiare il peccato unitario. Per il caso siciliano siamo di fronte alla solita leggenda del Mezzogiorno paese ricco, ma sventurato per aver avuto governi corrotti, alla melodrammatica epopea di un popolo perennemente sotto il giogo straniero, dagli arabi ai piemontesi. La via italiana al federalismo, insomma, passa anche attraverso il senso comune storico. Se questo è l'aspetto politico più rilevante, però, dal punto di vista culturale si registra un danno non minore.

Approfitando della maggiore visibilità di cui godono rispetto agli storici professionisti, i divulgatori del sicilianismo possono continuare a diffondere il mito del Sud "regalo di Garibaldi all'Italia", soggetto a una perfida conquista militare. Restano fuori da questo racconto gli aspetti più intricati e intriganti del processo di unificazione italiana: l'enorme pervasività della retorica nazionale a tutti i livelli della vita dell'individuo; l'eccezionale carica emozionale evocata da figure come Garibaldi, Vittorio Emanuele e perfino Pio IX; la diffusione delle idee nazionali attraverso l'arte e la letteratura, in grado di diffondere sul piano emotivo e simbolico l'ideale nazionale. Gli studi di Alberto Mario Banti, Lucy Riall, Paul Ginsborg, Silvana Patriarca, non vogliono difendere a tutti i costi le icone risorgimentali, ma si propongono di capirne il successo, di valutarne la forza.

Piacerebbe pensare, almeno, che da questa polemica d'agosto nascano serie iniziative di confronto, non soltanto nel corso di quest'anno garibaldino, ma anche in occasione del prossimo 150° anniversario dell'Unità d'Italia. Nel primo mese di governo, Lombardo ha mancato la data di consegna delle richieste di finanziamento per le celebrazioni, ma è pronto a dare battaglia: «Se ci sono ancora margini politici di movimento, li utilizzerò. Per avere anche solo una fetta di quel miliardo e 200 milioni di euro, sia chiaro, sono disposto pure a indossare la camicia rossa»<sup>3</sup>. Sulla corsa ai finanziamenti, almeno, il Risorgimento continua ad unire l'Italia. ■

3. «la Repubblica», sezione Palermo, 21 agosto 2008, p. 2.

**Le idee storiche del consigliere presidenziale [...] ci danno a vedere una immagine del passato unilaterale, eurocentrica, la cui linearità, orientata unicamente verso il progresso, sembra provenire da una concezione ingenua e accecata del mondo contemporaneo**

L'uomo moderno è angosciato da una storia di cui è autore e di cui non conosce

il seguito. Questa concezione del tempo, che si spiega secondo una durata precisa e secondo una direzione determinata, è stato sperimentata per la prima volta da Roma e dal Giudaismo. Poi ci sono voluti dei millenni affinché l'Occidente inventasse l'ideologia del progresso. Ciò

non vuol dire che nelle altre civiltà non ci siano stati dei progressi, delle invenzioni cumulative. Ma l'ideologia del progresso, così come noi la conosciamo, fa parte dell'eredità dell'Illuminismo.

I presupposti impliciti in queste poche righe sono numerosi, e inquietanti. Ci mostrano immediatamente le certezze e la chiusa vi-

sione del mondo, che caratterizza l'entourage del presidente Sarkozy. Il lavoro di Enzo Traverso sulla genealogia europea della violenza nazista<sup>9</sup> ci ha tuttavia ricordato che la Shoah non è stata solamente un problema specificamente tedesco e che la violenza nazista è iscritta nella lunga durata della storia europea, per quanto non ne fosse una conseguenza ineluttabile. Ha messo in evidenza che la violenza e i crimini del nazismo appartengono tanto a fondo alla cultura europea, da esserne uno dei prodotti possibili.

Ma le idee storiche del consigliere presidenziale non ignorano soltanto una Shoah che ha lacerato l'Europa del XX secolo. Ci rivelano ugualmente una concezione molto povera della storia umana e della sua evoluzione. Ci danno a vedere una immagine del passato unilaterale, eurocentrica, la cui linearità, orientata unicamente verso il progresso, sembra provenire da una concezione ingenua e accecata del mondo contemporaneo, così come noi lo conosciamo. Certamente, in questo caso non si tratta che di un discorso di propaganda, che ci fa comprendere meglio delle trovate che non hanno nulla a che vedere con la storia. Ma il rifiuto dell'alterità è patente.

In fin dei conti, questa visione della storia, proprio perché vuole legittimare una primazia dell'Occidente, fino a giustificarne *a posteriori* i crimini e le pagine oscure, è assurda e dannosa. Ma, sfortunatamente, i guasti dell'uso pubblico del passato compiuti da Sarkozy non sono ancora finiti.

### Una Casa per rinchiudere la storia nell'«Anima» della nazione?

Arriviamo dunque al progetto della Maison de l'Histoire, o meglio della Maison des siècles et de l'histoire ('Casa dei secoli e della storia') secondo un'espressione di ispirazione napoleonica, che potrebbe essere istituita nell'Hotel National des Invalides, ora allo studio, in seguito alla pubblicazione di un rapporto



Un gruppo di partigiani francesi in una immagine del 14 settembre 1944.

9. E. Traverso, *La violenza nazie, une généalogie européenne*, La Fabrique, Paris 2002.

10. H. Lemoine, *Pour*

*la création d'un centre de recherche et de collections permanentes dédié à l'histoire civile et militaire de la France*. Si

tratta di una versione dell'inizio 2008, consultata in aprile su Internet: [lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000137/](http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000137/)

11. Cfr. N. Offenstadt, *L'âme de la France au musée*, nell'edizione partecipativa di «Mediapart» *Usages et mésusages de l'histoi-*

di Hervé Lemoine, conservatore del patrimonio<sup>10</sup>. Chiaramente incluso nelle iniziative memoriali del capo di Stato, questo progetto parte dalla constatazione della necessità del rinnovamento «del bisogno di storia della Repubblica», ma anche della «perdita dei quadri di riferimento [...], in primo luogo del quadro cronologico, derivante dall'irruzione delle politiche memoriali, [che] alimentano i turbamenti e i dubbi dei francesi nei confronti della propria storia» (p. 14). Si tratterebbe, né più né meno, voltando le spalle alla pluralità della storia, di «mettere in luce gli elementi costitutivi e singolari, nei due sensi del termine, di quest'anima», in questo caso, quella della nazione francese (p. 14). Per lo storico Nicolas Offenstadt, qui «si dimostra un essenzialismo impressionante (la Francia in sé) che riporta tutto ad una unità psicologica, che nasce dalla fede e non dall'esercizio del lavoro storiografico. Per non parlare dell'uso di un vocabolario psicologizzante, al quale gli storici hanno rinunciato da molto tempo»<sup>11</sup>. Ma questo rapporto non cessa di gettarci nella costernazione: «La Francia ha una lunga storia – così conclude. La Francia è la casa dei secoli. Diamo dunque una “Casa della storia” alla Francia» (p. 41). Nessun dubbio che con questo progetto la storia eurocentrica, del tutto incapace di farci comprendere il mondo reale, ha ancora una lunga vita davanti a sé.

«Decostruire l'immaginario storico forgiato dalla Terza Repubblica e rileggere il passato, mi pare questo il cammino indispensabile di una nuova *francesità*, nella quale ciascuno sappia riconoscere l'altro in una storia comune e plurale», così ha scritto Suzanne Citron, nella recente introduzione ad un suo vecchio libro, appena ripubblicato<sup>12</sup> (p. 16). Si era nel 1987, e, allora, quel libro ci aveva svelato i meccanismi di costruzione della storia nazionale francese autocelebrativa, votata ad una prospettiva identitaria, nella quale erano coinvolti anche i bambini delle colonie.

Questo libro, ora, ci è riproposto con un

aggiornamento ben fatto. Ci ricorda quei progressi, nella scelta dei temi della storia scolastica, che ci consentono di non occultare più gli aspetti problematici della tratta dei negri, del regime di Vichy o della guerra di Algeria. Ma sottolinea che «il suo scopo iniziale, la messa sotto accusa delle modalità complessive della costruzione e del contenuto di quel racconto chiamato “Storia di Francia” è più che mai attuale» (p. 13). Questa constatazione concerne in particolare la mania di far risalire l'identità francese ai tempi più remoti. In effetti, «in una Francia eterna la storia degli altri non esiste affatto» (p. 96).

Ha ancora valore una delle domande centrali del libro. Perché la nuova scuola delle «Annales», fondata da Marc Bloch e da Lucien Febvre, non ha prodotto un nuovo modo di insegnare la storia francese? Perché i progressi della storiografia faticano tanto a entrare nei contenuti dell'insegnamento? Qui tocchiamo, senza alcun dubbio, uno degli aspetti fondamentali della riflessione sull'insegnamento della storia e sulla didattica. Come fare sì che gli allievi riescano a liberarsi dal senso comune, e riescano ad esercitare un pensiero critico, nutrito dalle domande della storia sul mondo, declinata in tutte le sue scale?

re, da consultare su [www.mediapart.fr/club/edition/usages-et-mes-usages-de-l-histoire/article/220408/lame-de-la-france-au-musee](http://www.mediapart.fr/club/edition/usages-et-mes-usages-de-l-histoire/article/220408/lame-de-la-france-au-musee).

12. S. Citron, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée* (1987), L'Atelier, Paris 2008.



Charles De Gaulle visita Algeri dopo il putsch militare del 13 maggio 1958.

Suzanne Citron constata l'obsolescenza, per quanto riguarda la storia nazionale, della vecchia cultura repubblicana, quella che data a prima del 1914. Mostra che è necessario prima di tutto decostruire. E perciò invoca lo sviluppo di una storia scolastica diversificata, di un altro rapporto col passato che ci apra a nuove prospettive. E questo ci porterebbe a postulare una memoria collettiva più larga, più inclusiva, che sappia riconoscere la pluralità. Ma come arrivarci, quando chi ha il compito di curare gli affari dello Stato torna indietro alle vecchie ricette di una storia identitaria, ripiegata su se stessa?

### Il pericoloso incanto dell'identità nazionale

Proprio per far fronte all'uso smodato che ne fa Nicolas Sarkozy, lo storico Gérard Noiriel ci propone una riflessione utile sull'identità nazio-

nale, sulle sue utilizzazioni e sulle sue conseguenze<sup>13</sup>. Il principio della nazionalità, che ha trionfato in Europa nel tornante dei secoli XVIII e XIX, si basava sulle nozioni di "*mêmeté*" ('comunanza'), ossia sull'idea che i membri di una stessa nazione condividono caratteristiche comuni, e sulla nozione di "*ipséité*" ('ipseità'), ossia il fatto che i cittadini hanno chiara coscienza di questa comunanza, attraverso le loro tradizioni e la loro memoria. La crescita dei nazionalismi della fine del secolo XIX ha consacrato una "identità nazionale" più chiusa e iscritta in una dinamica di confronto con le altre nazioni. Da quel momento in poi ci si è dedicati prioritariamente alla conservazione delle tradizioni identitarie, più che a una qualsiasi prospettiva rivoluzionaria.

La questione dell'identità nazionale ha sempre causato degli scontri fra destra e sinistra. Essenzialista e celebrativo del culto dei morti, il nazionalismo di un Maurice Barrès era anche diretto contro i nemici esterni e interni, e ammiccava ai pregiudizi razziali e antisemiti. Prima di essere spazzato via dalla Grande Guerra, il patriottismo più aperto di Jean Jaurès aveva cercato di contribuire al progresso dell'umanità.

Nel corso del Sessantotto, il discorso sulla sicurezza si è separato dal tema degli stranieri e dalla nozione dell'identità nazionale, allora per nulla di moda, se non per sostenere i diritti nazionali delle minoranze. Ma gli anni Ottanta hanno costituito un tornante. Su iniziativa di una destra intellettuale



Il presidente francese, Nicolas Sarkozy.



rimpannucchiata, sostenuta massicciamente da media in cerca di audience, l'identità nazionale è tornata di moda, rimettendo i giovani immigrati al centro del problema della sicurezza.

L'uso recente del tema dell'identità nazionale non costituisce dunque una novità. Per Gérard Noiriel, non ha fatto altro che rafforzare i processi di stigmatizzazione e una logica di divisione: "noi" e gli "altri". Sono fenomeni che da molto tempo si stanno sviluppando sotto la spinta del Fronte Nazionale. La grande differenza dei nostri giorni, proprio mentre gli immigrati diminuiscono, è che questo uso perverso, simbolizzato dalla creazione, da parte di Nicolas Sarkozy, di un apposito Ministero dell'Immigrazione e dell'Identità nazionale, lascia intendere che, d'ora in poi, ci saranno immigrati buoni e meno buoni.

Gérard Noiriel mostra, dunque, che questo scontro, fra la concezione nazionale aperta ad una comunità di destino planetaria e il nazionalismo poliziesco e stigmatizzante, ha una lunga durata: e questo ci spinge a conservarne la memoria.

### **Gli escamotages di Nicolas Sarkozy, fuori della Francia**

Una delle riutilizzazioni più assurde e insensate di Nicolas Sarkozy riguarda lo storico Marc Bloch. Come sottolinea lo stesso Gérard Noiriel, il cofondatore delle «Annales» non ha mai difeso altro che il pensiero critico. Non ha mai optato per un consenso nazionale obbligato, sostenendo che questo non va confuso, in nessun modo, con quelle feste popolari, capaci di mobilitare il popolo intorno agli ideali democratici. Ha sempre combattuto «per un insegnamento della storia libero dalla tirannia dell'evento e del tempo presente, a tutto vantaggio di uno

studio serio delle grandi civiltà»<sup>14</sup>. Obiettivi il cui raggiungimento è ancora, purtroppo, di grande attualità.

Le manifestazioni molteplici di manipolazione della storia, da parte di Nicolas Sarkozy, non si riducono a un fenomeno franco-francese. Hanno effetti anche al di fuori dell'Esagono. Una volta esaurito l'elenco degli spettacoli e delle caricature, che distingue questa politica culturale, questi usi perversi della storia e della memoria meritano di essere sottoposti ad un'indagine comparata. In effetti, sono

trasferibili e possono ricordarci situazioni analoghe in altri paesi, in Italia, come in Spagna, ivi compresa la Svizzera, dove l'estrema destra ha promosso un uso inquietante dell'identità nazionale.

Di fronte alla pressione della demagogia populista, alla storia non resta che affermarsi come scienza sociale, i cui apporti sono specifici per la comprensione del mondo. Perciò, è importante scoprire le manipolazioni che caratterizzano il discorso politico sul passato, e il loro pervasivo uso mediatico. Da questo punto di vista, Nicolas Sarkozy costituisce una fonte, a tutta vista, inesauribile. ■

**L'uso recente del tema dell'identità nazionale non costituisce dunque una novità. [...] La grande differenza dei nostri giorni [...] è che questo uso perverso, simbolizzato dalla creazione [...] di un apposito Ministero dell'Immigrazione e dell'Identità nazionale, lascia intendere che, d'ora in poi, ci saranno immigrati buoni e meno buoni**

13. G. Noiriel, *À quoi sert l'identité «nationale»*, Agone, Marseille 2007. Questo volume ha aperto la collana sopramenzionata del CVUH.

14. G. Noiriel, *Marc Bloch*, in *Comment Nicolas Sarkozy* cit., pp. 36-39.

# Le competenze disciplinari nel nuovo curriculum austriaco di storia ed educazione civica

Christoph Kühberger

34

Come in tanti sistemi scolastici europei, anche in Austria si discute su quali competenze dovrebbero essere acquisite nella scuola dell'obbligo. Il risultato è stato un nuovo curriculum di storia ed educazione civica, che è entrato in vigore nel settembre 2008.

Questo curriculum presenta delle modifiche importanti rispetto al precedente, in particolare nell'ottavo anno<sup>1</sup>, dove sono state introdotte nuove tematiche di educazione civica (*Politische Bildung*), e specificatamente: i mass-media e le loro conseguenze sulla politica; la messinscena della politica; la democrazia e le possibilità del suo sviluppo; le forme della partecipazione politica.

L'impulso al cambiamento del curriculum di storia deriva dalla riforma del diritto di voto austriaco emanata nel 2007. Con questa riforma l'Austria è diventata l'unico paese dell'Unione europea in cui i giovani di 16 anni possono partecipare alle elezioni politiche, e per questo l'educazione civica ha assunto un ruolo decisivo nel sistema scolastico.

Il processo di riforma del curriculum è stato avviato da una commissione di esperti provenienti dal mondo dell'università e della scuola, presieduta da Reinhard Krammer (professore di Didattica della storia presso il Dipartimento di Storia dell'Università di Salisburgo). Questa commissione, che non era influenzata politicamente dal governo, aveva il compito di costruire un modello delle competenze per l'educazione civica. I lavori della commissione sono iniziati nell'autunno 2007, quando non era ancora chiaro se l'educazione civica sarebbe diventata una materia curriculare autonoma o soltanto un'appendice dell'insegnamento della storia o della geografia, e si sono conclusi con la definizione di un modello disciplinare ideale, pubblicato nel marzo 2008<sup>2</sup>.

In risposta alla nuova situazione politica, si è subito avvertita la necessità di introdurre l'educazione civica come materia autonoma nella scuola media. Secondo le decisioni ministeriali, tale inserimento non avrebbe dovuto incidere sul costo dell'istruzione pubblica, cosicché l'educazione civica è stata fatta rientrare nell'insegnamento di storia, come già avveniva nella scuola superiore.

Una nuova commissione è stata quindi incaricata di adattare il vecchio curriculum di sto-

1. Il sistema scolastico è strutturato sul modello 4+4+(1), per cui l'ottavo anno corrisponde al terzo anno

della Scuola media inferiore italiana.

2. R. Krammer, C. Kühberger, E. Windischbauer et al., *Die in*

*politischer Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell*, Wien 2008.

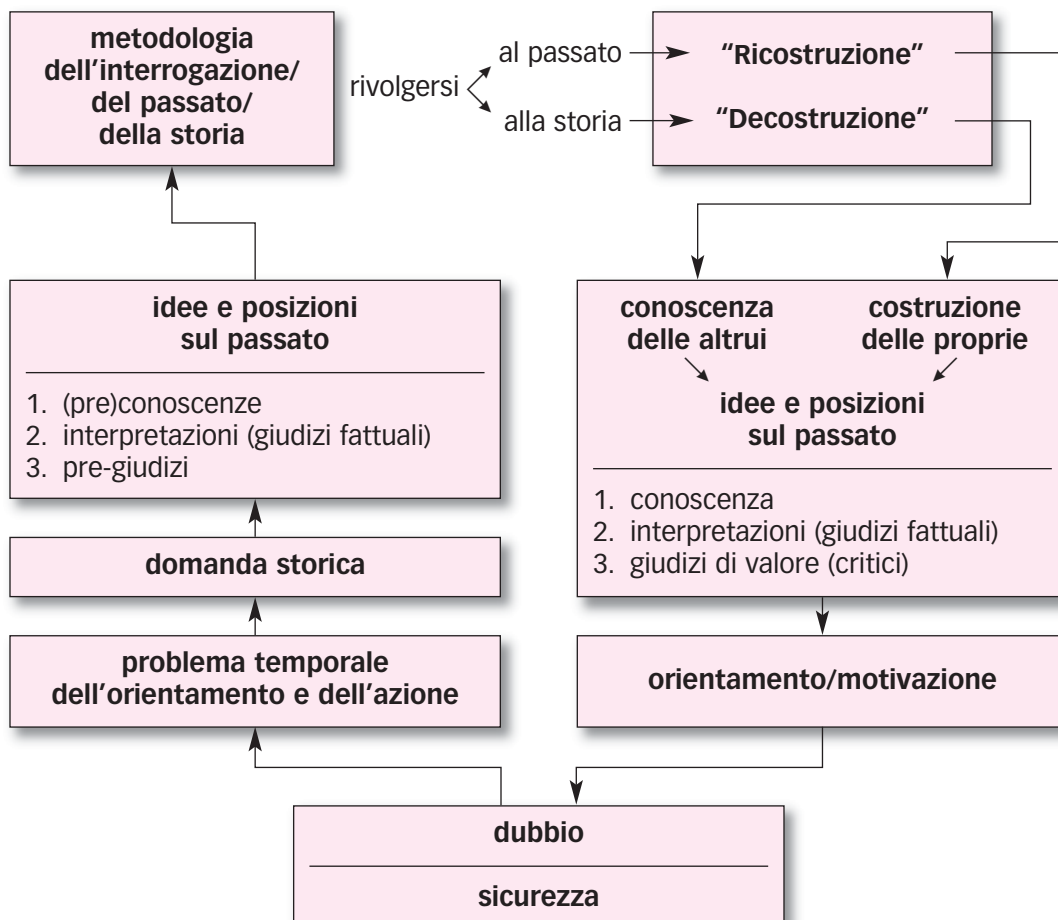
ria alle nuove esigenze prodotte dall'introduzione dell'educazione civica. Alla commissione, costituita da rappresentanti ministeriali e da due esperti di didattica della storia e di educazione civica esterni al ministero (Elfriede Windischbauer e Christoph Kühberger), è apparso subito evidente che in un curriculum combinato di storia ed educazione civica non sarebbe stato sufficiente definire solo le competenze disciplinari dell'educazione civica, quali risultavano dal lavoro fatto dalla commissione Krammer, ma che era necessario formulare anche le competenze disciplinari della storia, assenti nella versione precedente del curriculum di storia. Le competenze di storia sono state redatte all'interno di un progetto scientifico internazionale sotto la guida di Waltraud Schreiber (professoressa di Didattica presso il Dipartimento di Storia della Katholische Universität Eichstätt, in Germania), e in parte finanziato dal Ministero austriaco dell'Istruzione Pubblica (Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst)<sup>3</sup>. Nel

nuovo curriculum, dunque, sono state definite non solo le competenze disciplinari dell'educazione civica, ma anche quelle della storia.

### La declinazione delle competenze disciplinari di storia

Come nel curriculum italiano, anche nel nuovo curriculum austriaco di storia e scienza sociale /educazione civica (*Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*), insegnata nella scuola media (*Hauptschule*) e nel liceo (*Gymnasium*), l'obiettivo è quello di fornire gli strumenti base per lo sviluppo del pensiero critico negli alunni.

Le competenze disciplinari di storia indicate nel curriculum sono state concepite principalmente sulla base della teoria storiografica di Jörn Rüsen, che definisce un ciclo ideale del pensare la storia come ricostruzione del passato<sup>4</sup>. Questo ciclo è stato tradotto in termini didattici da Andreas Körber e Wolfgang Hasberg con il seguente modello<sup>5</sup>.



3. [www.feuer-geschichtsbewusstsein.de](http://www.feuer-geschichtsbewusstsein.de)

4. J. Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983.

5. W. Hasberg, A. Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in Körber (a cura di), *Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 187, pp. 179-202.

L'obiettivo di questo modello è la «coscienza storica riflessiva e autoriflessiva» (*reflektiertes und*

**L'obiettivo di questo modello è la «coscienza storica riflessiva e autoriflessiva» [...] intendendo per «riflessiva» l'osservazione che il soggetto compie sulla storia, e per «autoriflessiva» l'osservazione che il soggetto fa del proprio approccio alla storia durante l'osservazione riflessiva, sia sul piano emotivo che sul piano cognitivo<sup>6</sup>. Pertanto tre competenze sono di carattere procedurale (la competenza interrogativa, le competenze metodologiche, la competenza del-**

*selbst)reflektiertes Geschichtsbewusstsein*), intendendo per «riflessiva» l'osservazione che il soggetto compie sulla storia, e per «autoriflessiva» l'osservazione che il soggetto fa del proprio approccio alla storia durante l'osservazione riflessiva, sia sul piano emotivo che sul piano cognitivo<sup>6</sup>. Pertanto tre competenze sono di carattere procedurale (la competenza interrogativa, le competenze metodologiche, la competenza del-

l'orientamento), mentre una quarta riflette sugli strumenti lessicali e concettuali.

Qui di seguito presento la declinazione delle competenze<sup>7</sup>, che non vengono differenziate e graduate per i diversi cicli scolastici. Il nuovo curriculum austriaco, infatti, non fissa il livello a cui devono essere apprese le competenze, giacché non si tratta di un curriculum basato su standard come invece avviene in altri paesi europei.

### Le competenze disciplinari di storia

1. La competenza interrogativa (*Fragekompetenz*) permette di capire che le domande che vengono rivolte al passato non sono assolute, ma soggettive e legate al presente nel quale vengono formulate.
2. Le competenze metodologiche (*Methodenkompetenz*) sono necessarie per un uso autonomo e critico del passato e dei prodotti culturali che ad esso fanno riferimento (per esempio film, documentari, saggi, test scolastici, fonti orali,

fumetti ecc.). L'obiettivo dell'uso riflessivo e autoriflessivo della storia è legato all'epistemologia propria della scienza storica. Le competenze che gli alunni devono acquisire in questo campo sono dunque disciplinari, e cioè:

- la competenza della ricostruzione (*Re-Konstruktion*), che mette in grado di ricostruire sulla base di fonti e di testi storiografici il passato. La ricostruzione fa sì che gli alunni capiscano un po' meglio i problemi degli storici, stimolando in loro un atteggiamento critico verso i risultati della produzione storiografica;
  - la competenza della decostruzione (*De-Konstruktion*), che consiste nella capacità analitica di sviscerare le prospettive, le condizioni generali e le intenzioni che influenzano una narrazione, i modelli con cui viene spiegato il passato e con cui viene costruito il senso. L'insegnamento dovrebbe dare la possibilità di acquisire uno strumento critico che permette la decostruzione di una narrazione del passato.
3. La competenza dell'orientamento (*Orientierungskompetenz*) permette di usare le conoscenze, le costruzioni e le competenze disciplinari apprese per capire meglio il presente e i suoi fenomeni e problemi attuali. Pertanto la dimensione storica diventa importante per capire la situazione presente. La competenza dell'orientamento collega le competenze disciplinari della storia con quelle dell'educazione civica (cfr. *infra*).
  4. La competenza lessicale e concettuale (*Sachkompetenz*) è una competenza meta-cognitiva per usare strutture lessicali e concettuali relative alla storiografia in modo produttivo, creativo e critico.

### La declinazione delle competenze disciplinari dell'educazione civica

Così come il modello delle competenze disciplinari di storia, anche quello dell'educazione civica definisce le competenze che sono prioritarie

6. A. Körber, W. Schreiber, A. Schöner (a cura di), *Kompetenzen historischen Denkens*.

*Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007.

7. cfr. Krammer, *Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische*

*Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte*, in «Informationen zur Po-

litischen Bildung», 23, 2005, pp. 42-54, qui p. 50.

8. Krammer, Kühber-

ger, Windischbauer *et al.*, *Die in politischer Bildung* cit.

per la padronanza della materia<sup>8</sup>. L'obiettivo è la consapevolezza politica riflessiva e (auto) riflessiva che gli alunni apprendono attraverso operazioni esemplari in considerazione della loro esperienza personale e culturale. Di seguito elenco le competenze disciplinari dell'educazione civica:

1. La competenza del giudizio (*Urteilskompetenz*) permette allo scolaro di giudicare autonomamente e di analizzare i giudizi politici espressi dagli altri. Le competenze parziali che rientrano nella competenza del giudizio sono la valutazione di giudizi, il prendere in considerazione le conseguenze dei giudizi, il tener conto delle prospettive e degli interessi che sottendono un giudizio ecc.
2. La competenza dell'azione (*Handlungskompetenz*) è la capacità di gestire un conflitto politico, di articolare la propria posizione politica, di capire e assimilare le posizioni politiche degli altri e di collaborare alle soluzioni di problemi della società. Ne fanno parte anche la tolleranza, la disposizione al compromesso o il prendere contatto con istituzioni civili o politiche.
3. Le competenze metodologiche (*Methodenkompetenz*) sono necessarie per un uso autonomo e critico dei prodotti della cultura politica alla quale si partecipa e per sviscerare le prospettive, le condizioni generali e le intenzioni che influenzano il prodotto (ad esempio, i servizi su TV o radio, gli articoli sui giornali, un grafico a partire da dati tabellari ecc.). L'insegnamento dovrebbe dare sia la possibilità di acquisire strumenti critici che permettono le analisi di questi prodotti, sia la capacità per la costruzione di tali prodotti per poter partecipare alla cultura politica (lettere al direttore, piccoli sondaggi su un argomento socio-politico, discussioni ecc.).
4. La competenza lessicale e concettuale (*Sachkompetenz*) è una competenza meta-cognitiva per usare strutture lessicali e concettuali relative alla politica (ad esempio, *politics, polity, policy*) in modo produttivo, creativo e critico. ■

## RADICI CRISTIANE E SCUOLA IN ALTO ADIGE

Milena Cossetto

**L**a Provincia di Bolzano, nell'ambito delle competenze specifiche stabilite dallo Statuto di Autonomia del 1972, ha approvato il 16 luglio 2008 la Legge Provinciale «Obiettivi formativi generali ed ordinamento della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione». All'art. 1 definisce le caratteristiche del sistema educativo provinciale:

è finalizzato alla formazione della singola persona e allo sviluppo di atteggiamenti democratici e di competenze sociali, che permettono la partecipazione alla convivenza civile [...] nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuna e di ciascuno, anche nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori e in armonia con i principi sanciti dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, dalla Costituzione e dallo Statuto di Autonomia. La Provincia intende adottare politiche indirizzate: allo sviluppo culturale, sociale ed economico della popolazione; alla realizzazione di assetti sociali che garantiscano la convivenza tra gruppi linguistici, nel rispetto delle rispettive peculiarità e tradizioni; alla diffusione e rafforzamento del pensiero della cultura europea fondata su radici cristiane; alla conoscenza della storia locale [...].

Negli articoli successivi l'accento alla «cultura europea fondata su radici cristiane» si stempera, dal momento che si proclama il rispetto delle identità culturali, delle diversità, e si sottolinea la ricchezza che deriva dalla pluralità culturale. La storia dell'Alto Adige-Südtirol è caratterizzata certamente dalla plurisecolare lotta per la difesa dell'identità territoriale e religiosa tirolese (testimonianza ne sono, ad esempio, la rivolta antinapoleonica di Andreas Hofer, lo scontro con il liberalismo asburgico di fine Ottocento). E, sull'onda di questa storia di lungo periodo, sono state promosse norme speciali, per garantire pari diritti alle lingue e alle tradizioni culturali locali. Tuttavia, sembra che i rappresentanti politici dei tre gruppi linguistici (tedesco, italiano, ladino ed il potenziale «quarto gruppo mistilingue») pensino alla globalizzazione e alla multiculturalità come una minaccia. Esse sembrano far ricorso alla religione cattolica (più che al cristianesimo) come un collante per le comunità locali, capace - oltretutto - di mantenere l'Alto Adige fruibile da frotte di turisti in vacanza, paghi di un paesaggio da favola. Hanno, di fatto, però, creato uno spazio «in affitto», impermeabile a qualsiasi reale scambio o «contaminazione culturale».

Manifestano un'idea di Europa in contrasto con quella promossa dalle ricerche storiche, e sintetizzata, fra gli altri, da Jacques Le Goff, il quale dichiara esplicitamente che «c'è una cosa particolarmente notevole in Europa, che bisogna assolutamente salvaguardare andando avanti nella costruzione dell'unità europea: l'unione nella diversità».

In questa regione di confine, la scuola, e in particolare «l'ora di storia», sono un autentico «territorio di frontiera». Occorre evitare che diventino un «territorio di conquista» di politiche identitarie. ■

# Un possibile futuro per la formazione degli insegnanti di storia

Gaetano Greco

38

La decennale esperienza della formazione iniziale dei nuovi docenti della Scuola secondaria giunge mestamente ad un punto critico in conseguenza della chiusura delle SSIS con pochi tratti di penna, aggiunti a un provvedimento finanziario destinato a ben altre finalità e senza un dibattito pubblico che abbia permesso di valutare consapevolmente i meriti e i demeriti, le carenze e i successi dell'impresa condannata a morte.

Sarebbe allora il caso di ripercorrere le vicende di queste Scuole di specializzazione nei diversi contesti locali in cui hanno operato, per riflettere almeno sull'eredità che possono ancora trasmettere ed eventualmente anche per ragionare sulla possibile continuazione delle loro pratiche virtuose.

## Le riflessioni sull'esperienza delle SSIS

Non mi pare che, almeno per quanto concerne la nostra disciplina, la storia, la ricostruzione e la riflessione su questo recente passato (un passato peraltro ancora «presente» fino alla primavera del 2009) evidenzino gravi ostacoli, perché negli ultimi anni si è venuta addensando tutta una serie d'interventi, sotto forma di voluminosi tomi, di compendiosi saggi in pubblicazioni miscelanee o atti di convegni, di più snelli articoli o anche solo interviste, sia sulla carta stampata (vuoi nelle tradizionali riviste storiche generaliste, vuoi nelle più recenti imprese editoriali come «Mundus»<sup>1</sup> sia su siti Internet, come nel caso di «Reti Medievali» o della rivista elettronica «Storia e Futuro»<sup>2</sup>. Forse non è stata una stagione aurea, ma innegabilmente sono stati anni laboriosi e fruttuosi. Probabilmente, e non paia una contraddizione, questo fiorire d'iniziativa è dipeso anche da una reazione, tardiva ma lungamente covata fra i cultori della storia, a quella sciagurata marginalità e subalternità a cui la nostra disciplina è stata condannata oltre ottanta anni or sono dalla riforma di Giovanni Gentile. Una riforma mai troppo deprecata, al-

1. Fra le pubblicazioni a stampa più recenti ricordo: A. Brusa, *La formazione dei docenti di storia fra letteratura internazionale, esperienze italia-*

*ne e pavesi e Le didattiche difficili*, in Id., A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra*

*scuola e università*, Unicopli, Milano 2008, pp. 29-67 e 109-127; *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e del suo insegnamen-*

*to*, a cura di S. Presa, Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, Aosta 2004; Clio '92, *Tesi sulla didattica della storia*: <http://www.clio92.it/?area=2&menu=9>; A. Gioia, *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica. Contesti, programmi, manuali*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ)

2005; G. Greco, A. Mirizio, *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la Storia nella Scuola Secondaria*, UTET, Torino 2008; Ch. Heimberg, M. Vassallo,

meno a mio parere, per l'arcaica gerarchia dei saperi che ha imposto al nostro Paese. Subalternità della storia all'italiano (inteso come letteratura nazionale nei diversi secoli), nelle scuole secondarie di base e nelle scuole secondarie indirizzate alla formazione dei futuri tecnici-esecutori; subalternità alla filosofia (intesa come storia dei filosofi messi in fila indiana nella linea del tempo), nelle scuole secondarie destinate a preparare la futura classe dirigente.

In un simile quadro culturale, sempre più deteriorato dalla progressiva sfaldatura dei saperi storici richiesti ai futuri docenti di storia nella loro formazione universitaria (secondo le annate di laurea, tre esami disciplinari, due esami, un solo esame, ma persino nessun esame!), l'istituzione delle SSIS ha offerto una grande occasione di riscossa per i devoti di Clio (mi permetto di estendere ai colleghi questo auto-giudizio) e, qua e là, i titolari e i collaboratori degli insegnamenti di Fondamenti storico-epistemologici e Didattica della Storia e dei laboratori di Didattica della Storia hanno provato con grande impegno a ricucire la scissione, ormai pluridecennale, fra la «storia-disciplina» e la «storia-materia» almeno per le nuove leve di docenti delle classi dell'indirizzo Linguistico-Letterario e dell'indirizzo di Scienze Umane. Certo, gli approcci e i progetti

*Insegnare Storia. Riflessioni e spunti di lavoro per la formazione iniziale degli insegnanti*, a cura di P. Gheda, Libreria Stampatori, Torino 2007; U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi (a cura di), *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione* (2002), ETS, Pisa 2007<sup>2</sup>; M. Liverani, *A che serve la storia*, in «Mundus. Rivista di didattica della storia», I, 1, gennaio-giugno 2008, pp. 48-52; I. Mattozzi, *Tra riordino dei licei e riforma della formazione degli insegnanti: quale ruolo per gli storici?*, in «Società e Storia», XXX, 115, 2007, pp. 167-180; W. Panciera, A. Zannini,

*Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier, Firenze 2006; R. Spazzali, *La mediazione didattica tra "storia esperta" e "storia insegnata"*, in S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti (a cura di), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una Scuola*, Edizioni Università di Trieste, Trieste 2008, pp. 210-221; G. M. Varanini, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria: qualche appunto con particolare riferimento al Medioevo*, in «Società e Storia», XXX, 115, 2007, pp. 181-190; A. Zannini, *Insegnare la storia o in-*

*segnare a insegnarla? Riflessioni da un'esperienza alla SSIS di Udine*, in «Società e Storia», XXXVII, 104, 2004, pp. 391-400; Id., *La formazione dell'insegnante di storia nelle SSIS*, in «Mundus» cit., pp. 14-21; ma cfr. anche la sezione *Biblioteca* alle pp. 222 e sgg.

**2.** Quest'ultima rivista ha dedicato, grazie all'impegno di Roberto Parisini, diversi numeri a un dibattito a più voci su «Storiografia e insegnamento della storia. Vita e miracoli delle SSIS» (cfr. in questo stesso numero l'intervento di P. Grossi, *De profundis: la storia nelle SSIS*, pp. 261-265).

## GLI STORICI MODERNI PROPONGONO UN CURRICOLO PER LA SCUOLA

Walter Panciera

**L**a SISEM, Società italiana per la storia dell'età moderna, che conta circa 500 soci, ha avviato una discussione sull'insegnamento della storia all'interno del curriculum scolastico nazionale. L'insoddisfazione rispetto agli attuali livelli di uscita degli studenti dopo la maturità e la dimostrata carenza di cultura storica dei cittadini italiani sono fonte di preoccupazione per specialisti e cultori. Da un lato, l'attuale insegnamento della storia non riesce a fornire gli strumenti indispensabili per la comprensione e l'analisi di una realtà politico-sociale assai complessa, che richiede forme consapevoli di partecipazione e di cittadinanza. Dall'altro, appare lontano l'obiettivo dell'acquisizione di soddisfacenti prerequisiti per il proseguimento degli studi in ambito universitario. Il centro della discussione si focalizza sulla proposta per la costruzione di un unico e coerente curriculum verticale di storia per la Scuola primaria e secondaria, allo scopo di sviluppare un dibattito culturale in vista di nuove decisioni in sede politico-istituzionale. L'attuale situazione si presenta, infatti, scarsamente coerente e frutto di giustapposizioni di tipo legislativo non coordinate tra loro. Innanzitutto, nel sistema in vigore, le conoscenze richieste alla conclusione dell'obbligo, elevato nel 2007 a dieci anni di scuola, non coincidono in alcun modo con una coerente scansione dei programmi di studio. Inoltre, il recente assetto del cosiddetto primo ciclo d'istruzione (Primaria e Secondaria inferiore) è sottoposto a un regime di tipo transitorio (*Indicazioni Nazionali* del 2004, modificate poi in profondità nel 2007) e non soddisfa che in parte a basilari requisiti di coerenza metodologica e di scansione spazio-temporale. Infine, i programmi per la Scuola secondaria superiore presentano un'imbarazzante e ingiustificata varietà, sia per quanto riguarda i contenuti, sia sotto il profilo metodologico-didattico. In generale, i diversi programmi di storia risultano approvati in tempi diversi, senza coordinazione complessiva e in buona misura senza un legame con i reali strumenti e le risorse didattiche disponibili, nonché con il concreto tipo di formazione fornita ai docenti. L'intenzione della SISEM è quella di confrontarsi con le altre associazioni di storici e di insegnanti di storia per provare a formulare un canone di studi aggiornato, coerente e plausibile. Ci si propone anche di avanzare proposte sulla formazione iniziale e *in itinere* dei docenti, sulla elaborazione di nuovi strumenti didattici e su modalità meno episodiche di dialogo tra scuola e università. ■

perseguiti da questi devoti di buona volontà appaiono quanto mai diversificati, ma forse è possibile ricondurli a due percorsi principali, che potremmo sintetizzare così: dalla didattica disciplinare all'epistemologia disciplinare, o viceversa, da quest'ultima alla prima. I due percorsi sono stati intrapresi prevalentemente sulla base delle rispettive esperienze pregresse: sulla prima strada hanno marciato coloro che, operando già da tempo nel campo della ricerca didattica in ambito storico, possedevano un ampio, solido e articolato bagaglio di conoscenze, di programmi e di progetti sulla didattica della storia, mentre lungo la seconda hanno arrancato coloro che, come il sottoscritto, provenendo da un'esperienza professionale ristretta alla ricerca di base e alla didattica universitaria, hanno mirato a costruire con i collaboratori del mondo della scuola e con gli allievi «sissini» una proposta didattico-disciplinare fondata prevalentemente sul canone epistemologico della disciplina stessa (il «discorso sul metodo»). Pur con tutti gli innegabili limiti derivanti da un accentuato e persino esibito pragmatismo, persino questa secon-

da strada si è rivelata fruttuosa, sia nei risultati con gli allievi (in termini di preparazione all'insegnamento della «storia-materia» e di superamento sereno delle prove di valutazione, esame di Stato compreso), sia nei confronti dei colleghi accademici, che nei rari momenti di dibattito non hanno trovato argo-

menti da contrapporre all'elaborazione di pratiche didattiche derivanti da un «sapere esperto» (e accademicamente garantito) della storia, un sapere fortemente ancorato ai suoi fondamenti epistemologici e alla sua stessa storia «interna».

## Il Ministero lavora in segreto

Che cosa accadrà di tutto ciò nel futuro prossimo? Mai come ora «di doman non c'è certezza», posta la segretezza che – al momento in cui scrivo queste note – ha blindato i lavori della commissione istituita dalla Ministra sulla nuova formazione iniziale dei docenti della Scuola secondaria: una segretezza che offende fortemente i membri di una corporazione accademica usata da secoli allo scambio, alla comunicazione, alla discussione e al confronto. Ma i tempi e i costumi cambiano... Tuttavia, è lecito esprimere qualche timore su quanto i sussurri provenienti dal Palazzo ci fanno immaginare. Pare, infatti, che si vada verso un sistema articolato su una Laurea Magistrale quinquennale, più un anno di tirocinio nelle scuole (di fatto, un anno di supplenze sottopagate), per accedere poi a quelle liste regionali a cui attingeranno i dirigenti scolastici per la copertura delle cattedre vacanti. Questi scarni elementi sono poi resi ancora più indigeribili dalla revisione delle classi d'insegnamento in direzione del loro accorpamento in un minor numero: in ambito umanistico-letterario, ciò potrebbe dar vita a un mostro che includa italiano, storia, geografia, educazione civica, latino, greco, filosofia e storia dell'arte (senza escludere storia delle religioni, ma solo per i docenti muniti di apposita licenza *de fide et moribus*, rilasciata dall'ordinario diocesano locale). Mi auguro che una simile stupidaggine non veda mai la luce, ma – dobbiamo pur riconoscerlo – negli anni passati, e anche sotto governi diversi dall'attuale, sono state mantenute in vita classi d'insegnamento prive di assi culturali unitari, tanto nel nostro ambito (miscelando le filologie o la filosofia con le discipline storico-geografiche), quanto in ambito scientifico (con veri mostri come le classi 59 e 60). La conseguenza prevedibile di questo combinato disposto sarà lo scatenamento di guerre accademiche per costruire i nuovi corsi di laurea magistrali per l'insegnamento con un'adeguata presenza, e conseguente

**Pare che si vada verso un sistema articolato su una Laurea Magistrale quinquennale, più un anno di tirocinio nelle scuole, per accedere poi a quelle liste regionali a cui attingeranno i dirigenti scolastici per la copertura delle cattedre vacanti**



visibilità, delle rispettive materie: un'esigenza di sopravvivenza, poiché, anche se negato a parole, è di tutta evidenza che, almeno nel caso delle Facoltà di Lettere e Filosofia, l'insegnamento rimane pur sempre il principale sbocco professionale dei propri laureati.

Come non temere, a questo punto, che la vittima sacrificale del nuovo processo di formazione e reclutamento del personale docente delle scuole secondarie non sia proprio quella disciplina che nelle nostre moribonde SSIS ha il nome ufficiale di Fondamenti storico-epistemologici di...? Semplicemente non ci sarà spazio per affiancare le didattiche delle discipline ai saperi disciplinari tradizionali (ai «contenuti»), già compressi dall'esiguità degli obblighi richiesti dalla vigente normativa ministeriale come requisiti indispensabili per l'insegnamento (12 CFU di Letteratura italiana, cioè un vecchio esame annuale; 24 o 36 CFU di Storia, rispettivamente per Lettere o per Storia e Filosofia).

### Una frattura generazionale

Il danno per il sistema scolastico sarà enorme: come già accaduto nel passato, si creerà una frattura generazionale. Se, da una parte, vanno in quiescenza tutti i docenti nati fra gli anni Quaranta e i primi anni Cinquanta, con i loro saperi di vecchia acquisizione (ma talora così solidi, da potersi concedere il lusso di innovarli e aggiornarli, come spesso è avvenuto in tutti questi anni), dall'altra parte, il personale docente rimasto presenta un carattere unitario e una forte differenziazione. Il carattere unitario consiste nell'aver frequentato l'Università nei decenni della «perdita del canone», assorbendo saperi frammentari e confusi attraverso corsi micro-iper-specialistici, rispondenti talora agli interessi scientifici coltivati dai singoli docenti universitari, ma più spesso a mode culturali transeunti, se non addirittura al fenomeno patologico della moltiplicazione nominalistica delle cattedre universitarie per sistemare parenti, allievi e amici. La differenza, invece, risiede nelle modalità d'assunzione: un lungo precaria-

to con stabilizzazione *ope legis* più o meno camuffate, oppure – per le nove annate di «sissini» – un percorso di formazione professionale che per l'impegno richiesto e per la polivalenza degli oneri imposti è paragonabile, almeno nel contesto italiano, solo all'addestramento in un battaglione d'assalto della Legione Straniera. Nei prossimi anni piomberà su queste due diverse componenti del corpo docente una terza tipologia, certo più giovane sul piano anagrafico, ma assai «vecchia» sul piano culturale: con pochi saperi frammentati (nessuno

s'illuda che, per quanto riguarda la storia, verrà richiesto l'intero curriculum diacronico, per esempio), con nessuna riflessione sull'epistemologia disciplinare, con il rifiuto nei confronti dell'elaborazione e della sperimentazione di una didattica specifica.

Il danno per la scuola italiana sarà enorme, soprattutto nell'apprendimento-insegnamento di quelle discipline che – come nel caso della storia – costituiscono nella tradizione occidentale un fondamento indispensabile per la formazione a una cittadinanza plurale e consapevole. Né mancheranno i rischi per gli aspiranti docenti. La mia esperienza ormai più che decennale di esaminatore dei concorrenti all'ultimo concorso ordinario per le scuole secondarie e degli allievi agli esami di Stato abilitanti della SSIS e dei corsi abilitanti speciali mi ha convinto del carattere affatto aleatorio

**Nei prossimi anni piomberà su queste due diverse componenti del corpo docente una terza tipologia, certo più giovane sul piano anagrafico, ma assai «vecchia» sul piano culturale: con pochi saperi frammentati, con nessuna riflessione sull'epistemologia disciplinare, con il rifiuto nei confronti dell'elaborazione e della sperimentazione di una didattica specifica**

di qualsiasi forma di selezione, qualora non sia preceduta da un'adeguata preparazione calibrata sulle specifiche caratteristiche del lavoro che s'intende intraprendere. In altri termini, a mio parere la necessità di un percorso di formazione iniziale incrocia tanto gli interessi della collettività, che non può fare a meno di docenti esperti per allevare le più giovani generazioni, quanto gli interessi individuali degli stessi aspiranti a ricoprire tale funzione con una ragionevole aspettativa di successo, tale almeno da rendere sostenibile il proprio investimento personale

in questa prospettiva professionale. Soprattutto nel nostro settore, dove non si può ricorrere ai processi formativi fruiti nell'età dell'adolescenza (in quell'età la storia è

42

insegnata per il 99% dei casi da docenti privi di un apprezzabile curriculum di studi storici), rimane indispensabile perseguire – anche in questi momenti di crisi – un progetto di costruzione di un sapere storico professionale, da realizzare tramite un percorso d'impegno formativo indirizzato sia ai futuri docenti di storia, sia ai docenti già in servizio: la formazione iniziale, infatti, ha un avvenire davanti a sé solo a condizione che la s'intenda come una fase di un processo di continua crescita, di (auto)formazione permanente.

**La mia proposta, è quella di dar vita a «Dipartimenti di Storia immateriali», su base provinciale o interprovinciale, afferenti istituzionalmente alle strutture accademiche preposte alla ricerca storica. A questi Dipartimenti immateriali dovrebbero aderire i docenti dell'Università e della scuola interessati alla propria (auto)formazione permanente**

### Il «Dipartimento immateriale di Storia»

Per avere una funzionalità efficace, un simile percorso deve contare su un nucleo organizzativo e deve proporre iniziative spendibili anche a livello istituzionale. Sul primo aspetto, ritengo necessario superare (non annullare!) la variegata molteplicità di straordinarie esperienze che in tutti questi anni hanno sorretto la ricerca didattica: bisogna mirare alla costruzione diffusa di una cellula-base, alla quale si connettano tutte queste splendide esperienze locali o trasversali, ma che per la sua semplicità possa essere riprodotta su tutto il territorio. La mia proposta, che invito a discutere, ad articolare e a costruire concretamente, è quella di dar vita a «Dipartimenti di Storia immateriali», su base provinciale o interprovinciale, afferenti istituzionalmente alle strutture accademiche preposte alla ricerca storica (cioè ai diversi Dipartimenti universitari, «materiali»). Non mi sfuggono le difficoltà e i rischi impliciti in questa aggregazione (non sottovaluto affatto il disinteresse o l'ostilità o le tentazioni egemoniche dei colleghi), ma ritengo che questo sia il prezzo da pagare sia per tentare di realizzare una rete in grado di coprire tutto il territorio nazionale, sia per acquisire una garanzia scientifica di buon spessore nei confronti dei tanti gentiliani, che sono avversi a simili operazioni «a prescindere». A questi Dipartimenti immateriali dovrebbero aderire i docenti dell'Università e della scuola interessati alla propria (auto)formazione permanente, a partire da quel bacino d'utenza già esistente che è costituito dagli attuali abilitati, già allievi della SSIS, e potrebbero collegarsi, conservando la loro autonomia, tutte le associazioni già operanti nel settore. In accordo con le Università, e grazie alla loro copertura istituzionale, questi Dipartimenti immateriali potrebbero organizzare e gestire concretamente dei master universitari indirizzati alla formazione della figura del docente di storia.

Oltre alla più generale spendibilità del loro titolo in termini di punteggio e di requisito, questi master potrebbero mirare effettivamente a

preparare i laureati ad affrontare con successo le prove di selezione per l'accesso a quella ristretta cerchia degli eletti, alla quale sarà permesso un anno di precariato sottopagato nelle scuole, per conseguire successivamente l'abilitazione all'insegnamento. Su questo specifico aspetto, riandando con la mente alla mia esperienza toscana, ritengo che si possano coagulare gli interessi non necessariamente distanti delle amministrazioni regionali e delle conferenze regionali dei rettori: le une e le altre possono trarre giovamento da un'attenuazione della concorrenzialità selvaggia (fondata su un malinteso concetto di «merito»), che le nuove politiche ministeriali innesteranno nel nostro sistema formativo, ponendo in conflitto questa con quella Università, questa con quella macro-area sub-regionale. In tal modo, questi corsi di formazione potrebbero essere sottratti, non con le cattive maniere o con l'ausilio di leggi auto-referenziali, ma proprio sulla base del tanto decantato maggior «merito» adeguatamente certificato, alle discutibili agenzie formative che fioriscono in simili occasioni, mentre potrebbero essere strutturati e coordinati a livello regionale da parte degli Atenei coinvolti, tramite i rispettivi Dipartimenti.

Rispetto alla giungla prossima ventura, questo processo formativo costituirebbe un salto di qualità di rilevanza olimpionica, perché potrebbe contare su un cuore, su un progetto culturale e professionale. Forse proprio perché vivo da decenni con entusiasmo, passione e dedizione la mia funzione di docente di storia, sono la persona meno indicata a delineare in sintesi i caratteri professionali della figura del docente di storia. Lascio volentieri ad altri il compito di elaborare organicamente i tratti essenziali di una sapiente mediazione didattica in ambito storico, permettendomi però di insistere su un'esigenza e di ripetere anche in questa sede l'invito, che ho rivolto in tanti anni d'insegnamento ai miei allievi, nei corsi universitari come nella SSIS Toscana. Ho sempre avvertito e tuttora avverto l'esigenza che la professione del docente

di storia richieda una consapevole e intenzionale attenzione nell'impastare continuamente i saperi e le competenze scientifiche disciplinari, con il fine di guidare gli allievi nella ri-costruzione e nell'appropriazione della «storia che ci piace», perché ci interessa e perché la sentiamo utile nel nostro vissuto, con lo sguardo rivolto senza pudichi infingimenti anche ai problemi sollevati dalla quotidianità. In questa faticosa operazione, non priva di rischi sul fronte di

quel pubblico che giudica il nostro impegno troppo spesso sulla base di pregiudizi ideologici, possiamo affidarci alle opere culturali come proficue collaboratrici dell'apprendimento della storia: dalle novelle ai romanzi, dai film alle pitture o alle fotografie, dai fumetti ai cartoni animati, fino ai giochi di ruolo. Un uso saggio, ma intenso, di questi strumenti moltiplicherà sicuramente il successo del nostro insegnamento, perché consentirà agli allievi di immaginare la storia: e l'immaginazione costituisce un elemento strutturale per una memoria esperta.

Dall'altra parte, una formazione matura alla professione di docente di storia attraverso il master e i successivi corsi d'aggiornamento non può rifuggire dalla riflessione approfondita sui suoi fondamenti storico-epistemologici, sulla sua particolare ancorché complessa metodologia scientifica, costruita e condivisa dagli specialisti della ricerca: le fonti documentarie e le tecniche della loro analisi filologica e critica, i soggetti storici individuali e collettivi, le situazioni e gli eventi e/o i processi nella loro duplice dimensione spaziale e temporale, la mol-

**la professione del docente di storia richiede una consapevole e intenzionale attenzione nell'impastare continuamente i saperi e le competenze scientifiche disciplinari, con il fine di guidare gli allievi nella ricostruzione e nell'appropriazione della «storia che ci piace»**

**una formazione matura  
alla professione di  
docente di storia non può  
rifuggire dalla riflessione  
approfondita sui suoi  
fondamenti storico-  
epistemologici, sulla sua  
particolare ancorché  
complessa metodologia  
scientifica, costruita e  
condivisa dagli  
specialisti**

teplicità dei fattori e delle cause, il linguaggio specifico con i suoi concetti e i suoi lemmi solo apparentemente immobili nel trascorrere del

tempo denso e profondo, la comparazione sincronica e diacronica, l'elaborazione di leggi, di modelli e di ipotesi interpretative, la costruzione di scenari, l'argomentazione, fino all'apertura a nuove proposte metodologiche come il paradigma indiziaro, la microstoria e la storia dei generi, la dimensione mon-

diale e quella regionale o locale ecc. Né sarà inutile almeno introdurre alla conoscenza delle storie particolari della storia intesa sia come «disciplina» (la storiografia), sia come «materia» scolastica (si pensi solo allo studio dei «programmi» scolastici nella loro varietà tipologica: programmi per i corsi di studio, programmi per gli esami finali dei corsi, programmi per i concorsi dei docenti).

Quanto lavoro rimane ancora da fare, da poter fare, da voler fare... Se riusciremo a diventare un sistema, a organizzare e coordinare le nostre reti locali in un insieme più ampio di comunicazione e di collaborazione (grazie a Internet oggi è possibile), forse anche stavolta riusciremo a sopravvivere per trasmettere il testimone ai più giovani, proprio come i lontani colleghi della «Nuova Rivista Storica» lo hanno consegnato a noi. ■

# Sos geografia



**Cristiano Giorda**

Disciplina che ci parla del mondo contemporaneo e dei rapporti tra gli uomini, le comunità umane e il loro pianeta, la geografia non può essere insegnata senza una solida base. Gli insegnanti che ne sono privi tendono poi a “rifugiarsi” nel libro di testo, che spesso orienta finanche la struttura della programmazione, perché non si sentono in grado di padroneggiare a sufficienza i vari aspetti del sapere geografico.

Vi è quindi la necessità di praticare forme di aggiornamento permanente durante tutta la carriera scolastica<sup>1</sup>.

La formazione degli insegnanti di geografia risente, fra l'altro, della decennale scissione tra geografia fisica e geografia umana ed economica. L'attenzione all'aspetto fisico, che ha caratterizzato l'insegnamento di un'intera generazione di docenti, è oggi trattato in modo più marginale, ma non è del tutto scomparso dalle indicazioni ministeriali, dove viene considerato come base per spiegare le relazioni uomo-ambiente. Mancano però dei corsi di base che preparino i futuri docenti, ad esempio, a riconoscere il ruolo degli elementi del quadro ambientale, che pure sono fondamentali per insegnare a leggere i paesaggi e per comprendere vari aspetti delle relazioni uomo-ambiente relativi a temi di forte attualità, come lo sfruttamento e il controllo geopolitico delle risorse – l'acqua e il petrolio –, la sostenibilità ambientale, economica e sociale del territorio.

Questo filone dello studio geografico porta anche ad interrogarsi su come l'uomo pensa la natura e su come si rapporta ad essa: come la

percepisce, come la rappresenta e come ne progetta attivamente la trasformazione (o la conservazione): il discorso geografico arriva quindi nel campo dell'etica e dell'educazione.

Un altro filone sul quale la preparazione degli insegnanti risente di una certa debolezza è la cartografia. La lettura e la costruzione di una carta geografica, strumento principe della disciplina, necessitano di uno studio rigoroso abbinato a specifiche esercitazioni. Solo in tal modo è possibile padroneggiare lo strumento in tutte le sue versatili applicazioni, ad esempio le carte tematiche, che sono fondamentali per svelare molti aspetti delle relazioni che concorrono a definire l'identità territoriale e le diverse partizioni regionali. Alla cartografia si abbina oggi una disponibilità sempre più ampia di documenti iconici, in prevalenza di tipo fotografico, la cui lettura critica potrebbe diventare una delle finalità centrali del metodo geografico. La facilità con cui attraverso Internet è possibile reperire immagini di luoghi non è però ancora compensata da una nuova riflessione sull'uso didattico delle immagini. L'aumento così esponenziale del materiale a disposizione degli insegnanti necessita infatti di nuove metodologie analitiche, utili a ripensare la funzione delle immagini nella struttura comunicativa dei nuovi media. Anche la scelta e l'interpretazione dei dati statistici pongono delle difficoltà a molti insegnanti. L'estrema complessità della rete di relazioni del mondo contemporaneo può essere facilmente semplificata grazie all'astrazione standardizzata dei dati statistici, meglio ancora se visualizzati attraverso un grafico, una carta tematica o un cartogramma. Negli ultimi anni, a livello mondiale, la produzione statistica è aumentata notevolmente, rendendo questo strumento sempre più ricco e sfaccettato. Tale ricchezza necessita però di una rinnovata capaci-

**1. Tenta di rispondere** a questa esigenza l'impegno dell'AIIG - Associazione Italiana Inse-

gnanti di Geografia, che pubblica la rivista «Ambiente Società Territorio» ed è presente

con sedi locali in ogni regione e in molte province dove organizza periodicamente conve-

gni, corsi per docenti ed eventi culturali. Da alcuni anni l'AIIG ha poi sviluppato una se-

rie di iniziative per la formazione e l'aggiornamento attraverso Internet, il cui nodo di

raccordo è il sito web nazionale [www.aiig.it](http://www.aiig.it)

tà sia nell'interpretare criticamente i dati, sia nel selezionarli tra fonti e modalità di visualizzazione diverse.

Ma tutte queste considerazioni non possono prescindere dalla risposta che diamo a un'altra fondamentale domanda: quali sono i bisogni degli alunni odierni nel campo della geografia?

La risposta che diamo a questa domanda ci porta direttamente a ragionare sul valore formativo della geografia, sulla sua utilità sociale, sulla

sua capacità di concorrere con un contributo forte allo sviluppo del Paese e all'educazione dei suoi cittadini.

Quando si applicano in ambito scolastico, i saperi scientifici non possono più sottrarsi alla riflessione sull'utilità delle loro conoscenze. E qui assistiamo al paradosso forse più evidente che riguarda la geografia. Da un lato, registriamo un accordo una-

nime sull'utilità del sapere geografico, sulla sua indispensabilità per capire il mondo contemporaneo e per orientarsi fra i suoi problemi e le sue relazioni che si sviluppano alle più diverse scale regionali. Luoghi, regioni, Stati, città, sembrano essere i nodi fondamentali per dare ordine e senso alle orditure della rete di flussi e scambi che sono alla base delle relazioni tra società umane e ambiente terrestre. Un sapere geografico

che è fondamentale, quindi, non solo per leggere il giornale o per fare un viaggio o per navigare su Internet, ma anche per comprendere i problemi ambientali e sociali (spesso strettamente interrelati), le questioni geopolitiche e geo-economiche, gli incontri/scontri regionali fra culture ed etnie e tutti gli altri temi che riguardano la popolazione come lo sviluppo economico, le migrazioni, la fame nel mondo, l'accesso all'assistenza sanitaria, l'identità e le questioni di genere.

Dall'altro, l'insegnamento della geografia sembra essere visto "come se" tutto ciò non fosse rilevante o non fosse di pertinenza della geografia, ancora vista come semplice localizzazione regionale, come collocazione spaziale di Stati, città, fiumi e montagne.

Questo approccio, scientificamente e didatticamente scorretto, è probabilmente frutto di due fattori concomitanti: l'ignoranza della geografia e dei suoi sviluppi recenti, cioè l'insufficiente preparazione degli insegnanti, e la debolezza della geografia nel far conoscere i propri sviluppi al di fuori dall'ambito disciplinare e accademico, cioè l'insufficiente disponibilità di materiali e corsi per l'aggiornamento dei docenti.

Va però detto che le *Nuove Indicazioni* recepiscono in pieno la nuova considerazione della disciplina, e il piano di aggiornamento, finanziato dal ministro Fioroni, ha prodotto un buon numero di corsi e di eventi di formazione riguardanti la Scuola primaria e la secondaria di primo grado. La Scuola secondaria di secondo grado non è invece stata coinvolta, ed è in questo grado di scuola che sulla geografia (come del resto sulla storia) gravano le incognite del Nuovo Ministero: resterà il numero delle ore, o verrà decurtato, magari per far spazio all'educazione alla cittadinanza? Potrà continuare il pro-

## Quali sono i bisogni degli alunni odierni nel campo della geografia?

**La risposta che diamo a questa domanda ci porta direttamente a ragionare sul valore formativo della geografia, sulla sua utilità sociale, sulla sua capacità di concorrere allo sviluppo del Paese e all'educazione dei suoi cittadini**

cesso di rinnovamento, anche attraverso lo sviluppo di nuove *Indicazioni* e aggiornate pratiche didattiche? Domande e inquietudini di questo genere ci dicono che è utile focalizzare alcuni elementi qualificanti dell'insegnamento, che possano fungere da strumento critico per valutare e, si spera, per orientare le eventuali nuove proposte del Ministero, il lavoro dei docenti e le proposte di formazione/aggiornamento nell'ottica di una più stretta interazione tra scuola e Università.

Va in questa direzione la Mozione approvata nell'ottobre 2008 a Trieste, durante i lavori del 51° Convegno nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia. Nel documento, si invita il Ministero a valorizzare il ruolo formativo della geografia intorno ai temi della globalizzazione, della sostenibilità, della geopolitica, dell'identità e dell'orientamento culturale nel mondo contemporaneo, e a perseguire in tutti i curricoli i seguenti obiettivi:

1. Acquisire basi di conoscenza sull'ubicazione di fenomeni e luoghi adeguate a mettere gli studenti in grado di contestualizzare geograficamente gli eventi a scala locale, nazionale e mondiale.
2. Comprendere alcune fra le più importanti caratteristiche del sistema fisico del pianeta come la formazione dei continenti e l'evoluzione del rilievo, il clima, l'idrografia, i terremoti e le alluvioni.
3. Capire il significato dei modelli di localizzazione e distribuzione delle attività umane e dei processi fisici; come mai i luoghi sono legati ai flussi di popolazione, di materiali e di informazioni e alle loro relazioni di tipo economico, sociale e politico; quali siano, ovunque nel mondo, i legami di interdipendenza tra persone, luoghi e ambienti; quali siano le relazioni tra economia, attività umane e pianificazione del territorio.
4. Comprendere le principali relazioni tra uomo e ambiente, inclusi l'influenza delle condizioni ambientali sulle attività umane e i diversi modi con cui società dalle diverse risorse tecnologiche economiche e culturali hanno percepito, utilizzato, trasformato e creato particolari ambienti.
5. Sviluppare il senso del luogo: la relazione di empatia verso la "personalità" di un luogo e il modo con cui è percepito da chi vi abita.
6. Acquisire conoscenza e comprensione dei processi umani e fisici che guidano il cambiamento nei luoghi, nello spazio geografico e nell'ambiente, e sviluppare capacità di interpretazione critica delle conseguenze del cambiamento.
7. Sviluppare la consapevolezza e la comprensione delle diversità etniche, culturali, economiche e politiche delle società umane e della loro diversificazione geografica.
8. Acquisire e sviluppare la capacità di identificare e indagare le questioni sociali, culturali, politiche e geopolitiche relative ai luoghi, agli spazi e all'ambiente fisico.
9. Acquisire tecniche e sviluppare metodi e competenze necessari per l'indagine geografica, come la costruzione e interpretazione delle carte geografiche, l'applicazione delle tecniche di ricerca sul terreno, l'utilizzo per la ricerca delle nuove tecnologie informatiche.
10. Sviluppare competenze intellettuali e sociali inerenti alle questioni territoriali, compresa la capacità di osservazione, di analisi, di progettazione, di rappresentazione e di comunicazione. ■

1

Paolo Jedlowski

**Una memoria  
d'Europa. Sulle  
rappresentazioni  
dell'Olocausto  
nel cinema europeo**

2

Maria Grever - Nicole Tutiaux-Guillon

**Insegnamento  
della storia,  
pluralità culturale  
e coscienza storica**

3

Huub Kurstjens

**Un canone per la  
storia olandese:  
un dibattito senza  
fine?**

4

Gianni Di Pietro

**La formazione  
dei programmi di  
storia nelle scuole  
medie italiane  
nel secolo XIX**



# mundusricerche

Il «Giorno della memoria», istituito in Italia da una legge del 2000, cade il 27 gennaio, data dell'apertura dei cancelli di Auschwitz. Diversamente da altre date della memoria...

p. 50

Il presente studio si basa su un'indagine condotta su studenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni in tre regioni caratterizzate da una grande eterogeneità etnica...

p. 59

Il celebre storico olandese Pieter Geyl (1887-1966) affermò una volta che la storia è «un dibattito senza fine». La stessa cosa si può dire a proposito della riforma...

p. 74

In Italia, l'ingresso della storia nei piani di studio del grado medio di istruzione si verifica fra gli anni Quaranta e Sessanta del secolo XIX. Il fenomeno è parte...

p. 89

# Una memoria d'Europa. Sulle rappresentazioni dell'Olocausto nel cinema europeo

Il «Giorno della memoria», istituito in Italia da una legge del 2000, cade il 27 gennaio, data dell'apertura dei cancelli di Auschwitz. Diversamente da altre date della memoria istituzionale, è una data che non celebra alcunché e non rivendica nulla: ricorda i campi di sterminio e lo fa con dolore. Si richiama a una «tradizione negativa»<sup>1</sup>. È una memoria pubblica autocritica. È una data della memoria europea: allo sterminio di milioni di cittadini dei paesi d'Europa contribuirono governi e abitanti di diverse nazioni; la civiltà in cui fu possibile è la nostra<sup>2</sup>.

Le vittime dello sterminio pianificato dal regime nazista furono in somma prevalenza ebrei. Ma nei campi furono internati e uccisi anche altri: militanti comunisti, omosessuali, slavi e Rom: è per questo che nel titolo di questo contributo ho scelto di utilizzare il termine «Olocausto» – nonostante la sua evidente inadeguatezza, per l'assurda idea di «sacrificio volontario» cui rimanda – invece del più preciso «Shoah», che però è riferibile soltanto agli ebrei.

Il cinema qui non sarà preso in considerazione nella sua specificità, né come arte né come industria. È piuttosto inteso come un indicatore di attenzione. Il cinema contribuisce alla costruzione delle rappresentazioni mediante cui ciascuno di noi immagina la realtà. Indubbiamente non lo fa al modo di uno specchio. Se mai come un prisma, un modo di rielaborarla. Ma, per il fatto di prestare attenzione a certi temi piuttosto che ad altri, contribuisce a renderli o meno visibili, rilevanti, oggetto di un'attenzione comune. Nelle sue scelte, la cinematografia esprime la sensibilità di un paese e di un momento storico, e in questo senso è documento, traccia per leggere la cultura di un paese o di un'epoca, ma d'altro canto contribuisce a formare questa stessa sensibilità<sup>3</sup>.

Parlare della rappresentazione dell'Olocausto nella cinematografia europea presenta alcune difficoltà. La prima è legata al fatto che un cinema propriamente europeo non esiste: esistono cinematografie nazionali. A tutt'oggi solo il 10% dei film prodotti nei principali paesi europei circola internazionalmente; la Ue ha intrapreso varie iniziative a sostegno di un cinema propriamente europeo, ma la situazione è tutt'ora assai frammentaria. La seconda è che è difficile separare nettamente il cinema europeo da quello americano: fra le due sponde dell'Atlantico vi sono forti influenze reciproche; quanto al mercato, la metà dei film che circolano in Europa sono di provenienza americana.

Un ulteriore problema riguarda la distinzione tra cinema propriamente detto e documentari. Immediatamente dopo la guerra gli Alleati girarono il documentario *Nazi Concentration Camps*, mostrato come prova al processo di Norimberga nel 1948 (un altro documentario, *Memory of the Camps*, fu girato all'epoca ma reso disponibile al pubblico solo nel 1982). Le rappresentazioni che abbia-

1. R. Siebert, *Fragments of a Negative Tradition*, in «International Yearbook of Oral History», 1, 1992.

2. Diversi paesi europei condividono la data del 27 gennaio. L'istituzione di un giorno «per la memoria dell'Olocausto e per la prevenzione di crimini contro l'umanità» è stata auspicata, fra l'altro, dai ministri dell'Istruzione dei paesi europei a Stra-

sburgo nel 2002. Sul carattere autocritico di questa memoria cfr., fra gli altri, E. Morin, *Cultura e barbarie europee*, Raffaele Cortina Editore, Milano 2006: sottolinearlo non significa negare che l'Europa abbia contribuito a generare istituzioni, conoscenze, aspirazioni e ideali di cui può andarfiera, ma per essere fedele a tutto ciò non può occultare la barbarie che vi

si è accompagnata. Sui margini di scelta che comporta la formazione di una memoria pubblica europea cfr: G. Namer, *Memorie d'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1993; per la nozione di memoria pubblica cfr. M. Rampazi, A. L. Tota (a cura di), *La memoria pubblica*, UTET, Torino 2007.

3. P. Sorlin, *Cinema e identità europea*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

4. C. Gaetani, *Il cinema e la Shoah*, Le Mani, Genova 2006; per la scelta e il commento dei film citati mi baserò in parte su questo lavoro.

5. Questa periodizzazione corrisponde a grandi linee a quella che ha portato l'Olocausto – al di là del cinema, ma nell'insieme dei discorsi che attraversano la sfera pubblica – a configurarsi progressivamen-

mo dei campi – le file delle baracche, i fili spinati – dipendono largamente da queste immagini, riprodotte poi in molti film. D'altro canto, è difficile catalogare esattamente fra i documentari quello girato nel 1956 da Alain Resnais, affermato e sofisticato regista di *fiction*, così come è difficile catalogare *Shoab* di Lanzmann e molti altri lavori recenti. Su questo tema, la produzione di documentari e di film si intreccia quasi inestricabilmente.

Ma alcuni tratti della storia della cinematografia europea sono rintracciabili. Recentemente, Claudio Gaetani ha pubblicato su *Il cinema e la Shoab* un pregevole studio<sup>4</sup>. Ne escano la conferma e un'articolazione di periodizzazioni riguardando ai rapporti fra l'Olocausto e la cultura europea già avanzate da altri, che riformulerei come segue. Gli anni Cinquanta e Sessanta sono gli *anni del silenzio*; poi, fra gli anni Settanta e Ottanta, potremmo parlare di un *ritorno del rimosso*; negli anni Ottanta si avvia quella che potremmo chiamare la *stagione delle testimonianze*, intrecciata con lo sforzo di integrare l'Olocausto nella *storia d'Europa*; per gli ultimi due decenni si può parlare di un *consolidamento* e di un'articolazione del tema<sup>5</sup>. Nelle prossime pagine fornirò qualche esempio per ciascuna di queste fasi. Ovviamente non è un discorso esaustivo. Può forse contribuire, tuttavia, a illustrare alcuni aspetti dei processi di formazione delle rappresentazioni collettive del passato e del rapporto fra cinema e sfera pubblica.

## Gli «anni del silenzio»

Fino agli inizi degli anni Settanta, l'Olocausto è raramente un tema trattato dal cinema.

Come documenta Gaetani, tuttavia, vi sono alcune eccezioni. Fra queste, due film polacchi, *Ostatni Etap* ('L'ultima tappa', 1948) di Wanda Jakubowska, e *La passeggera* di Andrzej Munk (1963). Entrambi sono stati girati ad Auschwitz. La Jakubowska vi era stata internata. Fra l'altro, nel suo film compare per la prima volta, se non vado

te come un nodo centrale delle rappresentazioni del Novecento: cfr. E. Traverso, *Auschwitz e gli intellettuali. La Shoab nella cultura del dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 2004; Id., *Le memorie di Auschwitz. Commemorazioni e uso pubblico della storia*, in *Shoab. Percorsi della memoria*, Cronopio, Napoli 2006.

**6. È impossibile qui sviluppare il punto**, ma credo vada osservato che, al di là della plausibilità dell'alternativa, questo atteggiamento condivide forse una certa responsabilità riguardo alla carenza di elaborazione dell'antisemitismo nei paesi dell'ex-blocco sovietico: una carenza che certo non riguarda gli autori citati, ma che in que-

errato, quello che sarà a lungo un *topos* dell'immaginario sullo sterminio: il fumo che esce dai camini dei forni crematori. Stilisticamente, i film polacchi sono pienamente realisti. Un collaboratore di Munk girerà nel 2000 un film sulla realizzazione di *La passeggera*, rammentando quanto per gli attori e la troupe fosse stato tremendo girare, fra tracce di morte che emergevano a ogni passo, mentre il vento faceva risuonare i fili spinati.

I film polacchi hanno un risvolto politico. L'Olocausto è stato perpetrato dai nazisti, ma gli Alleati non appaiono come i suoi veri antagonisti. La vera alternativa è il comunismo sovietico<sup>6</sup>. La stessa idea compare in due film italiani dello stesso periodo, *Kapò* di Pontecorvo (1960) e *L'oro di Roma* di Carlo Lizzani (1961).

Fra le altre eccezioni ricordo *L'ebreo errante* (1948) di Alessandrini. È un film inquietante. È vero che il protagonista è un giovane Vittorio Gassman, un attore "bello" che non possiede alcun tratto che lo riporti allo stereotipo dell'ebreo diffuso durante il fascismo e il nazismo: ma il trucco a cui è sottoposto ricorda sinistramente proprio questo stereotipo. E soprattutto è sciagurata la trama: in questa, che si dipana a partire dai tempi di Cristo, l'ebreo è perseguitato perché deve espiare *le sue*

*colpe*. È *lui* che ha peccato. La Shoah appare così come un paradossale rito di purificazione. In modo del tutto inintenzionale, il film denuncia tanto le responsabilità storiche dell'antigiudaismo cristiano quanto le difficoltà della cultura cattolica italiana del tempo ad affrontare il problema<sup>7</sup>.

Si tratta comunque di eccezioni<sup>8</sup>. Lo sterminio resta a lungo un argomento difficile da trattare: se non è propriamente rimosso, è sicuramente poco presente in tutti i discorsi che attraversano la sfera pubblica, cinema compreso.

## Il «ritorno del rimosso»

È possibile che già il processo Eichmann, celebratosi in Israele nel 1960 e successivamente molto coperto dalla

sti paesi sembra marcata. Europa dell'Est ed Europa dell'Ovest hanno con il passato rapporti diversi, che sono ancora largamente da tematizzare.

**7. Va comunque ricordato, per un atteggiamento del tutto diverso, l'inglese *La guerra segreta di Suor Kattryn*, di Ralph Thomas (1960), dove una suora cattolica si fa portatrice**

di un messaggio ecumenico.

**8. Eccezioni analoghe sono presenti nel cinema americano.** Fra queste *Il diario di Anna Frank* di Stevens, tratto dallo spettacolo messo in scena a Broadway sulla base del libro e trasposto in film nel 1959, e *Vincitori e vinti* di Kramer, del 1961, spettacolare ricostruzione del processo di Norimberga.

“ **Lo sterminio resta a lungo un argomento difficile da trattare: se non è propriamente rimosso, è sicuramente poco presente in tutti i discorsi che attraversano la sfera pubblica, cinema compreso** ”

stampa internazionale, abbia contribuito al cambiamento: diventava difficile attribuire l'orrore nazista a una follia, trattarlo come un *monstrum* estraneo alla civilizzazione in cui era stato possibile. D'altro canto, non lo si poteva tacere.

Nella sua ricostruzione, Claudio Gaetani attribuisce però il cambiamento soprattutto all'influenza, un po' posteriore, della miniserie americana *Holocaust*.

*Holocaust* fu realizzato nel 1978 per la NBC dallo stesso regista che l'anno prima aveva realizzato il serial *Radici* sulla storia dello schiavismo. È unanimemente considerato un prodotto mediocre. Elie Wiesel scrisse che trasformava «un problema ontologico in soap opera»<sup>9</sup>. Ma ebbe il pregio di suscitare un enorme interesse popolare. La trattazione favoriva l'identificazione del pubblico con le vittime, suscitando la sensazione di una persecuzione inspiegabile. Sfiava temi importanti: fra questi, la caratterizzazione degli stessi nazisti non tanto come criminali invasati, quanto come uomini mediocri alla ricerca di opportunità di carriera. È vero che questi temi li sfiorava soltanto. Ma sia negli Stati Uniti che in Germania, dove fu trasmesso nonostante la forte opposizione dei partiti di destra, *Holocaust* generò un'ondata di dibattiti televisivi, programmi di approfondimento, richieste di informazione. Indubbiamente favorì una nuova presenza del tema nella sfera pubblica, e contribuì a rendere possibile – anche commercialmente – altri film.

Se la NBC produsse *Holocaust* era però anche perché poteva contare su un pubblico che, in un certo senso, lo aspettava: vale a dire su una parte della popolazione che, formatasi nel clima culturale e nei movimenti sociali dei due decenni precedenti, era disponibile a manifestare attraverso la fruizione di film come questi la propria opposizione ad ogni razzismo ed era disponibile a interrogarsi su come l'Olocausto fosse stato possibile. È un pubblico fatto anche dei figli, ora cresciuti, di ebrei che durante il nazismo si erano rifugiati negli Stati Uniti. Una generazione che era cresciuta contestando i propri genitori si ferma ora a chiedersi cosa questi abbiano vissuto, come sia stato possibile, a soppesarne le responsabilità. Del resto, molti ebrei sono ora registi affermati, hanno peso nelle scelte delle industrie della cultura. E anche la situazione internazionale ha la sua rilevanza: in *Holocaust* il protagonista fugge infine in Palestina, il sionismo ne

esce legittimato e con questo il sostegno allo Stato israeliano<sup>10</sup>.

In Europa non compaiono discorsi che legittimino il sionismo. Ma, quanto alla presenza di un pubblico disponibile a vedere film che riguardino l'Olocausto, la situazione ora è la stessa. Se *Holocaust* ebbe risonanza fu anche perché il tema era maturo.

In Germania, in particolare, il cinema della *Neue Welle* aveva avviato fin dal decennio precedente una riflessione profonda sulla rimozione del nazismo e dell'Olocausto e sulla continuità di alcuni aspetti della società contemporanea con quella eredità<sup>11</sup>. Era legato alla generazione dei movimenti del Sessantotto, ed esprimeva una tensione presente solo in alcuni settori della società, ma aveva aperto la strada.

Non era una strada in discesa. Nel 1977 erano usciti contemporaneamente *Hitler - Un film dalla Germania* di Syberberg e *Hitler, una carriera* di Fest e Herrendoerfer. Due film molto diversi. Il primo, lungo sette ore, aveva a che fare con l'elaborazione del lutto secondo una prospettiva che doveva molto alle riflessioni dei movimenti giovanili del decennio precedente. Alle sue spalle vi era la lezione di Adorno: il passato nazista e l'Olocausto vanno conservati nella memoria perché le condizioni sociali che li avevano resi possibili sono ancora con noi<sup>12</sup>. È una questione di elaborazione ma anche di vigilanza. Il secondo, che ebbe un successo infinitamente maggiore, intendeva essere una disamina dei motivi del consenso che circondò Hitler (specialmente nei termini della fascinazione che la sua demagogia aveva modo di suscitare), ma sortiva l'effetto di una certa minimizzazione dell'Olocausto.

Il confronto sofferto con il passato nazista convive in effetti in Germania con tensioni opposte, spinte dal desiderio di una parte della società di “scrollarsi di dosso”, semplicemente, il passato. Sono di quegli anni anche i primi tentativi di alcuni storici di giustificare il nazismo come reazione al “pericolo rosso” e i primi confronti fra lager hitleriani e gulag sovietici tesi a relativizzare i crimini nazisti.

In ogni caso, come si vede, *Holocaust* arriva su un terreno già arato. Anche l'Italia del resto, attraverso alcuni dei suoi autori più impegnati, aveva già avviato la sua esplorazione per tempo. Nel 1970 era uscito *Il giardino dei Finzi Contini*, di Vittorio De Sica. I più complessi (e

9. Gaetani, *Il cinema e la Shoah* cit., p. 63.

10. È il nesso strumentale, sia detto qui per inciso, che rende politicamente comprensibile l'altrettanto strumentale «negazionismo» dell'Olocausto proposto recentemente da al-

cuni nei paesi medio-orientali. Del resto, so di insegnanti nelle *banlieux* parigine che per lo stesso motivo hanno difficoltà a spiegare lo sterminio degli ebrei ai giovani figli di immigrati arabi. Nonostante esuli dal tema di questo contributo, per un ten-

tativo di mettere a confronto le memorie della Shoah e della *Nakbab* (la 'catastrofe' dei palestinesi, la perdita della loro terra) come memorie capaci di istituire un dialogo fra "comunità di sofferenza" vorrei citare I. Pape, *Violenza e memoria in Israele*,

in A. Triulzi (a cura di), *Dopo la violenza. Costruzioni di memoria nel mondo contemporaneo*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2005.

11. P. Brunetta (a cura di), *Storia del cinema mondiale*, vol. I, *L'Europa*, Einaudi, Torino 1999; M. Co-

controversi: ma sarebbe il caso di rivederli) film di Lilia-  
na Cavani e di Pasolini, *Il portiere di notte* e *Salò*, sono,  
rispettivamente, del 1974 e del 1975.

L'onda lunga del Sessantotto non ha provocato in  
Italia una riflessione sull'esperienza fascista altrettanto  
profonda di quanto è avvenuto in Germania, ma una  
certa riflessione sul fascismo è presente nel cinema: co-  
me nel *Conformista* di Bertolucci, del 1970, o, dello stes-  
so autore, in *Novecento*, del 1976; o ancora nel bellissi-  
mo *Una giornata particolare*, di Ettore Scola, del 1977:  
non un film sull'Olocausto, ma una delle più profonde  
rievoche del fascismo in Italia, osservato attraverso  
gli occhi di una donna e di un omosessuale, le cui con-  
fessioni si intrecciano con le roboanti dichiarazioni che,  
alla radio, descrivono una parata.

### Una «storia d'Europa»

A questo punto, gli ebrei hanno smes-  
so da tempo di essere rappresentati  
con immagini stereotipate. Se mai,  
vengono identificati attraverso la mes-  
sa in scena di alcune peculiarità cul-  
turali o dei loro luoghi di culto. Ma in  
verità il cinema europeo in genere ha  
rinunciato a caratterizzazioni delle vit-  
time in quanto specificamente ebrei:  
si tratta di esseri umani, uguali agli  
spettatori. A qualcuno potrà sembra-  
re discutibile, nel senso che vi è una  
sottovalutazione della specificità cul-  
turale dell'ebraismo, ma è una scelta  
corrispondente al sentire di una indi-  
stinguibilità sostanziale degli ebrei in società dove da tem-  
po l'assimilazione è stata conclusa, e dove le differenze  
religiose e culturali sono circoscritte come questioni pri-  
vate, in modo da sentire che ciò che era accaduto agli  
ebrei avrebbe potuto accadere a chiunque. La persecuzio-  
ne, la perdita progressiva di ogni diritto, la depredazione  
degli averi e la deportazione appaiono così in alcuni film  
quasi come un macchinario kafkiano. Come nel *Mr. Klein*  
di Losey (1976), generano crisi d'identità, smarrimento: un  
vortice incomprensibile che annichila relazioni sociali e  
percezione del sé prima di condurre alla morte.

“**gli ebrei hanno  
smesso da tempo di  
essere rappresentati  
con immagini  
stereotipate. [...] Il  
cinema ha rinunciato  
a caratterizzazioni  
delle vittime in  
quanto  
specificamente ebrei:  
si tratta di esseri  
umani, uguali agli  
spettatori**”

Ma ora anche i nazisti cominciano a non essere più  
rappresentati macchiettisticamente. Lo stereotipo dell'SS  
sanguinario, folle e sessualmente perverso lascia posto a  
interrogazioni articolate su che tipo di uomini e di donne  
fossero quelli che avevano sostenuto il regime. Non vien-  
ne meno la condanna, tutt'altro, ma non si cede a sempli-  
ficazioni. Sono atteggiamenti paralleli a quelli che si affer-  
mano nella storiografia. Ci si chiede quale sia stato il po-  
sto dell'Olocausto nella storia d'Europa, rinunciando a ri-  
sposte tranquillizzanti.

In questo quadro si colloca l'opera di Edgar Reitz, *Hei-  
mat*. Apparo nel 1984 (ma nel 1992 e nel 2004 usciranno  
anche *Heimat2* e *Heimat3*), il lavoro di Reitz, che si  
basa su una documentazione ricchissima, si compone di  
undici film, realizzati per la televisio-  
ne. Per quanto sia nato con dichiara-  
to riferimento all'americano *Holocaust*,  
quasi per fornirvi una risposta euro-  
pea, non è un lavoro dedicato esplici-  
tamente all'Olocausto. Rispetto a  
questo, ciò che è messo in scena so-  
no soprattutto i processi di rimozio-  
ne. In questo senso, però, è forse  
l'opera più importante sulla memoria  
europea del Novecento.

La cosa più straordinaria dell'ope-  
razione di Reitz è esattamente quel-  
la di non mostrare l'Olocausto come  
“straordinario”. Pur restando un  
evento di eccezionale portata, un  
evento a cui non è possibile acco-  
starsi senza provare sgomento, l'Olo-  
causto è stato perpetrato in seno al-  
la nostra civiltà, da persone a noi molto vicine, con la  
complicità o con la condiscendenza di molti. Ha trovato  
posto dentro la vita ordinaria. Può anche essere consi-  
derato un *unicum* o come il «male assoluto», ma in ogni  
caso non è estraneo alla nostra storia<sup>13</sup>. E parte della no-  
stra storia è il modo in cui lo ricordiamo.

*Heimat* è la storia di una famiglia tedesca lungo l'ar-  
co del Novecento. Rispecchia il passo lento delle trasfor-  
mazioni della quotidianità. Credo di non forzare l'inter-  
pretazione dicendo che è un'opera che riguarda la crisi  
dell'esperienza nel Novecento europeo e la sua ricompo-

mand, R. Menarini, *Il cinema euro-  
peo*, Laterza, Roma-Bari 2006.

12. Th. W. Adorno, *Che cosa signi-  
fica elaborazione del passato*, in  
Id., *Contro l'antisemitismo*, Mani-  
festolibri, Roma 1994.

13. *La storia del cinema sull'Olo-*

causto sembra qui elaborare rifles-  
sioni come quelle avviate da Han-  
nah Arendt in *La banalità del ma-  
le*, Feltrinelli, Milano 1999; per una  
analisi del modo in cui in cui Arendt  
è passata dall'idea della Shoah co-  
me «male assoluto» a quella della «ba-

nalità del male» cfr. A. Moscati, *Non  
sarebbe mai dovuto accadere. Dal  
male radicale al male banale*, in  
*Sboab. Percorsi della memoria* cit.  
È inoltre parallela tanto a riflessioni  
presenti nella sociologia (cfr., ad  
esempio, Z. Bauman, *Modernità e*

*Olocausto*, Il Mulino, Bologna 1992),  
quanto allo sviluppo di un filone di  
ricerche storiografiche che va da R.  
Hilberg, *La distruzione degli Ebrei  
d'Europa*, Einaudi, Torino 1995, fino  
a Ch. Browning, *Uomini comuni*, Ei-  
naudi, Torino 2004.

sizione mediante la narrazione<sup>14</sup>. A metà del secolo, tale crisi corrisponde specificamente a una cesura della memoria, cioè alla difficoltà di rendere conto del passato nazista. La cura non consiste tanto in un'ammissione di colpa, quanto nella capacità autocritica di riconoscere questo passato all'interno della nostra storia, investigando le sue continuità con il prima e il poi, e, al contempo, riconoscendo i meccanismi stessi della rimozione.

Di *Heimat* a suo tempo si è molto discusso<sup>15</sup>. Per alcuni, Reitz non ha rappresentato l'Olocausto *abbastanza*. Dunque, avrebbe mancato proprio nella rappresentazione cruciale. A parere di costoro, avrebbe finito per eludere nuovamente il problema, favorendo al contrario, per l'attenzione che prestava alle sofferenze del popolo tedesco durante e dopo la guerra, una sorta di revisionismo<sup>16</sup>.

A parte il fatto che raccontare le sofferenze degli stessi tedeschi non significa necessariamente negare le sofferenze degli altri, è stato qui all'opera un certo fraintendimento. È vero che Reitz indaga poco la genesi dell'Olocausto. Ma *Heimat* è un racconto centrato su una famiglia tedesca in un contesto rurale, e in questo racconto l'Olocausto non può comparire che come effettivamente comparire: indirettamente. Ciò che i personaggi vivono comprende bensì diversi segni di ciò che il regime nazista significava, ma questi segni venivano costantemente rimossi: ed è questo ciò che il racconto può e vuole mostrare.

Una scena esemplare in proposito è quella in cui, nel primo episodio, una delle protagoniste è in una cittadina vicina al proprio paesello e si ferma presso la vetrina di un orologiaio. Un gruppo di vandali compare alle sue spalle e getta sassi sulle finestre di un appartamento.

«Diamogli una lezione!», gridano.

La donna è ferita da un vetro; l'orologiaio la vede e accorre in suo aiuto: incomincia fra i due un corteggiamento che, più tardi, si concluderà con le nozze. L'uomo commenta la sassaiola:

«Vede, sopra di me abita un ebreo. In paese ne abbiamo qualcuno. Ognuno avrà quattro o cinque finestre. Si faccia il conto di quanti vetri si sono già rotti...».

14. P. Jedlowski, *Se la narrativa è dimora. Attraverso Heimat: esperienza, memoria e sfera pubblica europea*, Bollati Boringhieri, Torino in corso di preparazione.

15. Fra l'altro, è stata foriera di critiche la scelta di praticare una storia del quotidiano. La paura espressa da alcuni fu che *Heimat* mettesse capo a una sorta di "normalizzazione" del regime nazista grazie all'attenzione prestata agli aspetti dell'esistenza

che potevano riprodursi relativamente indisturbati. Non c'è nulla però nella *Alltagsgeschichte* che diminuisca la centralità dell'Olocausto o degli aspetti criminosi del nazional-socialismo: piuttosto, si tratta di metodi di narrazione che meglio di altri aiutano a capire come furono possibili. Cfr. Browing, *German Memory; Judicial Interrogation and Historical Reconstruction*, in S. Friedländer (a cura di), *Probing the Limits of Re-*

E questo è tutto: i vetrai avranno molto lavoro. E i due tornano alle loro vicende.

La scena corrisponde a un momento in cui i personaggi avrebbero potuto prendere coscienza di ciò che accadeva. I vandali sarebbero presto diventati squadristi. Agli ebrei non si sarebbero soltanto rotte le finestre. Ma i nostri personaggi girano il capo. È una scena immersa nella quotidianità di chi viveva in Germania fra le due guerre e la descrive per come poteva essere vissuta: vista nel 1984, urla come una sirena di allarme<sup>17</sup>.

La presa d'atto dell'Olocausto avverrà solo con la generazione successiva a quella di questi personaggi. Saranno i giovani degli anni Sessanta, soprattutto nelle città universitarie, a farsene carico. E il tema, infatti, compare in *Heimat2 (Die Zweite Heimat)*, il ciclo successivo (uscito nel 1992, ma messo in lavorazione già dal 1985). Questo è centrato sugli anni Sessanta e su un gruppo di studenti che vivono a Monaco. Ora la memoria dell'Olocausto si impone in tutta la sua forza. In un episodio il giovane Reinhard, promessa della nuova cinematografia, ascolta a lungo il racconto di Esther, figlia di ebrei sterminati nella cui villa egli inconsapevolmente ha abitato, credendola di proprietà di tedeschi i quali, in verità, se ne erano impossessati grazie alla deportazione dei proprietari legittimi. Il racconto di Esther occupa quasi l'intero episodio. Reinhard vorrebbe farne un film; si ritira a scriverne la sceneggiatura sulle rive di un lago. Ma, quando gli amici lo vanno a trovare, è scomparso. Uscito di prima mattina con la barca, si è inabissato nelle acque del lago. Non ha retto a ciò che si era proposto di raccontare.

## La «stagione delle testimonianze»

Negli anni Ottanta sono maturi e affermati professionalmente in Europa registi che avevano avuto esperienza del nazifascismo, direttamente o indirettamente, nella propria adolescenza. Nei loro film, la messa in scena delle persecuzioni si declina così a volte come una riflessione, per quanto indiretta, sulla propria autobiografia: come nel caso di *L'ultimo metro* di Truffaut (1980) o in *Arrivederci ragazzi* di Louis Malle (1987), per esempio. Pur senza rinunciare ad essere *fiction*,

*presentation*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.

16. Cfr. M. Hansen (a cura di), *Dossier on Heimat*, in «New German Critique», 36, 1985.

17. Vorrei fare ancora un esempio. Per comprenderlo va ricordato che il nesso fra i diversi film di cui *Heimat* è composto è fornito dalla voce fuori campo di Glasisch, uno dei comprimari della vicenda narrata, che inizia ogni nuovo episodio commentando

fotografie corrispondenti a fotogrammi significativi dei film precedenti. Il punto saliente qui è l'introduzione all'ottavo film, che succede a quelli dedicati al periodo nazista e alla guerra. Lo descrive bene Matteo Galli, che sull'opera di Reitz ha scritto un libro prezioso: «Passando in rassegna come al solito i personaggi della famiglia Simon attraverso le fotografie [...], Glasisch, il narratore, arriva a parlare di Pauline, scorrendone varie foto e rac-

il cinema si avvicina alla testimonianza. Ciò vale anche su questioni controverse e capaci di toccare interessi consolidati, come nel caso di *La barca è piena* (1980) dello svizzero Imhoof, dedicato alla posizione della Confederazione elvetica e al comportamento dei suoi cittadini nei confronti degli ebrei che vi cercavano rifugio nel corso del conflitto.

È anche vero del resto che i film storici in Europa avevano già dagli anni Sessanta conosciuto una significativa torsione: da opere tese a descrivere il passato “così com'è stato” (o quanto meno come il pubblico ne ha presumibilmente nozione), si passa a rappresentazioni più complesse, a “indagini in corso”: la possibilità di fornire versioni diverse dello stesso evento entra a far parte della rappresentazione storica, ci si apre alla contraddittorietà dei ricordi, al riconoscimento delle reticenze, all'incertezza e all'interrogazione<sup>18</sup>.

Se ciò è vero in generale, quanto alla rappresentazione dell'Olocausto significa fare i conti col fatto che la memoria di una costellazione di eventi traumatici come quelli relativi all'Olocausto è contraddittoria, reticente e parziale; l'evento è inconcluso. Si tratta di tenere viva sia la memoria che la volontà di farsi domande. Di raccogliere testimonianze.

Il frutto più straordinario di questa stagione del cinema europeo è *Shoah* di Claude Lanzmann, apparso nel 1985. Difficile dire se sia un film o un documentario. Riguarda dichiaratamente la «soluzione finale». Lo sterminio degli ebrei è affrontato attraverso il ricordo di chi l'ha vissuto. Sullo schermo, si susseguono testimoni diretti che, semplicemente, raccontano. Alcuni ebrei sopravvissuti, contadini polacchi che vivevano vicino ai campi, ferrovieri e burocrati che si erano occupati della deportazione. A tratti le parole sono accompagnate da immagini attuali dei luoghi evocati: città, treni, resti dei campi. Nessun accompagna-

contandone le vicissitudini negli anni del nazismo. L'ultima foto della serie coincide esattamente con una delle inquadrature del film precedente, quella in cui la donna, seduta sul divano con la tappezzeria a strisce nel salotto della villa Simon - un figlio in grembo e l'altro accanto a lei - aveva appreso da Wilfried Wiegand [un giovane parente che aveva fatto parte delle SS], con incredulità, della cosiddetta “soluzione finale”. Ebbene

questo fermo-immagine è così commentato da Glasich: «Qui ha appena saputo che suo marito è disperso in Russia».» (M. Galli, *Edgar Reitz*, Il Castoro, Milano 2005, p. 165). Come in altre occasioni, qui Reitz mostra come funziona il processo di trasmissione della memoria: l'archiviazione dell'immagine avviene assieme a un atto di falsificazione. Ciò è mostrato attraverso un gioco narrativo sofisticato: il pubblico è chiamato infatti a

prendere le distanze dal patto di complicità che il narratore propone, poiché è il narratore stesso a mistificare palesemente la storia. Difficile, direi, sollecitare altrettanto efficacemente una presa di coscienza che riguarda tanto il passato quanto resistenze e meccanismi di copertura.

mento musicale, nessun filmato di repertorio. Solo i volti delle persone e le loro voci, oggi. Simone de Beauvoir, nell'introduzione al volume che riporta le interviste realizzate da Lanzmann, scrive che vedendo il film si era trovata a «confondere il passato e il presente»<sup>19</sup>. Non è strano. Nella memoria il passato è presente. D'altro canto, la Shoah non è esattamente il passato, e non solo per chi ne è stato vittima: qui ricordare è un'azione politica.

Nel film di Lanzmann vengono intervistati anche alcuni carnefici. In questo caso, eccezionalmente, avviene che a volte essi siano filmati senza sapere di esserlo: le loro dichiarazioni sono agghiaccianti, mostrano una continuità con il regime hitleriano praticamente intoccata. Lanzmann li filma di nascosto: vuole «ucciderli con la macchina da presa»<sup>20</sup>. L'indegnità è messa in scena.

“ **L'Olocausto finisce così di frequente [...] per essere evocato più che rappresentato: nelle storie che il cinema narra, è spesso un «fuori campo» che «attraversa l'attesa del futuro e, soprattutto, il tempo della memoria»** ”

### «Consolidamento» e «articolazioni»

In generale, la morte nei campi di sterminio si presta male alla rappresentazione cinematografica. Si tratta di raccontare vicende e esperienze di carattere estremo. Per certi versi ir-rappresentabili. Sono d'accordo con Didi-Huberman nella diffidenza verso espressioni come «ir-rappresentabile», «indicibile» o «inimmaginabile»: sono termini «in genere bene intenzionati e apparentemente filosofici, ma in realtà pigri»<sup>21</sup>. Ma rendere conto dell'Olocausto richiede rispetto per la memoria delle vittime; d'altro canto, la messa in scena brutale di eventi angosciosi a volte può sortire effetti controproducenti: lo spettatore se ne può ritrarre; la rimozione o quanto meno un certo allontanamento possono essere indotti controintenzionalmente dall'insostenibilità delle immagini. L'Olocausto finisce così di frequente, e giustamente a mio avviso, per essere evo-

prendere le distanze dal patto di complicità che il narratore propone, poiché è il narratore stesso a mistificare palesemente la storia. Difficile, direi, sollecitare altrettanto efficacemente una presa di coscienza che riguarda tanto il passato quanto resistenze e meccanismi di copertura.

18. Cfr. a riguardo Sorlin, *Cinema e identità europea* cit., cap. 6.  
19. S. de Beauvoir, *La memoria dell'orrore*, in C. Lanzmann, *Sho-*

ab, Rizzoli, Milano 1987, p. 8.  
20. Gaetani, *Il cinema e la Shoah* cit., p. 178.  
21. G. Didi-Huberman, *Immagini malgrado tutto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, p. 41. Sul giudizio cfr. anche A. Wiewiorka, *Déportation et génocide*, Plon, Paris 1992: l'«indicibilità» di Auschwitz è stata soprattutto una «inaudibilità» dei racconti a riguardo, una deficienza del destinatario più che del testimone.

cato più che rappresentato: nelle storie che il cinema narra, è spesso un «fuori campo» che «attraversa l'attesa del futuro e, soprattutto, il tempo della memoria»<sup>22</sup>.

Il cinema europeo non ha quasi mai realizzato sull'Olocausto film «spettacolari». Un po' diverso è il cinema statunitense. *Cabaret* di Bob Fosse e *Julia* di Zinnemann, film di forte impatto emotivo, con star e accurate scenografie, erano usciti già negli anni Settanta; *La scelta di Sofia*, di Pakula, nei primi anni Ottanta. Ma, a dire il vero, non erano mancate operazioni meno spettacolari ma forse ancora più interessanti per il nostro tema. A riguardo vorrei citare *Talk Show* di Oliver Stone, del 1988, un film meno noto e probabilmente anche meno riuscito di altri, ma indicativo. La trama si sviluppa attorno a un conduttore di talk show radiofonici. Nel corso del suo programma, in diretta col pubblico, inizia a ricevere minacce telefoniche da neonazisti. I discorsi di costoro sono significativi: se da un lato gli chiedono se non pensi che quelle sull'Olocausto non siano «tutte bugie», dall'altro lo insultano in quanto ebreo, e negli insulti lo accomunano a «negri, femministe e froci». Il punto qui è che Stone segnala sia la presenza nella società contemporanea di gruppi che si ispirano ancora al nazismo, sia come l'odio verso gli ebrei si accomuni a quello verso molti altri

gruppi: l'oggetto dell'odio è in effetti variabile (di lì a poco le stesse persone odieranno gli «arabi» allo stesso modo), mentre a essere costante è la logica, quella del capro espiatorio sul quale i «piccoli bianchi» riversano le proprie frustrazioni e su cui sfogano la propria violenza. Alla fine del film, il conduttore viene ucciso. Un destino che l'America ha riservato, fuori dalla *fiction*, a molti americani antirazzisti. Con ciò, il film non toglie all'Olocausto nulla della sua specificità e del suo carattere immane, ma lega l'antisemitismo alla grande famiglia dei razzismi e ne mostra la contemporaneità. Di nuovo, non si tratta del passato. E il campo delle vittime potenziali si allarga tragicamente.

22. F. Marineo, *Olocausto*, in *Enciclopedia del cinema*, Garzanti, Milano 2005.

23. Cfr., fra gli altri, R. Silverstone, *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna 2002.

24. Cfr. anche Jedlowski, *Media e memoria*, in Rampazi, Tota (a cura di), *Il linguaggio del passato. Memoria collettiva, mass media e discorso pubblico*, Carocci, Roma 2005.

25. Fra le articolazioni citerei an-

che la nuova capacità del cinema, nei diversi contesti nazionali europei, di indagare passati traumatici e processi di rimozione anche riguardo a temi diversi dall'Olocausto, come quelli riguardanti il passato coloniale. Un buon esempio a riguardo è il francese *Niente da nascondere* (*Caché*) di Haneke, a proposito della memoria della guerra algerina (premiato fra l'altro come miglior film europeo dall'European Film Academy nel 2005). Questa

Ma la stagione più recente è segnata dal lavoro di Spielberg, *Schindler's List*, apparso nel 1993. Questo si staglia dal punto di vista tecnico e da quello della sua diffusione. Come e più che nel caso di altri film americani, se non la sua produzione, la sua fruizione è parte anche della storia europea.

Spielberg, americano di origini ebraiche, ha messo a frutto un lavoro di ricerca imponente, unito a una perizia di *film maker* e ad una disponibilità di mezzi fuori dal comune. Ad alcuni *Schindler's List* è forse sembrato fin troppo spettacolare, o troppo incline a sfruttare cliché narrativi di impatto sicuro, ma se le generazioni più recenti fanno qualcosa della Shoah, se con eccezioni in fin dei conti abbastanza rare ritengono che sì, effettivamente qualcosa del genere deve essere successo, è anche grazie a film come quest'<sup>23</sup>.

Il cinema è *fiction*, non è storiografia; ma contribuisce a creare l'immagine del passato che il pubblico dà per scontata<sup>24</sup>. Di questo Spielberg è consapevole: il suo film esce negli anni in cui i testimoni diretti dell'Olocausto stanno cominciando, per ragioni anagrafiche, a venire meno. E si affermano movimenti che, in modi larvati o brutali, tendono a promuovere un oblio definitivo. Si tratta dunque di incidere sull'immaginario, di stabilizzare una memoria comune che si imponga come indiscutibile. La

stessa scelta di centrare il racconto su un eroe «buono» (per quanto abbia aperto la strada a qualche dubbia autoassoluzione) serve ad attirare lo spettatore, a far sì che accetti la consapevolezza storica di ciò che è accaduto.

Dopo *Schindler's List* potremmo citare in Europa *Il pianista* di Roman Polanski, del 2002, o film eccezionali come *Train de vie* di Radu Mihaileanu (1998) e *La vita è bella* di Roberto Benigni (1997). La scelta è ampia. Quanto al film di Benigni, qualcuno si è sentito offeso dal fatto che attorno all'Olocausto ci potesse essere qualcosa da ridere. Ma l'orrore non lo si può rappresentare direttamente, se non altro per rispetto, e per meglio preservare la possibilità di av-

tendenza è però più modesta di quanto si potrebbe auspicare. Come ha notato Traverso, gli ebrei sono «vittime con cui ci identifichiamo volentieri, perché sono come noi, fanno parte del mondo occidentale nel quale sono ormai perfettamente integrati» (*Le memorie di Auschwitz* cit., p. 51): il caso delle vittime dei crimini coloniali è evidentemente diverso.

26. Vi appartiene a tal punto che alcuni parlano oggi in proposito di

una vera e propria «saturazione della memoria» (R. Robin, *La mémoire saturée*, Stock, Paris 2003). Quanto al cinema, non sono sicuro che presenti il tema con frequenza tale da convalidare questa espressione (che è legittima però in altri contesti, specie riguardo a commemorazioni ufficiali cui corrispondono a volte partecipazioni piuttosto ipocrite: sul punto mi permetto di rimandare anche al mio *I paradossi della commemorazione*, in *Memo-*

“ L'Olocausto fa ora parte di una “grande narrazione” in cui l'Europa democratica si riconosce. [...] si può parlare di un “genere”, del tutto transnazionale ”



vertirlo. Benigni con le sue beffe e con la fantasia porta lo spettatore fino al punto in cui, ormai immedesimato nel gioco della narrazione, non si difende più, e accetta di ricevere il pugno allo stomaco che la Storia gli ha già riservato, ma di cui, altrimenti, fa di tutto per non prendere atto.

Negli ultimi due decenni le immagini dei campi di concentramento sono diventate un simbolo dell'orrore pressoché universalmente riconoscibile, come tale richiamato a volte anche in film che con l'Olocausto non hanno niente a che fare. Quanto ai film sull'Olocausto, si sono moltiplicati, esplorandone aspetti diversi, investigandone le articolazioni, cercando tracce delle resistenze che al nazismo si opposero (come in *Rosenstrasse* di Margarethe von Trotta), interrogandosi sui sopravvissuti (come in *La tregua* di Rosi) e cercando volta a volta nuovi linguaggi, anche in una rinnovata relazione fra produzione di documentari, registrazioni di testimonianze e film veri e propri, sia in Europa che in Nord America (dove un ruolo decisivo è stato svolto dalla *Survivors of the Shoah Visual History Foundation* di Spielberg)<sup>25</sup>.

L'Olocausto fa ora parte di una "grande narrazione" in cui l'Europa democratica si riconosce<sup>26</sup>. Il consolidamento del tema è tale che si può addirittura parlare di un "genere", del tutto transnazionale. Ma, se è tale, non si tratta di un genere codificato secondo una logica commerciale: piuttosto, di una tradizione di investigazioni su una parte della nostra storia che ci interroga e che sollecita prese di posizione morali.

È un genere che convive a fianco di altri, tra film di intrattenimento e film che affrontano aspetti diversi della realtà sociale attuale. Contemporaneo al fiorire dell'estetica postmoderna, sembra che sia un genere in cui questa non ha mai attecchito: se quest'ultima è descrivibile come un sintomo del «declino della storicità» e «della possibilità vissuta di esperire la storia in modo attivo»<sup>27</sup>, pare se mai una reazione speculare alla forza del sintomo.

Un lavoro analogo a quello qui tratteggiato potrebbe essere fatto per la letteratura (i titoli da prendere in considerazione sarebbero molti di più) o per il fumetto, il "fratello minore" del cinema (come dimenticare lo stra-

ordinario *Maus* di Art Spiegelman?). O, ancora, per il teatro (ma in questo caso sarebbe più difficile reperire i materiali). Il cinema è tuttavia il medium narrativo che raggiunge il pubblico più numeroso (anche in virtù dei passaggi televisivi, quando non si tratti poi, come in alcuni dei casi che abbiamo esaminato, di film prodotti direttamente per la televisione).

Produttori e registi che si sono impegnati in questo "genere" non lo hanno fatto per ragioni commerciali (anche se, ovviamente, hanno dovuto fare dei conti economici): motivi di carattere etico oppure politico sono molto più presenti che in altri filoni della cinematografia. In un certo senso, produttori e registi sono stati «imprenditori della memoria»<sup>28</sup>: hanno assunto cioè il ruolo di attori sociali impegnati a promuovere certe rappresentazioni del passato e ad influenzare così la formazione della memoria collettiva. Naturalmente, lo hanno fatto in relazione a gruppi sociali più ampi, di cui hanno interpretato le esigenze o a cui hanno inteso indirizzare le proprie sollecitazioni.

In ogni caso, sia sul piano della conoscenza storica, sia su quello della rappresentazione cinematografica, qualcosa resta ancora da fare. Intanto, è necessario inglobare nella storia che raccontiamo la conoscenza di ciò che è avvenuto nei paesi dell'Europa dell'Est, e dei modi in cui è ricordato. Non è automatico: in Europa si parlano decine di lingue, e l'apertura delle frontiere significa poco per l'effettiva conoscenza reciproca di storie, memorie e produzioni culturali.

In secondo luogo, nei campi furono sterminati milioni di ebrei, ma al loro fianco morirono oppositori politici del regime nazista, slavi, zingari e omosessuali. La presenza di comunisti nei campi è stata documentata e rappresentata (nei film di Lizzani o di Pontecorvo, ricordiamo, i militanti comunisti erano raffigurati come gli unici plausibili oppositori dell'abiezione nazista). Molto meno quella di altri.

La persecuzione degli omosessuali, in particolare, affiora solo raramente nella cinematografia sull'Olocausto. Ve ne sono tracce nel già citato *Una giornata particolare* di Scola, in *Europa Europa* di Agnieszka Holland<sup>29</sup>, in *La*

ria, esperienza e modernità, FrancoAngeli Edizioni, Milano 2002). Almeno in certi lavori, sembra anzi cercare strategie narrative che provano consapevolmente ad aggirare questa «saturazione»: *La vita è bella* e *Train de vie* appartengono a mio avviso a questa categoria. È vero in ogni caso che la tendenza a considerare il nazismo come la "leggittimità negativa" dell'Occidente liberale ha qualcosa di ambiguo: come ricorda ancora Traverso, ricolle-

gandosi ad autori come Arendt, Adorno e Marcuse, il punto è che «bisognerebbe interrogarsi sul rapporto della Shoah con il processo di civilizzazione» (Traverso, *Le memorie di Auschwitz* cit., p. 54). Ciò riporta alla questione della «banalità» o della «normalità» del male: forse non a caso ripresa in uno dei più recenti film documentario sull'argomento, *Uno specialista. Ritratto di un criminale moderno* di Sivan (1999), centrato sulla figura di Ei-

chmann come «burocrate della morte». D'altro canto, ricorderei che non mancano voci che trattano la memoria dell'Olocausto non come un lutto passibile di elaborazione, ma come un incubo da cui non è in alcun modo possibile uscire: cfr. in proposito, il cupo *Europa* di Lars von Trier (1991).

27. F. Jameson, *Il postmoderno, o la logica culturale del tardo capitalismo*, Garzanti, Milano 1989, p. 45.

28. Namer, *Mémoire et société*, Klincksieck, Paris 1987.

29. Quello della Holland è un film importante anche per un altro punto, che qui posso solo accennare: mette infatti a confronto i regimi nazista e sovietico, ma non dal punto di vista dei campi di concentramento, bensì da quello dei processi di socializzazione cui sottopongono i giovani: a questo riguardo, i totalitarismi appaiono identici.

*finestra di fronte* di Ozpetek. Solo molto recentemente, nel 2000, il film documentario anglo-tedesco *Paragraph 175*, di Epstein e Friedman, basato sulla ricerca storica di Klaus Müller, rende loro giustizia<sup>30</sup>.

## Conclusioni

Rappresentare pienamente l'esperienza della Shoah e dell'Olocausto è impossibile. Non si tratta solo del fatto che ogni rappresentazione, in ogni caso, è per l'appunto *rap-presentazione*, è un artefatto, ed esperirla non significa compiere l'esperienza rappresentata. Questo lo sa ogni regista, e grazie a questa consapevolezza può manipolare le immagini in modo da farle alludere nel modo più efficace, per il tempo e per il pubblico a cui sono destinate, all'esperienza cui vuole rimandare. Ma il punto è che ciò a cui la rappresentazione allude, in questo caso, è pressoché insostenibile.

E tuttavia film come quelli che ho rammentato sono necessari. Come ha scritto Moni Ovadia, lo sono perchè rispondono alla

urgenza di un essere umano nato nel mondo dalle cui viscere è uscito quel crimine di misurarsi con ciò che l'evento significa per lui, quali pensieri, quali emozioni e quali risonanze abbia con la sua vita<sup>31</sup>.

E sono necessari anche in un altro senso. Si tratta, scrive ancora Ovadia,

di interporre fra gli uomini e il volto della Medusa la pietas di un narrare artistico che ci consenta di guardarla senza venire pietrificati. Se qualcuno ci dovesse condurre davanti a una porta, ce la aprisse e noi

fossimo messi di fronte a ciò che fu il farsi reale della Shoah nello scorrere di quel tempo non potremmo sopravvivere a lungo<sup>32</sup>.

La citazione della Medusa compare anche nelle ultime pagine di *Immagini malgrado tutto* di Didi-Huberman<sup>33</sup>. Qui è ripresa a sua volta da un testo di Krakauer. Rammentando la storia di Perseo e dello scudo grazie al quale poté affrontare la Medusa, senza guardarla direttamente negli occhi, Krakauer scriveva:

La morale del mito è naturalmente che noi non vediamo, e non possiamo vedere, le cose veramente orride perché la paura ci paralizza e ci rende ciechi; potremmo sapere che aspetto hanno soltanto guardando immagini che ne riproducono l'aspetto<sup>34</sup>.

Il cinema serve anche a questo. Così come può servire a raccogliere la conoscenza e il coraggio per eseguire ciò che il mito ancora consiglia: perchè

il mito indica anche che le immagini sullo scudo o sullo schermo sono mezzi rivolti ad un fine: debbono permettere o indurre lo spettatore a decapitare l'orrenda cosa che vede rispecchiata<sup>35</sup>.

Quello che avvenne in mezzo all'Europa negli anni Trenta e Quaranta del secolo appena trascorso è un abisso. È stato scritto che costringe a ripensare l'antropologia, o tutte le scienze umane<sup>36</sup>. Ma la mediazione narrativa ci consente di rammentarlo e insieme di non precipitarvi, grazie al filo comune che nella narrazione si tesse. Per quanto sia stato l'emergere di ciò che è inumano, narrandolo affermiamo la nostra umanità.

30. **Almeno in Italia, è il pubblico** stesso a essere ancora poco ricettivo sul tema. È possibile che in questo conti la posizione delle alte gerarchie della Chiesa cattolica. Papa Wojtila ha chiesto scusa piangendo agli ebrei per l'antigiudaismo cristiano e cattolico a Gerusalemme, davanti al Muro del Pianto, riconoscendo la sua re-

sponsabilità storica nel favorire l'antisemitismo e la stessa Shoah. Ma è difficile dire quanti anni ancora bisognerà aspettare che un papa chieda scusa agli omosessuali per la discriminazione cui le gerarchie cattoliche continuano a invitare, una discriminazione che eticamente ripugna a chi è convinto della uguale dignità e degli

uguali diritti di ogni essere umano, esattamente tanto quanto ripugna il razzismo.

31. M. Ovadia, *Filmare l'indicibile*, in Gaetani, *Il cinema e la Shoah* cit., p. 10.

32. *Ibidem*.

33. Didi-Huberman, *Immagini malgrado tutto* cit., pp. 219 e sgg.

34. S. Krakauer, *Film: ritorno alla*

*realtà fisica*, Il Saggiatore, Milano 1962, p. 435.

35. *Ibid.*

36. Arendt, *Le tecniche della scienza sociale e lo studio dei campi di concentramento*, in *L'immagine dell'inferno*, Editori Riuniti, Roma 2001. Cfr. anche G. Agamben, *Mezzi senza fine*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

# Insegnamento della storia, pluralità culturale e coscienza storica: approcci teorici e ricerca empirica\*

Il presente studio si basa su un'indagine condotta su studenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni in tre regioni caratterizzate da una grande eterogeneità etnica: Rotterdam, Londra e alcune città francesi del Nord Pas de Calais (Lille città, Hénin-Beaumont, Maubeuge).

L'indagine, di cui presenteremo qui solo alcuni dei risultati, fa parte di un grande progetto finanziato dal Consiglio Scientifico Olandese (CNL) per la politica governativa e intitolato «L'identità nazionale nel contesto: un passato comune per l'Olanda?»; il progetto ha come obiettivo lo studio del significato delle identità sociali degli studenti in un ambiente multiculturale in relazione al loro interesse per la storia<sup>1</sup>

La scelta dell'Olanda, dell'Inghilterra e della Francia ha permesso di sfruttare sia le differenze tra le discipline scolastiche che quelle di contesto, specialmente in termini di integrazione degli immigrati, di modelli politici e d'identità. La questione centrale potrebbe riassu-

mersi in questi termini: in che misura le differenze culturali (nazionali ed etniche<sup>2</sup>) influiscono sugli atteggiamenti nei confronti della storia e sulla sua comprensione? Si tratta dello stesso obiettivo di un'indagine condotta circa dieci anni fa<sup>3</sup> e intitolata «I giovani e la storia»; speriamo ora che questa ricerca possa far luce sulle interazioni tra identità sociale e cultura storica negli adolescenti all'inizio del XXI secolo. Uno degli scopi di questo studio è quello di stabilire il ruolo delle identità «nazionali» nel processo dinamico di formazione dell'identità nelle società multiculturali. Affronteremo anche la questione delle risorse alle quali i giovani ricorrono per la comprensione della storia, anche in funzione della loro appartenenza socio-culturale<sup>4</sup>.

Poiché la collaborazione di ricercatori attivi in contesti sociali e scientifici tra loro diversi ha permesso di confrontare interrogativi e interpretazioni differenti sui risultati dell'indagine, presenteremo senz'altro qualche risultato empirico, ma daremo tuttavia un posto di rilievo alle questioni teoriche.

## Il contesto dell'indagine

L'indagine è stata condotta tramite un questionario sottoposto a 635 adolescenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni che seguivano tutti un corso di storia, obbligatorio o facoltativo. Le 14 domande poste sono quasi tutte chiuse o semi-chiuse; presenteremo tuttavia anche i risultati francesi per l'unica domanda aperta. Il questionario esplora l'interesse degli studenti per le diverse sfaccettature della storia,

\* **Intervento tenuto al convegno internazionale «Giornate di Studio sulle didattiche della storia e della geografia», organizzato dall'IUFM di Campagne-Ardenne, Reims, 23-24 ottobre 2006.**

**1. Il Consiglio Scientifico Olandese per la Politica governativa (WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) è un organismo indipendente che fornisce consulenza al governo dei Paesi Bassi su diverse questioni, molto spesso in una prospettiva a lungo termine. Questa ricerca, diretta da Maria Grever e Kees Ribbens in collaborazione con Terry Haydn e Nicole Tutiaux-Guillon, è poi legata a un progetto più vasto «Paradossi della de-canonizzazione», finanziato dal Consiglio Scientifico Olandese e centrato sullo studio del come e quando alcune versioni della storia sono divenute «canoniche», mentre altre sono state marginalizzate. I due progetti sono sviluppati dal Dipartimento di Storia dell'Uni-**

versità «Erasmus» di Rotterdam. Un ringraziamento speciale va a Kees Ribbens per l'interpretazione delle risposte alle domande 4 e 6.

**2. Ci teniamo a chiarire che le identità cosiddette etniche, così come le identità nazionali altro non sono che costruzioni sociali.**

**3. M. Angvik, B. von Borries (a cura di), *Youth and history, a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Körber Stiftung, Hamburg 1997; N. Tutiaux-Guillon, M.J. Mousseau, *Les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique*, INRP, Paris 1998.**

**4. Ringraziamo Terry Haydn e Kees Ribbens per il loro contributo. Cfr. anche M. Grever, T. Haydn, K. Ribbens, *Identity and school history: the perspective of young people from the Netherlands and England*, intervento all'European Conference on Educational Research, Ginevra, 13 Settembre 2006.**

il tipo di storia che pensano essere appropriato nelle scuole, la loro opinione sui fini della storia scolastica e della storia in generale, e infine la definizione che essi danno della propria identità<sup>5</sup>. L'obiettivo è quello di incrociare i diversi dati – nonostante ciò rappresenti solo l'inizio dell'analisi – al fine di valutare la pertinenza delle ipotesi (cfr. *infra*) e di qualche risposta empirica alla questione delle relazioni tra identità e comprensione della storia. Dopo uno studio pilota del 2005 condotto in Olanda e in Inghilterra, tra febbraio e marzo del 2006 è stata distribuita una versione rivista del questionario nelle scuole delle regioni urbane dell'Olanda, dell'Inghilterra e del Nord della Francia che si presumeva potessero accogliere in misura maggiore studenti di appartenenze etniche diverse. I risultati sono stati analizzati in gran parte grazie al programma SPSS, e in modo empirico per le risposte francesi alla domanda aperta. L'indagine è stata condotta in 5 scuole secondarie di Rotterdam (294 risposte), 3 scuole secondarie della Londra metropolitana (148 risposte) e 4 licei di Lille, Mauberge e Hénin-Beaumont (199 risposte). Gli studenti di Rotterdam rappresentano 42 nazionalità dichiarate (Corea, Congo, Surinam, Marocco, Turchia ecc.), gli studenti di Londra ne rappresentano 30 e quelli del Nord Pas de Calais solo 15; quest'ultimo indice, particolarmente basso se paragonato agli altri, può essere attribuito a vari fattori: la regione scelta (alcune zone della Parigi metropolitana avrebbero offerto sicuramente un tasso più elevato), l'importanza dei matrimoni misti che permettono ai figli degli immigrati di acquisire la nazionalità francese, il fatto che in Francia la naturalizzazione degli stranieri è più facile rispetto agli altri Stati presi in considerazione, o la storicità del fenomeno dell'immigrazione in Francia.

La presentazione del contesto chiarirà i presupposti e i fini dell'indagine.

### Il contesto sociale

Da più di 10 anni la scuola in Europa si trova a doversi confrontare con il fenomeno spesso definito come «allentamento del legame sociale» o «frammentazione della so-

cietà». Il fenomeno è in parte dovuto all'individualismo imperante, e tuttavia in molti paesi la responsabilità viene attribuita anche all'immigrazione, o per via del numero crescente (reale o presunto) degli immigrati, oppure a causa della loro diversità, anch'essa avvertita in crescita. In questo contributo terremo seriamente conto della supposta frattura tra immigrati e autoctoni con il fine di metterla alla prova attraverso l'indagine sugli atteggiamenti rispetto al passato e alla storia nelle scuole.

In Europa, da circa 20/30 anni, sono giunti numerosi immigrati, tra cui anche molti rifugiati; alcuni paesi che non avevano conosciuto fino ad allora una forte immigrazione sono divenuti paesi di approdo.

Le differenze nell'origine si traducono nella segregazione tra quartieri di immigrati e quartieri a maggioranza autoctona, ma anche in differenziazioni etniche – ben visibili nelle grandi città – all'interno dei quartieri di immigrati<sup>6</sup>. I mass-media hanno dato rilievo a questa situazione durante le tensioni a Parigi, Berlino, Londra e Bruxelles, talora amplificando i tratti etnici a discapito degli altri fattori sociali. Questa situazione è tipica, in particolare, di alcune ex-potenze coloniali come il Regno Unito, l'Olanda e la Francia. Altro fenomeno ben noto ai sociologi è quello delle classi agiate che, quando nel vicinato si

viene ad impiantare una popolazione economicamente e culturalmente povera, si trasferiscono altrove. Visto che la gente ha in ogni caso bisogno di un senso di sicurezza e di coesione, i quartieri dove si stabiliscono immigrati non occidentali tendono ad instaurare una rete di solidarietà piuttosto esclusiva. Questa dinamica contribuisce alla segregazione tra quartieri e all'isolamento dei quartieri di immigrati, considerati come «etnici». Nonostante i gruppi vulnerabili siano capaci di creare delle reti di solidarietà (*bonding*), tuttavia essi non riescono ad allacciare contatti con i gruppi sociali della cultura dominante (*bridging*)<sup>7</sup>. Da qui il fatto che, indipendentemente dalle situazioni locali, la parola chiave della retorica politica in molti Stati è diventata «coe-

“ **L'esigenza di risalire alle “origini” e di attestare la propria “autenticità” rimanda sì al piacere e all'interesse storico, ma genera anche relazioni oscure e ossessive con il passato** ”

5. Originariamente avevamo 678 questionari riempiti, 43 erano però da considerarsi «irregolari».

6. In realtà non si tratta di un fatto nuovo: quartieri abitati prevalentemente da «stranieri» sono un carattere costante delle città europee, a

volte con una popolazione stabile, come nel caso degli ebrei. Purtroppo questo fenomeno oggi viene costruito socialmente come qualcosa di nuovo, che riguarda l'Europa, dopo essersi manifestato negli Usa, e viene pensato come «ghetti».

7. R.D. Putnam, *Bowling alone. The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster, New York 2000.

8. C. Renaudo, *L'ethnïcité dans la cite, jeux et enjeux de la caractérisation ethnique*, L'Harmattan, Pa-

ris 1999; B. Moulin, *La ville et ses frontières: de la ségrégation sociale à l'ethnïcisation des rapports sociaux*, éd. Karthala, Paris 2001.

9. Cfr. le numerose opere sul tema del patrimonio, come ad esempio, *Patrimoine et passions identitaires*

sione sociale». La constatazione di questo fatto ci ha portato a preferire strutture *urbane* in zone a *popolazione mista* e, più specificamente, a prendere in particolare considerazione gli istituti professionali e tecnici al fine di poter massimizzare la percentuale di studenti immigrati, o figli di immigrati, rispetto alle proporzioni nazionali.

La frammentazione della società civile legata alla crescente mobilità delle popolazioni, alla disoccupazione, alle trasformazioni della famiglia e, per quanto riguarda Olanda e Regno Unito, al processo di secolarizzazione avvenuto nella seconda metà del XX secolo, genera un sentimento di alienazione lasciando invariata la necessità del sentimento di appartenenza. È possibile che

questo indebolimento della rete sociale sia il motivo del successo, per citare un esempio, delle partite di calcio, o anche dello sviluppo di quel fenomeno che i sociologi chiamano «trialismo»<sup>8</sup>, ma si tratta solo di surrogati. Negli ultimi decenni le comunità e le nazioni hanno messo sempre più l'accento sulle proprie identità, in particolare tramite la rivendicazione di un "passato comune". La storia recente dei Balcani, o i dibattiti sulla schiavitù in Francia sono esempi di ferite ancora aperte.

Per concretizzare le "radici" di questo o quel gruppo, si fa ricorso ad ogni sorta di patrimonio, lo si trasforma, lo si sopprime o lo si inventa<sup>9</sup>. L'esigenza di risalire alle "origini" e di attestare la propria "autenticità" rimanda sì al piacere e all'interesse storico, ma genera anche – secondo l'accurata descrizione fatta da David Lowenthal – relazioni oscure e ossessive con il passato<sup>10</sup>. Questo sforzo di appropriazione del patrimonio genera contemporaneamente coesione ed esclusione. È per questo motivo che ci è sembrato interessante poter confrontare le identità dichiarate dagli studenti e i significati che essi attribuiscono al passato.

Il bisogno di strutture sociali salde va di pari passo con la tendenza a etichettare le persone in base alla loro identità etnica, e spesso facendo ricorso a motivazioni radicate nel passato. Questa categorizzazione etnica

– che tende sempre più spesso ad avere il sopravvento sulle altre – viene operata in base alle relazioni, ai comportamenti e ai processi sociali espressi dai simboli, dall'abbigliamento, dai rituali ed eventualmente dai conflitti<sup>11</sup>; essa si basa in gran parte su una sorta di «convizione etnica», ovvero sulla percezione che gli individui hanno di appartenere, o che gli altri appartengano, a una comunità d'origine, indipendentemente dall'esistenza oggettiva della comunità in questione<sup>12</sup>. Questo processo è analogo a quello che ha portato, dal XIX secolo agli anni Sessanta del XX, a considerare le classi lavoratrici o quelle rurali come classi svantaggiate e inferiori, o a qualificare gli ebrei in paesi cristiani come "razza inferiore" o anche a disprezzare i cattolici in paesi

protestanti, e più in generale a denigrare ogni minoranza<sup>13</sup>. Tale processo fa parte della definizione di sé (del proprio/propri gruppo/gruppi d'appartenenza) e dell'altro, e può nutrirsi di uno specifico rapporto con il passato, il proprio e quello degli altri.

Oggi in Europa i bianchi occidentali, quelli che in Nord America vengono definiti «caucasici», raramente si percepiscono come un gruppo etnico. Si sentono "al di là" dell'etnicità, riservandola solo agli altri gruppi,

e in particolare ai non occidentali. Implicitamente essi si pongono come detentori di un'universalità alla quale le minoranze "etiche" non hanno accesso. La seconda o terza generazione di immigrati può anche parlare correntemente olandese, francese o inglese, saranno sempre considerati come turchi, algerini o marocchini. Gli immigrati riprendono queste etichette, talvolta distorcendole, per classificare le persone in base alla cultura o alla posizione sociale, o addirittura inventano a loro volta delle vere e proprie categorizzazioni "etiche" (basti pensare all'uso del termine *beur*<sup>14</sup> in Francia). Nella quotidianità, il processo può portare ad una stigmatizzazione e ad una segregazione imposta o rivendicata. Il problema dell'integrazione è allo stesso tempo una preoccupazione universitaria e una questione pubblica. Da una parte si perora la causa dell'integrazione strutturale, soste-

“ **Negli ultimi decenni le comunità e le nazioni hanno messo sempre più l'accento sulle proprie identità, in particolare tramite la rivendicazione di un "passato comune"** ”

res, *entretiens du patrimoine*, Fayard, Paris 1997.

10. D. Lowenthal, *The heritage crusade and the spoils of history*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

11. Grever, *Nationale identiteit en*

*historisch besef. De grenzen van de canon in de postmoderne samenleving*, in «Tijdschrift voor geschiedenis», 120, 2, 2006, pp. 160-177.

12. F. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, INRP-esf, Paris 2003.

13. A. McClintock, *Imperial lea-*

*ther Race, gender and sexuality in the colonial contest*, Routledge, New York 1995.

14. Il termine in questione è formato secondo le regole del *verlan*, sorta di idioletto tipicamente francese che inverte l'ordine delle sillabe

di alcune parole. La parola in questione è *arabe* cioè 'arabo', e designa essenzialmente, ma non solo, gli immigrati di provenienza nordafricana. Il termine si applica anche per designare l'universo culturale ad esso legato [N.d.T.].

nendo che se la gente lavora e ha un reddito i problemi si risolvono; dall'altra l'accento viene messo sull'integrazione culturale e si accusano i politici di sottovalutare la differenza culturale degli immigrati non occidentali, che non si adeguano alle norme culturali occidentali e non imparano la lingua. Di fatto l'influenza della cultura, e in particolare del rapporto con il passato, sono stati a lungo ignorati dai politici in Olanda e in Inghilterra, ma anche in Francia dove tali questioni sono state pensate solo in termini di assimilazione e scolarizzazione. Quest'indagine non vuole misurare il grado di integrazione dei "figli dell'immigrazione"; essa mira piuttosto a identificare convergenze e divergenze tra ragazzi autoctoni e alloctoni relativamente alla cultura storica. L'indagine quantitativa è solo una prima tappa.

### Questioni di didattica

La fine del XIX secolo ha visto la maggior parte dei governi occidentali adottare una politica di "nazionalizzazione" della popolazione, nella quale la scuola ha avuto un ruolo fondamentale nell'inculcare una norma linguistica comune e una cultura storica condivisa. Cent'anni dopo, i governi occidentali – di destra come di sinistra – fanno mostra di un rinnovato interesse per le politiche scolastiche. Queste politiche dovrebbero teoricamente far fronte ad una globalizzazione accusata di dissolvere le identità nazionali e rappresentare una risposta all'arrivo di numerosi immigrati non occidentali. Si possono osservare due atteggiamenti: alcuni paesi tentano di rafforzare l'identità nazionale spingendo all'assimilazione delle minoranze culturali (posizione tradizionale in Francia e adottata di recente anche in Olanda); altri tentano invece di ripensare la nazione (è la via britannica)<sup>15</sup>. L'evoluzione dei contenuti di storia nelle scuole viene ovviamente influenzata da questi atteggiamenti. Molti governi che in passato intervenivano ben poco nella definizione dei programmi scolastici, fanno ora dei tentativi, peraltro senza precedenti dal 1945, di controllare l'insegnamento della storia. Si presuppone che la trasmissione di un passato nazionale alle nuove generazioni possa permettere l'integrazione degli immi-

grati (non occidentali) e creare coesione sociale<sup>16</sup>. In Olanda (e anche altrove) ciò si traduce nell'intenzione di proclamare un vero e proprio canone<sup>17</sup> per l'insegnamento della storia, definendo ciò che gli insegnanti devono insegnare e ciò che gli studenti devono apprendere. Imporre una versione canonica (nazionale) può offrire un ancoraggio sociale agli immigrati, ma porta davvero alla comprensione del passato e alla coesione? L'indagine propone agli adolescenti di esprimersi su cosa vorrebbero che fosse insegnato nell'ora di storia: ciò ha permesso un paragone con quelli che sono i contenuti ufficiali dei programmi e, nello stesso tempo, un confronto tra i vari gruppi di adolescenti. Nello specifico, in alcune domande si chiedeva ai ragazzi di prendere posizione rispetto all'interesse e alla pertinenza di una "versione nazionale".

Si è chiesto, per esempio, se fossero o no d'accordo con le seguenti affermazioni (naturalmente il paese indicato dipende dal luogo dell'indagine) presentate nelle varie domande:

- «Mi sento legato alla storia della Francia?»
- «La Francia conserva il suo carattere attraverso i secoli?»
- «La mia storia è comune a quella degli altri abitanti della Francia?»
- «Avere una storia comune crea dei legami?»
- «Ognuno dovrebbe conoscere la storia del paese nel quale vive?»
- «L'insegnamento della storia dovrebbe rendere fieri di essere francesi?»
- «Chi vuole essere un vero francese deve conoscere la storia della Francia?» ecc.

Il fine è quello di misurare non tanto l'apprendimento, quanto piuttosto l'atteggiamento di fronte a questa versione ufficiale nazionale, che è stata recentemente imposta o rinvigorita.

Un'altra questione, ovviamente legata alla precedente, è quella delle eventuali differenze tra la trasmissione della memoria all'interno delle famiglie – in particolare relativamente ai paesi d'origine dei genitori e dei nonni e all'emigrazione stessa – e i riferimenti storici

15. E. Bleich, *Re-imagined communities? Education policies and national belonging in Britain and France*, in A. Favell, A. Geddes (a cura di), *The politics of belonging: migrants and minorities in contemporary Europe*, Aldershot, 1999, pp. 60-75.

16. Per la situazione in Francia cfr. Tutiaux-Guillon, *Teaching and learning history a matter of identity*, in K. Pellens et al., *Historical con-*

*sciousness and history teaching in a globalizing society*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2001, pp. 169-174; Ead. (a cura di), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, INRP, Paris 2000.

17. Il termine inglese *canon*, come anche il suo equivalente francese, rinviano alla duplice idea di norma e sacralizzazione; non è esattamente equivalente al termine «vul-

gata», secondo la definizione di Chervel, nel senso che la sua costruzione non è necessariamente il risultato di «un consenso tra attori sociali» sui contenuti dell'insegnamento. Tra l'altro non lo si considera qui tanto come uno dei componenti che definiscono la perennizzazione di una disciplina scolastica, quanto piuttosto come l'effetto di un progetto politico normativo sui conte-

nuti. Infine, il suo uso rinvia di frequente a quello che in Francia si chiama «versione nazionale». In questo stesso numero, in merito al canone olandese, cfr. Huub Kurstjens, *Un canone per la storia olandese: un dibattito senza fine?*, pp. 74-88.

18. P. Seixas, *Historical understanding among adolescents in a multicultural setting*, in «Curriculum Inquiry», 23, 3, 1993, pp. 301-327.

della cultura del paese nel quale gli adolescenti vivono, compresi quelli che vengono trasmessi dalla scuola. Lo storico Peter Seixas ha notato che i ragazzi alloctoni hanno più difficoltà nel fare riferimento alle date e agli avvenimenti che sono invece familiari ai ragazzi olandesi, tedeschi o francesi autoctoni<sup>18</sup>. Quali sono gli effetti di queste differenze sull'apprendimento della storia e sul modo in cui gli insegnanti sollecitano i ragazzi di cultura familiare non occidentale? L'indagine non si propone di rispondere a questa domanda, ma può offrire la possibilità di confrontare e sfumare le constatazioni. In effetti, con l'immigrazione, le culture d'origine evolvono e le culture degli adolescenti si rivelano spesso come un misto di elementi mutuati dalla cultura giovanile occidentale/mondiale, dalla cultura locale, dalle diverse culture d'immigrazione e dalla cultura della società che li accoglie. Ciò può tradursi, per gli adolescenti, nell'adozione di posizioni a volte meno distanti di quanto si possa immaginare su questioni come la storia degli

immigrati, la storia delle famiglie, la storia dei luoghi dove si vive e le risposte alla domanda aperta sugli avvenimenti storici.

Infine, le risposte alla domanda aperta («Potete citare un avvenimento storico, un problema, un fattore di progresso che ha avuto un impatto sulla vostra vita? – Se sì, descrivetelo brevemente, spiegando in che modo ha influenzato la vostra vita») forniscono qualche indizio sulla coscienza storica: gli adolescenti considerano rilevante per la propria vita e per la propria persona ciò che viene appreso in classe? Come lo esprimono in poche parole? (in questo caso prenderemo in considerazione solo le risposte francesi). L'espressione «coscienza storica» in questo caso rimanda più che altro ad un modo di collocarsi nel tempo e di pensare la propria vita nella storia, e non tanto all'esibizione di un'identità che si nutre del passato; nonostante ciò, terremo comunque conto delle variabili sociologiche per valutare la loro efficacia nella caratterizzazione dei gruppi di risposte diverse.

**Tabella 1**

L'INTERESSE PER I DIVERSI TIPI DI STORIA PROPOSTI	
Risposte degli adolescenti olandesi <b>autoctoni</b> © Grever/Ribbens	
Tipi di Storia	Ordine
La storia dell'Olanda	1
La storia della mia famiglia	2
La storia del mondo	3
La storia dell'Europa	4
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale vivo	5
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale sono nato/a	6
La storia della regione dalla quale vengono i miei genitori	7
La storia della mia filosofia dell'esistenza (non religiosa)	8
La storia del paese dal quale vengono i miei genitori	9*
La storia della mia religione	9*
L'INTERESSE PER I DIVERSI TIPI DI STORIA PROPOSTI	
Risposte di un gruppo di adolescenti olandesi <b>alloctoni</b> (origine Antille e Surinam): © Grever/Ribbens	
Tipi di Storia	Ordine
La storia della mia famiglia	1
La storia del paese dal quale vengono i miei genitori	2
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale sono nato/a	3
La storia della mia religione	4
La storia della regione dalla quale vengono i miei genitori	5
La storia del mondo	6
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale vivo	7
La storia dell'Olanda	8
La storia dell'Europa	9
La storia della mia filosofia dell'esistenza (non religiosa)	10

## Qualche risultato empirico

### La pertinenza dei criteri etno-culturali e nazionali

Fermo restando che la storia della filosofia dell'esistenza è sicuramente un tema tutto olandese, le differenze sono particolarmente nette per quello che riguarda la storia nazionale e quella dell'Europa, ma anche per la storia delle regioni d'origine dell'adolescente o della sua famiglia. Il paragone con i risultati britannici permette di evidenziare alcune convergenze (la storia della religione), di identificare delle varianti nazionali (la storia del mondo, la storia della famiglia) e di sottolineare nuovamente gli scarti tra autoctoni e alloctoni, nonostante tali scarti non siano analoghi (vedi le prime tre voci; cfr. Tab. 1 p. 63 e Tab. 2).

I risultati sono decisamente intriganti. Come spiegare, ad esempio, che i giovani dei due campioni britannici mettono ai primi posti gli stessi *item*, nei quali la storia mondiale si accompagna a quella nazionale, mentre i giovani del campione olandese si trovano d'accordo solo riguardo alla storia della famiglia che, invece, interessa poco ai "britannici"? Effetto dell'insegnamento? Effetto dell'integrazione? Possiamo senza dubbio constatare in questo caso

l'interesse intrinseco di una tale indagine e i suoi limiti per il tema che ci interessa. Senza considerare poi che non abbiamo ancora i risultati francesi...

Forniamo ora un altro esempio, che permette di mostrare la complessità del problema: un insieme di 30 *item* relativi al significato della storia, in termini cognitivi e affettivi, può essere ridotto a un insieme di 16 voci (17 nel caso britannico, nel quale si fa la distinzione tra Gran Bretagna e Inghilterra) nel quale le risposte del tipo «non so» ammontano a meno del 33,3%. Se riduciamo le 5 categorie iniziali della scala d'adesione a 3 (d'accordo e completamente d'accordo/non so/per nulla d'accordo e non d'accordo) si ottengono i seguenti risultati, ordinati rispettivamente per paese di residenza e per categorie autoctoni/alloctoni.

La Tab. 3 mostra, in ordine decrescente, le percentuali di consenso degli autoctoni nei 3 paesi. Il colore grigio indica i risultati concordanti; quello arancio i discordanti. Abbiamo indicato con una sottolineatura un risultato nel quale il campione francese è in una posizione particolarmente singolare.

La Tab. 4 è costruita secondo lo stesso principio per gli allievi alloctoni.

**Tabella 2**

L'INTERESSE PER I DIVERSI TIPI DI STORIA PROPOSTI	
Risposte degli adolescenti britannici <b>autoctoni</b> © Grever/Ribbens	
Tipi di Storia	Ordine
La storia del mondo	1
La storia della Gran Bretagna	2
La storia dell'Inghilterra	3
La storia dell'Europa	4
La storia della mia famiglia	5
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale vivo	6
La storia della regione dalla quale vengono i miei genitori	7
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale sono nato/a	8
La storia del paese dal quale vengono i miei genitori	9
La storia della mia religione	10
L'INTERESSE PER I DIVERSI TIPI DI STORIA PROPOSTI	
Risposte degli adolescenti <b>alloctoni</b> <i>british indians</i> (indiani, bengalesi, pakistani) © Grever/Ribbens	
Tipi di Storia	Ordine
La storia del mondo	1
La storia dell'Inghilterra	2
La storia della Gran Bretagna	3/4
La storia del paese dal quale vengono i miei genitori	3/4
La storia della mia religione	5
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale sono nato/a	6
La storia della mia famiglia	7
La storia della regione dalla quale vengono i miei genitori	8
La storia del villaggio, della città o della regione nella quale vivo	9
La storia dell'Europa	10



**Tabella 3**

Risposte degli allievi <b>autoctoni</b> © Grever/Ribbens					
	media %	NL	E	F	Affermazioni
1	87,3%	85,4%	87,9%	88,5%	È importante avere una conoscenza storica
2	83,1%	78,4%	84,8%	86,1%	È importante avere una conoscenza della storia di F/NL/GB
3	73,4%	76,4%	72,7%	71,2%	Anche le pagine buie del passato nazionale dovrebbero essere insegnate durante l'ora di storia
4	68,0%	56,8%	66,7%	80,4%	La tratta degli schiavi è una pagina buia della storia di F/NL/GB
5	62,8%	51,1%	72,7%	64,5%	È conoscendo la storia che capisco meglio la società in F/NL/GB
6	58,0%	55,1%	51,6%	67,4%	In linea di massima sono fiero della storia della mia famiglia
7	53,9%	41,6%	62,5%	57,6%	Anche la storia degli immigrati fa parte della storia di F/NL/GB
8	50,3%	49,4%	36,4%	65,2%	Avere una storia comune crea dei legami
9	47,5%	49,4%	51,5%	41,7%	In linea di massima sono fiero della storia di F/NL/GB
10	39,6%	43,8%	42,4%	32,6%	Chi vuol essere un vero F/NL/GB deve conoscere la storia di F/NL/GB
11	35,1%	31,5%	39,4%	34,5%	Mi sento legato alla storia di F/NL/GB
	30,3%	—	30,3%	—	Mi sento legato alla storia della Gran Bretagna
12	30,9%	34,8%	30,3%	27,5%	Mi piace più la storia d'Europa che quella di F/NL/GB
13	29,6%	33,7%	24,2%	30,9%	In linea di massima sono fiero della storia d'Europa
14	29,1%	26,1%	18,8%	42,3%	Mi sento legato ai miei antenati
15	21,6%	14,6%	27,3%	23,0%	La storia mi permette di conoscermi meglio
16	10,0%	7,9%	9,1%	12,9%	La storia mi mostra ciò che Dio desidera per i popoli e per il mondo

**Tabella 4**

Risposte degli allievi <b>alloctoni</b> © Grever/Ribbens					
	media %	NL	E	F	Affermazioni
1	88,4%	82,5%	84,8%	94,9%	È importante avere una conoscenza storica
2	73,8%	71,5%	68,5%	81,4%	In linea di massima sono fiero della storia della mia famiglia
3	70,7%	59,1%	71,6%	81,4%	È importante avere una conoscenza della storia di F/NL/GB
4	66,9%	63,0%	66,4%	71,2%	La tratta degli schiavi è una pagina buia della storia di F/NL/GB
5	64,6%	66,8%	64,4%	62,7%	Anche le pagine buie del passato nazionale dovrebbero essere insegnate durante l'ora di storia
6	62,1%	52,8%	52,6%	81,0%	Anche la storia degli immigrati fa parte della storia di F/NL/GB
7	56,1%	46,2%	61,0%	61,0%	È conoscendo la storia che capisco meglio la società in F/NL/GB
8	49,4%	55,2%	43,9%	49,2%	Avere una storia comune crea dei legami
9	40,6%	51,4%	38,2%	32,2%	Mi piace più la storia d'Europa che quella di F/NL/GB
10	33,1%	40,0%	26,3%	33,9%	Mi sento legato ai miei antenati
11	31,8%	26,4%	40,1%	28,8%	La storia mi permette di conoscermi meglio
12	28,6%	21,3%	30,5%	33,9%	In linea di massima sono fiero della storia di F/NL/GB
13	28,4%	26,1%	34,6%	24,6%	Chi vuol essere un vero F/NL/GB deve conoscere la storia di F/NL/GB
	25,4%	—	25,4%	—	Mi sento legato alla storia della Gran Bretagna
14	24,3%	13,7%	23,7%	35,6%	Mi sento legato alla storia di F/NL/GB
15	24,2%	22,4%	24,8%	25,4%	In linea di massima sono fiero della storia d'Europa
16	22,5%	18,0%	17,3%	32,3%	La storia mi mostra ciò che Dio desidera per i popoli e per il mondo

Queste tabelle mettono in evidenza delle differenze tra i campioni nazionali (autoctoni o alloctoni che siano) che possono caratterizzare ognuno dei tre paesi o uno solo rispetto agli altri due. Per quello che riguarda gli autoctoni, le divergenze sono particolarmente nette su due punti: l'integrazione degli "altri" e forse del loro punto di vista nella storia scolastica (*item* 1, 4, 7, 10) e il ruolo della storia nella creazione del legame sociale (*item* 5, 8). Gli *item* per i quali le divergenze sono nette tra i tre campioni alloctoni non sono numerose, ma sono fondamentali: si tratta del rapporto con la storia della società d'accoglienza e del ruolo della storia nella creazione del legame sociale. Tenuto conto di queste importanti divergenze, sarebbe necessario proseguire l'indagine con una ricerca, stavolta però qualitativa, su storia e legame sociale nell'adolescenza, soprattutto visto che si tratterebbe in questo caso di una finalità politica oggi particolarmente urgente.

Questi risultati confermano o no le affermazioni presentate inizialmente sulle differenze tra autoctoni e alloctoni per quello che riguarda il passato? Un paragone delle medie per ogni *item* (Tab. 5) fa apparire effettivamen-

te sull'insieme del campione uno scarto impressionante – perché massiccio e convergente – nell'atteggiamento nei confronti della storia nazionale, e in secondo luogo nei confronti della storia della famiglia e del ruolo di Dio nella storia (la distinzione arancio/grigio = divergenza/convergenza corrisponde a uno scarto > 10%).

Nel campione francese, gli scarti si sono assestati sul 10% anche se, in effetti, lo scarto statisticamente significativo è superiore (Tab. 6).

Colpisce molto, a livello comparativo, che non ci sia scarto tra alloctoni e autoctoni sulla questione della storia nazionale tranne che sulla questione dell'integrazione della storia degli immigrati come *parte della storia di Francia*. Bisogna vedere in ciò il successo del modello assimilazionista? I giovani che vivono in Francia, e i cui riferimenti culturali differiscono da quelli della cultura scolastica, non necessariamente reclamano l'apertura dell'insegnamento – e in particolare dell'insegnamento della storia – alla loro cultura "d'origine". Molti adolescenti optano per una conformità discreta alla cultura scolastica francese per poter andar bene a scuola, per proteggersi oppure per integrarsi più efficacemente. Una storia che li

**Tabella 5**

INSIEME DELLE RISPOSTE NEI 3 PAESI		
Media delle risposte "autoctone" %	Media delle risposte "alloctone" %	Affermazioni
87,3%	88,4%	È importante avere una conoscenza storica
<b>83,1%</b>	<b>70,7%</b>	<b>È importante avere una conoscenza della storia di F/NDL/GB</b>
73,4%	64,6%	Anche le pagine buie del passato nazionale dovrebbero essere insegnate durante l'ora di storia
68,0%	66,9%	La tratta degli schiavi è una pagina buia della storia di F/NDL/GB
62,8%	56,1%	È conoscendo la storia che capisco meglio la società in F/NDL/GB
<b>58,0%</b>	<b>73,8%</b>	<b>In linea di massima sono fiero della storia della mia famiglia</b>
53,9%	62,1%	Anche la storia degli immigrati fa parte della storia di F/NDL/GB
50,3%	49,4%	Avere una storia comune crea dei legami
<b>47,5%</b>	<b>28,6%</b>	<b>In linea di massima sono fiero della storia di F/NDL/GB</b>
<b>39,6%</b>	<b>28,4%</b>	<b>Chi vuol essere un vero F/NL/GB deve conoscere la storia di F/NL/GB</b>
35,1%	<b>24,3%</b>	<b>Mi sento legato alla storia di F/NDL/GB</b>
30,3%	25,4%	Mi sento legato alla storia della Gran Bretagna
30,9%	40,6%	Mi piace più la storia d'Europa che quella di F/NDL/GB
29,6%	24,2%	In linea di massima sono fiero della storia d'Europa
29,1%	33,1%	Mi sento legato ai miei antenati
21,6%	31,8%	La storia mi permette di conoscermi meglio
10,0%	<b>22,5%</b>	<b>La storia mi mostra ciò che Dio desidera per i popoli e per il mondo</b>

personalizzasse troppo, li isolerebbe<sup>19</sup>. Anche la percentuale di quelli che dichiarano di sentirsi legati alla storia della Francia è alta (o bassa, dipende!) in entrambi i gruppi, e persino un terzo degli alloctoni si dicono fieri della storia della Francia. In questo caso la “versione nazionale” – che, tra l’altro, è più un fatto di cultura *francese* che di cultura *scolastica* – sembra essere efficace. Al contrario, la differenza è assolutamente evidente tra una visione laica (autoctona) e una visione religiosa (alloctona) della storia: come non evocare, allora, i dibattiti sulla laicità nella scuola? Come non notare, inoltre, lo scarto considerevole tra la disciplina scolastica totalmente secolarizzata e l’interpretazione che un terzo degli adolescenti alloctoni vi sovrappone<sup>20</sup>? Ecco ancora un’altra eventuale pista di ricerca qualitativa sulla comprensione del “fatto religioso”, certamente, ma anche della storia politica e sociale.

### Avvenimento e coscienza storica

La formulazione della domanda numero 5 faceva riferimento al termine «avvenimento» ma anche ad altri termini («problema», «progresso»): il punto era comprendere in che modo gli allievi avrebbero inteso, e poi effettivamente

scelto, un avvenimento storico e poi, ovviamente, quale avvenimento avrebbero scelto. Ma l’interesse era, anche e soprattutto, per il legame immediato, spontaneo, e quindi evidente per l’adolescente, tra l’avvenimento e la propria vita. Riconosciamo in questo elemento uno dei tratti caratteristici della coscienza storica, e cioè la capacità di pensare la propria vita in relazione con la storia, di pensare sé stessi nella storia. La domanda era complessa. Ed è per questo che non si può fornire un’interpretazione alle non-risposte. Si tratta di allievi che hanno scartato una domanda incomprensibile? Oppure di allievi che non avevano una risposta immediata? L’analisi presentata si limita quindi ai 102 allievi francesi che hanno fornito effettivamente una risposta. Si tratta di 45 studentesse (di cui 10 hanno risposto «no») e 57 studenti (di cui 14 «no»); 78 di loro (vale a dire il 39% del totale dell’indagine) hanno fornito dunque una risposta positiva. E, tuttavia, 9 fra studenti e studentesse hanno risposto menzionando un avvenimento personale, privato (l’incontro con la propria ragazza, un successo scolastico, il divorzio dei genitori...). In totale, quindi, solo il 34,6% ha fornito alla domanda, così com’è posta, una risposta significativa.

**Tabella 6**

RISPOSTE DEGLI ALLIEVI DEL CAMPIONE FRANCESE		
Autoctoni	Alloctoni	Affermazioni
88,5%	94,9%	È importante avere una conoscenza storica
86,1%	81,4%	È importante avere una conoscenza della storia di F
71,2%	62,7%	Anche le pagine buie del passato nazionale dovrebbero essere insegnate durante l’ora di storia
80,4%	71,2%	La tratta degli schiavi è una pagina buia della storia di F
64,5%	61,0%	È conoscendo la storia che capisco meglio la società in F
67,4%	81,4%	In linea di massima sono fiero della storia della mia famiglia
57,6%	81,0%	Anche la storia degli immigrati fa parte della storia di F
65,2%	49,2%	Avere una storia comune crea dei legami
41,7%	33,9%	In linea di massima sono fiero della storia di F
32,6%	24,6%	Chi vuol essere un vero F deve conoscere la storia di F
34,5%	35,6%	Mi sento legato alla storia di F/NDL/GB
27,5%	32,2%	Mi piace più la storia d’Europa che quella di F
30,9%	25,4%	In linea di massima sono fiero della storia d’Europa
42,3%	33,9%	Mi sento legato ai miei antenati
23,0%	28,8%	La storia mi permette di conoscermi meglio
12,9%	32,3%	La storia mi mostra ciò che Dio desidera per i popoli e per il mondo

19. Lorcerier, *L'école et le défi ethnique* cit.

20. Non abbiamo ancora a dispo-

sizione l’incrocio del dato con quello delle identità dichiarate dagli adolescenti.

Fermiamoci un momento su questa constatazione generale. Nell'indagine «I giovani e la storia», condotta nel 1995 su studenti e studentesse leggermente più giovani (15 anni), il 36% dei giovani erano d'accordo nell'affermare che la propria vita poteva intendersi come parte del cambiamento storico. La domanda, benché diversa, aveva anch'essa come obiettivo la relazione tra vita personale e storia; è notevole quindi che le percentuali siano così simili. Allo stesso modo, il 23,5% di coloro che rispondono al questionario nel 2006 dice di non individuare alcun avvenimento che abbia avuto un impatto sulla propria vita (senza differenze significative tra maschi e femmine): è un caso che questa percentuale sia molto simile a quella dei cosiddetti «estranei alla storia» presenti in ugual misura in tutte le indagini fatte negli ultimi 15 anni?

Per quello che riguarda gli avvenimenti scelti, le risposte sono apparentemente molto diversificate, dagli attentati dell'11 settembre alla chiusura delle miniere, dai diritti delle donne all'Europa, dallo tsunami alla fine dell'Unione Sovietica. Nonostante ciò, è possibile individuare alcune idee dominanti.

La maggioranza assoluta sceglie avvenimenti del XX secolo: 2 risposte solamente evocano le crociate e il progresso del Rinascimento (effetto del programma di primo anno delle superiori?), il restante 97% delle risposte riguarda il XX secolo, e più precisamente il periodo che va dalla Seconda guerra mondiale ai giorni nostri. È ovviamente legittimo vedere in queste percentuali l'effetto del programma di storia di secondo anno e delle varie commemorazioni, ma spesso è proprio il «tempo presente» dei loro nonni e dei loro genitori a suscitare il loro interesse: nel 1995 il 70% degli studenti e delle studentesse dichiaravano di interessarsi molto o moltissimo al periodo successivo al 1945 (Tutiaux-Guillon, Mousseau, 1998). Il questionario del 2006 indica un interesse marcato, nei 3 paesi, per la storia antica<sup>21</sup> e per il XX secolo.

La maggior parte degli avvenimenti menzionati (compresi anche i casi in cui gli studenti abbiano evocato avvenimenti privati) sono violenti, per non dire traumatici: in termini personali abbiamo decessi, incidenti e divorzi; in termini storici troviamo gli attentati dell'11 settembre, la Shoah o più generalmente la Seconda guerra mondiale, la guerra d'Algeria, diversi avvenimenti del conflitto israelo-palestinese, la guerra in Iraq ecc. In totale, per i

fatti che possiamo definire «storici» o «mediatici» (non sempre gli allievi li distinguono correttamente), 45 – cioè il 65,2% delle risposte – rimandano alla violenza o alla morte. Due avvenimenti dominano questa lista: gli attentati dell'11 settembre (12 menzioni, 17,3% delle risposte) e la Seconda guerra mondiale (16 menzioni, 23,1% delle risposte). Nei tre paesi, dunque, gli studenti che menzionano la guerra e la violenza sono molto numerosi. L'impatto sulla vita degli adolescenti sembra commisurarsi alla drammaticità<sup>22</sup>.

I fatti o gli avvenimenti menzionati sono in gran parte quelli che hanno goduto di una notevole copertura mediatica (Seconda guerra mondiale inclusa, tenuto conto del numero di trasmissioni andate in onda nel 2005/2006 sulla fine della guerra e sull'apertura dei campi di concentramento): questa spiegazione è probabile per l'84% delle risposte, certa per il 57,9%. A seguire abbiamo gli avvenimenti che vengono insegnati a scuola, specialmente in seconda superiore, che rappresentano il 57,9% dei casi. La contemporaneità ai fatti o agli avvenimenti non è l'unico criterio di scelta; esso vale tuttavia nel 52,1% dei casi. È evidente che queste tre categorie si intersecano: il nazismo è sia insegnato a scuola che mediatizzato, la guerra in Iraq è contemporanea ma anche mediatizzata, il passaggio all'Euro copre addirittura tutte le tre categorie. Se proprio vogliamo riassumere, possiamo dire che gli avvenimenti più

“**gli avvenimenti più menzionati sono o vissuti e mediatizzati (l'11 settembre) o insegnati e mediatizzati (la Shoah, la guerra mondiale, il nazismo); ma sono anche avvenimenti eccezionalmente violenti**”

menzionati sono o vissuti e mediatizzati (l'11 settembre) o insegnati e mediatizzati (la Shoah, la guerra mondiale, il nazismo); ma sono anche avvenimenti eccezionalmente violenti. Non tenteremo di investigare ulteriormente le cause di questo fenomeno. Gli avvenimenti che si sarebbero potuti ritenere più profondamente radicati nella memoria di famiglia (le miniere, l'immigrazione, la guerra d'Algeria...) rappresentano una minoranza esigua delle risposte: 11,5% al massimo. Sarebbe interessante, tenuto conto delle differenze negli atteggiamenti delle popolazioni alloctone del campione totale di questa indagine, vedere se le stesse percentuali si riscontrano nei Paesi Bassi e in Inghilterra.

21. Lo stesso dato appariva nel 1995 e venne attribuito ad un certo esotismo storico.

22. Una constatazione analoga, ri-

guardante però la memorizzazione, era stata fatta in occasione delle ricerche precedenti, cfr. F. Audigier, *Contribution à l'étude de la cau-*

Le scelte rispondono forse a criteri sociologici? In alcuni casi, la risposta a questa domanda è decisamente affermativa: le sole 4 menzioni di diritti civili delle donne come avvenimento (o progresso) che segna la vita dell'adolescente vengono dalle ragazze. Ma le ragazze evocano anche più spesso dei ragazzi la Shoah (su 8 menzioni, 6 vengono dalle ragazze) e la guerra d'Algeria (4 menzioni su 5). Le loro risposte disperse, infatti, sembrano essere determinate dall'emozione e dalla denuncia della mancanza di rispetto dell'altro molto più di quanto non lo siano quelle dei ragazzi. Le risposte dei ragazzi invece mettono al primo posto i progressi tecnici (10 menzioni, di diverso tipo, contro 1 sola delle ragazze!) e, per quello che riguarda le risposte disperse, l'attualità politica internazionale. Queste differenze sono assolutamente tipiche delle differenze tra ragazzi e ragazze nell'adolescenza anche secondo alcune inchieste di sociologia politica<sup>23</sup>.

Distinguere i figli di genitori alloctoni dai figli di una famiglia francese non è cosa facile. Da una parte, le coppie miste sembrano essere molto numerose – almeno secondo le dichiarazioni dei giovani – dall'altra le famiglie francesi possono essere tali da molte generazioni o essere il frutto di una naturalizzazione recente e, quindi, non presentare reali differenze dalle famiglie di stranieri stabiliti in Francia qualche decennio fa. Nell'inchiesta, solo 27 adolescenti vengono considerati alloctoni, cioè figli di due genitori entrambi non nati in Francia. Il numero così esiguo invita alla prudenza dal momento che esso introduce una forte variabile individuale. Ci sono poi anche altre questioni che ci danno da pensare. Alcuni avvenimenti non sono mai menzionati dai giovani nati da genitori stranieri: il progresso tecnologico, la Seconda guerra mondiale e la Shoah (con una sola eccezione) o anche gli avvenimenti riguardanti l'Europa (con una sola eccezione). In proporzione, l'11 settembre e la guerra d'Algeria vengono evocati molto più spesso da questo gruppo di giovani. Possiamo notare anche che essi sono, in proporzione, più numerosi a rispondere alla domanda in termini di vita privata (25% contro 6%). Sarà necessario proseguire nell'in-

dagine: forse la storia trasmessa dalla memoria e dai mass-media alimenta la loro relazione sensibile con il passato più di quanto non faccia la storia scolastica? Quali sono, allora, i vettori e i supporti della cultura storica degli adolescenti, e che posto ha in tutto questo la scuola?

Le ultime differenze riguardano gli studenti dei licei rispetto a quelli degli istituti tecnici e professionali. Solo due scarti sembrano essere indicativi: i progressi tecnologici sono menzionati solo da studenti dei licei (con una sola eccezione); l'effetto del livello di vita non sembra essere decisivo visti gli oggetti menzionati (televisione, automobile, cellulare) con l'unica eccezione, forse, di informatica e internet. Gli studenti dei licei menzionano anche un po' più spesso degli altri la Seconda guerra mondiale e la Shoah (18% contro 10%). Sono differenze non facili da interpretare.

La domanda aperta richiedeva anche di spiegare brevemente la loro risposta. Ciò ha permesso di tracciare alcune piste verso altre interpretazioni: il ruolo dei valori, il legame esplicito con la propria vita, eventuali espressioni dell'identità. Tuttavia le interpretazioni sono state prudenti, poiché le risposte erano molto brevi (comprensibilmente, visto il tempo concesso per ogni domanda), gli argomenti addotti erano molto diversi e di solito veniva fornita una sola spiegazione: probabilmente si trattava della spiegazione più evidente per l'adolescente, oppure dell'unica dici-

bile nel contesto scolastico, o magari di quella più personale. Le spiegazioni che valorizzano *in primis* il comfort personale, specialmente in relazione ai progressi tecnologici o all'Europa, sono qui state scartate: non ci sembrano essere significative di una *coscienza storica*. In totale, solo 42 risposte sono state prese in considerazione. La maggior parte delle risposte (32) sono ben formulate in termini di coinvolgimento personale; le altre sono più generiche e talvolta scolastiche. Gli studenti e le studentesse hanno fornito delle spiegazioni che possiamo classificare in maniera diversa. Il 72% delle risposte fanno riferimento ad alcuni valori: la tolleranza, l'anti-razzismo (56% dei valori espressi), la pace, la giustizia e persino la gioia di vivere. Quasi la metà delle risposte esprimono un'emozione (inquietudine, paura, orrore o compassione) o, più semplicemente, testimoniano uno choc subito: vi si sente l'eco degli avvenimenti violenti o traumatici menzionati. Più interessante in termini di coscienza storica è il fatto che 23 risposte (circa il 72%) stabiliscono una relazio-

“ **23 risposte [...] stabiliscono una relazione tra l'adolescente e il passato, o sotto forma di lezione insegnata dalla storia, o sotto forma di legame stabilito tra la propria vita [...] e un avvenimento storico** ”

salité et des productions des élèves en histoire et en géographie, INRP, Paris 1996.

23. C. Pugeault-Cicchelli, V. Cicchelli,

li, T. Raqi, *Ce que nous savons des jeunes*, PUF, Paris 2004.

ne tra l'adolescente e il passato, o sotto forma di lezione insegnata dalla storia, o sotto forma di legame stabilito tra la propria vita – o quella della propria famiglia – e un avvenimento storico: queste sono le risposte più vicine a quella che potremmo definire «coscienza storica».

Per quanto che riguarda le risposte espresse in termini di coinvolgimento personale, se si fa un confronto per sessi si nota che esse sono prevalentemente fornite dalle ragazze (i 2/3 di queste risposte), mentre se si fa un confronto per indirizzi scolastici, questo tipo di risposte viene fornito soprattutto dagli studenti degli istituti tecnici e professionali (da questi vengono infatti circa la metà di questo tipo di risposte, ovvero una percentuale superiore alla loro presenza nel campione). Se, infine, si tenta un confronto sulla base dell'origine dichiarata, gli studenti alloctoni risultano un po' più presenti degli altri. Le stesse percentuali, anche più accentuate, si ritrovano qualora si isolino le motivazioni che esplicitano gli effetti degli avvenimenti storici o mediatici sulla vita dell'adolescente o su quella della sua famiglia (12 risposte), o quando si prendano in considerazione le motivazioni a base emotiva. La sproporzione tra ragazze e ragazzi e tra licei e istituti tecnici e professionali si riscontra anche se si prendono in considerazione le risposte del tipo «la storia ci insegna che...» e le motivazioni basate su valori. Per queste due categorie la distinzione tra alloctoni e autoctoni non è rilevante. Le possibilità interpretative sono molteplici: migliore comprensione delle aspettative, minore conformità alle abitudini scolastiche, piacere nell'espone la propria opinione... o coscienza storica più esplicita?

Queste constatazioni, seppure limitate, ci pongono qualche interrogativo. Da una parte ci costringono a riconsiderare le ipotesi di partenza: sono davvero i criteri nazionali e/o etnici ad essere i più rilevanti rispetto alla coscienza storica e dell'atteggiamento di fronte alla storia? Non occorrerebbe almeno allargare ad altre categorie come il genere, la relazione con la scuola e altre variabili sociali? D'altra parte è d'obbligo prendere atto del fatto che rispetto alle finalità disciplinari della storia insegnata ritroviamo qui un solo valore, cioè la tolleranza, che sappiamo essere un valore forte dell'ado-

lescenza: le motivazioni che si esprimono in termini di comprensione del mondo sono espresse solo da 4 studenti... Sarà necessario riprendere l'analisi relativa agli eventi che appartengono alla storia "insegnata", portare avanti quest'analisi sulla base di interviste e, probabilmente, così come Thémines l'ha fatto per la geografia, costruire anche per la storia un'analisi in termini di rapporto disciplinare con il mondo<sup>24</sup>.

## Nuovi interrogativi teorici e prospettive di ricerca

### La questione del canone storico

Visto che il rapporto con il tempo, elemento sul quale si fonda la coscienza storica, si definisce grazie all'insieme delle nozioni storiche apprese e che le nazioni, e gli Stati nazionali in modo particolare, sono grandi produttori di questi racconti che legittimano l'identità di un gruppo, il suo stabilirsi durevolmente su un territorio, la sua esistenza e i suoi valori, ne consegue che la coscienza storica è strettamente legata all'identità nazionale. Molto probabilmente la mancanza di coscienza storica – oggi tanto deplorata – è dovuta al declino dell'identità nazionale, una struttura sociale che ha funzionato per generazioni come modello narrativo. Gli Stati nazione sono diventati vulnerabili, le loro frontiere porose e contestate. Improvvisamente le pratiche della trasmissione culturale e dell'educazione storica – fondate sulle medesime basi – si sono indebolite. A partire dagli anni Sessanta, gli intellettuali e alcuni insegnanti hanno denunciato questa prospettiva e, soprattutto, l'influenza che questa prospettiva aveva sull'insegnamento. Le critiche vengono oggi riprese: come può un modello narrativo bianco-europeo-maschile (o virile se si vuole) essere adatto ad una popolazione scolastica molto più eterogenea, con numero sempre crescente di ragazze presenti nella Scuola secondaria, con degli studenti i cui genitori e nonni sono immigrati non occidentali? Il canone<sup>25</sup> storico genera integrazione oppure esclusione e dissenso? Bisogna qui senz'altro fare la distinzione tra quei racconti canonici che si riducono ad una mitizzazione

“ Il canone storico genera integrazione oppure esclusione e dissenso? ”

24. J. Fontanabona, J.F. Thémines, *L'innovation en histoire-géographie, analyses didactiques*, INRP, Saint-Fons 2005.

25. Per la definizione di canone

storico cfr. Grever, Ribbens, *De historische canon onder de loep*, in «Kleio», 2004.

26. H. Arendt, *Between past and future. Eight exercises in political*

*thought*, New York 1977; cfr. anche Grever, *Nationale identiteit* cit.

27. J. Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Ho-*

*cbkulturen*, München 1992; Id., *Collective Memory and Cultural Identity*, in «New German Critique», 65, 1995. Assmann non utilizza il termine di «memoria cultu-

della nazione, e nei quali la questione principale è la nascita dello Stato-nazione, e quelli che, come il racconto canonico francese, fanno spazio anche al progresso mondiale e a valori politici universali. Non che uno sia cattivo e l'altro buono – intendiamoci – è solo che le potenzialità di apertura o di chiusura di uno e dell'altro possono variare anche di molto. Ad ogni modo questa è quanto meno una pista possibile per interpretare gli scarti tra il campione “immigrato” francese e quello delle altre regioni.

Allo stesso tempo, il processo sociale nel quale dei gruppi entrano in competizione per la trasmissione di un'eredità specifica o di un capitale culturale – processo dal quale risulta la determinazione di un canone storico – è un processo necessario. Senza una tradizione ben ancorata siamo incapaci di trasmettere le esperienze e le conoscenze dalle quali discendono i criteri di giudizio. Secondo Hanna Arendt, un quadro di riferimento prestabilito è necessario per la memoria<sup>26</sup>. Se la società abolisce le tradizioni, la coscienza storica e l'azione densa di significato sono impossibili. L'assenza di orientamento temporale appesantisce il processo di identificazione – cioè le scelte che gli individui operano riguardo a chi e come identificarsi – e quindi ostacola la comprensione di sé. Ci si può dunque interrogare – anche se per quanto ne sappiamo non è stata fatta nessuna ricerca in merito – su ciò che fonda l'identità dei giovani che non si riconoscono in un qualche passato e che non vedono nella storia insegnata nient'altro che una materia scolastica senza nessuna finalità.

Tutto ciò non depone a favore dell'esistenza di un canone storico e ancora meno a favore di una sua imposizione. Ma anche se le nostre scelte didattiche ci spingessero ulteriormente nella direzione di *proposte* di contenuti e *pluralità* di versioni, di interpretazioni e supporti per l'insegnamento della storia, ciò non cambierebbe il fatto che si tratterebbe pur sempre di scelte fatte dalle scuole o dagli insegnanti. Potrebbero anche portare ad una vulgata consensuale che si andrebbe a sostituire così al canone ufficiale. Anche se la scelta testimoniassero di un'ampia diversificazione, la questione della costruzione delle identità e delle coscienze storiche in un tale contesto rimarrebbe irrisolta; un tale curriculum andrebbe nel senso dell'integrazione o dell'esclusione?

## Memoria culturale e cultura scolastica in storia

C'è un concetto relativamente recente – ripreso anche dai dibattiti storiografici in Germania<sup>27</sup> – che può rivelarsi pertinente per ulteriori analisi, ed è quello delle «memorie culturali». Questo concetto mette in relazione identità e coscienza storica: l'identità culturale, costruita dall'educazione familiare e dalle pratiche sociali, implica una concezione particolare del passato, del presente e del futuro. Il concetto di memorie culturali rimanda al modo in cui una comunità ricorda, articolando un passato comune (percepito) tramite codici culturali riconosciuti (rituali, testi, cibo, religione, canti, monumenti). Gli esseri umani, educati in famiglie, religioni o nazioni con trascorsi diversi e talvolta intrecciati, costruiscono tramite e all'interno di queste la propria (o le proprie) identità, e sono portatori, a loro volta, dell'identità delle comunità alle quali appartengono. Il caso dei figli degli immigrati è particolarmente complesso. Da una parte, non è raro che il gruppo “migrante” e le famiglie coltivino (per assicurarsi e conservare nonostante tutto un contesto sociale coerente) il ricordo della loro famiglia d'origine attraverso una memoria viva e, progressivamente, attraverso una trasmissione deliberata (tradizioni rivendicate, feste, commemorazioni, comportamenti, abiti, racconti formalizzati...), ma questa memoria è a sua volta sottoposta all'influenza del nuovo contesto del paese di accoglienza: non è un qualcosa del passato che gli individui “conservano”, è una creazione specifica<sup>28</sup>. I gruppi di emigranti originari di uno stesso paese hanno memorie culturali diverse a seconda del contesto culturale del paese d'accoglienza. Gli immigrati devono spesso confrontarsi in questi paesi con dei codici culturali e delle tradizioni che essi non comprendono (a volte addirittura neanche le percepiscono) e che quindi reinterpretano; è il caso di coloro che non sono riusciti a integrarsi in una cultura professionale. D'altra parte, però, i loro figli – non fosse altro che per via della scolarizzazione – sono messi a confronto e integrati in una cultura che è quella del paese d'accoglienza, che entra in risonanza o in dissonanza (talvolta anche in conflitto) con la memoria culturale delle proprie origini familiari. Ciascuno costruisce il proprio sincretismo e allo stesso tempo la propria identità. Da qui discendono le numerose varianti offerte dal rapporto con la memoria familiare dei vari figli di una stes-

rale». Egli distingue una memoria basata essenzialmente sulla comunicazione quotidiana sul passato e sul suo senso, da una memoria basata su un insieme di testi, im-

magini e rituali specifici di ogni società nelle varie epoche e di cui la conservazione permette di stabilizzare e trasmettere la rappresentazione che questa società da

di sé stessa. Il concetto di «memoria culturale» è stato esplicitamente elaborato da G. Oesterle, *Erinnerung, Gedächtnis, Wissen. Studien zur kulturwissenschaftli-*

*chen Gedächtnisforschung*, Göttingen 2005.

28. Cfr. L. Valensi, N. Wachtel, *Mémoires juives*, Gallimard-Juliard, Paris 1986.

sa famiglia<sup>29</sup>. La produzione della memoria culturale è un processo sociale complesso che coinvolge sia i produttori sia i consumatori di memoria come portatori di interessi specifici che orientano la produzione e, soprattutto, il processo di appropriazione<sup>30</sup>. Secondo la formula proposta da Michel de Certeau<sup>31</sup>, c'è uso e riciclo delle memorie collettive nell'appropriazione singola e collettiva. Questo fenomeno può a sua volta influenzare la cultura inglobante.

Questo processo generale può verificarsi anche nella cultura scolastica se chi concepisce i programmi e i manuali ha l'intento di proporre una cultura scolastica (storica, in questo caso) volta all'integrazione dei contenuti culturali, dei simboli, dei racconti appartenenti alle culture o alla storia degli immigrati; se ciò non avviene, può instaurarsi una distanza considerevole tra memorie culturali (come le abbiamo definite sopra) e cultura scolastica.

Le culture influenzano, consciamente o inconsciamente, le percezioni e la comprensione del mondo in cui si vive. Se è vero che la costruzione delle identità personali e collettive è strettamente legata a un orientamento temporale e a una visione del passato, non dobbiamo allora sottostimare la confusione degli immigrati privati dei loro punti di riferimento familiare. Inoltre, oggi, soprattutto nelle grandi città occidentali, convivono immigrati provenienti da paesi diversi (a Rotterdam, per fare un esempio, vivono più di 135 nazionalità diverse) e, quindi, portatori di molteplici memorie culturali. Il confronto con la cultura occidentale è dunque intersecato dal confronto in parallelo con una moltitudine di memorie culturali, il che tende a complicare e a confondere la situazione. Le poche analisi a nostra disposizione in Francia propendono a favore delle costruzioni individuali degli adolescenti più che al peso delle appartenenze collettive. Occorrerebbe identificare il loro inserirsi in una memoria culturale (forse in più memorie culturali) e allo stesso tempo in una cultura scolastica. Al momento l'indagine sugli studenti ci permette solo, nel migliore dei casi, di rintracciare l'accettazione o meno della cultura storica scolastica come loro pro-

pria cultura. Il legame esplicito con l'identità – se si fa affidamento ai soli risultati francesi – è debole: più di frequente la memoria familiare, e soprattutto quella dei nonni, è quella che conta: solo in due casi, infatti, viene rivendicata una sola identità (uno si dice europeo, l'altro musulmano). Una delle domande che sorge, quindi, è quella della reale adeguatezza di concetti che riguardano la società globale, e in particolare i gruppi adulti di questa società, quando si tratti di riflettere sulle identità plurime, mobili e in divenire degli adolescenti<sup>32</sup>.

### Coscienza storica e rapporto disciplinare con il mondo per ciò che riguarda la storia

Thémimes nell'analizzare la geografia scolastica e le sue funzioni premette che gli studenti vanno considerati come soggetti che cercano di dare un senso alla loro esperienza del mondo facendo o meno riferimento alla geografia scolastica, ai suoi contenuti, ai suoi ragionamenti, ai suoi oggetti e situazioni di lavoro. La speranza è legittima rispetto alle finalità di questa disciplina, e in particolare rispetto a quello che sostengono gli insegnanti: la geografia scolastica fornisce delle rappresentazioni del mondo. Queste rappresentazioni, costruite nella cultura scolastica e grazie alla cultura scolastica, si incontrano con delle conoscenze non scolastiche (o non esclusivamente scolastiche). È evidente che tutto ciò si potrebbe applicare senza grandi variazioni alla storia. Tale presupposto, infatti, definisce il rapporto disciplinare con il mondo come un processo attraverso il quale si formano negli studenti delle competenze nel mettere in relazione le conoscenze sul mondo, sull'apprendimento e sui motivi dell'apprendimento, nel contesto e in relazione con una disciplina. Queste relazioni possono essere stabili o contingenti, coerenti o fragili, omogenee o meno, ma permettono, se contestualizzate, di interpretare le diverse situazioni. Insomma, il rapporto disciplinare con il mondo risulterebbe dalla costruzione di rappresentazioni legittime del mondo (e quindi, per quello che ci riguarda, anche della sua storicità) in relazione con un contesto di riferimento disciplinare<sup>33</sup>. Senza approfondire per il mo-

29. Cfr. D. Lepoutre, *Souvenirs des familles immigrées*, Odile Jacob, Paris 2005.

30. W. Kansteiner, *Finding meaning in memory*, in «History and Theory», 41, 2002, pp. 163-178; Grever, *Beyond Petrified History: Gender and Collective Memories*, in «Museumsblatt.

Mitteilungen aus dem Museumswesen Baden-Württembergs», 34, aprile 2003, pp. 5-7.

31. M. de Certeau, *L'invention du quotidien* (1980), tomo I, *Arts de faire*, Gallimard, Paris 1990.

32. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique* cit.

33. J.F. Themines, *Géographicité et professionnalité enseignante, Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire*, tesi per l'abilitazione a direttore di ricerca discussa presso l'Università di Caen nel 2005; Fontanabona,

Themines, *L'innovation en histoire-géographie* cit.

34. N. Lautier, *Entrez dans l'histoire*, Presses universitaires du septentrion, Villeneuve d'Ascq 1997.

35. Grever, *Canon mag geschiedenis niet monopoliseren*, in «de Gelderlander», 17 ottobre 2006.



mento la riflessione teorica possiamo, a partire da questo concetto, interrogarci sull'influenza dell'insegnamento della storia sulla coscienza storica senza riferirci *esclusivamente* ai contenuti o, in linea con la riflessione precedente, senza fare riferimento unicamente alla *versione canonica* della storia nazionale. Da una parte, ciò spinge a prendere in considerazione la globalità delle situazioni scolastiche insieme alle pratiche e alle legittimazioni; dall'altra, invece, invita a considerare le interazioni tra cultura scolastica e le altre culture non tanto nelle prescrizioni ma nella loro attuazione da parte degli allievi e degli insegnanti; in ogni caso, ciò ci esorta a considerare lo studente come soggetto, come attore che costruisce le proprie significazioni, in modo personale e contestualizzato.

Alcuni aspetti dei risultati precedenti ci sembrano poter essere interrogati in questo modo, senza peraltro approfondire il rapporto teorico tra coscienza storica, cultura e rapporto disciplinare con il mondo. Soprattutto, dobbiamo limitarci a qualche indizio, a qualche pista, anche tenendo conto del carattere estremamente sommario di un'indagine basata su un questionario.

- «Sulla base di quali dati gli studenti che non trovano un interesse nella storia o che sono incapaci di identificare un avvenimento storico (anche nell'accezione mediatica del termine) che abbia avuto un impatto sulla propria vita, possono comprendere il mondo nel quale vivono, l'attualità che gli viene continuamente imposta? Quale dispositivo d'indagine può permetterci di affrontare le relazioni che essi instaurano tra la disciplina scolastica e il mondo – ammesso che le instaurino?».
- «Abbiamo constatato che in una percentuale non trascurabile degli adolescenti i valori e le emozioni giocano un ruolo fondamentale; per quello che riguar-

- da la storia, siamo forse di fronte ad una componente del loro rapporto disciplinare con il mondo? Oppure si tratta di un elemento estraneo alla loro concezione di *disciplina scolastica*? In questo problema ritroviamo ovviamente la questione del «pensiero caldo» di Moscovici ripreso da Lautier<sup>34</sup>. Questo pensiero sembra nutrirsi di mass media e di avvenimenti brutali, violenti, studiati in classe. Non c'è inquietudine nell'aver di fronte il primato di questo tipo di avvenimenti? Che coscienza storica è quella nella quale l'impatto sulla propria vita – per positivo che possa essere – è soprattutto quello dell'orrore?».
- Infine, e la domanda è volutamente ampia: «È possibile rendere conto delle differenze tra adolescenti che abbiamo riscontrato in questa indagine non solo attraverso le variabili sociologiche e identitarie (abbiamo visto in qualche esempio i loro limiti) ma anche attraverso le differenze tra le varie discipline

scolastiche, non per quello che esse trasmettono in termini di riferimenti diversi, ma per i modi in cui esse organizzano discorsi, pratiche, finalità e in cui questo si attualizza in ogni classe in modo diverso per influenzare i rapporti disciplinari degli adolescenti con il passato?».

Anche se prendere in considerazione le diverse memorie culturali nelle classi è difficile per gli insegnanti di storia (soprattutto se sono abituati a insegnare una vulgata – o canone – e avvezzi a un insegnamento «maestro-centrico») ciò può

aprire delle prospettive positive. Discutere gli avvenimenti storici secondo diversi punti di vista, scientifici e memoriali, può permettere di approfondire la comprensione del passato e la riflessione sulla realtà storica favorendo inoltre l'apertura agli altri<sup>35</sup>. Si tratta, insomma, di trovare il modo di sostituire al canto piatto del maestro una polifonia interculturale.

**“ Discutere gli avvenimenti storici secondo diversi punti di vista [...] può permettere di approfondire la comprensione del passato e la riflessione sulla realtà storica ”**

# Un canone per la storia olandese: un dibattito senza fine?\*

Il celebre storico olandese Pieter Geyl (1887-1966) affermò una volta che la storia è «un dibattito senza fine». La stessa cosa si può dire a proposito della riforma dell'insegnamento della storia in Olanda, attualmente in fase di elaborazione.

74

Tradizionalmente, un diploma universitario era una buona garanzia della competenza degli insegnanti di storia e, di conseguenza, della qualità dell'insegnamento di questa disciplina. Mezzo secolo fa non c'era quasi nessun disaccordo sul curriculum di storia. Gli storici di professione si basavano su un "canone implicito", dato per scontato: essi erano in generale d'accordo sui contenuti del curriculum, con qualche differenza a seconda della loro estrazione sociale e della loro appartenenza politica<sup>1</sup>. Quali sono allora i cambiamenti nella società e nell'insegnamento della storia che hanno richiesto l'elaborazione di un "canone esplicito"?

## La frammentazione dell'insegnamento della storia

Attualmente, nell'insegnamento della storia olandese, la visione del passato è divenuta frammentaria: i fatti storici hanno perso coerenza e il loro profilo generale si è appan-

nato fino a scomparire. Le cause di ciò vanno ricercate nei rapidi mutamenti sociali, nell'inarrestabile processo di globalizzazione, nei nuovi modi di vedere la storia, e anche nelle pressioni esercitate da vari movimenti di emancipazione. Non ci si è dunque più accontentati della storia politico-istituzionale, presentata in ordine cronologico secondo la tradizionale prospettiva eurocentrica, e inevitabilmente maschilistica e sciovinistica. Si è cominciato a pensare che, ad esempio, la storia socio-economica e la storia delle mentalità meritassero uno spazio maggiore. I curricoli sono cambiati rapidamente e gli argomenti degli esami sono divenuti sempre più esotici. Inoltre, l'insegnamento della storia è stato strumentalizzato in misura sempre crescente da gruppi di interesse e condizionato da questioni di attualità. Si è richiesta, perciò, una maggiore attenzione alla storia delle donne, dell'ambiente, del Terzo Mondo, nonché alla storia dell'integrazione europea (ma con scarso successo, a giudicare dalla bocciatura della Costituzione europea da parte degli olandesi nel 2005). I diversi argomenti venivano presentati in modo talmente approfondito che gli studenti sapevano molto su temi quali la persecuzione delle streghe nel Medioevo in Europa, ma molto poco sui mutamenti di carattere generale, sugli scenari di fondo e sui singoli eventi di quella stessa epoca storica. Al termine della Scuola secondaria gli studenti manifestavano un'imbarazzante mancanza di consapevolezza dei diversi periodi della storia e una scarsa capacità di collocare singoli eventi e mutamenti nel loro contesto storico. Non conoscevano più la differenza fra Carlo Magno e Carlo V, né gli obiettivi per i quali questi sovrani avevano lottato, né il contesto da cui provenivano, né il periodo in cui erano vissuti, o addirittura non erano neppure in grado di dire chi dei due era vissuto prima dell'altro.

Insieme all'introduzione di un approccio tematico all'insegnamento della storia, venne richiesta anche una maggiore attenzione per l'insegnamento delle competenze tipiche dello storico. Le conoscenze in sé stesse non erano più ritenute sufficienti; esse dovevano servire a uno scopo. Le conoscenze e le competenze proprie della storia dovevano essere socialmente rilevanti e significative e, preferibilmente, utili anche per altre discipline. Si osservava inoltre che nella nostra società secolarizzata e individualistica, caratterizzata da una popolazione

\* Desidero ringraziare Stefan Boom e Willem Kurstjens per i loro commenti, riguardanti sia il contenuto che lo stile di questo articolo.

1. Fino alla fine del XX secolo la popolazione olandese era caratterizzata da una suddivisione in diversi gruppi rigidamente separati,

sia di tipo religioso (cattolici e protestanti) sia di tipo politico (socialisti e liberali). Ciascuno di questi segmenti della società aveva associazioni, giornali, scuole, canali radio-televisivi, sindacati ecc., ben distinti da quelli degli altri gruppi.

2. Piet de Rooy (1944) ha studiato Storia nelle Università di Utrecht e di Amsterdam. Ha poi lavorato nel Dipartimento di Pedagogia e di Scienze politiche, e dal 1997 nel Dipartimento di Storia. I suoi campi di ricerca: storia dei Paesi Bassi nei secoli XIX e XX; storia del-

l'educazione; storia culturale del XIX secolo (teoria dell'evoluzione, razzismo, storia della medicina). Ha anche presideuto un comitato che ha redatto l'elenco dei 50 eventi fondamentali della storia di Amsterdam (cfr. [http://nl.wikipedia.org/wiki/Piet\\_de\\_Rooy](http://nl.wikipedia.org/wiki/Piet_de_Rooy)).

eterogenea e dalla caduta delle tradizionali barriere di tipo religioso o socio-politico, il sentimento di una comune identità rischiava sempre più di scomparire. Una comune cornice storica di riferimento avrebbe potuto contribuire a risolvere la crisi di identità dalla quale il paese era afflitto. In altre parole, era arrivato il momento di elaborare e proporre agli studenti una visione d'insieme degli eventi storici.

### Le «dieci epoche storiche» della Commissione de Rooy

Nel 2001 la Commissione de Rooy, così denominata dal nome del suo presidente, Piet de Rooy<sup>2</sup>, professore dell'Università di Amsterdam, presentò una relazione al Ministero dell'Educazione, nella quale suggeriva di dividere la storia in «dieci epoche», opportunamente definite e separate da date precise, in modo tale da mettere a fuoco il profilo cronologico fondamentale della storia dell'Europa occidentale, con un'attenzione particolare per i Paesi Bassi. La scelta di dieci epoche era concepita come uno strumento didattico che avrebbe permesso agli studenti di comprendere il passato con maggiore facilità.

Ogni epoca, infatti, è distinta da un'immagine emblematica (Fig. 1) e comprende «aspetti caratteristici» ad essa peculiari.

Si prevede che gli studenti incontrino questo schema una prima volta durante l'istruzione primaria (rivolta ad

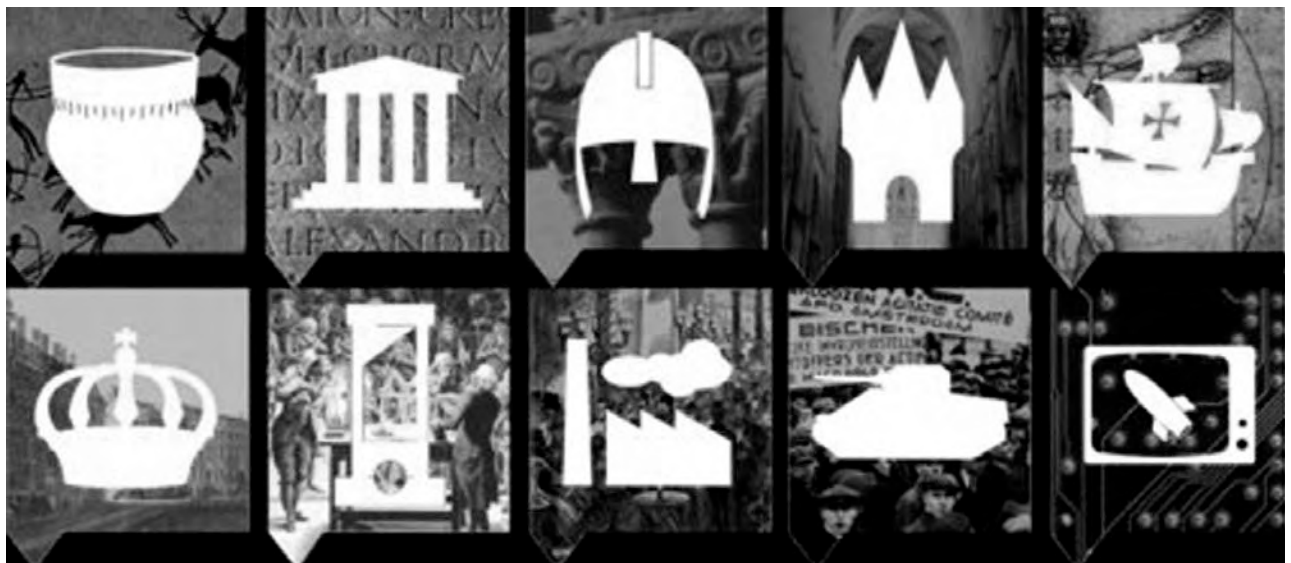
alunni fino ai 12 anni), acquistando poi una sempre maggiore familiarità con le dieci epoche nel corso della prima fase dell'istruzione secondaria (tra i 12 e i 14 anni) e approfondendone ulteriormente lo studio durante la seconda fase dell'istruzione secondaria (tra i 14 e i 17/18 anni). L'idea di fondo è che lo studio ripetuto di un'epoca e la sua descrizione, associata a un'immagine, faranno sì che i contenuti rimangano bene impressi nella mente degli studenti. Si ritiene che il modo migliore per sviluppare la coscienza storica sia quello di utilizzare una varietà di approcci e di competenze all'interno di uno schema generale al quale fare costante riferimento.

Secondo la Commissione, sarà più facile che gli studenti riescano a padroneggiare contenuti spesso difficili e poco attraenti, se potranno riconnetterli a quanto hanno già appreso in una fase precedente del loro percorso scolastico. È detto espressamente, tuttavia, che gli studenti non devono imparare a memoria nozioni isolate, ad esempio date o nomi di personaggi storici. Si ritiene che ciò non sia utile e che simili nozioni siano apprezzabili solo se contribuiscono ad orientare meglio lo studente, aiutandolo a chiarire gli aspetti generali che caratterizzano un certo periodo storico. Di conseguenza, la Commissione si è astenuta dal fornire liste di eventi, personaggi storici ecc.

La Commissione ha sostenuto inoltre che qualsiasi selezione sarebbe stata avventata e arbitraria. Le caratteristiche generali di un periodo dovrebbero essere presentate

“ **Lo studio ripetuto di un'epoca e la sua descrizione, associata a un'immagine, faranno sì che i contenuti rimangano bene impressi nella mente degli studenti** ”

Figura 1



graficamente, ma senza alcuna immagine specifica. In questo modo, uno studente potrà imparare la Riforma protestante studiando Lutero o Calvino, mentre un altro la imparerà studiando Zwingli, Erasmo o altri riformatori. I casi di studio sono soltanto punti partenza per imparare qualche aspetto generale di un dato periodo, niente di più e niente di meno.

Questo approccio è stato poi accettato dal Parlamento olandese e dal Ministero dell'Educazione ed è stato recepito in una legge sull'istruzione primaria e sulla prima fase dell'istruzione secondaria. Per quanto riguarda la seconda fase dell'istruzione secondaria, questo approccio dovrebbe portare entro pochi anni ad una riforma degli esami finali, che verrebbero gestiti centralmente dal Ministero.

### Critiche della suddivisione in dieci epoche

Le raccomandazioni della Commissione de Rooy sono state oggetto di non poche critiche. È possibile che la divisione in dieci epoche sia un efficace strumento didattico, ma essa ha ricevuto molte obiezioni da parte del mondo accademico. Molti storici l'hanno ritenuta del tutto arbitraria, o addirittura inaccettabile. Si potrebbe tuttavia passar sopra a questo genere di critiche in considerazione dei probabili benefici che questo nuovo approccio potrebbe avere sugli studenti che cercano di padroneggiare questa materia, e anche in ragione del fatto che altre periodizzazioni continuano ad essere utilizzate.

Ben diverso è il discorso relativo agli aspetti caratteristici di ciascuna epoca storica. Sono veramente tipici di una certa epoca? Sono coerenti e omogenei fra di loro? È possibile, partendo da questa periodizzazione, studiare i mutamenti di lungo periodo? Ed è proprio vero che non ha importanza quale specifico caso di studio venga utilizzato per caratterizzare un dato periodo? Colombo e Lutero non rappresentano meglio di Olivier van Noort o Johannes Hus il periodo dei grandi esploratori e dei grandi riformatori (1500-1660)? E l'enfasi posta sulla storia dell'Europa occidentale non può causare un atteggiamento eurocentrico con l'aggravante di presentare gli stereotipi di una storia scritta da "maschi bianchi", che per di più mira a

rafforzare l'identità nazionale? In che modo, ad esempio, un ragazzo turco o marocchino potrà riconoscersi in una visione della storia e del mondo così distante e così chiaramente diversa dalla propria?

### Il canone proposto dalla Commissione van Oostrom

Ciò che in particolare mancava nella proposta della Commissione de Rooy fu messo in evidenza da una relazione pubblicata nel gennaio 2005 dal Consiglio olandese per l'Istruzione, il più importante organismo consultivo del Ministero dell'Educazione. Esso affermava che era stata prestata troppa scarsa attenzione a un "canone" che esprimesse l'identità olandese. Da questo punto di vista, secondo il Consiglio per l'Istruzione, hanno fondamentale importanza «quelle preziose componenti della nostra cultura e della nostra storia che noi vogliamo trasmettere alle nuove generazioni per mezzo dell'istruzione. Il canone è importante per la società nel suo insieme e non soltanto per una élite<sup>3</sup>. Il canone dovrebbe essere di supporto alla socializzazione degli studenti, che è uno dei compiti fondamentali dell'istruzione, specialmente considerando gli attuali problemi di integrazione sociale. Il Consiglio sosteneva che, data l'elevata percentuale di ragazzi di origine straniera, sarebbe bene assicurarsi che la cultura e la storia olandese siano assimilate da tutti gli studenti in modo adeguato. Queste raccomandazioni, naturalmente, risentivano del disagio provocato nella società olandese dall'assassinio di due eminenti personalità, quali il politico Pim Fortuyn, ucciso nel maggio del 2002, e il regista cinematografico Theo van Gogh, ucciso nel novembre del 2004. La nazione olandese rischiava di essere sempre più divisa al proprio interno: la tensione sociale era altissima.

Il ministro dell'Educazione si dichiarava allora convinto che «se i giovani nei Paesi Bassi condivideranno almeno la parte essenziale del canone, questo contribuirà

“ Il canone dovrebbe essere di supporto alla socializzazione degli studenti, che è uno dei compiti fondamentali dell'istruzione, specialmente considerando gli attuali problemi di integrazione sociale ”

3. *The condition of Dutch education; a report by the Education Council*, The Hague 2005, p. 13.

4. Citazione tratta dalla lettera della Commissione al Comitato per l'elaborazione di un canone olandese (26

maggio 2005, p. 2), indirizzata al suo presidente Prof. F.P. van Oostrom.

5. Frits van Oostrom (1953) ha studiato neerlandese all'Università di

rà all'integrazione sociale e alla formazione di buoni cittadini<sup>4</sup>. Sostenuto da un ampio consenso nella classe politica e nella società, il Ministro decise di istituire una commissione con il compito di esaminare i contenuti del canone della storia olandese e di elaborare una proposta circa il modo di calarlo nella pratica educativa. La decisione del Ministro fu anche sollecitata dalla sua convinzione che i giovani di oggi manchino di una adeguata conoscenza della storia e della cultura olandese. Non soltanto era diminuita la conoscenza dei fatti storici, ma il più delle volte anche la conoscenza della cronologia risultava carente. Questo era dovuto a molteplici cause: da un lato, i cambiamenti avvenuti nel campo delle scienze storiche; dall'altro, la mancanza di insegnanti bravi e adeguatamente qualificati.

La Commissione van Oostrom – così chiamata dal nome del suo presidente, il professor F. P. van Oostrom<sup>5</sup> dell'Università di Utrecht – lavorò dal giugno del 2005 al settembre del 2006 alla stesura della sua relazione e alla elaborazione del canone olandese. Nella relazione definitiva fu subito chiarito che il canone e l'identità olandese non dovevano essere confusi l'uno con l'altra:

Il canone può riflettere la memoria collettiva di una nazione, ma mai la sua identità. (...) Nella realtà internazionale, multiculturale nella quale oggi viviamo il concetto di "identità nazionale" è ingannevole, o addirittura pericoloso. (...) Ciò che importa qui è che questo è il canone del paese dove tutti noi viviamo insieme. In questo senso, il canone può dare un grande contributo all'educazione alla cittadinanza. La conoscenza e la comprensione del modo in cui questo paese si è sviluppato, delle cose notevoli che esso ha prodotto, dei principi che ha difeso o ha respinto, costituiscono una finalità educativa utile e formativa e forniscono alla società una cornice di riferimento che migliorerà la comunicazione reciproca e l'atteggiamento con il quale gli olandesi vanno in giro per il mondo. In altre parole, questo è il canone di Boulahrouz e di Beatrice<sup>6</sup>. (...) Quello che soprattutto ci interessa è il valore del canone in se stesso, non come presunta soluzione di un particolare problema, ma come veicolo di prim'ordine per la conoscenza della storia della cultura olandese, che negli ultimi anni è di-

ventata talmente importante che la sua trasmissione agli studenti delle scuole non ha bisogno di specifiche giustificazioni<sup>7</sup>.

Tutto ciò implica una importante differenza nell'approccio delle due commissioni: mentre per la Commissione de Rooy il tema cruciale era quello della consapevolezza storica, per la Commissione van Oostrom il tema cruciale è quello delle conoscenze "canoniche".

## Il canone: presentazione, strategia didattica, contenuti

### Presentazione

Il canone è stato rappresentato graficamente sia su una tavola, nella forma di un manifesto, sia nel sito web ad esso dedicato<sup>8</sup>. In questa presentazione, esso risulta composto da una serie di 50 finestre, disposte cronologicamente sulla linea del tempo (cfr. Fig. 2, p. 78).

La principale funzione della tavola è quella di un supporto didattico: essa ha lo scopo di imprimere nella mente dello studente le immagini del canone (e la loro successione nel tempo) e di stimolare la sua curiosità e la sua immaginazione. La tavola dovrebbe rimanere appesa alla parete della classe, chiaramente visibile in ogni momento, in modo da essere un buon punto di riferimento durante le lezioni riguardanti il canone. Quest'ultimo è articolato in quattro livelli: anzitutto, ciascuna delle 50 finestre viene presentata con l'aiuto di un breve «Racconto», che spiega il significato da attribuire a quel particolare elemento del canone. Successivamente sono indicate varie possibilità di ampliare l'argomento, le cosiddette «Diramazioni», le quali suggeriscono temi che possono essere proposti come ampliamento dell'orizzonte conoscitivo, o possono essere studiati più approfonditamente. A queste Diramazioni sono state aggiunte due ulteriori sezioni: «Il presente e il passato» e «Dentro il tesoro». La prima contiene suggerimenti per confrontare il passato con il presente, la seconda per riempire il tesoro (una scatola di oggetti didattici) con elementi che rendano "tangibile" il passato. Infine vi sono i «Riferimenti», che forniscono ulteriori informazioni circa un argomento (tra le quali indicazioni per approfondimenti, bibliografia e siti web).

Utrecht. Ha insegnato letteratura neerlandese dell'età romantica nelle Università di Leida (1982-2001) e di Utrecht (dal 2002). Ha presieduto la Royal Netherlands Academy of

Arts and Sciences (2005-2008). Per ulteriori notizie, cfr. <http://www.fritsvanoostrom.nl/> e [http://nl.wikipedia.org/wiki/Frits\\_van\\_Oostrom](http://nl.wikipedia.org/wiki/Frits_van_Oostrom).

6. Boulahrouz è un famoso gioca-

tore di calcio olandese di origine marocchina; Beatrice è la regina dei Paesi Bassi.

7. *The Dutch canon, The Hague* 2006, parte A, pp 23f.

8. Per la versione olandese, cfr. [www.entoen.nu/](http://www.entoen.nu/); per la versione inglese, cfr. <http://www.entoen.nu/default.aspx?lan=e>.

### Strategia didattica

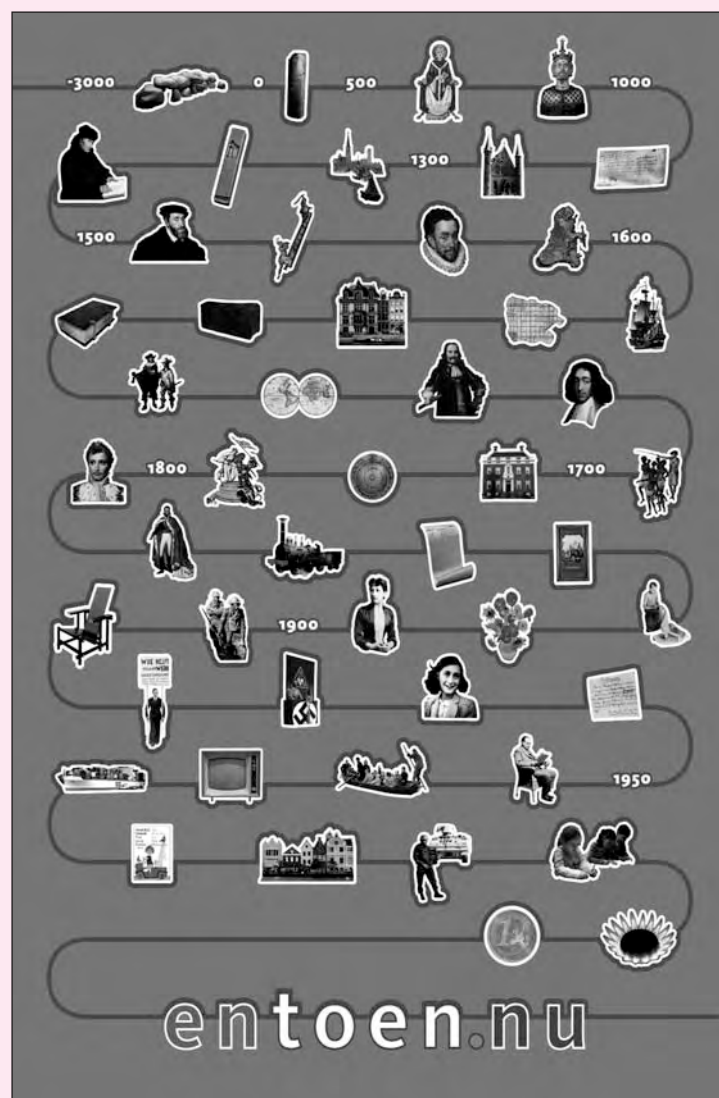
La Commissione ha optato per un canone interdisciplinare. Questo implica la possibilità di stabilire collegamenti tra discipline quali lingua olandese, geografia, economia storia e cultura, arte. Il canone dovrebbe essere presentato due volte nel corso della carriera scolastica: una prima volta durante l'ultima fase dell'istruzione primaria (tra gli 8 e i 12 anni) e una seconda volta nella prima fase dell'istruzione secondaria (tra i 12 e i 14/15 anni). Al-

l'effetto positivo del riconoscimento e della revisione di argomenti già noti, si aggiungerebbe, man mano che gli studenti crescono, una trattazione più approfondita e un arricchimento delle 50 finestre. Per quanto riguarda l'istruzione primaria ciò significa: trattazione in termini concreti e in forma di racconto con l'aiuto di immagini che danno agli studenti un valido punto d'appoggio, chiare indicazioni cronologiche (ma senza ficcare a forza le date nella testa degli studenti!), presentazione interessante,

Figura 2. Gli elementi del canone

**Le tombe megalitiche (3000 a.C. ca.) / I primi agricoltori**  
**Il limes romano (47 d.C.-400 ca.) / Ai confini del mondo romano**  
**Willibrord (658-739) / La diffusione del cristianesimo**  
**Carlo Magno (742-814) / L'imperatore della Terra dove tramonta il Sole**  
**Hebbaan olla vogala (1100 ca.) / La lingua olandese messa per iscritto**  
**Floris V (1254-1296) / Un conte olandese e i nobili scontenti**  
**La lega anseatica (1356-1450 ca.) / Le città commerciali nei Paesi Bassi**  
**Erasmus (1469?-1536) / Un umanista internazionale**  
**Carlo V (1500-1558) / I Paesi Bassi come unità amministrativa**  
**Il «Beeldenstorm» (un'esplosione di violenza iconoclasta) (1566) / Il conflitto religioso**  
**Guglielmo d'Orange (1533-1584) / Da nobile ribelle a «padre della patria»**  
**La Repubblica (1588-1795) / Un fenomeno politico unico**  
**La Compagnia Olandese delle Indie Orientali (VOC) (1602-1799) / L'espansione Oltremare**  
**Il polder di Beemster (1612) / I Paesi Bassi e l'acqua**  
**L'anello dei canali (1613-1662) / Lo sviluppo urbano nel XVII secolo**  
**Ugo Grozio (1583-1645) / Un pioniere del diritto internazionale moderno**  
**La Statenbijbel (la traduzione autorizzata della Bibbia) (1637) / Il Libro dei Libri**  
**Rembrandt (1606?-1669) / I grandi pittori**  
**L'Atlas Maior di Blaeu (1662) / La costruzione di una mappa del mondo**  
**Michiel de Ruyter (1607-1676) / Gli eroi del mare e l'espansione marittima della Repubblica**  
**Christiaan Huygens (1629-1695) / La scienza nel Secolo d'oro**  
**Spinoza (1632-1677) / Alla ricerca della verità**  
**La schiavitù (1637 circa-1863) / Traffico d'uomini e lavoro forzato nel Nuovo Mondo**

**Residenze rurali (XVII e XVIII secolo) / Una vita agiata**  
**Eise Eisinga (1744-1828) / L'Illuminismo nei Paesi Bassi**



suggestiva (il canone deve essere “vivo”) e incentrata sui luoghi più vicini e familiari (con racconti riguardanti i Paesi Bassi in generale, ma con la possibilità di effettuare collegamenti con la storia locale). Per quanto riguarda l’istruzione secondaria si potrebbe pensare di ampliarla, espandere e arricchire questi materiali, proponendo uno studio più approfondito, istituendo un maggior numero di collegamenti, e prestando maggiore attenzione ai protagonisti impersonali e ai processi, alla storia poli-

tica ed economica, al canone culturale di altri paesi, in forme adatte ai giovani “più maturi” e alle particolari caratteristiche dei discenti come individui e come gruppo.

## Contenuti

Gli argomenti compresi nel canone sono il frutto di una rigorosa selezione. Di conseguenza, ciascun argomento può essere trattato come merita, e viene al tempo stesso evitata una eccessiva dispersione tematica. La sfida principale non è tanto se questi argomenti saranno o meno trattati (in ogni caso essi sono presenti nella maggior parte dei libri di testo), ma “come” saranno trattati. Essi dovrebbero essere la base di partenza per ogni ulteriore forma di apprendimento e di esperienza per l’intera vita del discente. Con questo approccio si è tornati all’insegnamento per temi, ma con una importante differenza: i temi sono ora inseriti in un quadro nazionale.

## La storia del canone olandese in sintesi

Gennaio 2005: il Consiglio olandese per l’Istruzione<sup>9</sup> dà il suo parere al Ministero dell’Educazione sulla costruzione del canone.

Agosto 2005: viene nominata la Commissione per lo sviluppo del canone olandese presieduta da Frits van Oostrom.

Ottobre 2006: presentazione della prima versione del canone e del sito web [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu)

Luglio 2007: presentazione della versione finale del canone, che il governo decide di inserire negli obiettivi centrali dell’istruzione.

2008/2009: campagna di informazione sul canone, come la «carovana del canone» attraverso ogni provincia.

Agosto 2009: il canone diverrà parte effettiva degli obiettivi centrali per l’istruzione primaria (8-12 anni) e secondaria di primo grado (12-14 anni).

## Critiche e difesa del canone

Non appena la Commissione van Oostrom ebbe pubblicato la sua relazione, il canone – come era già accaduto per le dieci epoche storiche – ricevette non solo consensi, ma anche un gran numero di critiche, provenienti specialmente dal mondo accademico e dagli insegnanti. In sintesi questi sono stati i commenti negativi:

- Dopo le divisioni sperimentate dalla società olandese negli ultimi anni, il canone viene utilizzato per promuovere la coesione sociale.

9. [http://www.onderwijsraad.nl/uploads/pdf/engelse\\_samenvatting\\_sven.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/uploads/pdf/engelse_samenvatting_sven.pdf) (Recommendation 2: ‘Il canone come espressione della nostra identità’).

**I patrioti (1780-1795) / Conflitto politico e modernizzazione della Repubblica**

**Napoleone Bonaparte (1769-1821) / Il periodo francese**

**Il re Guglielmo I (1772-1843) / Il Regno dei Paesi Bassi e del Belgio**

**La prima ferrovia (1839) / Un’accelerazione**

**La Costituzione (1848) / Regole fondamentali e principi di governo**

**Max Havelaar (1860) / Scandalo nelle Indie Orientali**

**La lotta contro il lavoro minorile (XIX secolo) / Via dalle fabbriche, di nuovo a scuola**

**Vincent van Gogh (1853-1890) / L’artista moderno**

**Aletta Jacobs (1854-1929) / L’emancipazione delle donne**

**La Prima guerra mondiale (1914-1918) / Guerra e neutralità**

**De Stijl (1917-1931) / Una rivoluzione nel design**

**Gli anni della crisi (1929-1940) / La società durante la Depressione**

**La Seconda guerra mondiale (1940-1945) / Occupazione e liberazione**

**Anna Frank (1929-1945) / La persecuzione degli ebrei**

**Indonesia (1945-1949) / Una colonia lotta per la libertà**

**Willem Drees (1886-1988) / Lo Stato sociale**

**La grande inondazione (1° febbraio 1953) / Il pericolo dell’acqua**

**La televisione (dal 1948 fino ad oggi) / L’ascesa dei mass media**

**Il porto di Rotterdam (dal 1880 circa fino ad oggi) / Una porta sul mondo**

**Annie M.G. Schmidt (1911-1995) / In lotta contro lo spirito borghese di una nazione**

**Suriname e le Antille olandesi (dal 1945 fino ad oggi) / La decolonizzazione a Occidente**

**Srebrenica (1995) / I dilemmi del *peacekeeping***

**La diversità nei Paesi Bassi (dal 1945 fino ad oggi) / La società multiculturale**

**Un deposito di gas naturale (1959-2030?) / Una risorsa finita**

**L’Europa (dal 1945 fino ad oggi) / Olandesi ed Europei**

- L'interpretazione del passato è schiacciata su un'unica prospettiva. Non ne viene fuori una storia "viva", ma una storia mummificata.
- Il racconto che sta dietro alle 50 finestre è una *fiction* che "inventa la tradizione" dei 2000 anni della storia olandese.
- Il canone è stato imposto dall'alto dalle autorità. Questa è una forma di indottrinamento e di pedagogia di Stato.
- Il canone è scritto secondo la prospettiva dello «Stato nazionale del XIX secolo e della borghesia liberale, di cultura accademica e di tradizione protestante: è incentrato sull'Olanda, sulla classe media, sul mondo urbano, è estetizzante e moralistico»<sup>10</sup>.
- Il canone ha un orizzonte (troppo) ristretto: non presta quasi nessuna attenzione alla storia internazionale.
- Per quanto riguarda la strategia didattica, il canone è inadeguato perché comprende troppi approcci differenti e poco coerenti tra loro.
- Il canone manca di un filo conduttore che colleghi le varie parti.
- La selezione delle 50 finestre è arbitraria, non è stata giustificata e non è stata elaborata in modo equilibrato.

Queste sono invece le argomentazioni con le quali il canone è stato difeso:

- La proposta ha riportato al centro del dibattito la questione dei contenuti da insegnare; il rapporto fra conoscenze e competenze era divenuto assai squilibrato, a tutto danno delle conoscenze fattuali.
- Una maggiore attenzione ai contenuti didattici fa tornare la materia nella mani degli insegnanti.
- Il canone rafforza la posizione delle scienze sociali sia nell'istruzione primaria che nella secondaria. Nella Scuola secondaria circa il 60% degli studenti olandesi frequenta corsi di istruzione professionale, nei quali le scienze sociali in generale, e la storia in particolare, sono stati sempre più assorbiti all'interno di curricula più ampi, e si sono confusi con altre discipline, oppure hanno subito una riduzione nelle

ore di insegnamento, o addirittura sono state del tutto abolite.

- Il canone non rappresenta affatto un'imposizione, ma vuole essere piuttosto uno stimolo e una fonte di ispirazione per gli insegnanti.
- Il canone non è statico: infatti, verrà periodicamente aggiornato.
- È stato il governo a chiedere l'elaborazione di un canone della storia olandese, e una logica prosecuzione di questo lavoro sarebbe l'elaborazione di un canone della storia internazionale.

“**La pubblicazione del canone può fornire un valido contributo alla soluzione del problema rappresentato dall'indebolimento delle conoscenze storiche**”

– Il canone non riguarda soltanto la storia come materia. La sua importanza sta invece nel fatto che esso identifica il bagaglio minimo delle conoscenze storiche, culturali, economiche e geografiche che ogni cittadino deve portare con sé in giro per i Paesi Bassi, per l'Europa e per il resto del mondo.

– L'esistenza di un canone non rappresenta una violazione del diritto delle scuole di stabilire i propri curricula in modo autonomo; non vi è alcun rischio di una pedagogia di Stato.

- Anche i figli degli immigrati trarranno beneficio dal canone: «coloro che hanno tagliato i ponti alle loro spalle per costruirsi una nuova vita in un altro paese, non possono che trarre beneficio da una conoscenza approfondita del paese che li ospita»<sup>11</sup>.
- L'apprendimento del canone fornisce all'intera popolazione un punto di riferimento, e in questo non c'è proprio niente di male.

### La situazione attuale

La pubblicazione del canone olandese e le analisi di cui è stato oggetto hanno messo in evidenza che occorre prestare maggiore attenzione alla conoscenza storica sia nelle scuole sia negli istituti per la formazione degli insegnanti. La proposta è stata oggetto di molti servizi sui giornali nazionali, e nonostante le critiche sopra menzionate, è stata accolta con grande entusiasmo da settori assai consistenti dell'opinione pubblica. L'en-

**10.** Questo è il giudizio del Prof. Willem Frijhoff, docente di storia (della cultura) contemporanea presso l'Università Libera di Amsterdam.

A lui deve essere attribuita anche la seguente affermazione: «Potremo dichiarare che l'integrazione nazionale ha avuto pieno successo quando

un immigrato proveniente dalla Turchia o dal Marocco o un suo discendente considereranno Guglielmo d'Orange come il padre fondatore

della loro patria», in «Geschiedenis Magazine», 1, genn.-febb. 2007, p. 45.

**11.** Citazione tratta da un articolo dello scrittore olandese di origini



tusiasmo è stato suscitato da questi fattori:

- Il riconoscimento, sia da parte degli studenti che da parte degli insegnanti, che vi è il rischio di perdere il proprio patrimonio storico e culturale.
- La presentazione della storia tramite racconti e immagini.
- La possibilità di realizzare un gran numero di approfondimenti.

La relazione che accompagna il canone sostiene che è necessario innalzare la qualità dei corsi di formazione per gli insegnanti e migliorare il livello delle conoscenze e delle capacità didattiche degli insegnanti. La pubblicazione del canone può fornire un valido contributo alla soluzione del problema rappresentato dall'indebolimento delle conoscenze storiche.

Il canone fa nascere tuttavia un altro problema. Era stato richiesto che sia i curricoli della Scuola primaria sia quelli della secondaria fossero strutturati in base alle dieci epoche storiche stabilite dalla Commissione de Rooy. Come il canone, anche le dieci epoche storiche hanno lo scopo di definire le conoscenze storiche fondamentali, e le definiscono infatti in termini di «aspetti caratteristici» dei vari periodi. Gli aspetti caratteristici sono in tutto 49 e comprendono, ad esempio, la «rivoluzione industriale» e l'«imperialismo», per il XIX secolo; «gli anni della crisi» e «la guerra fredda», per il XX secolo. Gli obiettivi didattici<sup>12</sup> sono formulati in base a queste caratteristiche generali e non fanno riferimento a specifici fatti storici. Per la Commissione la selezione di fatti storici specifici andava lasciata alle scuole e agli insegnanti. Essi sono liberi di scegliere casi di studio tratti dalla storia olandese o dalla storia di altri paesi.

Lo schema generale delle dieci epoche non specifica quali fatti storici gli studenti dovrebbero conoscere, mentre il canone olandese elenca una serie di eventi specifici. Questi ultimi potrebbero essere utilizzati per illustrare le caratteristiche generali delle dieci epoche storiche della Commissione de Rooy. Ma la soluzione del problema non è affatto così semplice. Infatti, le 50 finestre del ca-

none non corrispondono alle 49 caratteristiche della Commissione de Rooy. Ad alcune caratteristiche corrispondono diverse finestre, ad altre nessuna. Inoltre, alcuni elementi del canone non possono essere ricondotti a nessuna delle caratteristiche distintive delle dieci epoche. Stando ai suoi critici, il canone non è niente di più che una serie sconnessa di eventi scarsamente coerenti tra loro sul piano cronologico.

In effetti, questa è esattamente l'impressione che si ha guardando il manifesto del canone: una lunga e sinuosa linea del tempo senza alcuna distinzione in periodi. Questo non aiuterà a sviluppare la consapevolezza del tempo storico e della cronologia, uno degli obiettivi fondamentali delle dieci epoche della Commissione de Rooy. È per questo motivo che il manifesto del canone è stato aspramente criticato dagli esperti di didattica (oltre che per il fatto che la linea del tempo si snoda alternativamente da sinistra a destra e da destra a sinistra).

In effetti, le 50 finestre non suggeriscono soltanto alcuni contenuti, ma anche un metodo di insegnamento: gli insegnanti sono invitati a prendere le 50 finestre come punti di partenza perché esse costituiscono il principio dell'impostazione metodologica. Le dieci epoche di de Rooy suggeriscono, invece, di partire dalle diverse epo-

che storiche e dalle loro caratteristiche, e di trovare in seguito le esemplificazioni appropriate – per esempio nel canone. Di conseguenza, c'è il rischio che, nella pratica effettiva dell'insegnamento della storia, ci si trovi di fronte alla sovrapposizione di due principi e di due metodologie differenti. L'incertezza che ne deriva nelle scuole, negli istituti di formazione per gli insegnanti e nell'editoria scolastica è già molto evidente. Usare il canone come unico principio non è una soluzione praticabile, perché esso si occupa esclusivamente dei Paesi Bassi. Non è accettabile che nei programmi per gli esami finali della Scuola secondaria la disciplina venga circoscritta alla sola storia olandese. Le dieci epoche, invece, offrono senz'altro la possibilità di includere nei programmi scolastici anche la storia internazionale.

**“ Usare il canone come unico principio non è una soluzione praticabile, perché esso si occupa esclusivamente dei Paesi Bassi. [...] Le dieci epoche, invece, offrono senz'altro la possibilità di includere nei programmi scolastici anche la storia internazionale ”**

marocchine Abdelkader Benali, in «Volkskrant», 21 ottobre 2006.

**12. Gli obiettivi didattici sono standard minimi relativi alle conoscen-**

ze, alla comprensione, alle abilità e agli atteggiamenti che le autorità preposte all'istruzione giudicano irrinunciabili e raggiungibili

per una determinata popolazione di studenti.

## Alcune osservazioni

Il Ministero dell'Educazione ha recentemente stabilito che a partire dal 2009/2010 il canone diventerà obbligatorio per tutti gli studenti di 8-14 anni. Il curriculum nazionale e i manuali verranno modificati di conseguenza. Inoltre il governo ha deciso di istituire un nuovo Museo storico nazionale, impostato appunto sul canone<sup>13</sup>. Questo museo dovrà dare una visione della storia olandese sul modello della tedesca Haus der Geschichte di Bonn e Lipsia<sup>14</sup>. Dopo un concorso pubblico fra le varie città del paese, il governo ha deciso di costruire il museo ad Arnhem (nella parte orientale del paese), insieme ad altri musei nazionali. Il costo della costruzione del museo è stimato in 50 milioni di euro. Il museo dovrebbe essere inaugurato nel 2011, e dopo di allora il governo prevede di investire 12 milioni di euro l'anno per la gestione.

A partire da questa idea di un canone storico e culturale, altri canoni verranno sviluppati. Fra le proposte ci sono le seguenti:

- canoni tematici, come il cinema olandese, la musica classica, il cristianesimo (sia cattolico che protestante), la storia dell'acqua, l'occupazione durante la Seconda guerra mondiale, il femminismo, l'istruzione, il lavoro sociale, la fotografia, e altri ancora<sup>15</sup>;
- canoni basati sulle scienze naturali (*bètacanon*) e sulle scienze sociali (*gammacanon*)<sup>16</sup>;
- canoni di storia regionale o locale (alcune città, come Amsterdam e Arnhem<sup>17</sup>, hanno già fatto un canone della propria storia) ma anche di storia europea<sup>18</sup> e mondiale<sup>19</sup>;
- vari tipi di test e quiz (molto inventivi e originali, ma basati su approcci molto diversi fra di loro e comunque non destinati a prove ufficiali d'esame<sup>20</sup>);
- supporti didattici di vario tipo: uno «Scigno del tesoro del canone» contenente ogni genere di oggetti di carattere storico, film (*canonmovies*<sup>21</sup>), e così via, co-

“La pubblicazione del canone può fornire un valido contributo alla soluzione del problema rappresentato dall'indebolimento delle conoscenze storiche”

me pure materiali didattici sviluppati dall'Istituto olandese per lo sviluppo del curriculum (Netherlands Institute for Curriculum Development<sup>22</sup>) e materiali audiovisivi per la rete educativa della televisione nazionale (*canonclips*<sup>23</sup>).

Il dibattito in corso riguarda proprio se il governo può e deve imporre i contenuti di un canone storico e culturale in ogni scuola del paese e a tutti gli studenti olandesi, indipendentemente dal loro retroterra culturale. È dunque un dibattito sull'identità, e si tratta pertanto di un dibattito scottante, divampato dopo gli assassini di Pym Fortuyn, politico carismatico con un grande seguito, ucciso il 26 maggio 2002 da un militante no-global, e Theo van Gogh, regista provocatore e di grande successo, ucciso il

2 novembre 2004 da un musulmano olandese. Ci si chiede: Non è forse necessario che tutti gli olandesi, compresi gli immigrati, conoscano le radici di questo paese, cioè la sua storia? Non è forse vero che la storia è la materia più significativa e importante per unire i cittadini e far capire loro le radici e il loro ruolo nella società?

Ma qual è stato il contributo degli storici in questo dibattito? Gli storici, secondo i loro critici, scrivono libri troppo specialistici, pieni di erudizione e in un linguaggio incomprensibile per la gente “normale”. E al tempo

stesso si aggiunge che gli olandesi sono stati privati della conoscenza del loro passato, mentre ne hanno un grande bisogno.

Per molti anni nel dibattito sull'insegnamento della storia si è enfatizzato il suo carattere educativo, invece che i contenuti. Nei manuali, fin dagli anni Ottanta del secolo scorso, l'approccio cronologico è stato sostituito da quello tematico. Queste due tendenze, insieme al bisogno di una conoscenza più solida e approfondita in un momento di confusione sociale, hanno prodotto per reazione la richiesta di una generale conoscenza della storia, e in particolare di un canone storico. Ci si è chiesto: Chi siamo?

13. Cfr. il sito <http://www.nationaalhistorischmuseum.nl/>

14. <http://www.hdg.de/> and <http://www.hdg.de/index.php?id=4719&L=1>

15. <http://www.digischool.nl/gs/community/canon.htm>

16. <http://extra.volkskrant.nl/betacanon/> e <http://www.volkskrant.nl/binnenland/article545261.ece/Na->

Begrave\_ta\_komt\_Gammacanon

17. <http://www.canonvanamsterdam.nl/> and <http://www.arneym.nl/canonarnhem/index.html>

18. [http://www.nrc.nl:80/binnenland/article1067726.ece/Historie\\_Europa\\_te\\_vangen\\_in\\_canon](http://www.nrc.nl:80/binnenland/article1067726.ece/Historie_Europa_te_vangen_in_canon)

19. Il famoso storico olandese Wesseling ha contribuito al dibattito stilando una canone di storia mondiale:

<http://www.nrc.nl/scholieren/geschiedenis/article102697.ece>

20. Alcuni esempi di test, quiz e giochi agli URL: <http://www.canonquizvannederland.nl/> [http://www.vroegeroflater.nl/Vroeger\\_of\\_later\\_content.html](http://www.vroegeroflater.nl/Vroeger_of_later_content.html)

[http://www.cito.nl/over\\_cito/personeuws/eind\\_fr\\_canontoets.htm](http://www.cito.nl/over_cito/personeuws/eind_fr_canontoets.htm)

21. <http://histoforum.digischool.nl>

[/lesmateriaal/canonfilms.htm](http://www.slo.nl/organisatie/lesmateriaal/canonfilms.htm)

22. <http://www.slo.nl/organisatie/international/>

23. <http://www.verledenvannederland.nl/index.php?page=3>; and <http://histoforum.digischool.nl/lesmateriaal/canonfilms.htm>

Quali sono i valori fondamentali degli olandesi? Quali i loro caratteri? Tutte queste domande sono diventate ancora più urgenti a causa della crescente presenza degli immigrati. La società multiculturale è diventata, agli occhi di alcuni, un vero e proprio dramma multiculturale. Se noi chiediamo agli immigrati di integrarsi, allora dobbiamo chiederci in primo luogo in che cosa essi debbono integrarsi, quali sono i valori e le tradizioni della storia e della cultura olandese che essi debbono assimilare.

Dopo la Seconda guerra mondiale il nazionalismo è sempre stato connotato negativamente nel dibattito olandese. Era opinione comune che in una società aperta non può esserci posto per sentimenti di superiorità (“occidentale”), soprattutto nel caso dell’Olanda, che è diventata ciò che è adesso, uno degli Stati più ricchi del mondo, proprio grazie a una lunga storia di rapporti commerciali con l’estero. Ma nei decenni successivi la paura ha preso sempre più piede: paura del terrorismo, paura degli stranieri e degli immigrati, paura dell’impatto con “strane” religioni, paura di perdere i valori olandesi. In sostanza, paura di perdere la propria identità (quale che sia). Una nazione nota in tutto il mondo per la sua storia fatta di commerci e di mentalità liberale, per la sua tolleranza e la sua ospitalità, è diventata improvvisamente una nazione impaurita che è ripiegata su se stessa alla ricerca della propria identità, della propria storia, di qualcosa che possa unirli di nuovo.

Per diventare più orgogliosi di se stessi, gli olandesi hanno cercato di inventare un nuovo tipo di nazionalismo: un’idea chiara e sicura di ciò che essa rappresenta, dei valori e delle tradizioni che unirono la nazione nel passato e le diedero gloria. Alcuni politici oggi credono di aver trovato un’identità immutabile che nasce dalla nostra storia e che ci rende orgogliosi.

Ma non è forse compito di ogni storico studiare criticamente il passato, invece di usarlo per scopi politici? È per questo motivo che di per sé l’idea di stilare un canone non è necessariamente sbagliata. Un canone non dovrebbe essere strumento del nazionalismo, ma uno strumento per spiegare la storia ad un vasto pubblico, un pubblico che di solito si mostra indifferente proprio alla storia. Pertanto, la storia dovrebbe essere resa accessibile attraverso una visione critica del passato e, al tempo stesso, attraverso una valorizzazione degli eroi.

La parola chiave è “empatia”: ma l’empatia è un sentimento che può essere usato in maniera distorta se non è bilanciato da una conoscenza critica.

E da questa considerazione scaturiscono le mie conclusioni. I 50 temi che formano il canone storico e culturale rappresentano soltanto delle storie. Aprono delle finestre sul passato ma senza dare una conoscenza fattua-

le. Ad esempio, il canone prescrive che bisogna conoscere qualcosa sulla schiavitù (un elemento negativo della nostra storia) oppure di Rembrandt (un elemento di cui andare orgogliosi), ma non dice chiaramente che cosa in proposito. Secondo alcuni, questo è un fatto positivo perché in tal modo si evita il rischio di un indottrinamento di Stato. Secondo altri, invece, è un peccato che non ci sia ancora un quadro fondamentale di riferimento in base al quale insegnare e apprendere la storia. Ne abbiamo discusso a lungo e ora possiamo dire che il cerchio si è chiuso. Come dice Pieter Geyl, che ho parafrasato all’inizio di questo saggio: «la storia è un dibattito senza fine».

Che dire, infine, del dibattito sull’insegnamento della storia, fra le dieci epoche storiche e il «canone delle 50 finestre che apre il passato attraverso delle storie»? Direi che è stata trovata una vera soluzione all’olandese: è stata realizzata la fusione delle specifiche indicazioni del canone con quelle delle dieci epoche storiche. È una soluzione che non ha soddisfatto tutti, ma è un buon esempio di un tipico valore olandese: la politica del compromesso (il «poldermodel»).

## Il dibattito sul curriculum di storia olandese si radicalizza

Il 30 ottobre 2008, ventitré storici hanno inviato una lettera aperta al Parlamento olandese dichiarando la loro contrarietà all’imposizione di un canone nazionale olandese nell’insegnamento della storia. Il governo olandese intende rendere obbligatorio tale canone inserendolo negli obiettivi didattici relativi alla storia, sia nella Scuola primaria sia nella Scuola secondaria di primo grado. Presto il Parlamento olandese dovrà decidere se adottare o meno la proposta del governo di imporre un canone della storia olandese agli alunni compresi tra gli 8 e i 14 anni. I ventitré storici protestano energicamente contro tale proposta. Non era mai accaduto – essi affermano – che il governo olandese interferisse, dando indicazioni così precise, con la libertà delle scuole di costruire autonomamente il proprio curriculum. Non soltanto la scelta dei 50 argomenti che compongono il canone è discutibile (secondo lo storico Piet de Rooy si tratta di «un sacco di 50 patate, scelte a caso»), ma essa si basa su uno schema didattico non ben progettato. Ci sono quattro considerazioni in base alle quali il canone dovrebbe essere respinto e sulle quali il Parlamento olandese dovrebbe riflettere:

- 1) In origine il canone non era stato pensato soltanto per la storia, ma anche per altre materie, come la geografia, l’olandese e le arti figurative. Ora, invece, il governo propone di aggiungere il canone agli obiettivi essenziali relativi alle dieci epoche storiche, già indica-

te come quadro di riferimento nel curriculum di storia per la Scuola primaria e secondaria nel 2005 e nel 2006. Così facendo il governo suggerisce che si tratta, in effetti, di un canone relativo alla storia, piuttosto che alla cultura del paese. Ciò comporta anche il fatto che il programma di storia è sovrabbondante e poco equilibrato.

- 2) Il canone non è per nulla coerente o, quantomeno, è scarsamente compatibile con la struttura dei programmi di storia in vigore, in forma obbligatoria, basati sulle dieci epoche. Questa incongruenza è già stata rilevata dagli insegnanti.
- 3) Il canone non si basa su presupposti didattici coerenti. A volte la scelta di un argomento del canone è basata su considerazioni relative al contenuto, a volte su considerazioni didattiche. Pertanto il canone rappresenta una debole base per un programma di insegnamento. Questo è il risultato inevitabile di un intervento troppo minuzioso del governo sui contenuti del curriculum di storia, e porta a compromessi che in definitiva non soddisferanno nessuno. In un paese libero e democratico come sono i Paesi Bassi, il governo non dovrebbe interferire fino a questo punto nelle scelte riguardanti i contenuti. Pertanto sarebbe meglio imporre per legge soltanto delle linee guida: le dieci epoche storiche e i loro «aspetti caratteristici».
- 4) Le dieci epoche storiche sono entrate nell'uso didattico, nelle scuole olandesi, soltanto a partire dal 2005 e dal 2006. Un ulteriore cambiamento sarà considerato eccessivo dalle scuole e sarà visto come una sgradita interferenza da parte del governo.

Questa lettera aperta è stata sottoscritta principalmente da storici e da formatori di insegnanti in contesto universitario. Ciò che unisce i firmatari non è tanto il loro accordo circa i presupposti teorici delle dieci epoche storiche e degli aspetti caratteristici (vi sono tra loro anche persone che si oppongono fermamente a questo approccio), ma l'opposizione al canone in quanto principio regolatore basato su una prescrizione troppo dettagliata dei contenuti dell'insegnamento.

Ci sono state due importanti prese di posizione riguardo a questa lettera aperta. Anzitutto vi è stata quella della Commissione che ha elaborato il canone. Essa ha affermato che *proprio perché è così dettagliato* il canone è molto utile per gli alunni, soprattutto per quelli della Scuola primaria e delle scuole professionali. Esso si limita a prescri-

vere che i 50 argomenti *devono essere insegnati*, ma non dice *in che modo occorre insegnarli*. Gli argomenti non sono stati pensati soltanto per la storia, ma anche per altre materie. Tutti insieme, essi rappresentano la storia dei Paesi Bassi. Gli esperti di didattica considerano questo approccio, tendente a superare i confini tra le discipline, come uno strumento assai valido, rivolto a contrastare la suddivisione delle conoscenze in compartimenti stagni nella testa degli alunni. Il canone non è concepito come un curriculum di storia: nel canone c'è qualcosa di più che nella storia e nella storia c'è qualcosa di più che nel canone. Le dieci epoche storiche sono state concepite come uno strumento per aiutare gli alunni ad impossessarsi della cronologia: il canone è complementare ad esse. Prescrivere un

bagaglio minimo di conoscenze storiche è utile e aiuta a comprendere la storia.

Questo approccio – continuano i membri della Commissione – è sostenuto con forza dagli insegnanti della Scuola primaria e delle scuole professionali. È sostenuto inoltre da una Commissione parlamentare che ha studiato il sistema scolastico nei Paesi Bassi: il governo non deve occuparsi di *come* si insegna nelle scuole, ma deve prescrivere *che cosa* insegnare. Certamente sarebbe stato meglio non in-

trovare nella pratica scolastica due diversi approcci in rapida successione uno dopo l'altro, ma così facendo: si è definitivamente colmata una lacuna nell'insegnamento della storia; si è riaperto l'interesse per la storia non soltanto tra gli alunni, ma più in generale tra i cittadini olandesi; diverse commissioni governative e parlamentari hanno lodato l'approccio espresso dal canone. La conclusione della Commissione è pertanto la seguente: consideriamo il canone non come un problema, ma come un'opportunità.

La seconda presa di posizione è stata quella dell'associazione olandese degli insegnanti di storia (VGN). Essa osserva anzitutto che il governo olandese ha assegnato a due Commissioni due compiti diversi, e ciò ha portato alla formulazione di due proposte differenti e per certi aspetti contrastanti: l'una prevede conoscenze di carattere generale senza entrare nel merito di eventi o nozioni specifiche, l'altra prescrive indicazioni molto dettagliate. L'associazione degli insegnanti sostiene che, se si guarda all'effettiva pratica didattica, occorre riconoscere che gli insegnanti hanno bisogno di una maggiore padronanza degli aspetti caratteristici. Gli argomenti del canone vengono incontro a questa esigenza, anche se sono incentrati soprattutto sulla storia olandese. Ma quest'ultimo aspetto non pone alcun pro-

“ **Le dieci epoche storiche sono state concepite come uno strumento per aiutare gli alunni ad impossessarsi della cronologia: il canone è complementare ad esse** ”

blema per quanto riguarda gli alunni della Scuola primaria, perché essi si concentreranno di più sulla storia europea e mondiale quando frequenteranno la Scuola secondaria. Inoltre, vi sarebbe in tal modo la garanzia che nella Scuola primaria la storia sarà veramente insegnata, mentre attualmente le scuole sono libere di riempire gli aspetti caratteristici delle dieci epoche come meglio credono. Oltre ad aver stimolato la produzione di una grande quantità di materiali didattici, la rinnovata attenzione per i contenuti della storia non può che tornare utile e servire da incoraggiamento per l'insegnamento della storia nella Scuola primaria. Per gli alunni tra i 12 e i 14 anni, che frequentano i primi due anni della Scuola secondaria, la situazione è più problematica. Sarà difficile mettere in pratica il canone nell'ambito di una materia composita come «orientamento nel mondo». L'approccio è per lo più tematico e non cronologico. Non si risolverà questo problema col mettere in pratica il canone. Inoltre, nelle poche ore disponibili all'interno dell'orario scolastico settimanale, non è possibile insegnare allo stesso tempo le dieci epoche storiche, i 50 argomenti del canone e le nozioni preliminari di altre materie. Che cosa rimarrà delle competenze e delle conoscenze attinenti alla storia dopo i quattordici anni, considerando che, passata questa età, oltre la metà degli alunni olandesi non studia più la storia? Pertanto, l'associazione degli insegnanti di storia chiede con forza che nella nuova legge sia sottolineata l'importanza delle dieci epoche storiche e che, laddove è possibile, gli elementi del canone siano utilizzati per precisare meglio gli aspetti caratteristici.

La conclusione è per ora la seguente. Vi sono opinioni molto diverse sul definire il curriculum di storia mediante una legge. Da una parte, una legge presenta un aspetto positivo perché produce un'attenzione assai maggiore per la storia come materia scolastica. Dall'altra parte, essa divide il mondo degli storici e degli insegnanti di storia. Tutti concordano sul fatto che la storia dovrebbe essere insegnata di più e in modo più organico, ma rimane aperta la questione di *cosa* e *come* si dovrebbe insegnare. Per dirla in modo chiaro: il governo olandese deve limitarsi a prescrivere lo studio delle caratteristiche generali del nazional-socialismo, o deve anche richiedere che si insegni chi era Hitler? Se la legge indicherà fatti e nozioni specifiche, le scuole dovranno prestarvi attenzione, altrimenti potranno muoversi liberamente. Per rafforzare il ruolo e i contenuti della storia nella Scuola primaria e nelle scuole professionali, indicazioni più precise e dettagliate sarebbero una benedizione. In ogni caso, ci si continua a domandare se le scelte che sono state fatte, come pure il metodo didattico e i contenuti, dovrebbero essere imposti dal governo oppure no, e se una tale imposizione porterebbe nell'insieme a un miglioramento nell'insegnamento della storia.

### Bibliografia, istituzioni, siti web

- ▶ *Verleden, heden en toekomst* (relazione della Commissione per l'insegnamento della storia e delle scienze sociali, presieduta dal Prof. Dr. P. de Rooy - Enschede 2001).
- ▶ IVGD (Instituut voor Geschiedenisdidactiek - 'Istituto di didattica della storia') – sito web, in olandese: <http://www.ivgd.nl/indexnl.htm>; in inglese: <http://www.ivgd.nl/indexen.htm>). Alcune citazioni alla fine di quest'articolo sono state prese da una lettera d'informazione dell'IVGD che fa riferimento a una relazione della Commissione sul canone dell'aprile 2007: *Canon en geschiedenisonderwijs - het probleem en de oplossing*.
- ▶ *De stand van educatief Nederland* (relazione del Consiglio per l'Istruzione - The Hague 2005).
- ▶ *Entoen.nu, de canon van Nederland* (relazione della Commissione per l'elaborazione del canone olandese, presieduta dal Prof. F. P. van Oostrom - The Hague 2006 - sito web, in olandese: [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu/default.aspx?lan=e); in inglese: <http://www.entoen.nu/default.aspx?lan=e>).
- ▶ M. Grever, E. Jonker, K. Ribbens, S. Stuurman, *Controversies around the canon*, Assen 2006.
- ▶ «Kleio», rivista dell'associazione degli insegnanti di storia nei Paesi Bassi (vari numeri usciti negli anni 2001-2007); sito web, soltanto in olandese: <http://www.vgnkleio.nl/>.
- ▶ CITO, Institute for Test Development (Il CITO è una delle più importanti agenzie al mondo che si occupa di valutazione degli apprendimenti dal 1968); per la versione olandese cfr.: <http://www.citogroep.nl/index.htm>; per quella inglese: [http://www.citogroep.nl/com\\_index.htm](http://www.citogroep.nl/com_index.htm).

## Programma dell'esame di storia nelle Scuole secondarie dei Paesi Bassi\*

### Sezione A: Coscienza storica

#### 1 Il candidato è in grado di:

- disporre ordinatamente sia gli eventi della sua storia personale, sia i fenomeni, gli eventi e i personaggi storici utilizzando la linea del tempo, o qualche altra forma di rappresentazione grafica della cronologia, applicando gli indicatori e le classificazioni cronologiche seguenti: anni, secoli, periodi [ossia suddivisioni del tempo] ed età [ossia sistemi cronologici];
- spiegare, utilizzando esempi tratti dalla periodizzazione proposta più avanti (obiettivo di apprendimento n. 2), e basandosi sia sulle epoche storiche occidentali sia su quelle di un'altra cultura / *su molti esempi diversi di sistemi di epoche storiche e di sistemi di periodizzazione*, che le periodizzazioni hanno carattere interpretativo e *dipendono (in parte) dal punto di vista adottato o dagli interrogativi ai quali si vuol fornire una risposta*.

#### 2 Il candidato è in grado di elencare le seguenti epoche storiche nel corretto ordine cronologico, incluse le date che indicano i loro limiti temporali, e di utilizzare queste ultime come quadro di riferimento:

- l'epoca dei cacciatori e raccoglitori (fino al 3000 a.C.) / Preistoria;
- l'epoca dei Greci e dei Romani (3000 a.C.- 500 d.C.) / Antichità;
- l'epoca dei monaci e dei cavalieri (500-1000) / Alto Medioevo;
- l'epoca delle città e degli Stati (1000- 1500) / Basso e Tardo Medioevo;
- l'epoca degli esploratori e dei riformatori (1500-1600) / Rinascimento / XVI secolo;
- l'epoca dei reggenti e dei sovrani (1600-1700) / Secolo d'oro/ XVII secolo;
- l'epoca delle parrucche e delle rivoluzioni (1700-1800)/ Età dell'Illuminismo/ XVIII secolo;
- l'epoca dei cittadini e delle macchine a vapore (1800-1900) / Età della Rivoluzione Industriale / XIX secolo;

- l'epoca delle guerre mondiali (1900-1950) / prima metà del XX secolo;
- l'epoca della televisione e del computer (dal 1950 in avanti) / seconda metà del XX secolo.

#### 3 Il candidato è in grado di:

- collocare le epoche storiche menzionate nell'obiettivo di apprendimento n. 2 all'interno dei seguenti periodi: Preistoria, Antichità, Medioevo, Età moderna, Età contemporanea.
- *spiegare perché questa suddivisione in epoche e in età rappresenti la visione della storia tipica della cultura occidentale e illustrare i limiti e gli inconvenienti di questa prospettiva.*

#### 4 Il candidato è in grado di:

- descrivere il rapporto tra continuità e cambiamento negli sviluppi storici;
- indicare la rilevanza degli eventi, dei fenomeni e dei mutamenti storici per il mondo di oggi;
- *distinguere tra diversi tipi di mutamento storico;*
- *indicare, distinguendo tra le continuità di più lunga e di più breve durata, in che modo aspetti risalenti a periodi diversi della storia passata possano manifestarsi contemporaneamente in uno stesso periodo (contemporaneità del non contemporaneo).*

#### 5 Il candidato è in grado di:

- formulare un problema e una ipotesi esplicativa ad esso corrispondente;
- raccogliere materiali che possano contribuire alla soluzione di un problema ed estrapolare da essi informazioni pertinenti.

#### 6 Il candidato è in grado di:

- fornire spiegazioni di eventi, fenomeni e mutamenti storici, con riferimento a una particolare questione storiografica;
- distinguere fra diversi tipi di cause.

#### 7 Nel formulare giudizi sul passato, il candidato è in grado di considerare:

- la distinzione tra fatti e opinioni;

\* Questo programma è destinato alle Scuole secondarie della categoria «VWO» (Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, assimilabile al liceo classico, dai 12 ai 18 anni) e «HAVO» (Hoger algemeen voortgezet onderwijs, assimilabile agli istituti tecnici, dai 12 ai 17 anni), che preparano gli studenti all'istruzione superiore. I brani in corsivo si riferiscono soltanto ai programmi delle scuole della categoria «VWO». Tutto il resto è compreso nei programmi di entrambe le categorie di scuole.

- il fatto che i giudizi formulati tanto nel passato quanto nel presente (compresi gli stessi giudizi del candidato), sono il prodotto di un tempo e di un luogo particolare;
- il ruolo svolto dai valori, nel passato e nel presente;
- l'importanza di sostenere il proprio punto di vista con argomentazioni appropriate.

### **Sezione B: Conoscenza Orientativa**

**8 Per ciascuna delle epoche storiche menzionate nell'obiettivo di apprendimento n. 2, il candidato è in grado di:**

- menzionare le caratteristiche indicate più avanti per ciascun periodo;
- indicare in modo pertinente a titolo di esempio, per ciascuna delle caratteristiche, un evento, un fenomeno, un cambiamento, oppure degli atteggiamenti o modi di pensare di una persona, e utilizzare questo esempio per spiegare la caratteristica in esame;
- spiegare in che modo la conoscenza dell'epoca storica in esame può influire sulla visione della realtà odierna;
- *spiegare in che modo il significato attribuito alle diverse epoche storiche dipenda in parte dal tempo, dalla posizione e dalle circostanze, a partire dai quali ci si relaziona al passato.*

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 1:*

- il modo di vivere dei cacciatori e raccoglitori;
- l'emergere dell'agricoltura e delle società agricole;
- l'emergere delle prime società urbane.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 2:*

- lo sviluppo del pensiero scientifico e la riflessione teorica sulla politica e sulla cittadinanza nelle città-Stato della Grecia antica;
- le forme classiche della cultura materiale presso i Greci e i Romani;
- l'espansione dell'Impero romano, mediante il quale la cultura greco-romana si diffuse in Europa;
- l'incontro e lo scontro tra la cultura greco-romana e le culture germaniche dell'Europa nord-occidentale;
- lo sviluppo del giudaismo e del cristianesimo come prime religioni monoteistiche.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 3:*

- la diffusione del cristianesimo attraverso l'Europa;
- la nascita e la diffusione dell'Islam;

- la quasi completa decadenza, nell'Europa occidentale, della società urbana e l'affermazione di una società agricola auto-sufficiente, organizzata in forme di controllo basate sul servaggio;
- l'emergere dei rapporti feudali nell'amministrazione.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 4:*

- la crescita del commercio e dell'artigianato, che fornì la base per una rinascita della società urbana;
- l'emergere di una cittadinanza urbana e di una crescente autonomia delle città;
- il conflitto, all'interno del mondo cristiano, sulla questione se l'autorità spirituale o quella secolare dovesse avere il primato;
- l'espansione del mondo cristiano con le crociate;
- la nascita di Stati nazionali e centralizzati.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 5:*

- gli inizi dell'espansione dell'Europa Oltremare;
- il cambiamento nella visione del mondo e nella rappresentazione dell'uomo nel Rinascimento e gli inizi di un nuovo interesse per la scienza;
- la rinnovata attenzione per l'eredità dell'antichità classica;
- la Riforma protestante e la conseguente scissione della Chiesa cristiana nell'Europa occidentale;
- il conflitto nei Paesi Bassi e la conseguente fondazione di uno Stato indipendente.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 6:*

- la lotta dei sovrani per ottenere il potere assoluto;
- la speciale posizione della Repubblica dei Paesi Bassi sul piano politico e la sua fioritura economica e culturale;
- i rapporti commerciali su scala mondiale, il capitalismo commerciale e gli inizi di un'economia mondiale;
- la rivoluzione scientifica.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 7:*

- l'ottimismo della ragione e il pensiero illuministico applicati a tutti i campi della società: religione, politica, economia e rapporti sociali;
- la sopravvivenza dell'ancien régime e i tentativi dei sovrani di dare al governo monarchico una forma moderna e illuminata (assolutismo illuminato);
- l'estensione del dominio dell'Europa Oltremare, in particolare la fondazione di colonie di piantagione e il commercio transatlantico degli schiavi ad esse

collegato, e l'emergere del movimento abolizionista;

- le rivoluzioni democratiche nei paesi occidentali, con le conseguenti discussioni sulle costituzioni, i diritti fondamentali e la cittadinanza.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 8:*

- la rivoluzione industriale nel mondo occidentale, da cui nasce la società industriale;
- il dibattito sulla «questione sociale»;
- l'imperialismo moderno nato dall'industrializzazione;
- l'emergere dei movimenti di emancipazione;
- la progressiva affermazione della democrazia, con un crescente numero di uomini e di donne che partecipano all'attività politica;
- l'emergere di movimenti sociali e politici: il liberalismo, il nazionalismo, il socialismo, il confessionalismo e il femminismo.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 9:*

- il ruolo dei moderni strumenti di propaganda e di comunicazione e le varie forme di organizzazione delle masse;
- la realizzazione pratica delle ideologie totalitarie, comunismo e fascismo/nazismo;
- la crisi del capitalismo mondiale;
- lo scoppio di due guerre mondiali;
- il razzismo e le pratiche discriminatorie, con i genocidi che ne sono scaturiti, in particolare contro gli ebrei;
- l'occupazione tedesca dei Paesi Bassi;
- le distruzioni su una scala senza precedenti causate dalle armi di distruzione di massa e il coinvolgimento della popolazione civile nelle guerre;
- diverse forme di resistenza contro l'imperialismo dell'Europa occidentale.

*Queste sono le caratteristiche dell'epoca n. 10:*

- la divisione del mondo in due blocchi ideologici impegnati in una corsa al riarmo e la conseguente minaccia di una guerra atomica;
- la decolonizzazione, che ha posto fine all'egemonia occidentale nel mondo;
- l'unificazione dell'Europa;
- il crescente benessere nel mondo occidentale, che vi ha portato radicali mutamenti socio-culturali a partire dagli anni Sessanta del Novecento;
- lo sviluppo di società multiformi e multiculturali.

### Sezione C: Tematiche

*[Le tematiche menzionate dovrebbero far parte dell'esame che si svolge nelle singole scuole ed è organizzato indipendentemente da ciascuna di esse, mentre le sezioni A e B sono parte dell'esame scritto a livello nazionale]*

**9 Il candidato, nell'ambito di una cornice tematica denominata «Storia dello Stato costituzionale e della democrazia parlamentare», è in grado di:**

- indicare la connessione tra l'emergere dei diritti civili e politici in alcune epoche storiche e le caratteristiche generali di quelle epoche;
- far riferimento ad importanti pensatori e alle loro idee riguardo ai rapporti tra lo Stato e i suoi cittadini;
- spiegare quali fattori hanno influito sullo sviluppo di uno Stato costituzionale nei Paesi Bassi e quali sono stati i protagonisti di questo sviluppo;
- spiegare quali fattori hanno influito sullo sviluppo della democrazia parlamentare nei Paesi Bassi a partire dal 1795;
- descrivere la nascita dei più importanti movimenti e partiti politici a partire dal 1848.

**10 Il candidato, nell'ambito di due/cinque delle cornici tematiche specificamente indicate, è in grado di:**

- utilizzare una specifica cornice tematica e gli obiettivi di apprendimento compresi nella Sezione A, fornire una risposta motivata a domande riguardanti tale tematica;
- descrivere i cambiamenti di lungo periodo, in base a situazioni (o ad un confronto tra situazioni) di epoche differenti.

Fonte: <http://www.ivgd.nl/indexen.htm>



# La formazione dei programmi di storia nelle scuole medie italiane nel secolo XIX

In Italia, l'ingresso della storia nei piani di studio del grado medio di istruzione si verifica fra gli anni Quaranta e Sessanta del secolo XIX. Il fenomeno è parte di un cambiamento profondo del modo di intendere e di organizzare quella che per noi è una parte essenziale degli attuali sistemi scolastici. Per capire nella sua complessità il processo e facilitare il compito al lettore, occorre tornare un po' indietro nel tempo, al prezzo di qualche inevitabile schematismo<sup>1</sup>.

## Prologo: il metodo dei gesuiti

Dopo la Controriforma, negli antichi Stati italiani il ruolo oggi occupato dal grado medio di istruzione è per lo più

1. Per la prima parte soprattutto, resta valido il riferimento a G. Di Pietro, *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all'età della destra*, in «Società e storia», 6, 1979, pp. 725-761, con un vasto apparato critico; Id., *Per una storia dell'insegnamento della storia*, in *Storia e processi di conoscenza*, Loscher, Torino 1980, pp. 20-108, dove si descrivono le numerose variabili che intervengono nel determinare un modello di insegnamento della storia; Id., *Da strumento ideologico a di-*

*sciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano 1991, che affronta il problema in una prospettiva di lungo periodo e riproduce gran parte dei documenti alla base di questo articolo. Più recenti gli utilissimi lavori di A. Ascenzi, *L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dall'età dei Lumi all'unificazione nazionale*, in H.A. Cavallera (a cura di), *Marco Gatti e la riforma della scuola*. Atti del Convegno internazionale (Manduria, 9-10 no-

ricoperto dai collegi della Compagnia di Gesù o da istituzioni affini. Ispirati alla *Ratio Studiorum*, il testo base del metodo educativo dei gesuiti elaborato fra il 1594 e il 1599, essi non sono dappertutto rigidamente uniformi nella durata e, diversamente da oggi, non distinguono con precisione i confini dell'istruzione media da quella elementare e universitaria. Al di là di differenze di terminologia nella denominazione dei periodi di studio, tutti propongono un percorso graduato di approccio alle lingue classiche (soprattutto latina, ma anche greca). Questo ha i suoi gradini nella successione di anni di grammatica (3 o 4, detti anche di latinità inferiore), umanità e/o retorica (di solito 2, detti anche di latinità superiore), filosofia (di solito 2). Il fatto di essere destinati quasi esclusivamente all'apprendimento delle lingue classiche rende possibile, per questo tipo di collegi, l'organizzazione secondo il sistema chiamato delle classi: un docente unico insegna un gradino annuale del percorso di cultura classica a un gruppo di studenti, che durante l'anno scolastico hanno a che fare solo con lui. Il modello di pratica didattica è incentrato sulla lezione frontale, anche nella forma della dettatura sia di un testo sia di un commento ad esso. Si tratta di un sistema molto economico, funzionale alle risorse tecnologiche dell'epoca. All'occorrenza, possono essere sufficienti una sola copia del libro per il docente e materiali minimi di scrittura per gli studenti. In ogni caso, questo sistema confina gli studenti in una dimensione di passività o di attività puramente meccanica.

In questa istruzione media lo studio esclusivo di latino e greco è il passo propedeutico obbligatorio per entrare all'università. Sono insegnati rudimenti di altre materie, ma sempre attraverso il latino o il greco e, soprattutto, in funzione di strumento per la comprensione dei testi nelle due lingue classiche. Questo capita anche all'insegnamento della storia, che non ha autonomia come disciplina. Esso costituisce un aspetto dell'educazione letteraria e si esaurisce nella lettura parziale di alcuni storici latini e nel commento erudito ai classici. Pertanto, si li-

vembre 2000), Manduria-Bari-Roma, Lacaia Editore, 2003, pp. 217-237; Id., *Memoria storica e identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dalla legge Casati a fine secolo*, in «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata», XXXV, 2002, pp. 9-63; Id., *Da plebe a popolo: l'insegnamento della storia nazionale nelle scuole elementari dalla Legge Casati alla fine del secolo XIX*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in*

*Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 119-194; e soprattutto *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 625. Un recentissimo profilo della storia della scuola secondaria in Italia è quello di A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma 2007.

mita all'età antica. Assume un carattere frammentario-mne-monico-nozionistico in supporto alla lettura dei testi latini e greci, sotto forma di antichità romane e greche. Quando è lettura parziale di storici antichi, consiste il più delle volte in una serie di ritratti di personaggi ispirati alle biografie parallele di Plutarco o ai profili dei grandi condottieri di Eutropio, ed ha un'impronta moraleggiante e retorica.

Nel corso del XVIII secolo gli Stati italiani tentano di prendere il controllo del sistema formativo (prima o dopo la soppressione della Compagnia di Gesù). I modelli di scuola media realizzati in Italia vengono in parte laicizzati ma ereditano, dal punto di vista culturale e pedagogico, il modello dei collegi gesuitici, con organizzazione in classi e centralità delle lingue classiche. Ma anche l'idea di un grado medio d'istruzione reinventato viene intuita proprio durante il Settecento. Il nuovo schema organizzativo presenta due novità. Altre discipline (lingua e letteratura nazionale, rudimenti di matematica) vengono insegnate dentro le tradizionali scuole classiche. Inoltre, un ramo tecnico, che prepari ad un impiego, affianca quello tradizionale in cui si studiano latino e greco in funzione di preparazione all'università. In parte questo modello è tradotto in pratica negli anni della rivoluzione francese e dell'esperienza napoleonica.

La Restaurazione, con qualche eccezione, porta alla riesumazione della struttura gesuitica con le sue classi di grammatica, umanità e retorica, filosofia, e sembra arrestare la ricerca di un modello diverso di istruzione media. Ma questa, come un fiume carsico ingrossatosi nel sottosuolo, riemerge prepotentemente nel biennio 1846-48. La concessione degli Statuti e l'abolizione della censura creano le condizioni per un più libero dibattito. L'affermarsi del riformismo sembra aprire spazi considerevoli alla possibilità di cambiare effettivamente le strutture scolastiche esistenti. Le rivoluzioni, poi, danno luogo a governi che si preoccupano anche dell'istruzione media. Le proposte di riforma di questo grado di istruzione in tutti i principali Stati italiani riprendono i fili delle innovazioni proposte nel Settecento. A loro volta, esse si caratterizzano per due aspetti comuni: la richiesta di ammodernare l'istruzione classica con l'introduzione al suo interno di nuove discipline; l'esigenza di affiancare ad essa un settore tecnico finalizzato all'impiego e non alla prosecuzione degli studi all'università. Secondo le

proposte, in entrambi i tipi di scuola prevale un'organizzazione dei contenuti culturali per singole discipline (tra le quali la storia), che vanno insegnate contemporaneamente nel corso dell'anno scolastico. Il consolidato principio dell'organizzazione didattica per classi, con insegnante unico, si rivela inadeguato di fronte all'esigenza di differenziare gli insegnamenti da proporre. Come potrebbe un professore di latino impartire in modo competente anche l'insegnamento di matematica, letteratura nazionale, storia medievale e moderna? Si delinea, dunque, il principio di organizzazione chiamato dei corsi, in cui ogni materia è affidata a un insegnante specifico. In questo modo, gli allievi di una classe assistono alle lezioni di diversi insegnanti. Ognuno di questi, a sua volta, insegna la sua materia in più classi successive, che vengono appunto ad essere coordinate in un corso. Questa scelta rappresenta un grande progresso rispetto alla struttura didattica mutuata dai collegi, ed è, in embrione, l'organizzazione didattica del nostro grado medio di istruzione.

## La storia diventa una materia specifica

L'esordio della storia nelle scuole medie italiane avviene in questo contesto. Esso è reso possibile dall'importanza assunta dagli studi storici nel dibattito culturale durante i primi decenni del secolo XIX, e dalla convinzione dell'utilità del suo studio<sup>2</sup>, maturata nel corso dello stesso periodo. Ma è un fenomeno all'inizio piuttosto timido. Visto l'esito dell'alleanza anti-austriaca, della guerra d'indipendenza, dei governi rivoluzionari, la ventata di rinnovamento del 1846-48 sostanzialmente fallisce in quasi tutti gli Stati italiani, dove i progetti non hanno il tempo di essere realizzati o di consolidarsi. Solo nel Regno di Sardegna, con la sopravvivenza dello Statuto albertino, restano in vigore due provvedimenti firmati dal ministro per l'Istruzione Boncompagni, unico tentativo andato effettivamente in porto di riorganizzare l'istruzione del grado medio<sup>3</sup>. Il Regio decreto (d'ora in poi R.D.) del 4 ottobre 1848, *Sovrane disposizioni per la fondazione di Collegi-convitti nazionali di educazione* istituisce un numero esiguo (appena cinque) di queste strutture, nelle quali all'insegnamento del latino dovrebbe accompagnarsi quello di lingua e letteratura nazionale e altre materie, fra cui storia. Soltanto questi si affiancano alle almeno 231 istituzioni che a diverso titolo impartiscono l'istruzione classica nel

2. Per gli aspetti piemontesi, cfr. G.P. Romagnani, *Storiografia e politica culturale nel Piemonte di Carlo Alberto*, Deputazione subalpina di storia patria, Torino 1985;

*Deputazione, Accademia delle Scienze, Archivi e Università: una politica per la storia*, in *I due primi secoli della Accademia delle Scienze di Torino. Realtà accade-*

*mica piemontese dal Settecento allo Stato unitario*, Accademia delle Scienze di Torino, Torino, 1985, pp.163-188.

3. Cfr. M. C. Morandini, *Da Bon-*

*compagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia 2001;

Regno di Sardegna<sup>4</sup>. Dunque, i nuovi corsi, che vengono chiamati «scuole secondarie», rappresentano una realtà marginale nell'universo delle scuole esistenti, che restano nella quasi totalità legate agli schemi organizzativi mutuati dalla *Ratio studiorum*. Inoltre, il decreto introduce i corsi «speciali» (l'embrione di un settore tecnico), accanto a quelli classici, solamente in tre dei nuovi istituti, e per di più «in via di esperimento», mostrando scarsa apertura verso l'istruzione non finalizzata all'ingresso nell'università. Infine, il testo Boncompagni distingue gli insegnamenti in «principali» e «accessori». Fra i primi, i tradizionali argomenti di cultura greco-latina (e gli elementi letterari e filosofici ad essa affiancati); fra i secondi, le «nuove discipline» (tra le quali storia, matematica, letteratura nazionale, una lingua straniera). La diffidenza nei confronti del rinnovamento della cultura scolastica e dei nuovi principi di organizzazione richiesti da essa è evidente. Fino alla metà del decennio successivo il sistema dell'organizzazione didattica per classi non viene di fatto intaccato, soprattutto nel corso classico, ma anche in quello speciale.

Nella scuola del grado medio, dunque, l'apertura nei confronti della storia risulta all'inizio meno incisiva rispetto all'Università torinese. Qui re Carlo Alberto, primo sul territorio italiano, ha creato nel 1846 una cattedra di *Storia d'Italia*, il cui concorso è stato vinto da Ercole Ricotti, grazie a un'opera intitolata *Storia delle compagnie di ventura in Italia*. Questi è, oltre e prima che storico, ingegnere e ufficiale del genio militare, e con i suoi interessi di ricerca (storia militare, storia della dinastia di Savoia) e la sua opera divulgativa avrà un ruolo importante nel destino dell'insegnamento della storia. Per ora, il provvedimento di Boncompagni prevede un corso quinquennale di «storia e geografia» comune al settore tecnico e a quello classico (che viene chiamato «secondario» in omaggio al ruolo privilegiato che la tradizione gli conferisce). Lo confina però fra gli insegnamenti «accessori».

Il *Piano degli studi* del 9 ottobre 1848, nel determinare i programmi di insegnamento, si limita a stabilirne la ripartizione sull'arco dei cinque anni e a definirne lo spazio orario. Per storia, esso attribuisce ben tre anni alla parte antica e solo due a quelle medievale e moderna. Evita invece di dare indicazioni sulle caratteristiche di un insegnamento in gran parte nuovo, che perciò si rivela di particolare difficoltà per docenti abituati ad avere a che fare con grammatica latina e greca. La ritrosia dei professori a misurarsi sul nuovo terreno, la posizione nettamente su-

balterna dell'insegnamento storico nella gerarchia delle discipline, la mancata identificazione di suoi compiti specifici, la subordinazione dell'istituzione del nuovo insegnamento a particolari condizioni, favorisce negli anni immediatamente successivi l'elusione del dettato della legge circa l'istituzione del corso di «storia e geografia». Inoltre, la storia sacra, il cui insegnamento in Piemonte ha già una tradizione durante gli anni di grammatica, conquista nella pratica didattica corrente ben 2 dei 3 anni che il *Piano degli studi* attribuisce alla parte antica.

### I primi sviluppi e l'invenzione dei programmi

Tuttavia, il regime costituzionale dello Statuto albertino, garantendo la presenza di un organismo rappresentativo e la libera espressione delle idee, favorisce l'affermarsi di modi originali di fare politica scolastica. La dialettica parlamentare rende più difficile l'adozione di provvedimenti globali, ma le scelte si alimentano attraverso i dibattiti di un vivace ambiente intellettuale, molto attento ai problemi dell'istruzione, e di una fiorente pubblicistica politico-pedagogica, che garantiscono controllo e stimolo al governo<sup>5</sup>.

Così, una lunga e ripetuta serie di interventi parziali delinea una scuola del grado medio dal volto nuovo. In questo settore, il superamento del limite dei provvedimenti Boncompagni del 1848 avviene in due fasi.

La prima, nel 1851-52, fra la svolta determinata dalle leggi Siccardi negli equilibri politici e il delinarsi di una saldatura di centro-destra e centro-sinistra, trova espressione in alcuni provvedimenti che riguardano aspetti particolari dell'organizzazione interna della scuola classica. Li firma il ministro Luigi Carlo Farini, che è medico e storico: originario dello Stato pontificio, ha pubblicato una *Storia dello Stato Romano dall'anno 1815 al 1850*.

La seconda fase, tra il settembre del 1855 e il novembre del 1858, coincide con il rafforzamento della posizione politica di Cavour, il definitivo consolidamento del regime liberale, il deciso orientarsi della monarchia sabauda verso un programma unitario e nazionale. Ne è responsabile Giovanni Lanza, uomo di centro-sinistra, rimasto per più di tre anni alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione. Lanza non pratica gli studi storici, ma prima di lui, ministro per tre anni è stato lo storico Luigi Cibrario. Autore dei due tomi *Economia politica del Medioevo* (1839),

Ead, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

4. Il dato è riportato in L. Parola, V. Botta, *Del pubblico insegnamento in Germania. Studi*, Tipografia di G. Favale e C., Torino 1851, p. 349.

5. Cfr. G. Chiosso, *L'educazione del popolo nei giornali piemontesi per la scuola*, in Id. (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per*

*l'educazione prima dell'Unità*, FrancoAngeli Edizioni, Milano 1989, pp. 25-61.

molto attento alla storia di commerci e legislazione finanziaria, storico della monarchia di Savoia (di cui alla fine approda a sostenere l'origine italiana) e della città di Torino, egli ha lavorato intensamente al piano di riforma dell'istruzione. Ma nell'*iter* parlamentare i suoi progetti di leggi organiche su diversi aspetti del sistema educativo non hanno avuto fortuna. Probabilmente anche per questo, Lanza punta invece a interventi parziali, introdotti mediante lo strumento del Regio decreto o addirittura della circolare. Lo spirito generale dell'attività del nuovo Ministro nel campo dell'istruzione del grado medio è quello di superare le grandi differenze che caratterizzano le diverse strutture che impartiscono l'istruzione chiamata «secondaria» e quella chiamata «speciale»<sup>6</sup>. Nella parte del ramo classico, che Boncompagni ha solo iniziato timidamente a rinnovare e continua a essere chiamato «scuola secondaria», corsi principali e corsi accessori vengono equiparati. La «scuola speciale» precisa la sua identità: viene riorganizzata in corso inferiore triennale e corso superiore biennale, esce da un ruolo troppo subalterno, aumenta il numero degli istituti. La «scuola normale», destinata alla formazione dei maestri, viene reimpostata in corso biennale, per il conseguimento della patente di maestro per le elementari inferiori, e in corso triennale, per quello della patente per le elementari superiori. Essa sostituisce le scuole di metodo della durata di soli quattro mesi e diventa così, di fatto, il terzo canale dell'istruzione media.

In tutti i tre rami l'uso di determinare i contenuti culturali e l'impostazione didattica attraverso i programmi viene prendendo il posto dell'imposizione pura e semplice di determinati manuali scolastici. I programmi sono strumenti di intervento più veloci e flessibili rispetto alla redazione di nuovi libri di testo. Potendo essere scollegati da una riforma globale, garantiscono la possibilità di in-

terventi rapidi e ripetuti. Mentre nei collegi il programma di studio si identificava con lo svolgimento di testi scelti in base a criteri e procedure non trasparenti, l'adozione del metodo del concorso a libera partecipazione per la redazione dei manuali scolastici garantisce ora la decisione pubblica di una commissione. Si introduce così una forma di giudizio motivato, discutibile, controllabile, criticabile. Almeno in via di principio, la molteplicità di proposte di strumenti didattici che può provenire dall'editoria privata segna la fine della forma di autoritarismo implicita

nell'indicazione di un libro di testo obbligatorio da parte della branca del potere esecutivo preposta alla guida dell'istruzione. Inoltre, il fatto che gli insegnanti possano utilizzare per i loro corsi libri diversi da quelli vincitori del pubblico concorso crea una nuova situazione in cui non ci sono più posizioni garantite come predominanti. Può nascere un mercato editoriale scolastico, e si pongono le condizioni per la trasformazione del libro di testo da strumento dell'insegnante per dettare la sua lezione a mezzo dello studente per studiarla a casa.

I riflessi che l'introduzione dei programmi e la disponibilità di più proposte editoriali hanno sugli spazi di libertà degli insegnanti sono significativi. In passato i libri di testo obbligatori hanno imposto, di fatto, un cammino precostituito in partenza alle lezioni, e da esso gli insegnanti non hanno potuto discostarsi. Come testimonia Domenico Berti, uno dei maggiori protagonisti del dibattito e delle riforme scolastiche nel Piemonte degli anni Cinquanta, nella situazione precedente «nessun maestro doveva proporre, come leggiadramente si esprime l'ottimo Franzini, *parti di suo cervello*»<sup>7</sup>. Ora, l'introduzione dei programmi, uno strumento meno vincolante di un libro di testo, e la possibilità per gli autori di scrivere, pur ispirandosi ai contenuti stabiliti dal Ministero, testi di diverso orientamento,

“ **l'introduzione dei programmi, [...] e la possibilità per gli autori di scrivere [...] testi di diverso orientamento, cominciano a mettere in primo piano la responsabilità di scelta dell'insegnante, e gli aprono spazi nuovi, prima impensati** ”

6. **L'intervento sull'organizzazione** delle scuole secondarie (R.D. 1048 del 12 settembre 1855, *Ordinamento regolare ed uniforme delle scuole secondarie*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, circolari* (d'ora in poi C.C.) 1855, pp. 753-756) ha lo scopo principale, come dichiara già il nome del provvedimento e come scrive la relazione che lo in-

troduce, di porre fine a quella «grandissima dissomiglianza fra i collegi delle diverse provincie» circa la «sostanza» e la «forma» dell'insegnamento venutasi a determinare dal 1840 in poi (la relazione precede il provvedimento). Quello sulle «scuole speciali» (R.D. 1840 del 7 settembre 1856, *Nuovo ordinamento delle scuole speciali primarie e secondarie*,

in «Gazzetta piemontese. Giornale ufficiale del regno» (d'ora in poi «G.P.G.U.R.»), n. 224, 13 settembre 1856; R.D. 12 ottobre 1856, *Regolamento e programmi per le scuole speciali*, in «G.P.G.U.R.», supplemento al n. 260, 25 ottobre 1856), è ispirato da una logica simile, volendo a sua volta superare la «tanta disformità nell'indirizzo e nella durata del-

l'insegnamento» che è tale «da far temere che alla lunga s'abbia a ingenerar confusione, e che il frutto delle scuole professionali non abbia a venir meno allo scopo, per cui queste vengono istituite» (Circolare del Ministero della Istruzione Pubblica ai signori provveditori agli studi, *Avvertenze pel migliore ordinamento delle scuole tecniche e speciali*,

cominciano a mettere in primo piano la responsabilità di scelta dell'insegnante, e gli aprono spazi nuovi, prima impensati.

La normativa per l'insegnamento della storia evolve seguendo un ritmo analogo. Tra il 1852 e il 1853 i testi ministeriali, riguardanti esclusivamente la scuola classica, confermano un'impostazione tutta *événementielle*, attribuiscono un'importanza ancora maggiore alla parte antica – prolungandone la trattazione fino al primo anno di umanità – e tentano di collegare più strettamente l'insegnamento storico a quello stilistico negli anni di grammatica, stabilendo che i «piccoli quadri storici» esposti dal professore debbano diventare «altrettanti soggetti di composizione». La novità maggiore è l'emanazione del programma di storia per «l'esame di magistero», la prova che decide dell'ammissione all'università. È redatto in forma estremamente dettagliata, forse per fornire almeno una traccia a insegnanti di grammatica latina e greca in grande difficoltà con le parti medievale e moderna del nuovo insegnamento. Esso si presenta come un'enciclopedia della conoscenza storica, e allinea una mole enorme di fatti e di personaggi, lasciando qua e là intravedere l'influenza dei settori di studio praticati da Ercole Ricotti e da Luigi Cibrario e l'eco delle loro opere. Le implicazioni ideologiche della trattazione sono trascurate in modo che sembra prevalere una dimensione di assoluta oggettività, simile a quella esplicitamente scelta dal *Progetto di un piano d'organizzazione dei Ginnasi e delle Scuole tecniche nell'Impero Austriaco*, pubblicato in lingua italiana nel 1850<sup>8</sup>. In realtà, il profilo storico dettagliato (che sostituisce la semplice indicazione dei limiti e delle partizioni contenuta nel *Piano di studi* del 1848) sottende, usando non dichiarati criteri di selezione degli avvenimenti, alcune linee di lettura del passato abbastanza evidenti: la menzione costante dei sovrani di Casa Savoia e il silenzio sulle dinastie regnanti negli altri Stati italiani, le cui vicende in quanto organizzazioni statali sono peraltro seguite con continuità; la centralità dei grandi personaggi o dei grandi avvenimenti di carattere politico-militare; il privilegiamento degli avvenimenti italiani, trattati in forma as-

sai più particolareggiata rispetto a quelli di un contesto europeo pur largamente presente; l'enfasi su passati episodi di grandezza militare o di lotta contro lo straniero. Il modello didattico resta però ancora quello della lezione nei collegi, con l'insegnante che detta la sua lezione seguendo la falsariga del programma fornito dal Ministero.

## La svolta: la storia come strumento di educazione ideologica

Fra il 1855 e il 1858 si afferma una nuova coscienza del ruolo e dell'uso scolastico della storia. La dimensione di un orientamento ideologico, solo implicito nei criteri di selezione degli avvenimenti, e le timidezze presenti in questa stessa operazione vengono superate. Nel Regno sabauda la storia come materia scolastica del grado medio acquisisce apertamente, accanto all'aspetto di conoscenza «disinteressata» (spesso solo apparentemente) del passato, un compito ideologico-politico. È la scelta di una strada radicalmente diversa rispetto a quella proposta dal Piano austriaco, secondo il quale l'«esposizione oggettiva dello sviluppo degli Stati, della loro costituzione e cultura» deve diventare il mezzo adatto non solo ad assicurare una onesta informazione sul passato e sul presente, ma anche e soprattutto a «bandire ogni arrogante e superficiale cicaleccio». Un'*Istruzione* del 1855 ai professori delle «scuole secondarie» individua un legame esplicito fra l'insegnamento della storia e le forme di organizzazione statale vigenti in Piemonte, ripensando in termini politico-ideologici la tradizionale funzione di educazione morale della *historia magistra*<sup>9</sup>. Nel 1856 una *Istruzione per gli insegnamenti delle scuole speciali*, dopo aver ribadito che «questo insegnamento deve essere particolarmente diretto all'educazione civile degli allievi», lo collega organicamente al programma politico della monarchia sabauda e del gruppo liberale-moderato<sup>10</sup>.

La storia come disciplina scolastica del grado medio d'istruzione viene così chiamata a formare negli studenti un fondamentale substrato di valutazioni e di orientamenti nel giudicare uomini ed eventi. Questo avviene organizza-

in C.C., 1855, pp. 1052-1055).

**7. *Manuale del cittadino degli Stati Sardi compilato da B. Benvenuti e A. Menghini e per l'insegnamento pubblico dal professore D. Berti Deputato al Parlamento***, Tipografia Economica, Torino 1852, p. 317. Goffredo Franzini è un professore di eloquenza che compila un'istruzione in cui precisa mate-

rie e metodo di insegnamento per gli anni di grammatica e umanità e retorica nella scuola piemontese. L'istruzione è pubblicata in appendice alle *Costituzioni* dell'Università nel Regno sardo.

**8. Ministero del culto e della pubblica istruzione, *Progetto di un piano di organizzazione dei Ginnasi e delle Scuole pubbliche nell'Im-***

*pero Austriaco*, Imperiale stamperia di Corte e di Stato, Vienna 1850.

**9. «Lo studio della storia, importante in qualsiasi condizione pubblica e privata, ha una speciale importanza negli Stati retti a libertà. Essa avvia infatti a quella vita civile alla quale ciascun cittadino più o meno direttamente partecipa. [...] Non si tralascierà occasione, sempreché si pre-**

senti opportuna, d'insinuare nei giovani sensi di virtù pubblica e privata, e di rispetto alle istituzioni politiche e religiose»: *Istruzione del 10 ottobre 1855 del Ministero della pubblica istruzione ai signori professori delle scuole secondarie, Insegnamento della letteratura italiana e latina, della storia e geografia, e della filosofia razionale*, in C.C., 1856, p. 200.

zando la trattazione intorno ad alcune linee di lettura profondamente legate alle scelte maturate nel corso di quegli anni dal gruppo dirigente liberale-moderato e dalla monarchia sabauda. Tali linee, sovrapponendosi al tradizionale impianto erudito e dando unità alla frammentarietà degli avvenimenti e dei personaggi, vengono a costituire, per usare un'espressione di Cesare Balbo, «que' sommi capi che, rimanendo eliminati i particolari, cioè i novecento novantanove millesimi della storia, nella memoria di tutti servono quasi di segnale all'opinione nazionale, che regge poi gli uomini di Stato e di governo»<sup>11</sup>. La storia diventa mezzo di formazione per future classi dirigenti e futuri ceti intermedi di alcuni orientamenti politici fondamentali, di più lunga persistenza rispetto alle fluttuazioni di opinione sui problemi specifici e contingenti della vita politica di ogni giorno. Si rivela, pertanto, all'interno di una scuola media in espansione, elemento di costruzione dei presupposti di una mentalità destinata a resistere nel tempo e a costituire una sorta di *humus* per la ricezione delle linee operative proposte, di volta in volta, dal potere politico.

Di conseguenza, si verificano anche una diversa distribuzione della materia nell'economia dei piani di studio e una modifica degli equilibri tradizionali fra le parti che costituiscono il corso completo della disciplina. La storia antica, e in misura maggiore quella sacra (fino ad allora in posizione privilegiata con il programma dei primi due anni di grammatica dedicato esclusivamente ad essa, contro la lettera dei *Piani di studi* di Boncompagni), vedono diminuite importanza e presenza a vantaggio della storia patria e dei periodi cronologicamente più vicini. La storia romana

sfugge in parte a questo ridimensionamento perché viene assunta come il primo capitolo, eccezionalmente grande e glorioso, sotto il profilo militare e civile, della storia d'Italia. Nei corsi superiori conquistano maggiore importanza la storia medievale e moderna e, all'interno di queste, la storia nazionale.

### Verso storie diverse in scuole diverse

Aspetto importante della nuova disciplina è la differenziazione nella qualità e nella complessità, caratteristiche che cambiano in relazione al tipo di scuola. Nel corso di grammatica una contrazione a due e poi a un anno dello spazio riservato alla storia sacra permet-

te di introdurre dapprima al terzo e ultimo anno (con 4 ore su 25) la trattazione di un *Compendio della storia della Real Casa di Savoia*<sup>12</sup> e poi, nell'ultimo biennio, con lo stesso orario, quella di un *Compendio di storia patria* di Ercole Ricotti, titolare della cattedra di storia d'Italia all'Università torinese<sup>13</sup>. La storia antica, in cui la parte dedicata al popolo ebreo viene fortemente ridimensionata, scivola nel biennio di retorica con 3 ore settimanali su 22,5. Le parti medievale e moderna vengono spostate al biennio di filosofia perché possano essere studiate «coll'aiuto delle filosofiche discipline»<sup>14</sup>, sempre con 3 ore settimanali, ma questa volta su sole 15,5. Nel

triennio di grammatica è previsto l'uso dei libri di testo; non sono però più obbligatori e devono servire soprattutto da guida all'insegnante nel dettare le sue lezioni. Nei corsi di retorica e filosofia i professori devono compilare essi stessi un «sunto» sulla base di un nuovo programma

“ La storia come disciplina scolastica del grado medio d'istruzione viene così chiamata a formare negli studenti un fondamento substrato di valutazioni e di orientamenti nel giudicare uomini ed eventi ”

10. «Si è creduto che, meglio d'una storia universale, troppo difficile ad insegnarsi e ad apprendersi, potesse giovare per dette classi (quelle delle «scuole speciali» primarie) quella della nostra nazione. Il quale divisamento fu consigliato ancora più dal pensiero che da siffatte lezioni abbiano i giovani ad imparare a conoscere le vicende dell'Italia antica e moderna, a trarre da esse utili esempi di amor di patria, e ad informarsi al più elevato sentimento della nazionalità e della dignità civile. Noteranno i pro-

fessori, come nel programma siasi fatta più larga parte agli avvenimenti del Piemonte e della sua dinastia, parendo conveniente che si dovesse assecondare l'istinto il quale conduce il giovane a cercare di conoscere con più viva curiosità le cose di casa sua. Il che era tanto più naturale, dappoiché le sorti dei principi nostri, i quali contano le più antiche origini ed hanno un passato ricco di tante glorie, andarono spesso associate a quelle dell'intera nazione, avendo i più alti fra essi coltivata sem-

pre con amore l'idea della grandezza e dell'indipendenza italiana, e volti costantemente i loro conati a procacciare l'una e l'altra, sempre quando ne sorgesse propizia l'occasione. E ciò appunto potrà meglio apprendere agli alunni come la patria nostra non si restringa entro i confini di uno Stato, ma si veramente dove si parla nostra favella, e dove hanno comuni con noi i voti e le speranze»: *Istruzione per gli insegnamenti delle scuole speciali del 1° dicembre 1856*, in «G.P.G.U.R.», n. 311, 24 di-

cembre 1856, § 20. Una parte delle istruzioni è contenuta nel supplemento al n. 11.

11. C. Balbo, *Pensieri sulla storia d'Italia. Studi*, Le Monnier, Firenze 1858, p. 49.

12. *Compendio della storia della R. Casa di Savoia*, G. Marietti, Torino 1854. cfr. Decreto del ministro della Istruzione Pubblica, *Catalogo dei libri prescritti per uso delle pubbliche scuole elementari e secondarie nell'anno scolastico 1855-1856*, in C.C., 1855, p. 774.

13. E. Ricotti, *Compendio di sto-*

che, redatto a sua volta in forma molto analitica, accentua – rispetto a quello precedentemente in vigore – le linee di lettura evidenziate sopra. I «sunti», di cui il Ministero non sarà molto soddisfatto, devono costituire la traccia delle lezioni che gli insegnanti sono tenuti a dettare agli alunni<sup>15</sup>. In ogni caso, il modello didattico non cambia: perno dell'insegnamento resta la dettatura della lezione, ma con un contributo più attivo ed incisivo da parte dell'insegnante, almeno nelle intenzioni del legislatore.

Nel corso inferiore delle «scuole speciali» la storia patria è materia d'insegnamento in tutti e 3 gli anni, affidata allo stesso insegnante incaricato di italiano e geografia. Tale insegnamento ha meno di un terzo delle ore attribuite alle tre materie<sup>16</sup>. Il programma, emanato nell'ottobre del 1856, consiste in una mera elencazione di personaggi e avvenimenti, con una netta prevalenza dei primi rispetto ai secondi. Dall'ottobre dell'anno successivo anche qui viene indicato come testo da trattare nel secondo e nel terzo anno il *Compendio di storia patria* di Ricotti. È significativo che l'unico elemento in comune fra i gradi inferiori di scuola classica e scuola tecnica sia legato alla storia nazionale e ad uno strumento realizzato da Ercole Ricotti. Nel corso superiore il programma, abbandonata l'ottica politico-diplomatica proposta nelle «scuole secondarie», organizza un profilo di storia del commercio, delle industrie, delle invenzioni e delle scoperte, con l'intento di avvicinare l'ottica della trattazione al carattere dell'istituto. Si tratta di un ambito di studi cui in Piemonte si era dedicato Luigi Cibrario. Dall'anno scolastico 1858-59 la parte riservata alla storia con le 6 ore in comune con lettere e geografia<sup>17</sup> deve avere per oggetto la trattazione del *Manuale di storia del commercio, delle industrie e dell'economia politica*, ampio libro di Gerolamo Boccardo<sup>18</sup> che ha vinto il regolare concorso. Tuttavia, una circolare ministeriale ribadisce che questo strumento è solo consigliato e che gli insegnanti possono continuare a condurre le

loro lezioni anche sulla base di altri testi.

Nella «scuola normale» (biennale, per il conseguimento della patente di maestro per le elementari inferiori, e triennale, per quello della patente per le elementari superiori) la storia patria è oggetto di una trattazione estremamente semplificata e succinta al secondo anno, leggermente più complessa al terzo. Entrambi i programmi sono redatti con gli stessi criteri seguiti per il corso inferiore delle «scuole speciali» e ne ricalcano l'impostazione generale, pur nell'ambito di un profilo storico più lacunoso. Lo scopo principale che essi intendono raggiungere sembra quello di preparare i futuri maestri ad insegnare la «storia racconto» presente fin dal 1856 nei programmi delle scuole elementari superiori.

## Il lascito piemontese alla scuola del Regno d'Italia

Si sono così delineati alcuni tratti fondamentali della nuova scuola media, destinati a una vita assai lunga: la struttura a «canne d'organo», con il grado superiore organizzato in tre scuole distinte e di diversa durata, secondo il principio che la preparazione ad una posizione più alta nella società richiede un periodo di istruzione più lungo e improntato alla cultura umanistica; l'organizzazione culturale fondata su una pluralità di discipline che sostituiscono la monocorde cultura classica; la «contemporaneità» degli insegnamenti; l'avvio del superamento del sistema delle classi e il coordinamento di un certo numero di queste nell'ambito dei corsi; la soluzione dei problemi derivanti dalla presenza di numerose materie attraverso l'imposizione di orari vincolanti; la conservazione della preminenza dell'insegnamento letterario pur nell'ulteriore restringimento del suo spazio orario all'interno del ramo classico; la collocazione subalterna delle materie di cultura generale nel settore tecnico; l'adozione della lezione

*ria patria*, Stamperia reale, Torino 1857. Decreto del ministro della Istruzione Pubblica del 29 settembre 1857, *Libri di testo per le scuole secondarie*, in «G.P.G.U.R.», n. 237, 7 ottobre 1857, art. 2.

**14.** La citazione è tratta dall'importante *Relazione del ministro dell'istruzione pubblica a S.M. in udienza del 4 settembre 1855*, in «G.P.G.U.R.», n. 222, 12 settembre 1855. Il brano suona così: «La importanza poi degli studi storici e letterari e la necessità di corroborarli coll'aiuto delle filosofiche di-

scipline ha indotto il referente a porre, ch'essi vengano continuati non solamente nel primo, ma ancora nel secondo anno di filosofia. Così la scienza del pensiero e quella della parola cammineranno di pari passo, e le menti dei giovani, fatte avvezze a ragionare, apprenderanno meglio la convenienza e la pratica delle dottrine storiche e letterarie».

**15.** Al vaglio dell'esperienza, i risultati di tale sistema non furono eccellenti, perché gli insegnanti si rivelarono molto al di sotto delle

aspettative, come testimoniano inequivocabilmente la Circolare n. 15 del Ministero dell'istruzione pubblica ai signori provveditori agli studi (11 aprile 1856), in *C.C.*, 1857, pp. 490-491 e la Circolare n. 24 del Ministero dell'Istruzione Pubblica ai signori professori di filosofia razionale, di retorica, storia e geografia (23 dicembre 1856), pp. 491-492, intitolate rispettivamente *Esame dei sunti di filosofia razionale, di storia, letteratura e geografia* e *Giudizio emesso sopra i sunti di filosofia*

*razionale, di retorica, storia e geografia*.

**16.** 7,5 ore nel primo e secondo anno (su 23,5 e 24,5) e 6 nel terzo (su 25,5 complessive).

**17.** Sulle 14 ore della sezione commerciale e sulle 19,5 della sezione industriale al primo anno, e, rispettivamente, sulle 20 e sulle 22,5 nell'ultimo anno.

**18.** G. Boccardo, *Manuale di storia del commercio, delle industrie e della economia politica*, Tipografia scolastica di Sebastiano Franco e f. e C., Torino 1858.

frontale come strumento principe per la “consegna” di una quantità di contenuti aumentata di molto con l'introduzione di nuove discipline.

La legge Casati del 13 dicembre del 1859 recepisce e perfeziona queste scelte che avrebbero segnato l'assetto strutturale del sistema scolastico italiano fin oltre la metà del XX secolo e l'organizzazione didattica delle scuole del grado medio, senza modificazioni di sostanza, fino ai giorni nostri. Secondo il testo, tre sono le scuole destinate alla fascia d'età coperta dall'istruzione media: il corso classico, articolato ora in «ginnasio» quinquennale (la denominazione ricalca quella prussiana e austriaca) e «liceo» triennale; il corso tecnico (prima chiamato «scuola speciale»), diviso in scuola «tecnica» e «istituto tecnico» triennali; il «corso normale» biennale o triennale (la struttura di formazione dei maestri che in seguito sarebbe stata chiamata istituto magistrale).

I primi regolamenti e le prime redazioni dei programmi risolvono i problemi posti dalla necessità di fare spazio a un complesso quadro di discipline con l'imposizione di orari rigidamente vincolanti e la riduzione di ogni materia ad un quadro oggettivo di nozioni acquisibili in tempi ragionevolmente brevi. La pratica didattica viene così costretta in una rete rigidamente determinata e diventano inevitabili l'impostazione puramente ripetitiva degli insegnamenti e la riduzione a stereotipi della cultura scolastica del grado medio. In questo orizzonte, la lezione frontale continua ad essere, sul piano degli orizzonti mentali prima ancora che per gli indubbi vantaggi, una scelta obbligata, con la forza dell'inevitabilità che caratterizza ogni mancanza reale di alternativa.

Anche l'insegnamento storico precisa molte di quelle caratteristiche che sono sopravvissute fino ai nostri giorni: la subalternità verso materie letterarie e filosofiche nel settore liceale, tecniche e professionali nel settore tecnico; il carattere enciclopedico; il conseguente destino a incontrare sempre maggiori difficoltà ad essere inserito in un numero limitato di ore; la differenzia-

zione a seconda del tipo d'istituto e del “grado” della scuola; l'impianto fondamentalmente narrativo; la successione cronologica dal passato al presente e la dimensione del *continuum* ininterrotto; il legame privilegiato con l'ideologia politica; la pretesa di ricostruzione esclusiva ed unica del passato; il carattere oggettivo e il rifiuto delle discussioni di tipo storiografico; la tendenza a dar vita a stereotipi e ad una pratica di apprendimento esclusivamente mnemonica<sup>19</sup>.

Nel corso normale una circolare del settembre del 1860 conferma orari e programmi già in vigore nel Regno di Sardegna. Nelle altre scuole, i programmi emanati dal ministro Terenzio Mamiani

– filosofo, già professore nell'Accademia militare di Torino e, dal 1857, insegnante di Filosofia della storia prima nell'Ateneo torinese e poi in quello romano – rinnovano la distribuzione della storia. Nel ramo classico l'insegnamento storico vero e proprio inizia in quarta e quinta ginnasiale con la trattazione della parte antica (nel primo triennio, il ginnasio inferiore, al suo posto ci sono «nozioni di antichità romane», in prima e seconda, e «nozioni di antichità greche», in terza). Esso accentua l'importanza delle parti medievale e moderna distribuendole sull'arco dei tre anni del liceo. Per quanto riguarda il settore tecnico, nel triennio inferiore viene prevista invece la «storia popolare d'Italia» dalle origini al 1860, mentre si pone «geografia e

storia d'Europa» dalla caduta dell'Impero romano d'Occidente «ai giorni nostri», nel primo biennio dell'istituto, il corso superiore.

Le altre caratteristiche ricalcano, almeno nella sostanza, soluzioni già invalse nello Stato sabauda. La storia ha una collocazione di secondo piano rispetto al tipo di cultura che caratterizza ogni settore d'istruzione in cui è ora presente. Nel ginnasio e nel liceo essa ha un 13,2% e un 15,9% dell'orario complessivo, contro il 61,9% e il 36,2% delle materie letterarie. Nella scuola tecnica e nell'istituto tecnico, essa finisce per avere meno di un terzo del-

“ **l'insegnamento storico precisa molte di quelle caratteristiche che sono sopravvissute fino ai nostri giorni: [...] l'impianto fondamentalmente narrativo; la successione cronologica dal passato al presente e la dimensione del continuum ininterrotto** ”

19. Due dei ministri di maggiore personalità e autori degli interventi più innovativi sui programmi di storia, Michele Amari e Michele Coppino, reagiranno con vigore al-

la riduzione dello studio della storia a semplice esercizio mnemonico. Di Michele Amari cfr. la *Relazione fatta dal ministro dell'istruzione pubblica a S.M. in udienza del*

29 ottobre 1863, in «Gazzetta ufficiale del regno d'Italia» (d'ora in poi «G.U.R.I.»), supplemento al n. 279, 25 novembre 1863. Di Michele Coppino cfr. *Relazione fatta dal*

*ministro della pubblica istruzione a S.M. in data 10 ottobre 1867, in «G.U.R.I.»*, n. 291, 24 ottobre 1867.



lo spazio orario in comune con italiano e geografia (pari, nella prima, al 28,2%, e nei quattro tipi del secondo, a valori oscillanti fra il 22 e il 27,5%) ed è perciò confinata in un ruolo secondario rispetto alle lettere e ancor più subalterno rispetto alle materie caratterizzanti. Nelle scuole normali vengono confermati orari e programmi vigenti in Piemonte.

La diversa posizione della storia nei piani di studio delle tre scuole e le differenze del monte orario a essa attribuito fra scuola e scuola continuano ad implicare una trattazione differenziata della materia. Il più complesso modello storico del ginnasio-liceo subisce un impoverimento nell'istituto tecnico, risulta ulteriormente semplificato nella scuola tecnica e ancor di più in quella normale. Le diversità nella redazione dei programmi rende evidente questa disparità. Il programma del ginnasio-liceo è analitico e dettagliato, tendente alla completezza enciclopedica, percorso in modo esplicito da forti tensioni unificanti. Quello delle scuole tecniche è una secca elencazione di personaggi e avvenimenti, frammentaria ed episodica, a impostazione biografico-narrativa. Esso tende a garantire l'acquisizione di schemi ideologici non tramite l'uso delle facoltà razionali, ma piuttosto attraverso la proposta alle componenti emotive dei pre-adolescenti di personaggio-simbolo di grande suggestione, in grado di incarnare dei modelli di comportamento. Infine, assai schematico appare il programma dell'istituto tecnico. Quello delle scuole normali, rimasto immutato, conferma le caratteristiche precedentemente esaminate e continua a essere in linea con le scelte per le scuole tecniche.

### L'accentuazione della funzione ideologica nel 1859-60

Riflettendo l'intrinseca «politicità» che Croce ha dimostrato essere stato il tratto comune delle due maggiori correnti della storiografia risorgimentale (quella neoguelfa e quella neoghibellina), la storia mantiene nel grado medio d'istruzione una preminente funzione ideologica. Tende a trascurare il collegamento con il dibattito storiografico e mantiene, invece, un rapporto privilegiato con alcune coordinate dell'ideologia dominante, tanto nei presupposti del senso comune storiografico quanto nel gruppo politico al potere. Un profilo storico oggettivo e caratteriz-

zato da pretese di assoluta neutralità viene sostituito da un quadro dichiaratamente orientato sul piano ideologico; ma, nello stesso tempo, questo profilo è presentato come sostanzialmente oggettivo, impermeabile ai dubbi e alle discussioni della ricerca storica. Tende ad accreditare la pretesa di essere l'unica ricostruzione possibile del passato e, perciò, appare fatalmente destinato a rimanere arretrato rispetto allo spostamento in avanti delle frontiere della ricerca storica. Abbastanza paradossalmente, dunque, il risultato finale è un profilo storico ideologicamente molto orientato che si presenta, però, come caratterizzato dall'assoluta oggettività.

“ **L'orientamento politico e ideologico dei primi programmi di storia [...] riflette il ruolo di guida assunto dalla monarchia sabauda e dal gruppo liberale-moderato nella realizzazione del processo unitario** ”

zionale», in cui con un'insistenza quasi ossessiva si chiede di valutare momenti, avvenimenti, personaggi alla luce dell'influenza da essi esercitata «sopra le condizioni politiche e nazionali degli italiani» o delle «conseguenze per la libertà e l'indipendenza d'Italia» (secondo un ritmo e una preoccupazione che avevano caratterizzato in maniera esemplare un'opera assai diffusa, il *Sommario della storia d'Italia* di Cesare Balbo). La preoccupazione di mettere ben in rilievo le origini italiane di Casa Savoia, e di mostrare questa assai per tempo legata a una «missione nazionale», intende legittimare la posizione di preminenza ormai raggiunta di fatto dalla monarchia sabauda nell'ambito della Penisola. Alcuni argomenti di studio rivelano la duplice preoccupazione di diffondere presso i giovani le idee liberali nella loro versione moderata, da una parte, e di mantenere l'educazione della gioventù nell'ambito dei valori del regime statutario, instaurato nel 1848, dall'altra: perciò si citano la rivoluzione inglese del 1648, la guerra di indipendenza americana, la «progressiva prevalenza in Europa delle idee innovatrici» nel XVIII secolo. In particolare,

L'orientamento politico e ideologico dei primi programmi di storia risente del particolare momento storico. Esso, come mostra soprattutto quello per il liceo classico, riflette, per un verso, il ruolo di guida assunto dalla monarchia sabauda e dal gruppo liberale-moderato nella realizzazione del processo unitario, per un altro, la situazione contingente, caratterizzata dal non completo raggiungimento dell'indipendenza e dell'unità, e dalla necessità di creare una tradizione che neutralizzi i particolarismi municipalistici. Le linee di lettura del passato d'Italia rispondono pertanto a precise istanze pratiche. Si propone una «biografia nazionale»,

la rivoluzione francese viene proposta secondo un'ottica moderata (si parla di «trapasso dalla libertà assennata alla libertà eccessiva» e ci si chiede «cagioni e effetti del regno della demagogia» in Francia); il consolato di Bonaparte invece viene presentato come «ordinatore e riparatore». La messa in risalto di una tradizione militare italiana (dalle imprese guerriere degli antichi Romani alle compagnie di ventura guidate da celebri capitani indigeni, dalle lotte dei Comuni contro gli imperatori alle vittorie conseguite dai sovrani piemontesi nel corso dell'età moderna) vuole contribuire, come scrive il Ministro nella relazione che accompagna i programmi, a quella «educazione supremamente virile» che «la natura dei tempi e il risorgimento d'Italia» continuano ad esigere. Le condanne morali contro l'Austria obbediscono alla logica di tener desta la tensione contro lo straniero attraverso il ricordo delle sue pesanti responsabilità nelle sventure della patria.

A queste stesse tensioni ideali rimandano i criteri in base ai quali viene operata la selezione degli avvenimenti e dei personaggi degni di essere conosciuti nel programma di storia della scuola tecnica; e quello per l'istituto tecnico lascia trasparire dietro formulazioni generiche una problematica sostanzialmente analoga; inoltre, sottende una filosofia della storia che valuta come assolutamente progressivo sul piano della civiltà l'orientamento generale dello sviluppo storico in età moderna.

Né il legame con la realtà politica del momento si esaurisce in questo. Sotto il peso di avvenimenti sentiti come straordinari (la guerra vittoriosa contro l'Austria, la conquista della Lombardia, il concreto e positivo avvio dei processi di realizzazione dell'unità e dell'indipendenza), e per l'urgenza di compiti eccezionalmente impegnativi (l'unità da completare, la piena indipendenza da raggiungere), le stesse esigenze di corretta informazione e di rispetto dei fatti cedono il passo alla tensione ideolo-

gica. Facilitato dall'assenza di un rapporto cosciente e positivo con la ricerca storiografica, l'anacronismo diventa modo frequente di leggere e proporre il passato. Così il programma del liceo classico interpreta i fenomeni verificatisi in Italia nel corso dell'XI secolo come «manifestazioni di risvegliata nazionalità», presenta gli avvenimenti successivi alla dieta di Roncaglia in termini di «guerra d'indipendenza», individua già agli inizi del secolo XV «un primo conato d'unione della Lombardia al Piemonte», stabilisce uno strettissimo collegamento fra le aspirazioni di Casa Savoia e l'indipendenza italiana fin dagli albori dell'età moderna<sup>20</sup>.

### Curricoli tormentati per il nuovo Regno

Insieme con la legge Casati, i primi programmi, emanati negli ultimi mesi del 1860, entrano in vigore nei territori del Regno di Sardegna e nella Lombardia. L'ampliamento territoriale dell'anno seguente e l'affermazione del centralismo sul piano amministrativo implicano un cammino progressivo verso l'uniformità delle soluzioni e l'eliminazione delle sacche di autonomia create dai governi provvisori nelle regioni annesse. Il modello centralistico si impone anche nell'organizzazione della vita didattica e culturale della scuola. L'allargamento dell'area di applicazione dei programmi, oltre che a ragioni di ordine amministrativo, è dovuto a motivi di ordine politico-ideologico, come riconosce nel 1863 il ministro Michele Amari, al momento di presentare al Re, per l'approvazione, i nuovi programmi per i licei<sup>21</sup>.

In questo contesto generale vanno inquadrare le altre due direttive che ispirano, fra il 1861 e il 1877, l'attività degli esecutivi nell'ambito della politica della storia: l'organizzazione degli studi e il loro contenuto.

La prima direttiva riguarda le partizioni della materia negli anni di corso: la storia viene distribuita in mo-

20. Cfr. I. Porciani, *Fare gli italiani*, in M. Flacke (a cura di), *Mythen der Nationen: eine europaischen Panorama*, Koehler and Amelang, Munchen-Berlin 2001, pp. 199-222; Id., *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari 1982, pp. 237-271. Sono da vedere U. Levra, *Fare gli Italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino 1992, e il volume di S. Soldani, G. Turi, (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura*

*nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale*, Il Mulino, Bologna 1993. Cfr. anche il più recente A. Ascenzi, *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003, p. LXXXI-XCV (in collaborazione con R. Sani).

21. Il Ministro dedicava solo un accenno alle disfunzioni prodotte dalle «differenze o piuttosto disformità» sul piano burocratico-amministrati-

vo, cioè al «danno manifesto» prodotto «ai giovani, i quali per qualsiasi ragione sono necessitati di passare da uno ad altro istituto, in questa o quella provincia». Con maggiore incisività si soffermava sui riflessi ideologici e politici della mancanza di soluzioni omogenee su tutto il territorio del Regno: «Non è per fermo conducevole al fine a cui il Governo con ogni cura intende di unificare le forze vive della nazione, il mantenere più a lungo tante e così sensibili discrepanze negli istituti che sono destinati a educa-

re i sentimenti più nobili dell'uomo, e dove è riposta tanta parte delle nostre gloriose tradizioni», *Relazione fatta dal ministro dell'Istruzione pubblica a S.M. in udienza del 29 ottobre 1863*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 279, 25 novembre 1863.

22. Nel 1861, scuole normali; 1863, ginnasio-liceo; 1864, istituti tecnici; 1867, ginnasio-liceo, scuole normali, scuole tecniche; 1871, 1876, 1877, istituti tecnici.

23. Nel 1864, 1871 e, almeno parzialmente, nel 1876-77.

do non omogeneo nei vari tipi di scuola, e talora in forma contraddittoria all'interno di uno stesso ramo di istruzione. In 16 anni vengono emanate 7 nuove redazioni di programmi<sup>22</sup>. La scuola tecnica è quella in cui si verificano meno variazioni: a parte un leggero aumento d'orario che, nel 1867, porta l'insegnamento di lingua italiana-storia-geografia al 29,3% delle ore disponibili, nell'impostazione e nella stessa periodizzazione dell'insegnamento storico vengono sostanzialmente confermate le soluzioni del 1860. Nella «scuola normale», l'estensione dell'insegnamento della disciplina anche al primo anno, promossa nel 1867 (prima era limitata soltanto al secondo), e per giunta con un aumento di orario, doveva rivelarsi, alla luce degli sviluppi successivi, il primo passo sulla strada del progressivo aumento dell'importanza della storia nella formazione dei maestri. Nel ginnasio-liceo vengono sperimentate due soluzioni tra loro profondamente diverse. Nel 1863 la materia viene distribuita su tutti gli otto anni di corso, con la suddivisione della storia in cinque parti all'interno dell'intero corso ginnasiale. Nel 1867, soppresso l'insegnamento storico nei primi tre anni, esso viene invece concentrato negli ultimi due del corso ginnasiale e nei primi due del corso liceale, con un monte orario che passa, rispettivamente, al 18,2% e al 16,1% del totale complessivo.

Più complicato il discorso per l'istituto tecnico, nel

quale la redazione di nuovi programmi<sup>23</sup> si colloca sempre nel contesto di una riforma globale del settore, passato nel frattempo alle dipendenze del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. Nel 1864 la storia è presente con un programma articolato in due parti, una di «storia particolare d'Italia», l'altra di «cenni di storia generale d'Europa», la quale ingloba anche quei «cenni di storia del commercio e delle industrie» compresi nel 1860 nel programma di «economia politica». Dà così vita a un'ottica complessa, aperta oltre che alla politica e alle istituzioni anche alla vita economica, alle classi sociali, al diritto, alle scoperte. Insieme con geografia, con la quale divide l'orario, è insegnamento comune nei primi tre anni di tutte le sezioni; la periodizzazione viene lasciata alla libera scelta dell'insegnante. Nel 1871 l'insegnamento storico viene invece considerato separatamente: esso è presente, nel biennio comune di tutte le sezioni, con un monte orario dell'8,3%; nel biennio specialistico delle sole sezioni fisico-matematica e commerciale, rispettivamente, con l'8 e il 7,5% delle ore disponibili. Di conseguenza solo in queste ultime due la disciplina viene svolta in modo organico fino alle parti medievale e moderna, mentre nelle altre la trattazione si arresta, con il secondo anno, alla caduta dell'Impero romano d'Occidente. Nel 1876 la storia viene invece collocata nei primi tre anni di tutte le sezioni con 3 ore settimanali, che costi-

### L'adozione dei programmi come strumento per regolamentare la vita culturale e didattica della scuola del grado medio

L'uso di emanare programmi come strumento di regolamentazione della vita culturale e didattica della scuola si afferma in un primo tempo nel ramo classico con il R.D. del 1° febbraio 1852, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.», n. 30-31-32-33-35-36-37-38-40-42, 4/5/6/7/10/11/12/13/16/18 febbraio 1852). Esso viene esteso nel 1853 alle scuole di metodo riformate con il R.D. n. 1599 del 21 agosto 1853, *Approvazione del regolamento delle scuole per i maestri delle scuole elementari e speciali*, in C.C., 1853, pp. 820-837; *Programmi per le scuole magistrali inferiori e superiori*, annessi al Regolamento, *ibid.*, pp. 837-842. Le tappe della generalizzazione di tale uso sono le seguenti: Decreto del ministro dell'Istruzione Pubblica del 3 ottobre 1855, *Programmi per le scuole secondarie*, in C.C., 1856, p. 66-79; R.D. n. 1496 del 6 marzo 1856, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.»,

supplemento al n. 74, 26 marzo 1856; R.D. 12 ottobre 1856, *Regolamento e programmi per le scuole speciali*, in «G.P.G.U.R.», supplemento 1 al n. 260, 25 ottobre 1856; R.D. del 19 dicembre 1858, *Approvazione dei programmi per le scuole normali e magistrali delle allieve maestre*, in C.C., 1858, pp. 1127 sgg. La legge Casati, estendendo al di fuori dello Stato sabaudo una soluzione di tecnica amministrativo-legislativa collaudata in Piemonte nel decennio precedente, sottraeva definitivamente al controllo del legislativo e a quello dell'opinione pubblica e riservava esclusivamente al potere discrezionale dell'esecutivo compiti di importanza fondamentale nella direzione ideologico-culturale e nell'organizzazione della pratica didattica: il ministro della Pubblica Istruzione si vedeva riconosciuto il potere di determinare mediante regolamento «l'ordine, la misura e l'indirizzo» secondo i quali i vari insegnamenti dovevano «essere dati» (art. 192); quindi, anche i programmi.

tuiscono il 5,9% dell'orario complessivo nella sezione fisico-matematica e una parte oscillante tra il 6 e il 6,9% nelle altre tre sezioni. La materia, oggetto di una identica trattazione in tutte le sezioni, si estende dall'antichità ai «nostri giorni», ma la parte antica è fortemente ridotta e la ripartizione cronologica favorisce una maggiore enfasi sulle parti medievale e moderna. Nel 1877 il programma riattribuisce una maggiore importanza alla parte antica, secondo la richiesta pressoché unanime degli insegnanti che hanno risposto a un'inchiesta ministeriale svolta tramite questionario. Rimane invece invariato il monte ore, per quanto l'orario complessivo delle lezioni venga ridotto.

### La revisione degli stereotipi risorgimentali

Il secondo filone di intervento riguarda la revisione dell'impostazione ideologica generale. Esso è legato in parte alla personalità dei ministri, in parte all'evoluzione generale della vita del nuovo Stato. Il disegno generale di educazione politica rimane immutato nelle sue linee di fondo: formazione all'amore di una patria unita e indipendente; alla fedeltà alla monarchia che ha guidato il riscatto; ai valori del gruppo liberale-moderato. In questa direzione, i programmi emanati nel 1861 dal grande critico e storico della letteratura Francesco De Sanctis

per le scuole normali cercano la massima efficacia. Per un verso, essi optano per una più radicale riduzione della storia, al secondo anno, a racconto e biografia, approfondendo una scelta già chiaramente impostata in Piemonte al tempo di Lanza. Probabilmente questa decisione è presa anche per impulso dello stesso Ministro, che certo conosceva il tentativo di definire le caratteristiche di una «storia de' giovinetti», operato a Napoli da Vincenzo Cuoco nel 1809: egli, infatti, aveva già avuto una esperienza di riformatore scolastico a Napoli nel 1848<sup>24</sup>. Per un altro verso, sempre con lo scopo di raggiungere la massima efficacia sul piano educativo, i programmi di De Sanctis generalizzano la tecnica di contrapporre personaggi animati da atteggiamenti opposti rispetto alle fortune d'Italia (come Carlo VIII e Pier Capponi), in modo da considerare quasi sempre abbinati un modello positivo, da accettare, e uno

negativo, da respingere. Nello stesso senso, i programmi di storia per gli istituti tecnici del 1864, pur firmati da un ministro diverso da quello dell'Istruzione, per la prima volta nel grado superiore dell'istruzione tecnica prevedono la presenza in posizione privilegiata, con uno spazio a sé, di una parte dedicata alla storia nazionale.

Ma la storia come disciplina scolastica viene perdendo alcuni degli aspetti legati alla situazione eccezionale del 1860. I programmi De Sanctis per le scuole normali, mentre introducono con maggiore ricchezza momenti e autori della cultura letteraria italiana, riducono la presenza dei sovrani della dinastia sabauda e recepiscono anche qualche impostazione nettamente ghibellina. Nel 1863 dai programmi per la scuola

classica, firmati da Michele Amari, cadono gli anacronismi più plateali, si attenua lo stretto legame fra Casa Savoia e l'indipendenza e l'unità italiane in età moderna, scompaiono le condanne morali contro l'Austria. Queste scelte appaiono in sintonia con la personalità del Ministro. Questi, infatti, storico di origine siciliana, dopo la pubblicazione nel 1842 dell'opera *La guerra del Vespro*, che lo ha fatto dichiarare persona sgradita nel Regno delle Due Sicilie, è emigrato a Parigi, ha imparato la lingua araba e cominciato a studiare la Sicilia musulmana, pubblicando opere di grande rilievo.

Rimasto estraneo all'impostazione ideologica e alle tematiche delle due maggiori correnti della storiografia risorgimentale, rispetto a queste si è rivelato assai più attento agli aspetti scientifici che non a quelli politico-ideologici del lavoro storico. Nel 1864 i programmi per gli istituti tecnici recepiscono quasi tutti gli orientamenti revisionistici proposti l'anno prima da Michele Amari nel liceo classico. Soprattutto, questo orientamento emerge nei programmi emanati nel 1867 dal ministro Michele Coppino, l'uomo politico piemontese.

“ Il disegno generale di educazione politica rimane immutato [...]: formazione all'amore di una patria unita e indipendente; alla fedeltà alla monarchia che ha guidato il riscatto; ai valori del gruppo liberale-moderato ”

24. Cfr. V. Cuoco, *Rapporto al re Gioacchino Murat e progetto di decreto per l'organizzazione della pubblica istruzione*, in *Collezione delle leggi, dei decreti e di altri at-*

*ti riguardanti la pubblica istruzione promulgati nel già reame di Napoli dall'anno 1806 in poi*, Stamperia del Fibreno, Napoli 1861-63, I, pp. 118-120 e 207-208. Nel se-

tese che dieci anni dopo avrebbe varato una storica riforma della scuola elementare, rendendola obbligatoria e gratuita. I programmi Coppino rappresentano l'intervento di direzione politico-ideologica e didattico-culturale più significativo del primo decennio della vita unitaria per almeno quattro aspetti. Le scelte sono dichiaratamente consapevoli: realizzare «una semplicità maggiore nella materia degli studi, e nell'ordine loro» e ridefinire quantità, qualità, contenuti in più stretta relazione al fine specifico di ciascuna scuola. Le tematiche affrontate sono complesse e vanno dagli orari all'orientamento ideologico, dalla ridefinizione dei curricula agli strumenti della pratica didattica. Sono interessate tutte le scuole: ginnasio, liceo, scuole normali e lo spezzone di istruzione tecnica rimasto sotto il Ministero della Pubblica Istruzione, cioè le scuole tecniche. L'area di applicazione è più ampia di ogni precedente intervento perché riguarda tutto il territorio del Regno, comprese le province appena annesse in seguito alla terza guerra d'indipendenza. All'indomani della terza guerra di indipendenza e delle sconfitte di Lissa e Custoza viste come umilianti, il compito di «confortare l'amor di patria per la conoscenza più esplicita delle nazionali vicende» viene ripensato con una notevole accentuazione della lezione revisionistica dei programmi Amari e con un tono nettamente antiretorico. «Parlando di storia patria, gli insegnanti devono guardarsi dal giudicare gli uomini e le cose passate colle opinioni e, peggio, colle passioni del presente», astenersi «dal triste vezzo di lodi e di vituperii prestabiliti a scrittori, a capitani, a principi, a papi, lodi e vituperii che rassomigliano troppo al fremito dello schiavo», far sentire invece «alla libera generazione [...] la dura ma salvatrice parola, che se l'Italia in passato fu serva, debole, dispregiata, la colpa primiera fu degli Italiani: perché i popoli, se non hanno sempre il governo che bramano, hanno pur sempre il governo che si meritano».

La differenza di modello di insegnamento storico a

seconda del tipo di scuola viene precisata nell'impostazione didattica e nell'orientamento ideologico, facendo emergere le motivazioni politico-sociali che sono sottese alle differenze contenutistico-didattico-valoriali e che le giustificano. Nella scuola classica l'insegnamento storico deve consistere «nella concatenata esposizione dei fatti ammessi dalla critica, nell'indicare le cause immediate o remote, gli effetti, le relazioni». Incentrato su «armi» e «leggi», «espressione felice del bello» e «ardimento» indagini del vero», esso deve «educare gli animi alla scuola severa delle grandi virtù, dei grandi errori», insinuare «disprezzo ed aborrimiento alla colpa, ammirazione alla virtù», insegnare a «serbare [...] affetti alle cause giuste anche infelici, non a tributare coi volghi plauso al successo», rendere «divoti ai principii di sociale giustizia», finalmente abituare gli studenti «per la conoscenza del passato alla comprensione della società presente del cui bene vogliono diventare primari operatori o nelle professioni liberali o negli uffizi governativi». Nella scuola tecnica la trattazione va limitata «alla successione dei fatti principalissimi» ed incentrata intorno alle figure dei personaggi. «Aiuto di memoria e d'intelligenza» ed «efficacia morale dell'insegnamento» vengono dichiarate motivazioni alla base di queste due impostazioni, esplicitando i presupposti di una strada che era stata percorsa già nel Piemonte sabauda, e che i programmi De Sanctis avevano reso più evidente. Aperta alla considerazione dei «progressi delle arti», delle «invenzioni» e delle «scoperte», soprattutto quando queste sono state «frutto della costanza e dello sforzo individuale, anziché dello splendido aiuto di principi e mecenati», essa deve «avviare gli uomini all'acquisto di nozioni e di cognizioni giovevoli al loro stato futuro d'industria, di artefici, di commercianti, di agricoltori» e «soccorrere in modo pratico ad una decente istruzione politica», non solo in senso patriottico ma anche verso l'accettazione del proprio ruolo, subalterno ma non per questo privo di grande importanza e grande dignità, nella società.

“realizzare «una semplicità maggiore nella materia degli studi, e nell'ordine loro» e ridefinire quantità, qualità, contenuti in più stretta relazione al fine specifico di ciascuna scuola”

condo volume della stessa opera, in un'appendice alle pp. 29 e sgg. e 41 e sgg., sono riportati due progetti di legge del 1848-49 dedicati, rispettivamente, a scuole normali prima-

rie e alla riforma dell'insegnamento secondario; essi furono preparati da una Commissione provvisoria di pubblica istruzione di cui faceva parte anche Francesco De Sanctis.

### Dai programmi di storia del Piemonte sabauda a quelli dell'Italia liberale

- R.D. del 9 ottobre 1848, *Approvazione del regolamento interno e del piano di studii pei convitti nazionali*, in C.C., 1848, pp. 1153-1162; *Piano di studii, ibid.*, pp. 1162-1172 e, in particolare per l'insegnamento storico, p. 1165, pp. 1166-1167, p. 1168. Il *Piano di studii* anche in «G.P.G.U.R.», n. 289, 7 novembre 1848, con una lacuna probabilmente dovuta a un errore di stampa.
- R.D. 1 febbraio 1852, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.», nn. 30-31-32-33-35-36-37-38-40-42, 4/5/6/7/10/11/12/13/16/18 febbraio 1852. I programmi di storia per gli esami di magistero sono pubblicati anche in «G.P.G.U.R.», n. 38 e 40, 13 e 16 febbraio 1852.
- R.D. n. 1599 del 21 agosto 1853, *Approvazione del regolamento delle scuole pei maestri delle scuole elementari e speciali*, in C.C., 1853, pp. 820-837; *Programmi per le scuole magistrali inferiori e superiori*, annessi al Regolamento, *ibid.*, pp. 837-842.
- Decreto del ministro dell'Istruzione Pubblica del 3 ottobre 1855, *Programmi per le scuole secondarie*, in C.C., 1856, p. 66-79.
- R.D. n. 1496 del 6 marzo 1856, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.», supplemento al n. 74, 26 marzo 1856.
- R.D. 12 ottobre 1856, *Regolamento e programmi per le scuole speciali*, in «G.P.G.U.R.», supplemento 1 al n. 260, 25 ottobre 1856.
- R.D. 19 dicembre 1858, *Approvazione dei programmi per le scuole normali e magistrali delle allieve maestre*, in C.C., 1858, p. 1127 sgg. Questi ultimi furono firmati dal nuovo ministro C. Cadorna, succeduto a Giovanni Lanza.
- Circolare n. 88 del 29 settembre 1860 del Ministero dell'Istruzione Pubblica ai consigli direttivi, ai direttori ed agl'insegnanti delle scuole normali per allievi maestri ed allieve maestre, *Variazioni da introdursi negl'insegnamenti praticati nelle scuole normali*, in C.C., 1860, pp. 1583-1584.
- Decreto luogotenenziale n. 4414 del 14 novembre 1860, *Approvazione dei programmi per gli esami finali del corso ginnasiale*, in «G.U.R.I.», n. 280, 24 novembre 1860; Decreto luogotenenziale n. 4463 del 17 novembre 1860, *Approvazione dei programmi per gli esami del corso liceale*, in «G.U.R.I.», n. 297 e 298, 14 e 15 dicembre 1860.
- Decreto Luogotenenziale n. 4464 del 24 novembre 1860, *Approvazione dei programmi d'esame per le scuole tecniche e per gli istituti tecnici, e programmi d'esame per le scuole tecniche e per gli istituti tecnici*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 301, 19 dicembre 1860.
- R.D. n. 315 del 9 novembre 1861, *Approvazione del regolamento e dei programmi per le scuole magistrali e normali e per gli esami di patente dei Maestri e delle Maestre*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 294, 4 dicembre 1861.
- R.D. n. 1530 del 29 ottobre 1863, *Approvazione dei programmi per le pubbliche scuole secondarie classiche del regno*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 279, 25 novembre 1863.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *Insegnamento professionale e industriale*, s.e., s.l., 1864. I programmi di storia alle pp. 136-142.
- *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della storia nella scuola classica*, in «G.U.R.I.», supplemento 1 al n. 291, 24 ottobre 1867.
- *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della geografia e della storia nelle scuole tecniche*, in «G.U.R.I.», supplemento 1 al n. 291, 24 ottobre 1867.
- *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana, della geografia e della storia nelle scuole normali e magistrali*, in «G.U.R.I.», supplemento 1 al n. 291, 24 ottobre 1867.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *Programmi degli istituti tecnici*, Tipografia Claudiana, Roma 1871, pp. 27-34.
- R.D. n. 511 del 5 novembre 1876. *Programmi per gli insegnamenti di ciascuna sezione degli istituti tecnici*, in Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *L'ordinamento e i programmi di studio negli istituti tecnici*, Tipografia Eredi Botta, Roma 1878.
- Circolare n. 151 del 26 ottobre 1877. *Programmi per gli insegnamenti di ciascuna sezione degli istituti tecnici*, in Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *L'ordinamento e i programmi di studio negli istituti tecnici*, Tipografia Eredi Botta, Roma 1878.

## Le nuove preoccupazioni ideologiche

Il programma di storia per gli istituti tecnici del 1871, a un anno dalla conquista e dalla proclamazione di Roma capitale del nuovo Regno, segna sul piano politico-ideologico la conclusione di questo processo di assestamento e, nello stesso tempo, apre a nuove suggestioni. Il cammino risorgimentale-unitario è quasi concluso e il ruolo della monarchia piemontese in esso non è più in discussione. L'Italia come Stato unitario è una realtà e il ruolo dei Savoia nella costruzione di esso, e poi alla sua guida, è un dato ormai indiscutibile. Pertanto, gli anacronismi risorgimentali e la rivendicazione di una preoccupazione costante da parte dei Savoia per unità e indipendenza della patria italiana non hanno più utilità politico-ideologica immediata. Nel nuovo contesto, l'insegnamento della storia rimane strettamente collegato a quello di geografia. Questa, per un verso, deve chiarire «coll'aiuto dei fatti e dei confronti [ ... ] quale sia e quanta l'influenza del clima sull'uomo, sulla società, sulle istituzioni, sulle industrie, sul commercio delle nazioni», per un altro, diventa studio dell'evoluzione dei confini nel corso del tempo. Il programma di storia sembra cogliere soprattutto questa seconda dimensione: perciò, sposta l'accento dalla vita economica agli avvenimenti politico-diplomatico-militari. Il profilo storico proposto

continua a seguire la vicenda di Casa Savoia, ma per metterne in luce il costante inserimento nel grande gioco politico-diplomatico europeo durante l'età moderna. La rivendicazione di una tradizione in tal senso sembra voler legittimare ora, nell'orientamento di chi studia storia nei corsi superiori degli istituti tecnici, il ruolo cui il nuovo Stato e la dinastia cominciano ad aspirare in politica estera: entrare con piena dignità e con pieno diritto nel novero delle grandi potenze europee.

Le *Avvertenze* del 1877 confermano lo stretto legame della storia con l'insegnamento geografico. Molto significativamente, considerano però solo una delle due dimensioni in cui quest'ultimo era stato presente nel testo del 1871, quella politico-diplomatica, e presentano venature già vagamente espansionistico-coloniali: uno studio della geografia che ha lo scopo di «seguire [...] il cammino dei popoli e le vie delle loro emigrazioni e dei loro commerci, segnando le dimore, il crescere o decrescere dei loro regni». Contemporaneamente, il programma dà rilievo assai maggiore alle guerre e ai personaggi che non alla lotta politica o alle istituzioni. La formazione patriottica comincia così a collegarsi con l'aspirazione a una politica di potenza. In questa direzione, nazionalismo, prima, e fascismo, poi, troveranno un terreno molto ben preparato<sup>25</sup>.

25. Cfr. G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della sinistra ad oggi*, in «Società e storia», 6, 1979, pp. 763-792. Di Pietro, *Potere politico e insegnamento*

*della storia in Italia dalla fine dell'Ottocento alla caduta del fascismo. I dibattiti dell'età giolittiana e i tentativi di riforma del primo dopoguerra*, in «Quaderni

dell'Istituto per la Storia della Resistenza in Provincia di Alessandria», 1, 2, 1978, pp. 19-53. Id., *Dalla Riforma Gentile alla svolta del 1930*, in «Quaderni dell'Istituto per

la Storia della Resistenza in Provincia di Alessandria», II, 3, 1979, pp. 27-112.

lo spazio orario in comune con italiano e geografia (pari, nella prima, al 28,2%, e nei quattro tipi del secondo, a valori oscillanti fra il 22 e il 27,5%) ed è perciò confinata in un ruolo secondario rispetto alle lettere e ancor più subalterno rispetto alle materie caratterizzanti. Nelle scuole normali vengono confermati orari e programmi vigenti in Piemonte.

La diversa posizione della storia nei piani di studio delle tre scuole e le differenze del monte orario a essa attribuito fra scuola e scuola continuano ad implicare una trattazione differenziata della materia. Il più complesso modello storico del ginnasio-liceo subisce un impoverimento nell'istituto tecnico, risulta ulteriormente semplificato nella scuola tecnica e ancor di più in quella normale. Le diversità nella redazione dei programmi rende evidente questa disparità. Il programma del ginnasio-liceo è analitico e dettagliato, tendente alla completezza enciclopedica, percorso in modo esplicito da forti tensioni unificanti. Quello delle scuole tecniche è una secca elencazione di personaggi e avvenimenti, frammentaria ed episodica, a impostazione biografico-narrativa. Esso tende a garantire l'acquisizione di schemi ideologici non tramite l'uso delle facoltà razionali, ma piuttosto attraverso la proposta alle componenti emotive dei pre-adolescenti di personaggio-simbolo di grande suggestione, in grado di incarnare dei modelli di comportamento. Infine, assai schematico appare il programma dell'istituto tecnico. Quello delle scuole normali, rimasto immutato, conferma le caratteristiche precedentemente esaminate e continua a essere in linea con le scelte per le scuole tecniche.

### L'accentuazione della funzione ideologica nel 1859-60

Riflettendo l'intrinseca «politicità» che Croce ha dimostrato essere stato il tratto comune delle due maggiori correnti della storiografia risorgimentale (quella neoguelfa e quella neoghibelina), la storia mantiene nel grado medio d'istruzione una preminente funzione ideologica. Tende a trascurare il collegamento con il dibattito storiografico e mantiene, invece, un rapporto privilegiato con alcune coordinate dell'ideologia dominante, tanto nei presupposti del senso comune storiografico quanto nel gruppo politico al potere. Un profilo storico oggettivo e caratteriz-

zato da pretese di assoluta neutralità viene sostituito da un quadro dichiaratamente orientato sul piano ideologico; ma, nello stesso tempo, questo profilo è presentato come sostanzialmente oggettivo, impermeabile ai dubbi e alle discussioni della ricerca storica. Tende ad accreditare la pretesa di essere l'unica ricostruzione possibile del passato e, perciò, appare fatalmente destinato a rimanere arretrato rispetto allo spostamento in avanti delle frontiere della ricerca storica. Abbastanza paradossalmente, dunque, il risultato finale è un profilo storico ideologicamente molto orientato che si presenta, però, come caratterizzato dall'assoluta oggettività.

“ **L'orientamento politico e ideologico dei primi programmi di storia [...] riflette il ruolo di guida assunto dalla monarchia sabauda e dal gruppo liberale-moderato nella realizzazione del processo unitario** ”

zionale», in cui con un'insistenza quasi ossessiva si chiede di valutare momenti, avvenimenti, personaggi alla luce dell'influenza da essi esercitata «sopra le condizioni politiche e nazionali degli italiani» o delle «conseguenze per la libertà e l'indipendenza d'Italia» (secondo un ritmo e una preoccupazione che avevano caratterizzato in maniera esemplare un'opera assai diffusa, il *Sommario della storia d'Italia* di Cesare Balbo). La preoccupazione di mettere ben in rilievo le origini italiane di Casa Savoia, e di mostrare questa assai per tempo legata a una «missione nazionale», intende legittimare la posizione di preminenza ormai raggiunta di fatto dalla monarchia sabauda nell'ambito della Penisola. Alcuni argomenti di studio rivelano la duplice preoccupazione di diffondere presso i giovani le idee liberali nella loro versione moderata, da una parte, e di mantenere l'educazione della gioventù nell'ambito dei valori del regime statutario, instaurato nel 1848, dall'altra: perciò si citano la rivoluzione inglese del 1648, la guerra di indipendenza americana, la «progressiva prevalenza in Europa delle idee innovatrici» nel XVIII secolo. In particolare,

L'orientamento politico e ideologico dei primi programmi di storia risente del particolare momento storico. Esso, come mostra soprattutto quello per il liceo classico, riflette, per un verso, il ruolo di guida assunto dalla monarchia sabauda e dal gruppo liberale-moderato nella realizzazione del processo unitario, per un altro, la situazione contingente, caratterizzata dal non completo raggiungimento dell'indipendenza e dell'unità, e dalla necessità di creare una tradizione che neutralizzi i particolarismi municipalistici. Le linee di lettura del passato d'Italia rispondono pertanto a precise istanze pratiche. Si propone una «biografia nazionale»,



la rivoluzione francese viene proposta secondo un'ottica moderata (si parla di «trapasso dalla libertà assennata alla libertà eccessiva» e ci si chiede «cagioni e effetti del regno della demagogia» in Francia); il consolato di Bonaparte invece viene presentato come «ordinatore e riparatore». La messa in risalto di una tradizione militare italiana (dalle imprese guerriere degli antichi Romani alle compagnie di ventura guidate da celebri capitani indigeni, dalle lotte dei Comuni contro gli imperatori alle vittorie conseguite dai sovrani piemontesi nel corso dell'età moderna) vuole contribuire, come scrive il Ministro nella relazione che accompagna i programmi, a quella «educazione supremamente virile» che «la natura dei tempi e il risorgimento d'Italia» continuano ad esigere. Le condanne morali contro l'Austria obbediscono alla logica di tener desta la tensione contro lo straniero attraverso il ricordo delle sue pesanti responsabilità nelle sventure della patria.

A queste stesse tensioni ideali rimandano i criteri in base ai quali viene operata la selezione degli avvenimenti e dei personaggi degni di essere conosciuti nel programma di storia della scuola tecnica; e quello per l'istituto tecnico lascia trasparire dietro formulazioni generiche una problematica sostanzialmente analoga; inoltre, sottende una filosofia della storia che valuta come assolutamente progressivo sul piano della civiltà l'orientamento generale dello sviluppo storico in età moderna.

Né il legame con la realtà politica del momento si esaurisce in questo. Sotto il peso di avvenimenti sentiti come straordinari (la guerra vittoriosa contro l'Austria, la conquista della Lombardia, il concreto e positivo avvio dei processi di realizzazione dell'unità e dell'indipendenza), e per l'urgenza di compiti eccezionalmente impegnativi (l'unità da completare, la piena indipendenza da raggiungere), le stesse esigenze di corretta informazione e di rispetto dei fatti cedono il passo alla tensione ideolo-

gica. Facilitato dall'assenza di un rapporto cosciente e positivo con la ricerca storiografica, l'anacronismo diventa modo frequente di leggere e proporre il passato. Così il programma del liceo classico interpreta i fenomeni verificatisi in Italia nel corso dell'XI secolo come «manifestazioni di risvegliata nazionalità», presenta gli avvenimenti successivi alla dieta di Roncaglia in termini di «guerra d'indipendenza», individua già agli inizi del secolo XV «un primo conato d'unione della Lombardia al Piemonte», stabilisce uno strettissimo collegamento fra le aspirazioni di Casa Savoia e l'indipendenza italiana fin dagli albori dell'età moderna<sup>20</sup>.

### Curricoli tormentati per il nuovo Regno

Insieme con la legge Casati, i primi programmi, emanati negli ultimi mesi del 1860, entrano in vigore nei territori del Regno di Sardegna e nella Lombardia. L'ampliamento territoriale dell'anno seguente e l'affermazione del centralismo sul piano amministrativo implicano un cammino progressivo verso l'uniformità delle soluzioni e l'eliminazione delle sacche di autonomia create dai governi provvisori nelle regioni annesse. Il modello centralistico si impone anche nell'organizzazione della vita didattica e culturale della scuola. L'allargamento dell'area di applicazione dei programmi, oltre che a ragioni di ordine amministrativo, è dovuto a motivi di ordine politico-ideologico, come riconosce nel 1863 il ministro Michele Amari, al momento di presentare al Re, per l'approvazione, i nuovi programmi per i licei<sup>21</sup>.

In questo contesto generale vanno inquadrare le altre due direttive che ispirano, fra il 1861 e il 1877, l'attività degli esecutivi nell'ambito della politica della storia: l'organizzazione degli studi e il loro contenuto.

La prima direttiva riguarda le partizioni della materia negli anni di corso: la storia viene distribuita in mo-

20. Cfr. I. Porciani, *Fare gli italiani*, in M. Flacke (a cura di), *Mythen der Nationen: eine europaischen Panorama*, Koehler and Amelang, Munchen-Berlin 2001, pp. 199-222; Id., *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari 1982, pp. 237-271. Sono da vedere U. Levra, *Fare gli Italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino 1992, e il volume di S. Soldani, G. Turi, (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura*

*nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale*, Il Mulino, Bologna 1993. Cfr. anche il più recente A. Ascenzi, *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003, p. LXXXI-XCV (in collaborazione con R. Sani).

21. Il Ministro dedicava solo un accenno alle disfunzioni prodotte dalle «differenze o piuttosto disformità» sul piano burocratico-amministrati-

vo, cioè al «danno manifesto» prodotto «ai giovani, i quali per qualsiasi ragione sono necessitati di passare da uno ad altro istituto, in questa o quella provincia». Con maggiore incisività si soffermava sui riflessi ideologici e politici della mancanza di soluzioni omogenee su tutto il territorio del Regno: «Non è per fermo conducevole al fine a cui il Governo con ogni cura intende di unificare le forze vive della nazione, il mantenere più a lungo tante e così sensibili discrepanze negli istituti che sono destinati a educa-

re i sentimenti più nobili dell'uomo, e dove è riposta tanta parte delle nostre gloriose tradizioni», *Relazione fatta dal ministro dell'Istruzione pubblica a S.M. in udienza del 29 ottobre 1863*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 279, 25 novembre 1863.

22. Nel 1861, scuole normali; 1863, ginnasio-liceo; 1864, istituti tecnici; 1867, ginnasio-liceo, scuole normali, scuole tecniche; 1871, 1876, 1877, istituti tecnici.

23. Nel 1864, 1871 e, almeno parzialmente, nel 1876-77.

do non omogeneo nei vari tipi di scuola, e talora in forma contraddittoria all'interno di uno stesso ramo di istruzione. In 16 anni vengono emanate 7 nuove redazioni di programmi<sup>22</sup>. La scuola tecnica è quella in cui si verificano meno variazioni: a parte un leggero aumento d'orario che, nel 1867, porta l'insegnamento di lingua italiana-storia-geografia al 29,3% delle ore disponibili, nell'impostazione e nella stessa periodizzazione dell'insegnamento storico vengono sostanzialmente confermate le soluzioni del 1860. Nella «scuola normale», l'estensione dell'insegnamento della disciplina anche al primo anno, promossa nel 1867 (prima era limitata soltanto al secondo), e per giunta con un aumento di orario, doveva rivelarsi, alla luce degli sviluppi successivi, il primo passo sulla strada del progressivo aumento dell'importanza della storia nella formazione dei maestri. Nel ginnasio-liceo vengono sperimentate due soluzioni tra loro profondamente diverse. Nel 1863 la materia viene distribuita su tutti gli otto anni di corso, con la suddivisione della storia in cinque parti all'interno dell'intero corso ginnasiale. Nel 1867, soppresso l'insegnamento storico nei primi tre anni, esso viene invece concentrato negli ultimi due del corso ginnasiale e nei primi due del corso liceale, con un monte orario che passa, rispettivamente, al 18,2% e al 16,1% del totale complessivo.

Più complicato il discorso per l'istituto tecnico, nel

quale la redazione di nuovi programmi<sup>23</sup> si colloca sempre nel contesto di una riforma globale del settore, passato nel frattempo alle dipendenze del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. Nel 1864 la storia è presente con un programma articolato in due parti, una di «storia particolare d'Italia», l'altra di «cenni di storia generale d'Europa», la quale ingloba anche quei «cenni di storia del commercio e delle industrie» compresi nel 1860 nel programma di «economia politica». Dà così vita a un'ottica complessa, aperta oltre che alla politica e alle istituzioni anche alla vita economica, alle classi sociali, al diritto, alle scoperte. Insieme con geografia, con la quale divide l'orario, è insegnamento comune nei primi tre anni di tutte le sezioni; la periodizzazione viene lasciata alla libera scelta dell'insegnante. Nel 1871 l'insegnamento storico viene invece considerato separatamente: esso è presente, nel biennio comune di tutte le sezioni, con un monte orario dell'8,3%; nel biennio specialistico delle sole sezioni fisico-matematica e commerciale, rispettivamente, con l'8 e il 7,5% delle ore disponibili. Di conseguenza solo in queste ultime due la disciplina viene svolta in modo organico fino alle parti medievale e moderna, mentre nelle altre la trattazione si arresta, con il secondo anno, alla caduta dell'Impero romano d'Occidente. Nel 1876 la storia viene invece collocata nei primi tre anni di tutte le sezioni con 3 ore settimanali, che costi-

### L'adozione dei programmi come strumento per regolamentare la vita culturale e didattica della scuola del grado medio

L'uso di emanare programmi come strumento di regolamentazione della vita culturale e didattica della scuola si afferma in un primo tempo nel ramo classico con il R.D. del 1° febbraio 1852, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.», n. 30-31-32-33-35-36-37-38-40-42, 4/5/6/7/10/11/12/13/16/18 febbraio 1852). Esso viene esteso nel 1853 alle scuole di metodo riformate con il R.D. n. 1599 del 21 agosto 1853, *Approvazione del regolamento delle scuole per i maestri delle scuole elementari e speciali*, in C.C., 1853, pp. 820-837; *Programmi per le scuole magistrali inferiori e superiori*, annessi al Regolamento, *ibid.*, pp. 837-842. Le tappe della generalizzazione di tale uso sono le seguenti: Decreto del ministro dell'Istruzione Pubblica del 3 ottobre 1855, *Programmi per le scuole secondarie*, in C.C., 1856, p. 66-79; R.D. n. 1496 del 6 marzo 1856, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.»,

supplemento al n. 74, 26 marzo 1856; R.D. 12 ottobre 1856, *Regolamento e programmi per le scuole speciali*, in «G.P.G.U.R.», supplemento 1 al n. 260, 25 ottobre 1856; R.D. del 19 dicembre 1858, *Approvazione dei programmi per le scuole normali e magistrali delle allieve maestre*, in C.C., 1858, pp. 1127 sgg. La legge Casati, estendendo al di fuori dello Stato sabauda una soluzione di tecnica amministrativo-legislativa collaudata in Piemonte nel decennio precedente, sottraeva definitivamente al controllo del legislativo e a quello dell'opinione pubblica e riservava esclusivamente al potere discrezionale dell'esecutivo compiti di importanza fondamentale nella direzione ideologico-culturale e nell'organizzazione della pratica didattica: il ministro della Pubblica Istruzione si vedeva riconosciuto il potere di determinare mediante regolamento «l'ordine, la misura e l'indirizzo» secondo i quali i vari insegnamenti dovevano «essere dati» (art. 192); quindi, anche i programmi.

tuiscono il 5,9% dell'orario complessivo nella sezione fisico-matematica e una parte oscillante tra il 6 e il 6,9% nelle altre tre sezioni. La materia, oggetto di una identica trattazione in tutte le sezioni, si estende dall'antichità ai «nostri giorni», ma la parte antica è fortemente ridotta e la ripartizione cronologica favorisce una maggiore enfasi sulle parti medievale e moderna. Nel 1877 il programma riattribuisce una maggiore importanza alla parte antica, secondo la richiesta pressoché unanime degli insegnanti che hanno risposto a un'inchiesta ministeriale svolta tramite questionario. Rimane invece invariato il monte ore, per quanto l'orario complessivo delle lezioni venga ridotto.

### La revisione degli stereotipi risorgimentali

Il secondo filone di intervento riguarda la revisione dell'impostazione ideologica generale. Esso è legato in parte alla personalità dei ministri, in parte all'evoluzione generale della vita del nuovo Stato. Il disegno generale di educazione politica rimane immutato nelle sue linee di fondo: formazione all'amore di una patria unita e indipendente; alla fedeltà alla monarchia che ha guidato il riscatto; ai valori del gruppo liberale-moderato. In questa direzione, i programmi emanati nel 1861 dal grande critico e storico della letteratura Francesco De Sanctis

per le scuole normali cercano la massima efficacia. Per un verso, essi optano per una più radicale riduzione della storia, al secondo anno, a racconto e biografia, approfondendo una scelta già chiaramente impostata in Piemonte al tempo di Lanza. Probabilmente questa decisione è presa anche per impulso dello stesso Ministro, che certo conosceva il tentativo di definire le caratteristiche di una «storia de' giovinetti», operato a Napoli da Vincenzo Cuoco nel 1809: egli, infatti, aveva già avuto una esperienza di riformatore scolastico a Napoli nel 1848<sup>24</sup>. Per un altro verso, sempre con lo scopo di raggiungere la massima efficacia sul piano educativo, i programmi di De Sanctis generalizzano la tecnica di contrapporre personaggi animati da atteggiamenti opposti rispetto alle fortune d'Italia (come Carlo VIII e Pier Capponi), in modo da considerare quasi sempre abbinati un modello positivo, da accettare, e uno

negativo, da respingere. Nello stesso senso, i programmi di storia per gli istituti tecnici del 1864, pur firmati da un ministro diverso da quello dell'Istruzione, per la prima volta nel grado superiore dell'istruzione tecnica prevedono la presenza in posizione privilegiata, con uno spazio a sé, di una parte dedicata alla storia nazionale.

Ma la storia come disciplina scolastica viene perdendo alcuni degli aspetti legati alla situazione eccezionale del 1860. I programmi De Sanctis per le scuole normali, mentre introducono con maggiore ricchezza momenti e autori della cultura letteraria italiana, riducono la presenza dei sovrani della dinastia sabauda e recepiscono anche qualche impostazione nettamente ghibellina. Nel 1863 dai programmi per la scuola

classica, firmati da Michele Amari, cadono gli anacronismi più plateali, si attenua lo stretto legame fra Casa Savoia e l'indipendenza e l'unità italiane in età moderna, scompaiono le condanne morali contro l'Austria. Queste scelte appaiono in sintonia con la personalità del Ministro. Questi, infatti, storico di origine siciliana, dopo la pubblicazione nel 1842 dell'opera *La guerra del Vespro*, che lo ha fatto dichiarare persona sgradita nel Regno delle Due Sicilie, è emigrato a Parigi, ha imparato la lingua araba e cominciato a studiare la Sicilia musulmana, pubblicando opere di grande rilievo.

Rimasto estraneo all'impostazione ideologica e alle tematiche delle due maggiori correnti della storiografia risorgimentale, rispetto a queste si è rivelato assai più attento agli aspetti scientifici che non a quelli politico-ideologici del lavoro storico. Nel 1864 i programmi per gli istituti tecnici recepiscono quasi tutti gli orientamenti revisionistici proposti l'anno prima da Michele Amari nel liceo classico. Soprattutto, questo orientamento emerge nei programmi emanati nel 1867 dal ministro Michele Coppino, l'uomo politico piemontese

“ Il disegno generale di educazione politica rimane immutato [...]: formazione all'amore di una patria unita e indipendente; alla fedeltà alla monarchia che ha guidato il riscatto; ai valori del gruppo liberale-moderato ”

24. Cfr. V. Cuoco, *Rapporto al re Gioacchino Murat e progetto di decreto per l'organizzazione della pubblica istruzione*, in *Collezione delle leggi, dei decreti e di altri at-*

*ti riguardanti la pubblica istruzione promulgati nel già reame di Napoli dall'anno 1806 in poi*, Stamperia del Fibreno, Napoli 1861-63, I, pp. 118-120 e 207-208. Nel se-

tese che dieci anni dopo avrebbe varato una storica riforma della scuola elementare, rendendola obbligatoria e gratuita. I programmi Coppino rappresentano l'intervento di direzione politico-ideologica e didattico-culturale più significativo del primo decennio della vita unitaria per almeno quattro aspetti. Le scelte sono dichiaratamente consapevoli: realizzare «una semplicità maggiore nella materia degli studi, e nell'ordine loro» e ridefinire quantità, qualità, contenuti in più stretta relazione al fine specifico di ciascuna scuola. Le tematiche affrontate sono complesse e vanno dagli orari all'orientamento ideologico, dalla ridefinizione dei curricula agli strumenti della pratica didattica. Sono interessate tutte le scuole: ginnasio, liceo, scuole normali e lo spezzone di istruzione tecnica rimasto sotto il Ministero della Pubblica Istruzione, cioè le scuole tecniche. L'area di applicazione è più ampia di ogni precedente intervento perché riguarda tutto il territorio del Regno, comprese le province appena annesse in seguito alla terza guerra d'indipendenza. All'indomani della terza guerra di indipendenza e delle sconfitte di Lissa e Custoza viste come umilianti, il compito di «confortare l'amor di patria per la conoscenza più esplicita delle nazionali vicende» viene ripensato con una notevole accentuazione della lezione revisionistica dei programmi Amari e con un tono nettamente antiretorico. «Parlando di storia patria, gli insegnanti devono guardarsi dal giudicare gli uomini e le cose passate colle opinioni e, peggio, colle passioni del presente», astenersi «dal triste vezzo di lodi e di vituperii prestabiliti a scrittori, a capitani, a principi, a papi, lodi e vituperii che rassomigliano troppo al fremito dello schiavo», far sentire invece «alla libera generazione [...] la dura ma salvatrice parola, che se l'Italia in passato fu serva, debole, dispregiata, la colpa primiera fu degli Italiani: perché i popoli, se non hanno sempre il governo che bramano, hanno pur sempre il governo che si meritano».

La differenza di modello di insegnamento storico a

seconda del tipo di scuola viene precisata nell'impostazione didattica e nell'orientamento ideologico, facendo emergere le motivazioni politico-sociali che sono sottese alle differenze contenutistico-didattico-valoriali e che le giustificano. Nella scuola classica l'insegnamento storico deve consistere «nella concatenata esposizione dei fatti ammessi dalla critica, nell'indicare le cause immediate o remote, gli effetti, le relazioni». Incentrato su «armi» e «leggi», «espressione felice del bello» e «ardimento-indagini del vero», esso deve «educare gli animi alla scuola severa delle grandi virtù, dei grandi errori», insinuare «disprezzo ed aborrimiento alla colpa, ammirazione alla virtù», insegnare a «serbare [...] affetti alle cause giuste anche infelici, non a tributare coi volghi plauso al successo», rendere «divoti ai principii di sociale giustizia», finalmente abituare gli studenti «per la conoscenza del passato alla comprensione della società presente del cui bene vogliono diventare primari operatori o nelle professioni liberali o negli uffizi governativi». Nella scuola tecnica la trattazione va limitata «alla successione dei fatti principalissimi» ed incentrata intorno alle figure dei personaggi. «Aiuto di memoria e d'intelligenza» ed «efficacia morale dell'insegnamento» vengono dichiarate motivazioni alla base di queste due impostazioni, esplicitando i presupposti di una strada che era stata percorsa già nel Piemonte sabauda, e che i programmi De Sanctis avevano reso più evidente. Aperta alla considerazione dei «progressi delle arti», delle «invenzioni» e delle «scoperte», soprattutto quando queste sono state «frutto della costanza e dello sforzo individuale, anziché dello splendido aiuto di principi e mecenati», essa deve «avviare gli uomini all'acquisto di nozioni e di cognizioni giovevoli al loro stato futuro d'industria, di artefici, di commercianti, di agricoltori» e «soccorrere in modo pratico ad una decente istruzione politica», non solo in senso patriottico ma anche verso l'accettazione del proprio ruolo, subalterno ma non per questo privo di grande importanza e grande dignità, nella società.

“realizzare «una semplicità maggiore nella materia degli studi, e nell'ordine loro» e ridefinire quantità, qualità, contenuti in più stretta relazione al fine specifico di ciascuna scuola”

condo volume della stessa opera, in un'appendice alle pp. 29 e sgg. e 41 e sgg., sono riportati due progetti di legge del 1848-49 dedicati, rispettivamente, a scuole normali prima-

rie e alla riforma dell'insegnamento secondario; essi furono preparati da una Commissione provvisoria di pubblica istruzione di cui faceva parte anche Francesco De Sanctis.

## Dai programmi di storia del Piemonte sabauda a quelli dell'Italia liberale

- R.D. del 9 ottobre 1848, *Approvazione del regolamento interno e del piano di studii pei convitti nazionali*, in C.C., 1848, pp. 1153-1162; *Piano di studii, ibid.*, pp. 1162-1172 e, in particolare per l'insegnamento storico, p. 1165, pp. 1166-1167, p. 1168. Il *Piano di studii* anche in «G.P.G.U.R.», n. 289, 7 novembre 1848, con una lacuna probabilmente dovuta a un errore di stampa.
- R.D. 1 febbraio 1852, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.», nn. 30-31-32-33-35-36-37-38-40-42, 4/5/6/7/10/11/12/13/16/18 febbraio 1852. I programmi di storia per gli esami di magistero sono pubblicati anche in «G.P.G.U.R.», n. 38 e 40, 13 e 16 febbraio 1852.
- R.D. n. 1599 del 21 agosto 1853, *Approvazione del regolamento delle scuole pei maestri delle scuole elementari e speciali*, in C.C., 1853, pp. 820-837; *Programmi per le scuole magistrali inferiori e superiori*, annessi al Regolamento, *ibid.*, pp. 837-842.
- Decreto del ministro dell'Istruzione Pubblica del 3 ottobre 1855, *Programmi per le scuole secondarie*, in C.C., 1856, p. 66-79.
- R.D. n. 1496 del 6 marzo 1856, *Regolamento e programmi per gli esami di magistero*, in «G.P.G.U.R.», supplemento al n. 74, 26 marzo 1856.
- R.D. 12 ottobre 1856, *Regolamento e programmi per le scuole speciali*, in «G.P.G.U.R.», supplemento 1 al n. 260, 25 ottobre 1856.
- R.D. 19 dicembre 1858, *Approvazione dei programmi per le scuole normali e magistrali delle allieve maestre*, in C.C., 1858, p. 1127 sgg. Questi ultimi furono firmati dal nuovo ministro C. Cadorna, succeduto a Giovanni Lanza.
- Circolare n. 88 del 29 settembre 1860 del Ministero dell'Istruzione Pubblica ai consigli direttivi, ai direttori ed agl'insegnanti delle scuole normali per allievi maestri ed allieve maestre, *Variazioni da introdursi negl'insegnamenti praticati nelle scuole normali*, in C.C., 1860, pp. 1583-1584.
- Decreto luogotenenziale n. 4414 del 14 novembre 1860, *Approvazione dei programmi per gli esami finali del corso ginnasiale*, in «G.U.R.I.», n. 280, 24 novembre 1860; Decreto luogotenenziale n. 4463 del 17 novembre 1860, *Approvazione dei programmi per gli esami del corso liceale*, in «G.U.R.I.», n. 297 e 298, 14 e 15 dicembre 1860.
- Decreto Luogotenenziale n. 4464 del 24 novembre 1860, *Approvazione dei programmi d'esame per le scuole tecniche e per gli istituti tecnici, e programmi d'esame per le scuole tecniche e per gli istituti tecnici*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 301, 19 dicembre 1860.
- R.D. n. 315 del 9 novembre 1861, *Approvazione del regolamento e dei programmi per le scuole magistrali e normali e per gli esami di patente dei Maestri e delle Maestre*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 294, 4 dicembre 1861.
- R.D. n. 1530 del 29 ottobre 1863, *Approvazione dei programmi per le pubbliche scuole secondarie classiche del regno*, in «G.U.R.I.», supplemento al n. 279, 25 novembre 1863.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *Insegnamento professionale e industriale*, s.e., s.l., 1864. I programmi di storia alle pp. 136-142.
- *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della storia nella scuola classica*, in «G.U.R.I.», supplemento 1 al n. 291, 24 ottobre 1867.
- *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della geografia e della storia nelle scuole tecniche*, in «G.U.R.I.», supplemento 1 al n. 291, 24 ottobre 1867.
- *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana, della geografia e della storia nelle scuole normali e magistrali*, in «G.U.R.I.», supplemento 1 al n. 291, 24 ottobre 1867.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *Programmi degli istituti tecnici*, Tipografia Claudiana, Roma 1871, pp. 27-34.
- R.D. n. 511 del 5 novembre 1876. *Programmi per gli insegnamenti di ciascuna sezione degli istituti tecnici*, in Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *L'ordinamento e i programmi di studio negli istituti tecnici*, Tipografia Eredi Botta, Roma 1878.
- Circolare n. 151 del 26 ottobre 1877. *Programmi per gli insegnamenti di ciascuna sezione degli istituti tecnici*, in Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *L'ordinamento e i programmi di studio negli istituti tecnici*, Tipografia Eredi Botta, Roma 1878.

## Le nuove preoccupazioni ideologiche

Il programma di storia per gli istituti tecnici del 1871, a un anno dalla conquista e dalla proclamazione di Roma capitale del nuovo Regno, segna sul piano politico-ideologico la conclusione di questo processo di assestamento e, nello stesso tempo, apre a nuove suggestioni. Il cammino risorgimentale-unitario è quasi concluso e il ruolo della monarchia piemontese in esso non è più in discussione. L'Italia come Stato unitario è una realtà e il ruolo dei Savoia nella costruzione di esso, e poi alla sua guida, è un dato ormai indiscutibile. Pertanto, gli anacronismi risorgimentali e la rivendicazione di una preoccupazione costante da parte dei Savoia per unità e indipendenza della patria italiana non hanno più utilità politico-ideologica immediata. Nel nuovo contesto, l'insegnamento della storia rimane strettamente collegato a quello di geografia. Questa, per un verso, deve chiarire «coll'aiuto dei fatti e dei confronti [ ... ] quale sia e quanta l'influenza del clima sull'uomo, sulla società, sulle istituzioni, sulle industrie, sul commercio delle nazioni», per un altro, diventa studio dell'evoluzione dei confini nel corso del tempo. Il programma di storia sembra cogliere soprattutto questa seconda dimensione: perciò, sposta l'accento dalla vita economica agli avvenimenti politico-diplomatico-militari. Il profilo storico proposto

continua a seguire la vicenda di Casa Savoia, ma per metterne in luce il costante inserimento nel grande gioco politico-diplomatico europeo durante l'età moderna. La rivendicazione di una tradizione in tal senso sembra voler legittimare ora, nell'orientamento di chi studia storia nei corsi superiori degli istituti tecnici, il ruolo cui il nuovo Stato e la dinastia cominciano ad aspirare in politica estera: entrare con piena dignità e con pieno diritto nel novero delle grandi potenze europee.

Le *Avvertenze* del 1877 confermano lo stretto legame della storia con l'insegnamento geografico. Molto significativamente, considerano però solo una delle due dimensioni in cui quest'ultimo era stato presente nel testo del 1871, quella politico-diplomatica, e presentano venature già vagamente espansionistico-coloniali: uno studio della geografia che ha lo scopo di «seguire [...] il cammino dei popoli e le vie delle loro emigrazioni e dei loro commerci, segnando le dimore, il crescere o decrescere dei loro regni». Contemporaneamente, il programma dà rilievo assai maggiore alle guerre e ai personaggi che non alla lotta politica o alle istituzioni. La formazione patriottica comincia così a collegarsi con l'aspirazione a una politica di potenza. In questa direzione, nazionalismo, prima, e fascismo, poi, troveranno un terreno molto ben preparato<sup>25</sup>.

25. Cfr. G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della sinistra ad oggi*, in «Società e storia», 6, 1979, pp. 763-792. Di Pietro, *Potere politico e insegnamento*

*della storia in Italia dalla fine dell'Ottocento alla caduta del fascismo. I dibattiti dell'età giolittiana e i tentativi di riforma del primo dopoguerra*, in «Quaderni

dell'Istituto per la Storia della Resistenza in Provincia di Alessandria», 1, 2, 1978, pp. 19-53. Id., *Dalla Riforma Gentile alla svolta del 1930*, in «Quaderni dell'Istituto per

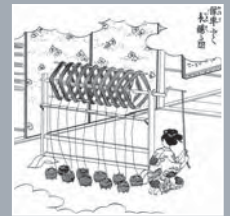
la Storia della Resistenza in Provincia di Alessandria», II, 3, 1979, pp. 27-112.

# La rivoluzione industriale

104 a cura di Luigi Cajani

*La transizione neolitica, la rivoluzione industriale, i complessi processi di trasformazione che comprendiamo sotto la sigla “globalizzazione” sono tre momenti che periodizzano la storia umana. Perciò, sono fondamentali – nel senso letterale del termine – anche dal punto di vista della formazione. La rivoluzione industriale, fino a poco tempo fa, era stata studiata come uno snodo essenziale della storia europea, il “trampolino di lancio” della sua supremazia mondiale, ma anche la naturale conseguenza della sua superiorità culturale.*

*Oggi, sullo sfondo della planetarizzazione, pone problemi diversi e nuovi: perché accade in Europa e non in Cina, in India o in Giappone? È possibile inserire questo fenomeno in una prospettiva di lungo periodo mondiale, e non soltanto europea? A lungo considerata “simbolo della modernità”, l’industria riempie le nostre città dei suoi relitti. E una nuova disciplina, l’archeologia industriale, ci racconta una modernità di altri tempi, ormai definitivamente passata.*



## **L'ampliamento degli orizzonti storiografici**

1 Tommaso Detti

**La rivoluzione industriale dall'Europa al mondo**

2 Salvatore Ciriaco

**La rivoluzione industriale in Giappone:  
dal periodo Edo alla restaurazione Meiji**

3 Paolo Malanima

**Crescita e maturità.**

**La produttività del lavoro nelle economie agrarie tradizionali**

4 Paolo Malanima

**La transizione energetica in Europa dal 1700 a oggi**

## **I luoghi dell'industrializzazione italiana**

5 Pietro Umberto Fogale

**L'industria a Bolzano 1848-1948**

6 Franco Ghigini

**Dove l'uomo lavorò il ferro. Il sistema museale della Valle Trompia**

7 Luigi Cortesi

**Il villaggio operaio di Crespi d'Adda**

## **Dalla fabbrica al museo**

8 Gabriella Gnetti

**La centrale Montemartini di Roma**



Luigi Cajani

# La rivoluzione industriale non è

**L**

a rivoluzione industriale non è più quella di un tempo. Trent'anni fa se ne studiavano soprattutto gli aspetti tecnologici, economici e sociali:

l'attenzione si concentrava

sull'accumulazione originaria del capitale, sulle nuove macchine, sulle condizioni della classe operaia, sul pauperismo e i sistemi di assistenza. E soprattutto l'orizzonte geografico era limitato all'Inghilterra, seguita poi dal resto dell'Europa e dagli Usa: che si trattasse di un fenomeno europeo, con la sua appendice nordamericana, era una tranquilla ovvietà. Lo si considerava la tappa necessaria di un cammino di progresso scientifico e

106 tecnologico, unico al mondo, iniziato con il Rinascimento. Oggi, la prima cosa che colpisce chi si avvicina a questo tema storiografico è proprio il mutare dell'orizzonte geografico, per l'entrata in scena di un nuovo attore: la Cina. Nuove ricerche, legate anche al recente forte sviluppo della storiografia cinese, mostrano che nell'Impero Qing si erano sviluppate molte di quelle condizioni, quali mercato dei capitali, libertà della forza lavoro, invenzioni e macchine, che sembravano essere state appannaggio della sola Inghilterra. Di qui la domanda: perché allora proprio in Inghilterra? Quali altri fattori, oltre a quelli che sembravano costituire un *manifest destiny* europeo, sono entrati in gioco nella nascita di quella rivoluzione industriale che ha portato alla supremazia dell'Europa e all'affermazione del suo modello di sviluppo? Forse la fortuita e fortunata circostanza di avere a disposizione risorse, all'interno, come il carbone, e all'estero, come le Americhe, che hanno permesso di superare una crisi strutturale. Il quadro interpretativo della rivoluzione industriale si è dunque fatto più complesso e si è sviluppato in un'ottica comparativa. Questa fondamentale evoluzione dello sguardo storiografico viene ricostruita da Tommaso Detti nell'articolo *La rivoluzione industriale dall'Europa al mondo*, che

apre la prima parte di questo dossier, dedicata alle recenti acquisizioni della ricerca. Detti mette in luce a questo proposito il persistente eurocentrismo che domina la storiografia italiana, un ostacolo contro il quale si è scontrato il tentativo di introduzione di una visione mondiale dell'insegnamento della storia fatto nel 2001 dalla Commissione De Mauro. Ad un contesto non europeo è dedicato anche l'articolo di Salvatore Ciriaco, *La rivoluzione industriale in Giappone: dal periodo Edo alla restaurazione Meiji*. Protagonista da tempo riconosciuto della rivoluzione industriale, il Giappone non ne ha però mai messo in discussione la centralità europea, forse perché entrato tardivamente sulla scena e considerato, almeno nella manualistica, un fenomeno di imitazione. Il che già non sarebbe irrilevante, se solo si riflettesse sulle differenze e sulle somiglianze nelle condizioni di partenza. Ciriaco mette qui in luce come l'industrializzazione del Giappone abbia radici anche nella struttura economica della tarda epoca Tokugawa, radici la cui influenza si è mantenuta a lungo in epoca Meiji.

Ma l'innovazione storiografica non riguarda soltanto l'orizzonte geografico, bensì anche alcuni aspetti del rapporto fra macchine e nuove forme di energia, da un lato, e ambiente, dall'altro. Negli ultimi anni l'ambiente è balzato alla ribalta, anche nell'insegnamento scolastico. Il cambiamento climatico globale è diventato uno dei temi maggiormente all'attenzione dell'opinione pubblica e della politica internazionale, e il ruolo dell'inquinamento di origine industriale ha dato luogo a forti controversie, in particolare legate al protocollo di Kyoto, che impone misure di riduzione dei gas serra tali da influire sui sistemi economici statali. La climatologia storica è quasi diventata di moda, anche grazie a Al Gore e al suo film-documentario *An Inconvenient Truth*, del 2006, e ormai la *hockey-stick curve*, quella curva a forma di bastone da hockey su ghiaccio che descrive il balzo

# più quella di una volta

nell'incremento della concentrazione di anidride carbonica nell'atmosfera a partire dall'inizio della rivoluzione industriale, sta entrando a far parte delle conoscenze diffuse dalla scuola. Fra parentesi, la climatologia storica ha delle grandi potenzialità sul piano didattico, perché attraverso un progetto interdisciplinare fra storia, geografia e scienze consente di costruire una visione complessa del rapporto fra ambiente ed esseri umani, e di ampliare l'approccio fondamentalmente politico-culturale che ancora domina l'insegnamento della storia. I due articoli di Paolo Malanima, *Crescita e maturità* e *La transizione energetica in Europa*, che chiudono questa prima parte del dossier, illustrano appunto due nuovi filoni di ricerca, il primo sulla produttività del lavoro e il secondo sulla produzione di energia. Entrambi trattano il problema su un arco di tempo plurimillenario, che parte dalla rivoluzione neolitica, a cui è stato dedicato il dossier apparso sul primo numero di *Mundus*. Viene così stabilito un collegamento fra questi due dossier, che affrontano due momenti periodizzanti forti, probabilmente i più forti, della storia dell'Umanità, e vogliono suggerire uno dei filoni conduttori di una programmazione didattica.

La seconda parte del dossier è anch'essa dedicata a un nuovo aspetto della rivoluzione industriale, che solo in tempi relativamente recenti si è imposto all'attenzione degli storici e degli insegnanti: l'archeologia industriale. Ormai i siti protetti e restaurati si stanno moltiplicando con grande velocità, alcuni sono anche stati inseriti dall'UNESCO nella lista del Patrimonio dell'Umanità, il che sancisce il riconoscimento del loro valore culturale. A livello internazionale, patria dell'archeologia industriale è la Gran Bretagna, dove nel 1973 è stato fondato l'*International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage*, che si occupa dello sviluppo di questo settore di ricerca, e di cui esiste dal 1997 una sezione italiana, l'*Associazione italiana per il*

*patrimonio archeologico industriale*. Vengono qui presentati quattro siti italiani, scelti per la diversità delle loro caratteristiche, e che offrono molti suggerimenti per l'inserimento di altri siti analoghi in progetti didattici sull'industrializzazione. Il primo articolo riguarda il tessuto industriale di Bolzano, e rappresenta un modello classico di approccio ai luoghi dell'insediamento industriale di una città, con particolare attenzione agli aspetti politico-economici. Il secondo articolo riguarda un'industria specifica, quella del ferro, in una delle zone più significative in Italia, la Val Trompia, dove essa è stata fiorente per secoli, il che consente fra l'altro un confronto fra età preindustriale ed età industriale. Segue poi un articolo su uno dei più importanti villaggi industriali, quello di Crespi d'Adda, che fra l'altro fa parte dal 1995 dei siti dell'UNESCO, e dove il centro dell'interesse è rappresentato dall'esperimento sociale. Chiude la sezione un articolo sulla centrale elettrica Montemartini di Roma, centro di grande interesse sul piano tecnologico, ma soprattutto sbalorditivo e affascinante sul piano estetico. Accanto alle macchine sono infatti esposti un gran numero di reperti archeologici dell'antichità romana, che producono un effetto unico attraverso un contrasto molteplice di forme, di materiali e di simboli: la bellezza e la funzionalità, il marmo e la ghisa, il motore e la divinità, l'industria e l'arte. Questa esperienza unica, che abbiamo scelto di illustrare con un ampio apparato iconografico per farvi partecipare in qualche modo il lettore che non abbia la possibilità di recarsi a Roma, può suggerire, al di là del suo contesto specifico, dato dal contrasto, una riflessione e una ricerca sul rapporto, questa volta di continuità, fra rivoluzione industriale e arti figurative. Un progetto interdisciplinare fra storia e storia dell'arte potrebbe infatti studiare in che modo le macchine, la velocità, la visione dall'alto consentita dagli aerei si riflettono soprattutto nella pittura dell'epoca.

# 1

Tommaso Detti

## La rivoluzione industriale dall'Europa al mondo

### Provincializzare la rivoluzione industriale

Alla metà degli anni Novanta, essendomi capitato di scrivere il capitolo sulla rivoluzione industriale di un libro di testo per i licei<sup>1</sup>, ne proposi una lettura che oggi definirei molto tradizionale. Al quesito «perché in Inghilterra e non altrove?» risposi ponendo in primo piano le innovazioni tecnologiche e il passaggio da un'economia «organica» a una «a base minerale»<sup>2</sup>, non senza rinviare a una lunga serie di fattori canonici: insularità, «libere» istituzioni, urbanizzazione, sviluppo agrario, dinamismo del mercato interno ed estero, supremazia navale ecc. L'«altrove» della domanda, però, era costituito soltanto da altre aree europee e che non vi sussistessero i medesimi «prerequisiti» era dato quasi per scontato. Quanto al resto del mondo, esso compariva unicamente perché la Gran Bretagna possedeva un impero e scambiava manufatti, materie prime e schiavi con l'Asia e con l'America.

Quel capitolo non era un'eccezione: tuttora, al contrario, nei manuali del nostro Paese le narrazioni della rivoluzione industriale si riferiscono spesso alla sola Europa nord-occidentale (se non alla sola Inghilterra) e ne propongono immagini desunte per lo più dagli studi degli anni Sessanta del Novecento, trascurando quelli più recenti. Perché? A mio parere essenzialmente per due motivi.

Il primo risiede nel radicato eurocentrismo della storiografia italiana, il secondo nella relativa incomunicabilità che vi è diffusa non solo tra storia economica e storia «generale», ma anche tra storia medievale, moderna e contemporanea. L'uno ha prodotto un singolare paradosso: anche quando è considerata una cesura fondamentale nella storia dell'intera umanità, sovente la rivoluzione industriale viene letta in un'ottica esclusivamente europea, ciò che – in assenza di riferimenti ad altre aree del globo – la sua localizzazione geografica non basta a giustificare. L'altro ha fatto sì che le ricerche degli ultimi decenni avessero scarsi echi fuori dalla cerchia degli specialisti<sup>3</sup> e, soprattutto, non si tenesse abbastanza conto degli studi sui precedenti di lungo periodo del fenomeno. Persino classici come quelli di Braudel e Wallerstein<sup>4</sup> sono stati più spesso citati che analizzati criticamente.

Se questa diagnosi è fondata, la necessità di «provincializzare la rivoluzione industriale»<sup>5</sup> è del tutto evidente. Per farlo occorre, da un lato, aprire le paratie che separano i sottosettori della storiografia italiana, adottando una dimensione temporale di lungo periodo, dall'altro, assumere un punto di vista basato sul presente anziché sul passato, collocando il fenomeno in una dimensione spaziale planetaria. Ignorare il resto del mondo o dare per acquisite senza verifica idee ricevute come quelle sul modo di produzione e sul dispotismo asiatici era già discutibile almeno da quando fu pubblicato *Il miracolo europeo* di Eric Jones<sup>6</sup>; i processi di globalizzazione degli ultimi decenni rendono un approccio del genere del tutto improponibile.

### Rivoluzione o evoluzione

Prima di passare in rassegna alcune interpretazioni volte a ricontestualizzare la rivoluzione industriale, è dunque il caso di fare almeno un cenno al dibattito degli anni Ottanta-Novanta, se non altro per le sue implicazioni in tale prospettiva. Ad essere messa in forse fu la nozione stessa di rivoluzione industriale in quanto mutamento non soltanto radicale, ma anche molto rapido. Basandosi su analisi macroeconomiche e sofisticati modelli quantitativi,

1. Cfr. T. Detti, N. Gallerano, G. Gozzini, G. Greco, G. Piccinni, *La società moderna e contemporanea*, vol. III. *Età delle rivoluzioni e della borghesia*, Bruno Mondadori, Milano 1997, pp. 10-29.

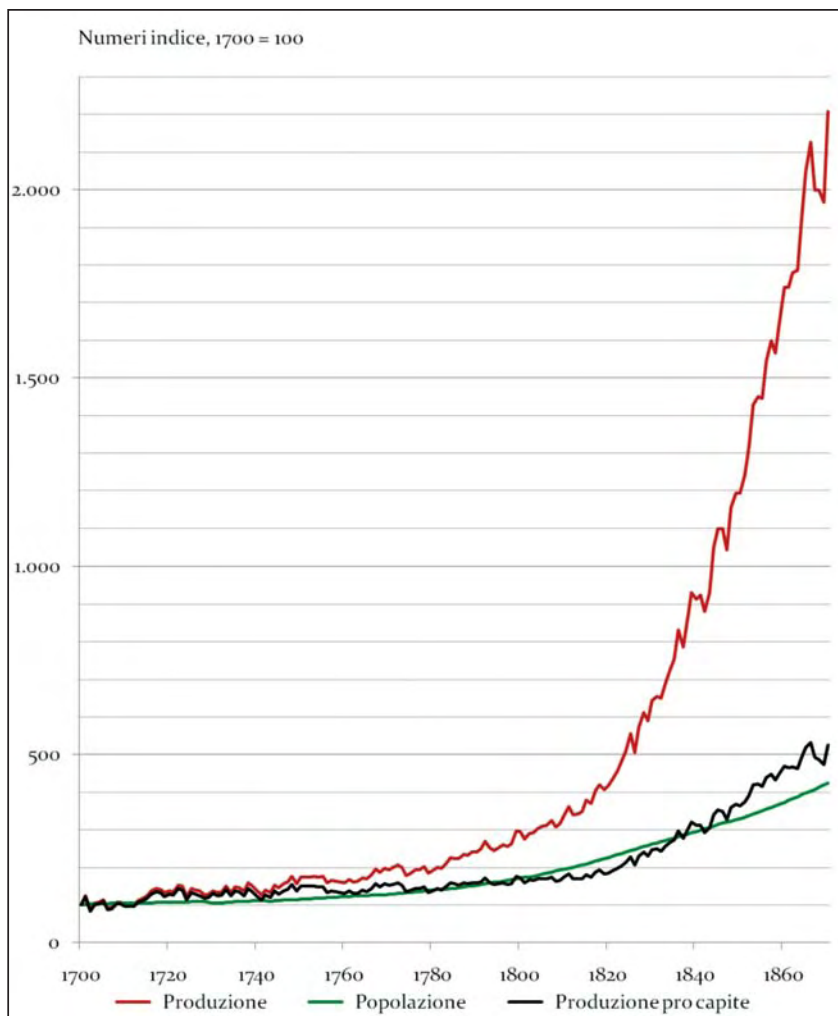
2. Cfr., rispettivamente, D. S. Landes, *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa occidentale dal 1750 ai giorni nostri*, Einaudi, Torino 1978 (ed. or. *The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, Cambridge University Press, Cambridge 1969) e E. A. Wrigley, *La rivoluzione industriale in Inghilterra. Continuità, caso e cambiamento*, Il Mulino, Bologna 1992 (ed. or. *Continuity, Change and Change. The Character of the Industrial Revolution in England*, Cambridge University Press, Cambridge-New York 1988).

3. In molti casi, peraltro, a ciò ha contribuito anche il loro taglio, che le rende difficilmente utilizzabili da parte di chi non possiede conoscenze non proprio banali in fatto di teorie economiche e metodi quantitativi.

4. Cfr. F. Braudel, *Civiltà materiale, economia e capitalismo (secoli XV-XVIII)*, 3 voll., Einaudi, Torino 1981-1982 (ed. or. *Civilisation matérielle, économie et capitalisme (XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle)*, A. Colin, Paris 1979); Immanuel Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, 2 voll., Bologna 1978<sup>2</sup>-1982 (ed. or. *The Modern World-System*, Academic Press, New York 1974-1980).

5. Così P. K. O'Brien, *Provincializing the First Industrial Revolution*, Global Economic History Network Working Paper n. 17/06, 2006, <http://www.lse.ac.uk/collections/economicHistory/GEHN/GEHNPdf/WorkingPaper17-POB.pdf>. Ringrazio l'autore per avermi permesso di citare questo saggio, in via di pubblicazione in *Re-conceptualizing the Industrial Revolution*, a cura di J. Horn et al., MIT Press, Boston.

alcuni studiosi sostennero che fino al 1830 la crescita della Gran Bretagna era stata più lenta di quanto si pensasse (Fig. 1) e vi fu chi propose di ridefinirla come un'evoluzione, invece che una rivoluzione. Altri obiettarono che i dati aggregati occultano la realtà di uno sviluppo impetuoso ma settoriale, i cui effetti - a quel livello - non possono essere visibili che a distanza di tempo<sup>7</sup>. Tolte alcune posizioni estreme<sup>8</sup>, peraltro, le interpretazioni "revisioniste" di quella fase accreditarono sì l'immagine di uno sviluppo più lento e disteso nel tempo, ma non negarono l'"unicità" della rivoluzione industriale e la sua importanza «in quanto discontinuità storica»<sup>9</sup>.



**Fig. 1** Produzione industriale, popolazione e produzione industriale pro capite in Gran Bretagna, 1700-1870.

**Fonti:** N. F. R. Crafts, S. J. Leybourne, T. C. Mills, *Trends and Cycles in British Industrial Production, 1700-1913*, in «Journal of the Royal Statistical Society», CLII, 1, 1989, pp. 43-60, qui p. 58; E. A. Wrigley, R. S. Schofield, *The Population History of England, 1541-1871: A Reconstruction*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1981, pp. 533-535. Un analogo istogramma, ma a scala logaritmica, è in R. V. Jackson, *Rates of Industrial Growth During the Industrial Revolution*, in «The Economic History Review», XLV, 1, 1992, pp. 1-23, qui p. 5.

**Commento all'immagine:** per rendere comparabili l'indice della produzione industriale calcolato da Crafts, Leybourne e Mills (che tra il 1700 e il 1870 sale da 1,82 a 40,20) e i dati sulla popolazione (che nello stesso periodo passa da 5.026.877 a 21.239.824 persone), i valori iniziali di entrambe le serie sono stati fatti = 100. Lo stesso dicasi per la produzione pro capite, ottenuta dividendo il primo dato per il secondo. L'istogramma mostra come la produzione, quadruplicata in circa 120 anni dal 1700, impieghi poi appena 20 anni per moltiplicarsi di altre 5 volte. Significativo è infine il dato della produzione pro capite, la cui crescita risulta inferiore a quella della popolazione nel primo quarantennio dell'Ottocento, per superarla soltanto dopo il 1840.

■ 6. Cfr. E. L. Jones, *Il miracolo europeo. Ambiente, economia e geopolitica nella storia europea e asiatica*, Il Mulino, Bologna 1984 (ed. or. *The European Miracle. Environments, Economics and Geopolitics in the History of Europe and Asia*, Cambridge University Press, Cambridge 1981). Il confronto tra grandi imperi asiatici e sistema degli Stati europei era peraltro un punto chiave della sua interpretazione.

■ 7. Per una panoramica cfr. J. Mokyr, *Leggere la rivoluzione industriale*, Il Mulino, Bologna 1997 (ed. or. *Editor's Introduction: The New*

*Economic History and the Industrial Revolution*, in Id. (a cura di), *The British Industrial Revolution: an Economic Perspective*, Westview Press, Boulder 1993. Una versione aggiornata è alle pp. 1-127 dell'ed. 1999<sup>2</sup>, anche in <http://faculty.wcas.northwestern.edu/~jmokyr/monster.pdf> e Landes, *La favola del cavallo morto ovvero la rivoluzione industriale rivisitata*, Donzelli, Roma 1994 (ed. or. *The Fable of the Dead Horse: or The Industrial Revolution Revisited*, ivi), che allude a un'espressione di Jones, *Growth Recurring. Economic Change in World History*, Claren-

don Press, Oxford 1988, p. 19, per il quale «l'interpretazione tradizionale è come un cavallo morto che non ne vuole sapere di cadere al suolo».

■ 8. Come quelle espresse a più riprese da Rondo Cameron (cfr. ad es. *La révolution industrielle manquée*, in «Social Science History», XIV, 4, 1990, pp. 559-565).

■ 9. Così ad es. N. F. R. Crafts, C. Knick Harley, *Output Growth and the British Industrial Revolution: A Restatement of the Crafts-Harley View*, in «The Economic History Review», XLV, 4, 1992, pp. 703-730, qui pp. 704, 721.

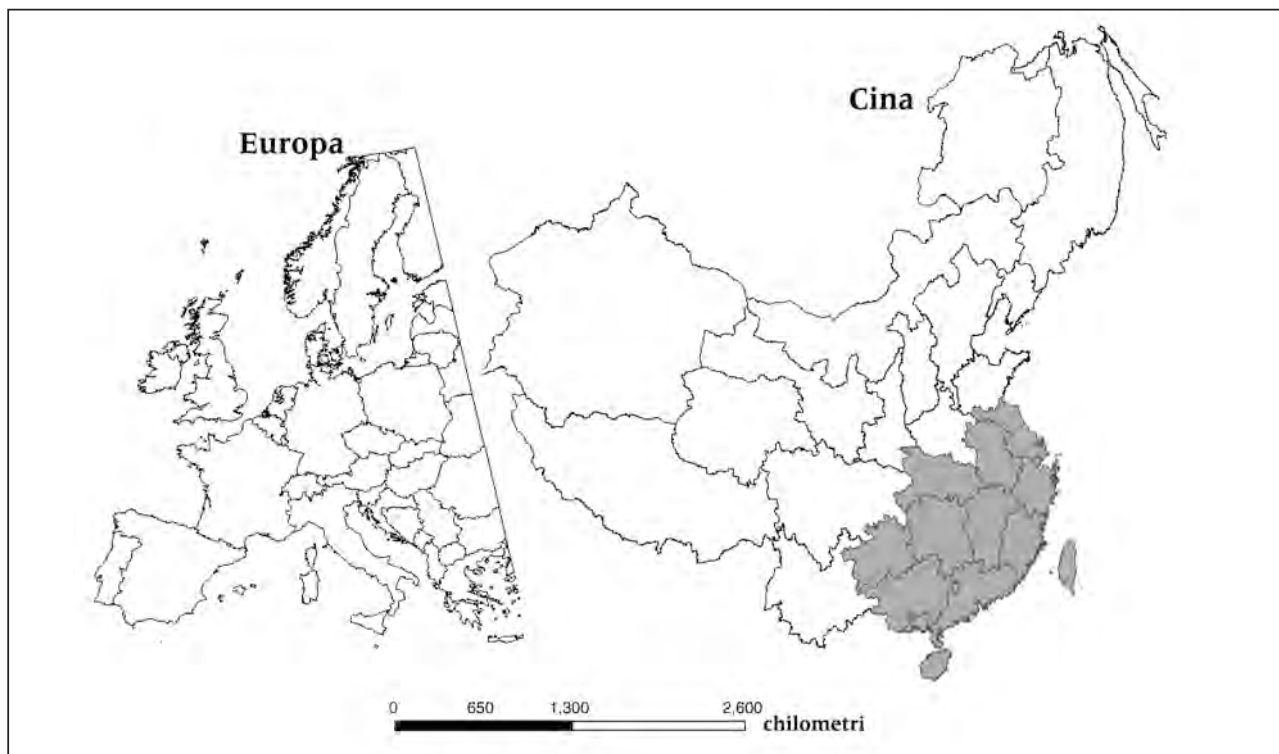


Fig. 2 Europa e Cina a confronto.

Fonte: C. H. Shiue, W. Keller, *Markets in China and Europe on the Eve of the Industrial Revolution*, in «The American Economic Review», xcvi, 4, 2007, pp. 1189-1216, qui p. 1195.

- 10. Cfr. tra gli altri J. L. Van Zanden, *The Great Convergence from a West-European Perspective. Some Thoughts and Hypotheses*, in *Conference: European Miracle*, «Itinerario», xxiv, n. 3-4, 2000, pp. 9-28, qui pp. 10 ss.
- 11. Cfr. S. Kuznets, *Economic Growth: Rate, Structure and Spread*, Yale University Press, New Haven 1966.
- 12. Criticando l'equivalente inglese del concetto di età moderna per il suo teleologismo e richiamandosi a Wrigley, J. A. Goldstone, *The Problem of the "Early Modern" World*, in «Journal of the Economic and Social History of the Orient», xli, 3, 1998, pp. 249-284, ha proposto di parlare di una fase caratterizzata dallo sviluppo di «economie organiche avanzate», estesa peraltro anche a epoche precedenti.
- 13. Braudel, *I giochi dello scambio*, Einaudi, Torino 1981 (ed. or. *Civilisation matérielle cit.: Les jeux de l'échange*), p. 105, che aggiunge: «avendo inventato il mestiere di storico, l'Europa se n'è avvalsa a proprio vantaggio».
- 14. Cfr. O'Brien, *Historiographical Traditions and Modern Imperatives for the Restoration of Global History*, in «Journal of Global History», 1, 2006, pp. 3-39, qui pp. 4-7. Oltre al classico W. H. McNeill, *The Rise of the West: a History of the Human Community*, University of Chicago Press, Chicago 1963, tra i contributi più recenti si veda W. H. McNeill, J. R. McNeill, *The Human Web. A Bird's-Eye View*

Tuttora aperto, quel dibattito ha comunque favorito una ricontestualizzazione del fenomeno, tradizionalmente situato nel 1760-1830 e opposto alla relativa immobilità dell'economia preindustriale<sup>10</sup>. Se allora lo sviluppo inglese fu relativamente lento, in sostanza, almeno per alcuni quella fase cessa di apparire come l'inizio del moderno sviluppo accelerato e autosostenuto<sup>11</sup> (postdatabile agli anni 1820-1830 e seguenti) e può essere ricondotto entro un contesto preindustriale di lungo periodo<sup>12</sup>, divenendo comparabile con altri episodi di crescita economica coevi o precedenti. Prescindendo dalle opinioni in campo, questo mutamento di prospettiva ha fatto sì che filoni di ricerca e di dibattito solo in parte collegati, come quelli sulla rivoluzione industriale, la protoindustria, lo sviluppo del capitalismo nell'Europa moderna e l'ascesa dell'Occidente trovarono crescenti punti di connessione e di unificazione.

## Efflorescenze e rivoluzione industriali

Frattanto il dispiegarsi dei processi di globalizzazione contemporanei ha sollecitato lo sviluppo di studi su altre aree del pianeta, e in particolare dell'Asia, che sono state messe a confronto con il vecchio continente. Si è così ridotta quella che Braudel chiamò la «diseguaglianza "storiografica" fra l'Europa e il resto del mondo» e si sono poste alcune importanti premesse per «recidere il nodo gordiano della storia del mondo, ossia la genesi della superiorità europea»<sup>13</sup>, facendo uscire il problema della rivoluzione industriale dal suo originario eurocentrismo per ricondurlo ad una dimensione di storia globale. La stessa tradizione della *world history*, centrata da William McNeill sulle connessioni e gli scambi tra popoli, si è arricchita in tal modo di un approccio comparativo<sup>14</sup> (Fig. 2).

Per confrontare - tra loro e con l'Inghilterra pre-1830 - le fasi di significativa



Andrea Pisano, *La tessitura*, 1334-1336. Firenze, Campanile di Giotto.

crescita economica susseguites in epoche e luoghi diversi, sono stati anche elaborati concetti relativamente nuovi, come quelli di «rivoluzione industriale» ed «efflorescenza». Coniato da Akira Hayami per il Giappone del XVII secolo, il primo è stato riproposto da Jan De Vries per definire le nuove forme di produzione familiare che estesero il mercato dei beni, del lavoro e dei capitali in larga parte dell'Europa nord-occidentale e nell'America coloniale, precedendo e preparando la rivoluzione industriale<sup>15</sup>. Il secondo è stato suggerito da Jack Goldstone per designare gli episodi di crescita ricorrenti nel corso della storia mondiale, evitando la dicotomia tra una presunta stagnazione «premoderna» e lo sviluppo moderno. A differenza di De Vries, Goldstone ravvisa efflorescenze anche dopo l'industrializzazione e non le ritiene preparatorie<sup>16</sup>. A sua volta Kaoru Sugihara vede nella rivoluzione industriale un peculiare modello di sviluppo del Giappone e dell'Asia orientale, destinato a ibridarsi dopo la metà del XX secolo con quello occidentale, dando così luogo all'impetuosa crescita di quell'area negli ultimi decenni. Un'interpretazione, questa, che è stata recentemente ripresa e sviluppata da Giovanni Arrighi<sup>17</sup>.

A prescindere da tali implicazioni sulla storia più recente, che richiederebbero un'analisi a parte, l'ampliamento spazio-temporale del campo dell'indagine e l'elaborazione di categorie comparative hanno prodotto anzitutto un'importante innovazione metodologica. A lungo i confronti operati tra *the West and the Rest* si sono fondati su un approccio al tempo stesso eccezionalista e normativo: l'ascesa dell'Europa e la rivoluzione industriale sono state ricondotte a peculiarità di diversa natura (ma in ultima analisi a fattori culturali di antichissima data) e ne sono state considerate come esiti in qualche modo necessari<sup>18</sup>. La storia del resto del mondo è stata così valutata per differenza rispetto a quella europea e al modello di sviluppo occidentale, per lo più in termini di arretratezza e di ritardo.

*of World History*, Norton, New York-London 2003.

- 15. Cfr. J. De Vries, *The Industrial Revolution and the Industrious Revolution*, in «The Journal of Economic History», LIV, 2, 1994, pp. 249-270. Non essendo tradotto in inglese, il saggio di Hayami ha avuto scarsi echi in Occidente: cfr. D. L. Howell, *Proto-Industrial Origins of Japanese Capitalism*, in «The Journal of Asian Studies», II, 2, 1992, pp. 269-286; J. Lee, *Trade and Economy in Preindustrial East Asia, c. 1500-c. 1800: East Asia in the Age of Global Integration*, ivi, LVIII, 1, 1999, pp. 2-26.
- 16. Cfr. Goldstone, *Efflorescences and Economic Growth in World History: Rethinking the "Rise of the West" and the Industrial Revolution*, in «Journal of World History», XIII, 2, 2002, pp. 323-389. Anche Hayami non giudica la rivoluzione industriale come una fase preparatoria. Differenze analoghe erano già riscontrabili tra F. Mendels, *Protoindustrialization, the First Phase of the Industrialization Process*, in «Journal of Economic History», XXXII, 1, 1972, pp. 241-261, e P. Kriedte, H. Medick, J. Schlumbohm, *L'industrializzazione prima dell'industrializzazione*, Il Mulino, Bologna 1984 (ed. or. *Industrialisierung vor der Industrialisierung: gewerbliche Warenproduktion auf dem Land in der Formationsperiode des Kapitalismus*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1977).
- 17. Cfr. K. Sugihara, *The East Asian Path of Economic Development: A Longterm Perspective*, in *The Resurgence of East Asia. 500, 150 and 50 Year Perspective*, a cura di G. Arrighi, T. Hamashita, M. Selden, Routledge, London-New York 2003, pp. 78-123; Id., *The State and the Industrious Revolution in Tokugawa Japan*, Global Economic History Network Working Paper n. 2/04, 2004 <http://www.lse.ac.uk/collections/economicHistory/GEHN/GEHNPDF/WorkingPaper02KS.pdf>; Id., *The Second Noel Butlin Lecture. Labour-Intensive Industrialization in Global History*, in «Australian Economic History Review», XLVII, 2, 2007, pp. 121-154; Arrighi, *Adam Smith a Pechino. Genealogie del ventesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2008 (ed. or. *Adam Smith in Beijing. Lineages of the Twenty-First Century*, Verso, London-New York 2007).
- 18. La versione più recente e autorevole di questa tradizione è quella di Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano 2002<sup>2</sup> (ed. or. *The Wealth and Poverty of Nations. Why Some Are so Rich and Some so Poor*, Norton, New York 1999<sup>2</sup>), per il quale «negli ultimi mille anni l'Europa (l'Occidente) è stato il principale propulsore di sviluppo e modernità» (p. 11). Fra i tanti critici di quest'opera cfr. J. Goody, *Capitalismo e modernità. Il grande dibattito*, Cortina, Milano 2005 (ed. or. *Capitalism and Modernity. The Great Debate*, 2004), pp. 32-60.

■ 19. Cfr. Goldstone, *The Rise of the West – Or Not? A Revision to Socio-Economic History*, in «Sociological Theory», xviii, 2, 2000, pp. 175-194; D. Ma, *Growth, Institutions and Knowledge: A Review and Reflection on the Historiography of 18th-20th Century China*, in «Australian Economic History Review», xliiv, 3, 2004, pp. 259-277; V.H. Beonio Brocchieri, *Modernità e rivoluzione industriale in Europa e Asia nella prospettiva della «California School»*, in «Società e storia», xxx, 119, 2008, pp. 101-127.

■ 20. Cfr. R. Bin Wong, *China Transformed: Historical Change and the Limits of European Experience*, Cornell University Press, Ithaca (N.Y.) 1997, p. 282; K. Pomeranz, *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. *The Great Divergence: Europe, China, and the Making of the Modern World Economy*, Princeton University Press, Princeton 2000), pp. 8-9.

■ 21. Con l'eccezione del Giappone post-1868, ritenuto protagonista di una rivoluzione industriale caratterizzata da produzione su piccola scala e ad alta intensità di manodopera: oltre al cit. Sugihara, cfr. M. Tanimoto, *From Peasant Economy to Urban Agglomeration: the Transformation of "Labour-intensive Industrialization" in Modern Japan*, Center for International Research on the Japanese Economy, Discussion Paper F-516, 2007, <http://www.e.u-tokyo.ac.jp/cirje/research/dp/2007/2007cf516.pdf>. Ma cfr. anche XIII Economic History Congress, Buenos Aires 2002, Session 25. *Labour-intensive Industrialisation in Global History: Asian Experiences and Comparative Perspectives*, <http://eh.net/XIIICongress/English/index.html> (Congress Papers).

■ 22. Tra questi Wong e Pomeranz, ma in realtà il quadro delle interpretazioni è più ampio e sfumato: De Vries, *Economic Growth Before and After the Industrial Revolution. A Modest Proposal*, in *Early Modern Capitalism. Economic and Social Change in Europe, 1400-1800*, a cura di M. Prak, Routledge, London 2001, pp. 177-194, e Goldstone, *Efflorescences* cit., p. 323, parlano ad es. di sviluppi sia smithiani, sia schumpeteriani; altri, riguardo alla Cina, di dinamiche smithiane e boserupiane (cfr. E. Bose-

## Un "revisionismo" comparativo

Assai diverse le procedure seguite negli ultimi anni da alcuni studiosi "revisionisti" ascrivibili a quella che è stata chiamata «California school»<sup>19</sup>: R. Bin Wong e Kenneth Pomeranz, ad esempio, hanno ribaltato l'usuale punto di vista guardando all'Europa da una prospettiva cinese e proponendo una comparazione «reciproca», «a doppio senso di marcia»<sup>20</sup>, che ha molto arricchito il quadro delle conoscenze, complicandolo in proporzione.

Ne sono emerse quelle che lo stesso Pomeranz ha chiamato «sorprendenti similitudini» tra reddito pro capite, produzione manifatturiera, disponibilità di capitali e ampiezza dei mercati delle più avanzate aree europee e asiatiche fino alla metà del Settecento e oltre. I confronti più puntuali sono stati operati tra l'Inghilterra e altre zone meglio comparabili, come il delta del fiume Yangzi in Cina o l'Olanda del 1570-1670, ma non sono mancati paragoni meno stringenti con realtà assai più ampie e composite, talora molto distanti nel tempo: dall'Europa nord-occidentale dell'Alto Medioevo alla Cina dei Song, dei Ming e dei Qing, all'India del Settecento. Qua e là, lungo la storia mondiale, si sono così scoperti (o riscoperti) periodi di espansione dei commerci, unità produttive familiari orientate al mercato, specializzazione e divisione del lavoro, innovazioni tecnologiche, urbanizzazione, aumenti della produttività agraria e non, crescite del prodotto lordo, incrementi demografici associati per un certo lasso di tempo a standard di vita stabili o persino ascendenti, e infine culture e istituzioni sociali e statali non sfavorevoli a tutto il resto.

Presenti di volta in volta in tutto o in parte, in misure e combinazioni variabili, tali fenomeni sono stati diversamente interpretati sia nel loro insieme, sia per quanto riguarda le caratteristiche e il rilievo dei singoli episodi di sviluppo ai quali hanno dato luogo. Anche sulla natura e sui limiti di queste rivoluzioni industriali si registrano differenze d'opinione non trascurabili: semplificando un po', tra chi come ho accennato vi ravvisa modelli diversi dalla rivoluzione industriale, bloccati dall'espansione economica, commerciale e militare dell'Occidente nel XIX secolo<sup>21</sup>, e chi le riconduce a forme di crescita smithiana fondate sullo sviluppo del mercato e della divisione del lavoro<sup>22</sup>. Se in entrambi i casi si tratta di sviluppi *labour-intensive*, fondati cioè su un crescente impiego di manodopera, nel secondo siamo di fronte a *performances* più o meno corpose e durature, ma comunque a termine. Da Malthus in poi il loro limite è stato individuato nei freni derivanti dal divario tra sviluppo economico e demografico, tuttora considerati la norma nell'intera storia mondiale fino al XVIII secolo compreso<sup>23</sup>. In verità la visione classica delle "trappole malthusiane" come fasi di declino dovute a crisi di sussistenza più o meno drammatiche è stata articolata e le è stata affiancata la nozione di «trappola di equilibrio di alto livello»<sup>24</sup> (in sostanza una situazione stazionaria). Almeno in linea generale, però, il risultato non cambia: sia la crescita della Gran Bretagna e di altri paesi europei prima del XIX secolo, sia quelle riscontrate in alcuni paesi asiatici rimangono fenomeni dai limiti, se non invalicabili, storicamente mai superati.

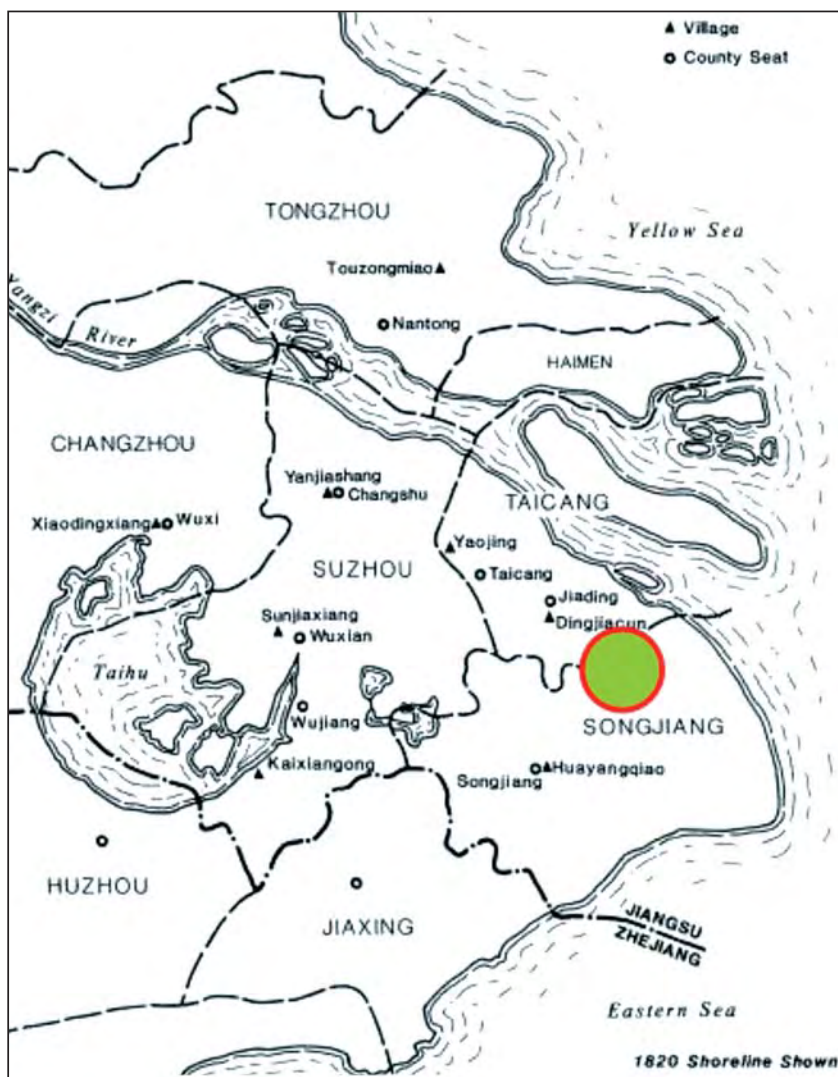
## Tra Europa e Asia

In quest'ottica la domanda «perché l'Inghilterra?» deve dunque essere riformulata, non limitandosi a interrogarsi sulle peculiarità di più o meno lungo periodo che dettero luogo alla rivoluzione industriale: perché lì una fase di crescita non inconsueta fu seguita da un inedito tipo di sviluppo moderno e ciò non accadde in altre situazioni comparabili, europee ed extraeuropee? O, se si pre-

ferisce, perché l’Inghilterra (l’Europa) non si comportò come le altre parti del mondo?

A questo interrogativo Pomeranz risponde attribuendo la differenza tra il percorso della Gran Bretagna e quelli di altre aree eurasiatiche, e in particolare del delta dello Yangzi (Fig. 3), al carbone fossile e alla colonizzazione del Nuovo Mondo. Il primo le permise di superare i limiti ecologici delle economie “organiche” imboccando uno sviluppo ad alto consumo energetico; la seconda, assieme a un commercio sostenuto dalle armi, le fornì un’enorme riserva delle risorse di cui scarseggiava e uno sbocco per quelle che aveva in eccesso, come la popolazione<sup>25</sup>.

Le sue tesi appaiono suffragate da numerosi studi e proprio di recente il ruolo decisivo del carbone è stato ribadito dallo stesso Wrigley. Questi anticipa tuttavia al XVII-XVIII secolo la divergenza dell’Inghilterra, interpretandone l’industrializzazione come «il culmine del processo evolutivo di una serie di eventi»<sup>26</sup>. E Patrick O’Brien, per il quale le importazioni americane divennero rilevanti solo dopo la metà dell’Ottocento, avverte giustamente che occorre distinguere la rivoluzione industriale dalla grande divergenza: la seconda non può spiegare la prima, che la precedette e ne segnò l’inizio<sup>27</sup>.



rup, *The Conditions of Agricultural Growth. The Economics of Agrarian Change under Population Pressure*, Allen & Unwin, London 1965, per cui la pressione demografica dà luogo a una crescita “estensiva” basata sul massimo sfruttamento delle risorse, stimolando anche l’innovazione tecnologica).

■ 23. Cfr. ad es. G. Clark, *A Farewell to Alms. A Brief Economic History of the World*, Princeton University Press, Princeton-Oxford 2007, specie pp. 17-189.

■ 24. Il concetto fu elaborato negli anni Settanta per la Cina: cfr. M. Elvin, *The High-Level Equilibrium Trap: The Causes of the Decline in the Traditional Chinese Textile Industries*, in *Economic Organization in Chinese Society*, a cura di W. E. Willmott, Stanford University Press, Stanford 1972, pp. 137-172; Id., *Why China Failed to Create an Endogenous Industrial Capitalism: A Critique of Max Weber's Explanation*, in «Theory and Society», xiii, 3, 1984, pp. 379-391.

■ 25. Cfr. Pomeranz, *La grande divergenza* cit.; Id., *Political Economy and Ecology on the Eve of Industrialization: Europe, China, and the Global Conjunction*, in «The American Historical Review», cvii, 2, 2002, pp. 425-446.

■ 26. Wrigley, *The Divergence of England: The Growth of the English Economy in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, in «Transactions of the Royal Historical Society», s. vi, x, 2000, pp. 117-141, qui pp. 119, 132. P. Clark, D. Jacks, *Coal and the Industrial Revolution, 1700-1869*, in «European Review of Economic History», xi, 1, 2007, pp. 39-72: la produzione di carbone aumentò invece per effetto di fattori esterni all’industria, come la crescita della popolazione, del mercato e dei redditi, svolgendo un ruolo trascurabile nella rivoluzione industriale. Cfr. anche Crafts, *Productivity Growth in the Industrial Revolution: A New Growth Accounting Perspective*, in «The Journal of Economic History», lxxv, 2004, pp. 521-535, qui p. 531: il vapore, scrive Crafts, si diffuse lentamente e fino al 1830 fu irrilevante per il grosso dell’economia inglese.

■ 27. O’Brien, *The Divergence Debate: Europe and China 1368-1846*, in *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*, a cura di G. Budde, S. Conrad, O. Janz, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006, pp. 68-82, qui pp. 79-80.

Fig. 3 Il Delta dello Yangzi nel 1820.

Fonte: P. C. C. Huang, *The Peasant Family and Rural Development in the Yangtze Delta, 1350-1988*, Stanford University Press, Stanford 1990, p. 24. Il cerchio indica l’area dell’odierna Shanghai.





Telaio del '600, Museo all'aperto di Finsterau, Bassa Baviera.

■ 28. Cfr. ad es. B. Li, *Agricultural Development in Jiangnan, 1620-1850*, St. Martin's Press, New York 1998 e, su altre sue opere più recenti non tradotte, Ma, *Growth, Institutions and Knowledge* cit.

■ 29. Huang, *Development or Involution in Eighteenth-Century Britain and China? A Review of Kenneth Pomeranz's The Great Divergence: China, Europe, and the Making of the Modern World Economy*, in «The Journal of Asian Studies», LXXI, 2, 2002, pp. 501-538, qui pp. 512, 533. Ma cfr. la replica di Pomeranz, *Beyond the East-West Binary: Resituating Development Paths in the Eighteenth-Century World*, ivi, pp. 539-590. Huang si basa sul suo *The Peasant Family and Rural Development in the Yangzi Delta, 1350-1988*, Stanford University Press, Stanford 1990.

■ 30. Cfr. C. H. Shiue, W. Keller, *Markets in China and Europe on the Eve of the Industrial Revolution*, in «The American Economic Review»,

Si torna così alla fase precedente. Davvero, fino al XIX secolo, le più avanzate aree europee e asiatiche erano più o meno alla pari? Manco a dirlo, oltre a chi propone un'immagine assai dinamica dell'economia e della società del delta dello Yangzi<sup>28</sup>, c'è chi vi ravvisa una «crescita (della produzione) senza sviluppo (nella produttività del lavoro)», ovvero una situazione «involutiva». Così Philip Huang, che riguardo al carbone accusa Pomeranz di mettere il carro davanti ai buoi: il minerale, che pure abbondava nel nord della Cina e sarebbe stato facile far affluire nel delta grazie allo sviluppo dei trasporti fluviali, non spiega a suo avviso il ritardo del paese sulla via dell'industrializzazione; piuttosto, «è la mancanza di una domanda industriale che spiega il mancato sviluppo dell'estrazione del carbone in Cina»<sup>29</sup>. Quanto ai mercati, quelli dell'Europa occidentale e quelli cinesi intorno al 1780 si sono sì confermati comparabili, ma anche di recente la *performance* dei mercati inglesi è stata ritenuta migliore di tutte le altre<sup>30</sup>.

Render conto dei molteplici fattori variamente interpretati a sostegno delle diverse interpretazioni sarebbe lungo: dalle scelte del potere politico ai caratteri dell'agricoltura e all'andamento dei commerci, dai comportamenti riproduttivi alla mobilità delle donne, l'impiego delle quali è stato considerato decisivo nella rivoluzione industriale<sup>31</sup> ecc. Sta di fatto che anche per quanto riguarda gli standard di vita le cifre sui salari reali e sui redditi delle famiglie rurali variano così sensibilmente, da far dubitare della piena attendibilità dei dati relativi ai paesi asiatici, che si direbbero ancora bisognosi di integrazioni e accurate verifiche<sup>32</sup>.

Non meno mosso è infine il panorama degli studi e delle interpretazioni riguardo ad altri paesi. Per l'India l'immagine delle manifatture tessili e della produttività agricola offerta da Prasannan Parthasarathi<sup>33</sup> è giudicata, ad esempio, «superottimistica» da Christopher Bayly, il quale pure non si annovera affatto tra i «pessimisti». A suo parere i commerci, le innovazioni e le comunicazioni sociali vi erano meno sviluppati rispetto non solo all'Europa, ma anche alla Cina e al Giappone, senza contare che quelle indiane erano «città abitate da borghesi e non «città borghesi», l'incidenza delle carestie ecc.<sup>34</sup> All'estremo opposto si colloca se mai il Giappone, dove crebbero sia la divisione del lavoro e la produttività, sia i redditi e i consumi. La scarsità di risorse contribuì tuttavia a far sì che le innovazioni tecnologiche fossero volte «più ad aumentare l'utilizzazione della forza lavoro, che a risparmiarla» e dopo il 1750 si assisté a un relativo declino dei centri urbani e del commercio estero. Secondo Janet Hunter, in ogni caso, fino al 1850 si notano pochi segni della divergenza giapponese sopraggiunta nel secondo Ottocento<sup>35</sup>.

I «revisionismi» degli ultimi decenni, in definitiva, hanno svolto un ruolo molto importante, demolendo gli stereotipi e i miti che da tempo immemorabile circondavano la storia dei paesi asiatici e ricollocando la rivoluzione industriale nel contesto spazio-temporale che le è proprio: quello della storia del mondo. L'apertura di nuovi orizzonti che ne è derivata, tuttavia, ha reso il dibattito storiografico più aperto che mai. Come non sembra improprio postdatare di alcuni decenni l'inizio del moderno sviluppo accelerato e autosostenuto, *land-saving* e *labour-saving*, a tecnologia e consumi energetici entrambi elevati, così è verosimile che la divergenza della Gran Bretagna debba essere anticipata di altrettanto<sup>36</sup>. Ciò confermerebbe le recenti interpretazioni che hanno visto nella rivoluzione industriale non un improvviso *take-off*, né l'esito già scritto nelle premesse di un eccezionalismo europeo di lunghissimo periodo, ma lo sbocco non necessario di precedenti sviluppi «industriosi».

## L'espansione europea, la tecnologia, la conoscenza

Sul perché tale sbocco non si sia verificato in altri paesi che conobbero sviluppi comparabili a quello delle più avanzate aree dell'Europa nord-occidentale e della stessa Inghilterra, con ogni probabilità la discussione è destinata a proseguire a lungo. Non sembra tuttavia contestabile che a partire dal XVI secolo l'Europa abbia tratto un vantaggio decisivo dalla propria espansione navale, militare e commerciale, a fronte della scelta della Cina (già all'avanguardia sul piano produttivo e tecnologico) di non battere una strada analoga. Il blocco dei viaggi transoceanici alla metà del XV secolo consentì alla Cina una forte espansione dei suoi commerci in Asia, ma la chiuse in una dinamica di «equilibri di alto livello» e agevolò la conquista di un'egemonia mondiale da parte dell'Europa. Il controllo dei mari, i traffici intercontinentali e la colonizzazione del Nuovo Mondo non spiegano la grande divergenza ma, assieme alle guerre condotte dallo Stato degli Hannover nel periodo 1756-1815 e ai suoi massicci investimenti nella marina, trainarono la potenza economica britannica e le fornirono i capitali occorrenti allo sviluppo moderno<sup>37</sup>.

La disponibilità di capitali, l'alto costo del lavoro e quello contenuto di una fonte d'energia come il carbone rinviano a un punto chiave della tradizione interpretativa sulla rivoluzione industriale: la tecnologia. Lo sciame di innovazioni che si concentra in questa breve fase storica è stato giudicato eccezionale per quantità e qualità rispetto ad altre epoche e altri paesi, cosicché il suo ruolo nell'industrializzazione inglese ed europea è stato ancora ribadito<sup>38</sup>. Più che sulle innovazioni in sé, gli studi recenti hanno peraltro insistito su quella che

xcvii, 4, 2007, pp. 1189-1216. Tra i critici di Pomeranz cfr. anche P. Parthasarathi, *The Great Divergence*, in «Past and Present», 176, 2002, pp. 275-293; R. Brenner, C. Isett, *England's Divergence from China's Yangzi Delta: Property Relations, Microeconomics, and Patterns of Development*, in «The Journal of Asian Studies», lxi, 2, 2002, pp. 609-662.

■ 31. Cfr. M. Berg, P. Hudson, *Rehabilitating the Industrial Revolution*, in «The Economic History Review», xiv, 1, 1992, pp. 24-50; Berg, *What Difference Did Women's Work Make to the Industrial Revolution*, in «History Workshop», 35, 1993, pp. 22-44; Goldstone, *Gender, Work, and Culture: Why the Industrial Revolution Came Early to England but Late to China*, in «Sociological Perspectives», xxxix, 1, 1996, pp. 1-21.

■ 32. Su questo come su altri punti toccati in questa rassegna rinvio ai capp. 1-2 del libro che Giovanni Gozzini sta scrivendo su *Globalizzazione e ineguaglianza*, ringraziandolo per avermi fatti leggere in anteprima e utilizzare liberamente, oltre che per i suoi suggerimenti.

■ 33. Cfr. Parthasarathi, *Rethinking Wages and Competitiveness in the Eighteenth Century: Britain and South India*, in «Past and Present», 158, 1998, pp. 79-109; Id., *The Transition to a Colonial Economy: Weavers, Merchants and Kings in South India*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

■ 34. C. A. Bayly, *South Asia and the "Great Divergence"*, in «Itinerario», xxiv, 3-4, 2000, pp. 89-103 (citazioni alle pp. 92, 96). Ma cfr. ora i primi capp. di Id., *La nascita del mondo moderno, 1780-1914*, Einaudi, Torino 2007 (ed. or. *The Birth of the Modern World, 1780-1914: Global Connections and Comparisons*, Blackwell, Malden, Mass. 2004).

■ 35. J. Hunter, *The Roots of Divergence? Some Comments on Japan in the "Axial Age", 1750-1850*, in «Itinerario», xxiv, 3-4, 2000, pp. 75-88, citazione a p. 82.

■ 36. O anche di più: secondo S. Broadberry, B. Gupta, *The Early Modern Great Divergence: Wages, Prices and Economic Development in Europe and Asia, 1500-1800*, in «The Economic History Review», lxx, 1, 2006, pp. 2-31, nell'intera età moderna le più avanzate aree asiatiche erano simili a quelle «stagnanti» dell'Europa centro-meridionale e orientale, piuttosto che a quelle nord-occidentali in via di sviluppo.

■ 37. Cfr. R. V. Jackson, *Government Expenditure and British Economic Growth in the Eighteenth Century: Some Problems of Measurement*, in «The Economic History Review», xliii, 2, 1990, pp. 217-235; P. H. H. Vries, *Governing Growth: A Comparative Analysis of the Role of the State in the Rise of the West*, in «Journal of World History», xiii, 1, 2002, pp. 67-138; O'Brien, *Provincializing* cit.

■ 38. Cfr. ad es. Vries, *Via Peking Back to Manchester: Britain, the Industrial Revolution, and China*, CNWS-Leiden University Press, Leiden 2003.

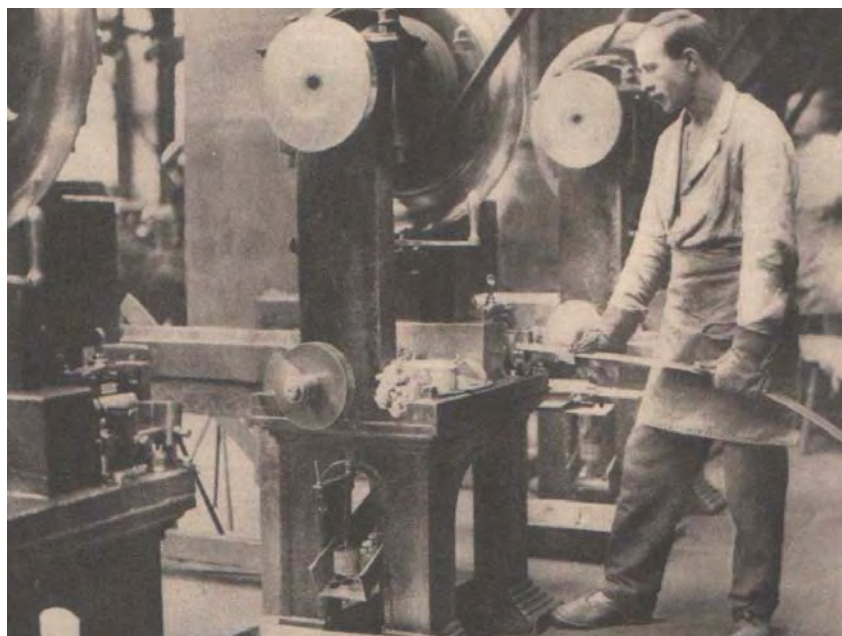
- 39. Cfr. Mokyr, *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza*, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. *The Gifts of Athena. Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton University Press, Princeton 2002); Id., *The Intellectual Origins of the Modern Economic Growth*, in «The Journal of Economic History», LXV, 2, 2005, pp. 285-351.
- 40. Cfr. Berg, *The Genesis of "Useful Knowledge"*, in «History of Science», XLV, 2, 2007, pp. 123-133 e la bibliografia ivi cit.
- 41. Cfr. E. Buringh, V. Zanden, *Charting the "Rise of the West": Manuscripts and Printed Books in Europe. A Long-term Perspective from the Sixth Through Eighteenth Centuries* e V. Zanden, *Common Workmen, Philosophers and the Birth of the European Knowledge Economy*, Working Papers accessibili da <http://www.iisg.nl/staff/jvz.php>. Per un quadro aggiornato di questi studi, oltre agli altri materiali ivi pubblicati, si vedano quelli di corredo al corso di dottorato tenuto da Van Zanden alla Universitat de Barcelona, aprile 2008, <http://www.ub.es/histeco/doctorat/progvanzanden.pdf>
- 42. Per una gustosa ricostruzione divulgativa di questo percorso cfr. D. Warsh, *La conoscenza e la ricchezza delle nazioni. Una storia dell'indagine economica*, Feltrinelli, Milano 2007 (ed. or. *Knowledge and the Wealth of Nations. A Story of Economic Discovery*, Norton, New York 2006).
- 43. Cfr. P. Malanima, *Energy Crisis and Growth 1650-1850: the European Deviation in a Comparative Perspective*, in «Journal of Global History», 1, 2006, pp. 101-121. Il peggioramento del tenore di vita durante la rivoluzione indu-

Joel Mokyr ha definito *useful knowledge*: un ambiente culturale ricettivo, nutrito di cultura laica d'élite ma largamente diffuso nella società e veicolo della diffusione delle innovazioni<sup>39</sup>. Le tesi di Mokyr, per il quale l'ascesa dell'Europa derivò da una «knowledge revolution» dovuta al pensiero scientifico da Bacon in poi e alla cultura dell'Illuminismo, sono state criticate per non aver collocato il problema in un contesto globale fondato su comparazioni con l'Asia<sup>40</sup>, ma il rilievo di tali fenomeni non sembra sottovalutabile. Secondo Eltjo Buringh e Jan Van Zanden, la produzione e la domanda di libri, ad esempio, erano molto più sviluppate in Europa che in Cina e in Giappone. Una valutazione, questa, estesa da Van Zanden ad altri aspetti dell'elaborazione e dello scambio di *useful knowledge* (ivi compreso il ruolo delle istituzioni), che differenziavano l'Occidente europeo dal resto dell'Eurasia sin dal Basso Medioevo<sup>41</sup>.

Si potrebbe continuare a lungo. Ancor più della pertinenza dell'una o dell'altra interpretazione, tuttavia, di questo campo di studi in eterno fermento è il caso di sottolineare la costante rispondenza alle sollecitazioni del presente. Come lo sviluppo dei paesi asiatici ha stimolato la ricerca sulla loro storia e un confronto tra questa e quella europea, così c'è da chiedersi se il revisionismo evolutivista degli anni Ottanta non sia in qualche modo riconducibile alla fase di crisi aperta dallo shock petrolifero del 1973 o quanto il concetto di rivoluzione industriale debba a modelli di crescita contemporanei, come quelli basati sui distretti industriali. È certo, in ogni caso, che il dibattito sulla rivoluzione industriale ha sempre rispecchiato abbastanza da presso l'andamento di quello tra gli economisti, dai classici rendimenti decrescenti su su fino all'economia della conoscenza<sup>42</sup>.

## Energia, demografia, selezione naturale

Allo stesso modo l'emergere della questione ambientale ha suscitato nuove indagini sul collo di bottiglia delle economie preindustriali costituito dall'energia, che hanno tenuto nel debito conto anche i fattori climatici. Da questo punto di vista, secondo Paolo Malanima, la prospettiva risulta meno ottimistica di quanto appaia ponendo la *useful knowledge* al centro della scena: la Cina, dove i con-



Laminatoio in una fonderia di fine Ottocento a Dortmund in Germania.

sumi energetici erano più bassi e la produttività dei suoli più alta, reagì all'incremento demografico intensificando il lavoro e comprimendo il tenore di vita. Resa più vulnerabile da una situazione diametralmente opposta, fra il 1750 e il 1820 l'Europa nord-occidentale soffrì una grave crisi energetica dovuta sia alla crescita della popolazione, sia a un abbassamento delle temperature, alla quale rispose attingendo a fonti d'energia minerali e imboccando la strada dello sviluppo moderno<sup>43</sup>.

Tra gli economisti, d'altronde, la demografia ha recentemente goduto di particolare attenzione proprio in rapporto al problema della conoscenza. Nel 1993 Michael Kremer ha proposto un modello matematico per provare la correlazione tra popolazione e innovazione tecnologica da un milione di anni a questa parte: a popolazione più ampia, in sostanza, cambiamento tecnologico e incremento demografico più veloci<sup>44</sup>. Fra gli storici che si sono confrontati con il suo modello, Gregory Clark ha obiettato che la sola popolazione non può produrre un salto come quello verificatosi intorno al 1800 nello sviluppo tecnologico, riferendosi a un'altra teoria elaborata da Oded Galor e Omer Moav, che al nesso popolazione-tecnologia hanno sostituito il *driver* costituito dalla selezione naturale «attraverso la trasmissione di geni o di fattori culturali di certi individui in epoca malthusiana»<sup>45</sup>. Alle innumerevoli variabili dell'analisi della crescita economica si sono così aggiunti anche Darwin e la genetica di popolazione.

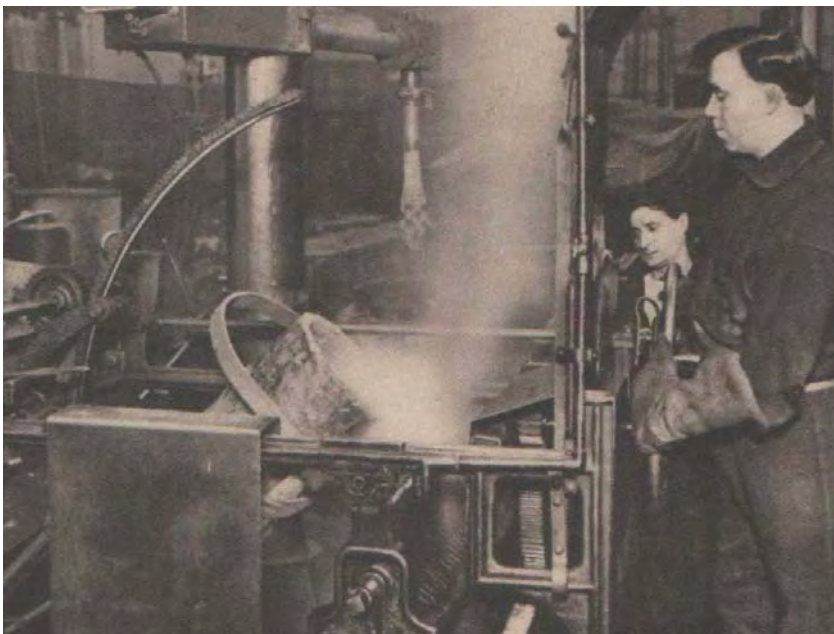
Il modello di Galor e Moav non risponde tuttavia al problema dei tempi della transizione dei vari paesi allo sviluppo moderno, che rinvia a «eventi storici fortuiti» e a fattori geografici, culturali, sociali e istituzionali<sup>46</sup>. Chi risponde in quest'ottica alla domanda «perché l'Inghilterra e non la Cina o il Giappone?» è appunto Clark, adducendo sia la straordinaria stabilità istituzionale della prima a partire dal XIII secolo, sia il più lento sviluppo economico degli altri nel XVII-XVIII e imputando quest'ultimo non solo a un incremento demografico assai sostenuto, ma anche a una bassa fecondità delle élites. In Inghilterra, dove la crescita della popolazione fu più lenta e la selezione darwiniana più severa, una fecondità e tassi di sopravvivenza elevati assicurarono invece ai ceti ricchi e colti un «vantaggio riproduttivo»: i loro figli in eccesso alimentarono una mobilità

striale, oggetto di memorabili dibattiti negli anni Sessanta del Novecento, trova così non soltanto una conferma, ma anche ulteriori motivazioni. Secondo J. Komlos, *The Industrial Revolution as the Escape from the Malthusian Trap*, Ludwig-Maximilians-Universität München, Discussion Paper in Economics 2003-13, pp. 35, <http://epub.ub.uni-muenchen.de/57/1/indrevjeeh.pdf>, prima dello sviluppo moderno le società europee fronteggiarono la trappola malthusiana con una riduzione dei minimi nutritivi che scongiurò gravi crisi di sussistenza, ma non passò senza conseguenze sulla struttura fisica e sull'altezza della popolazione.

■ 44. Cfr. M. Kremer, *Population Growth and Technological Change: One Million B.C. to 1990*, in «The Quarterly Journal of Economics», CVIII, 3, 1993, pp. 681-716. Da notare che temi analoghi, ma con in più una specifica attenzione alla geografia, all'ecologia e agli scambi tra civiltà, ricorrono in J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, introduzione di L. e F. Cavalli-Sforza, Einaudi, Torino 1998 (ed. or. *Guns, Germs, and Steel. The Fates of Human Societies*, Norton, New-York-London 1997). A p. 208 si legge ad es.: «Una popolazione più numerosa significa più società, più competizione e più inventori».

■ 45. Cfr. Clark, *The Great Escape: The Industrial Revolution in Theory and in History*, 2003, p. 77, <http://www.econ.ucdavis.edu/faculty/gclark/papers/IR2003.pdf>, qui pp. 33, 39.

■ 46. Cfr. O. Galor, O. Moav, *Natural Selection and the Origin of Economic Growth*, in «The Quarterly Journal of Economics», CXVII, 4, 2002, pp. 1133-1191, qui pp. 1182-1183.



Una fonderia industriale negli anni Venti a Bochum in Germania.

■ 47. Cfr. Clark, *A Farewell to Alms* cit., pp. 259-271; Id., *Genetically Capitalist? The Malthusian Era, Institutions and the Formation of Modern Preferences*, 2007, pp. 60 <http://www.econ.ucdavis.edu/faculty/gclark/papers/Capitalism%20Genes.pdf>

■ 48. Cfr. ad es. R. M. Solow, *Survival of the Richest?*, in «The New York Review of Books», LV, 18, 22 novembre 2007, pp. 38-41; Samuel Bowles, *Genetically Capitalist?*, in «Science», 318, 27 aprile 2008, pp. 394-396; le recensioni di Harley in «The Economic History Review», LXI, 2, 2008, pp. 537-539 e Pomeranz in «The American Historical Review», CXIII, 3, 2008, pp. 775-779 (cfr. anche <http://www.humanities.uci.edu/history/pomeranz/AHRreviewofFarewelltoAlms>); e il *Symposium on Gregory Clark's A Farewell to Alms*, in «European Review of Economic History», XII, 2, 2008, pp. 137-199 (interventi di Deirdre N. McCloskey, Hans-Joachim

sociale discendente, che infine rese più “borghese” la società e la predispose culturalmente allo sviluppo moderno<sup>47</sup>. Inutile dire che le sue tesi sono già al centro di un acceso dibattito<sup>48</sup>.

## La grande cesura

In attesa delle prossime puntate di questo serial, mi sono chiesto quali provvisorie conclusioni potessi tirare dalla mia rassegna, tornando anche a rileggere quel capitolo sulla rivoluzione industriale che avevo scritto una quindicina di anni fa. Ne ho tratto l'impressione di un percorso a spirale, lungo le cui volte sono tornati spesso a riproporsi temi da lungo tempo presenti nella letteratura, dalle origini ad Ashton, a Hobsbawm, a Deane, a Landes ecc. Ad ogni passaggio, tuttavia, i termini dei problemi si sono arricchiti di contenuti e significati nuovi. Un vero e proprio salto di qualità è stato infine prodotto dagli studi degli ultimi decenni, che hanno decisamente rinnovato l'intera questione perché l'hanno ricollocata in un contesto di lungo periodo e in una dimensione spaziale planetaria: ne hanno fatto, in altre parole, un capitolo della storia del mondo.

Resta il fatto che il puzzle della rivoluzione industriale è ancora lontano da ricomporsi. Oggi come in passato nessuna proposta interpretativa sembra in grado di tenere assieme se non in parte la lunga e variegata serie dei fattori che



In questo dipinto viene rappresentata una fonderia artigianale degli inizi dell'Ottocento.

concorsero a darle luogo: un po' come se di una ricetta si conoscessero tutti (o quasi tutti) gli ingredienti, ma non le dosi di ciascuno di essi. Il risultato è che per spiegarla si direbbe inevitabile ricorrere a una buona dose di descrittivismo. È tutto da dimostrare, d'altronde, che in questo come in altri campi la multicausalità e la provvisorietà delle interpretazioni costituiscano un limite della ricerca storica e non il contrario.

A giustificare l'incessante susseguirsi di nuovi studi sulla rivoluzione industriale basterebbe in ogni caso una sola, semplice considerazione: comunque lo si legga, questo fenomeno si conferma sempre più come la cesura storica fondamentale della storia dell'umanità. Per molti versi, infatti, neppure i profondi mutamenti dell'epoca neolitica reggono il confronto. Sebbene l'immagine di una economia preindustriale malthusiana sostanzialmente stagnante non sia che la drastica semplificazione "binaria"<sup>49</sup> di una realtà ben più complessa, fatta di ricorrenti periodi di sviluppo in svariate parti del globo, sta di fatto che fino al XIX secolo il reddito pro capite della comunità umana non sembra aver mai superato se non di poco un decimo di quello attuale<sup>50</sup>. Solo da allora la situazione è radicalmente mutata, sia pure ai prezzi elevatissimi pagati dalla maggioranza della popolazione mondiale per la grande divergenza. In estrema sintesi, è quanto mostra la Fig. 4, che perciò ho scelto di utilizzare a mo' di conclusione.

Voth, George Grantham, Karl Gunnar Persson e replica dell'autore). Cfr. anche Clark, *The Indicted and the Wealthy: Surnames, Reproductive Success, Genetic Selection and Social Class in Pre-Industrial England*, May 2008, <http://www.econ.ucdavis.edu/faculty/gclark/Farewell%20to%20Alms/Clark%20Surnames.pdf>.

■ 49. «La crescita in storia, secondo Max Hartwell, è binaria: zero e uno»: così Jones, *Patterns of Growth in History*, in *Capitalism in Context: Essays on Economic Development and Cultural Change in Honor of R.M. Hartwell*, a cura di John A. James, M. Thomas, University of Chicago Press, Chicago 1994, p. 15.

■ 50. Si tratta naturalmente di stime di larga massima. Qui mi riferisco a quelle di A. Maddison, *World Population, GDP and Per Capita GDP, 1-2003 AD* (agosto 2007), <http://www.ggdc.net/maddison/>

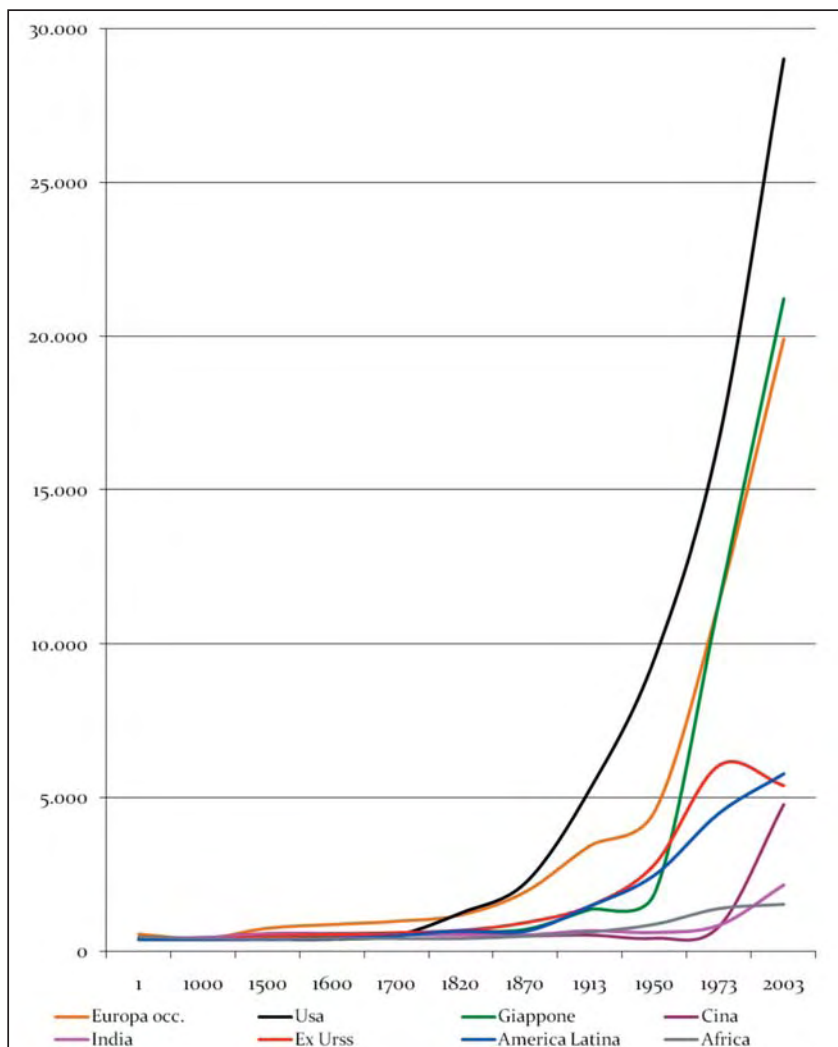


Fig. 4 Il PIL pro capite di alcune aree del mondo dall'anno 1 al 2003.

Fonte: Elaborazione dell'Autore da Maddison, *World Population* cit. Dati in \$ internazionali Geary-Khamis 1990.

**Commento all'immagine:** oltre alla divergenza ottocentesca dell'Occidente, le curve del prodotto interno lordo pro capite indicano chiaramente l'ampiezza della forbice apertasi tra esso, il Giappone e le altre aree del mondo nel corso del XX secolo. Sono inoltre ben leggibili, in particolare, la più lenta crescita dell'America Latina e dell'Unione Sovietica a partire dalla fine dell'Ottocento, gli effetti della crisi dell'Urss a partire dagli anni Settanta del Novecento e infine l'ascesa dell'India e soprattutto della Cina nello stesso periodo.

## 2

Salvatore Ciriaco

**Bibliografia sommaria** • *Storia economica Cambridge*, 6/II, *La rivoluzione industriale e i suoi sviluppi*, a cura di H. J. Habakkuk, M. Postan, Einaudi, Torino 1974, pp. 941-971; R. Caroli, F. Gatti, *Storia del Giappone*, Laterza, Roma-Bari 2004; S. Ciriaco, *La Rivoluzione industriale. Dalla protoindustrializzazione alla produzione flessibile*, Bruno Mondadori, Milano 2000; Id., *Scambi commerciali e produzione di beni di lusso nel Giappone del periodo Edo. Una lettura storiografica*, in «Quaderni Storici», 2, 2007, pp. 591-621; *The Cambridge history of Japan*, V, *The Nineteenth century*, a cura di M. B. Jansen, Cambridge University Press, Cambridge 1989, pp. 569-617; *The economic history of Japan: 1600-1990*, vol.1, *Emergence of economic society in Japan, 1600-1859*, a cura di A. Hayami, O. Saitō e R.P. Toby, Oxford University Press, Oxford 2004; H. Kleinschmidt, *Geschichte der internationalen Beziehungen*, Reclam, Stuttgart 1998; D. Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano 1999; T. Morris-Suzuki, *The technological transformation of Japan: from the seventeenth to the twenty-first century*, Cambridge University Press, Cambridge 1994; M. Tanimoto (a cura di), *The Role of tradition in Japan's industrialization. Another path to industrialization*, Oxford University Press, Oxford 2006; W.M. Tsutsui (a cura di), *A Companion to Japanese History*, Blackwell, Oxford 2007; C. Zanier, *Accumulazione e sviluppo economico in Giappone. Dalla fine del XVI secolo alla fine del XIX secolo*, Einaudi, Torino 1975.

## La rivoluzione industriale in Giappone: dal periodo Edo alla restaurazione Meiji

### La restaurazione Meiji, una svolta epocale?

L'affermazione del Giappone come grande potenza industriale (la seconda sino a questi decenni, forieri peraltro di grandi trasformazioni, durante i quali si costituirà quasi sicuramente una diversa gerarchia economica a livello globale, con l'arrivo sulla scena internazionale degli altri colossi asiatici, quali l'India e la Cina) rappresenta un *topos* classico della storiografia nipponica, e non solo di questa. Tale dibattito è venuto sviluppandosi in misura crescente - sembra legittimo affermarlo - parallelamente alla stessa crescita del Paese del Sol Levante, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Si è venuti a chiedersi in altri termini, dopo la cosiddetta «rivoluzione» Meiji del 1868, quali fossero i caratteri originali dell'industrializzazione giapponese, in quale misura essa fosse stata indotta dalla rivoluzione politica che aveva portato alla fine dello shōgunato e alla restaurazione del potere dell'imperatore. La realtà storica induceva in effetti a chiedersi se fosse stato l'abbattimento di quella sorta di *ancien régime* asiatico, vale a dire la fine nel 1868 del lungo predominio della dinastia dei Tokugawa nella conduzione della politica e dell'economia del paese, attraverso il ruolo istituzionale dello shōgun, a permettere al Giappone di sviluppare un'industria moderna e sfuggire al predominio dell'Occidente. Ed è vero che le condizioni sociali ed economiche del paese nella seconda metà dell'Ottocento apparivano in forte ritardo rispetto agli standard occidentali, sicuramente rispetto alla Gran Bretagna, la Germania, la Francia. Poiché sul finire del XIX secolo il Giappone incominciava a guadagnare terreno in termini di crescita e di sviluppo di alcuni settori industriali (vedremo in seguito quali), la storiografia tradizionale aveva indicato nella restaurazione Meiji il momento di svolta degli indirizzi di politica economica del paese, la quale avrebbe permesso al Giappone moderno di seguire le orme dell'industrializzazione occidentale. Quest'ultima, a sua volta s'identificava con il sistema di fabbrica, i grandi agglomerati industriali, oggetto d'investimenti massicci, sia pubblici che privati, in grado di concentrare e di impiegare migliaia di operai all'interno della fabbrica stessa.

Tale visione appare ora in parte rigida, in parte astratta, in quanto, da un lato, fortemente condizionata dalla stessa letteratura e interpretazione tradizionale della rivoluzione industriale, dall'altro, dal travisamento del significato profondo del periodo storico precedente, quello che si definisce periodo Edo.

### La chiusura del paese (*sakoku*). Una revisione

Il fatto è che la storiografia, indotta a registrare l'affermazione della grande industria nelle varie regioni del mondo, è stata incline a dimenticare la vitalità e persino l'importanza di alcune produzioni sviluppatesi nell'ambito di un certo tessuto industriale, che è stato definito, volta a volta, area o nebulosa protoindustriale o ancora distretto industriale. Certo tali realtà non sono apparse robuste e «rivoluzionarie» quanto i grandi agglomerati industriali, ma non per questo possono essere considerate prive di significato economico, e soprattutto non meno originali per quanto concerne le diverse vie che l'industrializzazione è venuta ad assumere.

A fianco del settore agricolo tradizionale e dell'industria moderna che conquistava il mondo, una terza via si esprimeva attraverso la continuità di una produzione industriale di medio livello, in grado di operare nell'ambito di nicchie di mercato di carattere specialistico. Attraverso il "modello" protoindustriale (vale a dire quella serie di studi iniziati con F. Mendels, P. Kriedte, H. Medick e J. Schlumbohm, i quali si erano posti il problema della continuità storica tra l'industria rurale e il sistema di fabbrica, la transizione, o la mancata transizione, dal *putting-out-system* al *factory system*), si è guardato non solo all'Europa ma si è esteso lo sguardo anche agli altri continenti, Asia compresa. E nell'ambito della storiografia sul Giappone, si sono individuati alcuni settori protoindustriali vitali nel passato - e che avrebbero continuato ad esserlo anche dopo l'introduzione delle macchine moderne -, i quali avevano dato luogo alla produzione di carta, seta, cotone, ceramica, coltelli, per citare solo alcuni prodotti. Non diversamente dall'Inghilterra, ma anche da quanto avveniva in altri paesi, come la Francia o l'Italia, si è ritenuto legittimo introdurre anche nel caso giapponese la definizione di «produzione flessibile» (Sabel-Zeitlin, 1997) o di «toy trades» (M. Berg) quali sono stati proposti per interpretare il caso francese, inglese e anche

italiano. Tale sistema produttivo, in effetti, se da un lato si identificava con i postulati della protoindustria, dall'altro si correlava al sistema di fabbrica grazie all'esistenza di tutta una serie di *workshops* che operavano in sintonia con gli insediamenti industriali di maggiori dimensioni, presentando tali manifatture un'elevata specializzazione rispetto alla divisione del lavoro, non sempre attenta alla qualità del prodotto, quale si dispiegava nella fabbrica moderna.

Per quanto concerne il caso giapponese di per sé, lo studio analitico delle caratteristiche sociali ed economiche del paese nei secoli precedenti la rivoluzione industriale ha messo d'altra parte in discussione l'immagine di un paese chiuso in sé stesso, arretrato, feudale e ripiegato sulla sola dimensione agricola, ostile a ogni influenza esterna, condizioni che si sarebbero aggravate nel momento in cui si sarebbe trovato esposto alla concorrenza internazionale, a seguito dell'apertura del commercio con l'Occidente. Al contrario la storiografia più recente ha sottolineato aspetti che andavano in senso contrario rispetto a tale interpretazione. Si è sottolineato il rapido sviluppo demografico nelle campagne e non meno nelle città giapponesi a partire dal XVII secolo, per quanto tale incremento demografico avrebbe assunto proporzioni minori durante il secolo successivo. Si è messa in evidenza l'introduzione di tecniche agricole innovative, che





## Dall'alto in basso.

- Telaio semplice messo in movimento dalla stessa tessitrice, ca. 1695 (*izaribata*).
- Telaio verticale (*takabata*).
- Telaio a stiramento, ca. 1770 (*karabikibata*).

Fonte: Toshihiko Kikuchi, *Zufu Edo jidai no gijutsu (Illustrazioni della tecnologia del periodo Edo)*, Tokyo (1925), 1988, vol. 2, pp. 404, 409, 415.

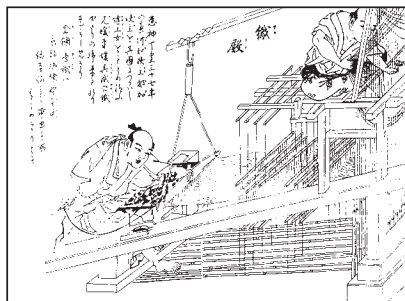
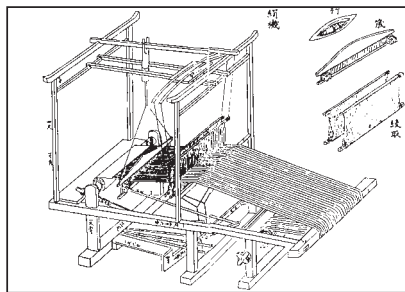
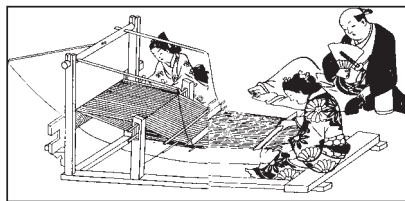
## Nella pagina accanto, dall'alto in basso.

- Lavoratrici domestiche impegnate nella dipanatura e torcitura della seta.
- Strumenti per la filatura della seta.
- Fucina artigianale (separazione dell'argento dal rame).

Fonte: *Edo kagaku koten sōsho (Annali scientifici del periodo Edo)*, Tokyo, 1978, vol. 13, pp. 225 e 226; vol. 15, p. 45; vol. 1, p. 243.

avrebbero permesso un notevole innalzamento della produttività agricola, e di conseguenza la possibilità di incrementare la ricchezza nazionale. Quest'ultima si realizzava e si innestava a una rete urbana articolata, caratterizzata da consumi di beni di lusso del tutto degni di essere confrontati con quelli di tipo occidentale (una *consumption revolution* asiatica dunque). Si affermava un sistema di potere certo incentrato nella figura dello shōgun – un «governatore» dalle caratteristiche militari e ancora pesantemente feudali –, il quale esercitava il potere in nome dell'imperatore, che continuava a risiedere nell'antica capitale Kyōto, mentre l'azione di governo si sarebbe sviluppata a Edo (Tōkyō), la città che raccoglieva l'eredità, soprattutto in termini sociali ed economici, di Kyōto. Non si deve tuttavia dimenticare che tale dimensione istituzionale, più vicina a forme feudali tradizionali che a un sistema parlamentare-federale anglo-olandese, non impedì e anzi permise l'affermazione di un forte potere centrale. Al contempo si formava un mercato interno; si controllava una feudalità riottosa, che sino all'avvento dei Tokugawa aveva condannato il paese nel corso del XVI secolo a guerre intestine senza fine. Si costituivano strutture amministrative e finanziarie; un *format* militare, sempre più finalizzato ad assicurare la pace all'interno piuttosto che a intraprendere conquiste all'esterno. Si realizzavano in altri termini quelle premesse che nell'esperienza occidentale hanno sotteso la «formazione dello Stato moderno». Come è stato riassunto in modo esemplare da uno storico giapponese, Akira Hayami, se il Giappone non avesse realizzato tutto questo nel periodo Edo, non sarebbe stato in grado, nella seconda metà del XIX secolo, di reagire in modo adeguato all'Occidente che incontrava nel momento in cui quest'ultimo conosceva una rivoluzione industriale e possedeva un'indubbia superiorità militare ed economica. La circostanza sostanziale è che una «economizzazione» della «Edo society» si è andata sviluppando già durante il periodo dei Tokugawa, permettendo in seguito al Giappone di diventare una potenza economica non solo per una rapida occidentalizzazione, che il paese intraprese nella seconda metà del XIX secolo (consapevole della necessità di assimilare «la lezione indotta dalle tecniche e dall'incremento della produttività legate alla rivoluzione industriale»), ma proprio per il percorso che il Giappone aveva intrapreso nel periodo precedente. Non è un caso che l'«Otsuka School» (un indirizzo storiografico che ha preso l'abbrivio da uno storico giapponese dell'Università di Tōkyō) ha insistito sull'originalità dello sviluppo socio-economico del Giappone, difficilmente confrontabile con alcun altro processo storico (Harald Kleinschmidt).

Un aspetto non meno controverso e intrigante è costituito dal giudizio storico che si deve attribuire ai rapporti che il Giappone ha intrattenuto da sempre con il mondo esterno. Si è parlato di un nazionalismo di fondo del Giappone, o del fatto che il paese non abbia mai fatto i conti con la sua storia (Francesco Gatti). Tuttavia esiste un'altra interpretazione, più recente e altrettanto fondata, che ha puntualizzato come la cosiddetta «chiusura» del paese (*sakoku*), iniziata ai primi anni del XVII secolo, con l'espulsione dei commercianti e dei missionari spagnoli e portoghesi dal paese a seguito dei decreti del 1625 e 1638, non abbia rappresentato un completo rifiuto di mantenere contatti e rapporti economici con gli altri paesi. Il commercio e l'apporto delle conoscenze tecnologiche dalla Cina al Giappone non conobbero infatti alcuna interruzione, mentre i rapporti commerciali con la Corea si sarebbero svolti attraverso alcuni porti nelle isole meridionali dell'arcipelago. Ancora, com'è ben noto, gli olandesi continuarono a risiedere nei porti giapponesi, dapprima a Hirado, in seguito, dal 1641, solo nell'isolotto di Deshima, a Nagasaki, unica presenza europea nel paese. Il fatto è che a differenza degli spagnoli e dei portoghesi gli olandesi non erano visti come una minaccia all'autorità dell'imperatore e dello shōgun, in quanto non apparivano por-



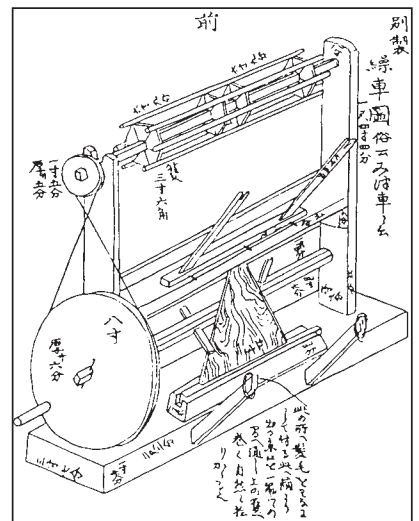
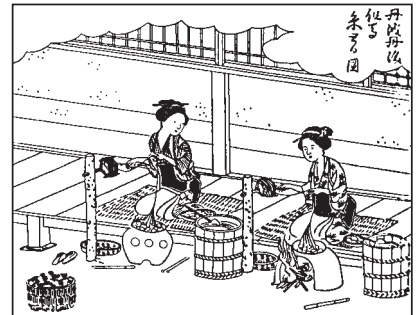
tatori di alcuna missione evangelizzatrice ma solo desiderosi di commerciare e realizzare dei facili profitti (sebbene questi si rivelassero particolarmente difficili nel contesto giapponese). È innegabile che il commercio fosse sottoposto a una rigida tutela, ma tali provvedimenti (divieto ai commercianti giapponesi di recarsi all'estero, di navigare in alto mare, di costruire vascelli oltre un certo tonnellaggio, concentrando tutti i commercianti stranieri a Deshima) sono ora interpretati più come una politica assertiva e conscia dei risultati che poteva produrre nell'ambito delle attività economiche interne che come una chiusura miope al commercio internazionale. In effetti, sino a tutto il periodo Genroku (1688-1704), il Giappone permise che entrassero nel paese oltre che filati di seta e seta greggia, provenienti in misura massiccia dalla Cina, anche zucchero, spezie, piante medicinali, materie tintorie, lenti, occhiali, materiali da scrittura, direttamente importati dagli olandesi e acquistati con monete d'oro e d'argento, tanto che le autorità giapponesi cominciarono a preoccuparsi per questa continua emorragia di metalli preziosi, a fronte di miniere di argento che si stavano esaurendo.

Se è vero, infatti, che tale flusso commerciale sarebbe rimasto importante per tutto il XVII secolo, costituendo un'essenziale fonte di beni di lusso e di materie prime necessarie alle manifatture locali, è anche vero che nel corso del secolo successivo si assistette all'erosione progressiva di ognuno di questi rami commerciali, parallelamente all'incremento della produzione interna di beni e materie prime, proponendosi il governo innanzitutto di migliorare la bilancia dei pagamenti. Non è un caso quindi che nel corso del XVIII secolo, parallelamente al rafforzamento di molti settori produttivi e all'espansione di un solido mercato interno, il Giappone incrementasse la percentuale del proprio commercio estero e si affermasse come produttore di beni di lusso e di carattere artigianale (oltre che di prodotti alimentari ed ittici in particolare, apprezzati dalla cucina cinese).

D'altro canto, non erano andate nella stessa direzione le politiche mercantilistiche e tardo-mercantilistiche in Europa, mirando a ridurre le importazioni e a incrementare le esportazioni di carattere nazionale? Forse il mercantilismo giapponese apparve ancor più aggressivo, essendosi proposto non solo di pareggiare la bilancia commerciale, come facevano parallelamente molti paesi europei, ma di ridurre, sino ad eliminarlo il commercio di quei beni che potevano essere prodotti in casa.

### Dalla società tradizionale a una società dei consumi. Il periodo Edo

Vero è che l'agricoltura giapponese, come del resto quella europea, continuava a rappresentare la struttura portante dello shōgunato, pur avendo conosciuto nel corso del XVII secolo un forte sviluppo, sia in termini di produttività sia di conquista di terre incolte. Nel corso del XVII secolo si è calcolato che il valore totale del commercio estero giapponese rappresentasse meno dell'1,5% del valore della produzione agricola interna. Tuttavia questo non deve far dimenticare che l'economia nel suo insieme assumeva degli indirizzi meno tradizionali, divergenti rispetto al passato, riflettendosi tale trend sull'evoluzione della stessa società. In effetti l'espansione dell'agricoltura, parallelamente all'avvio di un'economia di carattere monetario, aveva condotto a una diversa stratificazione sociale all'interno dei villaggi e delle comunità rurali, nell'ambito dei quali i commercianti, gli artigiani e i prestatori di denaro cominciarono a svolgere un ruolo sempre più importante. Il settore manifatturiero assunse delle forme articolate, specializzandosi a livello regionale. Se alcune aree fornivano alimenti di prima necessità (pesce, tè, sakè, riso, soia, miso [pasta], zucchero, olii vegetali) altre si specializzavano nella produzione dell'indaco, della cera. La produzione di cotone era altrettanto importan-



# L'ampliamento degli orizzonti sto

2 • Salvatore Ciriaco • La rivoluzione industriale in Giappone: dal periodo Edo alla restaurazione Meiji

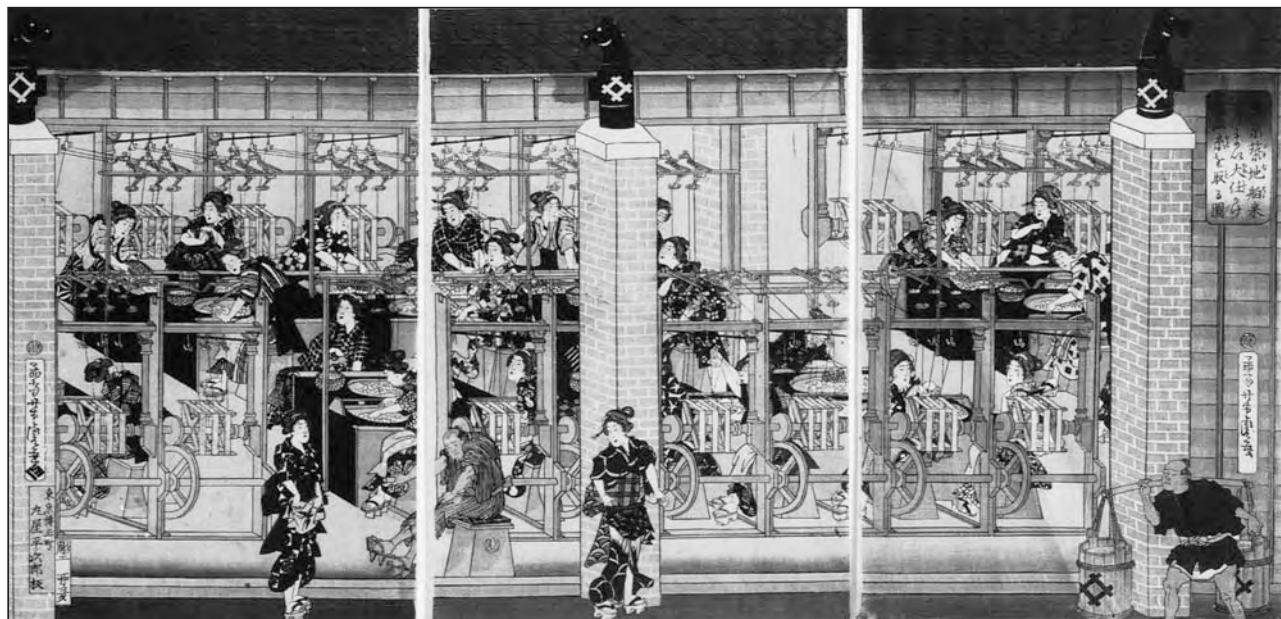
## La manifattura serica Tsukiji, 1870.

Fonte: T. Morris-Suzuki, *The technological transformation of Japan: from the seventeenth to the twenty-first century*, Cambridge, 1994, p. 76.

te e trovava nella regione centrale del Kinai (Ōsaka, Kyōto) un'area di elezione, sebbene altri distretti cominciassero nel corso del XVIII secolo a produrlo. Altre aree (innanzitutto quella attorno a Kyōto) producevano ancora seta greggia e lavorata, o carta, come la vallata di Shimoina. La trasformazione delle città in centri di scambio non solo di beni di prima necessità, come il riso, ma progressivamente anche di altri prodotti, inclusi quelli propriamente di lusso, impressero uno sviluppo demografico impetuoso, non ultimo quello della capitale Edo. Erano peraltro tutti i mercati regionali ad apparire in forte dinamismo e ad essere sottoposti a una crescente domanda da parte del sistema urbano, sviluppandosi un circolo virtuoso fra i produttori rurali, sempre più integrati in un'economia di mercato, e le città. La popolazione giapponese nel suo insieme passava da ca. 12 milioni, nel 1600, a più di 31 milioni, nel 1720. Nel 1700 cinque città contavano fra i 100.000 e il milione di abitanti (Edo, Ōsaka, Kyōto, Nagoya, Kanazawa).

È vero che tale sviluppo non coincideva più né con l'apparato istituzionale dello shōgunato né con la rigida divisione delle attività economiche svolte nell'ambito della società, la quale si trasformava rapidamente. L'articolazione produttiva venne a collidere con la divisione stessa della società giapponese portata avanti dai Tokugawa, la quale poggiava sulle quattro classi sociali tradizionali: in ordine di importanza, i guerrieri (*shi*), gli agricoltori (*no*), gli artigiani (*ko*) e i mercanti (*shō*). Questi ultimi erano stati considerati tradizionalmente quasi una sorta di speculatori, ed erano stati posti deliberatamente all'ultimo posto della gerarchia sociale. Tuttavia, per quanto gli interventi dei Tokugawa si ispirassero a questo ordine ideale, le trasformazioni economiche e sociali, e in misura crescente le difficoltà finanziarie, spingevano verso assetti sociali e istituzionali diversi e, talvolta, opposti. Inoltre, l'incremento dei consumi urbani, i quali andavano di pari passo con gli sviluppi di una cultura raffinata, incentrata nell'artigianato domestico, attenta alla dimensione artistica e a un rituale che ereditava le forme simboliche del potere aristocratico-feudale, impressero delle caratteristiche inaspettate a tale mondo dei consumi. I commercianti non solo guadagnarono spazio effettivo nell'economia nel suo insieme (sconfiggendo le numerose leggi suntuarie emanate nel corso del XVII e XVIII secolo) ma trovarono anche una giustifi-

124



cazione teorica da parte del pensiero economico. La ricerca del profitto era ora accettata, pur nell'ambito dell'ordine sociale dei Tokugawa e della morale confuciana tradizionale, la quale si proponeva però di trovare un punto d'incontro con la realtà storica. I commercianti erano visti con occhi diversi in quanto realizzavano un legittimo guadagno acquistando nei luoghi di produzione quei beni che erano richiesti altrove. Non dovevano invece speculare, pena la condanna sociale, né sulla qualità dei prodotti, che doveva essere assicurata, né rifiutando agli artigiani e ai contadini la giusta mercede del loro lavoro. Agli stessi samurai si incominciò a chiedere di adattarsi a questi nuovi ideali socio-economici, abbandonando il loro tradizionale disprezzo per il commercio e imitando le attività, ragionevolmente speculative, degli stessi mercanti.

Ora, è vero che il quadro sociale, rispetto a questi indubbi stimoli di carattere economico, non mutò radicalmente, ma è anche vero che l'importante ceto dei samurai, soprattutto i più poveri e di rango inferiore, spinti ai margini della burocrazia statale, incominciarono a sviluppare, se non il commercio, almeno le arti e i consumi di carattere culturale, come il teatro, la musica, la letteratura. Si è formulata l'ipotesi che i samurai stessi divenissero un tramite importante nella trasmissione di conoscenze scientifiche provenienti dai paesi esteri, come la Cina e l'Olanda. È anche vero, peraltro, che il XVIII secolo fu alla fin fine un secolo di trasformazioni incompiute e di tentativi di modernizzazione in un quadro istituzionale tradizionale. In caso contrario non capiremmo né la stagnazione socio-economica che contraddistinse il XVIII secolo, rispetto al XVII secolo, né la stessa restaurazione Meiji.

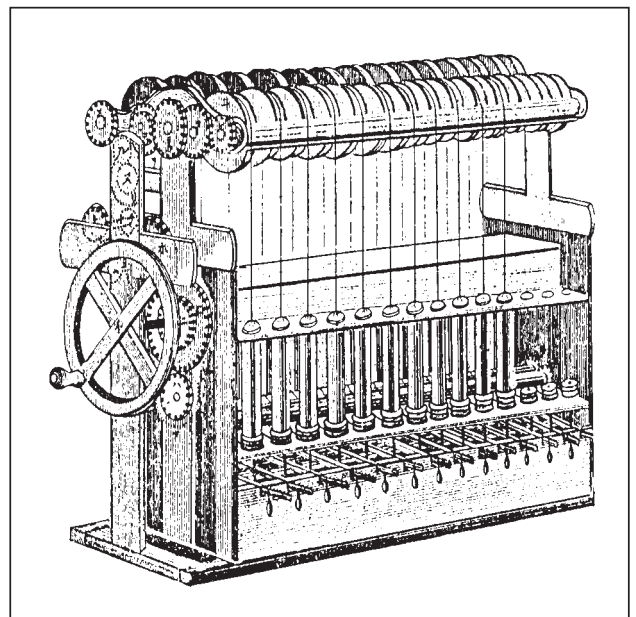
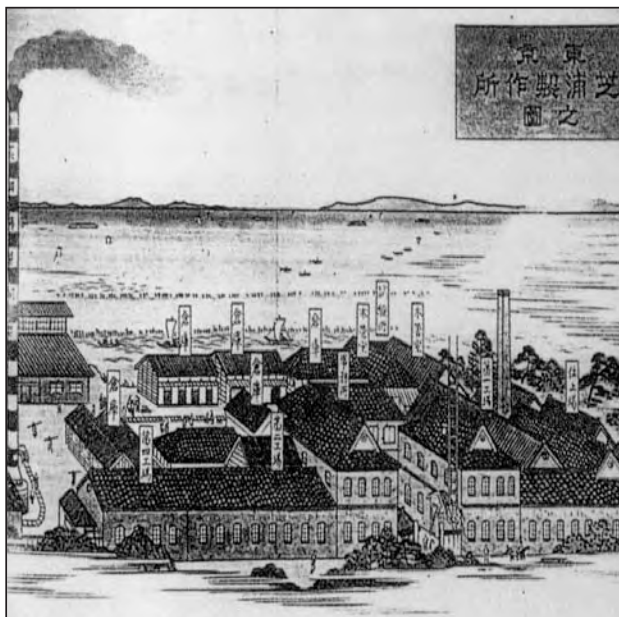
### Prodotti di lusso e religione. L'eredità cinese

Un altro aspetto nell'interpretazione del caso giapponese è quello che concerne il ruolo svolto dalla religione. Per alcuni storici la morale neo-confuciana, nella sua variabile giapponese che andò configurandosi nel periodo dei Tokugawa, avrebbe permeato lo spirito di sacrificio nel lavoro e la fedeltà all'imperatore, virtù fondamentali nello spiegare il successo economico del paese. Akira Hayami intravede anche nell'arcipelago giapponese un'etica del

A sinistra, una grande fabbrica (elettrica) giapponese (di Shibaura).

A destra, filatoio meccanico ruotante (*garabō*).

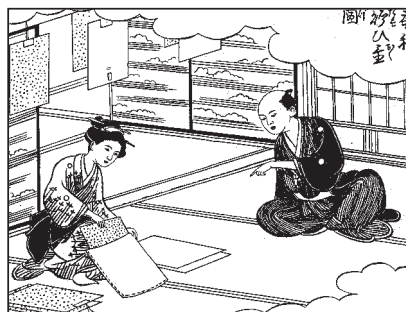
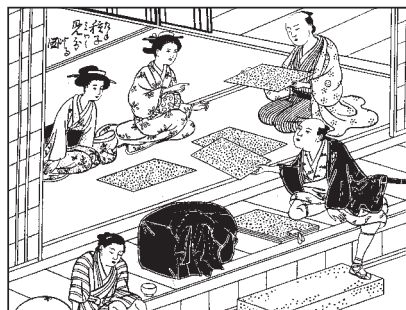
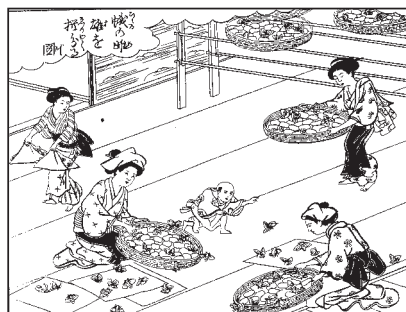
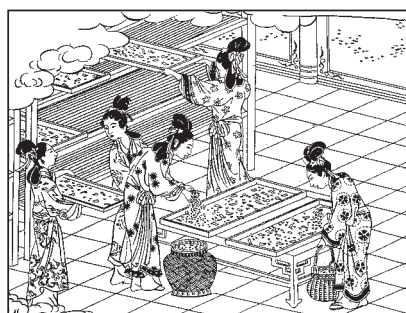
Fonte: T. Morris-Suzuki, *The technological transformation of Japan* cit., pp. 109 e 90.



Raccolta e disposizione delle uova del baco da seta. Separazione delle crisalidi.

Istruzione tecnica delle lavoratrici domestiche.

Fonte: *Edo kagaku koten sôsho* cit., vol. 13, pp. 191, 192, 193 e 194.



lavoro simile all'etica protestante di Max Weber, laddove datore di lavoro e operaio appaiono legati da un comune senso della responsabilità e della fedeltà, oltre che dalla volontà di soddisfare una domanda di beni di consumo simile a quella che ha caratterizzato parte del mondo rurale dell'Europa del Sei e Settecento. Il dibattito resta tuttora aperto, in quanto a questa interpretazione se n'è opposta una pressoché contraria, la quale ha posto l'accento sul fatto che non sarebbe stato tanto il neo-confucianesimo a permeare l'ethos giapponese quanto esattamente il suo contrario, giacché i Tokugawa aderirono a tale ideologia e ispirazione religiosa perché funzionale alla politica e all'organizzazione sociale seguita da essi stessi. Secondo Herman Ooms, il neo-confucianesimo giapponese sarebbe stato persino inadeguato nel legittimare il ruolo rispettivo dell'imperatore e dello shōgun. Non a caso l'ideologia Tokugawa avrebbe cercato di porre lo shōgun in cima alla gerarchia politica del paese. In effetti, quel che appare indubbio nel contesto giapponese è che le forme economiche assunte dalla società stessa non possono essere studiate senza rimandare a variabili politiche, religiose e mentali che debbono essere analizzate nella loro unità.

Altrettanto necessario è il confronto con quella «consumption revolution» che ha caratterizzato l'Occidente europeo nel corso del XVII e del XVIII secolo. Se è vero che il Giappone dei Tokugawa, e soprattutto la sua capitale Edo, incrementavano i loro consumi non meno dell'Occidente europeo, sembra che si debba evidenziare una qualche differenza fra quei beni di consumo che hanno caratterizzato l'espansione europea e quelli che, invece, sono presenti nel mercato asiatico, e giapponese in particolare. E un primo aspetto è quello che concerne la valenza economica e geografica dei prodotti di lusso riproducibili in una determinata area, condizionati *in primis* dall'esistenza o meno di determinate materie prime. Se, infatti, l'espansione atlantica permise l'arrivo di derrate coloniali come il tabacco, lo zucchero, il caffè, il cacao, allargandone progressivamente il consumo a fasce di consumatori sempre più ampio, costituendo questo processo la linea discriminante tra paesi attardati economicamente e paesi che anticipavano la "modernità", nel caso del Giappone del periodo Edo si assisteva a qualche divergenza nella diffusione di tali prodotti. Tuttavia, se in Giappone tabacco, zucchero, caffè, cacao, birra, latte conoscevano una diffusione meno ampia rispetto all'Europa moderna, e restavano prodotti esotici e di lusso, altre produzioni conobbero un'affermazione crescente e giunsero ad alimentare una consistente corrente di esportazioni. Una produzione fine di oggetti metallici, in lacca, di ceramica e porcellana, di tessuti di cotone e di seta, di oggetti in legno, di carta di qualità, di candele, di vetro artistico venne a caratterizzare l'economia del "lusso" giapponese, risultando essa non solo originale ma anche in grado di esercitare un influsso crescente sulla stessa industria giapponese, oltre che sulla cultura europea, nel corso del XVIII e XIX secolo (un argomento che ci porterebbe troppo lontani in questo contesto).

Un capitolo a sé stante è quello che ha caratterizzato l'industria serica giapponese, per il peso che essa ha avuto dapprima nei rapporti con la Cina (dalla quale attinse a lungo le tecniche e la seta greggia, almeno sino alla fine del XVII secolo), per l'importanza che essa avrebbe mantenuto durante l'industrializzazione dell'Otto e Novecento, per il ruolo vitale svolto nell'ambito delle esportazioni giapponesi verso i mercati europei, non ultimo quello italiano. Durante il periodo Edo il setificio sarebbe stato influenzato notevolmente dalla domanda del cerimoniale della corte imperiale a Kyōto nonché degli altri consumatori nella complessa articolazione della società giapponese. La

qualità dei tessuti giapponesi già in questi secoli reggeva il confronto, e in molti casi si rivelava persino di maggiore raffinatezza rispetto ai tessuti serici europei, lionesi o italiani che fossero. Non è un caso quindi che fosse il distretto di Nishijin a Kyōto a diventare un centro serico fondamentale nel Giappone dei Tokugawa, continuando ad esserlo sino a tempi più recenti. A conclusione di questo processo, agli inizi del XX secolo, il Giappone sarebbe divenuto, grazie agli investimenti, le innovazioni e il radicamento nel territorio, uno dei principali paesi esportatori di filati, e il settore serico uno dei più importanti dell'economia nazionale.

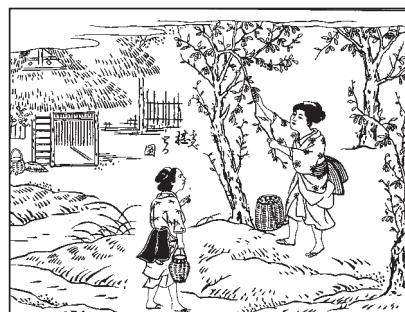
Il confronto con il *know-how* cinese è essenziale se si vogliono seguire gli sviluppi dell'industria manifatturiera giapponese, in particolare di quelle produzioni in cui si sarebbe dispiegata un'autonoma originalità tecnologica e di precisione, la quale ha indubbiamente influenzato l'intero apparato produttivo durante l'avvio del sistema di fabbrica. Il confronto Cina-Giappone si estese dunque a tutta una serie di prodotti, dalla lavorazione della porcellana alla lacca, dall'avorio alla carta, dalle armi al mobili e agli oggetti artistici. Lentamente, approfittando della debolezza istituzionale e politico-economica conseguente al delicato passaggio in Cina dalla dinastia Ming a quella dei Qing, a metà XVII secolo, il Giappone sembrò raccogliere l'eredità cinese in molte produzioni, che possiamo considerare di lusso sino a tutto il XVIII secolo, ma che estenderanno sicuramente il loro mercato nei decenni a divenire. Con qualche buona ragione il Giappone era destinato a occupare quel ruolo di "impero di mezzo" che era stato della Cina sino a quel momento. Se, ad esempio, la porcellana cinese continuava ad essere apprezzata, e forse anche più rispetto a quella giapponese, le lacche cinesi nel corso del XVIII secolo persero di importanza presso i collezionisti più esigenti in favore di quelle giapponesi. E se il termine *china* si era imposto nel mondo del commercio come sinonimo di porcellana, la "lacca giapponese" divenne ben presto sinonimo di ogni forma di lacca. Inoltre, come evidenziava una fonte inglese non sospetta, il *Dizionario universale* di Malachy Postlethwayt, l'arcipelago giapponese poteva vantare un buon numero di prodotti di qualità: seta, riso, cotone, porcellane, lacca, oro, argento, rame, ferro, tè (molto costoso rispetto alle altre qualità di tè asiatico), erbe medicinali, radici, gomma, prodotti genuini, «senza le adulterazioni perpetrate dai Cinesi». La chiusura e il rigido controllo a cui erano sottoposti gli europei (nel 1790 solamente una nave olandese approdò a Nagasaki nell'arco di un anno, contro le due del periodo precedente) venivano temperati dal fatto che non vi si pagavano diritti doganali. Gli europei dovevano solo preoccuparsi «di comportarsi con la stessa correttezza e onestà che sono soliti praticare i giapponesi». Un'osservazione che ci appare emblematica e persino profetica per quanto concerne le pratiche commerciali dei paesi asiatici con il mondo esterno.

**Il ruolo dell'artigiano e della "produzione flessibile"**

È certo in ogni caso che il sistema di fabbrica e una produzione di massa, nel corso del XIX secolo, avrebbero alterato le regole del gioco, in termini di capacità produttive e di offerta di beni nei confronti dei consumatori. Da un lato, cioè, lo spettro di prodotti di riferimento sarebbe risultato più ampio e articolato, abbattendo la società industriale, pur con molti limiti, regole e gerarchie sociali tradizionali. Dall'altro, sarebbe stato lo stesso sistema di fabbrica e l'impiego di macchine sempre più complesse e perfezionate a permettere un innalzamento qualitativo dei prodotti di massa, che si avvicineranno gradualmente a quelli propriamente di lusso. Le ricerche e le categorie interpretative preceden-

Bagno freddo delle uova del baco da seta. Raccolta delle foglie di gelso, nutrimento e selezione del baco.

Fonte: *Edo kagaku koten sōsho* cit., vol. 13, pp. 195, 200, 201 e 208.



temente richiamate di «produzione flessibile» e di «toy industry» hanno messo in evidenza come a fianco della catena di montaggio abbiano continuato ad operare produzioni semi-industriali e artigianali, che pur approfittando dei mutamenti tecnologici ed energetici in corso, hanno portato avanti con la loro tradizione di buon gusto e qualità anche la produzione di serie. Nel caso giapponese vorremmo vedere tutto questo: guardando al sistema industriale che venne a svilupparsi dopo l'arrivo dell'ammiraglio Matthew Calbraith Perry, nel 1853, e l'apertura forzosa del paese al commercio internazionale, nell'ottica della continuità con il passato e di una tradizione artigianale che si sarebbe trasferita e avrebbe permeato la catena di montaggio. Vero è che il XVIII secolo, sotto il profilo economico, aveva rappresentato più una sorta di stagnazione che la continuazione di quella formidabile espansione che aveva caratterizzato il secolo precedente, una congiuntura evidenziata, tra l'altro, dal rallentamento della stessa crescita demografica (a differenza di quanto stava avvenendo in Cina, come si evince dai lavori di Kenneth Pomeranz). Le serie demografiche avevano registrato una popolazione che alla fine del Settecento non superava quella dell'inizio del secolo (secondo alcune stime sarebbe stata persino minore, essendo scesa a 28 milioni ca. contro i 30 dell'inizio del secolo). Sembrava persino inevitabile che il Giappone fosse destinato ad essere superato nel corso della prima metà del XIX secolo (una circostanza del resto condivisa da molti altri Stati), soprattutto in termini quantitativi, dal sistema industriale europeo, inglese e degli altri *second* e *third comers*, evidenziando le proprie contraddizioni interne di vecchia data. In effetti, le vicende politiche che portarono alla "restaurazione" dell'antico potere imperiale riflettevano la reazione della società all'incapacità dello shōgunato a difendere adeguatamente gli interessi del paese rispetto a un Occidente sempre più invadente. Non si deve dimenticare che l'accettazione di un sistema di fabbrica occidentale e la volontà di misurarsi ad armi pari con l'Occidente aveva fatto seguito a una politica economica, quale venne perseguita nella prima metà del XIX secolo, ancor più conservatrice e chiusa dei secoli precedenti, evidenziata fra l'altro dai decreti che furono emanati nel 1825 (essi bandivano ogni bastimento che si fosse avvicinato alle coste giapponesi, navi inglesi e russe incluse, queste ultime sempre più presenti e aggressive nelle acque territoriali giapponesi).

Gli aspetti politici e ideologici peraltro andarono di passo con le caratteristiche dell'industrializzazione nipponica e rimanevano legate al *path* precedente, per quanto gli sviluppi risultassero indubbi e anche notevoli. Certamente agli inizi del secolo le condizioni del Giappone non erano molto diverse da quelle di molti paesi asiatici, e anche europei. La popolazione, calcolata nell'ordine dei 30-34 milioni, cresceva lentamente nel corso del XIX secolo; l'80-85% viveva nei villaggi e operava nel settore agricolo, sebbene il lavoro a domicilio e la specializzazione manifatturiera in molti distretti protoindustriali riducessero con tutta probabilità la percentuale della popolazione contadina. Sicuramente tale struttura produttiva assicurava il fabbisogno alimentare dell'intero arcipelago, ricco fra l'altro di prodotti ittici, mentre le piante industriali si correlavano alla produzione di cotone, olio di semi, canapa, tabacco, indaco, cera vegetale, seta greggia, carta. Il commercio locale, i trasporti e la costruzione assumevano anch'essi un aspetto articolato e decentrato a livello locale. La popolazione dei villaggi, nei momenti morti delle attività agricole tradizionali, si spostava e si allontanava anche per parecchi mesi in altre aree dove le occasioni di impiego nelle manifatture assicuravano un'integrazione al reddito agricolo. In ogni caso il sistema di tassazione, e anche di divisione tradizionale della società, rimaneva fortemente legata alla struttura di villaggio, per quanto l'elevato numero degli abi-

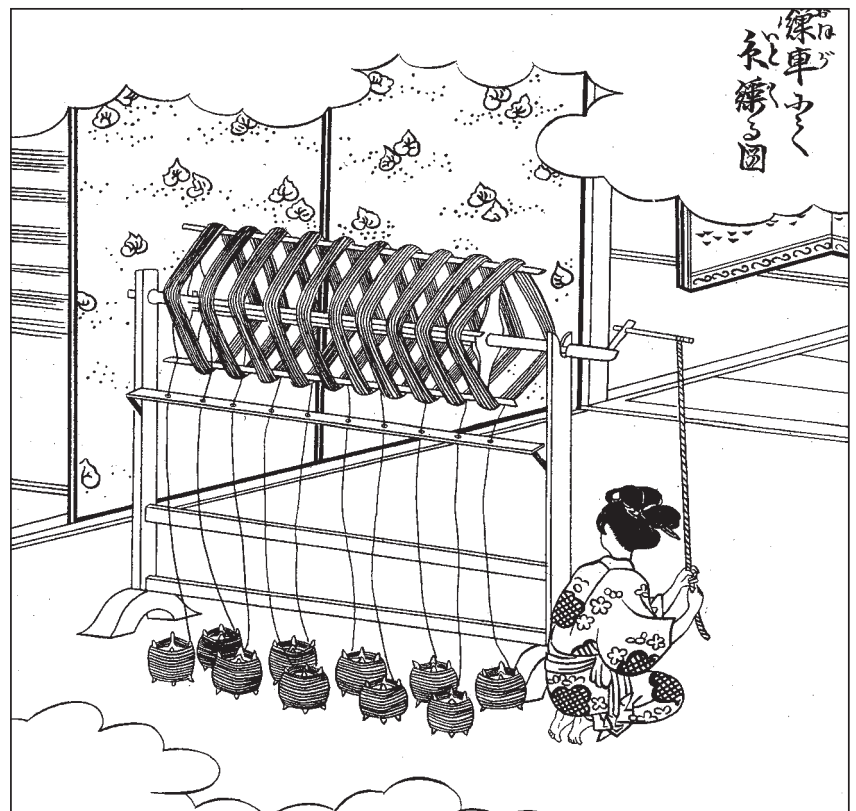
tanti delle tre maggiori città, Edo, Kyōto e Ōsaka (ca. 2 milioni di persone), il non trascurabile tasso di urbanizzazione generale (all'incirca il 17% della popolazione totale), e i *conspicuous consumption* in crescita rappresentassero un aspetto non trascurabile di una realtà composita.

### Dall'industria tradizionale alla rivoluzione industriale: «a very original path»

La tendenza, in effetti, era quella del superamento del regime di villaggio che aveva assicurato sino ad allora, da un lato, il sostentamento della propria popolazione, dall'altro, il pagamento di una rendita feudale al signorotto locale, percettore delle imposte da trasferire al daimyo e, quindi, allo shōgun. L'evoluzione, in altri termini, sarebbe stata quella della creazione di uno strato di coltivatori che operavano nell'ambito del mercato, negli interstizi del quale si veniva sviluppando un settore commerciale e protoindustriale di un qualche successo. Attorno al 1830, un mercato nazionale prendeva corpo, lentamente e indubitabilmente, nonostante le difficoltà finanziarie, l'elevato tasso d'inflazione e le continue svalutazioni della moneta (che si susseguiranno sino alla rivoluzione Meiji del 1868), l'insufficiente sistema di approvvigionamento delle città maggiori (a causa dell'incremento del prezzo del riso si registrarono in questo periodo persino delle rivolte urbane, come quella sanguinosa del 1837, ricordata da Claudio Zanier). Cotone, seta, indaco, cera, tè, saké, stoviglie, terraglie, ferramenta, stuoie, lacca sfuggivano progressivamente al rigido sistema di controllo imposto sino ad allora da parte dello shōgunato e creavano un loro mercato indipendente e concorrenziale rispetto al primo, risultando più competitivi in termini economici degli stessi prodotti agricoli. Occorrerà, in effetti, tenere presente il punto di arrivo dell'evoluzione dell'economia e della natura dell'industrializzazione giapponese quale sarà possibile registrare alla fine del XIX secolo, allorquando la produzione di beni e servizi si sarebbe incrementata di quattro volte, la proporzione del settore industriale nell'ambito della produzione totale si sarebbe almeno duplicata, mentre il contributo dell'agricoltura si sarebbe dimezzato rispetto al prodotto nazionale lordo. Sul finire del secolo gran parte delle infrastrutture necessarie allo sviluppo industriale del paese (quali i trasporti, le comunicazioni, i porti, le istituzioni finanziarie) aveva preso corpo, ed era stato realizzato un numero - modesto ma significativo - di grandi industrie quale struttura portante del susseguente sviluppo industriale. Come conclude Sydney Croucher, l'Ottocento fu un secolo di sicure trasformazioni economiche, e realizzate a un tasso crescente per quanto lento. In effetti, se fra il 1872 e il 1900 il numero degli occupati totale crebbe da 21,4 a 24,4 milioni, quello degli occupati in agricoltura scese soltanto da 17,3 a 16,4 milioni. Il fatto è che l'inte-

#### Dipanatura e torcitura della seta.

Fonte: *Edo kagaku koten sōsho* cit., vol. 13, p. 228.





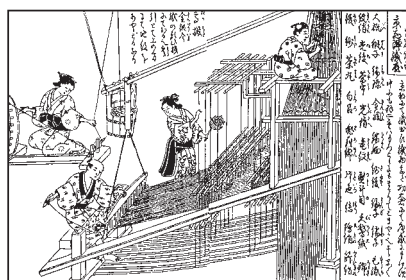
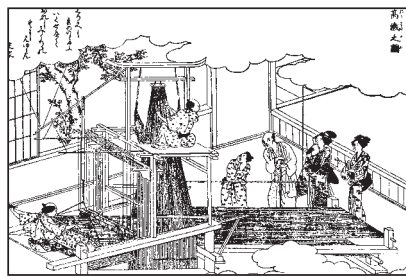
## Telai serici a stiramento.

Fonte: Toshihiko Kikuchi, *Zufu Edo jidai no gijutsu* cit., pp. 389 e 415.

grazione tra agricoltura, industria domestica e industria rimase ancora molto forte, così come quello della piccola manifattura presente nella struttura di villaggio. Una riprova è data dal peso dell'industria alimentare tradizionale (produzione di sakè, miso, salsa di soia), la quale era destinata a svolgere un ruolo trainante sull'intero processo industriale, in misura maggiore dello stesso settore tessile, rappresentando dal 1877 al 1900 il 40% della crescita totale contro il 35% del tessile (Ryoshin Minami).

Innegabile risultava in questo processo il ruolo del governo centrale, il quale deliberatamente utilizzava l'apporto della tecnologia occidentale, per quanto tale *transfer* tecnologico fosse stato avviato anche prima della rivoluzione Meiji. In effetti, fra il 1853 e il 1868, stabilimenti manifatturieri di tipo occidentale erano stati creati su impulso diretto del governo (*bakufu*), il quale fece allestire cantieri, fabbriche d'armi, stabilimenti per la filatura del cotone, miniere (G.C.Allen). Dopo la restaurazione Meiji gli sforzi per ammodernare il paese divennero ancora più intensi, adottandosi il sistema di fabbrica nei gangli vitali dell'economia. Furono favoriti i viaggi all'estero di tecnici e ingegneri giapponesi, e al contempo si ricorse all'impiego di personale straniero al fine di istruire la forza-lavoro giapponese. Gli stessi samurai parteciparono a questa opera di emancipazione del paese, favorita da una classe politica che si faceva carico direttamente dei risultati economici e politici, nonché internazionali (all'insegna del confronto con l'Occidente). L'istruzione tecnica e la formazione di base della popolazione giapponese, un servizio di leva generalizzato, l'introduzione di un sistema bancario moderno, e così quello postale, telegrafico, ferroviario, marittimo furono perseguiti con coerenza. L'approvvigionamento energetico, approfittandosi paradossalmente del ritardo accumulato rispetto al plotone di testa delle nazioni maggiormente industrializzate, si sviluppò puntando sul settore elettrico (passando il paese in tal modo alla seconda fase della rivoluzione industriale), prima ancora di aver sfruttato completamente il vapore (lo sfruttamento dell'energia idrica aveva sempre costituito un momento di debolezza nelle manifatture giapponesi, a causa dei conflitti d'acqua con il settore agricolo). Il governo stesso partecipò con tutto il suo peso alla creazione di una base industriale sufficientemente forte per sottendere il progetto generale, continuando perciò la strategia che si era delineata già nel periodo precedente. Negli anni Ottanta, peraltro, i grandi agglomerati industriali ad alta concentrazione operaia e forti investimenti di capitale erano poco numerosi e avevano investito i soli settori ritenuti strategici, come l'industria degli armamenti, le costruzioni navali, le ferrovie, le infrastrutture. Si sviluppava in ogni caso l'industria cotoniera (evidentemente la concorrenza dei filati inglesi spingeva obbligatoriamente in quella direzione) e quella serica. La prima conosceva una indubbia accelerazione dopo il 1880, sebbene i fusi ancora nel 1893 non superassero nel complesso le 400.000 unità (distribuiti in opifici in cui si contavano al massimo 2.000 fusi, contro i 10.000 e più concentrati nelle fabbriche occidentali). D'altro canto, la spinta a una crescente privatizzazione del settore cotoniero (lo Stato cedette a imprenditori privati, vicini all'entourage governativo, numerosi opifici a condizioni estremamente vantaggiose) faceva registrare un notevole passo in avanti. Tra il 1886 e il 1894 trentatré nuovi opifici entrarono in funzione, mentre la produzione, dal 1886 al 1897, vedeva crescere il valore dei propri filati di quattordici volte, passando da 12 a 176 milioni di yen. Come riassume efficacemente David Landes, se nel 1899 gli opifici nipponici producevano circa 161 milioni di kg di filato, nel 1913 si erano raggiunti i 305 milioni.

L'effetto di tutto ciò fu la possibilità di passare dalle importazioni alle esportazioni. Nel 1866, circa il 62 % dei filati consumati in Giappone proveniva dal-



l'estero; nel 1902 tale percentuale era vicina allo zero. Nel 1913 un quarto delle esportazioni di filato di cotone del mondo provenivano dal Giappone, e i nipponici - insieme all'India, ma in misura ancora maggiore - erano diventati una grande minaccia per la Gran Bretagna nei mercati terzi.

La tessitura, scarsamente meccanizzata all'inizio, seguì a ruota, per quanto a qualche distanza. La produzione di seta greggia si quadruplicava anch'essa fra il 1868 e i primi anni Novanta, alimentando una sostenuta corrente di esportazioni.

Pure in questo settore, tuttavia, in particolar modo nella trattura, si operava a livello domestico o in piccole manifatture. Del resto era in opifici privati, prevalentemente di piccole dimensioni, che si producevano cemento, vetro, birra, carta, stoviglie, prodotti chimici. L'estrazione del carbone e la siderurgia rimarranno a lungo al di sotto agli standard europei (nel 1936 la produzione carbonifera nipponica ammonterà ai soli due quinti di quella inglese), sebbene il ricorso alle tecniche occidentali fosse stato determinante.

Il peso della tradizione artigianale, della piccola manifattura di campagna che impiegava pochi operai, la permanenza dello stesso lavoro a domicilio rimanevano dunque diffusi nel paese e caratterizzavano la via dell'industrializzazione giapponese. Ancora nel 1920 una rilevazione considerata abbastanza sicura (le statistiche della seconda metà dell'Ottocento rimasero a lungo poco numerose e affidabili) dipingeva una classe operaia distribuita più nella piccola e media manifattura che nel grande complesso industriale. Come calcola Masayuki Tanimoto, in 45.806 "industrie" gli addetti erano ca. 4.560.000, ma ben il 62,9% era occupato in piccole manifatture che non superavano i 5 operai. Se consideriamo che in Francia in quel torno di tempo la percentuale degli addetti in fabbriche che impiegavano da 1 a 5 operai non superava il 37%, e che negli Stati Uniti tale percentuale era del 33%, dobbiamo concludere, da un lato, che si deve riflettere su cosa abbia significato nella realtà storica la fabbrica moderna (in termini di concentrazione operaia, sicuramente limitata agli albori dell'industrializzazione), dall'altro, che il peso della tradizione nel caso giapponese, il legame delle manifatture con l'assetto agrario e sociale non erano aspetti secondari nel modello di sviluppo del paese. Nei decenni successivi, allorché la grande industria, l'affermazione del paese nell'area del Pacifico, la competizione nei mercati asiatici muteranno in profondità gli assetti sociali ed economici al loro interno, quei samurai e commercianti divenuti imprenditori e capitani d'industria non dimenticheranno il loro ruolo ben preciso e i loro compiti nella società giapponese (finalità talvolta venate da accenti nazionalistici, ma anche attente al perseguimento del bene comune, non essendo dimenticati i precetti della morale confuciana). Come del resto non si dovrà sottovalutare l'apporto della forza-lavoro giapponese alla crescita economica del paese, nonché lo spirito di sacrificio nei confronti della nazione e dell'imperatore (il ruolo di quest'ultimo sempre più importante e crescente dopo la restaurazione Meiji). Aspetti che si espressero a lungo con un'intensità di lavoro senza confronto con l'evoluzione europea e occidentale, con l'accettazione di salari estremamente bassi, con uno sfruttamento del lavoro femminile ora ben documentato (sarebbe stato minore l'impiego del lavoro infantile, per ragioni istituzionali e politiche, nel senso che i ragazzi nonostante tutto rappresentavano il nerbo della nazione), con un regime alimentare mediocre. Occorre in definitiva tenere ben presenti questi aspetti culturali, ideologici e mentali, da coniugare egualmente con gli altri fattori che contraddistinguono lo sviluppo industriale di un paese: le materie prime, le risorse, una manodopera abbondante, un *management* motivato, colto, operoso, se ci si vuole avvicinare alla comprensione della «sfinge» - come è stata definita - giapponese.

#### Lavorazione di attrezzi agricoli nelle manifatture di campagna.

Fonte: Toshihiko Kikuchi, *Zufu Edo jidai no gijutsu* cit., p. 521.



## 3

Paolo Malanima

## Crescita e maturità. La produttività del lavoro nelle economie agrarie tradizionali\*

### Premessa

A una prima fase di crescita delle società agrarie, fra il 4000 e il 3000 a.C., seguì una lunga epoca di stazionarietà del sistema tecnico. La produttività del lavoro non registrò aumenti sensibili, ma piuttosto cicli di crescita e di declino fino all'inizio del XIX secolo.

La teoria della crescita ci aiuta a capire il ruolo svolto dalle tecniche, dai capitali e dalle risorse naturali nel rapporto popolazione-ambiente. I limiti del sistema tecnico hanno costituito gli ostacoli principali all'aumento della produttività delle civiltà agrarie pre-moderne.

Per circa 10.000 anni, e cioè dall'epoca della rivoluzione del Neolitico, intorno all'8000 a.C., sino all'inizio del XIX secolo d.C., l'agricoltura fu l'attività economica prevalente. Nel XVI secolo essa occupava una parte limitata della superficie del globo (Fig. 1). A quell'epoca, le società agrarie comprendevano, tuttavia, circa l'80% della popolazione mondiale<sup>1</sup>. Ai loro margini continuarono ad esistere sempre popolazioni di cacciatori e di allevatori, considerate come "barbare" nelle civiltà agrarie. Esse abitavano le superfici meno adatte alla coltivazione dei cereali, come le montagne, i deserti, i boschi, le pianure aride e le regioni fredde. Costituirono sempre una minaccia per le civiltà agrarie.

Nelle pagine seguenti, si rivolgerà l'attenzione a un aspetto d'importanza centrale delle *società agrarie tradizionali*, sotto il profilo economico, e cioè alla *produttività del lavoro*: il valore della produzione totale dell'economia diviso per il numero dei lavoratori. Essa rappresenta la capacità di produrre di ogni lavoratore. Se aumenta, e se il numero dei lavoratori e le ore lavorate non diminuiscono, cresce il prodotto pro capite, che costituisce il principale indicatore del benessere economico di una società.

Dopo un breve riferimento agli ultimi due secoli, si esamineranno i caratteri della produttività del lavoro nelle economie agrarie tradizionali e si cercherà, infine, di fornire una spiegazione della loro lunga stabilità, prima della crescita moderna.

### La crescita moderna della produttività

Per *crescita moderna* s'intende quel processo di aumento del prodotto pro capite e, dunque, del benessere materiale, che ha avuto luogo a partire dai primi decenni dell'Ottocento e che continua ancora oggi.

Nei paesi dell'Europa occidentale, il prodotto pro capite è aumentato, negli ultimi due secoli, di 14-15 volte. La produttività per ora lavorata è aumentata di più di 20 volte. Al tempo stesso sono diminuiti il numero dei lavoratori sul complesso della popolazione e il numero delle ore lavorate. Le curve dell'andamento della produttività del lavoro in alcuni paesi europei fra il 1870 e la fine del XX secolo mostrano bene il trend in forte ascesa (Fig. 2). Le somiglianze nella tendenza di fondo, come si vede, sono più numerose delle diversità.

■ \* Versione ampliata e rivista di: P. Malanima, *Wachstum und Reife. Die Arbeitsproduktivität in den traditionellen Agrarwirtschaften*, in M. Cerman, I. Steffelbauer, S. Tost (a cura di), *Agrarrevolutionen. Verhältnisse in der Landwirtschaft von Neolithikum zur Globalisierung*, StudienVerlag, Wien-Innsbruck-Bozen, 2008

■ 1. J. N. Biraben, *Essai sur l'évolution du nombre des hommes*, in «Population», 34, 1969.

■ 2. Si vedrà più avanti che le cose non stanno proprio così.

Le cause fondamentali della recente crescita della produttività del lavoro sono due:

- il progresso nelle tecniche produttive e, in particolare, l'uso di macchine in grado di trasformare il calore prodotto dalle fonti energetiche combustibili in movimento, cioè in lavoro utile. Il *macchinismo* è il carattere distintivo delle economie moderne. Esso segna la nascita dell'economia moderna e la distingue dalle economie del passato;
- l'aumento delle risorse che cooperano col lavoro dell'uomo, come dicevano gli economisti classici inglesi, e che lo rendono più efficiente, ovvero i capitali. Dato che le risorse naturali sono limitate (non possono essere modificate, secondo la loro visione)<sup>2</sup>, l'aumento ha riguardato le risorse prodotte dagli uomini, e cioè i *beni capitali*: strumenti, macchine, edifici... Fra questi beni capitali sono comprese le conoscenze tecniche; quelle che talora vengono definite come *capitale umano*.

In sintesi potremmo dire che *la comparsa di congegni meccanici in grado di compiere un lavoro utile, e cioè produrre i beni che gli uomini consumano per sopravvivere o per produrre altri beni, costituisce la radice della crescita moderna*. La crescita moderna dipende, dunque, da progresso tecnico e formazione del capitale.

Il grafico precedente comincia nel 1870. Possiamo chiederci se l'aumento della produttività del lavoro rappresenti la continuazione di una tendenza verso l'alto già esistente in precedenza. A questa domanda possiamo dare una risposta negativa: la crescita rapida della produttività del lavoro è un fenomeno recente. Dal momento che il prodotto per ora lavorata si trovava, all'inizio della nostra serie, a un livello basso, è difficile pensare che esso potesse essere, nei secoli precedenti, molto al di sotto di esso e che la tendenza verso l'alto possa, dunque, essere iniziata molto prima. Nelle economie agrarie del passato, almeno nei secoli più vicini a noi e meglio documentati, non erano mancate epoche di progresso tecnico. Esso era stato di solito di breve durata e non aveva elevato stabilmente la capacità di produrre beni e servizi. Vedremo, però, che, in epoche più lontane, si erano avuti progressi anche consistenti nella produttività del lavoro.

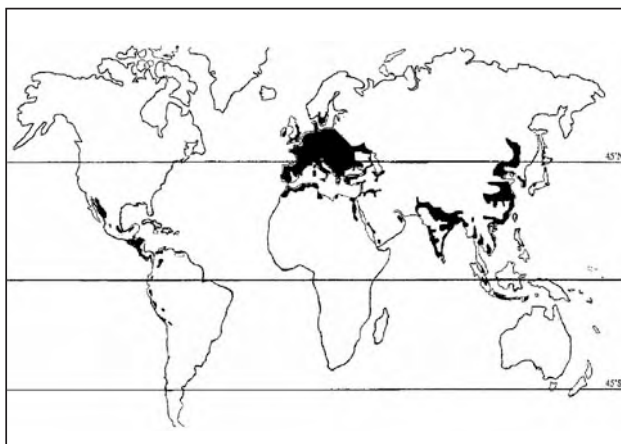
### L'Europa: Medioevo ed età moderna

Purtroppo le conoscenze quantitative sull'andamento della produttività nelle economie tradizionali si riferiscono a un'epoca relativamente recente - più o meno ai secoli dal tardo Medioevo in poi - e a un continente, l'Europa. Per le

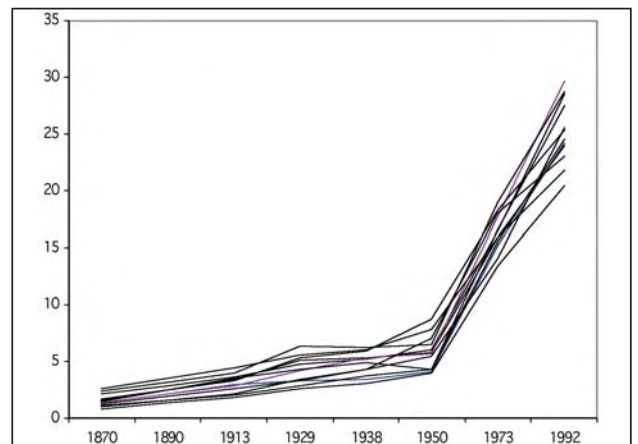
Fig. 1 Le superfici agricole nel mondo nel XVI secolo (in nero).

Fig. 2 La produttività del lavoro in 12 paesi europei 1870-1992 (prodotto per ora lavorata). I paesi a cui si riferisce il grafico sono: Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia, Svizzera, Regno Unito.

Fonte: A. Maddison, *Monitoring the World Economy 1820-1992*, OECD, Paris 1995: Tab. 2-7(a).



1



2

**Fig. 3 Il salario reale medio nell'edilizia in Europa 1500-1850 (1500=100).**

**Fonte:** La media rappresentata nel grafico è basata sui dati (rivisti) di R.C.Allen, *The Great Divergence in European Wages and Prices from the Middle Ages to the First World War*, in «Explorations in Economic History», 38, 2001, pp. 411-47.

**Fig. 4 I salari reali nell'edilizia in 13 città europee 1500-1850 (1550=100) (la curva più spessa è la media, già rappresentata nella Fig. 2). Le città sono: Anversa, Amsterdam, Londra, Parigi, Strasburgo, Augusta, Monaco, Vienna, Valencia, Firenze, Cracovia, Lwów, Istanbul.**

**Fonte:** Allen, *The Great Divergence* cit. Per Firenze i salari sono quelli in Malanima, *L'economia italiana. Dalla crescita medievale alla crescita contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2002, App. IV; i dati per Istanbul sono ripresi da S. Pamuk, *Real Wages and Standards of Living in the Ottoman Empire, 1489-1914*, in «Journal of Economic History», 62, 2000, pp. 293-321.

**Fig. 5 Salari reali in Europa e popolazione 1500-1850.**

**Fonte:** La curva dei salari è la stessa della Fig. 1. I dati sulla popolazione europea sono quelli aggiornati in Malanima, *Pre-modern European Economy* (in corso di stampa).

epoche precedenti e per altre regioni del mondo dobbiamo utilizzare informazioni scarse e quasi sempre indirette. Sulla base di queste conoscenze è, comunque, possibile comporre un mosaico e individuare gli elementi fondamentali del quadro d'insieme. Sofferamoci, dapprima, sull'Europa e sul periodo fra il tardo Medioevo e la prima metà dell'Ottocento. Andremo poi indietro nel tempo.

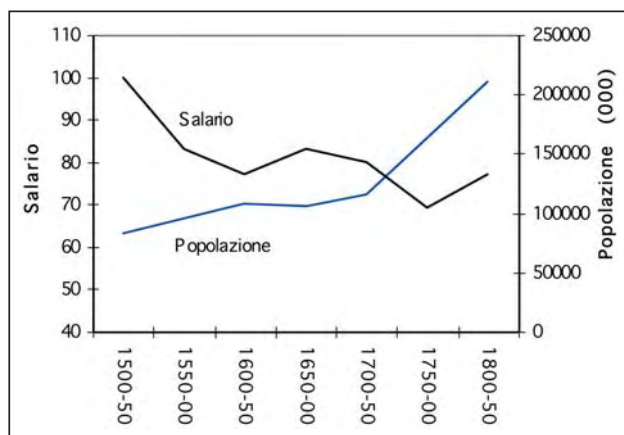
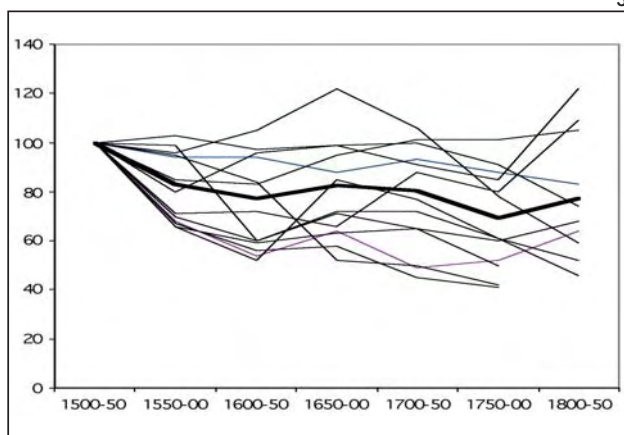
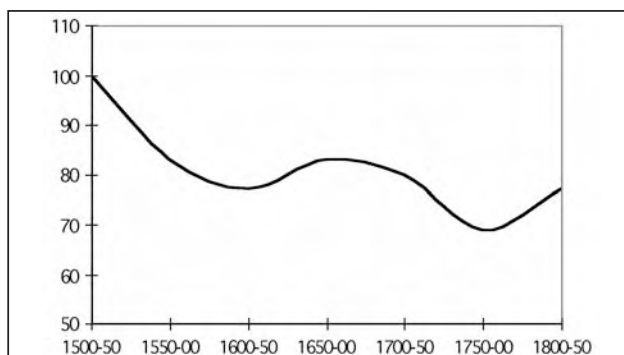
Per questi secoli, dati importanti, anche se indiretti, sulla produttività del lavoro ci vengono forniti dai salari reali; sia quelli in agricoltura che quelli, assai meglio documentati, nell'industria (Fig. 3).

Salari alti testimoniano un'elevata produttività del lavoro. Questo grafico indica che, almeno a partire dall'inizio del Cinquecento, si verificò, su scala europea, una caduta della produttività del lavoro. Il declino fu forte nel XVI secolo; nel XVII ci fu un'interruzione prima e una ripresa poi (che comunque non consentì di ritornare ai livelli del passato); nel Settecento la tendenza verso il basso riprese. Intorno al 1800, il salario reale nell'edilizia era inferiore a quello del 1500 di un 20-25%. Solo nella prima metà dell'Ottocento notiamo l'avvio di una crescita, che, come si è già visto, si rafforzò più tardi. In Europa, non in tutte le regioni la tendenza fu uniforme. Lo vediamo dall'andamento dei salari nell'edilizia in 13 città europee fra 1500 e 1850 (Fig. 4).

Nonostante le differenze che notiamo in questo fascio di curve, l'elemento comune è il trend verso il basso, prima della ripresa della metà dell'Ottocento. La curva che denota una maggiore stabilità è quella relativa a Londra (la più alta nel 1750-1800).

In particolare Wilhelm Abel, già negli anni Trenta, sottolineò la relazione che esiste fra andamento dei salari in Europa - e, dunque, della produttività del lavoro - e andamento della popolazione dal tardo Medioevo in poi<sup>3</sup>. Se riportiamo nello stesso grafico salari e popolazione europea fra 1500 e 1850 la relazione risulta evidente (Fig. 5).

Si può notare come l'aumento della popolazione europea, da 83 milioni nel 1500 a 107 nel 1600, sia accompagnato da una caduta dei salari. Nel XVII secolo, la popolazione ristagnò o diminuì in numerose regioni del continente. I salari aumentarono. Nel Settecento la popolazione aumentò di nuovo, di più del 60%. I salari caddero raggiungendo i livelli più bassi dal tardo Medioevo in poi. Solo dal 1800, mentre la popolazione aumentava, anche i salari aumentarono. Stime della produttività del lavoro in agricoltura confermano le informazioni che si possono trarre dall'andamento dei salari<sup>4</sup>.



Si può, dunque, sintetizzare questo andamento dei salari - e della produttività del lavoro - dicendo che:

- almeno dal 1500 in poi esiste una relazione inversa salari-popolazione (quando la popolazione cresce i salari reali diminuiscono);
- dal 1800 in poi, con la crescita moderna, vi è una relazione diretta salari-popolazione (i salari crescono, mentre cresce anche la popolazione).

La relazione prima inversa e poi diretta fra salari e popolazione risulta chiaramente nel caso dell'Italia. Essa può essere rappresentata da due parabole. Insieme esse descrivono una sorta di U (cfr. Fig. 6, p. 136).

### Le spiegazioni classica e neoclassica

Secondo la visione degli economisti classici inglesi, e in particolare di Ricardo e di Malthus, la tendenza della produttività a diminuire dipende dal fatto che il fattore di produzione essenziale, la terra, la risorsa naturale di base di tutte le economie agrarie, è limitata, di fronte alla popolazione che, invece, ha tendenza a crescere. Quando un fattore di produzione, come il lavoro, aumenta per l'aumento di popolazione, di mentre le risorse naturali non aumentano, il rendimento di ogni lavoratore tenderà a diminuire. La produttività del lavoro cadrà, e con essa cadrà anche il prodotto pro capite. Gli economisti classici inglesi non ritenevano che il progresso tecnico, soprattutto quello in agricoltura, potesse modificare durevolmente questa relazione.

■ 3. W. Abel, *Congiuntura agraria e crisi agrarie* (1966<sup>2</sup>), Einaudi, Torino 1976.

■ 4. R. C. Allen, *Economic Structure and Agricultural Productivity in Europe, 1300-1800*, in «European Review of Economic History», 4, 2000, pp. 1-26.



Attrezzi agricoli del Neolitico.

135



Fratelli Limbourg, *Les très riches heures du Duc de Berry*, ottobre, 1412-1416. Chantilly, Museo Condé.

Gli sviluppi successivi della teoria economica, e soprattutto quelli della seconda metà del Novecento, hanno rielaborato - ma non rinnegato - le relazioni classiche, permettendo di collocarle in una prospettiva più ampia. Per illustrare come questi sviluppi consentano d'illuminare meglio anche le economie pre-moderne, possiamo prendere avvio dalla funzione di produzione seguente:

$$Y = AF(L, K, R)$$

Essa ci dice che il prodotto aggregato ( $Y$ ) è funzione ( $F$ ) dei fattori di produzione - il lavoro ( $L$ ), il capitale ( $K$ ) e le risorse naturali ( $R$ ) - oltre che della tecnica ( $A$ ). Per cogliere come la produttività del lavoro dipenda dalle risorse naturali e dalle risorse prodotte - i beni capitali - conviene dividere sia la variabile dipendente che le variabili indipendenti per il lavoro. Abbiamo, dunque:

$$\frac{Y}{L} = AF\left(\frac{K}{L}, \frac{R}{L}\right)$$

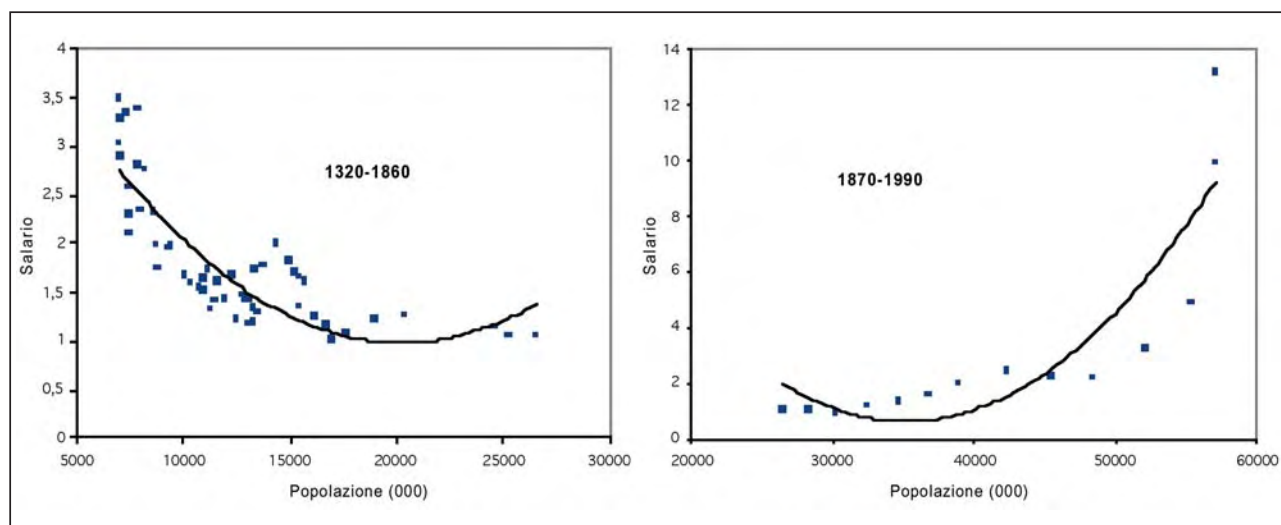
Nell'equazione così ottenuta, denominata anche come *forma intensiva della funzione di produzione*, il prodotto per lavoratore ( $Y/L$ ), e cioè la produttività del lavoro, dipende ( $F$ ) sia dal capitale per lavoratore ( $K/L$ ), che dalle risorse naturali per lavoratore ( $R/L$ ), che anche dalle capacità tecniche ( $A$ ). La diminuzione delle risorse per lavoratore, quando aumenta il denominatore del rapporto ( $R/L$ ), ha l'effetto di ridurre la variabile dipendente ( $Y/L$ ), se, però, le altre variabili rimangono costanti. Questa tendenza può essere controbilanciata da un aumento del capitale ( $K$ ), al numeratore del capitale per lavoratore ( $K/L$ ). Se sia le risorse che il capitale per lavoratore diminuiscono, un progresso delle conoscenze tecniche ( $A$ ) può, tuttavia, avere come effetto un aumento della produttività del lavoro, se è in grado di rendere più efficiente lo sfruttamento sia delle risorse naturali che dei capitali.

È opportuno, a questo punto, esaminare le diverse variabili in gioco. Si comincerà con la popolazione e il lavoro ( $L$ ); si continuerà con le tecniche ( $A$ ), le risorse naturali ( $R$ ) e il capitale ( $K$ ). Sulla base di questo esame, sarà possibile, poi, analizzare le loro interdipendenze.

136

**Fig. 6** La relazione salari-popolazione in Italia nel 1320-1860 e 1870-1990 (dati decennali).

**Fonte:** Malanima, *Wages, Productivity and Working Time in Italy (1270-1913)*, in «Journal of European Economic History», 36, 2007, pp. 127-71.

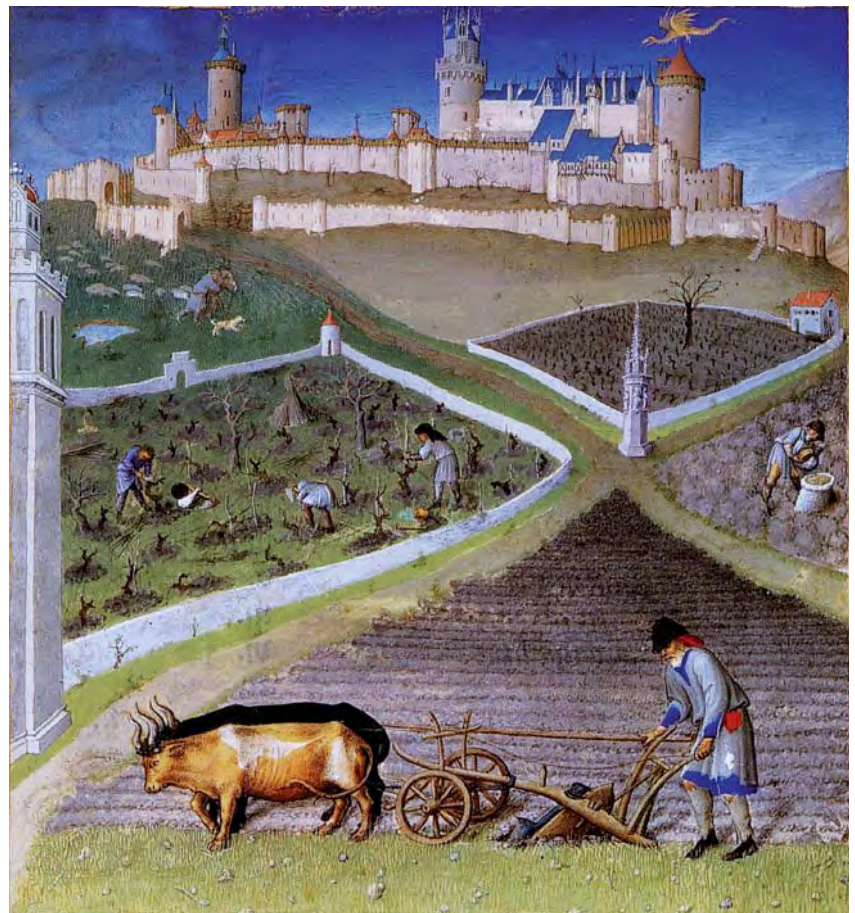


## La popolazione e il lavoro (L)

Le tendenze di lungo periodo della popolazione sono ben note. La successiva tabella riassume l'andamento dal Paleolitico medio fino a metà Ottocento.

La popolazione mondiale crebbe pochissimo nei 4 milioni di anni prima della nascita dell'agricoltura. Era, infatti, ancora di solo 1 milione 100.000 anni fa e di 5 verso il 10.000 a.C. Con l'avvento dell'agricoltura, verso l'8000 a.C., essa registrò un aumento considerevole (Tab. 1).

Nelle società agricole esistono condizioni propizie alla crescita demografica, quali la residenza stabile delle famiglie, il bisogno di braccia per la coltivazione della terra, che spinge ad avere più figli, e forse anche l'alimentazione basata in larga prevalenza sui carboidrati. Le condizioni non sono, invece, favorevoli nelle civiltà basate sulla caccia e, più di recente, in quelle moderne, basate sull'industria e i servizi (nelle quali, per di più, sono diffuse pratiche anticoncezionali). La pressione demografica crescente costituisce un carattere distintivo del mondo agricolo pre-moderno. Questa pressione demografica è stata, comunque, bloccata da malattie o carestie in alcune epoche<sup>5</sup>. Si possono ricordare la caduta del III secolo d.C., quella in età tardo-medievale, fra 1348 e 1450 circa, e quella durante il XVII secolo. Queste cadute, causate da epidemie, riguarda-



137

Fratelli Limbourg, *Les très riches heures du Duc de Berry*, marzo, 1412-1416. Chantilly, Museo Condé.

Tabella 1. Popolazione mondiale da 100.000 anni fa fino al 1850 d.C. (milioni).

	Mondo	Europa
<b>100.000 a.C.</b>	1	
<b>10.000 a.C.</b>	5	
<b>1 d.C.</b>	250	43
<b>1000</b>	250	43
<b>1340</b>	440	87
<b>1650</b>	600	105
<b>1750</b>	770	143
<b>1850</b>	1.240	275

Fonte: J. Cohen *Quante persone possono vivere sulla Terra?* (1995), Il Mulino, Bologna 1998, App. 2 (per la popolazione mondiale); Malanima, *Pre-modern European Economy* cit. (per la popolazione europea).

■ 5. W. H. McNeill, *La peste nella storia. Epidemie, morbi e contagio dall'antichità all'età contemporanea* (1976), Einaudi, Torino 1981.



rono, pur con differente intensità, tutte le regioni del mondo. Più frequenti, ma meno catastrofiche, sono sempre state le cadute causate dalle carestie (che non solo determinavano un aumento delle morti, ma anche una diminuzione delle nascite).

Nelle passate società agricole, la popolazione fra i 15 e i 65 anni costituiva circa il 60-65% del totale<sup>6</sup>. Di questa quota di popolazione, il 40-70% era occupato in agricoltura. Nel complesso, dunque, fra il 30 e il 50% della popolazione totale era impegnata nel lavoro agricolo. Una quota limitata viveva, in queste civiltà, nelle città: circa il 10%<sup>7</sup>. Si trattava dei governanti, militari, sacerdoti, artigiani, servitori...

Possiamo, dunque, stimare che circa la metà della popolazione fosse occupata in attività agricole. Sia l'impegno nel lavoro agricolo che il numero dei lavoratori potevano variare, anche notevolmente, da un anno all'altro: erano elevati quando i raccolti erano scarsi; si riducevano quando erano abbondanti. Lo notava già Adam Smith, quando scriveva: «nelle annate di bassi prezzi, si ritiene che i lavoratori siano in generale più pigri, mentre in quelle di prezzi elevati sono più industriosi dell'ordinario»<sup>8</sup>. È stato notato più volte, come nelle società agrarie esistano tempi liberi da ogni lavoro e individui sottoccupati. È un carattere, questo, che dipende in larga misura dalla discontinuità nel tempo del lavoro agricolo, sottoposto alle stagioni e alle condizioni atmosferiche; a differenza del lavoro industriale, che è continuo e non soggetto a variazioni.

## Il sistema tecnico (A)

Un sistema può essere definito come un complesso di elementi interagenti. Esso è basato sulla coerenza delle relazioni fra gli elementi che lo compongono. Una volta costituito, tende a mantenere il suo equilibrio interno finché pressioni esterne al sistema non ne compromettano la stabilità. Segue la transizione a un sistema diverso<sup>9</sup>. Un sistema tecnico non rappresenta un'eccezione.

La fase costitutiva del sistema tecnico delle società agricole tradizionali si verificò fra il 4000 e il 3000 a.C., per quanto diversi elementi si fossero formati lentamente nei quattro millenni precedenti. Gordon Childe definì questo periodo come «l'epoca più feconda in fruttuose invenzioni e scoperte di qualunque periodo della storia umana» prima della rivoluzione industriale e del passaggio a un sistema tecnico diverso<sup>10</sup> (Fig. 7).

La crescita moderna, che ancora continua, è basata, come si è visto, sul mac-

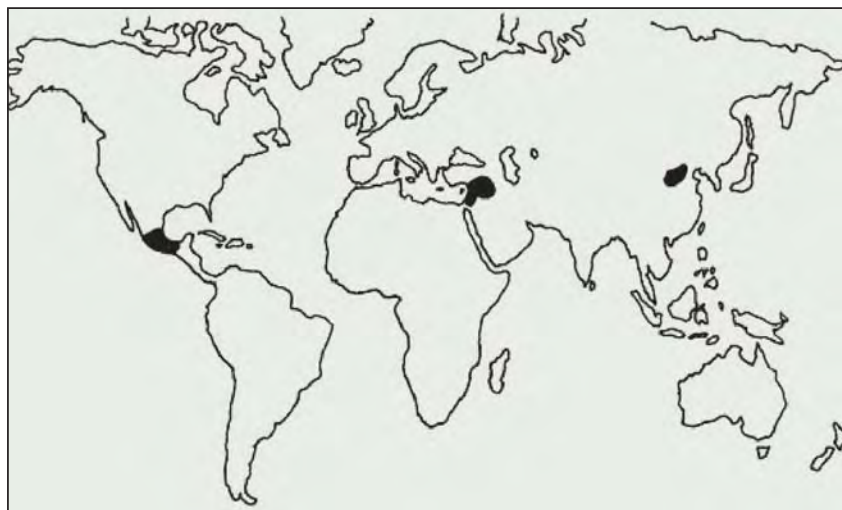


Fig. 7 Le aree di origine dell'addomesticamento di piante e animali (in nero).

Fonte: W. F. Bodmer, L.L. Cavalli Sforza, *Genetica evoluzione uomo* (1976), Mondadori, Milano 1977, III, Figura 1. 11.

chinismo e sulla capacità delle macchine di trasformare il calore dei combustibili in lavoro utile<sup>11</sup>. La crescita dei sistemi agricoli fra il 4000 e il 3000 a.C. ebbe anch'essa, alla sua base, un'innovazione fondamentale nel campo dell'energia: l'addomesticamento e l'utilizzazione degli animali da lavoro - il bue, l'asino, il cavallo, il cammello - per lavori agricoli e trasporti. Mentre l'unico sussidio energetico dell'uomo del Mesolitico, all'origine cioè dell'attività agricola, era solo costituito dalla capacità di generare il fuoco, fra il 4000 e il 3000 a.C., l'uomo divenne capace di utilizzare il lavoro degli animali. La sua dotazione di energia, che fino ad allora era costituita dal cibo e dal fuoco, e che poteva corrispondere a circa 4-5.000 calorie al giorno, con l'utilizzazione degli animali aumentò del 50-100%<sup>12</sup>.

Le innovazioni decisive in quest'epoca furono volte ad uno sfruttamento più efficiente dell'energia dell'uomo, dei combustibili usati per generare il fuoco e degli animali. Si possono ricordare la ruota, la lavorazione dei metalli, la ceramica, l'aratro e diversi strumenti agricoli, e la barca a vela, che aggiunse al bagaglio energetico lo sfruttamento di un'energia non organica - come invece erano il cibo e i combustibili: quella del vento.

La produttività del lavoro aumentò decisamente in questo millennio. Lo dimostrano due fatti importanti riguardanti la demografia:

- la *crescita complessiva della popolazione*, stimata da alcuni demografi, forse esagerando, di ben 10 volte: da 15 milioni nel 4000 a.C. a 150 nel 3000<sup>13</sup>. Essa fu, comunque, assai rilevante secondo tutte le valutazioni;
- la *rivoluzione urbana del Neolitico*, e cioè la formazione delle prime città in Mesopotamia, poi in Egitto, in India e Cina. Quando si formano o crescono di dimensione i centri urbani, ciò significa che il lavoro agricolo è diventato più produttivo, capace, cioè, di mantenere non solo la popolazione impegnata nell'agricoltura, ma anche una parte della popolazione che non svolge attività agricola. Quanto più rilevante è questa popolazione, tanto maggiore deve essere la produttività del lavoro in agricoltura.

Progressi di tipo tecnico ci furono anche nei millenni successivi. Rispetto a quelli realizzati fra il 4000 e il 3000 a.C. questi progressi furono, tutto sommato, modesti, soprattutto nel settore agricolo. Nei settori dell'industria e dei trasporti, l'evoluzione tecnica fu sempre più rapida. La base agricola del sistema delle società agricole tradizionali, invece, non subì modifiche decisive.

Un nuovo sistema tecnico si costituì quando si cominciarono a usare su ampia scala i combustibili fossili per alimentare congegni meccanici<sup>14</sup>. Questo accadde 5-6 millenni dopo la rivoluzione agraria del Neolitico. In questi 5-6 millenni, e cioè fino all'epoca del macchinismo, la dotazione pro capite di energia, che esprime la capacità di compiere lavoro degli uomini, rimase fra le 5 e le 10.000 calorie pro capite giornaliere nei climi temperati. Più elevata fu nei climi freddi. Raramente superò le 20.000 calorie. Oggi, nei paesi avanzati, è superiore alle 100.000, e in alcuni casi anche alle 200.000.

Alla fase creativa della rivoluzione del Neolitico, seguì una lunga epoca meno creativa, in cui la popolazione cresceva più rapidamente del progresso tecnico, e specialmente del progresso tecnico nel settore decisivo dell'attività economica, quello agricolo. Dalla fase della *crescita* si passò, dunque, alla fase della *maturità* dei sistemi agricoli. La diffusione, tuttavia, delle conoscenze agricole implicava sempre un aumento della produttività del lavoro là dove queste conoscenze si affermavano. Anche dopo il 3000 a.C., dunque, si ebbero aumenti della produttività nelle regioni investite dalla transizione all'agricoltura. Varie onde successive di aumento della produttività del lavoro interessarono anche in seguito diverse parti del mondo.

- 6. A. J. Coale, P. Demeny, *Regional Model Life Tables and Stable Populations*, Academic Press, New York-London 1983.
- 7. P. Bairoch, *Cities and Economic Development from the Dawn of History to the Present*, University of Chicago Press, Chicago 1988.
- 8. A. Smith, *An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Encyclopedia Britannica, Chicago-London-Toronto-Geneva 1952.
- 9. L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi* (1967), Mondadori, Milano 2004.
- 10. G. Childe, *Il progresso nel mondo antico* (1942), Einaudi, Torino 1979, Cap. IV; Id., *L'uomo crea se stesso* (1936), Einaudi, Torino 1952.
- 11. H. Popitz, *Verso una società artificiale* (1995), Editori Riuniti, Roma 1996.
- 12. P. Malanima, *Energia e crescita nell'Europa preindustriale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.
- 13. J. Vallin, *La popolazione mondiale* (1986), Il Mulino, Bologna 1994.
- 14. C. M. Cipolla, *Uomini tecniche economie*, Feltrinelli, Milano 1962; E. A. Wrigley, *La rivoluzione industriale in Inghilterra* (1988), Il Mulino, Bologna 1992.

**Fig. 8** La diffusione dell'agricoltura in Europa (date a.C.).

**Fonte:** W.F. Bodmer, L.L. Cavalli Sforza, *Genetica, evoluzione, uomo cit.*, III, Fig. 1.12.

**Fig. 9** L'andamento delle temperature nell'emisfero settentrionale dal 200 d.C. al 2000.

**Fonte:** M.E. Mann, R.S. Bradley, M.K. Hughes, *Northern Hemisphere Temperatures During the Past Millennium: Inferences, Uncertainties, and Limitations*, in «Geophysical Research Letters», 26, 1999. Mann, Jones (2003) (serie di dati disponibile in World Data Center for Paleoclimatology. Data Contribution Series #2003-051. NOAA/NGDC Paleoclimatology Program, Boulder CO, USA).

## Le risorse naturali: estensione e intensificazione (R)

Un modo di accrescere la produttività del lavoro, oltre al progresso tecnico, consiste nell'aumento della terra per lavoratore ( $R/L$  nella nostra equazione). Lo sfruttamento delle risorse naturali da parte dei lavoratori può essere distinto in due diverse forme: quella *estensiva* e quella *intensiva*.

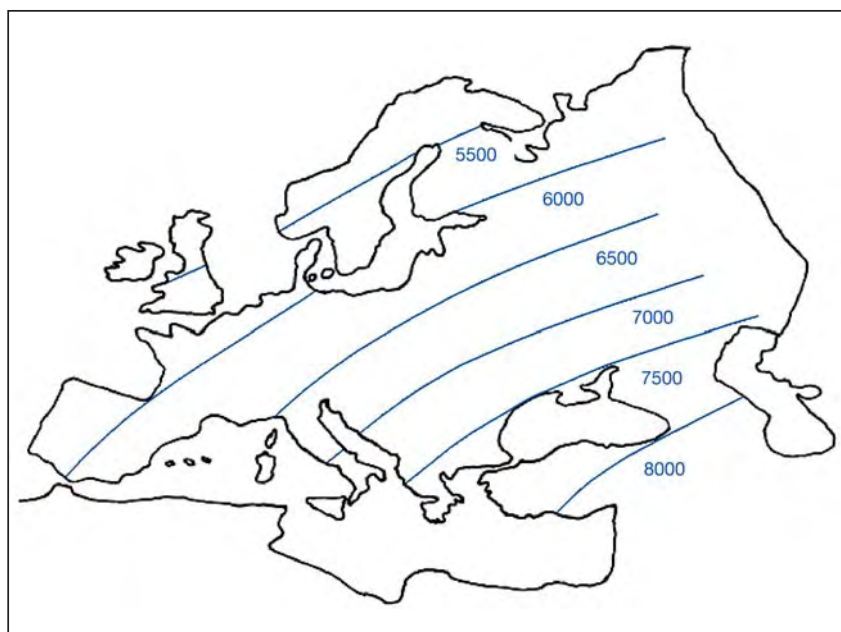
Lo sfruttamento *estensivo* di più risorse consiste nell'allargamento delle superfici coltivate a nuovi suoli, nell'abbattimento delle foreste, nella conversione dei prati in arativi. L'estensione delle coltivazioni avviene quasi sempre sotto la spinta dell'aumento demografico. A partire dalle prime aree in cui si era affermata, e cioè nel Vicino Oriente verso l'8000 a.C., l'agricoltura si diffuse verso l'Europa alla velocità di 1 km. all'anno<sup>15</sup> (Fig. 8). In tutto il mondo un allargamento delle superfici coltivate si verificò sempre quando la popolazione aumentava. Si può parlare, in questi casi, dal punto di vista economico, di una crescita estensiva: una crescita, cioè, che comportava un aumento del prodotto aggregato, ma non del prodotto pro capite. Era il preludio di una flessione nella produttività del lavoro.

Un secondo modo per accrescere le risorse naturali a disposizione consiste nell'aumento dello sfruttamento dei terreni già coltivati. In questo caso si parla

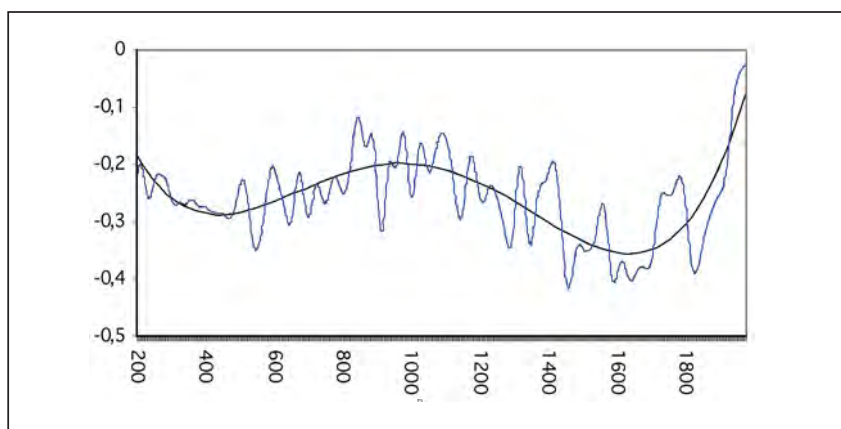
anche d'*intensificazione* agricola, nel senso che il prodotto per unità di superficie aumenta<sup>16</sup>. Questo avviene, per lo più, con una riduzione del riposo del terreno necessario per rigenerarne la fertilità. Lo sfruttamento saltuario della terra viene sostituito dallo sfruttamento annuale di una metà della terra (rotazione biennale), oppure di due terzi (rotazione triennale), oppure di porzioni sempre più ampie, fino allo sfruttamento dei suoli con diverse coltivazioni nelle differenti stagioni dell'anno.

La diffusione di cereali e altri prodotti vegetali da una regione del mondo all'altra favorì sempre questa intensificazione nello sfruttamento della terra. Due casi importanti furono quelli della patata e del mais dalle Americhe verso l'Europa e anche verso la Cina dal XVI secolo in poi<sup>17</sup>. Con questi due nuovi vegetali, su ogni terreno si produceva una quantità di calorie assai superiore che in precedenza.

L'intensificazione delle colture fu quasi sempre accompagnata dall'intensificazione del lavoro, che significa impegno maggiore della famiglia contadina nei lavori agricoli: più membri della famiglia lavorano - donne e bambini - e per più ore al giorno. All'aumento della popolazione si è costretti a diventare più industriosi - come già no-



8



9

tava Adam Smith nel brano citato in precedenza - per far fronte al fabbisogno maggiore.

Mentre nella prima fase della transizione agricola la conquista di nuovi suoli si accompagnò a un sostenuto progresso tecnico, in seguito prevalsero sempre l'estensione delle coltivazioni e l'intensificazione del lavoro agricolo per far fronte alla pressione demografica. Se nella prima fase della transizione all'agricoltura si ebbe un aumento della produttività del lavoro, in seguito i progressi in estensione e l'intensificazione furono una risposta alla pressione demografica, ma non valsero ad elevare la produttività del lavoro. Caso mai ne impedirono una maggiore caduta sotto la spinta della pressione demografica crescente.

Sarebbe tuttavia un errore considerare le risorse naturali come date e immutabili. Da una parte il lavoro degli uomini può modificarne sia l'estensione che la produttività. Dall'altra i cambiamenti climatici possono influenzarne, anche notevolmente, la disponibilità, indipendentemente dagli sforzi degli uomini. Sappiamo che una grande variazione nel clima, come la fine delle grandi glaciazioni, secondo l'opinione di storici e climatologi, influi o determinò l'avvio dell'agricoltura all'epoca della cosiddetta rivoluzione neolitica. In seguito, negli ultimi 6000 anni, i cambiamenti sono stati di carattere più modesto: le variazioni, nel lungo periodo, non si sono mai discostate che di 1-2 gradi dalle medie degli ultimi 2000 anni. Essi hanno, comunque, inciso decisamente sull'entità delle superfici coltivabili.

Oggi i paleoclimatologi hanno ricostruito l'andamento delle temperature per periodi assai lunghi di tempo. Conosciamo, più o meno bene, quanto è accaduto nelle temperature negli ultimi 2000 anni. La curva delle temperature in un periodo così lungo di tempo mostra una notevole correlazione con l'andamento della popolazione (Fig. 9). Sappiamo che la popolazione diminuì in tutto il mondo dal III secolo d.C. in poi (che fu un periodo di diminuzione delle temperature); che vi fu espansione durante i secoli centrali del Medioevo, dal IX secolo all'inizio del XIV (durante l'epoca che viene indicata come l'*Optimum Climatico Medievale*); che l'inizio della cosiddetta *Piccola Età Glaciale* (dalla fine del XIII secolo al Sette-Ottocento) corrispose a un periodo di flessione demografica, pur con alti e bassi; che da allora la popolazione riprese a crescere, mentre anche le temperature aumentavano. Dal momento che queste tendenze della popolazione si manifestarono allo stesso tempo in tutte le

- 15. W.F. Bodmer, L.L. Cavalli Sforza, *Genetica evoluzione uomo*, Mondadori, Milano 1977.
- 16. E. Boserup, *The Conditions of Agricultural Growth*, Earthscan, London 1993.
- 17. A. Crosby, *Lo scambio colombiano. Le conseguenze biologiche e culturali del 1492* (1972), Einaudi, Torino 1992.



Copia ottocentesca di una miniatura di un manoscritto medievale che raffigura degli uomini che arano e una scritta in antico anglosassone che dice: «Dio spinge l'aratro e ci manda il grano».

regioni del mondo, sembra logico pensare che abbia agito su queste fluttuazioni qualche causa comune e, fra queste, l'andamento del clima risulta come la più ragionevole ipotesi. Temperature più elevate consentono di coltivare terreni situati a un'altitudine più elevata, permettono una più rapida maturazione dei prodotti vegetali e, a quanto è stato suggerito, riducono l'incidenza delle carestie<sup>18</sup>.

Gli economisti classici del Sette-Ottocento, quando parlavano del rapporto fra popolazione e risorse, consideravano le risorse naturali come un elemento costante e solo la popolazione come una variabile. Sappiamo oggi che non è così e che anche la disponibilità di risorse naturali è soggetta a variazioni indipendenti dagli sforzi degli uomini.

## Il capitale (K)

Spesso si è fatto dipendere il basso livello della produttività nel mondo agricolo del passato dal basso livello d'investimento. La produttività dei sistemi agricoli – si dice – rimase bassa perché la formazione del capitale era limitata; e la formazione del capitale era limitata perché i gruppi sociali superiori preferivano spendere in maniera improduttiva piuttosto

che investire. È vero tutto questo?

Il potenziale risparmio, nelle società agricole del passato, non era così basso come talora si sostiene. È plausibile ritenere che il 95% della società consumasse tutto il proprio reddito senza possibilità di risparmio. Era la parte povera delle società del tempo. Anche ammettendo che il 5% più ricco, che deteneva di circa il 25% del prodotto aggregato, consumasse assai di più, in termini pro capite, del resto della popolazione, il risparmio potenziale poteva essere compreso fra il 10 e il 15%. L'economista Simon Kuznets, scrisse che, alla domanda se nelle civiltà agrarie del passato la formazione del capitale fosse «inferiore in maniera significativa a quella documentata alle origini della crescita moderna, si esiterebbe a dare una risposta definitiva»<sup>19</sup>.

Per quale motivo, dunque, permangono negli storici la convinzione che la formazione del capitale nelle economie agrarie del passato fosse assai modesta? A questa domanda si possono dare due risposte, che si completano l'una con l'altra:

- innanzitutto, la durata fisica del capitale fisso nelle economie agricole del passato era assai breve a causa delle caratteristiche stesse dei capitali, e cioè dei materiali, facilmente deperibili, di

Breviario Grimani, marzo, fd. 4v, 1520 ca.  
Venezia, Biblioteca Marciana.



cui gli impianti e le costruzioni erano fatte, e a causa delle avversità climatiche e naturali. Gran parte del risparmio che si formava veniva utilizzato, dunque, per far fronte al deprezzamento e non per accrescere il capitale fisso;

- la formazione del capitale è, inoltre, stimolata dal rendimento degli investimenti. Se il rendimento è basso, gli incentivi ad investire sono limitati. Questi incentivi dipendono, a loro volta, dal dinamismo del progresso nelle tecniche produttive. Se, in un'economia agraria matura, il progresso tecnico è limitato, anche gli incentivi ad investire sono limitati. La formazione del risparmio prenderà piuttosto la strada della costruzione di immobili: palazzi, ville, chiese, edifici pubblici. Anche le costruzioni edilizie sono una forma d'investimento e fanno, dunque, parte del capitale fisso. Si tratta, però, di una forma d'investimento la cui produttività è modesta o inesistente del tutto; comunque assai inferiore a quella in impianti e attrezzature che rendono più produttivo il lavoro.

Nelle civiltà agricole, dunque, la produttività non era bassa perché si costruivano chiese e palazzi, ma si costruivano chiese e palazzi perché la produttività era bassa.

### I cicli delle economie agrarie

Abbiamo esaminato finora il processo di produzione considerando le variabili che determinano il prodotto, che vanno dal lavoro ( $L$ ), alle tecniche ( $A$ ), ai mezzi materiali ( $R$  e  $K$ ) che cooperano col lavoro, fino al prodotto finito (Fig. 10).

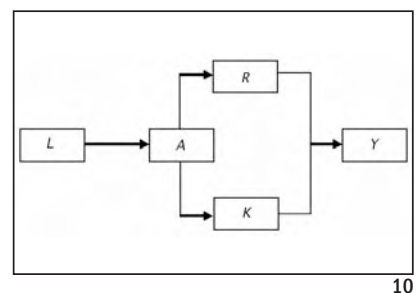
Siamo ora in grado di valutare l'interdipendenza fra le diverse variabili che abbiamo esaminato finora.

Per cogliere il funzionamento complessivo possiamo servirci del grafico successivo (Fig. 11), in cui sono riprese in modo semplificato le variabili della funzione di produzione che abbiamo già esaminato in precedenza.

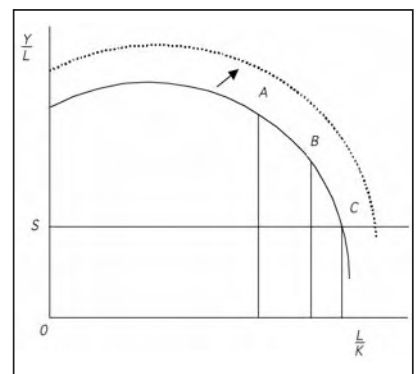
Nel grafico non compaiono le risorse naturali ( $R$ ). Dal momento che le risorse naturali sono sempre, in realtà, modificate dal lavoro dell'uomo e dagli investimenti del passato, possiamo, per semplificare, considerarle a tutti gli effetti come una forma di capitale.  $K$  rappresenta, dunque,  $K+R$ . Un cambiamento rispetto all'equazione precedente è anche l'inversione di  $K/L$  il capitale per lavoratore, in  $L/K$ , e cioè i lavoratori per unità di capitale.

Sull'asse delle ascisse è rappresentato il numero di lavoratori per unità di capitale (che comprende anche le risorse). Possiamo pensare al numero degli abitanti di un villaggio rispetto ai terreni agricoli, fabbricati, attrezzi, bestiame di cui essi sono proprietari. Assumiamo che  $L$  sia una proporzione costante della popolazione. Se  $L$  aumenta rispetto a  $K$ , il valore del rapporto  $L/K$  aumenta e ci si sposta verso destra (i membri del villaggio diventano sempre più numerosi rispetto a terreni, fabbricati...). Sull'asse delle ordinate è rappresentato il prodotto per lavoratore o produttività del lavoro ( $Y/L$ ). La retta  $S$ , orizzontale rispetto all'asse delle ascisse, rappresenta il livello della sussistenza, o la parte del prodotto del lavoro che serve a far fronte alle necessità elementari del lavoratore. La curva indica, dunque, l'andamento del prodotto del lavoro all'aumentare del numero dei lavoratori (e della popolazione) rispetto al capitale e alle risorse.

Come si vede, nei pressi dell'origine degli assi la produttività del lavoro aumenta. Possiamo pensare a un nuovo insediamento - un nuovo villaggio - nel quale si cominciano a utilizzare le tecniche e le conoscenze della rivoluzione agricola. All'inizio la produttività del lavoro cresce. Con l'aumentare, però, del rapporto  $L/K$ , mentre ci si sposta verso la destra, il prodotto



10



11

Fig. 10 Rappresentazione schematica del processo produttivo.

Fig. 11 La produttività del lavoro come funzione del lavoro e del capitale.

■ 18. Cfr. le osservazioni di P. Galloway, *Long-Term Fluctuations in Climate and Population in the Preindustrial Era*, in «Population and Development Review», 12, 1986, pp. 1-24.

■ 19. S. Kuznets, *Capital Formation in Modern Economic Growth (and Some Implications for the Past)*, in *Troisième conférence internationale d'histoire économique* (Münich 1965), Paris-La Haye I, p. 33.

per lavoratore comincia a declinare. È l'effetto dei rendimenti decrescenti del lavoro all'aumentare dei lavoratori rispetto alle risorse e beni capitali. In *A*, il prodotto del lavoro è ancora superiore al livello della sussistenza (*S*). Il reddito medio elevato stimola l'espansione demografica. Lo è ancora in *B*. Non lo è più in *C*, dove il prodotto del lavoro è solo capace di far fronte alla semplice sussistenza del lavoratore. Se si tiene conto delle variazioni frequenti del livello dei raccolti, che spostano verso il basso o verso l'alto la curva del prodotto per lavoratore e la fanno oscillare intorno al livello medio, allora vediamo come il prodotto per lavoratore possa scendere facilmente al di sotto della sussistenza stessa. La carestia provoca un aumento della mortalità e una diminuzione della natalità. Il risultato del rapporto  $L/K$  diminuisce. Il sistema produttivo si sposta di nuovo verso sinistra, dove il livello della produttività del lavoro è ben al di sopra della sussistenza. Essendo il prodotto del lavoro superiore alla sussistenza, la popolazione avrà tendenza ad aumentare di nuovo. Ci si sposterà di nuovo verso destra, con un'oscillazione ciclica. La pressione della popolazione manterrà tutto il sistema produttivo in prossimità dei punti *B* e *C*; in prossimità, cioè della semplice sussistenza.

Come si può uscire da questa oscillazione ciclica? Se ne può uscire con maggiore capitale o maggiori risorse? In realtà maggiore capitale o maggiori risorse possono spostare temporaneamente il sistema verso la sinistra, in conseguenza dell'aumento del denominatore nel rapporto  $L/K$ . E a sinistra il prodotto del lavoro è più alto. Ma il prodotto più alto incoraggia di nuovo l'aumento demografico. Un cambiamento deciso può verificarsi solo con uno spostamento, che continui nel tempo, della curva del prodotto del lavoro verso destra, verso la curva tratteggiata (nella direzione indicata dalla freccia). E ciò può avvenire in seguito al superamento del sistema tecnico, come accadde nel primo Ottocento nei paesi dell'Europa occidentale. In altre parti del mondo, ad esempio in Cina, i cicli delle società agricole tradizionali continuarono assai più a lungo. In

144

Bufali al lavoro in una risaia in Cambogia.



Europa occidentale si passò, prima che altrove, dai cicli pre-moderni alla crescita moderna. Se il progresso tecnico provoca uno spostamento continuo della curva verso destra s'imbocca la strada dello *sviluppo sostenuto*; che non significa, però, sviluppo eterno e senza interruzioni.

## Conclusioni

Si è visto come nei 5-6.000 anni in cui le civiltà agrarie dominarono come sistemi di organizzazione della vita associata, si possano individuare due lunghe fasi, che potremmo denominare della *crescita* e della *maturità*. Nella fase della *crescita*, che si verificò nel Vicino Oriente, in Egitto e Cina fra il 4000 e il 3000 a.C., si ebbero cambiamenti tecnici notevoli, che aumentarono la dotazione di energia pro capite e la produttività del lavoro. Con la diffusione della civiltà agricola, periodi di crescita si verificarono anche in seguito, là dove si venivano affermando società agricole che sostituivano le economie della caccia, della raccolta e dell'allevamento esistenti fino ad allora. Ovunque, a questa fase di avanzamento tecnico, seguì la *maturità* dei sistemi agricoli. Durante questa seconda fase, la pressione demografica dette luogo a cicli di espansione e di declino accompagnati dall'estensione degli arativi e intensificazione nell'uso della terra. La stabilità tecnica del settore primario costituì l'ostacolo maggiore all'aumento della produttività del lavoro. Questa fase della maturità durò in Europa sino all'inizio dell'Ottocento. In altre parti del mondo durò ancora più a lungo.

Oggi, gli economisti sono soliti dividere la storia in due epoche fondamentali: quella della *stagnazione malthusiana* a partire dalle origini dell'uomo, 5-4 milioni di anni fa, e quella della *crescita moderna*, dall'inizio del XIX secolo in poi. Si tratta di una semplificazione eccessiva. Quando lo storico guarda al lungo periodo scopre che epoche di crescita vi furono nelle civiltà del passato. Nel 4000 o 3000 a.C. non c'erano economisti. Se ci fossero stati non avrebbero potuto anch'essi considerare la loro epoca come l'età della crescita moderna, o della crescita sostenuta, come si dice oggi?

Aratura con un aratro trainato da cavalli;  
Fahrenwolde, Germania, 2008.





## 4

Paolo Malanima

## La transizione energetica in Europa dal 1700 a oggi

### Premessa

I cambiamenti decisivi avvenuti nell'economia europea degli ultimi due secoli vengono spesso indicati dagli storici con le espressioni di *crescita moderna* o di *modernizzazione dell'economia*. Alcuni elementi centrali di questa trasformazione possono essere riassunti con poche cifre essenziali:

- *aumento della popolazione*: da meno di 200 milioni di abitanti nell'intero continente nel 1800 a 730 nel 2000, con una crescita di 3,5-4 volte;
- *aumento del prodotto pro capite*: da circa 1.000 dollari internazionali del 1990 all'inizio dell'Ottocento a 16.000 nel 2000, con un aumento di circa 16 volte<sup>1</sup>;
- *aumento del prodotto aggregato*: nell'insieme del continente, in due secoli, la capacità di produrre è aumentata di 50-60 volte.

*Crescita e energia*. Un presupposto indispensabile della modernizzazione economica è stato il progresso delle conoscenze tecniche e in particolare di quelle nel settore dello sfruttamento delle risorse energetiche. Se definiamo l'energia, sotto il profilo economico, come la *capacità di compiere lavoro utile per soddisfare i bisogni e i desideri degli uomini*, questa capacità è aumentata decisamente. Per quanto il cambiamento nel sistema energetico non costituisca, da solo, una *condizione sufficiente* della crescita economica, esso costituisce, tuttavia, una *condizione necessaria*, nel senso che, senza di esso, il processo della crescita moderna, che ancora continua, non avrebbe potuto aver luogo.

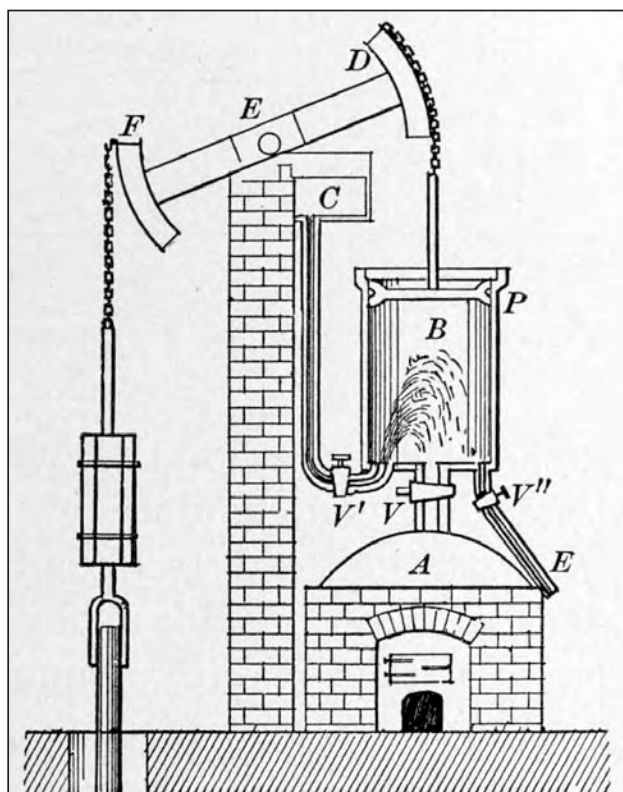
In altri termini: il forte aumento del numero degli uomini e del loro potere d'acquisto non avrebbe potuto essere sostenuto senza un aumento nella capacità di trasformare i materiali dell'ambiente in beni e servizi; e questa capacità è, appunto, fornita dal sistema energetico.

La modernizzazione dell'economia è iniziata in Europa, e dall'Europa si è diffusa in altre parti del mondo. Il cambiamento nel sistema energetico ha accompagnato questa diffusione negli ultimi due secoli. Possiamo farci un'idea dell'entità del cambiamento avvenuto nel campo dell'energia con un semplice calcolo. Si stima che circa 90-100 miliardi di uomini siano vissuti sulla Terra da 5 milioni di anni fa ad oggi. Gli ultimi 200 anni rappresentano solo lo 0,004% nella storia dell'umanità dalle origini. Ebbene, in questi ultimi due secoli, in cui è vissuto circa il 20% dell'umanità, è stata consumata una quantità di energia 3-5 volte superiore a quella consumata dai 70-80 miliardi di uomini vissuti in precedenza, e cioè nel 99,996% della storia della specie uomo<sup>2</sup>.

L'obiettivo delle pagine seguenti è quello di delineare i cambiamenti essenziali avvenuti negli ultimi due secoli, durante la *transizione energetica*; un'espressione, questa, che comprende la trasformazione nell'entità dei consumi, nelle fonti sfruttate, nei modi dello sfruttamento. Si concluderà questa ricostruzione con le prospettive del cambiamento energetico nel prossimo futuro.

Sotto, schema della macchina a vapore di Newcomen del 1712.

Nella pagina accanto, schema della macchina a vapore di Watt del 1788, simile a quella di Newcomen ma con qualche differenza, come ad esempio il sistema di raffreddamento, che permetteva un notevole risparmio di energia.



### Prima della transizione

**Le fonti.** Alla vigilia della crescita moderna, e cioè nelle economie agrarie europee prima dell'Ottocento, i bisogni fondamentali di movimento, calore, illuminazione, venivano soddisfatti da tre fonti fondamentali<sup>3</sup>. La prima, quella originaria, era costituita dal cibo, che apportava una quantità di calorie<sup>4</sup> - fra le 1.500 e le 2.500 al giorno - non molto diversa da quella disponibile oggi. Con consumi stabilmente inferiori alle 1500 calorie, la popolazione non avrebbe potuto sopravvivere e riprodursi. Consumi superiori alle 2500 calorie non erano consentiti dalle conoscenze tecniche in agricoltura.

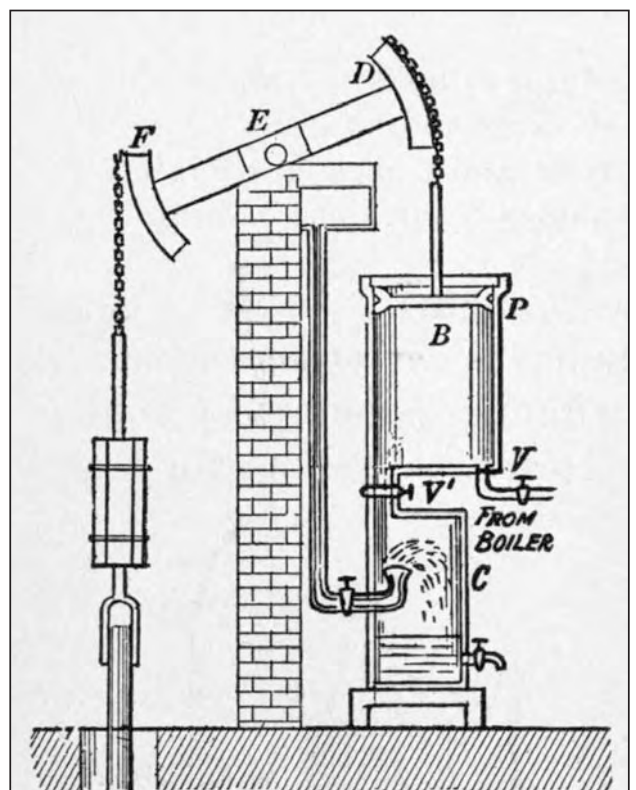
La fonte più importante in termini quantitativi era rappresentata dalla legna, e, in misura trascurabile, guardando all'Europa nel suo insieme, da altri combustibili come la torba e il carbon fossile. Lo sfruttamento della legna col fuoco aveva costituito un cambiamento decisivo nella storia dell'umanità, che con questa conoscenza tecnica aveva superato decisamente le capacità degli altri animali. La conoscenza del fuoco si era sviluppata fra 1 milione e mezzo milione di anni fa. Dal momento che la legna secca fornisce circa 3.000 calorie al kg e che nell'Europa medievale e moderna si consumavano in media 3 kg al giorno per persona, includendo gli usi industriali, il consumo pro capite derivante da questa fonte era di 9.000 calorie. Le differenze nei consumi fra il Nord e il Sud erano, ovviamente, assai forti a causa delle differenze di temperatura. Mentre in Scandinavia il consumo medio al giorno poteva arrivare a poco meno di 10 kg, nel Mezzogiorno d'Italia o nel Sud della Spagna, si superava di poco 1 kg.

La terza fonte di energia, sviluppatasi su ampia scala soltanto a partire dal millennio fra il 4000 e il 3000 a.C., era costituita dal cibo per gli animali usati in agricoltura e nei trasporti. Lo sfruttamento della forza animale si diffuse con la nascita delle grandi civiltà agrarie del Vicino Oriente e dell'Africa settentrionale, dell'India, della Cina. Un animale da lavoro o da trasporto come il bue, il cavallo, l'asino, più piccoli di dimensioni di quelli attuali, consumava sulle 20.000 calorie al giorno. Quanti fossero gli animali da lavoro in rapporto con la popolazione non è dato di sapere per le epoche antiche. Se si accetta, per l'Europa in età moderna, il rapporto di un animale ogni 4-5 persone e suddividiamo, dunque, il cibo consumato da ogni animale per 4 o 5, come se si trattasse del combustibile per una macchina, arriviamo a un consumo per persona di 5.000 o 4.000 calorie al giorno.

Due fonti affermatesi più tardi, quella del vento per le vele (già sfruttata nel tardo Mesolitico) e poi per i mulini (dal VII secolo d.C.) e quella dell'acqua (usata per i mulini già dal III secolo a.C., a quanto sembra da recenti studi<sup>5</sup>) costituirono sempre, in termini quantitativi, un apporto molto modesto. Raramente fu superato l'1-2% nel totale dei consumi. Le macchine usate per sfruttare queste fonti di energia costituirono un contributo tecnico assai rilevante, per quanto il loro sfruttamento non consentisse di superare i limiti delle economie agrarie tradizionali.

**Il livello dei consumi.** È possibile precisare quale fosse il livello dei consumi di energia delle popolazioni europee di antico regime e quali fossero le differenze fra le diverse regioni del continente? Qual era la composizione del bilancio energetico? Qual era la differenza fra il livello dei consumi in Europa e nelle altre civiltà agrarie?

- 1. In dollari internazionali del 1990 a parità di potere d'acquisto (PPA) sono espresse le serie elaborate da A. Maddison nei suoi lavori: *The World Economy: A Millennial Perspective*, OECD, Paris 2001, e *The World Economy: Historical Statistics*, OECD, Paris 2003, da cui sono riprese le cifre citate. A queste opere rimando per le spiegazioni sulla moneta usata per le comparazioni internazionali.
- 2. Il calcolo è basato sulla stima di una speranza di vita alla nascita (o vita media) di 20 anni (data l'elevata mortalità infantile), per gli 80 miliardi d'individui dalle origini dell'umanità al 1800, e su un loro consumo medio di energia di 6.000 kcal al giorno. Per i 20 miliardi di abitanti vissuti dal 1800 a oggi ho assunto una speranza di vita di 40 anni e un consumo medio di 40.000 kcal al giorno. È evidente che si tratta di una stima grossolana, ma utile per definire un ordine di grandezza.
- 3. Per i calcoli successivi rimando a P. Malanima, *Energia e crescita nell'Europa preindustriale*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.
- 4. Qui e in seguito per caloria s'intende la chilocaloria, abbreviata in Cal o kcal (che corrisponde a 1000 piccole calorie). La piccola caloria è la quantità di calore necessaria ad elevare da 14,5°C a 15,5°C 1 grammo d'acqua alla pressione normale. 10.000.000 di kcal corrispondono a 42 Gigajoule.
- 5. A. Wilson, *Machines, Power and the Ancient Economy*, in «Journal of Roman Studies», 92, 2002, pp. 1-32. L'opinione prevalente fino a qualche anno fa era che il mulino fosse stato inventato nel I secolo a.C.





148

Una pompa idraulica a vapore usata alla fine del '700 per aspirare acqua dalle miniere, Wanlockhead, Scozia.

Abbiamo dati meno incerti per la vigilia della transizione energetica; vale a dire attorno al 1800 (Tab. 1). Considerando soltanto le fonti tradizionali<sup>6</sup>, il ventaglio dei valori del consumo era molto vario e andava da 15 Gigajoule a persona all'anno nei paesi mediterranei (più o meno 10.000 calorie al giorno), fino a 50 in Scandinavia (30.000 calorie al giorno). Al giorno d'oggi, il consumo annuo nei paesi dell'Europa occidentale è di 170 GJ all'anno. Questo ampio ventaglio dipendeva soprattutto dalle differenze di temperatura fra le diverse regioni d'Europa e, di conseguenza, dal consumo di legna. Nel 1800 la media del consumo energetico in Europa occidentale, con l'esclusione del carbon fossile, che cominciava ad essere utilizzato, era di 20 GJ all'anno; che corrisponde a 13.000 calorie per persona al giorno.

Tabella 1. Consumo pro capite di energia in sei paesi europei nel 1800 (in GJ all'anno e kcal al giorno)

	GJ all'anno	kcal al giorno
<b>Svezia</b>	47,3	30.850
<b>Inghilterra (e Galles)</b>	60,0	39.140
<b>Paesi Bassi</b>	25,8	16.830
<b>Francia</b>	19,5	12.720
<b>Portogallo</b>	18,8	12.263
<b>Italia</b>	17,4	11.350
<b>Spagna</b>	14,8	9.650

Nota: 10.000.000 kcal = 42 Gigajoule.

Fonti: Questi dati e gli altri citati in queste pagine sono basati su una ricerca in corso del gruppo *Long-term Energy Growth* (LEG). In particolare, i dati per la Svezia sono stati elaborati da A. Kander, per l'Inghilterra da P.Warde, per i Paesi Bassi e Francia da B. Gales, per l'Italia da P. Malanima, per la Spagna da M. Rubio, per il Portogallo da S. Enriques. I criteri seguiti nella preparazione di queste serie, che includono sempre le energie tradizionali, sono spiegati nei lavori di Malanima, *Energia e crescita* cit. e *Energy Consumption in Italy in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, ISSM-CNR, Napoli 2006, di A. Kander, *Economic Growth, Energy Consumption and CO<sub>2</sub> Emissions in Sweden 1800-2000*, Lund University, Lund 2002, e P.Warde, *Energy Consumption in England and Wales 1560-2000*, ISSM-CNR, Napoli 2007.

■ 6. Si esclude, cioè, il consumo di carbon fossile dell'Inghilterra, che, invece, è incluso nel dato presentato nella Tab. 1.

Per quanto riguarda la composizione del bilancio energetico, al primo posto si trovavano i combustibili, rappresentati quasi esclusivamente dalla legna da ardere, che costituiva più del 50% del consumo totale di energia nei paesi del Sud e arrivava a più del 70% nelle regioni fredde dell'Europa del Nord. La seconda fonte era rappresentata dal cibo degli animali da lavoro (considerato come il combustibile di una macchina suddiviso fra la popolazione che li adoperava) e la terza dagli alimenti per gli uomini. Il vento, per le vele e i mulini, e l'acqua, per i mulini da frumento e per i congegni utilizzati nell'industria, rappresentavano meno del 2%. Un'eccezione era costituita dai Paesi Bassi dove lo sfruttamento del vento corrispondeva al 20% del totale<sup>7</sup>. Questa composizione risulta confermata dai dati relativi alla metà del



Macchina agricola a vapore del 1906.

Tabella 2. Composizione del consumo di energia nel 1850 in Svezia, Paesi Bassi, Italia e Spagna (%).

	Svezia	Paesi Bassi	Italia*	Spagna
Cibo (per uomini e animali)	25	38	41	50
Legna	73	11	51	46
Acqua e vento	< 1	10	1	2
Combustibili fossili	2	41	7	2

\* 1861.

Fonte: B. Gales, A. Kander, P. Malanima, M. Rubio, *North versus South. Energy Transition and Energy Intensity in Europe over 200 Years*, in «European Review of Economic History», 11, 2007, pp. 215-49.

secolo; quando cioè, la transizione energetica era già cominciata (Tab. 2).

*L'Europa e le altre civiltà.* Quanto alla differenza fra il consumo energetico dell'Europa e quello delle altre civiltà agrarie della stessa epoca, è possibile avanzare l'ipotesi che in Europa esso fosse superiore per due ragioni<sup>8</sup>:

1. la civiltà agraria europea era più settentrionale rispetto alle altre (cinese, indiana, quelle del Sudamerica...) e di conseguenza il consumo di legna era in media più elevato;
2. l'agricoltura secca europea (non basata, cioè, sull'irrigazione) utilizzava gli animali da lavoro molto più delle altre civiltà agrarie (sappiamo che, nelle altre regioni del mondo, tutto il lavoro agricolo veniva compiuto ben più dagli uomini che dagli animali).

Tutto considerato, la civiltà agraria europea era caratterizzata da un'intensità energetica relativamente elevata.

■ 7. Come si vede nella Tab. 2, tuttavia, alla metà dell'Ottocento, in seguito all'aumento del consumo di energia in Olanda e all'introduzione massiccia del carbon fossile, la composizione del bilancio energetico era cambiata e il peso relativo del vento era minore che mezzo secolo prima.

■ 8. Malanima, *Energy Crisis and Growth 1650-1850. The European Deviation in a Comparative Perspective*, in «Journal of Global History», I, 1, 2006, pp. 101-21.

## I caratteri del sistema energetico tradizionale

Il sistema energetico di antico regime era contraddistinto da:

1. utilizzo di fonti vegetali, e quindi rinnovabili;
2. sfruttamento di convertitori principalmente biologici;
3. rendimento modesto.

Esaminiamo questi tre caratteri.

*Fonti rinnovabili.* Tutte le fonti tradizionali di energia erano rinnovabili. Ad esclusione dell'acqua e del vento, esse erano di tipo vegetale e dipendevano dalla luce del Sole e dalla capacità fotosintetica dei vegetali. Rappresentavano, per questo motivo, una riserva illimitata di energia. La conseguenza negativa del carattere vegetale delle civiltà agrarie di antico regime è che esse dipendevano fortemente dai cambiamenti climatici di breve e lungo periodo, che potevano ridurre drasticamente o accrescere la base energetica. Inoltre, era difficile e laborioso ampliare in modo considerevole questa base, date le conoscenze tecniche e dato che essa dipendeva dalla disponibilità di terra, che è limitata. Per questa ragione le civiltà agrarie del passato erano povere di energia.

*Convertitori biologici.* Un'altra caratteristica di questo sistema energetico è che esso si fondava su convertitori biologici di energia molto più che su convertitori meccanici. Alla base del sistema vi era, infatti, l'ossidazione dei composti del carbonio attraverso il metabolismo degli uomini e degli animali e attraverso il fuoco (che è una forma di ossidazione rapida del carbonio contenuto nella legna). Questo sistema energetico non era in grado di trasformare il calore del fuoco in movimento ordinato o lavoro<sup>9</sup>. Queste civiltà erano prive della «forza motrice del fuoco», di cui scrisse Sadi Carnot nel 1824, riflettendo sulla macchina a vapore che si andava diffondendo in Europa<sup>10</sup>.

*Rendimento e potenza.* Una conseguenza importante della presenza di convertitori esclusivamente biologici dell'energia era il rendimento ridotto (vale a dire, un basso rapporto tra l'energia utile risultante da una trasformazione e l'energia totale impiegata). Per tutti gli esseri animali, gran parte dell'energia utilizzata come nutrimento viene impiegata per la sopravvivenza e trasformata in calore. Solo una piccola parte dell'energia introdotta è trasformata in lavoro meccanico e usata, di conseguenza, per fini economici. Nel caso

dell'uomo il rendimento è del 20%, mentre per gli animali adoperati in agricoltura non oltrepassa abitualmente il 10%. Per quanto riguarda la legna, il calore utilizzato dagli uomini era una parte molto ridotta del calore prodotto durante la combustione. Esso poteva variare, ma assai raramente oltrepassava il 25% ed era, nella maggior parte dei casi, di gran lunga inferiore. Il rendimento dei mulini ad acqua e a vento era più elevato, come in tutti i casi in cui non si deve produrre lavoro attraverso una conversione preliminare in calore. Questo rendimento, tuttavia, non andava oltre il 35-40%. Considerando che l'efficienza maggiore veniva ottenuta dalla forma di conversione - dell'acqua e del vento - che era d'im-

150

Locomotiva a vapore della fine dell'Ottocento.



portanza trascurabile all'interno del sistema energetico del passato, la conclusione alla quale giungiamo è che il rendimento medio di tutti i convertitori era attorno al 20%<sup>11</sup>.

Anche la potenza, ovvero la quantità massima d'energia che può essere liberata in un secondo da una macchina (biologica o meccanica), era molto ridotta. Un mulino ad acqua aveva in media la potenza di 3-5 cavalli-vapore. Un mulino a vento poteva raggiungere i 10-15. Oggi, con una centrale nucleare, si può arrivare ad una potenza di 2 milioni di cavalli-vapore<sup>12</sup>.

### Alle origini della transizione

*La crescita della popolazione.* Il sistema di energia delle civiltà agricole tradizionali, fondato, come si è visto, sull'impiego di fonti vegetali e sulla conversione biologica, si poteva adattare con molta difficoltà e lentezza all'aumento della domanda. Il passaggio da questo sistema a un sistema energetico diverso, fra Sette e Ottocento, dipese, prima di tutto, dall'aumento della domanda di fonti energetiche, che derivò dalla crescita della popolazione a partire dalla fine del XVII secolo. Attorno al 1650, la popolazione dell'Europa non era molto superiore a quella del 1300: poco più di 100 milioni. Essa raggiunse, tuttavia, circa 190 milioni nel 1800 e 314 milioni nel 1870. Malgrado l'estensione delle superfici coltivate e l'introduzione del mais e della patata, che avevano un rendimento ben superiore a quello del frumento e permettevano di nutrire un numero assai maggiore di individui, la prima fase di questa crescita fu caratterizzata da un aumento dei prezzi, in particolar modo dei prodotti agricoli. Seguì un peggioramento delle condizioni di vita della maggioranza della popolazione, ovvero dei ceti sociali inferiori, che formavano il 90% della popolazione, come risulta evidente dalla diminuzione dei salari reali nella seconda metà del XVIII secolo<sup>13</sup>.

Questo peggioramento nella disponibilità di fonti energetiche si manifestò anche attraverso l'abbassamento della statura di qualche centimetro per le persone nate tra il 1750 e il 1820-30. Come conseguenza del dissodamento delle foreste per aumentare le superfici coltivate, la crescita dei prezzi agricoli fu più forte nel caso della legna. La pressione della popolazione sulla terra, che era la base del sistema energetico, ha spinto gli storici a parlare di una «crisi ecologica» della civiltà agraria europea<sup>14</sup>, così come di quelle di altre parti del mondo e in particolare di quella cinese del medesimo periodo. Il sistema energetico tradizionale si rivelava incapace di sostenere la crescita demografica, come mostra chiaramente la diminuzione, pressoché in tutti i paesi d'Europa, della produzione agricola pro capite, che rappresenta bene la quantità delle fonti energetiche tradizionali<sup>15</sup>.

*Bisogni e tecniche.* La crescita dei bisogni, tuttavia, sebbene importante come stimolo per l'innovazione, può anche non essere seguita da un cambiamento tecnico. Perché si verifichi un cambiamento tecnico, è necessario che essa si combini con la conoscen-

- 9. Lavoro ha qui il significato economico e non quello della fisica.
- 10. S. Carnot, *Réflexions sur la puissance motrice du feu* (1824), Vrin, Paris 1978.
- 11. Malanima, *Energia e crescita* cit.
- 12. E. Cook, *Man, Energy, Society*, W.H. Freeman, San Francisco 1976, p. 29.
- 13. Cfr. sul tema R.C.Allen, *The Great Divergence in European Wages and Prices from the Middle Ages to the First World War*, in «Explorations in Economic History», 38, 2001, pp. 411-47.
- 14. K. Pomeranz, *The Great Divergence. Europe, China, and the Making of the Modern World Economy*, Princeton University Press, Princeton 2000.
- 15. R. C. Allen, *Economic Structure and Agricultural Productivity in Europe, 1300-1800*, in «European Review of Economic History», 4, 2000, pp. 1-26.

Mulino ad acqua a Braine-le-Château in Belgio.



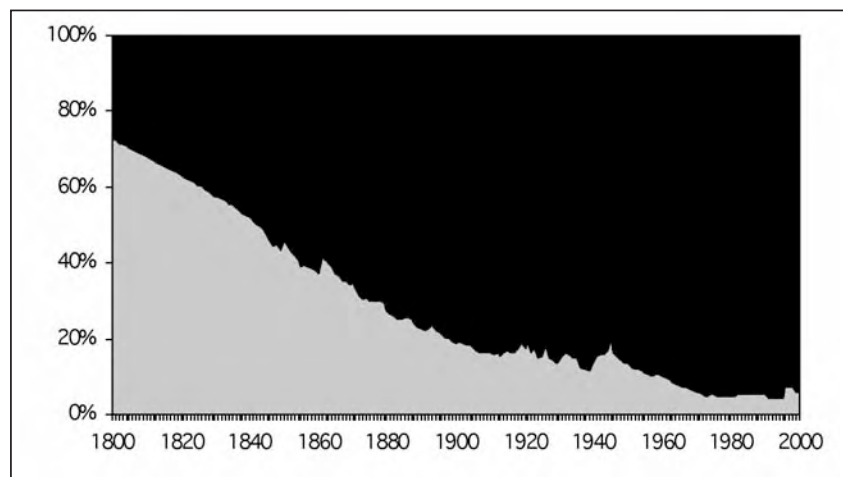
za di nuovi processi, fatto che, in molti casi, è semplicemente accidentale. Nel caso dell'Europa, la carenza di fonti di energia tradizionali per abitante si combinò con la conoscenza di un combustibile, il carbon fossile, che veniva utilizzato già nell'antichità e nel Medioevo e il cui impiego si era particolarmente diffuso in Inghilterra a partire dal XVI secolo. Esso rappresentava il 15% del consumo totale di energia dell'isola nel 1600, era il 32% nel 1650, quasi la metà nel 1750, il 77% nel 1800<sup>16</sup>. Era conosciuto nelle altre regioni d'Europa del Centro e del Nord, ma poco utilizzato.

## Le fonti fossili di energia e il macchinismo

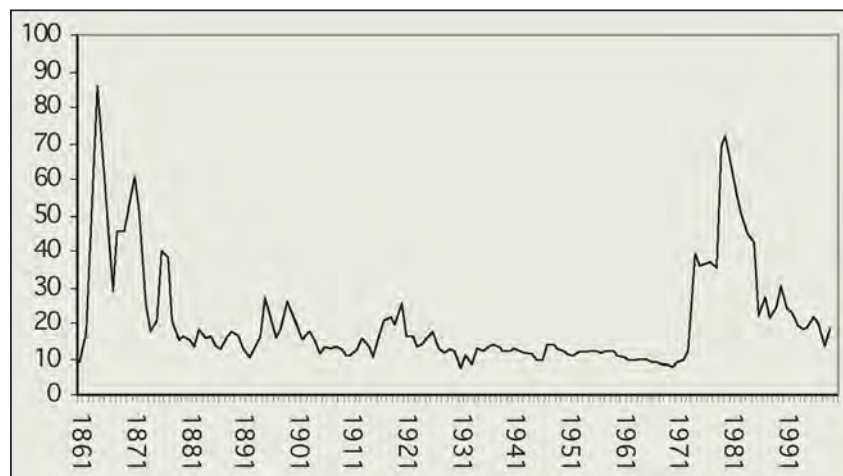
*Carbone, petrolio, gas.* Il carbon fossile era anch'esso un composto del carbonio e, per questo motivo, organico come la legna e gli alimenti. Si trattava, tuttavia, di un composto che si era mineralizzato 300 milioni di anni addietro, nell'Era carbonifera. I depositi di questo minerale rappresentavano una sorta di *Sylva subterranea*, come vennero definiti dal giurista tedesco Johan Philipp Bunting<sup>17</sup>. Il vantaggio maggiore era il prezzo molto più basso di quello della legna o del carbone di legna, a parità di potere calorico. Con la diffusione del carbon fossile in Inghilterra, e successivamente in Belgio, Francia, Germania e negli altri paesi del continente, cominciò l'era dei combustibili minerali e non riproducibili. L'utilizzo delle fonti vegetali e rinnovabili di energia, nel loro insieme, andò diminuendo, inizialmente in termini relativi e successivamente anche in termini assoluti (Fig. 1).

152 Fig. 1 Il consumo di fonti moderne e di fonti tradizionali di energia in Europa occidentale dal 1800 al 2000 (in nero l'area delle fonti moderne).

Fig. 2 Prezzo internazionale del petrolio in dollari del 1999 al barile dal 1861 al 2000.



1



2

■ 16. P. Warde, *Energy Consumption in England and Wales*, Roma 2007.

■ 17. R.P. Siefert, *The Subterranean Forest. Energy Systems and the Industrial Revolution*, The White Horse Press, Cambridge 2001.

Aveva inizio la fase fossile del sistema d'energia, che continua a dominare ancora oggi. All'utilizzo del carbon fossile, si aggiunse, alla fine del XIX secolo, l'uso del petrolio e, soprattutto dopo la Seconda guerra mondiale, quello del gas naturale (il metano). In realtà, la transizione energetica comportò non il passaggio da un'economia organica a un'economia non organica, come ha suggerito A. Wrigley in numerosi suoi studi<sup>18</sup>, ma quello da un'economia organica vegetale a un'economia organica minerale.

Con il passaggio al carbon fossile, l'Europa poteva contare, per l'approvvigionamento di fonti energetiche, sui giacimenti esistenti nel continente (soprattutto al Nord), mentre col petrolio e col gas naturale non fu più possibile per la popolazione europea basarsi sulla produzione interna. Alla fase dell'indipendenza energetica seguì la fase della dipendenza.

**I prezzi dell'energia.** Il passaggio all'impiego su vasta scala dei combustibili fossili di energia fu la conseguenza della crescita dei prezzi delle fonti energetiche tradizionali. Il passaggio dal carbon fossile al petrolio e dal petrolio al gas naturale dipese anch'esso dalla ricerca di fonti di energia meno costose. Tutte queste fonti fossili di energia erano assai meno care di quelle tradizionali. Se consideriamo i movimenti dei prezzi delle fonti energetiche nel lungo periodo, scopriamo, infatti, che mai nella storia dell'umanità le fonti di energia sono state così a basso prezzo come nel XIX e XX secolo (almeno fino alle crisi del petrolio negli anni Settanta del Novecento). Lo si vede bene, se assumiamo il prezzo del petrolio come indicativo del prezzo delle fonti energetiche moderne (Fig.2)<sup>19</sup>. In particolare, si nota come un livello assai basso sia stato raggiunto fra il 1950 e il 1973, che sono anni di crescita assai sostenuta dell'economia europea. La disponibilità di risorse energetiche a buon mercato ha costituito uno dei fondamenti della crescita moderna.

**Il macchinismo.** La transizione energetica è dunque caratterizzata dalla grande quantità disponibile di nuove fonti di energia. Se il carbone e gli altri combustibili fossili fossero stati ancora utilizzati nei modi tradizionali, vale a dire per il riscaldamento domestico e per la fusione dei metalli, o nelle numerose industrie che li usavano solo come fonti di calore, la transizione energetica, con la crescita economica ad essa associata, non avrebbe avuto luogo. Ancor più importante della disponibilità di combustibili diversi dalla legna, fu il passaggio dai convertitori biologici di energia alle macchine termiche, ovvero alle macchine capaci di convertire la potenza termica dei combustibili in movimento ordinato.

La transizione energetica segnò il passaggio al *macchinismo*. La capacità di lavoro, in senso economico, della specie umana veniva enormemente accresciuta e, con essa, la capacità di soddisfare i bisogni e i desideri. La storia della macchina a vapore si sviluppa a partire dagli esperimenti di Auguste Papin nel XVII secolo, passando per la macchina di Thomas Newcomen del 1712, fino ad arrivare alla macchina a vapore di James Watt posteriore al 1775, che aprì l'impiego del vapore all'industria e ai trasporti via mare e via terra. Un progresso importante fu, in seguito, rappresentato dalla macchina a combustione interna, progettata dall'inventore belga Jean Joseph Étienne Lenoir nel 1860 e perfezionata da Nikolaus Otto nel 1876. Un notevole sviluppo tecnico nel settore dell'energia fu costituito più tardi, alla fine del XIX secolo, dall'invenzione e diffusione dell'elettricità. L'elettricità non costituiva la scoperta di una nuova fonte. Essa è infatti una *fonte secondaria* di energia e non *primaria*, poiché non produce direttamente lavoro, ma è soltanto un'intermediaria tra una fonte di energia (del carbon fossile, del petrolio, del gas, dell'acqua, del vento, dell'atomo) e i consumatori di energia utile. Essa rappresentò, tuttavia, un elemento essenziale per la diffusione capillare delle nuove fonti primarie di energia nelle industrie, nei trasporti e nelle abitazioni.



La macchina di Boulton e Watt del 1788 che serviva a mantenere costante la velocità di una macchina a vapore.



Macchina a vapore tedesca del 1864.

■ 18. Rimando soprattutto a E. A. Wrigley, *Continuity, Chance and Change. The Character of the Industrial Revolution in England*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

■ 19. La fonte del grafico è costituita dalla serie presentata in [www.eia.doc.gov/emeu/international/petroleum.htm](http://www.eia.doc.gov/emeu/international/petroleum.htm).

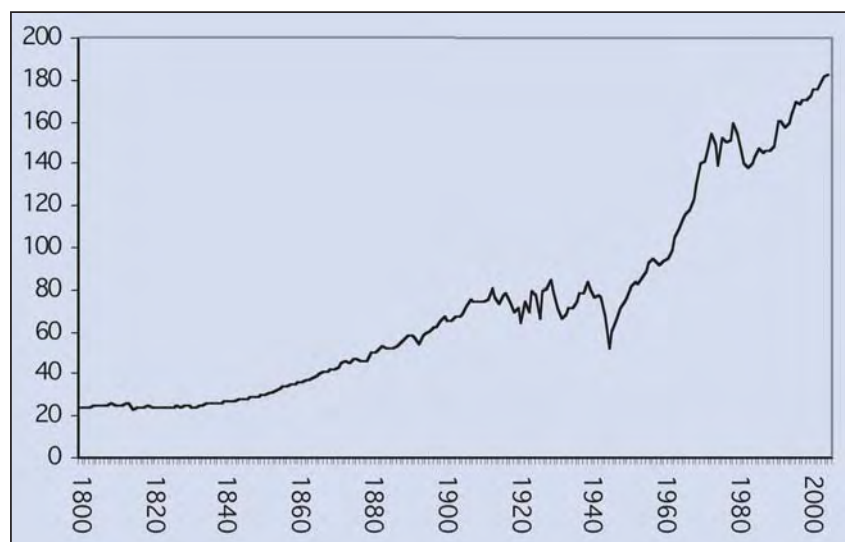


*La geografia dell'energia.* Mentre nell'Ottocento i paesi che erano cresciuti di più erano quelli che avevano carbone, nel Novecento le cose sono cambiate e si è rotta la relazione fra disponibilità di energia e crescita. Su scala mondiale, poco meno del 50% del petrolio prodotto nell'ultimo decennio del XX secolo era concentrato, in ordine d'importanza, in Arabia Saudita, negli Usa, negli Stati della federazione russa, in Iran e in Messico. Non tutti questi paesi erano sviluppati sotto il profilo economico. Nello stesso periodo, facendo uguale a 100 il consumo di energia dei paesi avanzati, quello dei paesi in via di sviluppo era pari a 38, quello dell'Africa subsahariana a 20 e quello dei paesi meno avanzati a 5. Alla fine del Novecento, il 25% della popolazione mondiale consumava il 75% del totale dell'energia impiegata ogni anno. L'abitante di un paese avanzato consumava 10 volte più energia dell'abitante di un paese povero.

## Il trend dei consumi

*I consumi.* Da un punto di vista quantitativo, in Europa occidentale il consumo pro capite di energia, nel 1800, era di 23 Gj (incluso il carbon fossile). Esso si mantenne a questi livelli fino al 1840; raggiunse 67 Gj nel 1900, 76 nel 1950

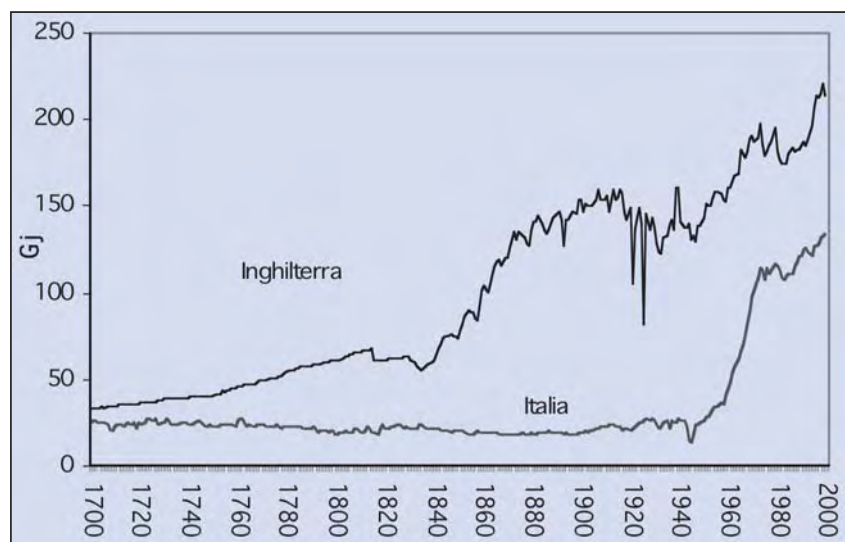
154



3

Fig. 3 Il consumo di energia pro capite in Europa occidentale dal 1800 al 2000 (in Gj all'anno).

Fig. 4 Consumo pro capite di energia in Inghilterra e in Italia dal 1700 al 2000 (in Gj).



4

ed era di 170 nel 2000 (includendo sempre anche le fonti tradizionali).

La crescita è stata considerevole (Fig. 3). Si possono cogliere le seguenti 4 epoche:

- 1800-1914: crescita sensibile (soprattutto dal 1840 in poi);
- 1920-1940: dopo la caduta durante la Prima guerra mondiale si ha una ripresa, ma nel corso della crisi economica degli anni Trenta si ha una nuova riduzione, seguita da una caduta negli anni della Seconda guerra mondiale. Nel complesso, in questo periodo si ha stabilità;
- 1950-1973: fortissima crescita dal 1950 al 1973. La crescita è interrotta dal 1973 al 1980 e viene seguita da una ripresa che è, comunque, meno forte di quella dei due decenni seguiti alla Guerra mondiale.

*Due percorsi della transizione.* I valori medi nascondono, tuttavia, le diverse strade seguite dalle economie europee. Queste diverse strade sono ben esemplificate dall'Inghilterra e dall'Italia, un paese ricco di fonti fossili di energia e un paese povero di fonti moderne (Fig. 4)<sup>20</sup>. Tutti gli altri paesi europei si trovano in una posizione intermedia fra i due estremi dell'Inghilterra e dell'Italia, con un andamento dei consumi più simile a quello dell'Italia che a quello dell'Inghilterra (che rappresenta l'eccezione piuttosto che la norma).

Le differenze fra i consumi di energia pro capite in Inghilterra e Italia sono ancora modeste all'inizio del Settecento. Si approfondiscono durante il Settecento e l'Ottocento, all'epoca dell'industrializzazione. L'Italia, pur importando carbon fossile già almeno dal 1820, accresce i suoi consumi solo dall'epoca del suo sviluppo moderno, che comincia intorno al 1880. Solo, però, dopo la Seconda guerra mondiale, compie il salto a un livello decisamente superiore, avvicina-



Mulini a vento nella zona della Mancia in Spagna.

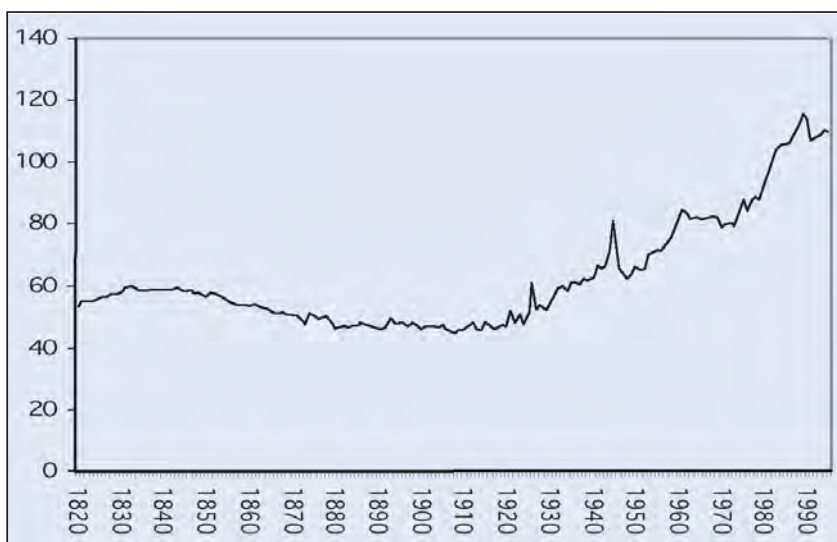


Fig. 5 La produttività dell'energia in Europa occidentale dal 1820 al 2000 (dollari int. 1990 pro capite divisi per consumo pro capite di energia in GJ).

■ 20. La Fig. 4 è basata su Malanima, *Energy Crisis* cit. e su Warde, *Energy Consumption* cit.

■ 21. La produttività dell'energia è rappresentata dal reciproco dell'intensità energetica (energia consumata divisa per il prodotto), che viene spesso adoperata nelle ricerche sul tema dell'energia.

nandosi di nuovo all'Inghilterra. La differenza sensibile, che ancor oggi permane rispetto all'Inghilterra, dipende dalle differenze di temperatura e dalla minore intensità energetica dell'industria italiana; che, anche in conseguenza della povertà di fonti moderne di energia, ha sempre puntato sull'industria leggera, anziché su quella pesante.

*La produttività dell'energia.* La crescita dei consumi di energia negli ultimi due secoli risulta ancora più considerevole se esaminiamo la crescita dell'energia utile della quale hanno potuto disporre gli europei. Il macchinismo ha determinato, infatti, un aumento nel rendimento energetico dal 20 al 30-40%. Per produrre una unità di prodotto lordo, nell'anno 2000 veniva impiegata la metà dell'energia che era necessaria nel 1800 (cfr. Fig. 5, p. 155). La produttività dell'energia, che è costituita dal rapporto fra il prodotto in termini reali e l'energia consumata<sup>21</sup>, rivela una lieve caduta nella prima fase: sino alla fine dell'Ottocento. Essa è causata dall'utilizzazione, soprattutto in Inghilterra, di macchine a vapore ancora poco efficienti. Si ha, in seguito, dall'inizio del Novecento, un aumento della produttività, che s'interrompe negli anni Sessanta a causa dei prezzi molto bassi delle fonti energetiche (che non inducevano al risparmio) e alla diffusione dell'automobile e di tanti elettrodomestici nelle case degli europei, oltre che di macchine ad alto consumo nell'industria. La produttività dell'energia aumenta di nuovo quando i prezzi crescenti delle fonti fossili, dopo il 1973, inducono a un consumo più efficiente. La tendenza all'aumento della produttività dell'energia continua ancor oggi.

## L'energia di ieri e di domani

Si è visto come la transizione abbia comportato cambiamenti decisivi: dalle fonti tradizionali alle fonti moderne, dalla conversione biologica alla conversione meccanica, dall'indipendenza energetica alla dipendenza, da fonti costose a fonti a buon mercato... Vi è tuttavia un aspetto comune ai sistemi energetici prima e dopo la transizione al quale di solito non si presta attenzione: sebbene diverse, le fonti energetiche moderne sono tutte *fonti organiche*, ov-

Centrale elettrica in Bulgaria.



vero composti del carbonio, così come le fonti utilizzate nel passato. Dalle sue origini, l'umanità è vissuta grazie a fonti organiche di energia; ha legato il suo destino agli atomi di carbonio. Possiamo dunque dire che l'economia dalle origini dell'uomo fino al presente è stata un'*economia organica*. La transizione avvenuta negli ultimi due secoli ha solo comportato, come si è visto, il passaggio da *un sistema di energia organico di tipo vegetale* a *un sistema di energia organico di tipo minerale*. Fra le fonti oggi sfruttate, solo quelle del vento, dell'acqua, del Sole, e quella nucleare, sono fonti di energia non organiche<sup>22</sup>. Nel consumo mondiale di energia esse rappresentano, nel complesso, meno del 10%. Secondo le proiezioni, nel 2030 esse costituiranno ancora meno del 10%<sup>23</sup>. L'energia nucleare, sfruttata per produrre energia per scopi pacifici da circa mezzo secolo, sarebbe, secondo le stesse proiezioni, in aumento in termini assoluti, ma in diminuzione in termini relativi, dal 6,3 % del 2005 al 4,8 del 2030.

Le prospettive sul futuro dell'energia nei prossimi decenni non sono rosee. Al giorno d'oggi gli europei, così come gli altri abitanti del Mondo, si trovano costretti a cambiare la loro base energetica organica. Da un lato, il consumo crescente di combustibili organici comporta, infatti, una crescita dell'emissione nell'atmosfera di CO<sub>2</sub> tale che sta cominciando a manifestare effetti pericolosi sull'evoluzione del clima. Dall'altro lato, i combustibili organici di tipo minerale non sono riproducibili e verranno esauriti; come un tesoro trovato per caso sotto terra e che stiamo sperperando in fretta. Ci sono dubbi su quando questo tesoro si esaurirà, ma nessuno ha dubbi sul fatto che esso si esaurirà. Ciò significa che le civiltà future non potranno essere ancora *civiltà organiche* come quelle del passato. Si dovrà intraprendere una transizione ben più decisiva di quella cominciata due secoli fa, se si vorrà mantenere il livello di vita ormai raggiunto. Essa dovrà consistere nel passaggio *da un sistema energetico organico a uno inorganico* (non basato, cioè, sui composti del carbonio). Al momento nessuno può prevedere con certezza quale strada verrà imboccata. Una possibilità è la fine della crescita. L'altra possibilità è quella di una nuova transizione energetica, su basi assai diverse da quella del passato.

■ 22. Anche le biomasse, di cui oggi si parla spesso, sono naturalmente fonti organiche.

■ 23. Queste stime e proiezioni sono riprese da AIE, World Energy Outlook, AIE, Paris 2007. Si veda, sulle proiezioni dei consumi di energia, il volume di A. Clò, *Il rebus energetico*, Il Mulino, Bologna 2008.



Centrale eolica a Caen in Francia.

## 5

Pietro Umberto Fogale

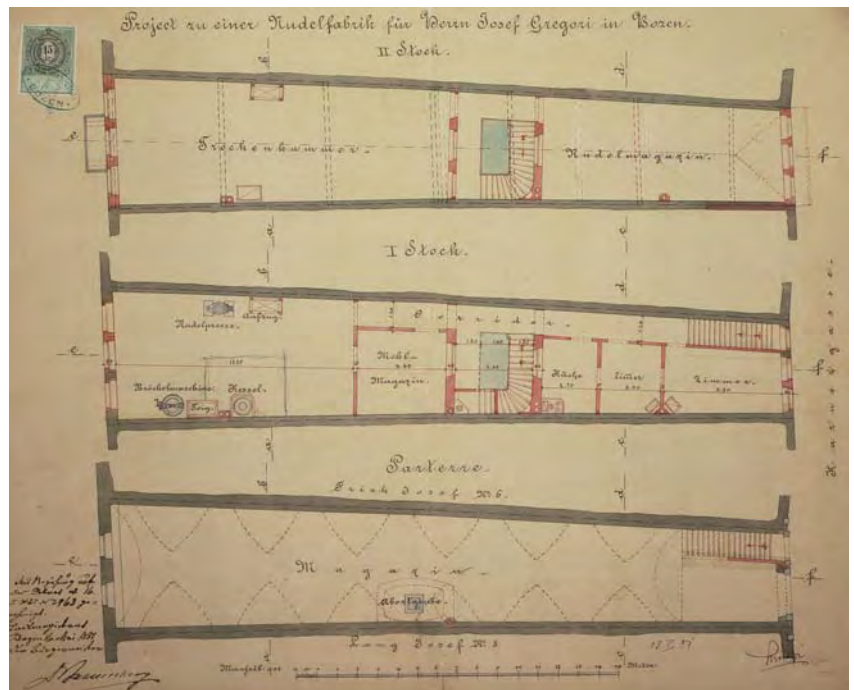
## L'industria a Bolzano 1848-1948

### Premessa

Alcuni anni fa il Comune di Bolzano<sup>1</sup> ha iniziato un progetto di mappatura dei principali luoghi storici della città. Il progetto «I luoghi della memoria/Historische Staetten und Objekte», che per la parte didattica si avvale della collaborazione del Lab\*doc storia/Geschichte<sup>2</sup>, vuole essere una raccolta sistematica di luoghi significativi della città che vengono messi in evidenza attraverso percorsi tematici. Fino ad oggi sono state pubblicate sei cartine con altrettanti percorsi, e quello che qui di seguito presentiamo è il «Percorso nell'industrializzazione», che mi ha visto direttamente coinvolto nella fase di studio e progettazione. La ricerca che abbiamo svolto ha preso in esame lo sviluppo dell'industria a Bolzano dalle origini, che risalgono alla fine del XVIII secolo, alla Seconda guerra mondiale. Abbiamo cercato di ricostruirne lo sviluppo puntando l'attenzione sulle aziende che hanno lasciato tracce più o meno evidenti sul territorio cittadino. Non ci siamo però limitati ai soli opifici; l'industria, infatti, necessita di infrastrutture, di case per gli operai che finiscono con il costituire interi quartieri, di scuole che formino tecnici e operai. La ricerca ha portato alla compilazione di una serie di schede, introdotte da una premessa, e ricostruisce lo sviluppo del tessuto "industriale" nel suo significato più ampio, e cioè un insieme di «luoghi della memoria» per la città e per l'immaginario dei suoi abitanti. Le schede, complete di dati bibliografici e archivistici, sono a disposizione di ricercatori, insegnanti, studenti e interessati e possono essere consultate nel data-base dell'Archivio Storico del Comune di Bolzano; i «luoghi della memoria» più rappresentativi sono invece entrati a far parte del percorso tematico.

158

- 1. Assessorato alla Cultura. Ufficio Servizi museali e storico-artistici.
- 2. Il Lab\*doc storia/Geschichte dell'Intendenza scolastica di Bolzano pubblica la rivista di Storia e didattica della storia «StoriaE», consultabile sul sito <http://www.emscuola.org/labdoc/storia/storiae/default.htm>. Si tratta di materiali di lavoro, documenti, fonti, repertori bibliografici, proposte didattiche, supporti metodologici, prospettive di formazione e aggiornamento, confronto su esperienze e iniziative in relazione allo studio e all'insegnamento della storia a scuola, e in particolare della storia del territorio tra le valli dell'Inn e dell'Adige, in una prospettiva locale, nazionale, europea e internazionale.
- 3. A. Mura, H. Obermair, *I percorsi nei luoghi della memoria*, in «StoriaE», 2, settembre 2004, p. 46.
- 4. Cfr. R. Petri, *Storia di Bolzano*, Il Poligrafo, Padova 1989.
- 5. Cfr. C. Gatterer, *In lotta contro Roma. Cittadini, minoranze e autonomie in Italia (1968)*, Praxis3, Bolzano 1994, p. 641.
- 6. K.T. Hoeniger, *Origini e sviluppo dell'economia industriale nell'Alto Adige fino al 1891*, Saturnia, Trento 1956.



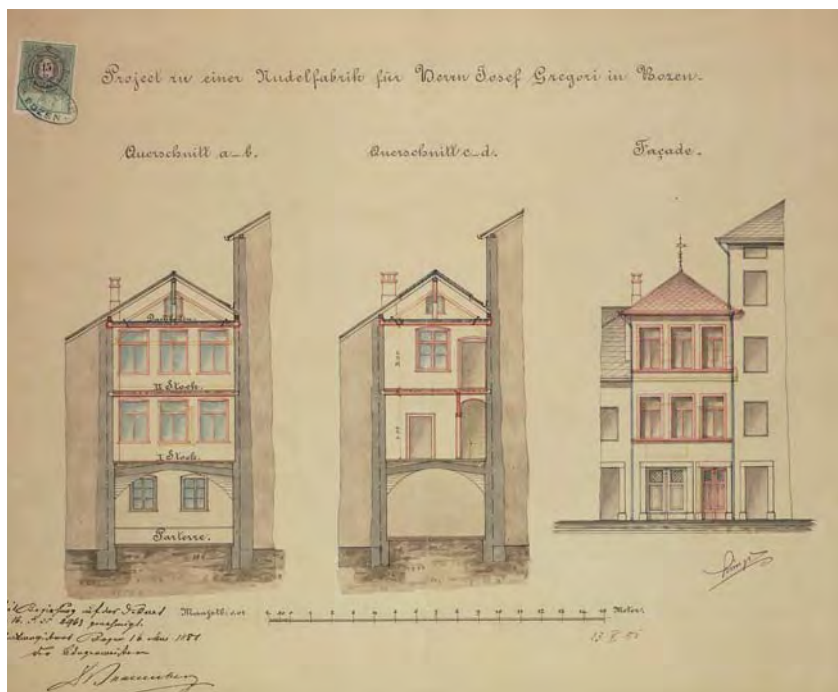
Osservare la città facendo attenzione ai particolari, osservare la stratificazione della realtà cittadina è per tutti i fruitori dei percorsi il punto di partenza per un approccio più attento e curioso all'ambiente in cui ci muoviamo quotidianamente, il primo impulso per un approfondimento storico<sup>3</sup>.

### Le 3 fasi dello sviluppo industriale di Bolzano

Il tema dell'industrializzazione si rivela una chiave di lettura molto interessante per l'analisi del territorio perché ci permette di osservare lo sviluppo urbanistico, sociale ed economico di Bolzano durante il periodo di crescita più intenso che la città abbia finora conosciuto, da metà Ottocento alla Seconda guerra mondiale. In questo periodo, in particolare nella prima metà del Novecento, Bolzano allargò il proprio territorio inglobando i comuni limitrofi di Dodiciville (1911) e Gries (1925)<sup>4</sup>. La popolazione passò dai ca. 30.000 abitanti del 1910 ai 67.500 del 1939<sup>5</sup>. Nel suo sviluppo industriale si riconoscono tre momenti distinti:

1. il passaggio dall'artigianato/industria domestica all'industria, con la nascita delle prime fabbriche, tra la fine del XVIII secolo e la Prima guerra mondiale;
2. la nascita della Zona industriale, fortemente voluta dal regime fascista, tra 1934 e 1940;
3. il periodo dal dopoguerra ad oggi.

Di queste tre fasi, una in particolare ha monopolizzato l'attenzione della letteratura storiografica: la Zona industriale, a causa delle sue implicazioni storico-politiche e sociali. Ad essa, infatti, sono dedicate la grande maggioranza delle pubblicazioni, mentre per il periodo precedente un saggio scritto da Karl Theodor Hoeniger<sup>6</sup>, nel 1956, in occasione di una ricerca complessiva sul mondo economico-industriale della regione Trentino Alto Adige, e gli *Statistischer Bericht der Handels & Gewerbe-Kammer in Bozen*, pubblicati nella seconda metà dell'Ottocento, rimangono testi imprescindibili per la ricerca.



Pianta e prospetto della fabbrica di paste alimentari Gregori. Secondo lo *Statistischer Bericht* fino alla nascita di questo stabilimento, nel 1869 l'attività era esercitata da diversi laboratori artigiani. Poi il commerciante Gregori intraprese una nuova attività, mettendo in piedi un laboratorio attrezzato con macchinari ed essiccatori.

**Fonte:** Archivio Storico Città di Bolzano, per gentile concessione.

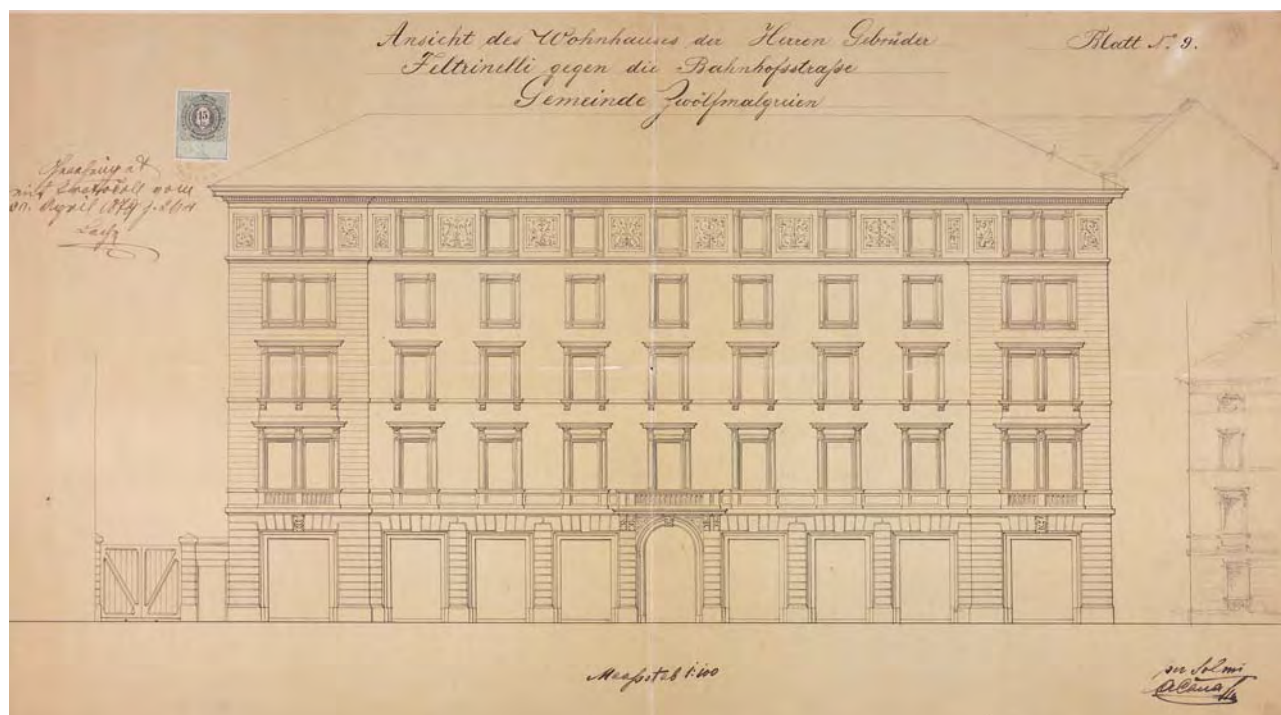
Seguire la parabola dell'industria a Bolzano significa anche, forse più che altrove, confrontarsi costantemente con più piani storici: quello locale, dove l'industria è collocata, e quello europeo, in cui l'industria agisce e viene regolamentata. L'Impero asburgico, prima, e il Regno d'Italia, poi, costituiscono le cornici statali in cui le aziende si svilupparono o fallirono. La città odierna è il risultato di questo incontro-scontro-confronto che prosegue tutt'oggi, una sorta di passato che non passa, ma che si manifesta e dà vita anche a nuove e inaspettate forme.

Oltre alle schede sulle aziende e alla cartina con il percorso, abbiamo predisposto per gli insegnanti anche delle indicazioni su temi e problemi ancora aperti che possono aiutarli a sviluppare alcuni aspetti legati al tema dell'industria, facendo uso di materiali fotografici, mappe catastali, piante degli edifici e degli opifici e documenti conservati presso l'Archivio storico del Comune.

## La trasformazione del territorio di Bolzano tra Otto e Novecento: suggerimenti didattici per la Scuola secondaria di primo grado

Riconoscere i mutamenti e le trasformazioni della città, ricostruire gli effetti che questi hanno avuto sulla società locale è l'obiettivo che ci proponiamo di raggiungere attraverso il percorso, che suggeriamo di affrontare in bicicletta, viste le distanze da coprire. Il movimento, la visita sul campo, l'utilizzo delle proprie risorse sensoriali e dell'immaginazione costituiscono gli strumenti con cui noi e i nostri scolari e scolare possiamo tentare di ricostruire la dinamica che si instaura tra il "nuovo" e l'"antico".

Il punto di partenza è il centro della città, piazza Walther. Il percorso si sviluppa a spirale, attorno al centro cittadino, mettendo in luce quali sono stati gli assi dell'espansione urbana degli ultimi due secoli. Della prima fase dello sviluppo non restano molte tracce; molti siti non sono più presenti sul territorio perché inglobati dallo sviluppo dell'edilizia residenziale nei perio-



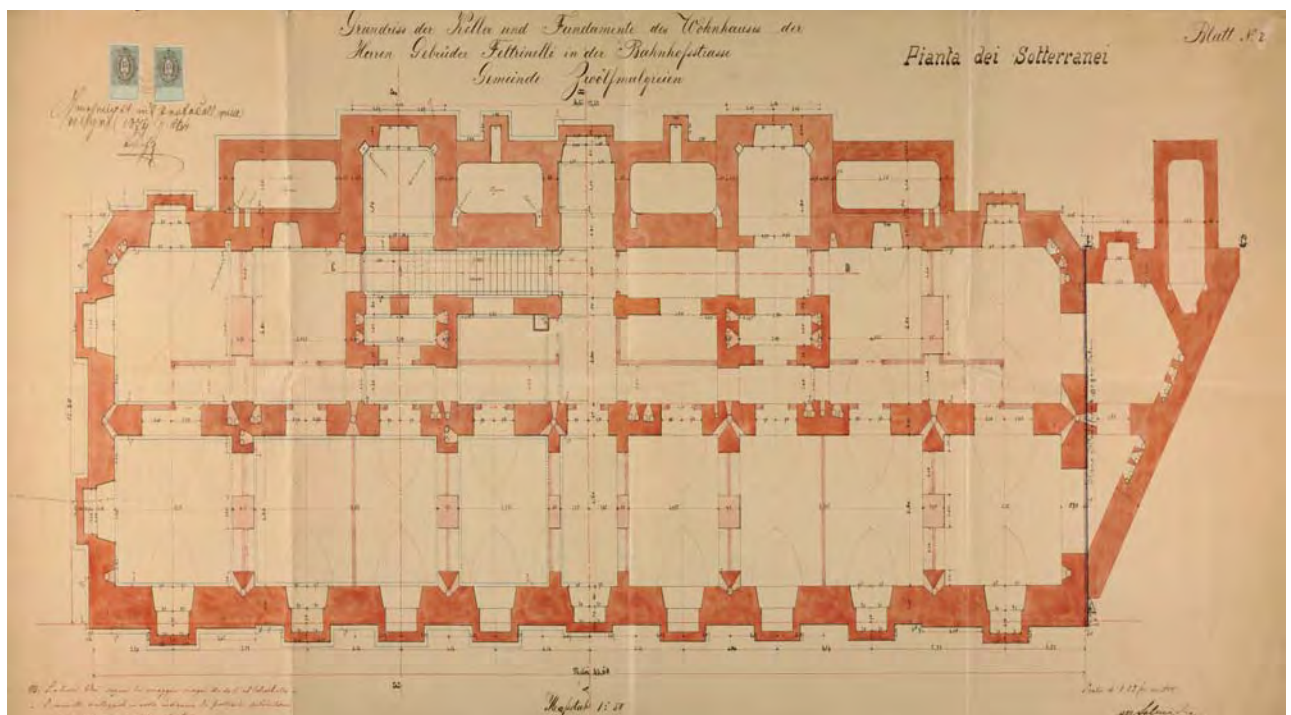
di successivi. La maggior parte delle industrie che si affermano in città in questa fase sono prevalentemente legate alla trasformazione di prodotti locali: è il caso delle fabbriche di conserve Ringler (1856) e Tschurschentaler (1872), della distilleria Mumelter (1884), dei mulini Roessler (1775), della conceria della famiglia Oberrauch (1865), della ditta Fratelli Feltrinelli Holzhandlung (1875-1914), che prima di dedicarsi all'editoria furono grandi commercianti di legnami, dello stabilimento per la produzione del gas illuminante (1860), che venne soppiantato alcuni decenni dopo, nel 1898, a seguito della diffusione dell'energia elettrica prodotta e distribuita dalle *Etschwerke/Azienda elettrica Merano-Bolzano*; da non dimenticare, infine, il cotonificio S. Antonio, una fabbrica tessile che, nata nel 1848, proseguì la sua attività sino agli anni Novanta del secolo scorso.

La seconda fase dell'industrializzazione è legata allo sviluppo della Zona industriale, anche se i primi interventi furono effettuati negli anni Venti con lo sfruttamento delle risorse idriche della provincia per convogliare la corrente verso le industrie dell'Italia del Nord. Nel 1934 vennero emanati i primi decreti istitutivi della Zona industriale, che divenne operativa a partire dal 1937.

Si lascia a questo punto la città asburgica e si attraversa la città "nuova", dove incontriamo per primo l'Istituto tecnico industriale (1938-1939), con la sua monumentale facciata in marmo, e poi i quartieri operai, tra cui quello delle «semirurali». Il quartiere, esteso su un'area di 20 ettari e composto da 328 casette a due piani con un appezzamento di terra da destinare a orto, sebbene sia quasi completamente scomparso in seguito alla demolizione degli anni Settanta per far posto a nuovi insediamenti a più alta densità abitativa, simboleggia un pezzo interessante di storia della città. In questo spazio, lontano dal centro rappresentativo della città, si venne creando un microcosmo sociale e linguistico particolare, dovuto alla presenza di immigrati provenienti da diverse regioni italiane per lavorare nelle fabbriche della Zona industriale.

**Prospetto e pianta della sede della ditta Fratelli Feltrinelli Holzhandlung, aperta a Bolzano il 9 gennaio 1875 che aveva sede nel comune di Dodiciville, dove fecero anche costruire un imponente edificio adibito ad uffici ed abitazioni in quello che era in viale della stazione. La Feltrinelli operò a Bolzano nel settore del commercio del legname sino al 1914, il 19 dicembre la filiale venne sciolta, probabilmente per via della guerra imminente.**

**Fonte:** Archivio Storico Città di Bolzano, per gentile concessione.





Il percorso entra quindi nel cuore della Zona industriale, dove sull'attuale via Volta si affacciano gli ingressi monumentali delle principali industrie. In base alla politica dell'autarchia, e del loro possibile utilizzo bellico, vennero privilegiate le industrie pesanti: la Magnesio, l'INA (Industria Nazionale Alluminio del gruppo Montecatini, che possedeva in Alto Adige anche alcune centrali idroelettriche), la Lancia, le carrozzerie Viberti e le acciaierie. Alcune di queste grandi fabbriche non esistono più, sostituite da microaziende artigiane, attività commerciali, ludiche o di servizi – come il nuovo quartiere fieristico – e vari uffici pubblici, tanto che oggi non si dovrebbe più parlare di Zona industriale bensì artigianale, una realtà in costante mutamento, sempre più parte integrante della città.

## **Temi e problemi: suggerimenti didattici per la Scuola secondaria di secondo grado**

Oltre a svolgere il percorso vi sono due temi che, a nostro giudizio, possono essere approfonditi: il primo è legato alla nascita dell'industria; il secondo alla Zona industriale. Entrambi questi temi partono dalla realtà locale ma sono in stretta relazione con la storia europea e mondiale. Trasversalmente sono anche presenti il tema del lavoro e dell'interdipendenza dei mercati ("globalizzazione") che, seppure in forme limitate, il cotonificio S. Antonio sfrutta e subisce fin dalla sua nascita, nel 1848.

## **Le industrie nell'Impero asburgico**

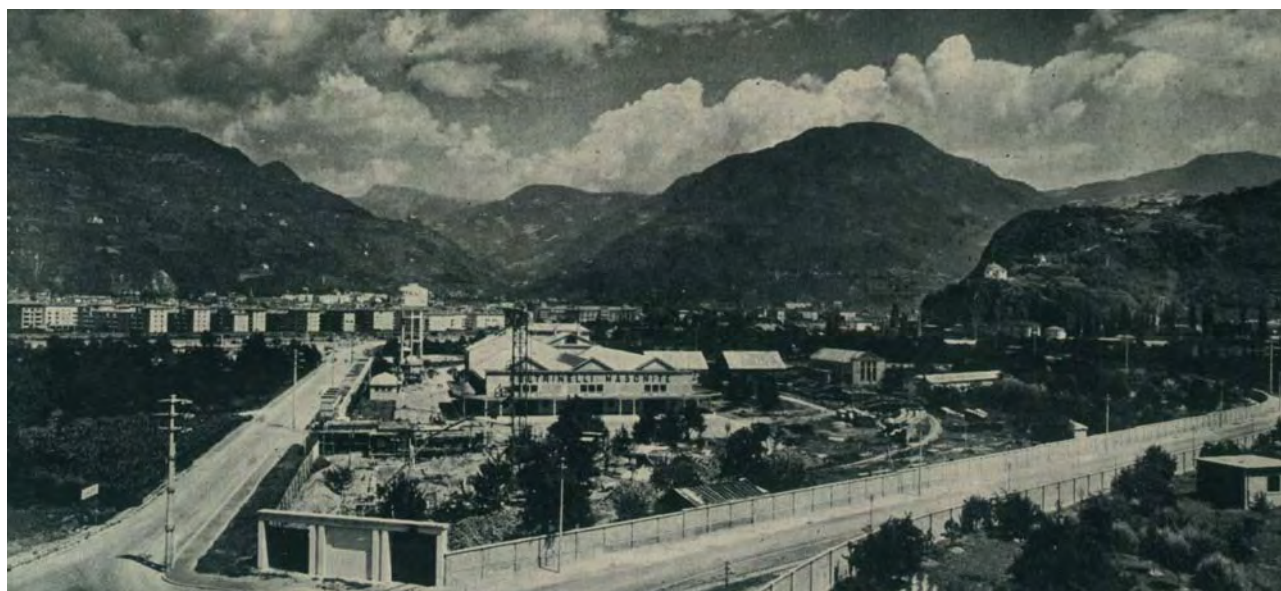
Nell'accezione moderna l'industria è un processo organizzato di trasformazione di materie prime e semilavorati in merci, mediante l'impiego di macchine, lavoro salariato e l'utilizzo di capitali finanziari. Nell'industria la macchina tende a sostituire completamente l'uomo.

Agli albori dell'industrializzazione, nell'Impero asburgico l'organizzazione del lavoro e della produzione erano ancora principalmente regolati dalle corporazioni. Il concetto di "industria", inteso nel senso di attività-operosità, veniva genericamente esteso a tutte le attività produttive organizzate; risultava dunque difficoltoso inquadrare i cambiamenti in corso all'interno dei vecchi schemi di classificazione, nonostante qui l'industrializzazione procedesse piuttosto lentamente se paragonata con quanto avveniva contemporaneamente in Inghilterra.

162

La ditta Masonite Feltrinelli. Nel 1937 la Feltrinelli ritorna a Bolzano per una fabbrica di masonite, un nuovo materiale ricavato dal legno e utilizzato nell'industria edilizia.

Fonte: «Atesia Augusta. Rassegna mensile dell'Alto Adige», maggio 1940.



Le cose cominciarono a cambiare intorno alla metà del XVIII secolo, e precisamente nel 1755, quando si introdusse la distinzione tra le attività industriali di *Polizeigewerbe* e di *Kommerzialgewerbe*: le prime producevano per la comunità locale; le seconde, nonostante gli ostacoli posti dagli ordinamenti corporativi, cercavano di raggiungere un'importanza sovregionale, introducendo nuove forme di organizzazione e produzione. A queste imprese, che partivano da una base artigianale, ma che si andavano sviluppando in forme nuove, si cominciò a dare il nome di industrie<sup>7</sup>.

Fino alla metà del XIX secolo la differenza principale tra imprese artigiane e manifatture rimase di natura essenzialmente giuridica: le imprese artigiane erano regolate dagli ordinamenti corporativi; le manifatture, o fabbriche, invece, erano costituite sulla base di un privilegio di corte che le liberava dalle regole corporative. Le cosiddette *privilegierte Fabricken* ('fabbriche privilegiate') godevano, di fatto, del monopolio della produzione di un determinato gruppo di merci, potevano insediare una filiale in ogni capoluogo di provincia e potevano liberamente accedere al mercato per vendere i propri prodotti. Le manifatture non avevano limiti alle loro possibilità di espansione, non avevano vincoli nel cercare di aumentare la produttività lavorativa e la serie delle merci prodotte, nella ricerca di nuovi mercati e nel miglioramento della loro dotazione meccanica. In principio, dunque, "fabbrica" era solo un termine giuridico per indicare una forma di impresa privilegiata, da cui nel corso del tempo si sarebbero sviluppate "fabbriche" nel senso moderno del termine.

Nel 1859, per cercare di attrarre capitali nelle attività artigianali, venne decretata la liberalizzazione delle attività artigianali, la nuova *Gewerbeordnung* ('Ordinamento dei mestieri'), che consentì la libertà d'impresa. Fu così che il concetto di *privilegierte fabrik* cominciò a perdere d'importanza. Le imprese artigiane si distinsero tra *frei Gewerbe* e *konzessionirte Gewerbe*: le prime potevano essere condotte da quanti possedevano i capitali necessari; le seconde erano imprese condotte da chi aveva concluso la formazione come maestro artigiano. Nel 1883 questo nuovo ordinamento entrò definitivamente in vigore, e ad esso si aggiunse un Decreto del Ministero del Commercio di Vienna in cui si specificava che «possono considerarsi fabbriche tutte quelle imprese dove la produzione avviene in locali chiusi, con almeno 20 persone impiegate fuori da casa loro, dove l'impiego di macchinari e la divisione del lavoro costituiscono la regola, e dove il proprietario non partecipa al lavoro manuale»<sup>8</sup>.

Tra le fabbriche attive a Bolzano sin dal 1770 ne troviamo una molto particolare, nata grazie al lascito di un ricco bolzanino, la *Freiwillige Arbeitsbaus*<sup>9</sup> ('Casa del lavoro volontario'), che si occupava di procurare un lavoro a quelle persone che a causa di problemi fisici o psichici erano impossibilitate a guadagnarsi il salario con un lavoro comune. Si trattava di un'istituzione assistenziale che, attraverso il lavoro volontario e non coatto, si poneva il fine di dare e insegnare un lavoro. Fabbrica di coperte di lana, stabilimento tessile, tintoria, fabbrica di scope di saggina e varie altre mercanzie: tutto ciò è stata la *Freiwillige Arbeitsbaus*, condotta per oltre un secolo, fino al 1898, tra alterne fortune, come una manifattura. Successivamente si è orientata sempre più verso l'assistenza, con lo scopo precipuo di cercare un lavoro alle persone disoccupate. La fondazione prosegue ancora oggi la sua attività come laboratorio protetto.

Diverso il discorso per il cotonificio S. Antonio, una fabbrica tessile che, nata nel 1848, proseguì la sua attività sino agli anni Novanta del secolo scorso: la prima fabbrica intesa nel senso moderno del termine. Ricostruirne la storia significa ripercorre anche le principali vicende storiche europee e mondiali. Il cotonificio, infatti, acquistando la materia prima sui mercati americani e india-

- 7. K. M. Brousek, *Die Großindustrie Böhmens 1848-1918*, Oldenburg, München 1987, p. 14.
- 8. H. Alexander, *Geschichte der Tiroler Industrie Aspekte einer wechselvollen Entwicklung*, Haymon Verlag, Innsbruck 1992, p. 21.
- 9. Cfr. G. Pantozzi, *Le istituzioni storiche dell'assistenza bolzanina*, Città di Bolzano, Assessorato alle Politiche Sociali, Assessorato alla Cultura, Bolzano 2001.

ni, e collocando la sua produzione sui mercati a sud e a nord del Tirolo, era particolarmente sensibile alle situazioni di crisi dei mercati mondiali. Le vicende del cotonificio risentirono dell'instabilità dovuta alle guerre che funestarono l'Europa fino alla fine dell'Ottocento: in particolare, l'annessione del Veneto al Regno d'Italia, nel 1866, comportò per il cotonificio la perdita degli ultimi mercati meridionali, e per sopravvivere dovette cercare nuovi sbocchi commerciali. Anche la guerra civile americana creò notevoli difficoltà alla neonata industria, «ostacolando l'acquisto delle materie prime, i cui prezzi subirono sbalzi incredibili rendendo irregolare e difficile la vendita»<sup>10</sup>.

Poche altre aziende completavano il quadro industriale cittadino che, come nel resto del Tirolo meridionale, procedette molto lentamente, frenato da incomprensioni e resistenze.

Nel 1855 venne introdotta una regolamentazione che rappresentava il primo passo verso un moderno diritto del lavoro: vennero vietati il lavoro per i ragazzi al di sotto dei 14 anni, i lavori pesanti per i ragazzi al di sotto dei 16 anni, il lavoro notturno per le donne e ragazzi (anche se con eccezioni), il lavoro domenicale. La giornata lavorativa venne fissata a 11 ore e divenne necessario chiedere l'autorizzazione al Comune per poter far svolgere ai propri operai, in particolari periodi, delle ore di lavoro straordinario.

## La Zona industriale

La costruzione e la presenza della Zona industriale fu, e in parte è ancora, un tema molto scottante nell'immaginario collettivo altoatesino. Con l'avvento del fascismo, infatti, iniziò in Alto Adige una politica di snazionalizzazione della popolazione di lingua tedesca che passò anche attraverso l'immigrazione di migliaia di italiani che trovarono lavoro nella Zona industriale. Affrontare il tema dell'industria è, quindi, una questione assai delicata perché si finisce inevitabilmente con il toccare temi e problemi storici legati all'eredità del fascismo, non ancora risolti all'interno della società locale.

Nell'analisi della letteratura relativa alla Zona industriale, che osservata con gli occhi dell'economia costituisce il vero momento di industrializzazione dell'Alto Adige, si evidenziano due interpretazioni. La prima tende a inquadrare la Zona industriale (nascita e sviluppo) all'interno dell'economia complessiva dell'epoca che, sia pur senza trascurarne le implicazioni politiche, mette più o meno velatamente l'accento sulla modernizzazione che l'industria ha imposto a questa terra dal carattere prettamente «agricolo e conservatore». La seconda vede nella Zona industriale la fine dell'Eden sudtirolese: l'arrivo di migliaia di operai italiani viene interpretato come una chiara e netta volontà di italianizzare la provincia.

Per uscire dall'*impasse* vorrei fare mie le considerazioni con cui lo storico Andrea Bonoldi chiude un suo intervento sulla storia della Camera di Commercio tra le due guerre:

in generale, per una corretta interpretazione dell'evoluzione dell'economia sudtirolese tra le due guerre, si deve in ogni caso tener conto di una serie complessa di fattori. Su una situazione di partenza caratterizzata da una struttura produttiva in equilibrio, ma sostanzialmente arretrata e conservatrice, vennero ad incidere importanti condizionamenti esogeni, come le due guerre mondiali e, nel mezzo, la crisi economica internazionale dei primi anni Trenta, come pure le iniziative di un regime in cui la volontà di controllo, nazionalismo esasperato e tendenze modernizzatrici si intrecciano strettamente e non senza ambiguità. La strada da fare per giungere ad un bilancio equilibrato e argomentato della storia economica di questo periodo sembra comunque lunga<sup>11</sup>.

■ 10. Cfr. *100 anni di Cotonificio di Bolzano*, in «Bollettino Ufficiale e notiziario economico della camera di Commercio, Industria e Agricoltura Bolzano», 10, 1948.

■ 11. A. Bonoldi, *Dalla Rappresentanza degli interessi locali ai superiori fini della nazione. La Camera di Commercio tra le due guerre*, in «Storia e Regione/Geschichte und Region», 1, 2001, p. 63.

6

Franco Ghigini

## Dove l'uomo lavorò il ferro. Il sistema museale della Valle Trompia

*In Valle Trompia la plurisecolare tradizione metallurgica è testimoniata da imponenti monumenti di archeologia industriale. Oggi rifunzionalizzati a sedi museali, costituiscono la preziosa opportunità per promuovere una rinnovata comprensione della storia locale.*

Con una posizione mediana nella fascia settentrionale della provincia di Brescia, la Valle Trompia declina per circa quaranta chilometri dal massiccio centrale delle Prealpi bresciane. A definirla è un arco montuoso dalla concavità a mezzogiorno che accoglie un fondovalle generalmente poco esteso, diramato in bacini montani secondari e percorso dal fiume Mella.

La morfologia territoriale, caratterizzata dalla mancanza di un valido sbocco a settentrione e dall'apertura diretta sulla piana della città, se da un lato determina nel corso dei secoli l'esclusione dalle importanti correnti di traffico verso nord, dall'altro permette una fruttuosa interazione con Brescia e, soprattutto, con l'asse storico che collega Milano a Venezia.

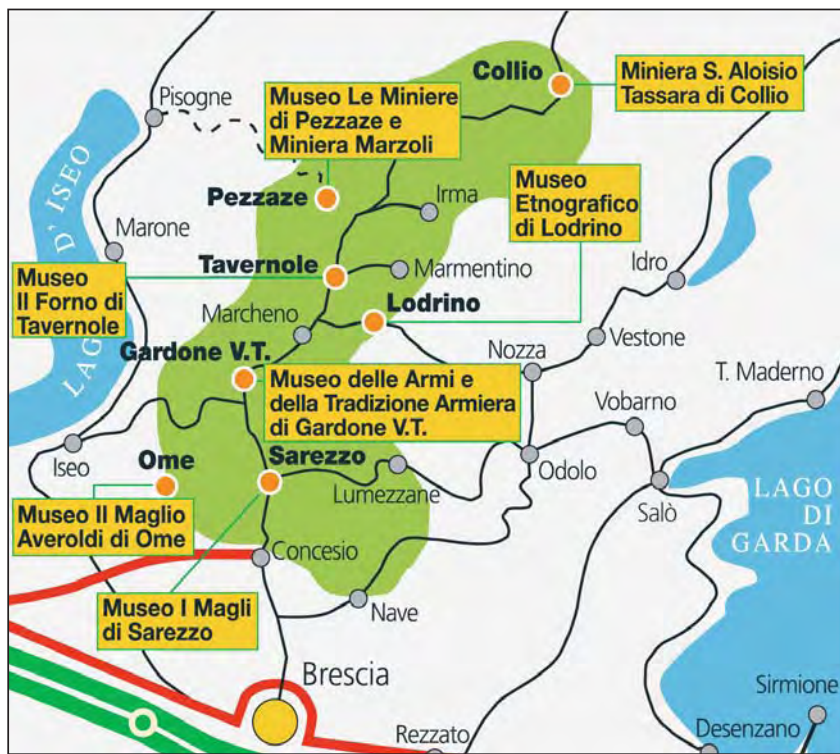
165

### Una terra dedita alla metallurgia

Pur in un contesto alpino che rimanda a consuetudini agricole e pastorali, sin dall'antichità la Valle Trompia manifesta una specifica vocazione alla metallurgia, foriera di una privilegiata economia monetaria. L'introito della vendita degli apprezzati prodotti ferrosi, prevalentemente esportati, permette di sopperire ai disagi di una produzione agraria insufficiente e preserva la Valle dal diffuso destino montano a un'autarchia rurale, ragione abituale di endemica povertà. Per secoli è caratteristica una filiera produttiva che va dall'estrazione dei minerali ferrosi alla lavorazione minuta del metallo: gli impianti minerari, a scavare le montagne dell'alta Valle; i forni di prima fusione, ubicati nel fondovalle per sfruttare l'energia idrica del fiume e alimentati dal carbone di legna degli estesi boschi cedui; le fucine e fucinette con magli ad acqua, per la lavorazione in manufatti, distribuite numerose in media Valle.

Le specificità produttive locali, fra cui spicca quella armiera di Gardone Val Trompia, si rinnovano durante il lungo dominio della Serenissima e si mantengono negli anni dell'occupazione francese, in quelli del Regno Lombardo-Veneto e della permanenza austriaca, consolidandosi poi nell'Italia unitaria. La seconda metà dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento sono segnati dalla dirimente trasformazione industriale, incoraggiata da uno spiccato dinamismo imprenditoriale, da una disponibilità di qualificate maestranze e dalla posizione strategica della Valle: pur mantenendo una fitta trama produttiva di tipo artigianale e preindustriale, l'economia triumpalina accetta la sfida dei grandi investimenti esterni e delle necessarie modernizzazioni. L'attività mineraria, non potendo reggere la concorrenza internazionale, nel Novecento è peraltro costretta in una situazione di costante crisi, esaurendosi negli anni Novanta. La siderurgia montana subisce un destino simile, con epilogo molto più rapido: da fine Ottocento i forni di prima fusione dell'alta Valle sono obbligati a soggiacere a un impari confronto con le no-

6 • Franco Ghigini • Dove l'uomo lavorò il ferro. Il sistema museale della Valle Trompia



166

Sopra, la cartina della Val Trompia con i siti museali.

Sotto, la miniera S. Aloisio, Tassara di Collio.

## Un percorso museale fra monumenti di archeologia industriale

Quando, in particolare negli ultimi due decenni del secolo scorso, l'impegno di ricercatori, gruppi amatoriali e, non ultimi, sensibili insegnanti degli istituti scolastici sollecita una più decisa valorizzazione della storia locale e delle sue "culture del lavoro", a segnalarsi come esemplare opportunità sono proprio i monumenti di archeologia industriale: le costruzioni sotterranee, audaci applica-

zioni di ingegneria mineraria; gli antichi edifici, un tempo forni fusori e fucine; gli opifici novecenteschi della prorompente industrializzazione.

La Comunità Montana di Valle Trompia avvia così, d'intesa con i Comuni della Valle, la rifunzionalizzazione museale di alcuni luoghi storici, capitolo eminente di un procedimento che interpreta l'intero territorio come risorsa di conoscenze storiche e culturali da tutelare. In poco meno di dieci anni vengono creati, a cura del Sistema Museale di Valle Trompia e dell'Agenzia Parco Minerario dell'Alta Valle Trompia, sette siti museali, due percorsi naturalistico-etnografici e tre itinerari tematici di carattere storico-artistico ed etnografico.

Scendendo dall'alta Valle lungo il percorso museale che, segnato da mo-



numenti di archeologia industriale, compone la «Via del ferro e delle miniere in Valle Trompia», nel Comune di Collio richiama l'attenzione per l'imponenza degli edifici esterni la Miniera S. Aloisio Tassara. Dismessa nel 1985, è la più estesa e ricca concessione mineraria triumplina di siderite, sviluppandosi nelle viscere montane lungo chilometri di gallerie, collegate da fornelli e rimonte. Alla fine dell'Ottocento acquisita dalla Società Terni, passa nel 1936 alla Società Tassara che ne determina il periodo di massima produttività. A seguito della ristrutturazione conservativa degli edifici e del consolidamento di alcuni tratti di galleria, è oggi visitabile con l'originale formula escursionistica «Miniera Avventura». Si tratta di un percorso acrobatico in altezza, il primo in Europa dedicato a un sito minerario, che si snoda in affascinanti scenari sotterranei e fra architetture in cemento, attrezzato con scale, ponti tibetani sospesi, passerelle e funi. Ad esso correlato è il «Trekking minerario» che permette di apprezzare la geologia del sottosuolo percorrendo quattro chilometri di gallerie.

In una valle secondaria in destra orografica, nel Comune di Pezzaze in località Stese, si trova il complesso del Museo «Le Miniere». Luogo di lavoro ancora vivo nella memoria comunitaria, la Miniera Marzoli viene attivata dalla Società Terni nel 1886, passando nel 1934 alla ditta Fratelli Marzoli, per chiudere nel 1972 dopo un breve periodo di gestione da parte del Consorzio Minerario Barisella di Schilpario. Un intervento di rifunzionalizzazione museale permette di visitarla, entrando nella montagna con un trenino che percorre la galleria di carreggio. Si offre così la possibilità della scoperta multisensoriale di un suggestivo ambiente in cui il lento lavoro della natura, manifesto in concrezioni multicolori e in cristalli che brillano alla luce delle lampade, si compenetra con i segni dell'uomo. A raccontare la coltivazione dei banchi di minerale, la tecnica di disposizione degli esplosivi per ottenere l'opportuno distacco della roccia, il lavoro manuale con piccone, punte e mazze o, più recentemente, con perforatrici, sono la teoria di cunicoli, slarghi e travature, gli attrezzi di lavoro e i macchinari, le originali soluzioni scenografiche con manichini ed effetti acustici e visivi. Nell'adiacente edificio esterno, le sale espositive de «Il mondo dei minatori e l'arte del ferro» illustrano le peculiarità geologiche, lavorative ed etnografiche della tradizione mineraria locale.

Raggiunto l'abitato di Tavernole sul Mella, si incontra il Museo «Il Forno». Monumento di archeologia industriale di rinomanza internazionale in quanto fra le pochissime, importanti, testimonianze europee di siderurgia da carbone di legna ancora integre, è uno storico edificio costruito intorno a una grande torre per la fusione del minerale di ferro in ghisa. L'impianto, altamente significativo della storia economica triumplina, è documentato già nel Quattrocento e tappa di due viaggi che Leonardo Da Vinci compie in Valle Trompia per prendere visione dei metodi locali di estrazione e lavorazione del ferro. Nonostante il tentativo di mo-



Sopra e sotto, visita al Museo «Le Miniere» di Pezzaze.



dernizzazione della Società Stabilimenti Glisenti, che acquista il forno nel 1872, l'attività si esaurisce all'inizio del Novecento. Un laborioso intervento di restauro recupera la poderosa struttura su tre piani, consentendo oggi la coinvolgente lettura diacronica dei procedimenti lavorativi: il carico di minerale e carbone dalla bocca di alimentazione del canecchio sotto il colmo del tetto; la fusione, resa più efficace dalle trombe idroeoliche a caduta d'acqua di cui restano evidenti tracce; il lavoro del pestaloppe al maglio per rompere e recuperare le scorie dei pezzi di ghisa.

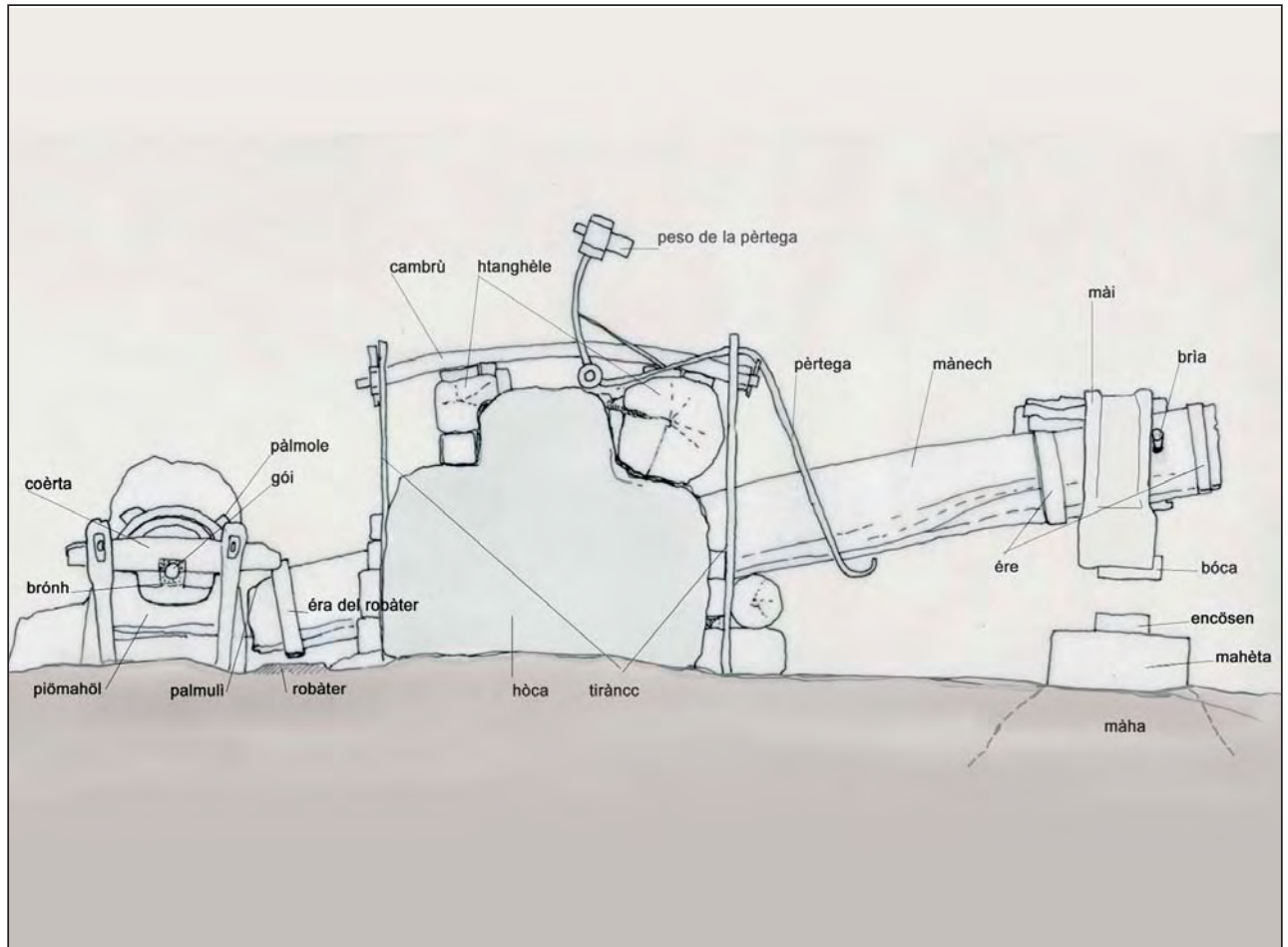
Percorrendo la media Valle, è possibile visitare, nel Comune di Sarezzo in località Valgobbia, il Museo «I Magli». La fucina, già documentata nel Quattrocento, viene acquistata nel 1879 dalla famiglia artigiana Sanzogni che la conduce durante il secolo dell'industrializzazione, mantenendo sino al 1984 una produzione di coltri, versoi e vomeri di aratri. Un ampio spazio lavorativo, oggetto come le grandi ruote idrauliche e l'intero complesso di un accurato restauro conservativo, accoglie, nel rispetto della più recente organizzazione produttiva, i tre magli, i due forni per il riscaldamento dei pezzi da forgiare, la trancia, la pressa a bilanciere e gli innumerevoli attrezzi. Pannelli illustrativi, redatti con il contributo degli ultimi lavoranti, dettagliano le lavorazioni e le parti costitutive dei macchinari, nominate anche nel ricco vocabolario dialettale. La collezione di attrezzi è oggetto di una catalogazione secondo i criteri regionali SIRBeC (Sistema Informativo dei Beni Culturali), la prima in Lombardia.

Museo «I Magli» di Sarezzo. Testa di uno dei magli restaurati e lo schema completo.



Tappa conclusiva è il Museo «Il Maglio Averoldi». Benché ubicato nel Comune di Ome, non ascrivibile alla territorialità triumplina, risulta passaggio assolutamente coerente alla «Via del ferro e delle miniere in Valle Trompia» in quanto esplicitativo delle tecniche di lavorazione minuta. Nel piccolo borgo in località Grotta rivive una bottega artigiana, testimonianza di una tradizione di mulini e magli ad acqua che sino alla metà del secolo scorso caratterizza il luogo. Documentata nel 1566, la fucina attraversa i secoli (da fine Ottocento condotta dalla famiglia Averoldi) con una produzione di attrezzi agricoli funzionale alla richiesta locale. Il restauro conservativo permette di apprezzare l'economia conclusa di una piccola bottega artigiana: gli attrezzi, i macchinari, il maglio tornato a funzionare e rinnovare, con il forte rumore dei colpi e lo scrosciare dell'acqua, l'atmosfera della fucina. L'intervento museale è capitolo di un restauro in corso d'opera programmato sull'intero borgo, per dare anche sede alla prestigiosa collezione storico-artistica della Fondazione Pietro Malossi.

Un servizio di visite guidate aiuta a muoversi con cognizione in tutti questi luoghi storici. Precipua attenzione è rivolta alla fruizione scolastica, con una didattica museale modulata in proposte laboratoriali: ispirate alla metodologia *hands-on* del conoscere attraverso il fare, intendono la struttura, la storia e le tecnologie del monumento di archeologia industriale come "materiali" per un'esperienza creativa con attività pratiche e, nel caso della Fucina Ludoteca del Ferro presso il Museo «I Magli», ludiche.





## L'intervento museale e il territorio

Va segnalato che la creazione dei siti museali triumpolini è il risultato, oltre che dell'applicazione di specifiche competenze di studiosi e progettisti, del fondamentale contributo conoscitivo di minatori, operai, tecnici che in questi luoghi di lavoro hanno passato la vita, come pure della partecipazione delle comunità locali che hanno messo a disposizione la propria memoria e leggono nei "monumenti ritrovati" l'occasione per un'evolutiva esperienza identitaria.

I musei sono pertanto non solo lo strumento per una promozione turistica della Valle, ma anche la preziosa opportunità per stimolare e rinnovare una più viva comprensione della storia locale. L'impegno è spiccatamente multidisciplinare: lo svolgimento di campagne di ricerca storico-etnografica; la tesaurizzazione delle competenze locali di studiosi, appassionati, collezionisti; il coinvolgimento degli istituti scolastici; la divulgazione e la fruizione critica in pubbliche manifestazioni e produzioni bibliografiche e multimediali.

Al fine di sistematizzare questo procedimento e formalizzarlo in comportamenti di buona prassi, nel passato biennio la Comunità Montana di Valle Trompia, d'intesa con la Regione Lombardia, ha ideato e condotto un intervento nell'ambito del progetto europeo «Iron Route - La via dei metalli», complementare all'avviata catalogazione delle collezioni museali. Riservando attenzione anche ai documenti fotografico/iconografici e orali, esso affronta vari livelli di indagine territoriale: la mappatura di istituzioni, associazioni, gruppi, tecnici, lavoratori, studiosi e appassionati, titolari di competenze e conoscenze storico-etnografiche; la rilevazione, l'inventariazione e la catalogazione dei repertori documentari più significativi. Tale intervento, oltre a determinare l'acquisizione di una cospicua documentazione, in particolare di pregevoli fotografie storiche, permette di sperimentare criteri metodologici e concretizzare strumenti operativi con cui informare prossime indagini.

170

Museo «Il Forno» di Tavernole.



## L'intervento museale e la ricerca didattica

Va infine sottolineata l'interazione fra siti museali della «Via del ferro» triumplicina e istituti scolastici. La rifunzionalizzazione museale di monumenti di archeologia industriale risulta efficacemente induttiva a considerare i luoghi di lavoro, abitualmente elusi da una sensibilità riservata anzitutto ai beni di pertinenza storico-artistica, come siti significativi della cultura locale. È l'invito, neppure troppo implicito, rivolto a insegnanti e alunni affinché soffermino lo sguardo sugli angoli meno «nobili» del paese per scoprire che in un mulino, un'officina, uno stabilimento dismesso, una centrale idroelettrica abbandonata c'è una storia da svelare: proprio i luoghi delle consuetudini più feriali, sottoposti a immemori trasformazioni o insindacabili demolizioni poiché destinati a una prosaica funzione d'uso, possono ben spiegare come e perché una comunità si trasforma.

In proposito, la diffusa e per certi versi pertinente convinzione che i monumenti di archeologia industriale siano documenti che raccontano se stessi, «autosufficienti» nell'esplicare la storia che li appartiene, va indubbiamente corredata da una considerazione, valida a maggior ragione in relazione all'approccio didattico. Lo stimolo all'esplorazione di un luogo «misterioso» per rintracciare, attraverso l'esperienza del guardare, toccare e misurare, i sensi di una vita scomparsa deve essere lo spunto per un più coinvolgente e ricco percorso conoscitivo, da applicare necessariamente a un variegato spettro documentario. I segni di cultura materiale, da intendere sia nell'edificio che negli attrezzi e macchinari delle lavorazioni, vanno comparati con i riscontri di altre fonti documentarie: archivistiche, bibliografiche, fotografico/iconografiche e, soprattutto, orali. I racconti di lavoratori e i ricordi della comunità locale, infatti, sono spesso documenti davvero propulsivi, la voce narrante che invita e conduce alla scoperta di un luogo.

Considerando la scuola come soggetto che, pur con autonomia progettuale e obiettivi esclusivi, è interessato attore di ricerche storiche, si può quindi evincere un possibile, virtuoso rapporto biunivoco con gli altri servizi culturali, avviato già in questi anni fra Sistema Integrato (Archivi/Biblioteche/Musei) della Comunità Montana di Valle Trompia e Dipartimento di Studio del Territorio, la rete scolastica dedicata alla ricerca storica locale e agli studi ambientali: la scuola offre esperienze, documenti e conoscenze e ne richiede la valorizzazione (quante sono le ricerche scolastiche oggi dimenticate nei cassetti!); i servizi istituzionali archivistico, bibliotecario e museale sono il provveduto ausilio per segnalare le risorse documentarie del territorio e accedervi; i periodici corsi di aggiornamento per insegnanti sono l'occasione di un confronto metodologico fra storici, etnografi, operatori museali e operatori della scuola.

Muri, torri, ciminiere e poderose architetture, immobili e silenti, in questo modo possono tornare a parlarci compiutamente e manifestarsi testimonianze vive nonostante la società odierna, nella sua tumultuosa evoluzione, ci scoraggi a rinnovarne la memoria.

### Informazioni

#### Sistema Museale di Valle Trompia

c/o Complesso Conventuale di Santa Maria degli Angeli

Via S. Francesco d'Assisi 25063 Gardone V.T. (BS)

Coordinatore: Alice Podestini tel. 030 8337494 [musei@cm.valletrompia.it](mailto:musei@cm.valletrompia.it)

Responsabile Servizi Educativi: Monica Bonomelli tel 030 8337493

[didattica@cm.valletrompia.it](mailto:didattica@cm.valletrompia.it)

[www.cm.valletrompia.it/musei](http://www.cm.valletrompia.it/musei)

# 7

Luigi Cortesi

## Il villaggio operaio di Crespi d'Adda

### Premessa

Crespi d'Adda, in provincia di Bergamo, è annoverato, a ragione, tra i più interessanti esempi del fenomeno socio-industriale dei *villaggi operai*, e non solo in Italia. Quantunque interrotto nella sua attuazione, è tuttavia più che sufficientemente delineato, si è conservato pressoché integralmente, e nel suo genere si prospetta come una delle realizzazioni più significative al mondo.

Negli ultimi vent'anni questo singolare complesso ottocentesco di fabbrica e abitazioni è assunto a vasta notorietà. Con deliberazione del 6 dicembre 1995 l'Unesco ha riconosciuto il «Villaggio Operaio» di Crespi d'Adda meritevole d'essere inserito nel patrimonio mondiale della cultura. Per l'Italia fu la prima volta che venne attribuito un riconoscimento così alto nel settore dell'industria: pertanto ora anche un sito italiano si annovera tra i nomi famosi iscritti nella *World Heritage Liste*: le Saline Reali di Arc-et-Senans in Francia (1982), il museo diffuso d'archeologia industriale di Iron Bridge in Gran Bretagna (1986), le miniere di Rammelsberg in Germania (1992) e le forge di Engelsberg in Svezia (1993). È ben vero che il nuovo "patentino" non arrivò del tutto inatteso: a motivo delle sue peculiarità architettoniche, storiche e sociali, il villaggio in questi anni ha visto moltiplicarsi in forma esponenziale l'interesse culturale delle scuole, delle università e persino dei visitatori spontanei. Nel corso dell'anno scolastico 2007-2008 una stima prudenziale valuta in almeno 30.000 gli studenti organizzati didatticamente che hanno visitato Crespi d'Adda.

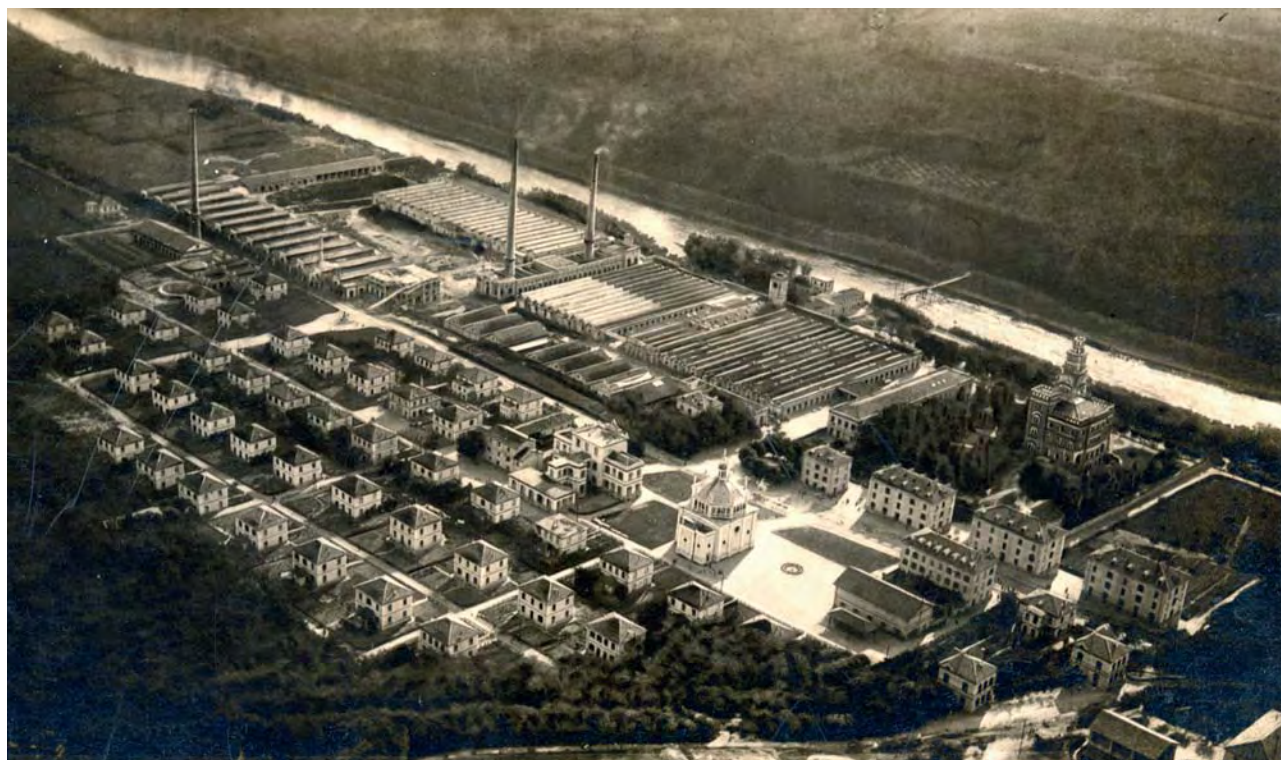
### 1. Le vicende

#### 1.1 L'idea imprenditoriale

Ragione e anima del villaggio fu l'opificio: un cotonificio, dilatato nel tempo, che nel periodo di massima espansione vide ingaggiata una maestranza di ben quattromila lavoratori.

Il villaggio operaio si colloca in quella parte della pianura bergamasca che vien denominata l'Isola, all'apice della sua estrema punta meridionale, ove il fiume Brembo conferisce le sue acque nell'Adda. La località, un bassopiano pressoché incolto costituito da depositi alluvionali dei due corsi d'acqua, venne individuata e scelta a motivo della possibilità di sfruttare l'energia prodotta dalle acque dell'Adda, opportunamente disciplinate.

La famiglia Crespi, attiva nell'imprenditoria tessile sin dal XVIII secolo, realizzò, negli anni tra il 1877 e il 1928, una cittadella operaia ideale qui, sulla riva sinistra dell'Adda. Era quella l'epoca dei grandi industriali illuminati, al tempo stesso padroni e filantropi, ispirati a una dottrina sociale che li vedeva impegnati a tutelare la vita dei propri operai, dentro e fuori la fabbrica, colmando in tal modo i ritardi della legislazione sociale da parte dello Stato. L'idea era di inserire i dipendenti nel processo di evoluzione e progresso, alla luce di un umanesimo ridisegnato sulle nuove realtà che scienza e tecnica andavano delineando. Affinché ciò potesse avvenire occorreva dare, insieme al lavoro, una casa decorosa, con orto e giardino, e fornire servizi sociali: scuola, chiesa, ambulatorio, bagni pubblici, lavatoi, teatro, campo sportivo, cooperativa di consumo; in tal modo il complesso insediativo diveniva una aggregazione privilegiata, all'interno di un ambiente armonioso, a misura d'uomo, punto di raccordo tra il mondo rurale e mondo industriale che avanzava.



173

## 1.2 La famiglia Crespi nel tessile

Promotore, nel 1878, ne fu Cristoforo Benigno Crespi (Busto Arsizio 1833-Milano 1920), con il quale collaborò in modo determinante nella seconda fase, ossia dal 1889, il suo primogenito, Silvio Benigno (Milano 1868-1944), eccezionale figura di imprenditore e uomo politico. Silvio Crespi sarà infatti tra i fondatori della Associazione Cotoniera Italiana e suo primo presidente, deputato, ministro degli Approvvigionamenti civili e militari dopo Caporetto, rappresentante dell'Italia nelle trattative di pace a Parigi, senatore a vita.

I Crespi erano originari da Busto Arsizio (Varese), dove da decenni la famiglia esercitava la piccola imprenditoria tessile. Nella seconda metà dell'Ottocento, il bacino dell'Olona era ormai saturato di opifici e perciò essi, come altri imprenditori del Gallaratese (Ponti, Candiani, Tosi, Turati, Lualdi, Sioli, Dell'Acqua ecc.), ricercavano località vicine a corsi d'acqua ove, sfruttando la risorsa offerta dalla natura, fosse agevole installare macchinari di recente concezione, azionati dalla forza idraulica di tipo meccanico. Siamo in epoca antecedente all'adozione dell'energia elettrica, la quale, invece, mediante la conduzione con elettrodotti, potrà consentire l'installazione di fabbriche anche in luoghi distanti dalla fonte primaria dell'energia necessaria.

Cristoforo Benigno Crespi, sotto la ragione sociale dell'azienda familiare «Benigno Crespi» (in cui operavano gli interessi del padre Antonio e dei cinque fratelli), aveva riattivato nel 1864 e gestito per alcuni anni il cotonificio Sioli-Dell'Acqua, a Vaprio d'Adda (Milano), a soli tre chilometri dal sito dove più tardi sorgerà il nostro villaggio operaio. Dopo quello di Vaprio avviò, sempre in società con il padre e i fratelli, un altro cotonificio a Vigevano (1867) e ancora uno a Ghemme (Novara), nel 1872. Apriva personalmente a Milano, in via Meravigli, un polo per il commercio di cotone sodi e prodotti lavorati, che ebbe ottima fortuna espansiva ed economica. Attese le nuove possibilità finanziarie, Cristoforo ritorna col pensiero all'Adda e alla zona che aveva già studiato fin da quando gestiva il vicinissimo stabilimento di Vaprio.

Sopra, Crespi sull'Adda in una fotografia aerea del 1906.

Sotto, Cristoforo Benigno Crespi all'età di 59 anni, in un dipinto di Roberto Fontana del 1892 (collezione degli eredi).





174

In alto, saggio ginnico del 1940-1941 dei bambini di Crespi.

In basso, lo spaccio della cooperativa dei lavoratori di Crespi (1921).

## 1.3 Il cotonificio

A partire dal 1876 l'idea prende consistenza: acquista un'area di 85 *pertiche* lungo l'Adda; chiede ed ottiene dal governo la concessione per 90 anni di derivare acqua dal fiume per 700 cavalli dinamici (dietro un corrispettivo annuo di lire 3.064 da pagare all'erario) e, conseguentemente, progetta e realizza una paratia sul fiume, di fronte alla località di Concesa, e il canale adduttore, lungo 1025 metri e largo da 12 a 22. Procedo quindi all'edificazione dello stabilimento, una filatura del cotone, a cui attende un'équipe di ingegneri, mentre la definizione architettonica (vorrebbe uno stabilimento anche "bello") viene affidata all'estroso architetto Angelo Colla di Milano. Superate difficoltà di vario genere, lo stabilimento poté essere avviato il 25 luglio 1878 (giorno dedicato a san Cristoforo, suo onomastico e anche, nella religiosità popolare, il santo protettore contro l'invasione perniciosa delle acque). Le macchine, cinquemila fusi *selfacting* di marca inglese (Platt Brothers Ltd. di Oldham) mossi dall'energia idraulica trasmessa agli impianti da grossi canapi, incominciarono a girare, e il piccolo Silvio Crespi di dieci anni, primogenito dell'imprenditore, gettava la prima manciata di cotone nella caricatrice, dando inizio alla produ-

zione. Quasi subito i fusi verranno raddoppiati, dando lavoro a 300 operai.

Da quel momento prese avvio la crescita imponente, allora imprevedibile, di quella realtà che noi abbiamo sotto gli occhi: uno sviluppo protrattosi, con andamento alterno, per quasi un cinquantennio. La crescita si interruppe bruscamente, e definitivamente, con la crisi economica del 1929, e il progetto del villaggio, purtroppo, non poté concludersi né allora e neppure in seguito.

### 1.3.1 Le prime case operaie plurifamiliari

Contestualmente alla fabbrica sorsero tre case operaie plurifamiliari, a tre piani, popolarmente battezzate «i palazzotti». Fu questa una necessità per dare sistemazione abitativa sia agli operai qualificati, invogliati a venire da Busto e da Vigevano, sia a quelli che, lasciando i campi, venivano sfrattati anche dalle tradizionali abitazioni annesse ai poderi. Sorse anche una mensa e uno "stallo". Si ottenne dal comune di Canonica d'Adda - attestata la distanza e la scomodità delle comunicazioni col paese - la licenza per una rivendita di sale e tabacchi e per un'osteria; si convenne col medesimo Comune anche per una scuoletta elementare (all'inizio due stanze in un'abitazione) e persino un asilo nido.

Tuttavia, la spinta decisiva si ebbe un decennio più tardi, dopo che con legge 11.04.1889 (G.U. 3.5.1889, n. 103) il villaggio operaio venne escorporato dal Comune di Canonica d'Adda oltre Brembo e aggregato al più prossimo Capriate d'Adda e altresì le fortune dell'azienda permettevano investimenti più consistenti nel settore costruttivo. Fu allora che prese corpo l'idea di un vero e proprio villaggio operaio. Venne tracciata una strada rettilinea da e per Capriate (l'attuale Via Crespi), innestata sulla nuova provinciale Bergamo-Milano, in prospettiva d'un collegamento con la linea del tramway Bergamo-Monza che attraversava Capriate. Abbandonata allora, perché superata, l'idea della costruzione di altri casamenti a tre piani, venne variato il modulo abitativo e si incominciò a costruire «cassette igieniche e a conveniente costo». L'idea del padre entusiasta Silvio Benigno Crespi, il primogenito dell'imprenditore, che ne voleva completare l'opera.

#### 1.4 Verso il villaggio integrale

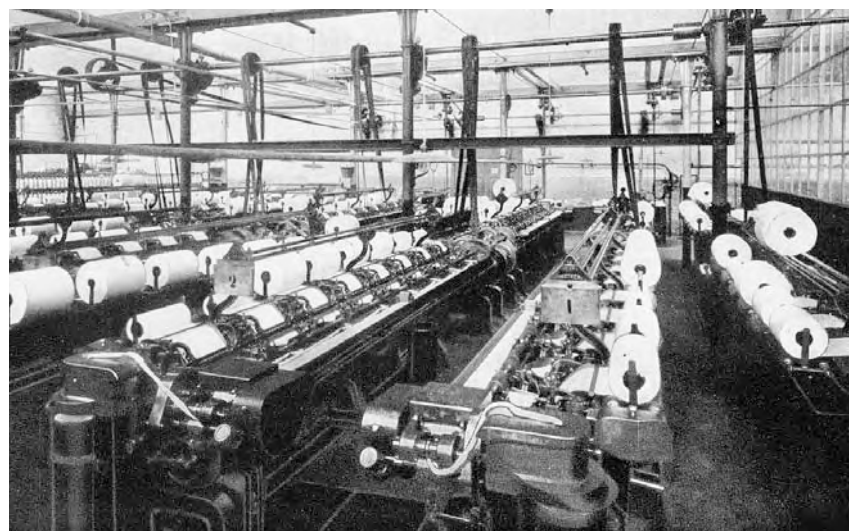
Il primitivo impianto urbanistico generale era elementare: due strade parallele allo stabilimento, orientate nord/sud, intersecate ortogonalmente da vie minori (1889).

Con l'aumento della quota di popolazione residente, venne costruita la scuola (1890), la chiesa (1891-93), si raddoppiò l'opificio, affiancando alla filatura il reparto di tessitura (inaugurato personalmente dalla regina Margherita il 14 novembre 1894) e completando, quattro anni dopo, il processo produttivo verticale con il reparto tintoria, candeggio e mercerizzazione (1898). Venne trasformata la centrale idrodinamica in centrale idroelettrica e anche il paese - primo in Italia - venne illuminato col «sistema Edison». Sorsero anche la villa padronale, ossia «il castello» (1894), l'ospedaletto, i bagni pubblici, le palazzine del medico e del sacerdote, e fu bandito tramite l'accademia di Brera il concorso per il cimitero. Si passa insomma dalla frazioncina industriale al villaggio operaio vero e proprio: il decennio 1889-1899 fu, in effetti, quello più dinamico e decisivo per l'idea e la realizzazione del «villaggio ideale» autosufficiente. Per tutto ciò venne adottato un nuovo e definitivo progetto urbanistico, elaborato dall'ingegnere Pietro Brunati (Albese/Como 1854-1933) e dall'architetto Ernesto Pirovano (Milano 1866-1934).

Dall'inizio del Novecento fino alla vigilia della Prima guerra mondiale il ritmo sarà meno frenetico ma comunque abbastanza caratterizzante: sorgono le «case degli impiegati», viene tradotto concretamente il progetto del cimitero (1905-1908) e persino posato un «omaggio» al fondatore, ossia quell'erma in bronzo, opera dello scultore Donato Barcaglia, fuso e collocato allora al punto-cardine del tracciato urbanistico (25 luglio 1903, XXV di fondazione dell'opificio). Venne costruita altresì a Trezzo, sulla sponda destra dell'Adda (1906), la grande centrale idroelettrica Benigno Crespi (ora Centrale Tacconi), con progettazione architettonica di Gaetano Moretti, che valse ad elettrificare tutta la zona e non solo il cotonificio.

Come accennato, è di questo periodo quello studio urbanistico generale e definitivo del villaggio (un reti-

Macchine pettinatrici nel processo di filatura del cotonificio di Crespi.



7 • Luigi Cortesi • Il villaggio operaio di Crespi d'Adda



Sopra, veduta di Crespi d'Adda nel 1928, con al centro la Chiesa.

Sotto, Crespi d'Adda oggi.

176

## 1.5 La Grande crisi e l'uscita dei Crespi

La Grande crisi del 1929 a Crespi d'Adda ebbe una ripercussione pesantissima: avvenne una svolta definitiva a carico dell'assetto proprietario e il blocco del progresso realizzativo. La famiglia Crespi, che dopo la morte di Cristoforo (1920) aveva concentrato nelle proprie mani la direzione tecnica e commerciale dell'opificio, allora fu costretta a lasciare l'impresa, perdendo tutto. La crisi, in verità, era in atto almeno dal 1926, e però Mussolini, con la politica di difesa a oltranza della lira alla famosa quota 90 sulla sterlina, arrecava ulteriore grave pregiudizio economico soprattutto a chi, come Crespi d'Adda, lavorava prevalentemente per l'esportazione. Occorre dire tuttavia che, al dato oggettivo e alla congiuntura sfavorevole, i Crespi assommarono grossi errori imprenditoriali: l'orgoglio di non ridurre le maestranze, contro ogni evidenza e logica; l'assunzione diretta della direzione sia tecnica che commerciale, mettendo imprudentemente in disparte collaboratori validi; l'alto

tenore di vita con disattenzioni alle esigenze dell'impresa; l'accumulo esagerato di scorte della materia prima - il cotone - per l'allettamento dei prezzi in ribasso; la grossa esposizione debitoria con le banche. E così, sullo scorcio del 1930, tutto venne trasferito nelle mani della Banca Commerciale Italiana.

Nell'immediato primo dopoguerra il ritmo costruttivo riprende con una certa vivacità: s'ingrandisce lo stabilimento, sorgono i villini dei dirigenti, gli impianti sportivi, i nuovi uffici direzionali, la cascina meridionale e, buon ultimo, il Dopolavoro (1928).



tenore di vita con disattenzioni alle esigenze dell'impresa; l'accumulo esagerato di scorte della materia prima - il cotone - per l'allettamento dei prezzi in ribasso; la grossa esposizione debitoria con le banche. E così, sullo scorcio del 1930, tutto venne trasferito nelle mani della Banca Commerciale Italiana.

Per superare la crisi, in realtà, era stata attuata una gigantesca concentrazione di cotonifici, ugualmente tutti debitori con la Banca Commerciale Italiana, posti sotto la denominazione di Stabilimenti Tessili Italiani (STI) con alla presidenza lo stesso Silvio Crespi; e tuttavia, non solo la misura risultò inefficace, ma la banca stessa finì nel baratro, salvata solo dalla nascita dell'IRI. E quando quest'ul-

tima decise lo smobilizzo delle proprie partecipazioni nel settore tessile, cotonificio e villaggio Crespi furono appannaggio di Bruno Canto (1885-1957), sostenuto da alcuni finanzieri veneziani (1937).

## 1.6 Modernizzazione d'impronta fascista

Ho indugiato sull'uscita dei Crespi e l'avvento della nuova proprietà perché, per tale ragione, il "disegno" complessivo del villaggio si interruppe definitivamente, ed avvenne invece con il nuovo proprietario una operazione d'immagine destinata a produrre traccia stabile e segni discutibili. Canto, infatti, si studiò di far dimenticare i Crespi nel nome quando, a un certo punto dell'esaltazione fascista (1941), venne cambiata persino la denominazione del villaggio, che diventò Tessilia.

Con "l'epoca Canto" (il ventennio 1937-1957) avvennero quei rimaneggiamenti che si prefiggevano di "aggiornare" l'immagine del villaggio: vengono "modernizzate" le case, scalpellando il cotto dai contorni delle finestre, dal sottotetto e dai marcapiani, e vengono tinteggiate con i colori nazionali, per file alternate, di rosso e di verde, mentre il bianco va sul contorno delle finestre e al sottotetto; vengono costruiti, addossandoli al retro di ogni casetta, nuovi servizi igienici (con richiamo allo stile littorio) e demolite le piccole dépendances già adibite a pollaio; vengono messi a dimora alberi ovunque possibile, marciapiedi compresi (con poco riguardo alle prospettive architettoniche); viene demolita, presso l'edificio scolastico, la vetusta Cascina Sala e sul sito vengono costruite due casette. Sono gli ultimi interventi a Crespi che, nel dopoguerra, caduto qui ogni slancio evolutivo e mentre tutto il Paese va verso uno sviluppo epocale, è assillato unicamente dal non facile problema della sopravvivenza.

## 2. Il taglio culturale

L'attenzione "culturale" al villaggio operaio paradigmatico di Crespi d'Adda prese avvio poco più d'una ventina d'anni fa, quando in Italia giunsero gli echi dell'interesse anglosassone per l'archeologia industriale, proposta anche in ambito universitario dai lavori di K. Hudson (1963; 1967; 1971), M. Rix (1967), R. A. Buchanan (1968) e altri. Da noi, dopo i lavori a carattere introduttivo di F. Borsi (1978) e di A. e M. Negri (pure del 1978), esplicitamente Elisa e Leonardo Mariani Travi - in poche ma ben congegnate paginette - richiamavano l'attenzione su Crespi d'Adda e Schio (1979). Due anni appresso usciva un lavoro a più mani sui *Villaggi operai in Italia* (1981): la seconda parte del saggio - con i contributi di Rossana Bossaglia, Ulderico Bernardi e Marco Lorandi - è dedicata a Crespi d'Adda<sup>1</sup>.

Le tematiche preminenti e più interessanti su Crespi riguardano gli aspetti storico, socio-industriale e urbanistico-architettonico.

Vi accenno qui brevemente.

### 2.1 Sollecitazione storica

Sul piano storiografico, il "fenomeno Crespi" va innanzitutto inquadrato nei fermenti dell'economia post-unitaria che hanno stimolato e permesso il passaggio dall'artigianato alla industrializzazione in Italia, in particolare nelle tre regioni del Nord: Piemonte, Lombardia e Veneto. Il quadro complessivo sembra comune ad altre regioni, e tuttavia è diversificato, in parte, da alcune peculiari caratteristiche, indotte dalla esperienza storica propria. Vanno verificati alcuni elementi: l'ambiente geografico (insediamenti industriali nelle valli o in prossimità di corsi d'acqua, unica fonte di energia continua e

■ 1. *I villaggi operai in Italia - La Val Padana e Crespi d'Adda*, Einaudi, Torino 1981; la II parte, *Il caso Crespi d'Adda*, è il primo tentativo di inquadramento interpretativo "mirato", e risulta essere tuttora il più apprezzabile. Tale ricerca andrebbe ormai aggiornata sulla base dei dati storicamente provati e acquisiti; vi sono, infatti, nel contesto di quell'ottimo lavoro, anche affermazioni improprie, come: «Crespi trae la sua fisionomia unitaria dall'essere stato fin dall'origine programmato con meticolosa chiarezza; dall'essere stato subito pensato, per esplicita intenzione, pratico-ideologica, del fondatore, come un'isola, un luogo ideale che, utilizzando le caratteristiche topografiche della zona, potesse svilupparsi al riparo di prementi sollecitazioni esterne, secondo una logica autonoma: si potrebbe dire, metaforicamente, come un'aria armoniosa; dell'essere insomma, in qualche modo, un luogo astratto» (Bossaglia, p. 111).



- 2. R. Romano, *I Crespi - Origini, fortuna e tramonto di una dinastia lombarda*, FrancoAngeli Edizioni, Milano 1985.
- 3. A. Moioli, A. Cova, A. Carera, L. Trezzi, *Un sistema manifatturiero aperto al mercato*, Il Polifilo, Milano 1988, Collana *Storia dell'industria lombarda*, vol. I, p. 237.
- 4. Per quanto sia antipatico citare se stessi, non posso non segnalare, a proposito della storia e della descrizione di Crespi d'Adda, la mia pubblicazione: *Crespi d'Adda, villaggio ideale del lavoro*, Grafica e Arte, Bergamo 2005<sup>3</sup>.
- 5. U. Bernardi, *Ricerca sociologica sul villaggio operaio di Crespi d'Adda*, in *I villaggi operai cit.*, pp. 127-186.
- 6. Cfr. G. Baglioni, *La costruzione di un paternalismo organico nel pensiero di un imprenditore d'eccezione: Alessandro Rossi*, in Id., *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Einaudi, Torino 1974.
- 7. S. B. Crespi, *Dei mezzi di prevenire gli infortuni e garantire la vita e la salute degli operai nell'industria del cotone in Italia*, Hoepli, Milano 1894.
- 8. R. Bossaglia, *Crespi d'Adda: l'invenzione, l'idea, il monumento*, in *I villaggi operai cit.*, pp. 111-126; M. Lorandi, *Crespi e la tipologia del villaggio operaio*, ivi, pp. 187-199.

rinnovabile); lo spirito imprenditoriale e la propensione al rischio; la capitalizzazione dell'impresa (capitali privati, azionari, mutui bancari...); la tecnologia e la professionalità (nelle risorse territoriali o con aperture alle realizzazioni dei paesi più avanzati e l'inclinazione ad importare macchinari e personale straniero); la politica economica del Paese (il liberismo dei primi tempi dopo l'Unità e il protezionismo, più o meno accentuato, per settori produttivi e tempi, in seguito adottato).

Nel caso dei Crespi, come del resto di altri imprenditori, è interessante prendere atto e approfondire il percorso che li ha traghettati dall'impresa artigianale alla vera e propria industria e, per più, di grandi dimensioni. Occorre osservare che mentre in materia vi sono studi e pubblicazioni di carattere generale, interessanti e per certi aspetti persino esaustivi, per quanto attiene Crespi d'Adda fino a poco tempo fa la base storica era superficiale e sostanzialmente anche confusa. Roberto Romano<sup>2</sup> mi pare il solo che, prima della nostra recente pubblicazione, avesse approfondito, sulla scorta dei diari privati di Benigno Crespi (nipote del fondatore e teste operante nell'impresa) e una buona ricerca storica, l'iniziativa imprenditoriale dei Crespi; ciononostante persino lui non è ritenuto esente da ogni critica: «Per lo meno riduttivo il modello di imprenditorialità passiva a casuale attribuita ai Crespi» - ha scritto in proposito Alberto Cova<sup>3</sup>. Se, dunque, un professionista della ricerca presenta smagliature d'analisi, bisogna convenire che la puntualizzazione storica su Crespi d'Adda esigeva ulteriore accuratezza d'indagine diretta e, particolarmente, postulava un necessario e preciso riferimento al contesto degli eventi<sup>4</sup>.



## 2.2 Sollecitazioni sociali

Non sono mancate valutazioni negative dell'aspetto socio-industriale dell'esperienza Crespi<sup>5</sup>. Si è parlato di operaio sfruttato e di padrone sfruttatore, e di ostentazione di ricchezza e potere del faccendiere danaroso. Le caratteristiche geografiche del sito di Crespi d'Adda, racchiuso tra due fiumi e con una sola strada di accesso, hanno anche fatto nascere l'idea del controllo asfissiante sulle persone nello spirito del paternalismo ottocentesco. L'esame dei documenti e delle testimonianze evidenziano invece il tentativo (riuscito?) di far collimare le non raramente antitetico esigenze economiche, psicologiche e morali fra i prestatori d'opera e il datore di lavoro. Solo una sufficiente conoscenza dei dati e la loro puntuale verifica ha consentito di stabilire quanto vi possa essere in comune con l'ideologia paternalistica e quanto invece costituisce la differenza, ad esempio, tra i Crespi e Alessandro Rossi (1819-1898), il celebrato fondatore degli opifici *Lanerossi* di Schio, Piovene Rocchette e Pieve Belvicino nel vicentino<sup>6</sup>. Il valore testimoniale e culturale di Crespi si evidenzia nella rappresentazione esemplare del duplice sforzo di adeguarsi prontamente ai tempi e alle tecnologie, anzi di anticiparli qualora possibile, e di allargare il generico concetto di interesse dell'azienda alla vita complessiva del lavoratore<sup>7</sup>.

### 2.3 Sollecitazione ambientale e urbanistica

L'aspetto sul quale si è soffermata la ricerca sul villaggio operaio di Crespi, nel presente e nel passato, è tuttavia prevalentemente quello attinente la configurazione urbanistica e architettonica del microcosmo crespese<sup>8</sup>.

Il disegno planimetrico di Crespi – rimasto però in buona parte incompiuto – è il risultato di tre momenti – o fasi – che potremmo connotare in successione come: pragmatica, razionalista, idealista.

La prima fase (1877-87), eminentemente pragmatica, per la quale non si conosce la paternità del progetto (se si esclude l'apporto architettonico di Angelo Colla per l'opificio), vede sorgere lo stabilimento (la cui facciata primitiva era rivolta a occidente, verso l'Adda, all'opposto di quanto realizzato con ampliamenti e ristrutturazioni in seguito), i tre palazzotti per l'abitazione degli operai e le due palazzine per la direzione, uffici e alloggio dell'imprenditore durante le sue presenze. Sembra tuttavia già abbastanza palese (vedi l'allineamento e l'orientamento dei palazzotti) la predisposizione ad una crescita intravista e pianificata.

La seconda fase (1889-1908) è la più attiva, determinante, e vede sorgere, con il nuovo reparto per la tessitura, anche tutti gli edifici più significativi: casette operaie, scuola, chiesa, castello, case del medico e del prete, ospedaletto, cimitero. Lo schema urbanistico, giocato sul razionalismo geometrico, è attribuibile all'ingegnere Pietro Brunati con probabili apporti del Pirovano. La nuova rettilinea strada, proveniente dall'innesto a Capriate sulla statale Bergamo-Monza e conclusa con lo scenografico e patetico fondale del cimitero dominato dalla cappella fune- raria (abituale chiamata «il mausoleo»), funge da bisettrice tra il comparto

Sotto, la villa padronale, a foggia di castello medievale.

Nella pagina accanto, interno della Chiesa, decorato nel 1894-95 da Luigi Cavenaghi. Il coro angelico nel catino fu dipinto da Carlo Prada nel 1921.



produttivo ed il reparto abitativo. Un altro asse, ortogonale rispetto a questa, innestato sulla mediana dell'opificio (al punto di raccordo dei due reparti di filatura e tessitura e sicuramente aggiuntivo al progetto Brunati e, perciò, attribuibile al Pirovano), dall'opificio porta verso il futuro piazzale della cooperativa. Da qui l'occhio vede con rispettoso timore il simbolo del lavoro, cioè l'imponente ciminiera e gli uffici direzionali: prelude dunque al disegno definitivo del villaggio. All'intersezione delle coordinate venne collocata l'erma del fondatore (1903).

Il terzo momento, connotato dall'idealismo entusiastico della vittoria (1918-1928), è quello che vede costituirsi l'impianto definitivo del villaggio mediante apporti ulteriori dell'architetto Ernesto Pirovano. L'abbozzo dell'asse ortogonale dei futuri «cancelli rossi» diviene, nella planimetria, il più importante e centrale al preventivato sviluppo. Con il caratteristico modulo curvilineo, centrato sulla prospettiva di convoglio ideale e reale allo stabilimento, vengono abbozzate, all'estremità meridionale, altre figure geometriche in verticale su un punto ideale di convergenza (Piazza Piemonte), destinate a circoscrivere le villette dei dirigenti. Una fase che, tuttavia, sul piano realizzativo, ha visto muovere pochi passi ed essere poi definitivamente troncata dalla crisi economica e dall'uscita dei Crespi dall'impresa (1930).

Va aggiunto comunque che, sotto l'aspetto urbanistico, il villaggio è straordinariamente ben inserito nelle caratteristiche morfologiche del territorio. Esso è articolato in due settori ben distinti, quello produttivo e quello insediativo, tagliati in linea retta, da nord a sud, da una strada rettilinea di due chilometri (da Capriate al cimitero). Sulla destra vi è la fabbrica, distesa lungo la riva sinistra dell'Adda, annunciata in lontananza per le sue altissime ciminiere; nella parte opposta della strada principale si distendono le case operaie, di ispirazione inglese, allineate ordinatamente lungo vie ad intersezione ortogonale; a sud vi è il gruppo di ville più tarde degli impiegati e - incantevoli - quelle dei dirigenti. Anche il Dopolavoro, la chiesa e la scuola, affiancate in successione, fronteggiano la fabbrica, mentre le case del medico e del prete stanno sulla riva collinare.

Edificio del reparto tessitura.



## 2.4 Carattere della progettualità urbanistica

Il discorso stilistico, a sua volta, va rapportato, onde consentire una lettura criticamente obbiettiva all'epoca, ai fermenti e ai gusti della metropoli lombarda, nonché alle tendenze culturali dei Crespi (Cristoforo era ritenuto anche «uomo non privo di cultura»). Da questo punto di vista Crespi d'Adda è un'antologia dell'ecllettismo. Sotto l'aspetto architettonico, infatti, a Crespi si annovera notevole diversità di stili, con quella propensione alla varietà e al sincretismo che caratterizzarono l'oscillazione ottocentesca fra classicismo e romanticismo.

La villa padronale è riproposta di uno squillante castello trecentesco, intonato con voce moderna sulle note del castello visconteo di Trezzo. La

chiesa, ossequente alle origini bustesi dei Crespi, è replica esatta della rinascimentale S. Maria di Piazza in Busto Arsizio; le altre costruzioni sono di gusto neomedievale, caro al romanticismo lombardo, con preziosismi decorativi in cotto e finiture in ferro battuto (ora quasi scomparso perché requisito nel periodo bellico). Persino l'opificio, con i suoi *shed* (tettoie) che si ripetono in un'affascinante prospettiva lungo la via principale, non ha trascurato di fregiarsi di motivi lombardi, fra il gotico e il romanico, quasi a deprecare le monotonie disumanizzanti di certe fabbriche e le innaturali costrizioni della vita operaia. E infine il cimitero, testimonianza tipica d'arte funeraria ispirata alle antiche arti orientali. La sua cappella, quasi un mausoleo, in ceppo dell'Adda



Il cimitero con la cappella-mausoleo.

(puddinga) e conglomerato cementizio (artefatta imitazione delle puddinghe), contiene nell'ipogeo le tombe Crespi, mentre l'esedra sembra abbracciare e tutelare le sepolture operaie, in prevalenza piccole croci cementizie disposte ordinatamente nel prato all'inglese.

Globalmente possiamo affermare che prevalse, quasi in antitesi alla gelida impersonalità dell'architettura industriale che avanzava, la tendenza a rappresentare il romanticismo, con le sue ostentate libertà di scelta e i suoi richiami al romanico, al gotico lombardo, all'esoterismo orientale (sembra di scorgere tocchi da liberomuratorismo) e, infine, al Liberty e all'Art Déco. Non si trattò però di mero indugio sul revival, ma - specialmente nelle casette operaie e nell'opificio - di una reazione alla negativa impressione di taluni contesti industriali di Manchester e Londra. Scriveva il giovane ed entusiasta Silvio Crespi (1894):

La grande industria è contraria alla natura umana [...] L'uomo, creatura essenzialmente libera, amante dell'aria e di luce, è costretto invece dalla civiltà (vedi contraddizioni in termini!) ad accomunarsi con altri suoi simili, fino a diventare un semplice organo di una macchina enorme, a servire soltanto come ingranaggio [...] La responsabilità degli imprenditori è dunque incalcolabile, come immensa la latitudine del loro dovere, il quale consiste nel conciliare la necessità dell'industria colle esigenze della natura umana [...]

Qualunque possa essere il giudizio sulla scelta degli stili, resta il fatto indiscutibile di un monumento unico e irripetibile; di una testimonianza documentaria di indiscusso valore; di un indubbio patrimonio culturale, anche se ancora inadeguatamente decifrato.

In conclusione: Crespi d'Adda, realtà o metafora? Quesito, a quanto pare, non ozioso, in considerazione dell'orientamento che si riscontra tra coloro che approfondiscono il tema. Comunque sia, il villaggio operaio di Crespi d'Adda ha costituito un polo di lavoro e di progresso, mai smentito da nessuno, rimanendo - per qualcuno - il disegno realizzato dell'utopia.

# 8

Gabriella Gnetti

**Bibliografia sommaria** • Per ulteriori informazioni sulla Centrale Montemartini cfr. Comune di Roma, Assessorato alle Politiche Culturali Sovrintendenza ai Beni Culturali, *Zètema Progetto Cultura, Centrale Montemartini*, Mondadori Electa, Milano 2006.

## La Centrale Montemartini di Roma

### La storia

Con i Musei Capitolini, fa parte del Sistema Musei Civici di Roma un insieme estremamente diversificato di luoghi espositivi e siti archeologici di grande valore artistico e storico, nei quali è possibile godere un'offerta culturale diversificata grazie alle collezioni permanenti ospitate e ai numerosi eventi e mostre temporanee.

Tra questi una struttura particolare, con una funzione originaria di tutt'altro genere rispetto all'attuale: la Centrale Montemartini, il primo impianto pubblico di produzione di elettricità a Roma, sorto agli inizi del Novecento sulla Via Ostiense, tra i Mercati Generali e la sponda sinistra del Tevere.

Attualmente, in una straordinaria ambientazione di archeologia industriale, la Centrale ospita un'esposizione permanente di capolavori della scultura antica, provenienti dalla collezione dei Musei Capitolini, e preziosi manufatti rinvenuti negli scavi di fine Ottocento e degli anni Trenta del XX secolo.

Intitolata alla memoria dell'Assessore ai Servizi Tecnologici del Comune di Roma, Giovanni Montemartini (Montù Beccaria, 1867 - Roma, 1913), la sua storia ha inizio il 1° luglio del 1912 e corre parallela a quella dell'Azienda Elettrica Municipale, l'attuale Acea. L'area scelta per l'edificazione, vicina al fiume per la disponibilità permanente d'acqua, era fuori della cinta daziale e quindi non soggetta a imposte sul combustibile. Tecnologicamente all'avanguardia con macchinari produttivi modernissimi - motori diesel e turbo-alternatore a vapore forniti dalla ditta Tosi - la Centrale è arrivata a sviluppare una potenza di 16.000 kW, grazie all'aggiunta, nel 1924, di turbine a vapore e, nel 1933, di due grandi motori diesel.

Dopo la definitiva interruzione della produzione di energia elettrica - avvenuta a partire dal 1963 - sono sopraggiunti per questo impianto anni di decadenza, smontaggio delle macchine e riuso degli ambienti, fino al restauro e alla nuova destinazione a spazio per servizi direzionali e culturali. Sono stati conservati il corpo centrale del complesso, comprendente la Sala Macchine e la Sala caldaie, e ricollocati i grandi motori diesel, una turbina a vapore del 1917 e altri macchinari, con un significativo intervento di salvaguardia dell'archeologia industriale della città. In seguito, nel 1997, in occasione della ristrutturazione di ampi settori dei

**Centrale Termoelettrica Giovanni Montemartini, vista dalla sponda opposta del Tevere, 1924 circa. In fondo a sinistra, il Gazometro.**



Musei Capitolini, centinaia di sculture vennero da lì trasferite in alcuni ambienti dell'ex centrale elettrica Montemartini ed organizzate in una mostra dal titolo «Le macchine e gli dèi». Questa sistemazione, che sarebbe dovuta essere temporanea, divenne permanente nel 2005, quando solo parte delle opere pervenute è tornata alla sede originaria, in Campidoglio, e la Centrale è divenuta sede museale permanente.

## La centrale oggi

### Atrio

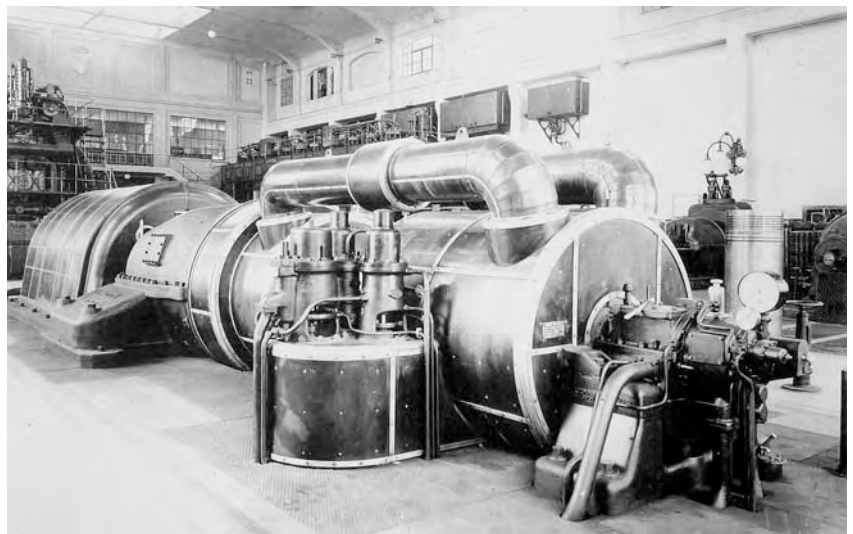
Attualmente il nuovo polo espositivo è dunque uno straordinario esempio di accostamento tra due mondi opposti, archeologia classica e archeologia industriale, immediatamente evidente fin dall'ampio corridoio dell'Atrio del Museo, al piano terreno. Qui, tra le alte bombole ad aria compressa - utilizzate per l'avviamento dei motori Diesel della sovrastante Sala Macchine - alcuni pannelli didattici narrano la storia della Centrale, con foto d'epoca e disegni tecnici, e quella dell'allestimento del museo. Incontriamo così le immagini di Giovanni Montemartini, della Centrale vista dal Tevere (ca. 1924), la planimetria del complesso della Centrale nel 1933, l'interno della Sala macchine e il «caricamento del carbone» (ca. 1950). Possiamo vedere quali fossero le condizioni e gli ambienti di lavoro dell'epoca attraverso gli scatti «Operai al lavoro nella Sala Caldaie» e «Operai al lavoro nella Sala Macchine» (ca. 1960).

Altri pannelli raccontano le varie fasi dell'allestimento del Museo, dall'imballaggio delle opere nei Musei Capitolini al trasporto nelle sale della Centrale, tutti scatti risalenti al 1997.

In particolare, per lo spostamento di molte sculture di grandi dimensioni e di peso notevole - quali il «Torso di combattente» e la «Testa colossale da Largo Argentina» - si sono dovuti adoperare accorgimenti tecnici speciali, come casse e imballaggi specifici. Altrettanto dicasi per il montaggio di altre opere, quali il frontone del tempio di Apollo Sosiano nella Sala Macchine.

### Sala Colonne

Proseguendo oltre l'Atrio, sempre al piano terra della Centrale, incontriamo la Sala Colonne, un grande salone con numerosi pilastri in cemento armato di sostegno alle tre caldaie del piano superiore. Nel soffitto sono visibili le tramogge per le scorie del carbone, che erano recuperate tramite uno sportello, raccolte con i carrelli e caricate sui camion comunali del Servizio Giardini per essere usate nelle ville e nei parchi romani per il drenaggio del terreno. Qui sono esposti alcuni esempi dei ricchi corredi funerari della Necropoli Esquilina, tra cui la «Cassa con coperchio a doppio spiovente» di peperino, risalente a fine VI-inizio V secolo a.C.



In alto, Centrale Termoelettrica Giovanni Montemartini, 1950 circa. Turboalternatore Tosi Ansaldo di 20.000 kW.

Sotto, la Centrale Termoelettrica Giovanni Montemartini e operai al lavoro, 1960 circa.

## Quando la Centrale Montemartini produceva elettricità

La Centrale Montemartini era un impianto di trasformazione dell'energia meccanica in energia elettrica tramite una combustione, utile cioè a produrre elettricità per una città medio-grande. Due sistemi di produzione erano attivi all'interno del complesso: i motori diesel, a combustione interna, e le turbine a vapore, che sfruttavano il prodotto di una combustione esterna. Due cicli di produzione che operavano a seconda delle necessità svolgendo ognuno funzioni diverse.

Ai motori diesel era riservata la produzione in ore di particolare necessità energetica della città, come quelle pomeridiane della stagione fredda. Funzionavano per un massimo di quattro ore, dopo le quali avevano bisogno di essere depurati. La combustione della nafta sulla testata dei cilindri produceva il moto degli stantuffi che veniva trasformato, tramite le bielle, nel moto rotante dell'albero motore. Si metteva così in moto l'alternatore, formato da un rotore mobile con magneti e da uno statore con rocchetti di materiale conduttore. I magneti, muovendosi,

inducevano nei rocchetti lo spostamento di elettroni e, quindi, la corrente elettrica. Il ciclo vapore funzionava invece tramite il carbone gettato dentro due grosse tramogge dal cui fondo partivano nastri trasportatori conducenti al *coal bunker* nella Sala Caldaie. Da qui, tramite altre tramogge, il carbone scendeva nella camera di combustione dopo essere stato livellato da una sorta di ghigliottina regolabile. Nel forno il carbone bruciava a più di 400° C e si consumava in cenere e scorie, raccolte e trasportate in piccoli vagoni nella Sala Colonne. Le scorie erano raccolte nell'angolo sud-est della Sala e poi scaricate dai camion del Servizio Giardini. La combustione del carbone trasformava l'acqua in vapore alla pressione di 45 atmosfere, il quale veniva mandato in Sala Macchine per alimentare tre turbine. All'interno di queste turbine il vapore provocava il movimento delle palette che, a loro volta, facevano ruotare l'albero motore. Nel progetto di recupero della Centrale, dopo la fine del suo ciclo produttivo, si è mirato a preservare la Sala Macchine, la Sala Caldaie e i locali sottostanti, mentre

gli edifici lungo il prospetto est del complesso sono stati adibiti ad uffici. La struttura ha conservato, quindi, al piano terra, il condensatore della turbina n. 6, le due batterie di bombole ad aria compressa per l'accensione dei motori diesel e il compressore di riserva Pignone. Nella Sala Macchine sono stati preservati invece i due enormi motori diesel e i quadri di manovra, i cassoni per la nafta, il carroponete e il basamento dei turboalternatori. Le decorazioni sono state completamente restaurate, il mosaico del pavimento in parte rimosso e sono rimaste al loro posto anche due centrifughe per la purificazione dei liquidi e la scala di metallo che collega i vari piani. Nella Sala Caldaie è stata conservata e restaurata una sola caldaia delle tre originarie, della quale sono state rese visibili le parti meccaniche con l'enorme camera di combustione. Per quanto riguarda l'esterno della Centrale, due lampioni in ghisa - la cui decorazione fu ideata da Duilio Cambellotti su disegno di Mariano Coppedè - sono stati collocati nel piazzale di fronte alla facciata principale.



Centrale Termoelettrica Giovanni Montemartini, interno della Sala Macchine, 1950 circa. Si vedono le turbine a vapore numerate sulla cassa dell'alternatore.

Questo vastissimo sepolcreto - utilizzato dalla fine del IX secolo a.C. per tutta l'età repubblicana - è stato esplorato alla fine dell'800 rilevando preziosi oggetti di importazione che testimoniano lo sviluppo degli scambi commerciali di Roma con l'Etruria e la Grecia in età arcaica. Altra interessante opera è un eccezionale frammento di affresco proveniente dalla tomba dei Fabii e risalente alla prima metà del III secolo a.C., che rappresenta scene militari riferibili alle guerre sannitiche narrate secondo lo stile della pittura trionfale romana.

Sempre da ambito funerario, sono esposti in questa Sala arredi di materiale pregiato e alta qualità artistica, come i resti di un letto in osso con scene dell'infanzia di Dioniso - conservati insieme alle ceneri del defunto in un'urna di alabastro, proveniente sempre dall'Esquilino - e un letto funerario in bronzo da Amiterno, con raffinati intarsi in rame e argento. Sono oggetti preziosi che fanno probabilmente parte di bottini di guerra - importati dalla Grecia a partire dal II secolo a.C. - che influenzarono il gusto delle classi più agiate di Roma.

Andando avanti nella visita della Sala, incontriamo frammenti di sculture in peperino quali la «Statua di Orfeo tra gli animali», la «Statua femminile con due bambini» e la «Testa di barbaro», tutti oggetti risalenti al II secolo a.C. Sono opere ritrovate presso la Basilica di San Lorenzo - dove erano riutilizzate in una muratura rinascimentale - accuratamente lavorate riprendendo modelli ellenistici di scuola pergamena di fine III-inizi II secolo a.C.

Provengono invece da abitazioni private i rivestimenti in bronzo con cui è stata ricostruita la cosiddetta «Lettiga capitolina», letto da parata di fine I secolo a.C.-inizio I secolo d.C., e il mosaico policromo con animali marini bordato da girali d'acanto (fine II-inizi I secolo a.C.).

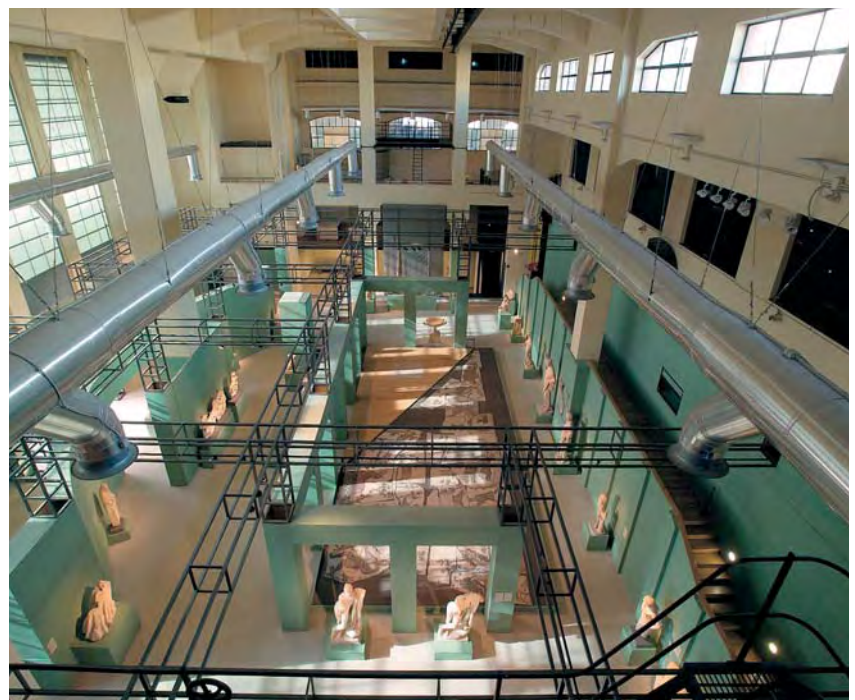
Infine, in una lunga galleria è allineata una serie di ritratti del I secolo a.C. che riproducono rappresentanti di diverse classi sociali. Troviamo così schiavi affrancati, esponenti della piccola borghesia, la statua del cosiddetto «Togato Barberini» che regge le immagini degli antenati, e tra i ritratti di personaggi illustri, quelli di Cesare, Augusto e Agrippa.

## Sala Macchine

Esaurita la ricca proposta del primo piano, una scala di ferro conduce alla Sala Macchine, dove si è accolti da due colossali motori Diesel completamente restaurati. Ciascun albero motore misura oltre 20 metri ed è formato da tre pezzi del peso complessivo di 81 tonnellate. Installati il 21 aprile 1933, alla presenza di Benito Mussolini, i motori a due tempi avevano una potenza totale pari a 15.000 HP e furono costruiti dalla Ditta Franco Tosi di Legnano. Tra questi eccezionali pezzi di antiquariato industriale (nella Sala è posta anche una turbina a vapore), costituisce un incredibile contrasto una serie di sculture di varia provenienza, copie fedeli di famosi originali dell'arte greca e opere rielaborate da modelli greci secondo il gusto dei committenti romani.



Sopra, statua nella Sala Macchine.  
Sotto, visione panoramica della Sala Caldaie.





Tra queste, due statue femminili in pietra scura di grande qualità artistica provenienti dall'area dell'Ospedale Militare sul Celio, rinvenute alla fine dell'Ottocento all'interno di muri tardo-antichi dove erano riutilizzate in minuti frammenti. Sono la statua femminile acefala nota come «Vittoria dei Simmaci», da originale di età ellenistica, che rappresenta la dea con panneggio in bigio antico, e la statua di orante in basanite, del I secolo d.C., raffigurante Agrippina Minore come offerente, probabilmente situata nel tempio del Divo Claudio sul Celio.

Altre aree archeologiche di Roma hanno apportato il loro contributo in questa Sala: il Campidoglio, cuore religioso della città antica, presente con alcuni resti dei monumenti sacri e civili eretti nelle sue vicinanze e frammenti di grandi statue di culto femminili, ricollegabili ad alcuni dei numerosi edifici di culto che sorgevano sul colle. Sono: la testa colossale di Ercole della metà II secolo a.C.; la statua di Aristogitone, copia del I secolo a.C. da originale greco del V secolo a.C.; il «monumento di Bocco», fregio con scudo e trofei del I secolo a.C.

Dall'Area Sacra di Largo Argentina provengono invece i frammenti di un colossale acrolito femminile (statua di culto di uno dei quattro templi di età repubblicana che occupano il centro dell'area) di circa 8 metri di altezza e una statua di Musa seduta, che doveva invece decorare la scena del vicino teatro di Pompeo (101 a.C.).

Al giardino di Villa Rivaldi si riferisce gran parte della decorazione scultorea. Era questa una sontuosa residenza privata - costruita alla metà del I sec. d.C. e restaurata tra la metà del II e la prima metà del III sec. d.C. - messa in luce durante gli scavi per l'apertura di Via dei Fori Imperiali. È presente in questa sala una galleria di ritratti di imperatori, imperatrici e illustri personaggi provenienti da questa ricca residenza e splendide copie e rielaborazioni romane di originali greci, a testimonianza dell'importanza degli abitanti della Villa. Sono: la testa di Apollo 'Tipo Kassel' da originale bronzeo (460-455 a.C.) attribuito a Fidias;



Il motore diesel con ritratti provenienti da una *domus* scoperta a Villa Rivaldi e statua di Achille che sostiene Penthesilea morente.

la statua di Antinoo di età adrianea; la statua di Icaro, da originale del V secolo a.C.; un «Ritratto femminile» della fine II-prima metà III secolo d.C.

Dopo aver percorso tutta la Sala, nella parete di fondo risaltano le sculture marmoree che decoravano il frontone del tempio di Apollo Sosiano, edificio di culto i cui resti sono tuttora visibili vicino al Teatro di Marcello. Sono splendidi originali greci portati a Roma in età augustea che raffigurano la battaglia tra Greci e Amazzoni con Eracle e Teseo alla presenza di Atena e Nike.

Sono esposti i fregi con processione trionfale e scene di combattimento e l'ipotesi ricostruttiva di un'edicola, ed è stato in parte ricomposto anche un piccolo monumento circolare dall'area tra il tempio e il teatro di Marcello, forse identificabile con un bacino d'acqua lustrale ricordato dalle fonti.

### Sala Caldaie

Attigua alla Sala Macchine, e in comunicazione con essa, l'altro ambiente del primo piano della Centrale è denominato Sala Caldaie per la presenza di una grande caldaia a vapore, unica sopravvissuta delle tre originarie. Con il suo intreccio di tubi, mattoni e passerelle in metallo occupa dal pavimento al soffitto uno dei lati minori dell'ampio salone rettangolare di oltre 1000 mq.

Qui sono esposte opere provenienti soprattutto da complessi residenziali come gli *Horti Sallustiani*, forse il più celebre fra i grandi parchi di Roma antica, comprendente tre grandi terrazze verdi in corrispondenza dell'attuale quartiere Ludovisi. Nati per volontà dello storico Sallustio, furono lasciati in eredità a Tiberio nel 21 d.C. e rimasero di proprietà imperiale sino al V secolo. L'eccezionale abbondanza dei rinvenimenti scultorei riscontrata in questa area è documentata, nella Sala, da alcune sculture originali greche di altissima qualità, come la statua marmorea di Amazzone inginocchiata, decorazione frontonale del tempio di Apollo *Daphnephoros* a Eretria, databile a fine VI secolo a.C. Si possono ammirare inoltre fregi a girali di acanto con sfingi della prima età augustea che, insieme al frammento di una colossale statua di Apollo, alludono alla vittoria di Augusto ad Azio su Antonio e Cleopatra e sull'Egitto.

Dagli *Horti Liciniani* - grande residenza appartenuta alla potente famiglia aristocratica dei Licinii nei pressi dell'attuale Stazione Termini - provengono invece la magnifica statua marmorea della Musa Polimnia (da originale di età ellenistica) e quelle di due personaggi (fine IV-inizio V secolo a.C.) che danno l'avvio alle gare del circo, identificabili probabilmente con magistrati di rilievo della Roma della fine del IV sec. d.C., Quinto Aurelio Simmaco e suo figlio Memmio Simmaco.

Dai paraggi, vicinanza chiesa di S. Bibiana, provengono i resti di un grande mosaico policromo (inizio IV secolo d.C.) con scene di caccia e di cattura di animali selvatici destinati a spettacoli circensi.

Nel corso degli scavi per la realizzazione del Traforo sotto al Quirinale, agli inizi del 1900, sono emersi i resti di una casa al cui interno sono stati ritrovati elementi della decorazione scultorea: statue, busti, lastre a rilievo, ritratti. La dimora, pavimentata in mosaico e in marmo, è stata attribuita al prefetto del pretorio di Settimio Severo, Fulvio Plauziano, in base alle iscrizioni leggibili sulle condutture in piombo dell'acqua. Da questo sito provengono due busti in marmo, uno maschile della metà III secolo d.C., l'altro femminile, il busto di Lucilla. Stessa provenienza ha un rilievo con maschere teatrali.

La vasca di fontana decorata con girali di acanto e tralci di vite, della seconda metà del I secolo a.C., è giunta in questa sala dagli *Horti dell'Esquilino* (odierna zona tra piazza Dante e via Ariosto). La maggior parte delle sculture qui rinvenute durante gli scavi ottocenteschi erano in frantumi, riutilizzati come materiale da costruzione nelle murature di edifici tardoantichi.

Statua di Atena Lemnia.



Altre *Domus*, di Via Cavour e di Porta San Lorenzo, sono i luoghi di provenienza di notevoli statue esposte nella Sala caldaie: due di Pothos (copia di età adrianea da originale del IV secolo a.C.), una di satiro in riposo di età adrianea, un'altra di generale romano in nudità eroica. Dalla *Domus* di San Lorenzo provengono i resti di un gruppo di satiri in lotta contro i giganti e altre sculture di valore decorativo.

Infine, nel settore dedicato all'arte funeraria sono esposti il monumento sepolcrale del giovanissimo poeta Sulpicio Massimo, vincitore di una gara musicale nel 94 d.C., e il cippo del ricco calzolaio Giulio Elio Iulo, raffigurato in nudità eroica (ultimo ventennio del I secolo d.C.). Sono inoltre illustrate le fasi principali della vasta necropoli nei pressi della Basilica di S. Paolo fuori le mura (in uso dalla fine della tarda età repubblicana al IV secolo d.C. e in parte ancora visibile), con ritratti di defunti, altari funerari, urne cinerarie, cippi sepolcrali e sarcofagi.

## La didattica

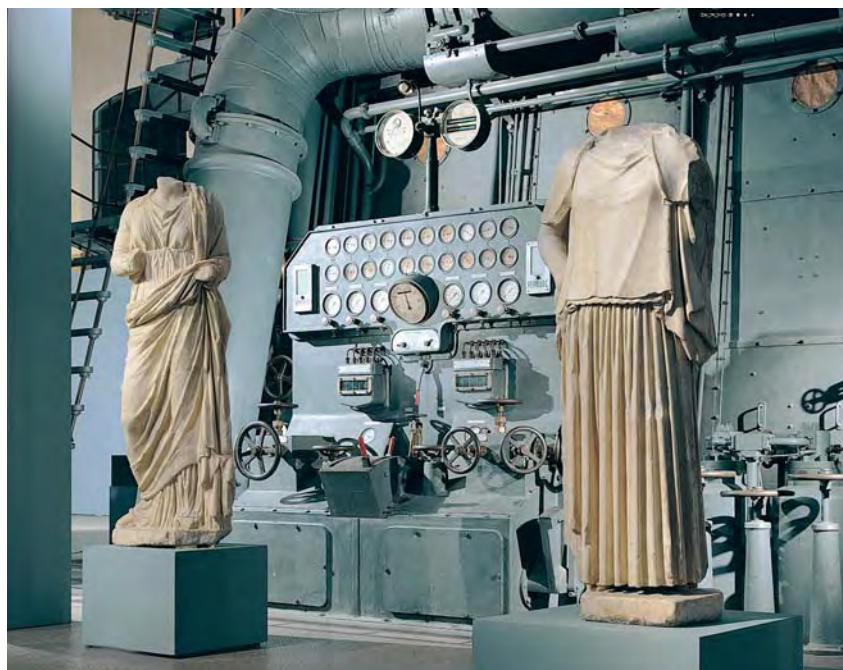
Questo particolare spazio museale dall'iniziale carattere temporaneo, nel 2005, in occasione del rientro di una parte delle sculture in Campidoglio alla conclusione dei lavori di ristrutturazione, è stato confermato come sede permanente. Nei suoi spazi, il lavoro di accostamento di opere provenienti da uno stesso contesto consente anche di ripristinare il vincolo tra il museo e il tessuto urbano antico circostante. La Centrale stessa è inserita all'interno di un più ampio progetto di riqualificazione della zona Ostiense-Marconi, che prevede la riconversione in polo culturale dell'area comprendente la Montemartini, il Mattatoio, il Gazometro, le strutture portuali, l'ex Mira Lanza e gli ex Mercati Generali, con il definitivo assetto delle sedi universitarie di Roma Tre e la realizzazione della Città della Scienza.

In questo contesto, il Comune di Roma Sovrintendenza ai Beni Culturali in collaborazione con Zètema Progetto Cultura organizza per gli istituti scolastici, elementari e superiori, visite guidate sia al Museo sia al quartiere, con diverse modalità a seconda delle età dei partecipanti. Per i più piccoli - Scuola dell'infanzia e primo ciclo delle elementari - la conoscenza della Centrale è stimolata tramite visite interattive, «Gli Dèi e le Macchine», in cui i bambini, aiutati da

gli operatori, scoprono tracce della storia del Museo con una "caccia ai cartigli" nascosti tra le statue e le valvole dei motori. Per gli studenti delle medie e delle superiori è compito degli archeologi presentare la Centrale e la sua magnifica collezione.

Più specificamente, per la terza classe delle medie inferiori e per le scuole superiori sono proposte due tipologie diverse di visite. La prima, «Dalla Centrale Termoelettrica al Museo Archeologico, storia e fenomenologia del riuso e riqualificazione architettonica», ha il fine di illustrare la duplice offerta del Museo, quella relativa al patrimonio archeo-industriale (ciclo produttivo, macchina, edificio), e quella delle collezioni archeologiche: la Sala Caldaie con i suoi enormi tubi e le meravigliose statue degli *borti* e delle ville

Statua di Igea, a sinistra e statua di Hestia, a destra, davanti al quadro di manovra del motore diesel.



d'epoca imperiale; la Sala Macchine con i meccanismi di trasformazione dell'energia termica e le stupende decorazioni; la Sala Colonne con i pannelli descrittivi di altre macchine (bombole con aria compressa per accensione diesel, centrifughe per la depurazione dei liquidi, condensatore della turbina) e i diversi aspetti della produzione artistica di Roma repubblicana con ritrattistica, momenti di vita privata, arte funeraria.

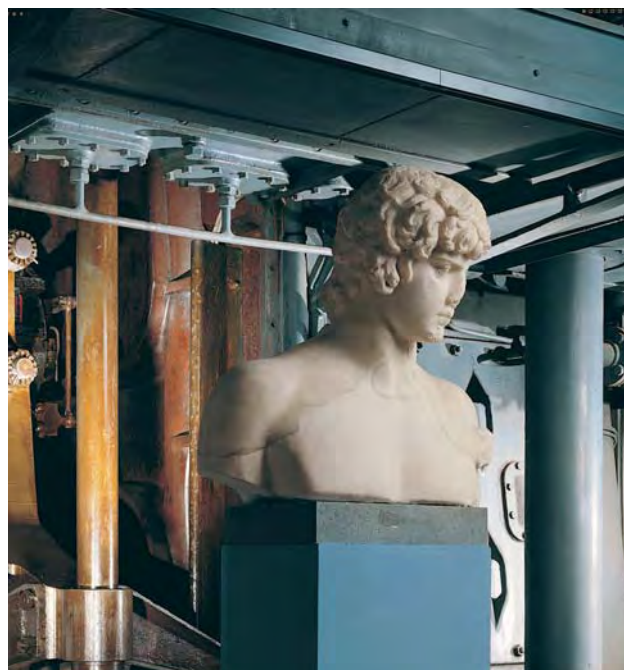
Nell'altra visita, «La Centrale Montemartini e il patrimonio di archeologia industriale del territorio Ostiense», dopo una prima parte all'interno del Museo, le classi lasciano la Centrale, percorrendo la via Ostiense verso Piramide. Viene preso in esame dunque il tessuto urbanistico del quartiere di più antica industrializzazione della città di Roma, caratterizzato da una consistente presenza di emergenze archeologiche e di archeologia industriale. Una parte della città non più periferica che vede la presenza di luoghi ricchi di memoria storica - i Mercati Generali, l'Officina del Gas e il grande Gazometro in via del Commercio - e di valore architettonico - gli ex Magazzini Generali di Tullio Passerelli, oggi Istituto Superiore Antincendi -, fino ad arrivare sulle sponde del fiume Tevere, seguendo i lacerti dei binari, raccordo tra le industrie e la stazione da cui provenivano le materie prime. Un punto d'osservazione generale sugli edifici e le strutture che ancora oggi caratterizzano l'area come singolare universo post-industriale nella città di Roma - Ponte di Ferro, ex Mulini Biondi, ex Mira Lanza, ex Granaio dell'Urbe, Dogana Fluviale, ex Capitaneria del Porto Fluviale.

## Il contesto urbanistico

Fin dal 1870 il quartiere Ostiense fu riconosciuto territorio idoneo allo sviluppo di attività industriali. La grande area entro le mura aureliane - delimitata a ovest dal fiume Tevere e ad est dalle vie Marmorata e Ostiense - occupata prevalentemente da vigne e scarsamente abitata, si prestava molto bene alla realizzazione di un insediamento industriale. Anche il Tevere poteva diventare, con la ferrovia e la via Ostiense, una fondamentale via di comunicazione. A partire dal 1909, con la politica industriale della giunta Nathan, la zona iniziò ad assumere la connotazione di prima vera area industriale di Roma. Nel 1911 venne realizzata la nuova stazione

A destra, parte di una statua di Antinoo raffigurato come Apollo.

A sinistra, statua in basonite di Agrippina Minore raffigurata come orante.



di Roma Trastevere e l'attuale Ponte dell'Industria venne riconvertito per il traffico veicolare. Negli anni Venti il potenziamento industriale del quartiere si attuò con l'Azienda Elettrica Municipale, lo Stabilimento del Gas, la costruzione dei Mercati Generali e del Consorzio Agrario e si insediarono ulteriori attività, come la Società Colla e Concimi - poi Mira Lanza - che, partendo dall'impiego di scarti della macellazione, produrrà candele e saponi da bucato. Gli edifici di questa fabbrica vennero costruiti su un'area di circa 9 ettari compresa fra via Papareschi, via di Pietra Papa e il fiume. Sono corpi a prevalente sviluppo orizzontale, su uno o due livelli, organizzati in capannoni distinti secondo le esigenze produttive, con spazi per magazzini e depositi, generalmente edificati in muratura con coperture a due falde su capriate lignee. I fronti dei diversi corpi si caratterizzano per la serialità dei prospetti, ritmati dal succedersi delle aperture e da partiti di semplici paraste. Ubicati nei pressi di viale Marconi, sono stati abbandonati nei primi anni Cinquanta, e in seguito sono stati adibiti a sede dei magazzini della ditta Rancati, società di attrezzistica teatrale e cinematografica. Nel 1999, dalla ristrutturazione di alcuni ex capannoni, l'amministrazione comunale di Roma ha voluto ricavare una struttura, il Teatro India di Roma, allo scopo di rendere funzionale a fini culturali e conservare la memoria dell'architettura industriale dell'area. Il teatro offre altresì una seconda sede al Teatro di Roma - dopo quella storica del Teatro Argentina - ed è una struttura molto semplice, con posti per gli spettatori sistemati su gradoni.

Anche l'importante complesso dei Magazzini Generali nacque nei primi anni del secolo scorso: alla loro progettazione, commissionata nel 1909 dal Comune di Roma all'ingegner Tullio Passarelli, fece seguito la realizzazione, compiuta negli anni immediatamente successivi. Gli edifici si conservano ancora oggi in discrete condizioni, e su un'area di circa 24.000 mq si articolano secondo uno schema simmetrico lungo un asse perpendicolare al Tevere. Una palazzina posta al centro del muro di cinta è l'unico edificio recante tracce di una decorazione classicheggiante, bugnato rustico e volute che, all'attico, incorniciano la grande scritta «Magazzini Generali». All'interno dell'area recintata, ai lati di un ampio piazzale, due bassi capannoni simmetrici sono adibiti alla sistemazione delle merci destinate al carico. Oltre il piazzale sorgono i due edifici principali di cinque piani, che si compongono di due corpi affiancati e contrapposti tra loro. Sono affacciati a una sorta di corte longitudinale comune, servita da un carro ponte a struttura reticolare metallica che si estende fino a due pontili sulla banchina del Tevere, direttamente raggiunta dai binari che portavano i vagoni merci provenienti dalla vicina stazione Ostiense. Gli edifici sono costruiti con strutture intelaiate di cemento armato, con tamponature in muratura mista di tufo e mattoni "alla romana". I Magazzini Generali sono attualmente di proprietà del Ministero degli Interni e vengono utilizzati come scuola per il corpo dei Vigili del Fuoco, dopo essere stati restaurati e adattati alle nuove esigenze.

190

Fregio della decorazione interna del Tempio di Apollo Sosiano.



La storia degli ex Mercati Generali è più complessa. Nonostante l'approvazione della Commissione dell'Ispettorato Edilizio del 1912 e l'avvio della costruzione l'anno successivo, i lavori procedettero molto lentamente, anche a causa degli eventi bellici. Il primo lotto venne concluso solo nel 1922. La realizzazione si discostò dal progetto iniziale con alcune modifiche all'assetto funzionale e, soprattutto, con una semplificazione dell'apparato decorativo liberty. Nel 1924 venne ampliato il progetto con un padiglione per gli erbaggi e un altro per la vendita del pesce e, ancora nel 1942, vennero redatti progetti per la modifica e l'ammmodernamento delle strutture, rimasti però inattuati. In quegli stessi anni furono demoliti stucchi e decorazioni che ornavano il fronte sulla via Ostiense. Si tratta di una vasta area, di circa 85.000 mq, sul lato sinistro di via Ostiense, che ha ospitato dagli anni Venti del '900 fino a pochi anni fa i mercati generali della Capitale. Quando nacquero, queste strutture dovevano fornire un mercato cittadino di



Vittoria dei Simmaci.

circa 600.000 abitanti, ampliandosi fino agli oltre 4 milioni in epoche più recenti. Il grande complesso ha conservato il suo fascino peculiare per molti decenni, con vasti padiglioni pieni di merci di ogni genere riposte in file di cassette colorate.

Altra silhouette peculiare del quartiere Ostiense è il grande Gazometro, visibile a chilometri di distanza da varie zone della città. È alto 90 metri e formato alla base da pannelli di lamiera di ferro uniti da bulloni. Anche la struttura a maglia reticolare e la copertura, su guide scorrevoli, sono in ferro. La sostituzione del gas di città con il metano - che non passa più per i gazometri ma proviene dalla Russia e dall'Algeria tramite un complesso sistema di tubature - ha reso obsoleti questi impianti fin dagli anni Ottanta del Novecento.

Un altro elemento distintivo della zona è il Ponte dell'Industria, anch'esso realizzato in ferro. Collega via del Porto Fluviale con via Pacinotti, e un tempo era ferroviario e mobile per consentire il passaggio delle imbarcazioni sul Tevere. Nel 1911 fu trasformato in ponte stradale e, ad oggi, appare ancora costituito dai piloni originari al di sotto di due campate maggiori, di circa 45 metri, e di una centrale, più piccola, di circa 15 metri. La travatura metallica non è più quella originaria, sostituita nel 1924.

## Informazioni

### Dove

Roma, Musei Capitolini - Centrale Montemartini (Via Ostiense, 106)

Organizzazione e Servizi Museali Zètema Progetto Cultura

[www.centralemontemartini.org](http://www.centralemontemartini.org)

[www.museiincomuneroma.it](http://www.museiincomuneroma.it)

[www.zetema.it](http://www.zetema.it)

# «Podcasting» e «Second Life»: dall'ascolto alla creazione in alcuni corsi universitari di storia

Enrica Salvatori\*

\* Per contattare l'autore scrivere a: e.salvatori@mediev.unipi.it

1. Neologismo nato dall'unione delle parole: *iPod* – il popolare riproduttore di file audio mp3 di Apple – e *broadcasting*, trasmissione di informazioni da un sistema trasmittente ad un insieme di sistemi riceventi non definito a priori.

2. <http://en.wikipedia.org/wiki/Godcasting>

3. Un esempio di classificazione lo si trova nella barra laterale sinistra di *iTunes Store*, il negozio virtuale della Apple.

4. <http://it.wikipedia.org/wiki/Blog>; a stampa G. Granieri, *Blog generation*, Laterza, Roma-Bari 2005; N. Siciliani de Cumis, *Cari studenti, faccio blog... magari insegno: per una didattica della pedagogia generale 2006-2007*, Nuova Cultura, Roma 2006. Cfr. anche il portale Edidablog, <http://www.edidablog.it/>, promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione.

5. <http://it.youtube.com/>

6. E. Salvatori, *Didattica della storia e nuove tecnologie: opportunità, problemi e scenari plausibili nelle Università italiane*, in «Reti medievali - Didattica», 2008, [\*Analisi del podcasting didattico e dell'uso di Second Life a livello universitario, con la descrizione di alcuni esempi concreti per l'insegnamento a distanza, per la divulgazione delle conoscenze storiche e per una didattica coinvolgente.\*](http://www.sto-</a></p></div><div data-bbox=)

## Il «podcasting» e la sua diffusione

Il *podcasting*<sup>1</sup> si è ormai affermato come uno dei principali sistemi di comunicazione interni alla Rete, al punto dall'essere adottato in maniera crescente anche da altri media, primi fra tutti le emittenti radiofoniche – nazionali e private – che sovente lo offrono come servizio «aggiuntivo» alla normale messa in onda su frequenza. Nella Rete si trovano attualmente migliaia di *podcast*, quasi sempre gratuiti, riguardanti gli argomenti più disparati: dal cinema alla scienza, dalla religione (il termine in questo caso è *godcasting*!<sup>2</sup>) alla storia, dalla politica alla medicina e così via, attraverso l'intera tassonomia del sapere umano<sup>3</sup>. Facilmente confezionabile, dato che non richiede l'acquisto di un'attrezzatura costosa, né il possesso di elevate capacità informatiche, il *podcast* è quindi diventato uno

[ria.unive.it/\\_RM/didattica/corsi/salvatori2.html](http://www.unive.it/_RM/didattica/corsi/salvatori2.html)

7. Per una definizione sintetica di *podcast* cfr. <http://it.wikipedia.org/wiki/Podcast>. Per l'uso nella didattica scolastica cfr. A.

Pian, *Podcast a scuola*, Edidablog, 2008. Dal punto di vista della sociologia della comunicazione i contributi sono scarsi. Si trovano comunque articoli sui quotidiani e riviste on-line, co-

strumento di comunicazione potente e diffuso, al pari dei *blog*<sup>4</sup> e dei siti che consentono la condivisione dei video (come *YouTube*<sup>5</sup>). In particolare le sue caratteristiche lo rendono uno strumento estremamente utile alla didattica, sia a distanza che in presenza, e, più in generale, alla diffusione verso l'esterno delle capacità formative e divulgative delle strutture educative di ogni ordine e grado. Forte della mia esperienza ormai triennale di *podcaster*, rivolta sia al largo pubblico sia agli studenti universitari<sup>6</sup>, ho ritenuto utile illustrare quanto personalmente elaborato sull'uso di questo strumento a livello universitario.

## Che cos'è un «podcasting» didattico

Prima di entrare nel pieno del tema è tuttavia necessario spiegare cos'è un *podcast* didattico<sup>7</sup>.

Si tratta di una realtà in parte vecchia, in quanto è, in concreto, una registrazione audio o anche video della lezione, come un tempo gli studenti ottenevano ponendo semplicemente sulla cattedra il proprio registratore portatile. Del tutto paragonabili sono anche le lezioni video-registrate dall'Università Telematica UNINETTUNO, che vengono quotidianamente trasmesse sui canali televisivi tradizionali e satellitari<sup>8</sup>, con la sola differenza che in questo secondo caso le lezioni sono appositamente pensate per un pubblico distante.

Le novità forti del *podcasting* superano tuttavia la parte nota: parlo del mezzo attraverso cui il *podcast* è diffuso e il modo con cui è confezionato e pubblicato. È tramite Internet, infatti, che si può venire a conoscenza dell'esistenza di un determinato *podcast*, ascoltarlo e poi decidere, tramite specifici programmi detti «aggregatori», di abbonarsi alla trasmissione e di essere quindi avvisati au-

me R. Venturini, *Hi-tech: Godcasting: la parola di Dio diventa portatile*, in «Apogonline», 2005, <http://www.apogonline.com/webzine/2005/10/18/18/200510181801>. Si legga

comunque anche T. Bonini, *La radio nella rete. Storia, estetica, usi sociali*, Genova 2006. Ovviamente si possono trovare numerosi accenni al *podcasting* in vari generi di pubblicazio-

tomaticamente quando è disponibile un nuovo episodio/lezione. In sostanza, ogni volta che il docente mette in rete una registrazione, l'aggregatore avvisa lo studente abbonato, il quale – se lo vuole – scaricherà il *file audio* sul suo computer e ascolterà la lezione sul computer stesso, oppure su un lettore portatile mp3<sup>9</sup> o su un telefonino predisposto.

Dal lato studente il mutamento è palese: il *podcast* permette di recuperare la lezione persa o utile da riascoltare, di essere avvisato dell'esistenza di una nuova lezione e di poterne usufruire a suo comodo, scaricandola a domicilio. A fronte di un'estrema comodità dell'utente, l'insegnante non affronta un lavoro aggiuntivo particolarmente gravoso. Costruire un *podcast*, specialmente un *audio-podcast*, è infatti un'operazione relativamente semplice<sup>10</sup>. Le nozioni e le capacità necessarie per il suo confezionamento non richiedono particolari abilità informatiche, né l'acquisto di materiali costosi o ingombranti: la lezione viene infatti registrata o su un registratore mp3 o su un computer dotato di microfono e poi messa on-line. Quest'ultima

operazione può essere fatta manualmente oppure in maniera automatica: nel primo caso è necessario saper maneggiare il linguaggio HTML<sup>11</sup>; nel secondo il docente deve avere a disposizione una piattaforma o un applicativo predisposti a catturare e organizzare in *podcast* i *file audio*<sup>12</sup>.

## L'insegnamento a distanza

Credo appaia evidente, dopo questa descrizione sintetica, che la soluzione *podcast* può apparire come una specie di «uovo di Colombo» per la didattica universitaria a distanza. Infatti replica per un utente esterno quanto il docente spiega a lezione e, quindi, costituisce una «formattazione digitale della tradizione», che può essere comunque arricchita dalla presenza on-line di altri materiali – testi o immagini – utilizzati in aula. [Fig. 1]

Al di là della banalità del sistema, che ben poco innova a livello didattico, si deve sottolineare la grande opportunità che esso rappresenta per gli studenti-lavoratori, gli studenti-carcerati o per i non-frequentanti

ne usato per descrivere i documenti ipertestuali disponibili nel *World Wide Web*.

**12. Servizio prestato ad esempio dalla piattaforma per l'e-learning Moodle** che ho avuto la possibilità di utilizzare in questi anni. Il sito ufficiale è <http://moodle.org>. L'implementazione per il *podcast* denominata *Podcast Generator* è stata elaborata e rilasciata gratuitamente da Alberto Betella dell'Università di Bergamo <http://podcastgen.sourceforge.net/>. Nell'a.a. 2006-2007 ho portato avanti presso il CISIAU (Centro Interdipartimentale per il Sistema Informatico dell'Area Umanistica) dell'Università di Pisa un progetto per la diffusione dell'e-learning in ambito umanistico, che ha portato all'apertura di una piattaforma per l'insegnamento a distanza, <http://moodle.humnet.unipi.it>, attualmente in uso. Le necessità tecniche e finanziarie ovviamente mutano se l'iniziativa viene presa non da un singolo docente, ma da un centro o dipartimento o addirittura ateneo e se si privilegia il *podcast* video.



Fig. 1

ni dedicati alla Rete.

**8.** <http://www.uninetto.it>

**9. Lettore che consente** l'ascolto di audio in un formato compresso; mp3 è infatti il nome di un algo-

ritmo di compressione audio in grado di ridurre la quantità di dati richiesti per riprodurre un suono, <http://it.wikipedia.org/wiki/MP3>

**10. Istruzioni per creare**

un *podcast* si trovano un po' ovunque nella Rete. A stampa rimando a A. Venturi, *Come si fa un podcast*, Tecniche Nuove, Milano 2006; M.W. Geoghegan, *Podcast solutions:*

*the complete guide to podcasting*, Berkeley 2005.

**11. Acronimo per Hyper Text Mark-Up Language**, ossia linguaggio di marcatura per ipertesti, è un linguaggio di formattazio-



Fig. 2 Elenco di *podcast* didattici messi in rete dalla scrivente.

## 1 «Podcasting» e «Second Life»: dall'ascolto alla creazione in alcuni corsi universitari di storia

in genere<sup>13</sup>. In particolare l'*audio podcast* appare più che indicato per le lezioni che prevedono maggior spazio alla lettura/spiegazione e un uso ridotto di immagini, formule e dimostrazioni pratiche. In quest'ultimo caso esistono tuttavia altre strade percorribili: i *video podcast*, che necessitano ovviamente di una telecamera collegata al computer, o la creazione di file in cui l'audio è sincronizzato con la proiezione di immagini o *slide*<sup>14</sup>.

### La «terza missione»

L'innovazione diventa però maggiore se si pensa all'apertura verso l'esterno che tale soluzione comporta. Chiaramente le lezioni via *podcast* possono essere riservate ai soli studenti iscritti, ma possono anche essere lasciate di pubblico dominio per rispondere in maniera libera e gratuita alla domanda generale di istruzione continua (*lifelong learning*) proveniente dalla società civile. Mi riferisco alla crescente richiesta di formazione che proviene agli atenei da parte di persone che non hanno alcuna intenzione di ottenere una laurea triennale o magistrale, ma solo la necessità o il desiderio di aggiornarsi su determinate discipline per ragioni di lavoro o di crescita culturale. Lezioni, seminari, conferenze, presentazioni possono, tramite il *podcasting*, uscire dai recinti degli atenei, dei dipartimenti e degli istituti di ricerca e raggiungere un pubblico molto più vasto, contribuendo in questo modo alla crescita culturale della società.

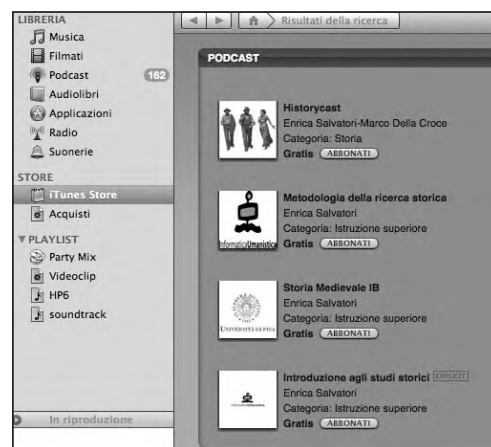
Tale pratica rientrerebbe quindi nella così detta «terza missione» (o *third mission* o *third stream*) che – a giudizio di molti – l'università dovrebbe affiancare ai due compiti canonici della formazione e della ricerca: la diffusione fuori dalle sue mura delle conoscenze prodotte<sup>15</sup>.

L'esperienza personale, da questi due pun-

o, viceversa, a coloro che si imbarazzano davanti a un microfono o che comunque interrompono la continuità del discorso con esempi, incisi, pause o lunghe digressioni. Sono

tutte caratteristiche non nocive alla didattica tradizionale, ma potenzialmente dannose se si pensa allo studente non frequentante, che si limita ad ascoltare senza poter lega-

Fig. 2



ti di vista – servizio agli studenti non frequentanti e apertura verso l'esterno –, è stata densa di soddisfazioni. Da tre anni ormai consento l'ascolto delle mie lezioni di storia medievale via *podcast* a chiunque lo desideri. A livello interno la scelta ha avuto come diretta conseguenza la crescita esponenziale delle richieste di afferire al corso da parte degli studenti lavoratori, i quali, dopo la conclusione dell'esame, hanno dichiarato di trovare il servizio di *podcasting* estremamente utile per lo studio e la comprensione del manuale e degli altri testi in programma. Contemporaneamente ho ricevuto decine e decine di ringraziamenti da parte di studenti e semplici appassionati, esterni all'Università di Pisa, che avevano ascoltato l'intero corso – 60 ore di lezione! – per migliorare la propria preparazione in vista di un esame da sostenere in altra sede o semplicemente per accrescere le proprie conoscenze nella materia. [Fig. 2]

Ci tengo ad aggiungere che la risposta da parte degli studenti frequentanti è stata altrettanto positiva. Lungi da spingerli ad abbandonare l'aula, la possibilità di poter accedere alla lezione registrata ha rappresen-

te il discorso alle espressioni del viso, ai movimenti e alle azioni compiute dal docente in aula.

15. Cfr. P. Greco, *L'università italiana e la «terza missione»*, in «l'Unità», 12

marzo 2007, <http://www.unita.it/view.asp?IDcontent=64304>; H. Etzkowitz, A. Webster, Ch. Gebhardt, B. R. Cantisano Terra, *The future of the university and the university of the*

194 13. Si deve purtroppo rilevare come nella maggior parte degli atenei italiani l'apertura «teorica» verso gli studenti lavoratori sia in realtà scoraggiata dal fatto che non è prevista per costoro nessuna riduzione delle tasse universitarie, anche se il loro utilizzo delle strutture universitarie è giocoforza ridotto. Tale ingiustizia potrebbe essere sanata proprio offrendo in cambio delle tasse un funzionale servizio di educazione a distanza a chi, pur lavorando, voglia utilmente ottenere una formazione adeguata.

14. Da elaborare con un software di montaggio video, il che implica, com'è comprensibile, un lavoro di post-produzione di un certo rilievo. Si deve però rilevare che l'uso della lezione in *podcasting* ha alcune importanti controindicazioni. In primo luogo non è adatta a docenti che nella lezione tradizionale avviano serrati confronti dialettici con gli studenti

Fig. 3 Esempio del *podcast* del corso di Storia medievale 2007-2008.

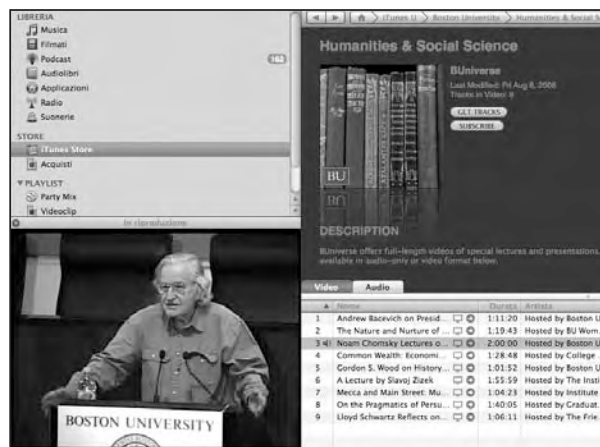
Fig. 4 Il *podcast* BUUniverse della Boston University.



Fig. 3



Fig. 4



tato per i frequentanti un utile servizio per il ripasso e lo studio della materia. In particolare è stata apprezzata la possibilità di riascoltare le parti del corso in cui si spiegavano documenti, testi e immagini, durante le quali la scrittura degli appunti poteva conoscere pause o provocare fraintendimenti. [Fig. 3]

L'esperienza positiva a livello didattico mi ha spinto a tentare anche la strada del *podcasting* espressamente pensato per il grande pubblico: un ciclo di interventi riguardante personaggi ed eventi del passato letti in maniera critica e attraverso visioni storiografiche divergenti, al fine di far percepire, da un lato, l'importanza della conoscenza storica, dall'altra, i rischi che derivano dall'accettazione acritica di una sola lettura del passato. Da questi presupposti è nato nel 2006 *Historycast*<sup>16</sup>, il primo podcast italiano di storia, che trasmette più o meno ogni due mesi puntate della durata di 30 minuti ciascuna e che vanta un'audience di tutto rispetto, con una media di 12.000 a puntata<sup>17</sup>. In maniera inaspettata tra i numerosi abbonati a *Historycast* si registra una buona percentuale proprio di studenti,

sia delle superiori sia universitari, a dimostrazione che il mezzo ha una forza di penetrazione elevata tra le nuove generazioni, magari non ancora *digital native*, ma certo più abituate alla visione e all'ascolto che alla lettura<sup>18</sup>.

Data l'evidente utilità in ambito didattico, sono ormai numerosissime le università, in particolare inglesi e statunitensi, che offrono un servizio di *podcasting*. Fornire numeri e statistiche da questo punto di vista è praticamente impossibile, ma una rapida indagine sulla Rete rivela che esistono – a livello universitario – sostanzialmente due modalità di «presenza».

Nella prima l'ateneo mette a disposizione del grande pubblico le lezioni e le conferenze che si svolgono al suo interno e che la direzione ritiene adatte a far uscire «fuori» dal campus. Di norma si tratta di seminari, incontri, convegni e conferenze, presenti in formato solo audio o anche video<sup>19</sup>. [Fig. 4]

Nel secondo caso l'ateneo mette a disposizione anche le lezioni dei docenti, ovviamente di coloro che desiderano aderire al servizio, e altre comunicazioni di utilità comune, come ad esempio la presentazione dell'uni-

future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, in «Research Policy», 29, 2000, pp. 313-330, [http://www.norfa.no/\\_img/etzkowitz.pdf](http://www.norfa.no/_img/etzkowitz.pdf)

16. <http://www.history>

cast.org

17. *Historycast* è arrivato nel settembre 2008 alla 19ª puntata: 1-I protocolli dei Savi di Sion; 2-Il conte Ugolino; 3-Sacco e Vanzetti; 4-I Vangeli apocrifi; 5-Mu-

hammad Ali; 6-La conquista del mondo; 7-Re Artù; 8-Dalla Terra alla Luna; 9-Giulio Cesare; 10-La Peste Nera; 11-Charles Darwin; 12-L'orologio di Ben Hur; 13-La Santa Inquisizione;

14-Walt Disney; 15-Gli Etruschi; 16-Le Repubbliche Marinare; 17-Dracula; 18-Pericle; 19-I Giusti. Gli episodi contengono musiche distribuite tramite licenza Creative Commons:

[www.creativecommons.it/](http://www.creativecommons.it/). I montaggio dei file e la cura redazionale sono di Marco Della Croce. I contatti al sito, gli unici monitorabili per area geografica, rivelano un'utenza residente per il 65% in Italia, per il 4% in Svizzera e a scendere Regno Unito, Olanda, Germania, Francia, Federazione Russa, Brasile, Irlanda, Islanda, Argentina, Belgio, Messico, Austria, Giappone, Turchia, Canada, Finlandia, Repubblica Dominicana, Repubblica Ceca, Monaco, Polonia, Svezia, Spagna, San Marino, Grecia.

18. Non esistono ovviamente strumenti per monitorare l'utenza a questo livello. La percezione della buona diffusione di *Historycast* tra i giovani viene dalle lettere pervenute e dalla citazione del *podcast* in diversi siti scolastici.

19. Uno degli esempi migliori da questo punto di vista viene da *Buniverse* del *podcast* della Boston University, <http://www.bu.edu/today/buniverse/index.shtml>

Fig. 5 Il ricco servizio di *podcasting* della Pennsylvania State University.

versità, i consigli per le matricole, la descrizione dei musei e delle biblioteche ecc. Esemplificativo da questo punto di vista è quanto offre la Pennsylvania State University<sup>20</sup>, che ha sviluppato il settore al punto di organizzare visivamente i suoi numerosi *podcast* in aree tematiche differenti, dimostrando in questa maniera una predilezione chiara per questo strumento al fine di favorire l'apprendimento interno e la divulgazione esterna. [Fig.5]

In sostanza il *podcast* risulta particolarmente adatto per la diffusione di materiale non strettamente didattico, ma comunque prodotto a livello universitario. Mi riferisco ai seminari e alle conferenze che giornalmente vengono organizzati nei dipartimenti e nei centri di ricerca universitari a corredo delle attività di ricerca e di dottorato<sup>21</sup>. Con un investimento non certo ingente da parte dei dipartimenti o dalle facoltà o ancora degli stessi atenei, è in-

fatti relativamente semplice consentire a un'utenza più ampia l'ascolto dei seminari organizzati internamente, a tutto vantaggio dell'aggiornamento degli studiosi e della distribuzione di cultura tra gli appassionati<sup>22</sup>.

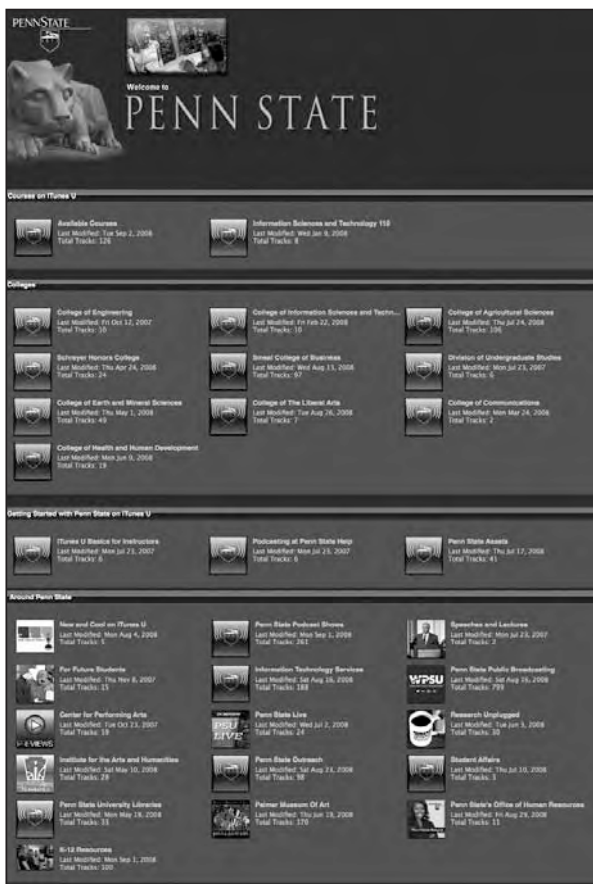
### «iTunes»

Per rispondere alla crescente offerta di *podcast* da parte delle strutture universitarie, *iTunes Store*, il portale-negoziato virtuale messo a disposizione dalla Apple, ha aperto nel maggio 2007 un settore dedicato, *iTunes U*<sup>23</sup>. Si tratta di un mini-portale tematico, caratterizzato appunto da contenuti forniti gratuitamente dai *college* e università: lezioni dei corsi, lezioni di lingua, dimostrazioni in laboratorio, *highlights* sportivi e *tour* dei campus.

Collegandosi a *iTunes U*<sup>24</sup>, vi si cercherà inutilmente i simboli degli atenei italiani. Attualmente (settembre 2008) le sole università europee che hanno aderito al servizio sono infatti la Open University e la London Global University del Regno Unito e il Trinity College di Dublino, a fronte di una struttura neozelandese, 2 canadesi, 6 australiane e 92 americane tra cui i prestigiosi MIT, Yale e Stanford. Ovviamente non è detto che l'assenza da *iTunes U* significhi la non esistenza di altri *podcast* universitari. Anzi nella categoria «Istruzione» di *iTunes Store* è possibile trovare numerosissimi altri *podcast* trasmessi da istituti di tutto il mondo, anche italiani<sup>25</sup>. Tuttavia, nel caso nazionale si tratta molto spesso di iniziative portate avanti in maniera episodica e solitaria da parte di dipartimenti, o di centri o molto più di frequente di singoli docenti – e non da parte intere università o istituti di scuola secondaria superiore. Il dato è interessante perché indica come in Italia il *podcasting* sia ancora lontano dall'essere accettato da parte del corpo docente.

196

Fig. 5



Da trasposizione digitale della tradizione, il *podcast* può però trasformarsi in uno strumento didattico molto più innovativo e per certi versi efficace: accade quando a crearlo non è il docente ma gli studenti.

Provo a spiegare portando l'esempio dei percorsi didattici personalmente sperimentati negli ultimi due anni. Nell'anno accademico 2006-2007 all'interno del corso di *Introduzioni agli studi storici B* (opzionale per il corso di laurea di Informatica Umanistica) ho introdotto agli studenti la problematica delle Crociate e li ho portati, con una serie di incontri di tipo seminariale, a elaborare delle mini-relazioni, scritte per essere sia pubblicate che recitate, su i vari aspetti del fenomeno storico, introducendovi anche paralleli e confronti con la modernità. Questi interventi dovevano essere poi registrati, mixati con musiche e altri contributi audio – con l'aiuto di un collaboratore alla didattica – per poi essere offerti al grande pubblico via *podcast*.

### «Second Life»

Nell'anno successivo gli studenti hanno lavorato sulla figura di Galileo Galilei. In questo caso hanno partecipato non solo alla



produzione dei *file audio*, ma anche alla scelta dei temi, alla discussione sui libri da leggere e sulle chiavi di lettura che dovevano o potevano essere evidenziate. Gli audio, montati in maniera professionale, sono attualmente ascoltabili sia via web<sup>26</sup>, sia in *Second Life*, il mondo virtuale in cui il corso di laurea di Informatica Umanistica ha recentemente costruito, in collaborazione col

Fig. 6

20. <http://podcasts.psu.edu/>

21. Un esempio concreto è dato dai seminari di Signum, organizzati dalla Scuola Normale Superiore di Pisa, <http://www.signum.sns.it/index.php?id=1169>. Altra esperienza estremamente interessante è quella promossa dalla Casa Editrice Laterza con il rilascio via *podcast* delle «Lezioni di Storia» tenute all'Auditorium della Musica di Roma nel corso del 2006-2007 da docenti universitari esperti della disciplina, <http://www.auditorium.com/eventi/4788278>, seguita poi negli anni successivi, [<http://pod-nuove-lezioni.asp>](http://www.laterza.</a></p></div><div data-bbox=)

22. Si sta tentando tale esperimento all'Università degli Studi della Tuscia su iniziativa di Gino Roncaglia, che così dichiara: «Una università non è solo la sede di lezioni formali e organizzate, ma anche l'occasione per incontri, dibattiti, iniziative culturali diverse, magari con la partecipazione di ospiti di rilievo esterni allo staff docente dell'ateneo. [...] Lo scopo dei nostri *podcast* è quello di aprire le aule dell'università anche all'esterno, e di offrire a tutti, indipendentemente dalla loro età, dalla loro localizzazione geografica e dalla loro situazione personale e

professionale, delle occasioni di formazione, di approfondimento culturale, di riflessione», <http://merzspace.net/unipodcast/>

23. [http://www.apple.com/education/itunesu\\_mobile\\_learning/itunesu.html](http://www.apple.com/education/itunesu_mobile_learning/itunesu.html). Si può leggere a questo proposito l'intervista a Fabrizio Rimoldi, responsabile *education* di Apple Italia, su «Unimagazine» del marzo 2006, [http://www.unimagazine.it/index.php/it/nazionale/prima\\_pagina/attualita/1461\\_itunes\\_u\\_intervista\\_a\\_fabrizio\\_rimoldi](http://www.unimagazine.it/index.php/it/nazionale/prima_pagina/attualita/1461_itunes_u_intervista_a_fabrizio_rimoldi). Informazioni più recenti ai seguenti siti Apple: [\[learning/landing.html?cid=ITS-ITUMAIN080829-CN4X9\]\(http://www.apple.com/education/itunesu\_mobile\_learning/landing.html?cid=ITS-ITUMAIN080829-CN4X9\); BBC News, \*UK university lectures on iTunes\*, \[http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\\_news/education/7431918.stm\]\(http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\_news/education/7431918.stm\); The Guardian \(Education\) \*UK university offers downloadable lectures\*, <http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,2283508,00.html>; Macworld UK \*UK, Irish universities debut on iTunes U\* <http://www.macworld.co.uk/news/index.cfm?newsid=21527>](http://www.apple.com/education/itunesu_mobile-</a></p></div><div data-bbox=)

24. Presente nella barra laterale sinistra di iTunes.

25. L'uso che qui si fa di iTunes Store è puramente strumentale e non ha al-

cun intento pubblicitario. Il negozio virtuale è infatti unico nel suo genere per servizi e informazioni offerti. Dato il successo mondiale i *podcast* più rilevanti normalmente vi sono presenti e quindi è un'ottima base di partenza per ricerche sul fenomeno del *podcasting*. Ovviamente altre indagini possono essere condotte con i motori di ricerca disponibili in Rete e altri dati possono essere aggiunti tramite i siti collettori di *podcast*. Per l'Italia cfr. *Audiocast*, <http://www.audiocast.it/podlist>

26. <http://www.illaboratoriodigalileo.it/audio.html>

Centre for Computing in the Humanities del King's College di Londra, una serie di edifici storici tra cui il Laboratorio di Galilei. [cfr. Fig. 6, p. 197]

L'organizzazione di questo corso – com'è facilmente comprensibile – ha comportato un notevole lavoro di preparazione e di collegamento interdisciplinare con altri corsi, tra cui Grafica 3D e Audio digitale. E gli sforzi sono stati premiati: attualmente in *Second Life*, nell'isola *Digital Humanities*, è possibile visitare un Laboratorio galileiano interamente realizzato da studenti, in cui oggetti interattivi permettono di scaricare testi, libri, immagini e soprattutto lezioni audio, tutte incentrate sulla vita, le opere e gli esperimenti del grande scienziato toscano<sup>27</sup>. [Fig. 7a-b].

Dal punto di vista didattico, sia nel primo che nel secondo corso, gli studenti hanno trovato nella prospettiva di fare, costruire, elaborare un prodotto fatto per essere ascoltato e usufruito «fuori» dell'ateneo, uno stimolo potentissimo non solo allo studio, ma alla buona espressione formale di quanto appreso. Nel-

la scelta di costruire un *podcast* si è preferito puntare didatticamente al «saper fare» prima che al «sapere». Alla fine si sono ottenuti buoni risultati anche a livello della conoscenza dell'argomento prescelto, a fronte di un notevole impegno di studio prestato quasi spontaneamente, un'accresciuta attitudine alla critica, alla discussione e alla chiara espressione del proprio pensiero, tutti obiettivi non facilmente raggiungibili tramite la lezione tradizionale.

Si può obiettare, e con buona ragione, che questi risultati si possono ottenere facendo produrre agli studenti altri contributi non necessariamente digitali: tuttavia, la possibilità di «pubblicare» in tempo reale quanto realizzato su una piattaforma accessibile a tutti fornisce una spinta potente alla realizzazione, e di conseguenza all'impegno.

Il mondo digitale, proprio per la sua apertura, per la sua accessibilità e per la crescente facilità d'uso, può diventare didatticamente il luogo in cui si passa utilmente dall'ascolto alla creazione allo scopo di apprendere.

Fig. 7a

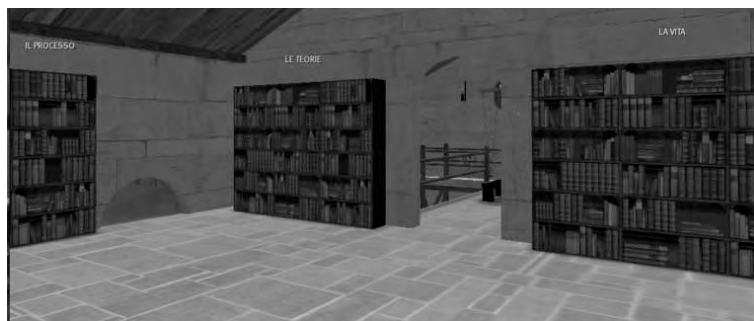
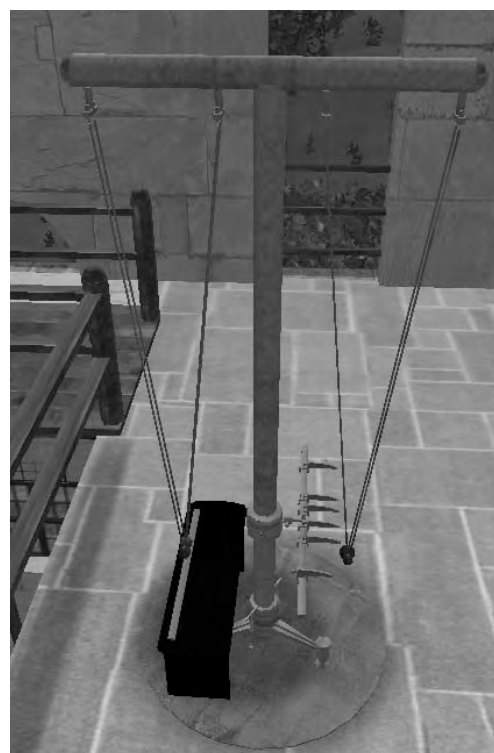


Fig. 7b



27. <http://slurl.com/secondlife/Digital%20Humanities/132/72/32>. Per informazioni sul progetto cfr.

[http://iu.di.unipi.it/wiki/index.php/Il\\_Laboratorio\\_di\\_Galileo](http://iu.di.unipi.it/wiki/index.php/Il_Laboratorio_di_Galileo)

## Passato sullo schermo. Nuova vita didattica dei documentari storici

Simona Bani

Un documentario storico può essere realizzato con soluzioni diverse: come testo coperto da immagini, con l'intervento di testimoni (interviste), sceneggiato con la presenza di attori o anche con la mescolanza dei generi. Per ognuno dei casi si presentano realizzazioni specifiche, si forniscono indicazioni concrete e si propongono riflessioni sui problemi didattici ed epistemologici posti da questo mezzo.

### Un vecchio strumento di comunicazione diventa una nuova strada didattica

La parola «documentario» ha evocato per anni, nelle scuole, l'idea di informazione corrispondente a una piatta lezione frontale. Nell'ultimo decennio, d'altra parte, due constatazioni devono indurre a passare dal rassegnato pessimismo alla ricerca di espedienti che mettano in contatto la scuola con produzioni video nate all'esterno dei progetti formativi. La prima è il successo di trasmissioni come quelle proposte da *History Channel*: molto criticate dagli storici professionali, hanno indubbiamente gravi limiti di aggiornamento, e

tuttavia hanno dimostrato di saper agganciare l'attenzione di quote di pubblico normalmente scoraggiate dalla pagina scritta. La seconda è la comprovata efficacia della presenza, in mostre e anche in musei, di video – non necessariamente interattivi – che si presentano in sostanza come documentari ma hanno la funzione di lanciare segnali visivi-esplicativi che arricchiscono di stimoli il classico percorso fra oggetti e didascalie.

Senza le pretese tipiche della vera inchiesta, qualche esperimento può già confermare una buona accoglienza, nelle classi, di prodotti video che non hanno inizialmente finalità didattiche: come se si rivelasse utile, nell'interazione fra studenti e insegnanti, “leggere”, commentare insieme e, se necessario, rettificare immagini animate rispetto alle quali entrambe le parti hanno una funzione attiva: gli insegnanti riservano per sé la traduzione in termini didattici del documentario non scolastico; gli studenti si sentono più liberi nella loro potenzialità di giudizio rispetto a un prodotto non pensato espressamente per loro, e in quanto tale lontano da ogni sacralizzazione e da ogni fissità “da manuale”.

È un po' come se la scuola si aprisse alla società dell'immagine senza diluirsi in essa. Attraverso un simile percorso il documentario risulta avere una nuova vita: l'operazione didattica fa superare l'idea del documentario-lezione, per sostituirvi una procedura in cui la lezione si appoggia a materiali video, di cui si possono commentare sia i contenuti sia – e questa è una variante preziosa – i contesti in cui sono normalmente usati (una meta turistico-culturale, un museo, una mostra, persino un festival cinematografico). E senza dubbio i ragazzi memorizzano più facilmente i concetti che sono loro proposti all'interno di filmati o che a questi si appoggiano.

Da queste considerazioni nasce l'utilità di classificare per tipi i prodotti video inseribili sotto

la generica definizione di «documentari» e di fornire, per ogni tipo, suggerimenti tecnici: perché non è da escludere che un'operazione didattica efficace possa anche essere progettare e realizzare in ambito scolastico un documentario che riduca al minimo i consueti difetti amatoriali, e possa essere proposto, ad esempio, a un ente culturale esterno alla scuola. Ma, prima di andare avanti, occorre sgombrare il campo da un equivoco: per uno studente «vedere» non dà maggiori possibilità di accertamento del «leggere». Certamente può rendere più gratificante e piacevole l'apprendimento e, sotto la guida di insegnanti esperti, può anche, come si è appena considerato, indurre a qualche buona lezione di critica delle fonti e soprattutto delle «nuove» fonti.

### La voce narrante

Per il Museo del viaggio della Valle di Susa ho realizzato un documentario dal titolo *Luoghi di transito e luoghi di sosta del viandan-*

*te medievale* che analizza il territorio, individua i valichi e i passaggi di mercanti, soldati e pellegrini. Il video, proiettato su un grande schermo, corrisponde alla parte introduttiva della visita al museo. La durata è di 15 minuti: il tempo massimo di attenzione che si può imporre a un visitatore che in piedi si accinge alla visita.

Con una ricerca di approfondimento su percorsi ed edifici medievali, e con la consulenza di storici e storici dell'arte, ho scritto un testo di tre pagine che condensava le informazioni sui tracciati, sulla cronologia dei viaggi e sui luoghi di interesse storico-paesaggistico oggetto di illustrazione. Dal testo ho ricavato un *piano delle riprese* in cui ho elencato tutte le immagini che mi sarebbero state necessarie per coprire il parlato. Si trattava di documentare i valichi, le strade, gli ospizi, le chiese. Ma anche di trovare immagini di pellegrini e altri viandanti, oggetti di viaggio, rappresentazioni di cibi, animali, ac-

### Come progettare e realizzare un documentario

In qualsiasi ipotesi la prima fase è la stesura di uno schema (soggetto) che risponda agli scopi che ci si prefigge, progettandolo o con sequenza cronologica o con impianto tematico per argomenti paralleli. Lo schema è fondamentale perché consente di individuare un asse espositivo, con un inizio e una fine, da cui si possono snodare interventi esplicativi e di approfondimento: se si parte dalle domande a cui si vuole dare una risposta si ha più chiara l'idea del soggetto da scrivere.

Dallo schema si procede per la stesura del testo di commento che accompagna le immagini. Il testo deve essere sobrio e chiaro e deve seguire le linee indicate dallo schema con gli incisi individuati nella prima stesura. È molto importante che il rapporto fra testo e immagini approssimativamente corrisponda a cinque minuti per una pagina scritta, perché la lettura deve essere calma e contemplare qualche pausa.

Nel caso, non da escludere, di un documentario coperto solo da immagini fisse si deve calcolare che ognuna di queste deve durare dai tre ai cinque secondi al massimo:

è il tempo giusto per l'interpretazione dell'immagine, e oltre questa durata potrebbe verificarsi un pericoloso «sganciamento» della concentrazione. Il cavalletto non è un'opzione: la telecamera deve sempre essere montata sul cavalletto anche se l'operazione richiede più tempo. Immagini ondeggianti rendono scadente e poco professionale il prodotto.

Per togliere staticità al documentario si devono «lavorare» le immagini in fase di ripresa: zoomare (passare da un campo lungo a uno corto o, viceversa, aprendo o chiudendo l'obiettivo) dal totale ai dettagli; panoramizzare (termine gergale con cui si indica l'operazione di movimento della telecamera, dopo aver fissato il cavalletto in modo da consentire solo gli spostamenti orizzontali, da destra a sinistra, o viceversa); panoramizzare e poi zoomare, far vivere le riproduzioni seguendo i movimenti che vi sono riprodotti (se abbiamo un affresco che rappresenta un momento di vita agreste seguire il movimento della persona rappresentata – ad esempio un contadino che ara un campo – passare dal totale alla mano e proseguire puntando sull'aratro e sul

qua e monti, in generale natura nelle parti in cui i secoli non hanno potuto cambiarla.

Ho visitato chiese e cappelle campestri, monasteri e canoniche alla ricerca delle immagini che servivano al mio scopo. Ho ripreso fontane e case medievali, ho cercato stazioni di cambio di cavalli, punti di riscossione di pedaggi, tratti lastricati con pietre (di epoca romana, per sottolineare la differenza rispetto ai modesti sterrati successivi). Alberi, cieli che preannunciano bel tempo o pioggia, segnali fondamentali per un viaggiatore d'altri tempi. Gole adatte agli agguati dei briganti, percorsi di pellegrinaggio e luoghi di accoglienza per nobili e altri per poveri, ricoveri per la cura di malattie, luoghi di preghiera. Quando il materiale è risultato sufficiente ho iniziato il montaggio, in questo caso rigorosamente didascalico, volto a seguire fedelmente il testo. Per quanto si sia fatto un accumulo di immagini e di riprese ne mancherà sempre qualcuna che dia più ritmo al filmato:



201

solco in sequenza, non interrompendo la ripresa). Le immagini devono essere fedeli al testo. Una grande risorsa è rappresentata da affreschi, bassorilievi, sculture, dipinti, fotografie e riproduzioni. Allo stesso modo risultano interessanti da mostrare documenti originali, monete e sigilli, creando anche su questi un effetto di movimento in virtù del tipo di ripresa.

Nel caso l'argomento preveda rapporti storia-territorio (e, su diversa scala e in diversi modi, è sempre auspicabile) è necessario realizzare carte geografiche esplicative che indichino i percorsi e i centri di interesse. Possono essere animate realizzando riprese in successione, in parallelo alla progressione grafica del percorso, o seguendo con la telecamera il percorso dopo aver dato un'immagine complessiva del totale. La ripresa in diretta di parti del paesaggio corrispondenti al territorio rompe la monotonia delle immagini rielaborate (cioè artistiche, o cartografiche, o frutto di riprese esplicative) e aiuta ad attirare l'occhio sullo spazio della descrizione. Tutte le informazioni devono essere integrate da schemi e tabelle con nomi, date e luoghi che saranno così più facilmente memorizzati.

Il montaggio del materiale va realizzato basandosi con molto rigore sul testo letto. Il testo deve dettare i tempi e il numero di interventi visivi: basta un minimo passaggio in cui manchi la sensazione di interdipendenza per provocare un effetto di sciatteria e far deviare l'attenzione (l'attenzione è sempre attratta dai difetti e dalle incongruenze, anche piccole).

È altrettanto importante pensare a una colonna musicale che accompagni il filmato, meglio se articolata in più brani da mandare in successione (l'eventuale ripetizione di un brano - non in sequenza - deve corrispondere a una logica sintattica, deve cioè accompagnare una ripresa d'argomento, un approfondimento di tema già trattato, un ritorno su un luogo già visitato dalle riprese). La musica deve essere maggiormente avvertibile sui titoli di testa e di coda: per il resto deve essere un sottofondo lievissimo (o addirittura assente) che aumenta di volume per essere ben percepita soltanto nelle pause della voce narrante. Deve essere riferita al tempo storico del documentario e non cantata, con l'unica eccezione per i titoli, in cui la parola non disturberebbe.



allora l'inserimento di un animale, di un albero mosso dal vento, di una pioggia o di una nevicata, con in sottofondo i loro rumori naturali aiutano ad alleggerire la visione.

Può essere utile, in un museo, in una mostra (e, in generale, in qualunque operazione didattica) un gioco di citazioni reciproche fra il prodotto video principale e altro materiale d'appoggio. Nel caso specifico, ad esempio, ho fatto realizzare da un bravo artigiano specializzato un plastico (in legno a venature evidenti, anche per sottolineare una certa coerenza rispetto ai tempi rappresentati) che riproduce il territorio con l'illustrazione delle vie di transito, delle montagne come ostacoli da superare, dei fiumi come confini o come risorse, degli ospizi per l'accoglienza: l'occhio del visitatore può così cercare nel plastico la collocazione spaziale del luogo che sta osservando nel video.

### L'intervista

Un documentario storico può essere basato su *interviste* a testimoni e studiosi. Anche in questo caso le interviste devono essere in parte coperte da immagini relative al parlato. Si deve vedere inizialmente il testimone che,

anche se accuratamente presentato all'inizio dall'intervistatore, deve avere un «sottopancia» (scritta in basso sullo schermo) con il nome e il ruolo. Ogni volta che l'intervistato torna in primo piano si deve rimettere il sottopancia identificativo, sia nel caso di testimone unico sia, a maggior ragione, se i testimoni sono numerosi. È fastidioso per lo spettatore doversi interrogare su chi sta parlando perché non si è fatto in tempo a memorizzare un nome o la corrispondenza tra un volto e un nome.

Per il Valsusa Filmfest ho realizzato con una collega scrittrice, Chiara Sasso, il documentario *Maestre di montagna*. Lo scopo era quello di conservare e trasmettere memoria rielaborata e comunicabile attraverso i ricordi sul loro primo incarico di maestre oggi ottanta-novantenni. La nozione di "rielaborazione" rientra ovviamente nella necessità di taratura come fonte orale ben presente a chi si ponga problemi di metodologia storica. Selezionate in alcune valli dell'arco alpino occidentale cinque maestre che rispondevano alle nostre esigenze, le abbiamo contattate, siamo andate a parlare con loro per conoscerle e per farci conoscere, le abbiamo ascoltate e abbiamo chiesto loro di metterci a disposizione i loro album dei ricordi.

Preso l'appuntamento per l'intervista ci siamo organizzate con uno schema di domande che fosse sempre uguale, in modo che le risposte, categorizzabili, potessero accomunarle nel tema e distiguerle per gli specifici itinerari biografici. Per ognuna è stato necessario mettere a disposizione mezza giornata. I racconti erano ricchi di storie: ragazze che a 19 anni avevano conosciuto solo la casa e il collegio erano mandate in quelle scuole di montagna, per la prima volta sole e prive di capacità di cucinare o di amministrare la propria quotidianità. Tutte ricordavano come una grande avventura il percorso compiuto la pri-



ma volta per raggiungere la scuola negli anni Trenta e Quaranta del Novecento: ore di cammino per arrivare in baite semi-isolate in cui dovevano innanzitutto organizzarsi per riscaldare, accendere la stufa, procurare la legna. Provvedevano al cibo scendendo a valle una volta alla settimana. Portavano nella loro abitazione (vicina alla scuola e talora con essa coincidente) le provviste, consistenti quasi sempre soltanto in patate e formaggio, perché altro non sapevano fare: testimonianza importante di “differenza” di quelle giovani intellettuali rispetto alle altre donne della medesima generazione.

Il montaggio è stato poi particolarmente lungo perché è difficile tagliare quando ci si appassiona agli argomenti: gli episodi o drammatici o gustosi – raccontati con una lingua italiana perfetta e ricercata – erano tanti e quasi nessuno meritava di essere scartato. Non solo la lingua, ma anche il sistema di valori di cui le maestre risultano portatrici, costituiscono testimonianza straordinaria sia per mettere a fuoco un periodo specifico della storia italiana, sia per sottolineare elementi di permanenza della vita quotidiana pur nella transizione tra il fascismo e l’età postbellica,

sia per sottolineare la “distanza” tra la concezione e la funzione della scuola elementare di oggi e di oltre mezzo secolo fa. Quelle giovani donne, coltissime e abituate a pagare con il sacrificio la loro differenza rispetto alle coetanee meno emancipate, ne risultano oscure ma efficaci preparatrici della cultura di base dell’Italia repubblicana. Nel documentario si crea anche, come risultato secondario e automatico, un interessante cortocircuito vissuto dalle medesime maestre: testimoni di un’Italia completamente pre-televisiva che, di fronte a una telecamera, diventano protagoniste proprio di una comunicazione di tipo televisivo. Le coperture sono state facilitate dalle fotografie degli alunni, della scuola, dei ricordi. Alla fine il documentario è risultato di un’ora circa.

### Il «docufilm»

Se si vuole realizzare il documentario con una sceneggiatura e con le regole della fiction (cioè quello che gergalmente si definisce «docufilm») con la presenza di attori, professionisti e non, le cose si fanno più complicate e i costi diventano elevati. Il testo deve prevedere i dialoghi. I personaggi devono ovviamen-

### Come realizzare un’intervista

Un’intervista richiede tempo. Bisogna contattare il testimone con largo anticipo rispetto al giorno della registrazione, proponendogli in anteprima le domande coerenti con il progetto, invitarlo a ricordare particolari anche curiosi e soprattutto originali. Gli si domanda se ha immagini che documentino la sua storia e di prepararle per metterle a disposizione il giorno dell’intervista.

Il testimone deve essere messo a suo agio. Quasi sempre dà il meglio di sé a fine registrazione e a microfoni spenti. La telecamera intimidisce, e spesso quello che ci si aspettava di registrare non coincide con quanto è stato detto. Il lavoro preliminare dà la possibilità di sapere che cosa manca. Le registrazioni sono lunghe e ci vuole un buon lavoro di montaggio per

estrapolare le notizie che si è cercato di far comunicare. Da un’ora di intervista si ricavano 15-20 minuti al massimo di cosiddetto «buono». A fini divulgativi e didattici è bene abbandonare ipotesi pretenziose di “cinema verità”: si appuntano i passaggi interessanti, li si manipola usando altri pezzi dell’intervista per rendere il discorso incisivo e fluido. Quest’operazione comporta che l’immagine del testimone abbia visivamente dei salti. È qui che si interviene con le coperture, consone al discorso (fotografie, disegni ecc.). Tra un argomento e l’altro, se si è avuta l’accortezza di riprendere il testimone mentre non parla, sorride o ascolta, lo si può inserire con una musica di sottofondo per una durata non superiore al minuto.

te vestire costumi d'epoca e anche l'ambientazione deve essere filologicamente attendibile e rispondente ai dati storici: in questo tipo di prodotto – più modesto rispetto ai grandi film ma con finalità molto specifiche – non è consentita alcuna attualizzazione, nessuna libertà del tipo di quelle che si trovano nell'adattamento teatrale dei classici. Solitamente la presa diretta risulta fastidiosa e il doppiaggio è fattibile solo da professionisti.

Per il Museo del Risorgimento di Torino ho realizzato il docufilm *Voci e volti del Parlamento subalpino*. Nella sede del Museo, Palazzo Carignano, c'è ancora l'originale della grande Aula in cui si riunivano i primi parlamentari italiani. L'Aula è monumento storico per cui non vi si può accedere, e i visitatori possono ammirarla solo dall'alto e da lontano, attraverso un oblò posto su un corridoio a metà del percorso museale.

Lo scopo del docufilm è di rappresentare l'Aula come quando era vissuta, con le sedute in corso, e di proporre fuori dell'Aula il filmato in modo che il visitatore, visto l'ambiente dall'esterno, possa anche riviverlo, animato, all'interno. Parte integrante della visita al Museo è la visione del filmato, trasmesso a ciclo conti-

nuo in una postazione non lontana dall'oblò.

Con permessi speciali, supervisione di Vigili del fuoco e ogni tipo di accorgimento di sicurezza, per tre giorni l'Aula del Parlamento subalpino è stata messa a disposizione mia e della troupe, allo scopo di dare quel senso di "presenza" anche a tutti i visitatori che non possono godere del medesimo privilegio.

Uno storico del Risorgimento, docente universitario e collaboratore del Museo (Umberto Levra), mi ha consegnato la trascrizione di tutte le sedute del Parlamento così come erano state annotate dal segretario di allora (che non ometteva nemmeno le esclamazioni del pubblico). Insieme abbiamo deciso di rappresentare tre momenti significativi (corrispondenti a tre dibattiti parlamentari) e selezionato i passi per riprodurre fedelmente le parole degli interventi. Individuati i testi, selezionati gli oratori che avrebbero parlato, elencato le figure di contorno significative (segretario, presidente, parlamentari della maggioranza e dell'opposizione spesso citatissimi nei manuali scolastici) abbiamo proceduto a fare il casting (convocazione di attori per i ruoli principali, comparse con qualche battuta, figuranti) per scegliere in totale un centinaio di persone. Il nostro riferimento per la scelta degli attori era la somiglianza con il parlamentare che doveva impersonare (il personaggio principale, Camillo Benso di Cavour, è stato interpretato da Mario Brusa, attore teatrale e uno dei principali doppiatori italiani). Ogni attore selezionato ha portato una sua fotografia e le misure utili per la scelta dei costumi. Presso un grande distributore di costumi e oggetti teatrali abbiamo noleggiato gli abiti e gli accessori (uno studio apposito è stato fatto dal costumista che si è documentato presso gli archivi). I tre dibattiti parlamentari, e quindi le tre sessioni, erano in stagioni diverse per cui cambiando la stagione cambiavano gli abiti. L'arredo è stato completato con penne, fogli, campanello, re-

## Voci e volti del Parlamento Subalpino



Prodotto da  
MUSEO NAZIONALE DEL  
RISORGIMENTO ITALIANO DI TORINO  
FONDAZIONE VITTORIO BERSEZIO

gistri ecc. Le riprese sono durate tre giorni interi (è stata ovviamente un'avventura "governare" cento persone, indicando a ognuna il ruolo e il posto da ricoprire, oltre a istruire gli attori sulla recitazione e l'impostazione).

Questo genere di piccolo filmato con dialoghi comporta le riprese di campo e controcampo che richiedono alcuni accorgimenti: se due persone dialogano, di una si vede la nuca e dell'altra il volto (campo); se l'altra risponde, si vede il viso di quello di cui si vedeva la nuca e il viso dell'altro (con attenzione ai movimenti, che devono essere coerenti con il punto in cui il montaggio ha eseguito gli stacchi). Ma la procedura non è così rigida perché la prospettiva cinematografica richiede piccoli ritocchi e a ogni cambiamento si deve cambiare l'impostazione delle luci. Il montaggio ha richiesto due mesi. Il lavoro ha ottenuto una buona accoglienza, contribuendo all'incremento dei visitatori del Museo. In un secondo tempo è stato sottotitolato per i visitatori stranieri.

### Qualche conclusione, fra didattica ed epistemologia

Per giungere a qualche riflessione conclusiva partiamo dalle funzioni originarie dei tre video. *Luoghi di transito e luoghi di sosta del viandante medievale* è il tipico prodotto mul-

timediale che esercita "supplenza" rispetto a un museo dalle risorse limitate e povero di oggetti. In un certo senso è supplenza anche quella del prodotto più ambizioso, *Voci e volti del Parlamento subalpino*: non solo sostituisce la visita all'interno di locali protetti e osservabili unicamente da lontano, ma anima anche quei locali, li riconduce alla loro funzione originaria, consente allo spettatore di immergersi nel clima e negli ambienti della seconda metà dell'Ottocento. *Maestre di montagna* fa parte di un programma molto vasto del Valsusa Filmfest, volto a costruire un magazzino della memoria del Novecento, che attraverso testimoni diretti (ex partigiani, lavoratori, sindaci, personaggi con vite emblematiche o singolari), da un lato, operi una trasmissione di immagini e voci alle generazioni future, dall'altro, ne renda immediatamente fruibili i contenuti attraverso una costruzione non puramente "archiviante".

Tre funzioni diverse, dunque, per cui sono state adottate tre tipologie documentaristiche e filmiche ben differenziate. La funzione accessoria, cui già ho accennato in apertura, è certamente quella classica delle immagini in movimento nelle operazioni divulgative e didattiche: quella di attira-attenzione (o anche di aiuta-memoria, inteso nel senso tecnico che attribuiscono alla definizione gli an-



#### Gli strumenti

Il carattere al tempo stesso elementare e tecnico di queste brevi indicazioni impone che si aggiunga ancora qualche informazione concreta. Nel bagaglio di un aspirante documentarista non devono mancare le luci e i microfoni. Per le riprese di interni un faretto direzionato verso il soffitto può essere sufficiente; in caso di intervista è meglio averne due. Il microfono della telecamera è sufficiente per l'ambiente ma per registrare una voce è necessario avere un microfono a parte. Si può scegliere il radiomicrofono, che si colloca addosso all'intervistato, o il cosiddetto "gelato", che è il microfono che si tiene con la mano: quest'ultimo ha il difetto di creare imbarazzo nelle

persone, che possono perdere concentrazione, ma può essere efficace nel caso di domande a esperti o docenti, perché ne sottolinea il ruolo diverso - di commentatori e non di testimoni - senza creare disagi in chi è più abituato a trovarsi davanti a un intervistatore e a una telecamera.

Per ogni tipo di documentario è utile avere un amico fidato (un insegnante in questo senso ha le caratteristiche ideali) a cui far guardare il prodotto prima di dare per concluso il lavoro. Ore e ore di sala di montaggio anneriscono la mente all'autore: una persona esterna, che vede per la prima volta il filmato, è davvero quasi sempre in grado di suggerire migliorie.

tropologi culturali). Come “accorgimento” possono dunque servire a insegnare il Medioevo, il Risorgimento e la transizione dal fascismo al dopoguerra, operando anche come sottolineatura di contenuti: la vivace mobilità degli uomini in un Medioevo non tutto “buio”; la dialettica fra liberali e conservatori nella politica iniziale del Regno d'Italia; l'esistenza di una vita civile che è riuscita a non soccombere al fascismo e alla guerra e che, nella sua normalità, ha mantenuto un sistema di valori da cui la Resistenza, prima, e la ricostruzione, poi, hanno tratto linfa.

Tener conto, infine, dei tre tipi di costruzione documentaristica, con l'aiuto anche di queste poche pagine, conduce a un'utilità accessoria ma non secondaria, quella di una sorta di disvelamento: i documentari non sono documenti ‘puri’, sono prodotti con una regia e una finalità. Sono esito di una manipolazione, e con qualche sorpresa si può constatare che il prodotto filologicamente più rispettoso del passato è proprio la fiction sul *Parlamento subalpino*, con i suoi discorsi che si attengono scrupolosamente ai verbali e l'ambientazione accuratamente ricostruita. Ma anche qui, attenzione: quando mai un verbale rispetta davvero ciò che si è detto in una riunione?

I racconti delle *Maestre* in questo senso sono più autentici, fra molti anni si potranno ancora raccogliere dalle loro voci e dall'espressione dei loro volti episodi che parleranno, alle generazioni future, in modo diverso da come parlano ai loro coetanei o a noi che siamo “posterì prossimi”. Tuttavia è un'autenticità inevitabilmente intaccata dai tagli, dalle sequenze decise da chi il documentario l'ha realizzato, dalle immagini portate a corredo che non provengono tutte dagli album delle maestre, ma integrano, completano, sviluppano. Il *Viandante medievale* è invece un tipico strumento di divulgazione storica alta: non finge

nulla ma non si presenta neppure come documento, bensì come rielaborazione. A suo modo rimarrà come testimonianza del livello degli aggiornamenti storiografici raggiunti fra secondo e terzo millennio, e di quali sono, attualmente, i livelli di comunicabilità di quegli aggiornamenti.

### Filmografia dei documentari citati

- ▶ *Luoghi di transito e luoghi di sosta del viandante medievale*: Museo del viaggio, Villar Focchiardo, Cascina Roland (Comunità Montana Bassa Valle di Susa e Val Cenischia), [www.cmbvallesusa.it](http://www.cmbvallesusa.it), [info@cmbvallesusa.it](mailto:info@cmbvallesusa.it)
- ▶ *Maestre di montagna*: Valsusa Filmfest, Condove (Torino), [www.valsusafilmmfest.it](http://www.valsusafilmmfest.it), [ufficiostampa@valsusafilmmfest.it](mailto:ufficiostampa@valsusafilmmfest.it)
- ▶ *Voci e volti del Parlamento subalpino*: Museo Nazionale del Risorgimento, Palazzo Carignano, Torino, [www.regione.piemonte.it/cultura/risorgimento](http://www.regione.piemonte.it/cultura/risorgimento), [segreteria@museorisorgimentotorino.it](mailto:segreteria@museorisorgimentotorino.it)

### Bibliografia

- ▶ Marc Ferro, *Cinéma et histoire. Le cinéma, agent et source de l'histoire*, Denoël Gonthier, Paris 1977.
- ▶ Aldo Viganò, *Storia del cinema storico in cento film*, Le Mani, Genova 1997.
- ▶ *A proposito del film documentario*, Roma, [www.aamod.it](http://www.aamod.it), 1998 (Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico, Annali, I).
- ▶ David Forgacs, *L'industrializzazione della cultura italiana (1880-2000)*, Il Mulino, Bologna 2000.
- ▶ *Il documentario nel panorama audiovisivo italiano di oggi e di domani: idee, proposte e soluzioni in uno scenario in piena evoluzione*, a cura di Doc/It (Associazione Documentaristi Italiani), Bologna 2001, [www.documentaristi.it](http://www.documentaristi.it).
- ▶ *The Persistence of History. Cinema television, and the Modern Event*, a cura di V. Sobchack, Routledge, New York-London 1996 (per le discutibili posizioni dei decostruzionisti che negano l'accertabilità dei fatti storici, e che quindi credono nei film come una normale forma di trasmissione dei saperi sul passato).

## Educare al patrimonio. Il Laboratorio del Centro di Documentazione Storico Etnografica\*

Alessia Cecconi

La microstoria di un territorio, visto come ambiente in divenire e prima cellula di fenomeni e relazioni a carattere storico, geografico, sociale, si presta in molti casi all'elaborazione di buone pratiche scolastiche, volte a stimolare consapevolezza e rispetto per il patrimonio storico-ambientale. Documentando, nella metodologia e nella pratica, l'esperienza condotta dal Laboratorio didattico del C.D.S.E Val Bisenzio (PO), sono mostrati alcuni dei possibili utilizzi che il territorio offre in campo didattico.

### Le impronte della storia nel territorio: una breve premessa

Il Centro di Documentazione Storico-Etnografica (C.D.S.E.) della Val Bisenzio (PO), parallelamente all'attività di ricerca, documentazione e archivio di memoria antropologica, fin dagli anni Ottanta ha costituito un Laboratorio didattico permanente, elaborando metodi e materiali (dispense, pubblicazioni, mostre), articolati in percorsi di conoscenza del patrimonio storico locale. Nel corso dell'ultimo anno scolastico (2007/08) il Laboratorio didattico si è evoluto per quanto attiene a

\* Centro di Documentazione Storico Etnografica della Val di Bisenzio, provincia di Prato.

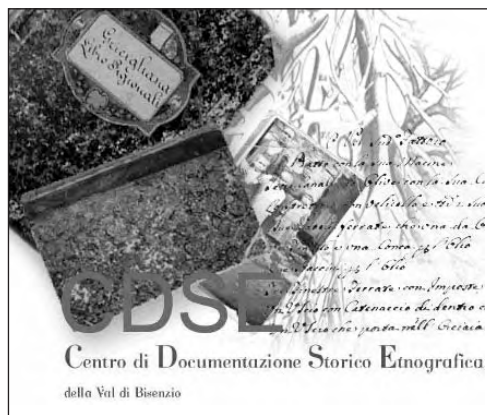
1. Nel corso dell'a.s. 2007/08 il Laboratorio Didattico C.D.S.E. ha scelto di coinvolgere, per una

gestione più capillare dei percorsi, solo i due Istituti Comprensivi della Val di Bisenzio, per un totale di 13 plessi. Le classi che hanno aderito sono state 35; 66 le attività di visita e laboratorio realizzate. I

mezzi (strumentazione e materiale didattico), nell'apertura a discipline complementari allo studio della storia, nell'attenzione dedicata a parallelismi con contesti geograficamente e culturalmente distanti<sup>1</sup>.

Nell'ottica di una sinergia tra ricerca, documentazione del territorio e didattica, il C.D.S.E. ha promosso una metodologia di studio impostata sull'alternanza tra micro e macrostoria. Non è questa la sede per affrontare il complesso dibattito sulla pratica storiografica della microstoria, sui suoi esponenti e protagonisti, metodi, ricerche e riferimenti culturali. Vale la pena, tuttavia, accennare come siano ben note le degenerazioni dell'eccessivo localismo, che possono sfociare nel migliore dei casi in erudizione campanilistica o diletterantismo e, nelle distorsioni più sinistre, in pericolose accentuazioni dei processi identitari o in chiusure anacronistiche verso le crescenti problematiche interculturali.

L'approccio microstorico praticato dal C.D.S.E. si propone quindi di arginare tali possibili degenerazioni: la curvatura territoriale conferita ai percorsi didattici del Laboratorio si pone come ponte (prendendo a prestito la felice espressione dell'antropologo C.



percorsi del C.D.S.E. sono finanziati dagli enti locali e dai due Istituti Comprensivi coinvolti; solo in alcuni casi e in misura minima (dai 2 agli 8 euro in un anno scolastico) hanno gravato sugli alun-

ni. Per quanto riguarda l'educazione permanente, le edizioni di *Sentieri dell'Arte* hanno registrato, volta per volta, la massima adesione consentita (30 partecipanti ciascuno); alle *Notti dell'Ar-*

*cheologia* hanno partecipato circa 25-30 persone; *Porte Aperte al Centro per la didattica* ha visto l'affluenza di circa 80 persone tra genitori e bambini.

Geertz), tra «mondo globale» e «mondi locali», come un'esplorazione su un territorio che è rete stratificata di segni e significati, dove si intrecciano e sovrappongono progressivamente le impronte dell'uomo.

Epoche storiche lontanissime diventano reali se, affacciandosi dalla finestra di scuola, si racconta che un tempo la Val Bisenzio era invasa dalle acque: fossili di vermi che strisciavano su fondali sabbiosi, ritrovati nel bosco sopra casa, possono testimoniare. Il racconto affascinante, tuttavia, non è finito e può diventare un trampolino di lancio: la conca di Prato, Firenze, Pistoia era un unico e grande lago. In Africa, contemporaneamente, l'*Homo erectus* tracciava i suoi sentieri.

Lavorare sulla contemporaneità di fenomeni partendo dalle evidenze del territorio, familiare ma non conosciuto, è un esercizio praticabile nelle varie epoche storiche: il continuo parallelismo tra macro e microstoria, tra segni del territorio vicino e tracce di una cultura lontana, stimola una consapevolezza del patrimonio, ma di respiro più globale, consapevole della sincronia.

Lo studio e l'analisi del territorio si presta anche a considerazioni rilevanti sul concetto di conservazione, bene culturale, museo. Soprattutto nei percorsi rivolti alla Scuola primaria, i piccoli musei o i monumenti storici più significativi della provincia di Prato sono considerati il primo *step* verso un'educazione al patrimonio, al rispetto del bene storico-culturale e ambientale. Quesiti sul perché esistono i musei, su cosa si conserva al loro interno, sul valore della didascalia, sulla necessità di non deteriorare un bosco come i resti di una fortezza medievale, trovano prime, agili risposte in un contesto diretto e familiare. Risposte che, supportate dallo spirito di *recherche* dei segni della storia, delle impronte dell'uomo nel territorio, possono essere applicate da subito in altri contesti storici e geografici.

### Alumni, insegnanti, storici: protagonisti e fasi operative dell'attività didattica

Il Laboratorio didattico del C.D.S.E. si rivolge principalmente agli Istituti Comprensivi del territorio della provincia di Prato. Attenzione è dedicata all'elaborazione di percorsi secondo un'ottica di «curricolo verticale», accompagnando insegnanti e alunni dalla Scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado. Particolare cura è data alle classi terminali e iniziali di un ciclo, in quanto le attività proposte cercano rispettivamente un raccordo con quelle dell'anno successivo o precedente. I percorsi di educazione ambientale e al patri-



monio sono strutturati in più fasi, ciascuna seguita attentamente dal coordinatore del Laboratorio didattico e dal gruppo di esperti nelle varie discipline (archeologi, storici, storici dell'arte, artisti, guide ambientali) e in uno scambio continuo con gli insegnanti, che permette di arrivare ad una co-programmazione e co-progettazione degli interventi sul territorio<sup>2</sup>. Schematizzando, le fasi operative sono le seguenti:

**Fase 1:** Il coordinatore del Laboratorio incontra ciascun docente che aderisce al progetto, adattando il percorso scelto alla programmazione della classe. Di ogni classe viene redatta una scheda con numero complessivo di alunni, studenti diversamente abili, studenti

stranieri di prima o di seconda generazione. Un progetto a parte è elaborato per le scuole che presentano la pluriclasse: in questo caso i percorsi diventano più a carattere tematico, con una forte connessione tra discipline storiche, geografiche e naturalistiche.

**Fase 2:** Colloqui/aggiornamento con gli insegnanti divisi per classi trasversali: il coordinatore approfondisce, di volta in volta, un tema di microstoria, raccordato con gli eventi della macrostoria. Dispense di approfondimento su storia e patrimonio culturale del territorio, corredate da tavole sinottiche sulla contemporaneità di eventi in altri contesti territoriali più ampi (Italia, Europa, altri continenti) sono consegnate ai partecipanti. Per ogni tema



**2. Si coglie qui l'occasione** per ringraziare tutti gli insegnanti degli Istituti comprensivi «L. Bartolini» (Vaiano) e «S. Pertini» (Vernio) che hanno collaborato e collaborano con

passione per elaborare i percorsi didattici, mostrando un desiderio costante di aggiornamento e di proporre agli alunni stimoli ed esperienze sempre nuove.



è elaborata, insieme ai docenti, una scheda didattica, utile all'introduzione del percorso nelle varie classi.

**Fase 3:** Nel corso dell'anno, gli esperti incontrano le classi con visite nel territorio e laboratori, nei quali sono coinvolte le discipline storico-artistiche e tecniche, le prime viste come sussidio fondamentale per lo studio della storia e le seconde come strumento complementare alle nozioni date. Dal 2007 è stato attivato un «Centro per la didattica» (Centro Visite di Schignano, Comune di Vaiano, Area protetta del Monteferrato), sede dei laboratori. Tale centro (ex-scuola elementare pedemontana, ristrutturata e riqualificata) è attrezzato con materiali, cartelloni didattici e plastici del territorio, teche espositive e una piccola biblioteca con pubblicazioni di interesse storico, geografico e naturalistico. Nel giardino del Centro è stato costruito un forno in argilla secondo il modello dei forni dell'età dei Metalli.

**Fase 4:** Concluse visite e laboratori, continua, a richiesta, l'attività di consulenza e monito-

raggio. Nella fase conclusiva dell'a.s. sono organizzati momenti di esposizione dei lavori svolti e incontri con i genitori.

### I percorsi nel territorio: dalla Scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado

I percorsi presentati sono ovviamente calati nel contesto locale di riferimento, ma si pongono come possibili paradigmi che, nella struttura e metodologia di base, possono essere adottati in altri contesti territoriali. Il laboratorio per la Scuola dell'infanzia ha una brevissima parte introduttivo-metodologica, seguita dalla realizzazione pratica di un manufatto; quelli per la Scuola primaria sono strutturati con una prima parte di lezione frontale, con videoproiezioni e presentazione di fonti storiche "da toccare", e una seconda con un'attività pratica legata al percorso storico scelto. Nei percorsi per la Scuola secondaria le attività pratico-laboratoriali sono presenti solo nella prima classe: prevalgono visi-



te e lavoro diretto sulle fonti (reperti, documenti, foto) condotto individualmente o a piccoli gruppi.

**Scuola dell'infanzia (4-5 anni) e Prima classe della Scuola primaria: *Mosaicando con gli alberi del bosco***

All'interno di un percorso sugli alberi del territorio e la loro trasformazione nel corso delle stagioni, ogni classe ricrea con la tecnica del mosaico (mattonelle colorate su tavole di compensato) un albero del bosco.

**Seconda classe: *Dal bosco al museo***

Il percorso ha come obiettivi il consolidamento di concetti propedeutici allo studio della storia (come quelli di *trasformazione e successione cronologica*) e l'introduzione ai temi della conservazione e tutela del patrimonio storico. Nei primi laboratori l'esperto presenta le tecniche della pittura, affresco, scultura e plastica, iniziando dai materiali naturali di partenza (rocce, terra, pigmenti,

acqua, uovo, olio) e mostrandone direttamente la trasformazione in manufatti artistici "straordinari"; a seguire, i bambini si cimentano nelle varie tecniche. La spiegazione è affiancata dalla proiezione delle opere d'arte conservate nel piccolo Museo della Badia di Vaiano (PO), spunto per considerazioni sulla funzione dei musei. L'incontro finale avviene presso il Museo della Badia, con caccia al tesoro degli oggetti straordinari mostrati nei laboratori: ogni bambino segna su una scheda le varie opere riconosciute, il materiale di partenza e la tecnica di realizzazione; l'esperto precisa il significato dei nuovi termini introdotti e il compito dei musei.

**Terza classe: *Scoprendo la Preistoria***

Il percorso inizia con un incontro sui grandi eventi che caratterizzano il Pleistocene e, parallelamente, sulle contemporanee trasformazioni geofisiche di Italia, Toscana e Val Bisenzio; si prosegue mostrando alcuni esemplari



di fossili lontani e del territorio; infine, partendo da un resto organico attuale (dente, osso, conchiglia) è ricreato dagli alunni un modello di fossile. A seguire, escursione suggestiva sulla vetta panoramica di una collina vicina, dalla cui sommità l'archeologo mostra la conca della piana di Prato-Pistoia e la prima parte della Val Bisenzio, un tempo occupate da un grande lago pleistocenico.

I successivi incontri affrontano l'ominazione nel mondo e nel territorio: trattando il Paleolitico, dopo un'introduzione sulla glaciazione e sulla litica (mostrando copie di punte, bulini, raschiatoi), i bambini visitano la cava di diaspro (Area Protetta del Monteferrato, PO) utilizzata dal *Neanderthal*. Per l'età dei Metalli, il laboratorio è dedicato alla peculiarità degli insediamenti in Appennino nell'età del Bronzo e all'utilizzo della ceramica: a seguire,

riproduzione di vasellame ceramico da parte dei bambini (con riferimento alle tecniche del periodo), cotto poi nel forno "preistorico" del Centro didattico.

#### **Quarta classe: Supporti di scrittura, carta e civiltà fluviali**

Il percorso approfondisce i temi, antichi ed attuali, della scrittura e dei relativi supporti, dalla nascita e dall'utilizzo nelle civiltà fluviali all'invenzione della carta in Cina; segue un approfondimento sulla Stele di Rosetta, incoraggiando i bambini a scrivere, su una tavoletta di argilla fresca, il loro nome in italiano, geroglifico (semplificato) e greco. L'incontro successivo è una sorta di laboratorio del tempo presente connesso alla precedente lezione, sulla preparazione della carta in epoca moderna, sull'importanza del riciclaggio e



sulla storia delle cartiere della Val Bisenzio (mostrando foto e documenti); a seguire ogni bambino realizza un foglio di carta riciclata da mostrare ai genitori.

#### **Quinta classe: *I sentieri degli antichi***

Il percorso è dedicato alla viabilità in epoca etrusca-romana: le vie percorse dagli uomini nell'antichità e le modalità costruttive delle strade romane. Le visite sul territorio ricostruiscono un ideale percorso che da Volterra, passando per l'attuale territorio pratese, arrivava a Misa-Marzabotto: i bambini, dopo aver visitato le tombe di Comeana (PO), un tempo centro etrusco, ripercorrono a piedi un breve tratto dell'antica strada che passava dalla Val Bisenzio; giungono quindi a un valico montano dell'Appennino Tosco-Emiliano, nelle cui vicinanze si trovano i Sassi Incisi delle Limentre, testimonianza di antiche frequentazioni e percorrenze (Preistoria, Etruschi, Romani, Alto e Basso Medioevo). Nel laboratorio finale è costruito un plastico dell'antica strada etrusco-romana che toccava i luoghi oggetto delle visite, con l'indicazione delle evidenze archeologiche e dell'antica toponomastica.

#### **Prima media: *Evidenze medievali tra scavi e archeologia di superficie***

Il territorio della Val Bisenzio conserva molte tracce del Medioevo: necropoli altomedievali, badie, pievi, rocche e fortificazioni. Partendo direttamente dalle visite alle evidenze più affascinanti (tombe longobarde della Badia di Vaiano, Rocca Cerbaia e di Vernio, PO) sono condotti due laboratori che aprono a tematiche più generali: nel primo, dopo aver mostrato video e immagini degli scavi nel territorio, viene introdotto il lavoro dell'archeologo e la metodologia dello scavo, seguita da uno scavo didattico da parte dei ragazzi; nel secondo, sono introdotte le tecniche costrut-

tive di epoca medievale ed è realizzato un plastico con il sistema di fortificazioni presenti nel territorio.

#### **Seconda media: *Epoca moderna: ville nel contado e viaggi d'esplorazione***

Il percorso approfondisce la presenza dei Medici e dei Sassetti nel territorio toscano e la relazione tra le due famiglie, con visite a Firenze, alle ville rinascimentali di Poggio a Caiano e del Mulinaccio (Vaiano, PO). Parallelamente viene condotto uno studio sulle fonti dirette (descrizioni fisico-caratteriali di Lorenzo il Magnifico, testamento di Francesco Sassetti, affresco in Santa Trinità a Firenze con i ritratti di Lorenzo e Francesco) per ricostruire i personaggi che animarono tali luoghi. Affrontando, nella macrostoria, il tema delle grandi esplorazioni, sono introdotte le lettere



di Filippo Sasseti, discendente di Francesco, grande viaggiatore e corrispondente dei Granduchi a Goa e Cochin. Alcune di queste lettere furono scritte dalla villa del Mulinaccio, altre dai territori asiatici, nelle quali spiega usanze, piante e animali di queste terre lontane e affascinanti.

### **Terza media: Immagini e racconti tra Ottocento e Novecento**

Nell'ultimo anno sono utilizzate direttamente le risorse archivistiche del C.D.S.E. (archivio fotografico e testimonianze orali) come fonti immediate su cui lavorare, affrontando, parallelamente, i vari temi nel libro di testo (trasformazioni sociali, vita nelle fabbriche, manifestazioni politiche, periodo fascista, ricostruzione post-bellica). Particolarmente interessante è il percorso sulla Seconda guerra mondiale, dove si alternano foto e documenti di macrostoria alle immagini e ai racconti dei

bombardamenti nella Val Bisenzio; il percorso si conclude con la visita al tratto di Linea Gotica passante dai comuni di Cantagallo e Vernio (PO).

### **Educazione permanente: continuare ad appassionare**

Se i percorsi didattici sull'educazione al patrimonio particolare e universale si limitassero alla sola utenza scolastica, le impronte della storia rischierebbero di svanire, come sulla sabbia, dalla mente di molti bambini, andando a cementarsi solo negli studenti più ricettivi. Dal momento che la scuola non è un «ospedale che cura i sani, ignorando i malati», occorre porsi nella stessa ottica per quanto riguarda l'educazione permanente. Perciò, è utile continuare ad accompagnare i ragazzi fuori dall'obbligo scolastico, con l'obiettivo di alimentare anche le flebili fiamme di interesse nate dai percorsi sul territorio e coinvolgere e

#### **Il Centro di documentazione Storico Etnografica della Val di Bisenzio (C.D.S.E.)**

Il C.D.S.E., nato nel 1983, è una convenzione tra i tre comuni della Val di Bisenzio (Vaiano, Vernio e Cantagallo) in provincia di Prato. Dal 1997 è un C.R.E.D. (Centro risorse educative e didattiche) della rete regionale, specializzato in ricerca territoriale e documentazione per la didattica, con una particolare competenza nell'ambito della memoria storica e sociale.

Il Laboratorio didattico del C.D.S.E. progetta e sviluppa percorsi sulla storia del territorio, rivolti alla Scuola dell'infanzia, primaria, secondaria inferiore, e agli adulti.

Il C.D.S.E. si avvale di:

- Un archivio fotografico storico (circa 8000 immagini) di iconografia locale, arricchito da importanti riproduzioni di fondi privati che hanno per oggetto varie realtà geostoriche (Mediterraneo e Grecia, America del Nord, Africa e Russia), nonché archivi di fonti orali e una sezione emeroteca.
- Un archivio in progress di materiali didattici e

pubblicazioni sulla storia del territorio (nel corso di venti anni sono stati prodotti circa un centinaio tra volumi e contributi).

- Un Centro per la didattica (ex scuola pedemontana ristrutturata e attrezzata con materiali e cartelloni didattici, piccolo museo e biblioteca), punto di partenza per le visite guidate e sede dei laboratori svolti con le classi.
- Un gruppo di esperti specializzati nel territorio (archeologi, storici, storici dell'arte, artisti, guide ambientali) che conduce visite e laboratori e un coordinatore generale che segue nel corso dell'anno lo sviluppo di ogni singolo percorso.

Per informazioni: [alessia.cecconi@gmail.com](mailto:alessia.cecconi@gmail.com)  
(coordinatrice del Laboratorio didattico)  
[www.comune.prato.it/cdse/](http://www.comune.prato.it/cdse/)

appassionare un'utenza adulta, spesso lontana da un'educazione al patrimonio storico. Questo obiettivo comporta la ricerca di vie privilegiate di interesse, di modalità e temi divulgativi o di fascino: da queste considerazioni sono nate alcune esperienze, realizzate in collaborazione con gli enti locali, che qui sintetizziamo.

**Sentieri dell'Arte:** corso propedeutico di storia dell'arte rivolto agli adulti, attivo dal 2007. Il corso, in collaborazione con la Biblioteca «F. Basaglia» del Comune di Vaiano (PO), si articola in un ciclo di lezioni serali sulla storia dell'arte: ogni incontro focalizza un preciso movimento, opere e protagonisti; nell'ultima parte si apre una finestra sul patrimonio storico-artistico del territorio limitrofo. Intervallate alle lezioni vi sono visite guidate sul territorio e in città più o meno lontane. Al termine di ogni lezione, un'incursione nella sala consultazione della biblioteca permette di

mostrare i libri inerenti il tema della serata, incoraggiandone prestito e lettura.

**Porte aperte al Centro per la didattica:** in occasione della Giornata Europea dei Parchi (24 maggio 2008) è stato dedicato un pomeriggio ai genitori delle classi coinvolte nel Laboratorio C.D.S.E., presentando i percorsi svolti con i lavori prodotti durante l'anno (plastici, cartelloni, manufatti, quaderni) e allestendo tre laboratori storico-artistici aperti ad adulti e bambini, attivi tutto il giorno.

**Trekking archeologico notturno:** inserita all'interno delle *Notti dell'Archeologia* (programma di manifestazioni promosso ogni luglio dalla Regione Toscana), l'iniziativa, rivolta agli adulti, ha proposto un itinerario sul modello dei percorsi didattici per la Scuola primaria, con camminata serale alla scoperta delle trasformazioni del territorio nell'antichità, cena e dimostrazione di archeologia sperimentale al Centro per la didattica.

## La scommessa del «giallo»

Manuela Bocchino

Molti docenti si pongono il problema di arrivare alla fine della scuola dell'obbligo con studenti non disgustati dallo studio della storia e disposti a studiarla ancora. Come interessare gli studenti alla storia? Il lavoro che presento cerca di rispondere a questa domanda, e suggerisce una strada che parte dall'interesse e la passione che suscitano i misteri e le indagini poliziesche. Questi sentimenti, che sono alla base di fortunate serie cinematografiche e televisive (da *Indiana Jones a Quark o Blu Notte*), possono darci dei suggerimenti. Ed essere, a mio modo di vedere, anche la base per strategie didattiche coinvolgenti.

### A scuola, fra storici e detective

Per svelare un mistero occorre riempire dei vuoti, ed è qui che si può inserire l'indagine storica. Se vengono motivati dalla curiosità, molti ragazzi si rivelano infaticabili: possono leggere pagine e pagine, analizzare figure, tabulare dati, misurare distanze, ripulire soffitte e cantine alla ricerca di un dettaglio utile o di un indizio. Nulla di nuovo, in fin dei conti. Si tratta del *problem solving* (una delle fondamentali «competenze per la vita», or-

mai per le scuole di tutta Europa). Qui si propone di studiarne l'incrocio con le competenze caratteristiche del mestiere dello storico, che è possibile inserire in una programmazione della scuola di base. Lo storico-detective, infatti, muove da un mistero e compie operazioni cognitive, che appartengono a entrambi i «mestieri», attraverso varie fasi:

- Individua il problema mettendo a fuoco un interrogativo (ad esempio, chi vinse davvero nella battaglia di Qadesh?).
- Lo scompone in aspetti significativi tenendo conto dei dati del contesto. Seleziona e interroga i documenti a disposizione, trasforma le tracce in fonti, produce inferenze, rileva mutamenti e permanenze. Organizza le conoscenze ottenute temporalmente e spazialmente.
- Interpreta documenti e indizi, ricava deduzioni, ricorrendo anche alla sua enciclopedia personale per sviluppare uno o più piani di soluzione.
- Prova a utilizzare la proposta risolutiva producendo spiegazioni e analizzando criticamente i dati e le informazioni.
- Esamina i risultati e valuta se la soluzione è accettabile. In caso contrario ricomincia da capo.

Si tratta della competenza indagativa di cui tutti, soprattutto i bambini, sono dotati, ma che può alterarsi – se non è adeguatamente stimolata – ed essere sostituita da un pensiero condizionato e ripetitivo.

Vediamo ora qualche applicazione pratica.

### I segreti della valigia

*Il tesoretto* è un gioco abbastanza diffuso nelle scuole, a partire dalle sue prime formulazioni degli anni Ottanta<sup>1</sup>. Ce ne sono molte varianti. In quella che suggerisco, l'insegnante porta a scuola una vecchia valigia piena di oggetti e racconta di averla trovata nella sof-

1. A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1994. Una delle ultime versioni è Bresil, *I Laboratori di accoglienza e il "tesoretto"*, in Guida per l'insegnante, allegato a A. Brusa et al., *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 2005, pp. 116 ss.

fitta di un'amica che traslocava. La sfida sta nello scoprire chi era il proprietario della valigia, perché ha conservato proprio quegli oggetti, che significato avevano per lui, quale è stata la sua vita. Affinché il gioco funzioni occorre però che la valigia sia "confezionata" con alcuni accorgimenti. Infatti, non si deve trascurare il grande potenziale cognitivo, costituito dalla competenza emozionale che, soprattutto nell'età dello sviluppo, permette la costruzione del pensiero attraverso alcune fasi: sensibilizzazione, coinvolgimento, affezione, soddisfazione, presa a carico. Ecco quindi che gli oggetti dovranno, oltre che creare suspense, suscitare emozioni.

Si parte con l'osservazione e la classificazione degli oggetti secondo una tabella, per arrivare alla loro interrogazione e contestualizzazione. I ragazzi, a piccoli gruppi, ricavano tutte le informazioni certe dai documenti che lo consentono, poi passano a fare ipotesi e congetture sugli altri. Alla fine cercano di raccontare una storia coerente con i dati a disposizione. Se i vari gruppi hanno lavorato autonomamente, in una specie di gara, il punteggio più alto andrà a chi è riuscito a costruire una storia inserendo il più alto numero di oggetti. A questo punto si rendono conto che ci sono molte "storie" possibili, e che anche gli storici, basandosi a volte su documenti che non forniscono dati certi, ricostruiscono una «Storia» che può sempre venire sconfessata da ritrovamenti successivi.

Prendiamo ora in considerazione l'aspetto emotivo dell'attività. Se il contenuto della valigia è sufficientemente suggestivo i ragazzi vorranno andare più a fondo, saperne di più. La prima volta che proposi questo laboratorio la classe si era talmente appassionata alle vicende del proprietario della valigia che dovetti proprio sforzarmi di restare serio quando un paio di ragazze venne a dirmi che stavano telefonando a tutti i «Minora» dell'elen-

co di Milano in cerca di notizie sui signori Giuseppina e Domenico (dove avevo per l'appunto trovato il cognome del personaggio da scoprire). Dopodiché non solo non ebbi più il coraggio di confessare che si trattava di un falso, ma decisi di sfruttare il loro entusiasmo per passare dal laboratorio di storia a quello di italiano. Decidemmo di scrivere una sceneggiatura e realizzare uno spettacolo. E poiché le date certe andavano dal 1918 al 1987, furono i ragazzi stessi a sentire l'esigenza di documentarsi sull'epoca storica. Per fare un esempio, dovendo mettere in scena una festa di compleanno dell'estate 1930 (da una delle fotografie si capiva che il protagonista compiva 12 anni), fu necessario scoprire cosa si mangiava, che giochi si facevano, cosa si regalava, che musica si ascoltava. Riporto di seguito alcune annotazioni dei ragazzi dal quaderno degli «appunti di regia» e alcune battute della sceneggiatura, per far capire

## I Segreti della valigia



Soggetto e sceneggiatura  
della prima F  
Anno scolastico 1998/99



quanto è necessaria la conoscenza della storia per rendere verosimili anche le scene più banali.

«Trovare qualcosa che mangiavano ai compleanni. Trovare musica nazista per scena del 1937 (a Berlino). Parlare tedesco. Trovare sigla Carosello e “Morti di Reggio Emilia”. Cercare cassette anni '80-'87. Chiedere a Giusani (il collega di Musica)».

MAMMA Dai prendete un po' di limonata che vi rinfrescate

DOMENICO Non avevi fatto anche i biscotti di cioccolata?

MAMMA Eccoli. E ho trovato anche cioccolata vera... non quella autarchica

E non ci volle molto perché i ragazzi scoprirono che tutti i manuali di storia di terza media presenti a scuola non erano sufficienti a

fornirci le informazioni che ci servivano. Così passammo ai filmati dell'Istituto Luce, ai vecchi film in bianco e nero (considerati con sdegno fino a quel momento), e scoprimmo il pozzo senza fondo della memoria degli anziani. E poiché il nostro Sig. Domenico Minora aveva lasciato nella valigia anche un archetto di violino e uno spartito della *Tosca* di Giacomo Puccini, venne abbastanza facile pensare che si trattasse di un musicista. Ma chi poteva immaginare che una classe di undicenni dell'hinterland milanese avrebbe ascoltato e riascoltato il quintetto *La trota* di Franz Schubert, imparato a memoria *E lucean le stelle*, cantato con passione *Non ti scordar di me*, chiesto di essere portati alla Scala, solo per rendere credibili i personaggi della loro storia?

### Santa Croce, un quartiere fra realtà e letteratura

Noi eravamo contenti del nostro Quartiere. Posto al limite del centro della città, si estendeva fino alle prime case della periferia, là dove cominciava la via Aretina, coi suoi orti e la strada ferrata, le prime case borghesi, e i villini. [...] Operai, e più propriamente falegnami, calzolai, maniscalchi, meccanici, mosaicisti. E bettole, botteghe affumicate e lucenti caffè novecento. La strada. Firenze. Quartiere di S. Croce. (V. Pratolini, *Il Quartiere*, Ed. Vallecchi, Firenze 1943).



Prima di parlare di questa esperienza, che – come vedremo – mette in campo competenze disciplinari di storia, geografia e italiano, occorre precisare che si tratta del quartiere dove è ubicata la nostra scuola e dove abita la maggior parte degli alunni. L'attività inizia con la lettura, da parte dell'insegnante, del primo capitolo del romanzo, ambientato negli anni Trenta. I ragazzi prendono appunti su

strade e edifici nominati e, a gruppi, su mestieri, giochi e passatempi, abbigliamento, cibi, arredi e oggetti di uso quotidiano. Viene poi distribuita una mappa del quartiere su cui cercano le strade e gli edifici citati.

Primo problema da risolvere: perché alcune vie non si trovano? Perché il protagonista uscendo dal Cinema di piazza Beccaria (che esiste ancora ma in un altro edificio) dice di

### Mystery per la storia [a cura di Elena Musci]

Chi non ha sognato almeno una volta di riuscire a risolvere un difficile caso poliziesco o un mistero apparentemente irrisolvibile? È questa la sfida che presentano i giochi conosciuti come *mystery*. Fra i più noti ricordiamo *Cluedo*, gioco da tavolo che riproduce l'atmosfera dei gialli, in cui i giocatori devono individuare il nome dell'assassino raccogliendo indizi e scartando false piste. Negli ultimi anni nuove esperienze ludiche hanno fatto compagnia a *Cluedo*, nel campo sia dei giochi di società che di quelli didattici.

Una classe particolare di giochi è costituita dai *murder party*, situazioni "con delitto" da drammatizzare e risolvere, il cui principio di intrattenimento (ma anche educativo!) è basato sull'interpretazione dei ruoli e sul confronto fra posizioni diverse, oltre che sulla capacità di risolvere un enigma. Queste attività si trovano, con regole, trama e schede dei personaggi, in siti Web e in libri, ma ne esiste anche una versione rappresentata a teatro in forma interattiva, o una realizzata in suggestive ambientazioni (talvolta in costume), perché storicamente collocate, durante weekend ludici. I *murder party*, infine, hanno spazio anche nella formazione aziendale. In campo scolastico, la possibilità di gareggiare con i compagni per risolvere un mistero può invogliare i più riottosi alla lettura di numerosi documenti e, nel caso di giochi svolti all'aria aperta, a camminare senza risparmiarsi pur di rintracciare nuovi indizi. Nei *mystery* con sfondo storico il giocatore deve possedere o acquisire informazioni legate al contesto storico-culturale. A volte, questi giochi possono anche essere – essi stessi – il prodotto finale di un percorso didattico compiuto in classe, come quelli presenti sul sito *History*

*Resource*: si tratta di ipertesti che permettono approfondimenti successivi rispetto al racconto dell'enigma. In *Principi nella torre*, per esempio, il giocatore può leggere i punti di vista di alcuni personaggi coinvolti, le ipotesi degli storici, conoscere le relazioni fra i soggetti descritti e averne una brevissima biografia. I principi del titolo sono Edoardo V e suo fratello Riccardo, figli di Elisabetta Woodville e di Enrico IV d'Inghilterra, fatti rinchiodare nella torre di Londra dallo zio Riccardo, duca di Gloucester. Torre da cui non usciranno vivi. Si trattò di un assassinio? Se sì, chi fu il mandante? Attraverso alcune linee guida, gli autori aiutano i giocatori a focalizzare l'attenzione sul contesto storico e sulle informazioni importanti per poter fare ipotesi su quello che resta, a tutt'oggi, uno degli irrisolti gialli della storia.

Riferimenti sul Web:

[www.murderparty.it](http://www.murderparty.it) (tutto quello che occorre sapere sui murder party)

<http://www.lagunaweb.gdr.net/gioco/index.html> (sui giochi di comitato)

[http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/resources/IC\\_Tresources.htm](http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/resources/IC_Tresources.htm) (sezione del sito *History Resource* con giochi investigativi a sfondo storico, realizzati da studenti, in inglese).

[www.rill.it/?q=node/136](http://www.rill.it/?q=node/136) (articolo in cui si parla, fra gli altri, del gioco-escursione ambientato nel federiciano Castel del Monte, in Puglia)

Su [www.facebook.com](http://www.facebook.com) è possibile iscriversi a un gruppo, GIO.CO., dedicato ai Giochi di Comitato, giochi di interpretazione fra cui abbondano i *mystery*.

imboccare la via Aretina? Si discutono le varie ipotesi e proposte di soluzione e si conclude che è necessario andare a vedere. Viene organizzata un'uscita, e per perlustrare meglio la zona ci si divide in quattro gruppi (con l'aiuto di colleghi e tirocinanti). Ad ogni capogruppo viene consegnata una mappa con un percorso segnato e un compito vago: trovare indizi che possano esserci utili. I quattro percorsi sono diversi ma hanno un punto in comune: via de' Pepi, dove al n. 25 abitava Valerio, protagonista e io narrante del roman-

zo. L'obiettivo è far loro verificare che il n. 25 non esiste, si salta dal 19 al 31.

Secondo problema: perché questo buco nella numerazione? Al rientro ogni gruppo relaziona sulle scoperte fatte e sul metodo usato. Riguardo al primo quesito sono state trovate alcune risposte: le strade avevano altri nomi; alcuni edifici (in particolare il carcere, il circolo ri-nale, l'ospedale, il cinema, il deposito delle carrozze) hanno cambiato destinazione d'uso; di altri non c'è traccia, come del resto della casa di

### Il giallo è un genere utile

Il romanzo giallo è uno snodo quasi naturale di attività pluridisciplinari. Dalla storia (argomento di questo laboratorio) ai video giochi, e quindi alla riflessione sui new media, al cinema, al teatro, alla letteratura. Può essere perciò interessante imparare dalla viva voce degli autori i segreti di questo genere. Angela Prudenzi ha curato un'antologia di interviste (da Camilleri a Lucarelli a Fruttero), che il docente può utilizzare, per sé o direttamente per la classe. Si trova nella collana video, curata da Giovanna Taviani, *Viaggio nel genere attraverso i suoi protagonisti*, G.B. Palumbo Editore, Palermo 2007.



Valerio. Riguardo al metodo di indagine raccontano di aver cercato targhe e lapidi, di aver chiesto a negozianti "anziani". Andando avanti con la lettura del romanzo aumentano i dubbi e le incongruenze ma anche la voglia di risolvere i misteri. Nessuno ha a disposizione nonni o bisnonni originari del quartiere ma ecco arrivare in aiuto provvidenziali vicini di casa dell'età giusta. Le notizie che cominciano ad arrivare sono spesso contraddittorie e il mistero si infittisce. Occorre tornare a vedere, ma stavolta muniti di un questionario e di criteri precisi per la scelta delle persone da intervistare. Ci viene in aiuto una pubblicazione del Comune di Firenze con l'elenco degli «Esercizi storici». Così prendiamo contatto con la pasticceria Nencioni, il falegname Cipriani, il vetraio Grifoni, il restauratore Bandinelli. Raccontano storie "comuni", come quelle dei personaggi di Pratolini, ma ci danno l'idea di abitudini e tradizioni trascorse. E hanno tutte dei punti in comune: la guerra, la Liberazione, l'alluvione. E il "risanamento" che nel 1936 sconvolse il cuore del quartiere. A conferma dei ricordi degli anziani arrivano le ultime pagine del romanzo: Valerio è militare e riceve lettere da casa

Da mio padre [...] quello che mi preoccupa è la storia del risanamento. Pare che vogliono buttar giù la nostra casa [...]

Da Giorgio [...] stanno risanando il Quartiere, buttano giù le case per ricostruirle più belle, dove noi non potremo mai abitare coi fitti che verranno a costare.[...]

Da mio padre [...] Caro Nano, via de' Pepi e via dell'Ulivo te le puoi scordare. Non esistono più [...] di via Pietrapiana è rimasta solo la parte dei numeri pari che ha di fronte i dispari di via dell'Agnolo. [...]

Fino a questo momento neanche chi, fra i ragazzi, abita in via de' Pepi e percorre questa strada ogni giorno, si era reso conto che alcuni edifici (le Poste, il Catasto) sono decisamente diversi dagli altri, appartengono ad un'altra epoca. E ora capisco perché il Maestro di Pietralata portava i suoi alunni a visitare il Colosseo. Ma di una cosa però siamo tutti un po' più consapevoli: che Firenze non è una città "storica" per i suoi palazzi e le sue chiese, ma perché ogni città «in quanto tale è un concentrato di storia nella sua interezza».

# Mediterraneo: il Mare in mezzo al Mondo

Fabio Fiore, Luigi Tinè

## La storiografia didattica del Mediterraneo

«**M**undus» si ripropone di favorire la transizione da una «didattica militante» – a cui beninteso la scuola tantissimo deve – a una «didattica storiograficamente accreditata» e metodologicamente scaltrita. Queste parole, peraltro riportate nell'editoriale del primo numero della rivista, hanno chiuso il convegno «Mediterraneo: il Mare in Mezzo al Mondo», svoltosi a Palermo dal 6 all'8 marzo 2008. Convegno che è servito a molteplici scopi: presentare al pubblico la rivista; fare un punto su storia e scuola con un esame ponderato delle *Nuove Indicazioni* elaborate dalla Commissione Ceruti; offrire a una vasta platea di insegnanti un'idea precisa dell'odierno stato dell'arte sia nella ricerca storiografica sia in quella didattica.

Il tema del convegno è stato affrontato da una pluralità di prospettive: quella di storia mondiale di Jeremy Bentley, che ha analizzato interpretazioni e connessioni storiografiche in relazione sia al Mediterraneo in sé, sia alla sua collocazione nel mondo; quella medievistica di Giuseppe Sergi, che ha registrato gli scarti tra senso comune e ricerca storiografica partendo da *Maometto e Carlo Magno* di Henry Pirenne, e di Pietro Corrao, che si è invece concentrato sui «Regni mediterranei»; quella di storia economica del modernista Biagio Salvemini, che ha sviluppato il tema del Mediterraneo moderno fra luoghi comuni e ricerca storica; dalla prospettiva di didattica

della storia di Mostafa Hassani Idrissi, che ci ha mostrato come nella scuola marocchina la riva nord del Mediterraneo sia stata vista nel corso del tempo dalla riva sud, e di Rafael Valls, che ha sviluppato un'analoga tematica ma sul versante opposto, e cioè la didattica della storia del Mediterraneo in Spagna; quella di letteratura comparata di Nora Moll, che ha perseguito la figura letteraria di Ulisse «Dal Mediterraneo ai Carabi», e di Armando Gnisci, che ha dispiegato tutto il potenziale, ad un tempo evocativo e perturbante, della metafora del «Mare in mezzo al Mondo» («Il Mediterraneo dei conflitti, fra storia e cultura»); quella contemporaneistica di Salvatore Lupo, con riferimenti incisivi al Mediterraneo inospitale e crudele dell'immigrazione via mare («Isole contemporanee»), e di geografia umana di Vincenzo Guarrasi, che ha circoscritto la nozione di «geografia del contatto culturale». Gli interventi di Luigi Cajani («Introduzione») e Antonio Brusa («I vantaggi di insegnare il Mediterraneo») hanno aperto e chiuso i lavori. Un programma molto fitto ma con un preciso filo conduttore: una comune concezione del Mediterraneo e dei suoi possibili usi storici, ben riassunta nell'invito di Jeremy Bentley a non considerare «il bacino del Mediterraneo come una regione legata soprattutto all'esperienza storica europea», e di conseguenza la stessa società europea come un che di «unico ed eccezionale», storicamente comprensibile «senza far riferimento a un mondo più vasto», bensì ad ampliare la nostra visione storica, da un lato, facendo propria

«l'idea del bacino del Mediterraneo come zona di scambio tra culture, dai tempi più antichi sino ad oggi», dall'altro, riconoscendo che questo «non è mai stato un mondo a sé stante, ma ha sempre avuto rapporti con realtà più ampie, alcune delle quali hanno avuto un'influenza decisiva sullo sviluppo storico della stessa regione mediterranea». Questo filo conduttore si è così dipanato nei vari interventi, sino alle conclusioni di Brusa, che riassume il vantaggio principale di insegnare il Mediterraneo proprio nella possibilità di costruire una cornice significativa per le storie che si insegnano tradizionalmente (i Fenici, i Greci, i Romani ecc); e, al tempo stesso, far capire che queste fanno parte di una storia più vasta e complessa, che il Mediterraneo insomma non divide e separa ma unisce e mette in relazione.

Per quanto riguarda gli aspetti più squisitamente didattici, due sono i nodi emersi con forza nel corso del convegno: la definizione della didattica come storiografia «essoterica» (Luigi Cajani) o «percettiva» (Giuseppe Sergi); la tensione tra il *cosa* insegnare e il *come* insegnare che è al fondo delle relazioni di Mostafa Hassani Idrissi e di Rafael Valls. Su ambo i lati, vi è una forte sensibilità per le vicende legate agli usi della storia, il riconoscimento dell'interdipendenza fra la comunità degli storici di professione e il vasto pubblico, nonché del peso che il contesto ha nel determinare non solo l'educazione storica ma la stessa funzionalità della pratica storiografica.

Sul primo versante, la tesi di Luigi Cajani è che la didattica della storia non sia qualcosa di estraneo o esterno alla ricerca storica ma sua componente essenziale e integrante. Se la storia degli specialisti esprime l'aspetto «esoterico» della storia, la didattica della storia ne è quello «essoterico», si rivolge all'esterno, guarda al grande pubblico, è interessata alla circolazione più ampia del discorso storico, e consente agli storici di comprendere l'impatto

e il condizionamento sociali della disciplina, ai didatti di definire i bersagli (stereotipi, pregiudizi, clichè) su cui puntare. In direzione analoga si muove Giuseppe Sergi, quando invita gli storici a reagire alle semplificazioni indebite del passato, a riconoscere che una storiografia ampiamente superata per la comunità scientifica può continuare a formare in profondità la percezione comune della storia (è il caso di *Maometto e Carlo Magno* di Pirenne, al cui smontaggio è dedicata buona parte della relazione), vuoi per il fascino che le spiegazioni monocausali continuano a esercitare sul grande pubblico e sui non specialisti, vuoi per una persistente inclinazione alla ricerca delle origini (del capitalismo, dei Comuni, dello Stato moderno ecc.), con grave danno per l'impresa storica nel suo complesso. Non è forse casuale che siano proprio questi due interventi a esprimersi apertamente sulle *Indicazioni nazionali*: Cajani, per sottolineare come queste tentino di recuperare lo spirito della riforma del 2001 contro le derive identitarie («le radici nazionali e europee») della riforma Moratti; Sergi per approvare il tentativo di non attribuire alla storia responsabilità spurie ed eccessive e di evitare un esagerato appiattimento sul presente, ma anche per ammonire da ogni confusione tra storia e memoria storica, e da una interpretazione della complessità generale e/o generica anziché specificamente orientata sul passato. Sul secondo versante, dopo un'analisi particolareggiata dell'impatto che le tre principali riforme dell'insegnamento della storia in Marocco (1970, 1987, 2002) hanno avuto sulla percezione marocchina dell'Europa – percezione fortemente ambivalente, di segno positivo quando considera l'Europa di per sé, negativo quando la considera in rapporto agli *Altri* –, Hassani Idrissi conclude la sua relazione osservando che i manuali marocchini di ultima generazione sono pedagogicamente più

adeguati, più attenti a lasciare agli studenti la possibilità di costruire autonomamente la conoscenza, mentre quelli più antichi tendevano a fornire una narrazione storica conclusa e un prodotto storico finito. E nondimeno, manuali vecchi e nuovi tendono a costruirsi su una conoscenza storiograficamente non aggiornata, su conoscenze notevolmente stereotipate e rigide, specie sul lato della medievistica. Le riforme del 2002 si sono preoccupate più del come insegnare che del cosa insegnare; hanno cercato di fare dell'innovazione con del materiale datato. Colmare questo divario è il compito della didattica della storia marocchina dei prossimi anni. Anche Valls, dopo un'analisi dei modelli storiografici e didattici succedutisi in Spagna in relazione al mondo islamico – in buona sostanza due, nazional-cattolico e liberal-positivista – conclude sull'ultima generazione di manuali con un bilancio in apparenza affatto speculare a quello tracciato da Hassani Idrissi per il Marocco. Da un lato, i manuali recenti hanno ai suoi occhi senz'altro migliorato in modo significativo la trattazione dell'Islam come fenomeno storico, sociale, culturale, politico e religioso, in direzione di una immagine più equilibrata, meglio integrata nel complesso della storia. Dall'altro, tale aumento anche qualitativo dell'informazione – tranne rare eccezioni – non è però accompagnato da una capacità sufficientemente diffusa di sollecitare gli alunni alla critica e al coinvolgimento. Il che riguarda non solo l'Islam ma la gran parte dei temi storici. La causa? La difficile coesistenza fra la grande quantità di informazioni che un manuale contiene e la necessità di spingere gli alunni a porsi domande circa atteggiamenti e valutazioni personali in relazione agli argomenti trattati, cosa che accade di rado. Per dirla con Charles Heimberg, manca o scarseggia la capacità di mediare le questioni «socialmente vive», di far interagire l'apprendimento della storia con ciò

che nella cultura circostante è dibattuto e scottante. Si prenda ad esempio, sottolinea Valls, il problema degli stereotipi e dei pregiudizi: non basta che queste conoscenze sbagliate siano espunte dai manuali, come ormai in gran parte accade, ma è imprescindibile che siano affrontate in modo razionale, per far toccare con mano agli allievi la loro stortura e inconsistenza.

In conclusione, due rapide osservazioni e un interrogativo. La prima è sul “clima” del convegno, sulla partecipazione non così consueta di un pubblico particolarmente vivace e attento, segno ulteriore – ve ne fosse stato il bisogno – che i buoni convegni agli insegnanti servono. La seconda è sulle *Indicazioni*. A pochi mesi di distanza dalla loro promulgazione, sembrano già appartenere ad un passato remoto. L'interrogativo è: possiamo oggi mantenere l'assetto da queste aperte, o ci si deve attendere repentini ritorni alle identità? Ma il convegno, almeno quello, rimane, perché costituirà il cuore del Dossier che verrà pubblicato nel numero 4 di «Mundus».

F. F.

### Per un buon laboratorio di storia: diffidate dalle imitazioni

**I**l Mediterraneo, non più oggetto parcellizzato di studio per specialisti e ricercatori: storici, geografi, antropologi, letterati; non più consueto “sfondo” geografico all'insegnamento delle discipline scolastiche, ma soggetto storico unitario che racchiude una trama complessa di relazioni ambientali, economiche e culturali. Questo il tema, il filo conduttore di due convegni organizzati dalla Casa Editrice Palumbo e dalla Rete del Sapere “Laboratorio Storia”, che si sono svolti a Palermo il 24-26 ottobre 2007 («La storia attraente: laboratori e

visioni del mondo») e il 6-8 marzo 2008 («Mediterraneo: il Mare in Mezzo al Mondo»), con il coordinamento scientifico di Antonio Brusa e la partecipazione di esperti italiani e stranieri.

Nel corso dei due meeting si è realizzato un interessante, e per molti versi inedito, incontro ravvicinato della ricerca storica, geografica e letteraria con la didattica. È stata infatti l'occasione per la galassia di ricercatori, docenti, reti di scuole e associazioni – tra cui Clio '92, *Historia Ludens*, il Landis, il Cidi – impegnati da anni nella ricerca e nella sperimentazione nel campo della didattica della storia, di “misurarsi” su un tema specifico, proponendo un vasto e articolato repertorio di laboratori che hanno fiancheggiato e integrato le relazioni degli esperti.

In tutto, considerando ambedue i convegni, sono stati ben quaranta i laboratori a cui insegnanti di ogni grado scolastico hanno partecipato numerosi, evidenziando, anche per l'interesse mostrato, una domanda di innovazione didattica cresciuta negli anni parallelamente alla quantità e alla qualità dell'offerta. Una ulteriore dimostrazione del fatto che il laboratorio di storia, come proposta didattica, stia uscendo finalmente da una dimensione puramente sperimentale e di “nicchia”, appannaggio di poche e qualificate avanguardie di docenti, per entrare a pieno titolo nel repertorio consolidato degli insegnanti di storia, i quali, ormai, hanno a disposizione un ampio ventaglio di proposte a cui poter attingere.

Non a caso, la caratteristica che forse più è balzata agli occhi nella doppia rassegna palermitana è stata proprio quella dell'abbondanza e della pluralità di attività ed esperienze che ha messo in campo, in grado di intercettare alcune delle questioni più dibattute intorno al rinnovamento dell'insegnamento della storia. A cominciare da quella, fondamentale, della efficacia didattica dell'innovazione. Il laboratorio di

storia, certamente, ha superato la prova, accreditandosi come strumento valido a tutti i livelli scolastici: flessibile, adattabile ai suoi fruitori, alle loro esigenze, ai diversi livelli di apprendimento. Capace di essere campo di applicazione di conoscenze, ma anche opportunità per acquisire un sapere iniziale, con una valenza altamente motivante e coinvolgente per gli alunni. In grado di utilizzare una varietà di strumenti: documenti scritti, fonti iconografiche, carte geografiche, giochi. Tutti elementi che concorrono alla costruzione di un curricolo di storia ricco di opportunità metodologiche e didattiche.

Il risultato più interessante è però emerso dal confronto tra le esperienze, e consente di fare una sorta di bilancio del percorso di ricerca portato avanti in questi anni. All'interno della molteplicità di proposte e di applicazioni del laboratorio di storia, infatti, sono rintracciabili elementi comuni, che indicano anche il senso di una direzione di marcia verso cui si sta indirizzando l'attività di ricerca e innovazione. Ne segnaliamo quattro che ci sembrano i più significativi.

Il primo è il legame stretto tra la ricerca storica e il laboratorio didattico. Il fatto, cioè, che quest'ultimo non sia frutto di una scelta casuale, finalizzata soltanto ad un puro esercizio cognitivo da parte dell'alunno, ma una opzione scientificamente legittimata, e quindi un'opportunità di conoscenza storica significativa. Il laboratorio si configura, dunque, come “traduzione didattica” di un tema o di un problema accreditato dal punto di vista storico o storiografico. E con una struttura metodologica, validata dal fatto di far riferimento a procedure largamente in uso nella ricerca storica.

Il secondo elemento è la capacità del laboratorio, non solo di toccare una pluralità di temi, tutti riconducibili a problematiche di tipo storico, ma anche di realizzare significativi legami e integrazioni con altre discipline. A partire dalla “sorella” geografia,



per continuare con l'archeologia, la storia dell'arte, il cinema, gli studi sociali, l'antropologia, la tecnologia, in particolare quella informatica.

Il terzo elemento presenta il laboratorio di storia come *trait-d'union* tra la scuola e il suo territorio di appartenenza, dal momento che attinge molti dei suoi contenuti proprio dal patrimonio artistico e monumentale, dalla storia locale e regionale, senza diventare per questo manifestazione di un localismo fine a se stesso o peggio di folclorismo superficiale. Al contrario, il laboratorio, utilizzando la storia locale e le risorse del territorio come variabile ed "esempio", come contestualizzazione di processi e fenomeni storici generali, ne scopre e ne esalta proprio la sua dimensione globale. Il quarto elemento è rappresentato dalle tipologie laboratoriali che hanno ormai profili definiti e procedure standardizzate. Il laboratorio di documenti, innanzitutto: simulazione del lavoro dello storico, percorso di scoperta e di risoluzione di problemi storici mediante l'interrogazione e l'interpretazione di documenti e fonti. Poi il gioco di storia nelle sue diverse varietà: esperienza simulata di una realtà (storica) da "vivere" come esperienza ludica, prova da superare, utilizzando gli strumenti della conoscenza, le proprie capacità personali, e, come accade anche nella vita reale, con un po' di fortuna. Infine il laboratorio delle conoscenze e dei concetti, che consente un allargamento dei confini del laboratorio di storia fin dentro il territorio, fino a poco tempo fa, esclusivo della "lezione frontale". È il risultato fecondo

dell'incontro avvenuto tra didattica della storia e alcuni modelli pedagogici (costruttivismo, apprendimento per modelli, per citarne solo alcuni). In questa versione, il laboratorio di storia si presenta come "officina", come "cantiere" in cui docenti e studenti lavorano la "materia prima", cioè il racconto storico del manuale, con strumenti didattici appropriati per la "costruzione" di concetti e di conoscenze significative.

In conclusione, possiamo dire che, viste da Palermo, appaiono davvero assai sfocate e inconsistenti le critiche mosse al laboratorio di storia, già all'indomani della elaborazione dei Programmi del ministro De Mauro. Del resto i fatti sono testardi, e l'esperienza dei docenti si è incaricata di validare la bontà del prodotto, smentendo chi parlava di apprendimento di "serie B". Naturalmente il pericolo della banalizzazione è sempre dietro l'angolo. Del resto incontri come quelli di Palermo servono anche ai docenti per imparare a riconoscere e a guardarsi dal "taroccamento" didattico e culturale che è nato intorno al laboratorio, dal vuoto sproloquio sulla "metodologia laboratoriale", dalle burocratiche "schede di lavoro operative", dalle elucubrazioni su "attività centrate su compito" e via discorrendo, di cui la scuola è stata inondata soprattutto negli anni della riforma Moratti. Per questo bisogna diffidare dalle imitazioni, soprattutto quando la vulgata sul laboratorio si traveste in proposte editoriali patinate e accattivanti, in semplificazioni ammiccanti, ma vuote di contenuti.

L. T.

# Il Medioevo con il manuale

**Chiara Di Fruscia**

L'Istituto Storico Italiano per il Medioevo ha organizzato, il 14 marzo 2008, una Giornata di Studi sui manuali di storia medievale per la scuola secondaria. L'evento è stato organizzato con il patrocinio dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio su un progetto proposto dalla Scuola Nazionale di Studi Medievali annessa all'Istituto, la quale si propone come tramite tra il mondo della ricerca e la scuola, come rimarcato dall'Introduzione ai lavori del Prof. Massimo Miglio, Presidente dell'Istituto Storico. Alla consueta attività di ricerca e di edizione delle fonti, compito primario della Scuola, si è affiancato un nuovo impegno volto alla formazione degli insegnanti della scuola secondaria, una virata importante che ha reso possibile anche lo svolgimento di questa prima Giornata di Studi.

L'interesse di questo evento è stato accresciuto dalla compresenza di ricercatori, docenti universitari e di scuola secondaria che hanno potuto aggiornarsi sui nuovi indirizzi storiografici e, contestualmente, porre i propri interrogativi e le proprie proposte a coloro che scrivono i testi in adozione nelle scuole. La finalità dell'incontro voleva essere un confronto per ridurre il gap che a volte esiste tra le esigenze dei docenti, degli autori dei manuali e quelle redazionali delle case editrici, problema che è emerso in tutte le relazioni e nei successivi interventi.

Un'esigenza forte di collaborazione tra le diverse figure professionali, legate alla produzione e all'insegnamento della storia, è

stata espressa da Onorato Grassi, rappresentante dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire, di Firenze). Questa Agenzia vuole essere, per l'appunto, uno strumento di raccordo tra le strutture ministeriali e le scuole: si propone di favorire i rapporti tra gli istituti di ricerca e gli insegnanti. Grassi ha sottolineato l'importanza della formazione e dell'aggiornamento. Ha poi auspicato che il metodo dell'indagine storica, che deve essere posseduto dai docenti, confluisca anche nei manuali, i quali troppo spesso consegnano agli insegnanti e agli alunni solo risultati preconfezionati, ingenerando frequentemente distacco e disinteresse per la materia.

I manuali cercano costantemente di adeguarsi alle direttive ministeriali e alle esigenze dei docenti, così Antonio Brusa (Università degli Studi di Bari) ha ripreso questo tema, facendo notare come il libro di testo attraversi tutti i cambiamenti e i processi di trasformazione degli ultimi anni. Brusa ha ricordato alcuni passaggi fondamentali che hanno provocato modifiche sostanziali nella manualistica. Negli anni Sessanta si intervenne per rendere più comprensibile il testo grazie all'inserimento di titolazioni, sommari e immagini. Nei tempi successivi, il manuale ha vissuto poi una forte "esplosione" caratterizzata, da una parte, dalla presenza sempre più visibile di storie di società extraeuropee, dall'altra, dall'ingresso in forze dei portati della storiografia sociale. Il problema del manuale coinvolge anche il rapporto tra lo storico e la società. Questo strumento è uno specchio della storiografia

del periodo, ma anche delle esigenze e delle richieste dei fruitori. L'inserimento di immagini, tabelle, schede di approfondimento è dunque il risultato delle richieste di studenti e insegnanti.

Il problema della vulgata è stato affrontato dall'editore Alessandro Laterza, che ha portato all'uditorio il contributo dell'editoria italiana. Più che soffermarsi sui cambiamenti grafici e didattici del manuale inteso come oggetto, egli ha segnalato il problema del contenuto, dell'attenzione alle proposte storiografiche che si modificano e che devono essere recepite nei manuali, anche se in maniera semplificata e mai banalizzata.

Carla Frova (Università di Roma «La Sapienza») ha ripreso questo tema, notando come spesso i manuali abbiano resistito alle innovazioni della ricerca, perpetuando talvolta stereotipi della più antica storiografia. Ancora una volta l'interesse si è spostato sulla figura e sul ruolo del docente, e in particolare sulla formazione nelle SSIS.

La centralità dell'insegnante come mediatore è stata ribadita nuovamente da Francesco Senatore (Università degli Studi di Napoli «Federico II»), il quale ha affermato che l'unico cliente del manuale è troppo spesso il docente, che percepisce il testo come uno strumento di aggiornamento in grado di fornire anche un modello da seguire nella didattica. Oggi le conoscenze si dividono tra conoscenze fattuali (il «sapere») e conoscenze procedurali (il «saper fare»). I manuali si sono quindi specializzati sempre più nell'inserimento di schede ed esercizi. Il paratesto, tuttavia, ha spesso il difetto di non

essere perfettamente omogeneo con il testo, e ciò rischia di creare confusione. I manuali si sono oramai uniformati su un modello che, con una metafora, Senatore ha chiamato del «kit auto-installante»: il ragazzo legge, guarda le immagini e dovrebbe poi saper operare in autonomia. Tuttavia, la consapevolezza che si deve avere è che il «saper fare» non può essere applicabile indistintamente alle varie materie. Per la storia medievale occorre tenere conto della specificità dei documenti e dei materiali di studio; inoltre si deve denunciare la contrazione dei tempi a disposizione.

Dei programmi e del curriculum ha dato un'ampia descrizione Angelo Panvini del Ministero della Pubblica Istruzione. Il Ministero si propone di recepire gli assi culturali intorno ai quali costruire i percorsi. In questo senso la valenza della storia nel curriculum dell'alunno è funzionale ad una costruzione del diritto alla cittadinanza attiva, obiettivo che ci si propone tenendo ben presenti le otto competenze chiave di Lisbona. L'asse storico-sociale è uno dei quattro intorno ai quali si cerca di raggruppare il «sapere» necessario per il raggiungimento di queste competenze.

I temi fin qui affrontati sono stati poi oggetto di una discussione che ha coinvolto gli autori dei manuali presenti alla Giornata (Antonio Brusa, Chiara Frugoni, Giuliano Milani, Francesco Senatore, Giovanni Vitolo), gli allievi della Scuola Storica e i docenti di scuola secondaria (Franca Allegrezza, Fulvio Delle Donne, Valeria De Fraja, Amedeo Feniello, Claudia Gnocchi, Marino Zabbia).

# Educare all'antico. Esperienze, metodi, prospettive

**Laura Rizzo**

**M**oltissime le idee appuntate sul taccuino, gli spunti e le occasioni di scambio raccolti a Pavia il 4 e 5 aprile 2008 durante due giornate di studio sulla didattica della storia antica («Educare all'antico. Esperienze, metodi, prospettive»). Tra i diversi contributi, spicca l'esperienza realizzata nel Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (TV) dove, per l'allestimento della mostra «Il fuoco di Vulcano. Le età dei metalli», è stata utilizzata una tecnica, già usata in molti paesi europei: la comunicazione attraverso l'applicazione del metodo di Kolb, che prevede un modo di apprendimento assolutamente soggettivo (pragmatico, riflessivo ecc...). Con questa tecnica espositiva, la mostra diventa interattiva e sperimentale, e permette di analizzare l'oggetto esposto – i metalli – in modo completo, dalla tecnica di realizzazione alla consistenza del materiale. Altrettanto interessanti i lavori di didattica museale e i laboratori di archeologia applicata alla storia, fra i quali la bella idea dei Musei Civici di Reggio Emilia di lavorare con i colori, partendo dal presupposto che il passato per i bimbi sia in bianco e nero, o di ricostruire con i bambini gli amuleti egiziani, i vasi etruschi, le pitture pompeiane e – persino – di “intavolare” un percorso gastronomico sulle orme di Cristoforo Colombo, preparando e poi

gustando i cibi prodotti a seguito dello scambio colombiano.

Nel bilancio finale si sottolineano alcuni aspetti fondamentali: la passione dei relatori, lo scambio delle idee, il confronto tra le esperienze e, non da ultimo, il felice connubio tra due discipline – la storia e l'archeologia – troppo spesso erroneamente intese come avversarie su un campo nel quale la battaglia è in realtà più che comune.

Con una rapidità spettacolare, inoltre, Stefano Maggi, dell'Università di Pavia, promotore del convegno, è riuscito anche a curare e pubblicare gli Atti. La loro ricchezza (trentatré interventi) ci permette di apprezzare la portata del movimento didattico che si sta creando intorno all'insegnamento del mondo antico (*Educare all'antico. Esperienze, Metodi, prospettive*, Aracne, Roma 2008). Il testo si apre con un intervento di Livio Zerbini, dell'Università di Ferrara (dove è attivo un Master in Didattica dell'Antico), che inaugura la sezione sulla formazione. La parte centrale del volume è costituita da un panorama di esperienze veramente impressionante: da Ancona a Roma, a Torino, ai numerosi musei emiliani, veneti e lombardi, i contributi didattici mostrano come si sia decisamente superata la fase “arcaica”, della didattica ostensiva, unicamente basata sulle visite guidate. L'attrezzatura didattica è varia e non di rado molto sofisticata: simulazioni, giochi,

*storytelling*, percorsi attrezzati e laboratori fanno ormai parte della tecnologia espositiva e formativa di molte realtà museali italiane. Infine, a chiudere il volume, storici, archeologi e pedagogisti discutono di didattica, di educazione e tutela dell'ambiente, di musei e scuola. Il Cridact è l'acronimo del Centro interuniversitario che a Pavia raggruppa docenti e insegnanti sensibili alla questione

dell'insegnamento delle discipline dell'antichità. È l'ente che ha organizzato questo incontro, giunto al suo secondo appuntamento, e che (riforme e tagli permettendo) si propone di proseguire in questa sua opera di studi e di divulgazione. Sono ormai molti, infatti, gli studiosi e gli insegnanti che hanno superato lo stadio del "lamento rituale" sull'ignoranza delle cose antiche, e si stanno fattivamente rimboccando le maniche.

# Barbari reali e Barbari inventati. Una mostra a Venezia

**Laura Rizzo**

**A**lcuni aspetti della grande mostra su «Roma e i Barbari» allestita a Palazzo Grassi (Venezia, gennaio-luglio 2008) colpiscono immediatamente: l'ambizione del tema trattato, l'imponenza dell'allestimento e il poderoso catalogo, che apre diverse questioni e accende molte curiosità.

Procediamo con ordine. Il progetto curato da Jean Jacques Aillagon, con il coordinamento scientifico di Umberto Roberto e Yann Rivière e un prestigioso staff di studiosi, ha contato cifre impressionanti tra pezzi esposti e anni di storia da raccontare. Obiettivo della mostra: non solo quello di narrare circa un millennio, prendendo le mosse dall'età dell'Impero per giungere al rinascimento carolingio, ma, soprattutto, rappresentare in modo politicamente corretto la figura del cosiddetto "barbaro".

Inteso da sempre come rozzo, sterminatore, personaggio incolto e senza scrupoli, il barbaro, che invece grazie alla primigenia accezione greca è «colui che parla una lingua diversa», in origine non ha niente di negativo, così come ricorda Aillagon alla presentazione della mostra nell'atrio di Palazzo Grassi. La mostra opta per il racconto di una osmosi. Una lunga integrazione che, inevitabilmente, a colpi di battaglie e scontri armati, ha visto soprattutto l'Europa occidentale (o almeno su tale regione si concentra maggiormente la mostra) diventare teatro di grandi "incontri"

tra i Romani e i Barbari. Sono millesettecento i pezzi esposti, alcuni di grande rilevanza. Si parte dal basso, dal piano inferiore, dove statue e sarcofagi – tra cui quello del "Portonaccio" dal Museo Romano di Palazzo Massimo – celebrano la gloria di Roma sui Barbari e si continua salendo la grande scalinata che porta al primo piano. Qui l'esposizione segue il cammino compiuto dall'Impero romano: il busto in oro di Marco Aurelio ritrovato in Svizzera, forse utilizzato per celebrare il culto imperiale; i ritratti marmorei di Antonino Pio e Settimio Severo lasciati nelle terre di conquista come segno di sottomissione dei popoli alla potenza romana; il cammeo di Nancy celebrante l'apoteosi di Caracalla; la Tavola Claudiana, incisa in bronzo, che riporta il testo del discorso pronunciato dall'imperatore al Senato (48 d.C.) per chiedere la partecipazione dei Galli alla vita politica romana. E ancora: le insegne del potere attribuibili forse a Massenzio, rinvenute durante gli scavi condotti sotto il Palatino e costituite da una decina di scettri con relative sfere da parata in calcedonio e oricalco; e due sarcofagi, l'uno (da Tolosa) col coperchio recante la Croce inalberata di Costantino, l'altro (dei Dioscuri, da Arles) in cui elementi pagani e cristiani sono affiancati. Molti sono, inoltre, gli oggetti che testimoniano il sincretismo tra la religione romana e i preesistenti culti indigeni: il colossale piede bronzeo di Clermont-Ferrand,

forse pertinente ad una statua di Giove; l'Erma di Hermes in marmo nero dal Museo di Tunisi; il gallico Toro tricorni da Cutry, simbolo di fertilità (o l'emblema del dio Frö) (o Freyer) ricavato da un sasso e allusivo alla fertilità, grazie al fallo tenuto nella mano, appartenente al pantheon germanico e tollerato nell'Impero.

Tutt'altra impostazione ha la seconda sezione della mostra, posta anche fisicamente lontana dalla prima.

Secondo piano: a ciascuna sala è affidata la trattazione di un popolo che andrà a stanziarsi nei territori prima appartenenti all'Impero romano. E così sfilano veloci gli Unni, gli Ostrogoti, i Franchi, i Vandali, gli Avari. Le ultime sale, invece, fermano l'attenzione su aspetti di cultura e vita materiale: le armi, il mondo femminile, i documenti. Si chiude con Carlo Magno.

La sensazione che si ha una volta usciti è di grande pienezza visiva, e la cosa, paradossalmente, costituisce proprio il limite stesso della mostra: ori, suppellettili, vasi, statue, sarcofagi, armi, ornamenti, riempiono gli occhi del visitatore in un'ora e mezzo di percorso, impedendogli di soffermare l'attenzione su qualcosa in particolare. La scelta, poi, di non utilizzare pannelli didattici per mostrare informazioni, curiosità, inquadramenti culturali e, soprattutto, coordinate storiche e cronologiche, rende il tutto più difficile. Indispensabile, dunque, la presenza della guida che, pur se molto competente, impone inevitabilmente dei ritmi di cammino più veloci, una scelta di pezzi da commentare, senza lasciare tempo

alla riflessione, all'osservazione attenta delle vetrine, allo stupore. Si galoppa speditamente e mille anni di storia ingurgitati in poco tempo diventano troppi anche per gli addetti ai lavori. Ecco perché quello che resta negli occhi è la magnificenza. Troppo poco, si converrà, per una macchina così grande che, pur se cammina su binari ben oliati da tempo e si appoggia ad una tradizione consolidata di mostre per il grande pubblico, resta sempre e comunque una grande esposizione per specialisti. Ma il problema delle mostre, in Italia, è annoso e la didattica troppo spesso considerata una *diminutio*, uno svilimento del lato scientifico.

I problemi messi in campo da questa mostra e di cui occorrerebbe discutere anche con un pubblico di non specialisti, in realtà, sono tanti e sono visualizzati nel doppio registro della mostra: da una parte, nella prima sezione, la storia dei rapporti e delle integrazioni; dall'altra, nella seconda, la storia dei popoli barbari (forse sulla scia della tradizione espositiva di Palazzo Grassi: i Maya, i Fenici, i Greci d'Occidente, e delle mostre etniche in auge recentemente, su Longobardi, Balti, Veneti ecc).

Aillagon, nel suo contributo all'interno del catalogo, esordisce così:

L'incontro tra l'Impero romano, vasto impero mediterraneo, e i popoli venuti dal Nord e dall'Est che formarono il flusso di quelle che sono state spesso chiamate "le invasioni barbariche", costituisce uno degli episodi della storia europea che ha maggiormente segnato la

personalità culturale, religiosa e politica del continente. La mostra «Roma e i Barbari. La nascita di un nuovo mondo» si propone quindi di evocare l'intensità e l'importanza di questa sequenza, inquadrando tuttavia in una prospettiva più completa i particolari di una storia molto vasta, poiché occupa lo spazio di un intero millennio – il primo millennio dopo Cristo – nel corso del quale si è costruito quell'originale edificio di riferimenti e di valori che va sotto il nome di civiltà europea.

E ancora, commenta: «scopo precipuo è mettere in evidenza l'ibridazione tra le radici greco-romane e le radici germaniche da cui ha origine la cultura europea». Occorre, a questo punto, rivedere qualcosa. Il punto di vista secondo cui le popolazioni barbariche siano progenitrici delle moderne civiltà è da tempo ipotesi smontata e aspramente criticata da molti medievisti. Non solo: attribuire identità etnica al mondo barbarico è impresa altrettanto discutibile. La cosa che stupisce, infatti, è che l'impianto, l'impostazione della mostra continui a perpetuare e veicolare, senza qualche avvertimento critico, un'idea che appartiene al senso comune: l'esistenza di due mondi distinti, quello romano e quello barbarico: dove per mondo barbarico si intende un insieme di popolazioni perfettamente definite nei loro usi, costumi, etnie, lingue, e per mondo romano un universo chiuso e impermeabile. Infranto, appunto, dalle invasioni barbariche. Ma l'esistenza di «popoli», nel senso che noi diamo a questa parola, non c'è, come sostiene Stefano

Gasparri, uno dei medievisti i cui contributi chiudono il catalogo: «Le *gentes* barbariche sono viste innanzitutto come realtà polietniche, fluide, continuamente aperte a nuovi influssi: fra questi, quello proveniente da Roma è senza dubbio fondamentale, molto più di quello che proveniva dalle “foreste della Germania”» (*Tardoantico e Medioevo: metodologie di ricerca e modelli interpretativi*, in *Il Medioevo (secoli V-XV)*, VIII, *Popoli, poteri, dinamiche*, a cura di S. Carocci, Roma 2006, pp. 27-61).

Perché, allora, costruire un percorso che si chiude con i “popoli barbari”? Perché aderire ad un modello discusso e (politicamente, oltre scientificamente) rischioso? Perché investire grandi quantità di denaro senza avere il coraggio di investire nelle idee nuove e affascinanti prodotte recentemente dalla ricerca storica? Spiccano, nelle ultime pagine del catalogo, due articoli proprio di Stefano Gasparri e di Walther Pohl, fra gli storici maggiormente critici verso questa impostazione etnostorica, dai quali ricaviamo due citazioni che potrebbero rimettere in discussione l'intero impianto di Palazzo Grassi: «il fatto che i popoli siano un risultato di processi storici, nel corso dei quali essi continuano a modificarsi, oggi è un concetto indiscusso a livello scientifico, sebbene non del tutto noto al grande pubblico». E, di conseguenza: «la ricerca di caratteristiche, culturali, o politiche, che consentano un collegamento alla “reale” identità del popolo è errata quindi già dall'approccio» (p. 599).



# Lo storico digitale tra formazione e didattica

Serge Noiret

**C**hiunque si affacci allo studio della storia, oggi, utilizza anche incoscientemente alcuni elementi di storia digitale. Tutti gli storici, che siano o meno accademici, scaricano e condividono informazioni in rete ed interagiscono con i suoi contenuti. A quindici anni dalla nascita del web, è possibile fare il conto dei punti di forza e delle debolezze della storia digitale<sup>1</sup>, per quanto l'evoluzione continua della rete esiga un aggiornamento ed un monitoraggio costante.

Lo "storico digitale" non si limita a presentare il passato in rete. Egli usa le tecnologie informatiche e Internet in un processo virtuoso di informazione e comunicazione e, inoltre, crea, preserva e conserva le fonti digitali. Questa figura professionale non è più un esotico personaggio, lontano dai cardini tradizionali di Clio.

In Francia, per monitorare questi cambiamenti e interrogarsi sulle varie sfaccettature della storia digitale e sui nuovi sviluppi del rapporto tra storia e informatica umanistica, l'Agence Nationale pour la Recherche ha finanziato alcuni atelier chiamati ATHIS<sup>2</sup>, organizzati dal LAMOP, il Laboratoire de médiévistique Occidentale de Paris, sotto la direzione scientifica di Jean-Philippe Genet. Lo scopo del programma triennale, cominciato nel 2006 e che si chiuderà con una conferenza presso l'École Française di Roma nel dicembre 2008 e con la pubblicazione degli Atti, non è limitato alla storia *stricto sensu*, confrontata con le nuove tecnologie, ma è aperto anche ad altre

discipline, oltre le frontiere dell'informatica storica, come l'economia, l'archeologia e la linguistica. Questi seminari hanno esaminato le forme dell'edizione elettronica, della produzione e dell'uso dei dati informatici di storia nonché della produzione e dell'utilizzo dei programmi informatici a disposizione degli storici<sup>3</sup>.

Il sesto ed ultimo seminario ATHIS, intitolato «Histoire, informatique, pédagogie»<sup>4</sup>, si è tenuto a Porquerolles, un'isoletta posta di fronte a Hyères, nel sud della Francia, dal 15 al 18 maggio 2008. Questo incontro ha avuto come oggetto i cambiamenti avvenuti nella didattica della storia con l'uso di nuove tecnologie; i curricula didattici necessari per formare uno storico digitale che possa dominare l'uso delle tecnologie informatiche e, infine, la valutazione di nuovi metodi per insegnare la storia, usando le potenzialità delle nuove tecnologie anche con alcune applicazioni informatiche tipiche del Web 2.0<sup>5</sup>. Uno degli aspetti più originali di questo atelier, è stato quello di interrogarsi sulle nuove figure professionali di "Informatici Umanisti" (IU), sorte di recente in Francia, e sugli sbocchi professionali degli storici "digitali", ovvero di quegli storici che hanno ricevuto un'adeguata formazione in informatica umanistica.

Introducendo l'atelier, Jean-Philippe Genet, professore di storia medievale alla Sorbonne, e uno dei fondatori dell'AHC (Association for History and Computing) negli anni Ottanta, nonché l'inventore del concetto di "meta-fonte", fondamentale per la storia digitale, ha

1. T. Detti, G. Lauricella, *Una storia piatta? Il digitale, Internet e il mestiere di storico*, in «Contemporanea», 1, gennaio 2007, pp.3-23.

2. ATHIS, URI: <http://www.menestrel.fr/spip.php?rubrique619>

3. Le ricerche effettuate hanno visto la collaborazione del Centre d'Histoire Sociale du XXe siècle, rappresentato da Philippe Rygiel; del

CRAHM dell'Università di Caen, rappresentato da Pierre Bau-  
duin; dell'École Nationale des Chartes, rappresentata da Marc Smith; dell'IRHT, rap-

presentato da Paul Bertrand in collaborazione con l'École Française di Roma (Marilyn Nicoud). Reti Medievali e l'Università di Firenze (Andrea Zorzi)

sono stati i partner italiani. Il portale di storia medievale francese *Ménestrel*, con Christine Ducourteux e Pierre Portet, ha pubblicato le informazioni su

ogni atelier e promuove i suoi documenti di lavoro.

4. I precedenti erano stati: atelier n. 1, *De l'archive à l'open archive*; atelier n. 2, *L'bi-*

*storien, le texte et l'ordinateur*; atelier n. 3, *L'informatique et les périodes historiques*; atelier n. 4, *L'informatique et l'utilisation des statistiques par*

parlato delle volontà e delle scelte “politiche” necessarie, sia a livello nazionale sia a livello europeo, per favorire lo sviluppo della formazione informatica degli storici. Ha sostenuto che, al contrario, la creazione di oggetti digitali come le biblioteche digitali e le meta-fonti, dipende maggiormente dagli investimenti economici (basti ricordare i costi ingenti del progetto di accesso digitale ad altissima risoluzione dei manoscritti medievali della cattedrale di Colonia, presentato da Manfred Thaller, durante il terzo atelier ATHIS a Firenze). I metodi di insegnamento agli storici delle nuove tecnologie investono anche il confronto tra modello pedagogico continentale e anglo-sassone. Quest’ultimo si ispira maggiormente al mercato e viene finanziato in modo molto più sostanzioso nei centri di eccellenza. Qui le nuove tecnologie vengono integrate sistematicamente nei curricula pedagogici.

## Un curriculum di formazione per lo storico digitale?

È infatti risaputo come manchi ancora, in molti paesi europei e certamente in Italia, un curriculum di studi specifico in IU e in storia digitale, a corredo della formazione universitaria tradizionale. Quali sono gli ingredienti giusti di una corretta formazione in storia digitale: la conoscenza critica della rete, le potenzialità dell'*Information and Communication Technology* (ICT) e l’informatica umanistica di storia? Nel corso del sesto incontro ATHIS, molti sono stati gli interventi dedicati all’analisi delle nuove potenzialità dell’insegnamento e dell’apprendimento all’Università (*e-learning/e-teaching*), con metodi tradizionali integrati all’informatica umanistica<sup>6</sup>. Si è insistito sul fatto che per usare questi metodi, bisogna avere prima ricevuto una formazione adeguata. Perciò, alcuni interventi si sono dedicati al contenuto di un curriculum di

Scienze della comunicazione e dell’informazione (ICT) combinato all’IU<sup>7</sup>. Hanno ipotizzato strategie di preparazione degli storici all’uso delle nuove tecnologie e hanno parlato di nuova formazione e di nuovi ruoli pedagogici, adattati ai cambiamenti delle tecnologie stesse; hanno, poi, cercato di individuare nuovi ruoli e nuove figure professionali, per sostenere e promuovere una doppia formazione in ICT e in IU. Infine, alcune relazioni hanno affrontato anche il problema dell’uso della matematica e dei metodi statistici nella formazione dello storico digitale<sup>8</sup>. Queste conoscenze costituiscono un nodo fondamentale, come ben si comprende se si pensa alla storia dell’informatica storica, la quale si basava a suo tempo essenzialmente sui metodi quantitativi<sup>9</sup>.

È sufficiente fornire elementi di conoscenze di quella che i francesi chiamano la *bureautique* (i software di base usati per organizzare e trattare l’informazione, da Microsoft Office ai Browsers ecc.), o sarebbe meglio offrire un insegnamento più direttamente collegato alle discipline storiche ed umanistiche, che comprenda metodi di programmazione e di progettazione di banche dati, e prepari quindi all’uso di programmi per il trattamento delle statistiche micro e macro, e insegni a realizzare dei siti web strutturati? In quel caso si dovrebbero sviluppare delle capacità che integrino ad un livello superiore e più approfondito le specifiche necessità disciplinari degli storici, ricorrendo all’informatica applicata alle discipline storiche.

Come accade nelle università e nei centri per lo studio dei nuovi media digitali negli Usa e in Inghilterra, è ormai essenziale poter individuare metodi e canali pedagogici per aiutare gli storici a costruire banche dati accessibili nei siti web. Bisogna individuare i sostegni di cui essi necessitano nelle università, nei centri di calcolo e nelle biblioteche. Inoltre, è essenziale comprendere

*les historiens*; atelier n. 5, *L’historien, l’espace et l’ordinateur*. Il programma dell’atelier n. 6 e parte degli interventi sono disponibili all’URI: <http://www.menestrel.fr/spip.php?rubrique964>.

5. S. Noiret, *Des usages pédagogiques de Wikipedia*, «social network» avant le Web 2.0; E. Salvatori,

*Podcasting e Second Life nell’insegnamento della storia: considerazioni sul sapere fare e il sapere.*

6. E. Castex, *Formation ouverte et à di-*

*stance au service de la formation des historiens.*

7. A. Brusa, *Insegnamento storico e tecnologia*; G. R. Passerin d’Entrèves, *Le fond et*

*la forme: ce que les TIC ont changé à la manière de faire un cours d’histoire*; J. Alerini, A. Dallo, B. Deruelle, S. Lamassé, *Enseignement et besoins*

*de l’informatique appliquée à l’histoire: la perception des étudiants d’histoire.*

8. C. Zalc, *La place des statistiques: autour d’un manuel d’initiation à l’analyse des données.*

9. Noiret, *Informatica, Storia e Storiografia: la storia irrimediabilmente si fa digitale*, in «Memoria e Ricerca», 28, giugno-settembre 2008.

quali conoscenze nell'ambito delle scienze dell'informazione e delle comunicazioni (ICT) e quali strumenti informatici siano necessari per preparare gli storici alla creazione, all'uso e alla conservazione delle fonti e delle meta-fonti digitali nelle biblioteche digitali. Questi problemi, che riguardano in realtà la formazione in IU nei corsi di laurea, fanno anche riflettere, a monte, sulla necessità di fornire rudimenti di IU e di avviare percorsi di storia digitale anche nella scuola superiore e nei primi anni di università<sup>10</sup>.

### Formare alla selezione critica dei contenuti di rete

L'atelier di Porquerolles ha anche fornito l'occasione per un'ampia riflessione circa la formazione critica necessaria nel campo della selezione dell'informazione e della documentazione digitale, che prepari alla valutazione dell'informazione digitale con un sostegno didattico sia nell'ambito delle biblioteche accademiche che nei corsi universitari di formazione all'IU<sup>11</sup>.

Alcuni connotati di base di una formazione valida per tutti, sono la capacità di approfondire, la competenza di selezione e di analisi critica dei contenuti dei siti web.

Questi ultimi, infatti, sono inutili se lo storico non è preparato ad usarne i contenuti digitali con una formazione appropriata<sup>12</sup>. Inoltre, le fonti digitali vanno differenziate e comparate per poter valutare l'informazione offerta nei singoli siti; si devono anche operare delle scelte critiche, per evidenziare i differenti punti di vista delle varie fonti informative. Infine, bisogna formare gli studenti a distinguere i diversi tipi di informazione presenti in rete: informazione strutturata, informazione senza particolare struttura e informazione mista. In questa attività, ci si confronta con studenti di storia che provengono da realtà differenti, anche dello stesso paese, e posseggono dei livelli di

preparazione alla storia digitale eterogenei, come dimostra chiaramente l'esperienza dell'Istituto Universitario Europeo di Firenze, che ha studenti di dottorato provenienti da tutti i paesi dell'Unione europea. Perché questo tipo di formazione critica alla rete è oggi di importanza fondamentale? Nel web, e soprattutto nella concezione del web 2.0, l'autorialità, già scossa con l'avvento di Internet, non possiede più una rilevanza essenziale: e questo rende ancora più difficile il lavoro degli storici, abituati come sono ad attribuire una paternità a testi e fonti utilizzati. Inoltre, i contenuti di diversi media vengono confusi all'interno della rete stessa, dopo aver subito il processo di digitalizzazione: tutti i media vengono così integrati nel web, e riuscire a distinguerli criticamente e valutare le loro specificità diventa sempre più complesso. Di conseguenza è fondamentale saper individuare diversi livelli di critica, applicabili ai diversi media<sup>13</sup>. Per di più, i nuovi contesti dei *network sociali* stanno generando aspettative e condotte nuove in rete e producono nuove ideologie e nuovi comportamenti collettivi, che vanno interpretati con metodi adeguati. Infine, non vi è più l'idea che gli studenti debbano lavorare con un *corpus* ben delimitato di fonti e di testi, in quanto la rete frammenta l'informazione in "pezzi distinti" disponibili in diversi siti web, non sempre scientifici.

### Strutture per la formazione in storia digitale

Si pone così – nel campo della IU – il problema dell'organizzazione istituzionale dell'insegnamento di nuove conoscenze. In Francia, le strutture di supporto e di formazione alle nuove tecnologie (TICE: *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*) preparano gli studenti a confrontarsi con l'epoca digitale, nell'intento di rimuovere le

10. D. Letouzey, *Le web: un outil pour enseigner l'histoire dans le secondaire*.

11. C. Ducourtieux, *Initier les étudiants à l'usage scientifique d'internet*; H. Le Men, *Internet et évaluation de l'information: intérêt de la notion de traduction pour une pédagogie de l'informa-tique*; B. Michel, *De la juxtaposition à l'intégration des ressources documentaires électroniques ou comment guider l'étu-*

*diant dans sa recherche documentaire*; M. Smith, *Informatique et initiation de l'historien aux documents originaux*; M. Lamé, *La formation des anti-*

*quisants à l'informa-tique*; M. Cocard, *L'enseignement des méthodes informatiques aux historiens: bilan d'une expérience*; A. Zorzi, *L'esegesi delle ri-*

*sorse digitali per la ricerca storica: alcune esperienze didattiche*. 12. A. Criscione, S. Noiret, C. Spagnolo, S. Vitali (a cura di), *La Storia a(l) tempo di*

*Internet: indagine sui siti italiani di storia contemporanea*, (2001-2003), Pàtron Editore, Bologna 2004. 13. Noiret, *Visioni della brutalità nelle*

*fotografie di rete*, in S. Lusini (a cura di), *La cultura fotografica in Italia oggi. A 20 anni dalla fondazione di AFT. Rivista di Storia e Fotografia*, Ar-

barriere ancora esistenti (*digital divide*), mediante un'istruzione appropriata ai diversi livelli di formazione alla storia digitale. Inoltre, sette centri regionali specializzati, chiamati URFIST (Unité Régionale de Formation et de Promotion pour l'Information Scientifique et Technique)<sup>14</sup> sono stati creati per insegnare metodi di *Information retrieval*, di validazione delle risorse di rete e per sviluppare attività di formazione nell'ambito dell'IU. Gli URFIST preparano i futuri insegnanti di storia, ma anche gli stessi accademici ad insegnare a loro volta le basi critiche della storia digitale e, se possibile, ad avviare gli studenti all'IU<sup>15</sup>. L'educazione a distanza alla storia digitale si fa anche nella rete stessa, per esempio, con il portale dell'Université Ouverte des Humanités<sup>16</sup> che usa tecnologie di rete per insegnare l'*Information retrieval* in ambito umanistico. Il portale è stato creato per insegnare a usare criticamente le risorse di rete, nuovi strumenti digitali e nuove tecniche digitali per umanisti e storici<sup>17</sup>.

## Nuove figure professionali: i «passeurs»

Nel 1992, Gianni C. Donno, storico leccese del movimento operaio, pubblicava un saggio su *Informatica e ricerca storica*, nel quale sottolineava un dato fondamentale del rapporto tra storici e computer, ovvero che il «pensare storico» era del tutto diverso dal «pensare informatico»<sup>18</sup>. L'atelier di Porquerolles si è di fatto soffermato sul problema dei soggetti che debbono offrire questo nuovo tipo di formazione, che attinge a un «pensare duplice», o meglio, al pensare l'informatica dal punto di vista degli storici. Si tratta, dunque, di nuovi specialisti, di figure professionali diverse da quelle già esistenti nelle biblioteche e nei dipartimenti di storia? E, se è questo il caso, si debbono creare nuove professioni? O si tratta piuttosto di

fornire semplicemente nuove tecniche, in aggiunta alla formazione tradizionale, senza inventare nuovi tipi di insegnanti? O è meglio appoggiarsi ai docenti meglio preparati, in modo che forniscano i rudimenti di storia digitale? La risposta corretta pare essere la prima: bisogna individuare nuove professioni. I nuovi percorsi di formazione, forniti dalle strutture francesi indicate sopra, mettono in campo nuove conoscenze tecniche, nuove pratiche digitali, per poter insegnare le quali, vi è la necessità di creare nuove figure professionali integrate nelle istituzioni culturali, pubbliche e private. Queste nuove professioni devono essere in grado di offrire un insegnamento usando piattaforme di rete, di permettere la strutturazione di nuove attività amministrative per organizzare i corsi e lo stesso curriculum educativo, e, infine, di promuovere presso gli storici attività tecniche ed informatiche nel campo dell'ICT. Queste nuove figure professionali prendono in Francia il nome di *passeurs*, ovvero persone professionalmente qualificate, in grado di interconnettere il lavoro degli storici con quello degli informatici<sup>19</sup>. I *passeurs* mettono insieme i loro due modi di pensare antitetici e permettono di «traghetare» le conoscenze rispettive degli storici e degli informatici. Essi parlano il linguaggio degli informatici e degli ingegneri e quello specifico degli umanisti e degli storici. Tale doppia padronanza è necessaria per risolvere i problemi epistemologici posti da questa convivenza. I *passeurs* sono storici di professione che praticano l'IU senza essere esclusivamente informatici. Essi sono capaci di usare sia concetti e metodi storiografici sia metodi e concetti informatici. Tuttavia, la base dell'incontro non è quella della tecnica in sé, ma deriva soprattutto dalle necessità professionali degli storici e dalle risposte alle loro domande epistemologiche. I *passeurs* scoprono e promuovono nuovi metodi storiografici usando la storia digitale e

chivio Fotografico Toscano-Comune di Prato, Prato 2007, pp. 88-106.  
**14.** URL: <http://urfist.u-bordeaux4.fr/reseau.html>

**15.** La missione degli URFIST: formare il personale delle biblioteche e il pubblico universitario (insegnanti e studenti avanzati) all'informazione scienti-

fica e tecnica e, più in generale, sensibilizzarli all'uso delle tecnologie dell'informazione, cfr. *Google Custom Search* all'URI: <http://www.google.com/cool>

[pse?cx=009587160018223562155:i0li6vrbfi](http://www.pse?cx=009587160018223562155:i0li6vrbfi)

**16.** URL: <http://www.uoh.fr/>

**17.** Un altro portale che permette una for-

mazione a distanza simile, *Theleme-Techniques pour l'Historien en Ligne: Études, Manuels, Exercices* alla Sorbona, URL: <http://theleme-enc.sorbonne.fr/>

**18.** G. C. Donno: *Informatica e ricerca storica. L'archivio per la storia del movimento sindacale e altri studi*, Lacaïta, Manduria 1992, p.13.

**19.** Sulla categoria di intermediario culturale-traduttore cfr. D. Cooper-Richet, J.Y. Mollier, A. Silem (a cura di), *Passeurs culturels dans le monde des médias et de l'édition en Europe (XIXe et XXe siècles)*, Presses de l'Ensihb, Villeurbanne 2005.

il computer e aiutano gli storici a servirsene. I loro ambiti di lavoro sono certamente i centri di calcolo universitari e i dipartimenti di storia, ma anche le biblioteche, gli archivi e altre istituzioni specializzate nel campo umanistico.

### Oltre pregi e difetti della storia digitale

Nel 2004, dopo 10 anni di sviluppo del web, Dan Cohen, storico “digitale” del Center for History and New Media della George Mason University, si chiedeva «how can we maximize the web's advantages and minimize its disadvantages to create the best forms of online history?».

Rispondendo a questo interrogativo, è diventato lampante, oggi, quanto il web sia straordinario nel far convergere più soggetti, indipendentemente dal luogo fisico in cui si trovano, permettendo processi comunicativi sincronici e a-sincronici. La rete facilita enormemente la collaborazione, la capacità di incamerare e di condividere informazioni e dati insieme alla possibilità di caricare e di trasmettere ingenti quantità di documenti. Inoltre l'informazione può essere codificata, in modo che sia accessibile alla ricerca e al trattamento computerizzato, rimuovendo le barriere che impediscono la pubblicazione

tradizionale, facilitandone la traduzione, la costante revisione e l'aggiornamento. Per contro, si deve sempre rammentare l'instabilità e la precarietà dell'informazione, la difficoltà di presentare dei testi facilmente accessibili alla lettura usando il computer – soprattutto se comparati alle forme tradizionali di pubblicazione dei testi – e, infine, l'enorme difficoltà di discernere tra la “zavorra” e l'informazione scientifica nel web, di distinguere, in poche parole, *the good from the bad*<sup>20</sup>.

Il seminario di Porquerolles è certamente andato oltre le considerazioni, in parte datate, di Cohen sul piano di un'euristica applicata alla storia digitale. Ha fatto il punto sui progressi degli ultimi anni in Francia e in Italia, nell'ambito delle scienze dell'informazione e della comunicazione, sui metodi pedagogici e sulle figure professionali nuove per una migliore formazione alla selezione e la valutazione critica dell'informazione di rete. E, nel loro susseguirsi, gli atelier ATHIS hanno effettivamente rilevato quanto la storia abbia permeato l'intera rete digitale, in forme diverse, anche a seconda dei periodi storici considerati. Vi è più chiarezza oggi su quali siano i punti di forza della storia digitale e quali siano le nuove sfide.

20. D.J. Cohen, *History and the Second Decade of the Web*, in «Re-thinking History», VIII, 2, giugno 2004, pp. 293-301, qui, p. 295.

# Il Concorso Eustory 2008

**Alessandro Cavalli**

---

**I**l tema proposto quest'anno per l'edizione italiana del Concorso Eustory (per un'illustrazione dell'iniziativa, cfr. «Mundus», 1, gennaio-giugno 2008, pp. 210-212) era «Luoghi della memoria di ieri e di oggi». Un tema sufficientemente generale per poter essere interpretato nei modi più diversi, adattato alle esigenze della classe e declinato a seconda della progettazione specifica dell'insegnamento della storia. Alla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, che ha organizzato il concorso, sono pervenuti 19 lavori da tutta Italia sia pure con una prevalenza delle scuole delle regioni del Nord. Va subito detto che nessuno dei lavori presentati ha fatto esplicito riferimento nell'impostazione della ricerca alla letteratura storiografica specifica, in particolare ai lavori di Pierre Nora o di Mario Isnenghi. Un segnale che tra cultura storiografica e cultura scolastica la comunicazione non è proprio intensa.

L'aspetto, forse non sorprendente ma significativo, è che tra i lavori presentati ben 3 su 4 hanno riguardato eventi locali legati alla Seconda guerra mondiale, alla Resistenza, alla Shoah, alle stragi nazi-fasciste. Che su un territorio così ricco di tracce lasciate da diversi millenni di storia, come il territorio italiano, il riferimento del tutto prevalente sia al periodo

1943-46 è probabilmente riconducibile a diverse ragioni: primo, è il periodo sul quale sono ancora vive le memorie familiari sia degli studenti sia degli insegnanti; secondo, ad esso fanno riferimento le «celebrazioni» del «Giorno della memoria»; terzo, è spesso ripreso dai media ed è stato anche recentemente al centro di riferimenti retrospettivi nel dibattito politico. Ovviamente, nulla di male, purché non sia il segnale, dopo tanti anni di silenzio, di un ripiegamento eccessivo sul passato recente. Ad ogni modo, assai positivo il fatto che la storia locale non venga vista in una dimensione localistica, ma come il teatro di eventi e situazioni di portata più ampia.

I lavori ai quali è stato assegnato un premio provengono dal ITC «Gentili» di Macerata (la memoria dei reduci dei campi di deportazione e lavoro in Germania durante la Seconda guerra mondiale), dall'IPSIA «Odero» di Genova Sestri Ponente (i luoghi del Ponente genovese che ricordano la guerra partigiana) e dall'IISS «Amaldi» di Orbassano Torino (una testimonianza e una storia di vita da Mathausen agli anni dell'emigrazione nel dopoguerra). Oltre al premio alla scuola, una rappresentanza dei vincitori parteciperà a un seminario internazionale dei premiati degli analoghi concorsi degli altri paesi aderenti a Eustory.

# L'insegnamento della storia e della geografia in chiave interculturale

Giovanna Cipollari

**L**a complessità della società globale evidenzia la necessità di nuovi strumenti con cui leggerne i molteplici elementi. Essa impone una ridefinizione delle conoscenze scolastiche e chiama direttamente in causa la questione del canone. Ci insegna che la costruzione di una nuova cittadinanza e di un nuovo umanesimo non è esclusivo appannaggio della pedagogia, ma investe le stesse discipline di insegnamento. Per questo motivo, la pedagogia interculturale non può ridursi al problema immediato di far fronte ai problemi dell'immigrazione, né riguarda soltanto il tema dell'accoglienza e dell'italiano come Lingua 2, ma pone con forza la questione della trasformazione sia delle discipline, sia del loro insegnamento, e implica la revisione di obiettivi, contenuti e metodi didattici, anche della storia e della geografia. Di questi temi si è dibattuto a Villa Barucchella, Sant'Elpidio (AP), nei giorni 28-29-30 agosto 2008, nell'ambito del secondo Seminario Nazionale sulla revisione dei curricula in chiave interculturale promosso da CVM (Comunità Volontari per il Mondo), dalle ONG (Organizzazioni Non Governative) italiane in collaborazione con l'ANSAS (ex IRRE Marche) e diversi studiosi, italiani e stranieri. La revisione dei curricula: un tema centrale anche a Sud del Mediterraneo. I manuali marocchini, ha spiegato Mostafà Hassani Idrissi (Università di Rabat), riflettono una

conoscenza notevolmente stereotipata dell'Europa. Infatti, nel Maghreb, non sembra molto presente la preoccupazione di riscrivere la storia, liberandola da opzioni etnocentriche, dal momento che i riformatori si sono preoccupati più del "come" insegnare che di "cosa" insegnare.

In Italia, invece, come ha raccontato Antonio Brusa (Università di Bari), il problema della revisione dell'insegnamento si è aperto con la riforma De Mauro e si è sviluppato con andamento oscillante tra la legge n. 53 del 2003 e il DL del settembre 2007<sup>1</sup>. La legge legata alla riforma Moratti insiste sulla performatività sociale della storia, il cui apprendimento deve produrre "senso di appartenenza" all'Italia e all'Europa e una cultura condivisa volta alla costruzione di un'identità giudaico-cristiana, in un'impostazione dichiaratamente eurocentrica. Il decreto Fioroni, dal canto suo, afferma esplicitamente che «non tutta la storia» è fungibile nel tritacarne della programmazione didattica. Il piano di riferimento generale è una storia mondiale a maglie larghissime, mentre per gli argomenti di dimensione regionale (la storia del Mediterraneo, dell'Europa, d'Italia) si suggerisce di privilegiare gli intrecci e gli scambi nonché di moltiplicare i punti di vista secondo i criteri proposti dalla storiografia degli «sguardi incrociati». Con il recente governo si aprono nuove incognite, ma gli scenari di un

<sup>1</sup> *La storia nelle Indicazioni per il curriculum della scuola primaria del 2007. Un panorama di commenti*, in «Mundus», 1, gennaio-giugno 2008, pp. 27-45.

prossimo futuro sollecitano le reti di scuole, le associazioni di docenti e ricercatori a sostenere questo processo di revisione culturale, lavorando negli spazi aperti dalla legge n. 59/97 sull'Autonomia scolastica. In Svizzera, come ha mostrato Charles Heimberg (Università di Ginevra), il mito dell'origine della nazione ha creato una storia immaginaria che fa risalire al 1291 la nascita della Confederazione elvetica: in realtà questa rimonta appena al *Sonderbund* del 1847, al termine di una sanguinosa, quanto rimossa, guerra civile. Tale mito evidenzia una tradizione comunitaria conservatrice, nostalgica dell'organizzazione politica e sociale del passato, e immagina un consenso interno, fondato sulla convivenza delle culture dei quattro bacini centro-europei. Infine, individua un nemico: le agitazioni sociali prodotte dal movimento operaio del Novecento, considerate estranee alla tradizione genuina svizzera. Tutti hanno ribadito l'importanza di una storia mondiale, critica, aperta, che sappia distinguere storia e memoria: tale impostazione non deriva da una scelta ideologica, ma è insita nella "natura" della storia, che non può essere imprigionata da una impossibile dichiarazione di "autoctonia": lo sappiamo bene, fin dalla lezione di Marcel Detienne. Fa parte, ormai, della consapevolezza diffusa, il fatto che non esista un'identità pura perché siamo tutti meticci o – lo sosteneva Edouard Glissant – creoli. La declinazione interculturale della geografia si concretizza nella nuova percezione dello spazio, non più considerato come un "dato" oggettivo, ma metaforico e problematico: questo è il senso del contributo di Cristiano Giorda (Università di Torino). Lo spazio non come "misura", ma come "percezione" della distanza, insegna a pensare in termini di transcalarità, riconoscendo le relazioni e i flussi che legano luoghi e persone dal locale al globale. Per questo motivo, il primo passo

consiste nell'osservare il proprio spazio di vita per scoprirvi gli intrecci e le relazioni multiculturali che lo caratterizzano. Così la geografia, quale scienza dello spazio e della società, prolunga la riflessione sull'identità territoriale con le sue dimensioni politiche e culturali, legandole al concetto di cittadinanza. François Audigier (Università di Ginevra) ha confrontato i curricoli di quattro diversi paesi. La Francia privilegia una suddivisione del mondo in Stati e unità politiche, secondo un modello concentrico in cui il locale è inserito in diverse scale; Ginevra definisce un approccio che parte dalla formazione dei concetti e dalla capacità di problematizzare e lascia grande libertà agli insegnanti nella scelta degli argomenti da studiare; il Québec mette al centro del curricolo il concetto di territorio, declinandolo secondo differenti scale e differenti contenuti (urbani, rurali...); l'Inghilterra, privilegiando degli esempi "nazionali", presenta una geografia per problemi, dove lo spazio è una dimensione tra attori potenzialmente in conflitto. Numerosi laboratori di didattica interattiva, con particolare attenzione verso le pratiche ludiche e del *problem solving*, sono stati coordinati da esperti provenienti dal mondo delle ONG o da Associazioni professionali scientificamente qualificate. A conferma che la proposta è percorribile, un workshop, gestito dai docenti della rete interculturale della scuola marchigiana, ha presentato le UdA (Unità di Apprendimento) di storia e geografia realizzate nell'anno scolastico 2007-2008 sulla base di una Ricerca-Azione coordinata da CVM (a cui ha collaborato, fra gli altri, Catia Brunelli dell'Istituto di Geografia dell'Università di Urbino). Le UdA rappresentano "buone pratiche" didattiche innovative: la rete è a disposizione degli insegnanti che desiderano farne oggetto di sperimentazione (<http://lnx.lisalab.net/intercultura> e/o [www.cvm.an.it](http://www.cvm.an.it)).



# Raccontare la storia della nostra evoluzione

Lucio Milani, Jacopo Moggi Cecchi

«**C**omunicare la Storia Naturale dell'uomo»: è questo il titolo del convegno svoltosi a Firenze nei giorni 11 e 12 settembre 2008, organizzato dal Museo di Storia

Naturale dell'Università di Firenze e dall'Associazione Nazionale Musei Scientifici con la collaborazione dell'Istituto Italiano di Antropologia. Il convegno, sostenuto anche dalla Regione Toscana, ha visto la partecipazione di numerosi docenti, musei e istituzioni coinvolti a diverso titolo nella divulgazione dell'evoluzione umana, argomento di fondamentale importanza per comprendere le nostre origini e gli adattamenti fisico-culturali che hanno interessato la specie umana nel corso del tempo.

Scopo dell'incontro era quello di focalizzare l'attenzione sulle metodologie didattiche impiegate dai soggetti impegnati nella divulgazione, in modo da poter creare uno scambio di informazioni al fine di far comprendere correttamente al pubblico non specialistico nozioni apparentemente complesse come quelle evolutive.

È indubbio, infatti, che la storia dell'uomo, pur suscitando un elevato interesse, venga percepita attraverso pregiudizi e influenzata da luoghi comuni ormai radicati nell'immaginario collettivo che ne deformano il reale significato. Purtroppo ciò si riscontra a

vari livelli: TV, radio, giornali, ma anche scienziati poco professionali che pubblicano articoli equivoci, conferenze organizzate da gruppi pseudo-scientifici ecc.

Un ruolo fondamentale per una corretta formazione spetta alla scuola, ma anche in questo caso sono molte le difficoltà, a cominciare dai programmi ministeriali che restringono lo spazio dedicato alla Preistoria, soprattutto nel biennio delle secondarie superiori. Per quanto riguarda la Scuola primaria, invece, le *Indicazioni nazionali* del ministro Fioroni permettono di studiare la Preistoria in qualsiasi momento, dalla prima alla quarta classe elementare, attribuendo ad essa tutto il tempo che l'insegnante ritiene opportuno dedicargli. Di contro, l'insegnante di storia del biennio delle superiori dispone di troppo poco tempo per poter affrontare l'argomento in maniera corretta ed esaustiva per gli adolescenti, con il rischio di una semplificazione che dà luogo a un elenco di banalità ormai superate. I manuali di storia che affrontano la Preistoria in maniera corretta sono davvero pochi: alcuni presentano gravi lacune e ovvietà, sia nel racconto sia nell'apparato iconografico, contribuendo a generare confusione sull'argomento e a trasmettere concetti errati.

Nel corso del convegno le associazioni di didattica che operano nelle scuole hanno messo in evidenza sia le carenze dei

programmi ministeriali sia la preparazione inadeguata degli insegnanti verso i temi evolutivisti, affrontati nei corsi di storia piuttosto che in quelli di scienze. Diversi relatori, infatti, hanno sottolineato l'impreparazione della società italiana a recepire correttamente questo tipo di informazioni a causa del grande condizionamento esercitato dalle correnti anti-evolutiviste nel corso delle generazioni; e questo malgrado la voglia di riscoprire le nostre origini sia molto forte, come dimostra l'elevato afflusso di pubblico alle mostre sull'evoluzione umana tenutesi in molte località. Degna di nota è «La scimmia nuda», organizzata dal Museo Tridentino di Scienze Naturali, che per la sua strutturazione interattiva rappresenta un modello vincente nel campo della comunicazione scientifica. I musei naturalistici di Milano, Torino, Ferrara, i musei universitari di Roma e di Bologna, e altre importanti istituzioni museali si sono avvicendati durante i due giorni di convegno sia per illustrare le proprie iniziative nel campo della didattica, sia per presentare la ristrutturazione delle sale espositive dedicate alla storia naturale dell'uomo, operazione questa resa indispensabile dalle recenti scoperte in campo paleo-antropologico che hanno modificato non poco le vecchie teorie e arricchito le collezioni di nuovi reperti fossili. A tale proposito è da segnalare il nuovo progetto sull'evoluzione umana che sarà realizzato dalla Sezione di Antropologia del Museo di Storia Naturale dell'Università di Firenze. Da più parti si è poi ribadito come l'insegnamento dell'evoluzione umana non possa fare a meno della didattica tecnico-pratica, aspetto ben evidenziato, ad esempio, dalle attività del Centro Studi sul Quaternario di Sansepolcro: occorre, infatti, creare un

legame emotivo che porti il visitatore (adulto o bambino) a sperimentare le acquisizioni fisiche e tecnologiche che hanno caratterizzato la vita dei nostri antenati attraverso espedienti dinamici e materiali toccabili, da cui si evince l'influenza delle variazioni ambientali sul percorso anatomico e culturale umano. Tali esperienze hanno inoltre dimostrato come sia possibile insegnare l'evoluzione umana anche a persone portatrici di handicap, come i non-vedenti, abbattendo il divieto museale del «non toccare» e creando un rapporto di fiducia tra gli operatori specializzati e gli stessi non-vedenti, i quali, messi in condizione appropriate, possono comprendere i temi evolutivi umani al pari dei vedenti. L'ultima sessione del convegno è stata occupata dal dibattito tra scienziati e giornalisti, i quali hanno riflettuto sui gap esistenti tra la ricerca e la divulgazione, giungendo alla conclusione che, malgrado sia impossibile attribuire tutte le mancanze ad una delle parti, è necessaria una più stretta collaborazione tra di esse per veicolare il messaggio nel miglior modo possibile e farlo giungere a tutti i livelli di pubblico. Alcune importanti trasmissioni televisive di prima serata stanno a dimostrare che questa cosa è possibile. Il 2009 celebrerà il centenario della nascita di Charles Darwin, padre dell'evoluzionismo, e in occasione di questa ricorrenza saranno molte le iniziative a livello planetario che avranno come tema centrale la biologia evolutivista. È in programma, ad esempio, una mostra contemporanea in varie città del mondo (Roma e Milano per quanto riguarda l'Italia) che, auspichiamo, contribuisca alla corretta diffusione dell'evoluzione biologica, in attesa di tempi migliori.

## Insegnare il passato violento

E. A. Cole (a cura di), *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield Publ., Lanham (Maryland) 2007, pp. 345, € 90.00.

Sono piene di guerre le pagine dei libri di storia che ricordiamo e che insegniamo. Qualche volta ci sembrano guerre di carta, tavole da gioco dove si scontrano re, nazioni, Stati ed eserciti. Ogni guerra con le sue cause, le sue fasi e i suoi immancabili effetti; qualcuno vince, segue un trattato di pace o si ricomincia. A partire dalla fine del secolo scorso, però, quelle stesse pagine hanno cominciato a ospitare i meno comodi massacri. Era tempo: «Non c'è niente di più comune, niente di più tristemente banale, nella storia, che il massacro», scrive Pierre Vidal-Nacquet<sup>1</sup>. Probabilmente, ad aprire la strada è stato il genocidio degli ebrei, con il suo carico insopportabile di atrocità. Poi i vari *Libri neri* – del comunismo, del colonialismo o della Chiesa – in una gara (anche questa, a suo modo, atroce) di contabilità funerea. Forse, anche, l'interesse della storiografia per il corpo ha permesso di considerare la tortura, gli odori, la sofferenza come “oggetti di storia”. Frutto di questi studi è la consapevolezza acuta che i campi di battaglia non profumano di gloria, ma esalano il lezzo della putrefazione; che uccidere “brutalizza” non solo i soldati; che, terminata la carneficina, anche il dolore e il desiderio di vendetta dei sopravvissuti fanno la storia. La storiografia ci avverte che le guerre, nelle nostre aule, non possono essere più

1. P. Vidal-Nacquet, *Les assassins de la mémoire*, La Découverte, Paris 1991, p. 168. Ricavo questa citazione da D. El Kenz, *Le massacre, objet d'histoire*, Gallimard, Paris 2005, che ripercorre la storia che normalmente si insegna, da Sumer fino ai giorni nostri, spiegando come questa è costellata di carneficine, e mostrando in che modo si possono studiare.

di carta. Questa violenza, a lungo bandita dalla scuola (occorrerà studiare i modi e le cause di questa reticenza), ora può diventare oggetto di insegnamento. Ci sono dei rischi, da cui guardarsi: che se ne faccia un uso meschino (ideologico o spettacolare che sia). Ma ci sono anche dei “guadagni conoscitivi” a cui puntare: che cosa si apprende, in più, restituendo il fatto bellico alla sua dimensione violenta? Quali problemi conviene impostare in classe? E come farlo?

È un nuovo terreno di discussione didattica. Per aprirlo, «Mundus» ha scelto un'opera collettiva, *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation*, e ha chiesto a una sociologa e a un professore di liceo di raccontarcela, dal loro punto di vista.

**Antonio Brusa**

### I problemi della ricerca

La riflessione su finalità, contenuti e metodi della formazione scolastica è spesso ostacolata dalla discrasia esistente fra le attese del mondo esterno – genitori, politici, mass media, opinione pubblica in generale – e le concrete opportunità che la scuola ha di trasmettere conoscenza, orientare ai valori, plasmare atteggiamenti e comportamenti. Questa discrasia diventa particolarmente evidente e problematica quando si considera il ruolo che l'insegnamento della storia, in particolare di quella contemporanea, assume nelle società odierne. Nella misura in cui, come osserva Alessandro Cavalli, «l'insegnamento della storia è sempre orientato al tipo di “cittadino” che è richiesto da chi di volta in volta detiene il potere politico e interpreta le esigenze della comunità»<sup>2</sup>, oggi, si tratta di capire «quale tipo di cittadino» corrisponda alle «esigenze» di comunità che si confrontano con le incertezze di un'epoca di transizione. È una transizione connessa ai mutamenti che, nella seconda metà del Novecento, hanno ridefinito gli assetti geopolitici della prima modernità, proponendo un ripensamento profondo del rapporto tra il cittadino e lo Stato, tra criteri dell'appartenenza e diritti/doveri

2. A. Cavalli, *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 15.

di cittadinanza. Con il processo di decolonizzazione, ad esempio, sono nati nuovi Stati, che devono costruire *ex novo* il senso di appartenenza nazionale, trovando un denominatore comune capace di unificare – nel consenso verso le neonate istituzioni – gruppi ed entità differenziate, frequentemente attraversate da tensioni identitarie, rinfocolate da antichi contrasti etnico-tribali. In altre situazioni, si sono sviluppati germi di integrazioni regionali – di cui l'Unione europea rappresenta l'esempio più avanzato – che propongono forme di cittadinanza fondate su appartenenze plurime, sul dialogo interculturale, sul principio dell'inclusione. In tutto il mondo, sono apparse laceranti divisioni durante la guerra fredda, seguite da un processo di pacificazione denso di problemi e nuove tensioni, interne ed esterne ai confini statuali. È cresciuta l'interdipendenza mondiale, grazie alla globalizzazione, che ha favorito nuove forme di mobilità di individui e gruppi, allargato i confini degli orizzonti quotidiani, aperto varchi all'affermazione del pluralismo culturale, in contesti statuali tradizionalmente fondati sull'appartenenza nazionale esclusiva.

Il problema principale in tutte queste situazioni nuove consiste nel costruire la convivenza pacifica, salvaguardando la vocazione pluralistica che si va facendo strada nelle diverse comunità politico-istituzionali. Si tratta di “decostruire” la tradizionale logica dell'alterità, sostituendo il dialogo al confronto e orientando i giovani a una promessa di futuro condivisa. Nell'attuale fase di transizione, tutto ciò è ostacolato dall'ingombrante presenza di un passato dominato da conflitti, violenze, sopraffazione, fra le stesse entità che oggi sono chiamate a convivere nel rispetto delle reciproche differenze. Sino a che non si trova il modo di fare i conti con questo passato, non è neppure possibile costruire il futuro, riconoscendo che le ragioni per vivere insieme sono molto più importanti di quelle che alimentano le divisioni.

La sfida più ardua per l'insegnamento della storia, oggi, riguarda precisamente questo problema ed è complicato dai dilemmi che la scuola deve affrontare, a fronte dei segnali ambigui e delle attese ambivalenti che le provengono dal contesto politico-sociale in

cui è inserita. Da un lato, ci si aspetta che la formazione scolastica sappia suscitare nei futuri cittadini il lealismo verso la propria comunità politica, attraverso l'evocazione di un passato condiviso e di cui essere fieri. Dall'altro lato, a questa istituzione si chiede di formare nei giovani una coscienza critica, suscettibile di rendere accettabile, "normale", ai loro occhi il fatto che, entro una stessa comunità politica sussistano differenti, legittimi, modi di rapportarsi al passato, in funzione della specifica fisionomia dei molteplici "altri" che la abitano.

Alla difficoltà di ripensare i testi di storia, cercando un adeguato equilibrio fra questi due ordini di attese, si connette un problema ancor più delicato e complesso, sul quale attira l'attenzione la raccolta di saggi curata da Elizabeth A. Cole, *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation*. Non è possibile decostruire la logica dell'alterità, su cui le generazioni precedenti hanno fondato la propria identità politico-civile e giustificato le tensioni, i conflitti, le violenze del passato, se contestualmente non si avvia un processo di riconciliazione tra quanti, considerandosi reciprocamente "altro", si sono combattuti come nemici. La riconciliazione implica il rifiuto della cultura del "silenzio", grazie alla quale, nella storia degli Stati nazionali otto-novecenteschi, le zone d'ombra - tutto ciò che potesse incrinare nei cittadini l'orgoglio di appartenere ad una nazione di "giusti" e di eroi - sono state sistematicamente rimosse dalla memoria delle collettività e relegate nell'oblio dai manuali di storia. Il fatto di riportare alla luce queste zone d'ombra, per ricostruire alcuni elementi cruciali di verità storica, va di pari passo con il riconoscimento del diritto ad avere "giustizia", dovuto alle vittime di violenza politica e/o di una sistematica negazione identitaria.

Nella misura in cui è in gioco l'affermazione della giustizia, la scuola non può essere né l'unico, né il principale attore in gioco. È un compito che chiama in causa molteplici responsabilità e deve essere sostenuto da una volontà diffusa nella comunità. Ne consegue che non è sufficiente, come molti tendono semplicisticamente a pensare, una revisione dei libri e delle modalità di insegnamento del-

la storia, per suscitare nei giovani la cultura del dialogo e della convivenza pacifica. A maggior ragione, l'impegno degli educatori in tal senso rischia di essere totalmente vanificato quando i segnali che giungono dal mondo esterno - istituzioni politiche, mass media, organizzazioni della società civile, famiglie ecc. - vanno nel senso della rimozione, della giustificazione, o addirittura della riproposizione di antiche divisioni. La scuola, invece, assume un ruolo cruciale nell'affiancare e sostenere l'impegno alla riconciliazione, quando esso inizia concretamente a prendere vita nel corpo sociale. In primo luogo, può offrire un ambiente relazionale in grado di aiutare i giovani a metabolizzare la difficile consapevolezza di essere gli eredi di chi in passato è stato vittima o carnefice, oppressore od oppresso. In secondo luogo, attraverso l'insegnamento della storia, essa realizza la sua missione principale nel processo di riconciliazione: quella di sostenerlo entro il "tempo lungo" di cui necessita, un tempo che copre l'arco di più generazioni ed è costantemente minacciato dal rischio dell'oblio.

Uno degli aspetti più interessanti di *Teaching the Violent Past* consiste nel fatto di mettere a fuoco questi elementi di complessità, analizzando la varietà di situazioni in cui prende corpo la riflessione sul ruolo della formazione storica nell'educazione alla pace e al rispetto dei diritti umani, ed evidenziando le responsabilità dei numerosi attori coinvolti.

Il libro, preceduto da una chiarificatrice introduzione della curatrice sulla multidimensionalità del concetto di «riconciliazione», e seguito da un'importante post-fazione di Audrey R. Chapman sulla giustizia nelle fasi di transizione, raccoglie l'esito di una ricerca protrattasi per cinque anni, in realtà diversificate.

L'indagine, promossa dal Carnegie Council for Ethics in International Affairs, raccoglie nove *case studies* che riguardano, rispettivamente: il modo in cui talune realtà europee si confrontano con la necessità di superare profonde divisioni politico-ideologiche maturate nel recente passato (Germania riunificata, Irlanda del Nord, Spagna post-franchista); l'influenza del contesto politico internazionale nella difficile pacificazione fra Stati e popoli confinanti in alcune regioni extra-europee (Co-

rea del Nord e Corea del Sud; India e Pakistan); l'irrisolta questione del ruolo del Giappone nel secondo conflitto mondiale entro il dibattito, riaccososi recentemente in quel paese, sull'identità nazionale e la sua posizione rispetto agli equilibri del Sud-est asiatico; l'importanza assunta, nel processo di democratizzazione in corso in Guatemala, dal riconoscimento delle violenze perpetrate nel periodo della dittatura; le tensioni generate dalle rivendicazioni identitarie degli aborigeni nel Canada britannico contemporaneo; l'ambiguo rapporto con il passato comunista nella Russia di Putin.

In tutti questi casi, i co-autori presentano un'analisi a più livelli: sul contenuto dei manuali di storia; sugli orientamenti didattici degli insegnanti e - come nel caso della Spagna - sul tipo di coinvolgimento degli allievi nell'interpretazione della storia contemporanea; sulla natura e l'intensità dell'impegno istituzionale nel processo di riconciliazione; sull'uso pubblico della memoria e della storia, che prevale, in momenti diversi, nelle comunità analizzate.

Numerosissimi sono gli spunti di riflessione generati dalla ricerca, di cui questo libro offre una sintesi articolata, sia sul piano teorico che su quello della rilevanza empirica. Una lettura di grande interesse per tutti coloro che si interrogano sulle proprie responsabilità, come educatori e come cittadini, nella costruzione di una prospettiva di pace per le future generazioni.

**Marita Rampazi**

## L'utilizzazione didattica

**T**eaching the Violent Past offre ai docenti la possibilità di operare una ricognizione sulle modalità di insegnamento della storia in alcuni dei più significativi contesti educativi d'Europa e del mondo. In particolare, affronta la questione della normalizzazione dei rapporti tra Stati (o etnie) compromessi o a rischio di disarticolazione, in conseguenza di conflitti violenti. Ma anche gli allievi potrebbero rendersi conto - leggendo parti scelte di questo libro - dell'importanza che l'insegnamento della storia assume in ambiti di particolare rilevanza, quali la tenuta sociale di

una nazione e i suoi rapporti internazionali. Infatti, una parte consistente del tema della riconciliazione è connessa con l'impostazione dei curricoli e con l'indicazione delle strategie didattiche, e conseguentemente con la scrittura e l'utilizzazione stessa dei manuali scolastici. Capire quanto queste scelte siano importanti significa per lo studente rendersi conto del valore dell'insegnamento della storia, non soltanto sul piano ideale dei valori e delle aspirazioni, ma anche su quello concreto e reale dei rapporti internazionali nel mondo attuale.

Accanto a questo tipo di fruizione didattica se ne colloca un altro che potrebbe risultare ugualmente coinvolgente per gli studenti. Il testo propone vari, e spesso divergenti, approcci interpretativi alle questioni trattate, e fa uso di valutazioni di studiosi tra loro contrastanti. Un ventaglio così variegato di opinioni consente al professore di disporre di un buon supporto per la discussione e il confronto in classe. Il libro fornisce, infatti, le argomentazioni a sostegno delle diverse teorie: occorre spiegarne il significato, i presupposti ideologici e gli obiettivi ad esse collegati. A questo punto, si può lanciare la discussione, invitando i ragazzi a esporre il loro punto di vista. Questa discussione sarà preliminare alla lettura di passi scelti del libro, dai quali gli allievi potranno ricavare ulteriori argomenti che rafforzano o indeboliscono i diversi punti di vista. Vi sono molte questioni, capaci di suscitare interesse, per la loro rilevanza e la loro attualità, come ad esempio il contrasto cino-giapponese, i problemi dell'unificazione tedesca, le tensioni all'interno dell'ex Urss. Il dibattito potrebbe essere seguito da una relazione scritta (sul tema della didattica controversiale «Mundus» è già intervenuto, nel primo numero, presentando le strategie di Teach, cfr. pp. 222-23).

Un ulteriore spunto di interesse offerto dal libro deriva dai riferimenti alla situazione dell'Italia. Si tratta della più volte sottolineata distanza che separa il concetto di riconciliazione, inteso in senso giuridico e politico, dall'accezione religiosa (particolarmente quella cristiana), che è prossima al concetto di perdono. La linea di discriminazione è costituita dall'attuazione, nel primo caso, di provvedimenti

che, in vario modo, intervengono a favore delle vittime (pubbliche ammissioni di colpa, pagamento di indennità come risarcimento a vario titolo, impegni formati al pieno riconoscimento di diritti prima misconosciuti) e che vengono, pertanto, percepiti dalla comunità internazionale (o da quella nazionale) come effettivi e attendibili cambiamenti di linea politica, nonché come espressione di reale giustizia. È quanto avvenuto nella storia della Germania del dopoguerra (si pensi alla preghiera in ginocchio di Willy Brandt nel ghetto di Varsavia), in parte e con molte resistenze in Giappone (dove sopravvive ancora il mito di un imperialismo orientale inteso come doverosa risposta a quello occidentale), e quasi per nulla in Spagna, dove, per indicare la riconciliazione-compromesso del post-franchismo, si ricorre all'eloquente paronimia: «amnistia-amnesia». Queste scelte operative, distanti dalla sensibilità cristiana della remissione della colpa, per amore del prossimo, sembrano porre le premesse di una futura armonia sociale, che è irrealizzabile, invece, ove permangano ragioni di diffidenza, insoddisfazione o risentimento da parte delle vittime.

Il tema affrontato da questo libro è didatticamente collegabile all'attualità italiana e a quelle tendenze storiografiche e di pervasivo uso pubblico della storia che vorrebbero archiviare di fatto la centralità della Resistenza e dell'antifascismo nel processo di costruzione della Repubblica, e che finiscono per porre sullo stesso piano le parti in causa, in nome di una presunta «buona fede». Apprendiamo da *Teaching the Violent Past* che anche in Italia il raggiungimento di una convivenza civile e democratica non può che fondarsi sulla limpida e precisa individuazione degli errori e sulla conseguente ammissione di responsabilità di chi li ha commessi.

Poiché il testo è in inglese, è ovvio che una sua utilizzazione non può che essere proposta per classi linguisticamente molto competenti. Una sua traduzione, corredata da un intervento specifico sull'Italia, potrebbe ampliare le sue possibilità di impiego effettivo nelle classi italiane.

**Andrea Losito**

## 2

### Storia di carta e storia reale. I fumetti e l'insegnamento della storia contemporanea

Che le immagini siano uno strumento efficace per raccontare eventi ed emozioni, speranze e auspici è cosa già nota, fin dal Paleolitico. Che i fumetti siano uno strumento degno ed efficace per raccontare la contemporaneità sembra averlo riscoperto un pubblico sempre più vasto, creando il successo di quella che ormai viene riconosciuta come «arte sequenziale»<sup>1</sup>. Che i fumetti possano essere utili in classe, nell'insegnamento della storia, è, invece, un'idea davvero ancora poco diffusa.

Piuttosto rare, infatti, sono le esperienze documentate di questo tipo, nonostante alcune meritorie iniziative ministeriali come il progetto «Banchi di Nuvole», lanciato nel 2005 dal Ministero della Pubblica Istruzione<sup>2</sup> per sensibilizzare i docenti all'uso didattico dei fumetti. Tuttavia, tale iniziativa ha focalizzato l'attenzione sul processo di produzione più che sull'uso dei prodotti esistenti, come dimostra il progetto di storia locale «7 Aprile 1944»<sup>3</sup>, attivato dal CSA di Treviso presso alcune scuole superiori che si sono cimentate nel realizzare racconti a fumetti ambientati nella Treviso del dopo-bombe<sup>4</sup>.

#### I criteri della ricerca

Per poter ragionare sulle possibilità didattiche di questo medium non solo in termini di produzione ma anche di uso didattico, si sono raccolti i fumetti «potenzialmente utili», e di questa

1. W. Eisner, *Fumetto & arte sequenziale*, Pavesio Production, Milano 2005.

2. Per i dettagli si veda il sito [www.banchidinuvole.org](http://www.banchidinuvole.org).

3. In questa data la città subì un rovinoso bombardamento da parte degli alleati.

4. <http://www.retestoria.it/pages/ita/templates/t1.asp?codice=945>. I risultati sono stati poi pubblicati dalla Casa Editrice Canova di Treviso nel libro *Storie dal 7 aprile, raccontare la memoria a fumetti*, che contiene sei storie sull'evento.

ricerca si presentano in questa sede alcuni esempi a partire dalla storia contemporanea. Non sono stati presi in considerazione gli ormai numerosi racconti ambientati durante la Shoah (richiedono indubbiamente una trattazione a parte) e i fumetti in cui la storia appare come semplice "rumore di fondo" che si manifesta negli abiti o negli elementi scenografici delle vicende, come, per esempio, le numerose parodie Disney o quei fumetti, diventati anche cartoni animati, che abitano il mondo dei bambini. Di questa produzione, in cui l'avventura e l'invenzione prevalgono sulla ricostruzione storica, si presenta soltanto Corto Maltese, personaggio le cui vicende si intrecciano e si alimentano di una storia dettagliata nelle ambientazioni, ma spesso piegata a fini narrativi, e piena di personaggi storici reali presentati però in contesti inventati<sup>5</sup>.

Un'osservazione, comunque, va fatta e può essere utile per iniziare a parlare di uso didattico dei fumetti: le storie di questo genere, quando sono destinate ai più piccoli, sono per lo più ambientate in un passato percepito come remoto (e quindi tendenzialmente favolistico), piuttosto che nella contemporaneità<sup>6</sup>. Ciò crea il paradosso che i fumetti che riguardano la storia contemporanea siano per lo più appannaggio di adulti o al massimo di adolescenti, come se in Occidente vi sia «un certo disagio nel narrare ai ragazzi storie in cui sia presente la storia»<sup>7</sup>. Paradosso: per-

5. Per una cronologia della vita di Corto Maltese sul web: <http://www.ubcfumetti.com/enciclopedia/?15364&pag=1>.

6. Conferma questa affermazione, anche se in modo indiretto, il saggio di M. Sanfilippo, *La storia in edicola. Appunti per una ricerca*, in «MEMORIA E RICERCA», 26, 2007, FrancoAngeli Edizioni, Milano, scaricabile all'indirizzo [http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda\\_Riviste.asp?IDArticolo=32251&Tipo=Articolo%20PDF](http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_Riviste.asp?IDArticolo=32251&Tipo=Articolo%20PDF). L'autore compie un'analisi dell'offerta di riviste, gadget e allegati riguardanti la storia in edicola in Italia, dagli anni Sessanta ad oggi, e cita i fumetti sulla storia contemporanea solo quando parla di quelli diffusi negli anni Sessanta, ambientati nella Prima e nella Seconda guerra mondiale con particolare riferimento alla produzione statunitense, e del lavoro di Hugo Pratt. Inoltre, se pensiamo ai fumetti a tema storico distribuiti recentemente col quotidiano «la Repubblica» siamo per lo più di fronte a opere indirizzate a un pubblico adulto.

7. M. Pellitteri, *Rileggere la storia con Goldrake e Lady Oscar. Ethos e riflessione storica nel fumetto e nell'animazione giapponesi*, in *La storia dei ragazzi*, «Storia e problemi contemporanei», 44, gennaio-aprile 2007, CLUEB, Bologna, p. 33. In questo articolo Marco Pellitteri propone un utile confronto fra la realtà occidentale e quella giapponese, approfondendo il rapporto fra storia e *manga* e *anime* giapponesi, diffusi sia in Oriente che da noi.

ché, in contrasto con questo dato, fatica a scomparire il pregiudizio secondo il quale il fumetto è «cosa da ragazzini». Fra i testi recensiti, infatti, quelli adatti a un pubblico giovanissimo sono pochi: il racconto autobiografico dell'iraniana Marjane Satrapi, *Persepolis*, che, sia per la linearità del tratto sia per la caratterizzazione della protagonista, sollecita una comprensione e un'empatia immediate anche da parte di bambini occidentali e un approfondimento di alcuni fra i nodi sociali e culturali del mondo contemporaneo, tanto da essere utilizzato come libro di lettura di classe in diverse realtà francesi<sup>8</sup>; le opere di Sergio Staino, che è riuscito a trattare i temi della Resistenza partendo da testimonianze dirette, in modo semplice ma nello stesso tempo coinvolgente<sup>9</sup>. Sarebbe invece adatto ad un pubblico infantile, per il tipo e la qualità dei disegni, *L'orgoglio di Baghdad*, storia metaforica sulla perdita del senso causata dalla guerra, ispirata alla fuga dallo zoo, durante un attacco americano alla città nel 2003, di quattro leoni che si ritrovano spauriti e attoniti in una Baghdad distrutta e apparentemente abitata solo da militari e animali in lotta fra di loro. Purtroppo, per quanto i disegni siano accattivanti e gradevoli anche per un pubblico non adulto (indubbiamente si crea un implicito collegamento, nella mente del lettore, al *Re leone* disneyano), la storia, che si conclude con l'uccisione dei leoni da parte di soldati americani, è poco adatta ai più piccoli, a causa dei toni duri e privi di speranza.

### Raccontare con le immagini

In realtà il rapporto fra parola scritta e immagine disegnata ha dentro di sé potenzialità enormi, poiché è in grado di rendere in modo particolarmente efficace le ambientazioni storiche, che più che venire descritte si fanno vive agli occhi del lettore. Si pensi all'effetto d'amplificazione che le immagini operano sui racconti di Joe Sacco, «reporter a fumetti» di alcune drammatiche guerre recenti.

8. E. Stramboulis, *Se l'immagine è in sequenza animata*, in *La storia dei ragazzi*, cit., p. 172.

9. Si tratta di due libri, uno pubblicato per il comune di Falconara Marittima, basato sulle ricostruzioni storiche del fenomeno della Resistenza nella provincia di Ancona, e l'altro per «l'Unità», su un eccidio nazista nella memoria di un partigiano sopravvissuto all'evento.

Uno degli elementi che dà valore aggiunto ai racconti per immagini è la possibilità che l'autore ha di muoversi su più livelli all'interno dello stesso codice comunicativo: per raccontare di una piazza affollata e di scene movimentate, un autore come Sacco non utilizza solo il disegno, poiché nello stesso tempo gioca con le dimensioni e il numero delle vignette, per esempio, affollandone la pagina, permettendo al lettore di percepire un concetto, intuendolo nel colpo d'occhio, prima ancora che attraverso la comprensione razionale del testo.

Altri esempi, fra quelli proposti nella bibliografia, sono i lavori di Staino che, per distinguere gli eventi del presente da quelli ricordati e avvenuti durante il secondo conflitto mondiale, realizza i disegni ambientati al giorno d'oggi sovrapponendoli alle fotografie dei luoghi in cui gli eventi si sono effettivamente svolti, e inserisce all'interno di alcune vignette fotografie di manifesti o di elementi storici reali<sup>10</sup>; oppure Art Spiegelman<sup>11</sup> che, per rappresentare la perdita del senso del mondo che gli si presenta dinanzi all'indomani dell'attentato alle Torri Gemelle, fonde diversi stili e volti dell'universo americano del fumetto e che, accostando le singole vignette in modo irregolare, attraverso un procedere sincopato, trasmette l'instabilità di quei momenti drammatici. In *Siberia*, invece, le sensazioni di angoscia e claustrofobia che il protagonista prova negli ultimi anni di vita dell'Unione Sovietica vengono trasmesse dal tratto della matita che sfrutta le sfumature del grigio per rendere appieno la crudeltà e la violenza dei volti, deformati dall'alcol e dall'ignoranza.

Non sono prodotti realizzati per un consumo compulsivo ed effimero. Il fumetto, infatti, è un medium lento che porta dentro di sé una rielaborazione personale dell'autore. A dimostrazione di ciò, molte delle opere qui presentate hanno avuto bisogno anche di anni di incubazione per trovare il giusto rapporto fra ri-

10. Come si può vedere sul sito dell'autore (<http://www.sergio-staino.it>), nella sezione relativa ai due libri proposti, laddove sono visionabili alcune pagine.

11. Lo stesso autore, vincitore dello Special Award del premio Pulitzer nel 1992 per *Maus*, ci aveva mostrato in questa sua opera un uso metaforico del linguaggio del fumetto tipizzando per animali i personaggi (topi sono gli ebrei destinati ad essere ingabbiati, gatti gli sfuggenti e cinici nazisti ecc...).

cerca storica, rielaborazione personale ed equilibrio narrativo: tre anni e mezzo per *Palestina*<sup>12</sup>, dossier a fumetti sulla prima *intifada* palestinese; cinque per *Berlin*, affresco sulla capitale tedesca durante la Repubblica di Weimar; molti di più per la conclusione di *No Pasàràn*, racconto legato alla guerra civile di Spagna. Ma è proprio quando questo equilibrio è presente che l'opera acquista valore. Un risultato differente si ha invece in quelle opere in cui l'evidente intento didascalico prevale sulla trama. Per esempio, i fumetti realizzati non per raccontare storie intrecciate alla storia, ma la storia stessa, come quelli curati da Enzo Biagi<sup>13</sup>, o la *Storia della liberazione di Roma*<sup>14</sup> realizzata dalla Scuola Romana del Fumetto. In questi casi, se pure con risultati differenti, il medium, ritenuto accattivante già di suo, perde proprio alcune caratteristiche legate all'avventura o alla caratterizzazione interiore dei personaggi che lo rendono piacevole e appassionante. Questi fumetti sono definiti "didattici" nel senso che sono realizzati per insegnare qualcosa attraverso i contenuti proposti.

Numerose esperienze<sup>15</sup> mostrano che nel linguaggio comune "l'uso didattico" del fumetto consiste per lo più nella lettura di un'opera ritenuta di per sé educativa e – in virtù della familiarità che il pubblico giovane ha con questo medium – automaticamente efficace. Sempre in questo tipo di lavoro, ma con tratti grafici e narrativi adatti a un pubblico giovane e con un buon equilibrio fra racconto e intento didattico, si colloca il fumetto olandese *A family secret*, realizzato per raccontare ai ragazzi di oggi gli eventi più significativi della Seconda guerra mondiale<sup>16</sup> e le vicende del-

l'Olanda in guerra. Il fumetto, pubblicato in diverse lingue dalla casa-museo di Anne Frank, è stato un primo tentativo cui è seguito il meglio strutturato *The search*, che punta la sua attenzione sulle vicende degli ebrei nell'Olanda occupata e che è accompagnato da materiale didattico strutturato.

A metà strada fra queste posizioni si trovano le sempre più diffuse opere di traduzione a fumetti di fatti di cronaca e di storia recente, indirizzate ad un pubblico più maturo ed arricchite da apparati di riferimento e schede storiche riassuntive, di cui si segnalano solo pochi esempi della casa editrice BeccoGiallo<sup>17</sup>, delle edizioni Alet (di cui si presentano le schede di *Siberia*, *Studenti contro il potere e 9/11*) o il lavoro di Emanuele Fucecchi sulla storia della Seconda Repubblica, che è possibile vedere in versione animata sul sito della trasmissione Tetris ([www.la7.it/tetris](http://www.la7.it/tetris)) e su *YouTube* cercando video con il nome dell'autore.

Gli esempi più affascinanti e coinvolgenti in confronto fra storia e arte narrativa a fumetti sono, però, quelli in cui gli autori abbandonano gli intenti nomenclativi e sistematizzatori e decidono di parlare della propria esperienza diretta o di riportare testimonianze raccolte da fonti primarie, dove la vicenda viene raccontata con uno *storytelling* che miscela il resoconto documentato, l'intreccio narrativo vero e proprio e uno stile visuale incisivo<sup>18</sup>. Non è un caso che diversi studiosi abbiano assimilato questi lavori ai romanzi storici<sup>19</sup>, in cui il verosimile assume un ruolo fondamentale. Per esempio, in *No pasaràn* la ricostruzione storica è ineccepibile e non tralascia nessun dettaglio come le divise, i mobili, o i manifesti, mentre verosimile è il protagonista che re-

sta caratterizzato da un forte senso di autenticità e che finisce per funzionare per il lettore come una sorta di lente di ingrandimento che permette di assumere un punto di vista<sup>20</sup>. Il concetto di verosimile entra in gioco anche quando si tratta di biografie, come precisa l'autore di *Camera*: «le cose che ho raccontato ripercorrendo l'epopea di una storia sportiva assolutamente documentata, quando non sono vere, sono verosimili e fanno capire il grande impatto, oggi si direbbe mediatico, di un personaggio che può essere considerato uno dei primi sportivi moderni». Più spostata verso l'impianto drammaturgico è l'esperienza della miniserie *Volto nascosto*, concepita come romanzo popolare a puntate, o serial televisivo conclusivo, con vicende intessute di storia (l'esperienza coloniale italiana) e di vita vissuta (amori contrastati, gelosie...), col fine dichiarato di far appassionare a persone e situazioni, e di far riflettere sul contesto storico.

Si pensi, infine, a come questo tipo di narrazione permetta un felice incontro fra storia e memoria (tutto da approfondire), e al forte impatto emotivo che essa suscita, perché si nutre di emozioni non sopite che hanno forti ricadute nel presente. Come nell'immaginaria intervista in cui Davide Toffolo rielabora e ripresenta il pensiero di Pasolini, oppure nel fumetto *In Italia sono tutti maschi*, in cui l'autore si confronta col tema dell'omosessualità e del confino durante il fascismo, oppure nella ricostruzione dell'esperienza del nonno morto durante la Prima guerra mondiale, *La grande guerra, storia di nessuno*, dove il lettore ben presto intuisce che riportare alla luce una storia è fare i conti con tutto il dolore che i ricordi possono provocare.

## Proposte di lavoro

Si è già detto di come le esperienze scolastiche scarseggino; tuttavia, possiamo immaginare alcune modalità di impiego didattico di questa produzione fumettistica.

Proprio lo sviluppo per certi aspetti letterario di molte di queste proposte (non dimentichiamo che si tratta quasi sempre di *graphic novel*, ovvero di romanzi grafici), alcune esperienze

12. Così racconta Sacco il suo lavoro: «Mi comporto da cronista: prendo appunti, scatto foto, faccio interviste, raccolgo informazioni. Una volta tornato a casa traduco tutto in fumetto».

13. Cfr. a questo proposito R. Farnè, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002.

14. Il fumetto è realizzato «per sollecitare l'uso della memoria» – come scrive Walter Veltroni nella sua Prefazione – e ricordare ai più giovani, con la forza delle immagini, le vicende di Roma dichiarata città aperta.

15. Cfr. l'articolo all'indirizzo <http://www.komix.it/page.php?idArt=7765> in cui si parla di fumetti «contro il razzismo» e «per la pace» o l'enorme diffusione di fumetti commissionati dalle amministrazioni sulla storia della propria città o su personaggi o eventi locali importanti.

16. Per approfondimenti cfr. l'indirizzo <http://www.annefrank.org/content.asp?PID=679&LID=2>.

17. Di questa Casa Editrice, oltre ai titoli presentati, ve ne sono diversi altri che toccano temi come la strage di Bologna, il sequestro Moro, il delitto Pasolini o anche il terremoto del Friuli. Per il catalogo cfr. il sito web <http://www.beccogiallo.it>.

18. Pellitteri, *Rileggere la storia con Goldrake e Lady Oscar* cit., p. 33.

19. G. C. Cucciolini, *La storia a fumetti. Visualizzazione e divulgazione storica nella narrazione per immagini*, in *Imparare la storia. Letture e immagini per una didattica nella scuola dell'obbligo*, Comune di Lugo, Edizioni Analisi, Bologna 1989, citato da Farnè, *Iconologia didattica* cit., p.276; ma cfr. anche l'introduzione de *Il fucile e la rosa*, laddove si avvisa il lettore che ha di fronte una storia reale ed episodi effettivamente accaduti, rivisitati tuttavia immaginando situazioni non completamente documentabili ma verosimili, con una certa libertà creativa.

20. Stramboulis, *Se l'immagine è in sequenza animata* cit., p. 177.

fatte su cartoni animati<sup>21</sup> e piste di lavoro già esistenti<sup>22</sup>, hanno suggerito una possibile strada che parte dalla ricerca all'interno del racconto di quattro differenti elementi: ciò che è storicamente "vero" o documentato; ciò che potrebbe esserlo e quindi è "verosimile"; ciò che è evidentemente legato alle dinamiche narrative e che si può indicare come "l'avventura"; ciò che è falso nel senso del non storicamente plausibile ("l'implausibile") e che è legato al fantastico, a stereotipi e ad anacronismi. Cercare all'interno di un racconto gli aspetti che caratterizzano questi quattro diversi elementi della narrazione potrebbe essere una traccia di lavoro interessante, che guiderà gli allievi in un percorso dalla "storia di carta" alla "storia reale". Non si tratta di un semplice gioco di riconoscimento di «Vero» o «Falso» in cui distinguere ciò che è storicamente documentato da ciò che non è plausibile, sia nelle immagini che nel racconto. Infatti, la specificità di questo lavoro dovrebbe consistere nella capacità di dimostrazione. Perché si accettano aspetti della storia come veri? Per quale motivo si dà un giudizio di verosimiglianza e non di implausibilità ad aspetti della storia che sono dimostrati come non accaduti? A partire da questi interrogativi è possibile attivare in classe ragionamenti e discussioni complesse sull'argomento di studio, e, conseguentemente, ritorni sul manuale o ricerche sulla letteratura specifica più analitiche e approfondite. Se consideriamo un testo come quello di Corto Maltese<sup>23</sup>, il lavoro potrebbe essere più semplice rispetto ad altri che si propongono come fedeli ricostruzioni di fonti autobiografiche. Le domande di partenza potrebbero essere: quali sono gli elementi propri dell'avventura? (Corto che incontra la bella e affascinante spia tedesca sposata al militare inglese, i rischi che il protago-

21. In modo particolare mi riferisco a una sperimentazione di laboratorio su cartoni animati e Preistoria e uno su Asterix portati avanti da maestre della provincia di Bari e Potenza.

22. In modo particolare ho tenuto presente, del già citato Farné, *Iconologia didattica*, il paragrafo *La ri-creazione del passato a fumetti*, p. 269-286, e l'ultimo capitolo di G. Marone, *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, Tunuè, Latina 2005.

23. Mi riferisco qui a *Sogno di un mattino di mezzo inverno*. La storia è anche presente nella parte finale del film d'animazione di Corto Maltese *Sotto la bandiera dell'oro* distribuito da ELLEU/RAITRADE e disponibile in DVD.

nista corre mettendo in gioco la propria vita); quali gli elementi che il disegnatore avrà dovuto immaginare anche se è partito da fonti storiche? (in primis, quelli legati alla costruzione del personaggio, romantico e coraggioso); quali quelli sicuramente inventati, legati al fantastico? (gli spiriti della tradizione inglese, le loro intenzioni e l'interazione con gli uomini); cosa, infine, è storicamente fondato? (lo scenario della Prima guerra mondiale, la potenza navale tedesca, le divise militari, l'esistenza di Stonehenge).

Un altro modo di lavorare potrebbe prevedere la lettura e l'analisi di storie diverse sullo stesso tema (per esempio, il modo in cui la guerra causa la perdita delle certezze acquisite) o lo stesso contesto storico (per esempio, il secondo conflitto mondiale), in modo tale che il confronto agevoli i ragazzi nell'individuazione degli elementi che interessano e, nello stesso tempo, dia loro modo di analizzare più facilmente le peculiarità dello stile grafico e narrativo degli autori.

Su questo punto, poi, sarebbe possibile realizzare un laboratorio che abbia fra i suoi materiali quelle immagini e fotografie che hanno eventualmente dato vita alle scenografie del fumetto – come nel caso degli scatti di Robert Capa per *Solo andata*, ambientato dopo lo sbarco alleato in Sicilia, e *No Pasaràn*, ambientato nella Spagna della guerra civile –, cartine su cui segnare gli spostamenti dei protagonisti e degli eserciti, schede storiche su cui cercare la conferma alle corrispondenze cronologiche ecc.

Le idee sono tante e la sfida è davvero tutta da raccogliere.

### La Prima guerra mondiale

- H. Pratt, *Corto Maltese. Sogno di un mattino di mezzo inverno*, Lizard Edizioni, Roma 2005.



Corto Maltese incarna l'eroe disincantato e romantico, il marinaio dallo spirito nomade e avventuriero, che, in divisa da capitano, orecchino d'oro all'orecchio sinistro e berretto in testa, viaggia in ogni angolo del mondo. In questi suoi viaggi, iniziati in Cina durante la rivolta dei Boxer, Corto vive situazioni in cui storia e avventura si confondono, e di questi contesti l'autore cura ogni dettaglio per dare identità storica e verosimiglianza al suo eroe, pur regalandogli alcune avventure oniriche. Così, per esempio, in *Sogno di un mattino di mezzo inverno*, ambientato durante la Prima guerra mondiale, Hugo Pratt ci mostra spiriti delle leggende inglesi, come la fata Morgana, il mago Merlino, Oberon e altri, aiutare Corto Maltese a sventare un'invasione dell'Inghilterra da parte della Germania.

- A. Di Virgilio, D. Pascutti, *La grande guerra. Storia di nessuno. Cronaca a fumetti*, BeccoGiallo, Padova 2008.



*La Grande Guerra* è scritto da Alessandro Di Virgilio e disegnato da Davide Pascutti. Il pretesto narrativo è il ritrovamento delle struggenti e sgrammaticate lettere scritte dal Corso dal fante Corrado Degli Esposti alla moglie incinta e lontana, da parte del nipote mai conosciuto. Poiché Degli Esposti è un cognome che indica la paternità ignota, il fante viene ribattezzato "Nessuno" dai commilitoni, ed è proprio come "Nessuno" che viene seppellito da una donna sconosciuta che lo ha assistito nella fase della demenza post-bellica. Nello stesso tempo, nella famiglia legittima il suo ricordo è stato rimosso e anche per loro Corrado è diventato "Nessuno". In questa storia ricostruire le vicende del passato è fare i conti con il proprio presente.



Il testo è arricchito da un'antologia di lettere e stralci di diari di soldati.

## Primo dopoguerra e Seconda guerra mondiale

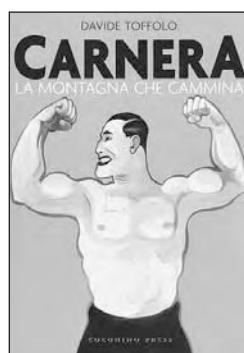
- J. Lutes, *Berlin, la città delle pietre*, vol. I, Coconino Press, Bologna 2003.



È una Berlino piena di conflitti quella disegnata dall'americano Jason Lutes, un ampio affresco che ritrae la capitale tedesca negli anni Trenta, colta e piena di contraddizioni, con i suoi intellettuali, i comunisti e i primi nazionalsocialisti, gli artisti, i tanti poveri e i sempre più numerosi antisemiti (che spesso fanno parte dei tanti poveri). In definitiva è la storia di questa città attraverso volti e storie individuali che si inseriscono in una dimensione collettiva.

Dinanzi a questo affresco storico, politico, sociale e artistico il lettore è avvolto e coinvolto senza bisogno di didascalie o di dialoghi pieni di riferimenti. Colpisce la capacità dell'autore di trasmettere attraverso le immagini, in una forma immediata e semplice, i risultati dei cinque anni di minuziose ricerche storiche che sono alla base del libro.

- D. Toffolo, *Carnera, la montagna che cammina*, Coconino Press, Bologna 2007.



*Carnera* è una biografia romanzata a fumetti, «un piccolo film tascabile» come lo definisce il suo autore, l'italiano Davide Toffolo, che racconta le vicende del pugile friulano dalla partenza dal suo paese d'origine alla conquista del titolo mondiale, a New York, nel giugno del 1933.

La storia che Toffolo ci racconta è quella di un uomo semplice che, grazie alle sue doti fisiche, vive il sogno americano dell'affermazione personale e che può, grazie ad essa, comprare una bella casa ai propri genitori, senza mai dimenticare il calore del «popolo italiano che in lui ritrova l'antico spirito di combattente romano italiano».

- G. Manfredi, *Volto Nascosto*, Sergio Bonelli Editore, 2007-2008.



*Volto Nascosto* è una miniserie storica di 14 albi creata da Gianfranco Manfredi, ambientata tra Roma e l'Etiopia, tra il 1889 e il 1896, sullo sfondo della prima guerra coloniale italiana. I protagonisti sono quattro: Volto Nascosto, profeta-guerriero che indossa una maschera d'argento, braccio destro della Regina d'Etiopia Taitù; Ugo Pastore, giovane romano alla ricerca di un ufficiale suo caro amico, disperso in Etiopia; il suddetto ufficiale, Vittorio De Cesari, nobile, bello e coraggioso; Matilde Sereni, un'affascinante e ricca gentildonna romana. Il mondo di *Volto Nascosto* è ambientato tra grandi battaglie, assalti, rapimenti e la vita dei militari prigionieri. Spesso nella fase introduttiva dell'albo l'autore distingue, nelle vicende narrate, gli elementi puramente narrativi da quelli fedelmente storici.

- E. Guibert, *La Guerra di Alan*, vol. 1, Coconino Press, Bologna 2008.



Il testo è una versione disegnata dei ricordi di Alan Ingram Cope, un veterano americano della Seconda guerra mondiale sbarcato in Francia nel giorno del suo ventesimo compleanno.

Nella Prefazione, Emmanuel Guibert avverte di non aver voluto compiere una ricostruzione storica, ma di aver voluto dare vita ai ricordi di una persona; e infatti in questo racconto gli aneddoti e le emozioni sono più importanti del quadro generale. Dalla notizia del bombardamento di Pearl Harbor ai lunghi mesi di addestramento militare, fino alla partenza per il fronte francese, il primo volume di quest'opera è fatto di paura e risate, amicizia e nostalgia, attraverso numerosi rimandi fra il passato e quello che sarebbe accaduto successivamente ai personaggi coinvolti. Non la storia della Grande Guerra, ma una storia nella Grande Guerra.

- P. Macola, *Sola andata*, Coconino Press, Bologna 2005.



*Sola andata* è un diario di guerra basato sui ricordi del soldato italiano Giorgio Chiesura

dello sbarco degli alleati e della rotta dell'esercito italiano nell'estate del 1943 (il diario è stato pubblicato da Sellerio con il titolo di *Sicilia 1943*). Giorgio raggiunge la Sicilia all'indomani dello sbarco alleato ed è costretto, con l'esercito, ad una ritirata improvvisata e disorganizzata. La percezione della guerra come inutile e assurda spinge il protagonista a consegnarsi ai tedeschi dopo la nascita della Repubblica di Salò. Per questa sua scelta, egli verrà internato in diversi campi per diciannove mesi, prima di far ritorno a casa. Giorgio non ama la violenza e non ha mai sparato a nessuno: è una persona "comune" che affida al suo diario la dolente e amara descrizione di una guerra fallita. Nei disegni dei paesaggi siciliani è evidente lo studio delle foto di Robert Capa.

- L. de Santis, S. Colaone, *In Italia sono tutti maschi. Una graphic novel sul confino degli omosessuali durante il fascismo*, Kappa Edizioni, Bologna 2008.



*In Italia sono tutti maschi* è un romanzo a fumetti che, attraverso il racconto di una difficile intervista lunga un viaggio da Salerno alle isole Tremiti, mette in tavola il rapporto fra storia e memoria. L'opera, infatti, non è solo un espediente per raccontare, attraverso i ricordi del "femminiello Ninella", il confino durante il fascismo degli omosessuali nell'isola di San Domino delle Tremiti, ma la difficoltà di portare alla luce e di elaborare un certo passato che ha ancora ricadute sul presente.

- S. Staino, G. Carino, *Il fucile e la rosa. Episodi della Resistenza Marchigiana nel*

*ricordo di un protagonista*, Comune di Falconara Marittima, Stampa 2005.



Il racconto è giocato sul rapporto tra situazioni distanti nel tempo, collegate dal ricordo di un ex partigiano e dal casuale ritrovamento di un piccolo deposito di armi da lui nascoste subito dopo la Resistenza. Quest'episodio serve come base per una serie di flash-back relativi a episodi della guerra partigiana nella zona di Ancona: la situazione dall'8 settembre fino all'occupazione tedesca; la scelta attendista assunta nella riunione di Invernale di Cessapalombo; l'eccidio nazifascista del 22 marzo a Montalto; lo scontro di Monastero, in cui i partigiani ebbero la meglio.

- S. Staino, *Montemaggio. Una storia partigiana*, supplemento a «l'Unità», 29 ottobre 2003.
- (scheda rielaborata da: <http://www.unisinforma.net>)



Il libro narra gli eventi legati all'eccidio di Montemaggio, la fucilazione di 19 giovani partigiani nelle zone tra Colle Val d'Elsa e Volterra, in provincia di Siena, nell'ottobre del 1943. Il racconto si basa sulla testimonianza dell'unico sopravvissuto, Vittorio Meoni, che ne è anche il protagonista principale.

Sergio Staino ha definito il suo «un lavoro di memoria storica». «Nel mio libro – scrive – i protagonisti, quei 19 giovani partigiani di Casa Giubileo, si comportano come i ragazzi di oggi, con le paure e le aspettative dei giovani, con ideali di libertà e giustizia, con un diverso contatto, però, con la natura, la vita di paese, con una diversa qualità e quantità di rapporti».

- S. Mezzavilla, E. Barison, A. Fossa (a cura di), *Storie dal 7 aprile, raccontare la memoria a fumetti*, Canova Società Libreria Editrice, Treviso 2005.



Il libro nasce dal progetto di didattica della storia «Storie dal 7 aprile» curato dal CSA di Treviso, ed è formato da sei storie create da studenti delle scuole superiori che raccontano il dramma del bombardamento di Treviso del 7 aprile 1944.

«Il fumetto è terreno di emozioni – spiega Stefano Mezzavilla – gli studenti hanno lavorato per tirare fuori i drammi vissuti. Attraverso le memorie e le testimonianze. Le sei storie raccontate si soffermano su quello che è accaduto nelle coscienze, il malessere». Sono nate così strisce in bianco e nero i cui protagonisti sono personaggi realmente esistiti, come il fotografo Gilmo Gobbi, oppure sono stati inventati.

- A. Laprovitera, D. Pascutti, *Il maestro*, Tunué 2008.



In un paesino della provincia italiana, la Seconda guerra mondiale sconvolge la vita di tutti, e in particolare quella di un maestro di scuola elementare, il quale, attraverso la poesia, cerca di dare coraggio e speranza ai suoi giovani alunni. In questo scenario, la poesia e la guerra fanno da sfondo controverso anche alla sua difficile storia d'amore con Maria.

- E. Heuvel, *A family secret*, Anne Frank House/Resistance Museum Friesland, 2005.



Il racconto illustrato è quello che la nonna Helena fa al disinformato nipote, descrivendogli la storia della propria famiglia a partire da alcuni documenti ritrovati in soffitta. Prendono così vita, in un'accattivante veste grafica, le vicende olandesi di questo periodo, dalle forme di collaborazionismo, più o meno partecipati, con i nazisti, alla resistenza organizzata e alla situazione degli ebrei, dalla realtà delle colonie delle Indie Orientali durante e dopo l'occupazione giapponese, alla fine della guerra e alla difficoltà della ripresa.

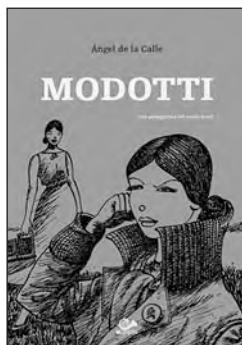
- V. Giardino, *No Pasaràn*, Lizard Edizioni, Roma 2000 (vol. I)-2002 (vol. II)-2008 (vol. III).



Sono stati necessari tre volumi per raccontare questa avventura di Max Fridman, agiato commerciante di tabacco, ebreo di origine francese, che vive a Ginevra con la figlia adolescente e che parte per la Spagna alla ricerca di un amico disperso nelle vicende della guerra civile spagnola. La ricerca che Fridman compie, nelle vesti di fotoreporter, permette di attraversare le sorti della guerra con-vivendo i timori, le speranze, i disagi e le difficoltà di quei momenti.

Il lavoro di Vittorio Giardino è ricco di cartine, disegni e delle foto di Robert Capa, oltre che impregnato dei racconti di chi quella guerra l'ha vissuta in prima persona.

- Á. de la Calle, *Modotti*, voll. 2, 001 Edizioni, 2007-2008.
- <http://www.mangaforever.net/pdf/print.php?ind=reviews&id=348>



Due volumi per raccontare l'avventurosa vita di Tina Modotti, emigrante italiana di San Francisco, diventata fotografa, stella di Hollywood (del cinema muto), modella di fotografi e pittori. Amante di artisti e politici di rilievo, nonché militante comunista a sua volta, combattente delle Brigate Internazionali in Spagna, la Modotti fu anche amica di Pablo Neruda, Antonio Machado, Robert Capa ed Ernst Hemingway.

Durante la narrazione biografica, Ángel de la Calle inserisce varie digressioni con cui ci racconta come ha vissuto le varie fasi di documentazione e le fonti che l'hanno portato a realizzare questo libro.

- Scuola Romana del Fumetto, *La lotta per la liberazione di Roma. 8 settembre 1943-4 giugno 1944*, Introduzione di W.

Veltroni, Edizioni Anicia, Roma stampa 2006.



Le vicende storiche presentate nel libro sono ripercorse attraverso la narrazione delle sorti dei due protagonisti che si sposano, lottano e sperano con i partigiani e con la popolazione romana, e alla fine, in perfetta sincronia con la liberazione d'Italia, danno alla luce una bimba per la quale scelgono il simbolico nome di Libera.

Il racconto è schiacciato fra le vicende personali dei protagonisti e il contesto storico, in un veloce accavallarsi degli eventi più importanti. La narrazione non è sempre fluida e l'impressione che si ha è che le vicende personali siano solo un pretesto per narrare "le cose veramente importanti" dal punto di vista storico.

- G. C. Cuccolini, C. Dall'Orso (a cura di), *DUX STRIP, Mussolini a fumetti*, Il Penny Edizioni, Firenze 2002.

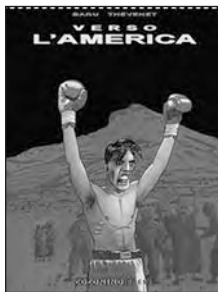


Non si tratta di un fumetto o di un romanzo, ma del catalogo di una mostra sulla presenza di Mussolini nella stampa a fumetti italiana ed estera fino ai giorni nostri. Le immagini sono supportate da alcuni saggi che permettono di contestualizzarle e di problematizzarle. Poco compare il duce nei fumetti fascisti mentre è

molto più presente in quelli satirici, principalmente stranieri. In Italia lo incontriamo soprattutto nel Dopoguerra all'interno delle diverse "storie illustrate", da quelle curate da Enzo Biagi a quelle per le riviste per ragazzi come «Il giornalino» e «Il corriere dei piccoli», di cui Claudio Dell'Orso non manca di evidenziare la maggiore o minore attinenza con la ricostruzione storica e/o l'evidente intento didascalico.

## Seconda metà del Novecento

- Baru-Thévenet, *Verso l'America*, Coconino Press, Bologna 2002.



*Verso l'America* è ambientato nel 1958 e racconta di Said Boudiaf, un giovane pugile di grandissimo talento che lasciò l'Algeria per cercare fortuna a Parigi, dove divenne un pugile famoso, ma dove si trovò a fare i conti con la storia del suo Paese e le lotte per la conquista dell'indipendenza algerina. Il pugile dovette infatti scegliere se sostenere l'FLN (il Fronte di Liberazione Nazionale algerino, che tra i suoi leader annovera proprio il fratello di Said, Ali Boudiaf) o rinnegare le sue origini e la sua gente a favore del governo francese. Trovandosi schiacciato tra dinamiche più grandi di lui, Said avrebbe voluto solo boxare, ma ebbe un destino diverso.

- N. Maslov, *Siberia*, Alet edizioni, Padova 2007.



*Siberia* è un racconto autobiografico in cui la vita dell'autore, Nicolaj Maslov, si interseca con gli ultimi vent'anni di storia dell'Unione Sovietica: dalla propaganda martellante sui banchi di scuola, al servizio militare nell'Armata Rossa in Mongolia, al ritrovamento di fosse comuni in un gulag di Tomsk, all'apprendistato frustrante di un'arte conformata e celebrativa, alla drammatica esperienza in un ospedale psichiatrico (dove il protagonista viene rinchiuso dopo la morte del fratello), fino all'incontro con numerose esistenze devastate dall'alcol vissuto come unica fonte di salvezza.

- A. Breccia, E. Breccia, H. Oesterheld, *Che. Un romanzo grafico rivoluzionario*, a cura di P. La Forgia, Prefazione di G. Fofi, Rizzoli, Milano 2007.
- (scheda rielaborata da <http://www.24sette.it/scilibro.php?isbn=1701847>; [http://libreriarizzoli.corriere.it/libro/breccia\\_enrique\\_oesterheld\\_martinche.aspx?ean=9788817018470](http://libreriarizzoli.corriere.it/libro/breccia_enrique_oesterheld_martinche.aspx?ean=9788817018470))



Questo romanzo a fumetti su Ernesto Che Guevara, uscito in Argentina nel 1968, a un anno dalla scomparsa del Che, racconta a capitoli alternati la spedizione in Bolivia che lo portò alla morte (con disegni di Enrique Breccia) e le vicende biografiche (narrate dal padre, Alberto Breccia). Le due dimensioni temporali si incrociano e intersecano di continuo, l'una, quella degli ultimi giorni, decompressa e dettagliata, l'altra, quella biografica, dai ritmi rapidi e quasi riassuntivi.

Uscito a puntate su una rivista, nel 1968, e poi in un unico volume, venne messo al bando nel 1973. Nel 1976 gli autori, per sfuggire alle persecuzioni della neonata dittatura militare, distrussero tutte le copie in loro pos-

sesso, meno una che seppellirono in giardino. Solo nel 1987 il libro venne ristampato in Spagna, e poi, negli anni Novanta, in Italia. *Che*, secondo Goffredo Fofi, è «molto di più che una bella biografia a fumetti dell'eroe rivoluzionario, è una testimonianza di adesione morale e politica ai suoi ideali».

- H. Pekar, G. Dumm, P. Buhle, *Studenti contro il potere: la storia dell' SDS, il movimento studentesco protagonista del '68 americano*, traduzione a cura di F. Grillenzoni, Alet edizioni, Padova 2008.
- (scheda tratta da: <http://www.aletedizioni.it/catalogo/dettagli.asp?ISBN=978-88-7520-047-3>)



Le lotte e gli ideali di una generazione convinta che il contributo di ogni singola persona potesse davvero cambiare le sorti del mondo. Una documentata, appassionata e accessibile storia del movimento radicale americano, fondato negli anni Sessanta e all'origine di tutta la contestazione giovanile successiva. La lotta contro la guerra, il razzismo, la discriminazione sessuale dominanti allora: dalla nascita del movimento per la pace e i diritti civili alle manifestazioni di massa contro la guerra in Vietnam. Un pezzo di storia americana riproposto attraverso le testimonianze inedite e le grafanti immagini di chi ha vissuto quei giorni.

- M. Satrapi, *Persepolis*, Lizard Edizioni, Roma 2007.

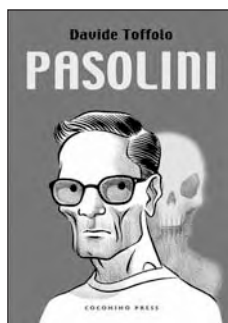


*Persepolis* è un fumetto realizzato dalla iraniana Marjane Satrapi nel 2000.

L'opera si presenta sotto forma di autobiografia romanzata, e delle autobiografie contiene tutte le caratteristiche. L'infanzia e il progredire di un regime islamico sempre più opprimente, i ricordi di guerra, la difficoltà della vita in Europa per un'esule islamica, ma anche vicende più strettamente personali e individuali, come il matrimonio o la depressione, sono un esempio dei temi raccontati.

*Persepolis* è, nelle intenzioni dichiarate dell'Autrice, un fumetto per gli occidentali: tante, infatti, sono le spiegazioni fornite sulla vita quotidiana – superflue per un lettore iraniano – senza che ciò ne svilisca le qualità narrative.

- D. Toffolo, *Pasolini*, Coconino Press, Bolgona 2005.



*Pasolini* è un'opera complessa: è la storia di un'intervista immaginaria; è una raccolta di stralci di interviste e di testimonianze legate a Pasolini quand'era ancora in vita; è il diario del percorso immaginario che porta Toffolo, fisicamente, nei luoghi cari al poeta, intellettualmente, nel difficile rapporto di quest'ultimo con la società italiana.

Questa irrealistica intervista è la strada che permette all'autore di confrontarsi con il pensiero del poeta e di farlo nuovamente emergere, rivendicando la validità di una voce tanto controversa.

- J. Sacco, *Palestina. Una nazione occupata*, A. Mondadori, Milano 2006.



Il libro racconta l'inchiesta che il giornalista americano Joe Sacco realizzò tra la fine del 1991 e l'inizio del 1992, quando trascorse due mesi in Medio Oriente, tra Israele e i territori occupati. Una fotografia della prima *intifada* contro l'occupazione d'Israele, come lui stesso la definisce.

Si tratta di un'opera che lascia il segno. L'autore è interno alle storie che racconta (e al grande affresco complessivo che prende forma): lo vediamo aggirarsi fra le persone, parlare con adulti e bambini, stringere amicizie. È il racconto di un percorso di avvicinamento ad un mondo che egli stesso non riesce a comprendere con immediatezza, perché lui, come tanti di noi, «è cresciuto nei quartieri residenziali di periferia, dove l'orrore lo trova solo al cinema».

- J. Sacco, *Goraġde. Area protetta, La guerra in Bosnia 1992-95*, A. Mondadori, Milano 2006.



In quest'opera Joe Sacco racconta gli orrori vissuti dagli abitanti di Goraġde durante una guerra che ha visto l'attenzione dei media concentrata sulla città di Sarajevo. Lo stile è lo stesso di *Palestina*: giornalistico, ma anche drammaticamente coinvolgente ed empatico. Goraġde, piccola città della Bosnia orientale, rimase isolata all'interno dei territori serbi durante la guerra: un'enclave musulmana sottoposta alla pulizia etnica dei cetnici. Le immagini raccontano drammi violenti: corpi smembrati, assassini di massa, stupri, una fame disperata, e una disperata voglia di vivere. Ancora una volta l'autore è nella storia che descrive, con le persone che raccontano e soffrono, che sognano un futuro e che gli chiedono un paio di jeans da Sarajevo. Ancora una volta è il tentativo di Sacco di comprendere come sia potuta accadere una cosa simile che avvince il lettore malgrado gli orrori che gli vengono mostrati.

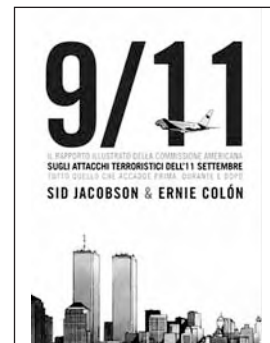
## Il tempo presente

- A. Spiegelman, *L'Ombra delle Torri*, Einaudi, Torino 2004.
- (scheda riadattata da <http://www.hideout.it/index.php3?page=notizia&id=1181>)



Arthur Spiegelman racconta in questo libro la sua esperienza di ebreo americano residente a New York, laddove l'11 settembre 2001 sono scomparse le Torri Gemelle. In quest'opera Spiegelman dà vita ai suoi ricordi, al flusso incontrollato di paura e stupore e al caotico susseguirsi di pensieri che invase la sua mente. Inoltre la mortale consapevolezza di una lenta ma inesorabile fine del mondo manda a gambe all'aria sia il mondo delle vignette, sia quello politico e sociale dell'America contemporanea. Al contrario di tante altre produzioni legate all'attentato dell'11 settembre, questo lavoro appare privo di artifici retorici e luoghi comuni.

- E. Colón, S. Jacobson, *9/11. Il rapporto illustrato sull'11 settembre*, Alet edizioni, Padova 2006.
- (scheda tratta dalla quarta di copertina)

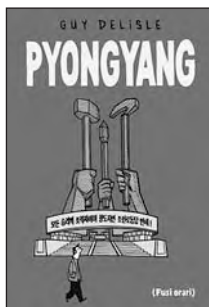


«Non è una drammatizzazione di quanto accaduto, ma la storia di un'investigazione. Non è fiction, ma "graphic journalism". Con il linguaggio del fumetto agile e accessibile a tutti, in particolare alle nuove generazioni, i due

autori hanno segnato una svolta nella storia del grande giornalismo d'inchiesta e di informazione. Questi sono disegni che catturano il lettore, conducendolo pian piano dentro il ventre molle e nero del conflitto globale odierno e lasciandolo alla fine imbambolato e sconvolto davanti alla barbarie del nostro tempo. Ma di sicuro lasciandolo anche molto più consapevole su quanto è accaduto. Denso e illuminante come un saggio di qualità, veloce come un film d'azione, pieno di pathos come un romanzo, *9/11. Il Rapporto illustrato sul 11 settembre*, rivoluziona il modo attuale di raccontare la storia».

Al libro è dedicato un mini-sito: <http://www.aletedizioni.it/9-11/>

- G. Delisle, *Pyongyang*, traduzione di A. De Ritis, Fusi orari, Roma 2006.
- (scheda tratta da: <http://www.fusiorari.it/delisle.htm>;
- <http://www.novamag.it/dblog/articolo.asp?articolo=151>)



Guy Delisle è un autore di fumetti canadese che lavora nel campo dell'animazione e che, per motivi di lavoro, nel 2001 ha passato due mesi nella città nord-coreana di Pyongyang, osservando con i propri occhi la vita all'ombra della dittatura comunista che regna nel Paese. Il libro mostra la vita dell'autore - ogni ospite straniero deve andare in giro accompagnato da una guida-interprete e da un autista - intrecciata con quelle delle persone che questi incontra sul lavoro, in albergo, per strada (le rare volte che riesce ad ingannare la vigilanza dei suoi accompagnatori).

La drammaticità delle condizioni di vita orwelliane dei nord-coreani è resa con un tratto essenziale e con una levità del racconto che consentono all'autore di essere diverten-

te ed ironico nel raccontare le contraddizioni, le singolarità, gli imbarazzi culturali nei quali si imbatte lo straniero catapultato in quello che appare come un altro pianeta.

- B. K. Vaughan, N. Henrichon, *L'orgoglio di Bagdad*, Planeta De Agostini, Barcellona 2007.



Una favola amara e dal tragico finale è quella che ci viene regalata con questo libro che prende spunto da un episodio reale. Nella primavera del 2003, un piccolo branco di leoni scappò dallo zoo di Baghdad durante il bombardamento causato da un raid americano. Da questo episodio si sviluppa la storia i cui protagonisti sono quattro leoni (tre adulti e un cucciolo) che persi, confusi, affamati e disorientati dall'improvvisa libertà, vagano per le strade devastate di Baghdad, fino a quando non saranno uccisi dai soldati americani. La storia narrata è quella della perdita di senso causata dalla guerra, nel mondo degli animali come in quello degli uomini, e quella di un conflitto che il lettore percepisce chiaramente nelle devastazioni, nelle armi tecnologiche e nelle divise dei soldati.

- E. Fucecchi, *Politik. Da Tangentopoli al duello finale. Storia della Seconda Repubblica*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 2007.
- (scheda tratta da: [http://www.flashfumetto.it/produzioni/news\\_pagina/id-172](http://www.flashfumetto.it/produzioni/news_pagina/id-172))



Emanuele Fucecchi ha provato in questo volume a raccontare la storia politica italiana più recente attraverso i fumetti. *Politik* è un reportage a fumetti sulla storia di questi anni: una *graphic novel* dalla tecnica originale, unita a un lavoro giornalistico, per passare al setaccio dell'ultimo quindicennio di politica, miserie e pretese raffinatezze. Il lavoro non si propone come satira, ma come una vera e propria narrazione "storica", basata su fonti giornalistiche.

- G. Bardi, G. Gamberini, *Dossier Genova G8. Il rapporto illustrato della Procura di Genova sui fatti della scuola Diaz*, BeccoGiallo, Padova 2008.



Questo lavoro pubblicato dalla casa editrice BeccoGiallo ricostruisce, basandosi sulla "Memoria Illustrativa" redatta dalla Procura della Repubblica di Genova, le testimonianze, gli interrogatori, i filmati originali e le registrazioni sonore presentate in sede processuale sui fatti avvenuti alla scuola Diaz durante il G8 del 2001. Il filo narrativo è costruito attraverso la dettatura dei verbali, verosimile questa volta, da parte di un funzionario ad un agente, i cui pensieri si pongono come argine del buon senso all'assurdità dell'accaduto. Il volume è arricchito da interviste, da una cronistoria e da una bibliografia di approfondimento.

- E. Biagi, *La nuova storia del mondo a fumetti. Dalla preistoria ai giorni nostri*, A. Mondadori, Milano 2005.



In questo testo Enzo Biagi racconta eventi e personaggi significativi per la storia del mondo. In realtà non siamo di fronte a fumetti, ma ad illustrazioni. Sfruttando il fumetto, Biagi ha ricostruito e narrato eventi di tutto il globo. L'impostazione è quella giornalistica e Biagi spesso ricorre a finestre esterne rispetto al racconto illustrato in cui spiega, per esempio, l'importanza di personaggi come Michail Gorbacëv o Mao Tse-tung, oppure racconta i suoi incontri con uomini importanti. Ogni capitolo è inoltre corredato da una cronologia e dai dati principali dei paesi trattati nel racconto.

Elena Musci

3

## Un mondo di «carta» e di «carte»: gli stereotipi della geografia nei sussidiari italiani

E. Squarcina, *Un mondo di carta e di carte*, Guerini scientifica, Milano 2007, pp. 200, € 20,00.

Partendo dalla considerazione che la scuola è uno dei luoghi più significativi di costruzione di una cultura condivisa, Enrico Squarcina nel suo bel saggio *Un mondo di carta e di carte* analizza i libri di testo delle elementari dal punto di vista della geopolitica critica, cioè di quella corrente di pensiero geopolitico venuta alla luce nei primi anni Novanta del Novecento nel mondo anglosassone. Mentre è diffusa la coscienza che la storia, soprattutto nel racconto che se ne fa attraverso i manuali scolastici, può essere strumento di condizionamento identitario (G. Proccacci, *Carte d'identità*, Carocci, Fondazione Istituto Gramsci, AM&D Edizioni, Roma 2005), molto meno si è coscienti del ruolo – altret-

tanto importante – giocato dalla geografia, e dalla geografia politica in particolare. È sotto gli occhi di tutti che la geografia serve a dare una visione del mondo, una visione cartograficamente supportata, ma troppo spesso si scambia la carta geografica con qualcosa di universalmente condiviso, oggettivamente dato, scientificamente neutro. «Geografia significa potere», è l'affermazione con cui G. O. Tuathail inizia *Critical Geopolitics* (University of Minnesota Press, Minneapolis 1996), un libro divenuto un classico della geografia politica mondiale, in cui in vengono rielaborate in chiave decostruttivista le tesi espresse da Lucio Gambi (*Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino 1973), in Italia, e da Yves Lacoste (*La Géographie ca sert d'abord a faire la guerre*, Maspero, Parigi 1976), in Francia. Non che la geografia sia meno innocente di altre discipline, ma la sua veste cartografico-matematica, la misurazione dello spazio, la descrizione di paesaggi, la regionalizzazione, contribuiscono a meglio nascondere il fatto che, alla pari delle altre, è “discorso narrativo” storicamente, politicamente e socialmente connotato. Così i libri di testo, o meglio i sussidiari delle scuole elementari analizzati da Squarcina, diventano strumenti di *popular geopolitics*, cioè di costruzione di un ‘senso comune geopolitico’, basato sui concetti di Stato, nazione, confini, capitali e punti cardinali. Attraverso questa lente di analisi della sezione geografica di un campione di 38 sussidiari, pubblicati tra il 1989 e il 2003, l'autore si è posto il compito di mettere in risalto gli stereotipi dal punto di vista concettuale, premettendo un inquadramento storico sui mutamenti dei programmi scolastici avvenuti nello stesso periodo. I libri di testo diventano in questo modo una specie di pretesto per riflettere su come definizioni ricorrenti, accettate come dati di realtà, siano invece precise prese di posizione, visioni parziali di concetti o fenomeni. Ciò è chiaro fin dalla presentazione della disciplina, cioè dalle definizioni che vengono date di geografia e di geografo: una scienza e uno scienziato caratterizzate non tanto dall'oggetto di studio quanto da una compattezza e oggettività metodologica, che la stessa ricerca geografica contemporanea – molto variegata – pone in dubbio. Si prosegue poi con l'analisi di come

sono trattati concetti come Stato e nazione, molto spesso usati come sinonimi, e senza mai fornirne una spiegazione in termini storici, ma solo come elementi identitari: in tal modo si passa ai discendenti l'idea che non esista, né sia mai esistita altra possibilità che quella dello Stato nazionale. Allo stesso modo si parla di confini: in un testo del 2001 possiamo leggere: «I confini fra gli Stati possono essere *naturali* oppure *convenzionali*, cioè stabiliti dagli uomini»: come dire che alcuni confini statali sono stabiliti per natura! Anche la regionalizzazione delle macroaree (continenti) è basata spesso sul raggruppamento degli Stati piuttosto che su altri criteri, quasi a voler sottolineare come lo Stato (nazionale moderno) sia un'unità di base fondamentale, da cui diventa molto difficile prendere le distanze, a cui diventa quasi impossibile trovare alternative. Un intero capitolo (pp. 85-109) è dedicato all'analisi della cartografia nei libri di testo, a come cioè la carta geografica venga «presentata come succedaneo della realtà», non permettendone una visione critica e senza fornire alternative di rappresentazione cartografica. Un altro capitolo si occupa direttamente di come attraverso le categorie interpretative metageografiche (i concetti di Nord e Sud del mondo, quelli di Oriente e Occidente) venga trasmesso un discorso identitario falsamente “naturale”. Infine, il volume si conclude con un'approfondita analisi – a cura di F. Martegani – sull'uso della fotografia e degli apparati iconografici. Da questi pochi esempi, e ripensando ai libri di testo che ci passano numerosi per le mani, si capisce come non si tratti di casi isolati di stesura superficiale da parte di un particolare autore, ma di un fenomeno compatto di concordanza, di applicazione, appunto, di un “senso comune” gramscianamente inteso.

Come lo stesso Squarcina denuncia nella Prefazione, manca un'analisi della qualità didattica, che avrebbe definitivamente completato l'argomento, ma che avrebbe richiesto, allo stesso tempo, una doverosa connotazione storica dei numerosi e importanti cambiamenti che in tale campo si sono avuti nel corso degli ultimi vent'anni. Certamente la lettura di questo testo apre continuamente nuovi problemi e nuovi interrogativi sia sui manuali de-

gli altri ordini di scuole, sia su quelli di altri paesi, sia su quali mutamenti ancora hanno introdotto le diverse *Indicazioni nazionali*. L'importante è che il lavoro sia stato iniziato con chiarezza e rigore metodologico: un ottimo punto di partenza per proseguire nell'analisi.

**Maria Teresa di Palma**

4

## Il mondo visto dal Sud

*Guida del Mondo - Il Mondo visto dal Sud 2007-08*, EMI, Bologna 2007, pp. 608, € 39,00.

**G**uida del Mondo - *Il Mondo visto dal Sud 2007/08* invita il lettore a osservare la realtà planetaria in modo poliprospectivo e contestualmente sinottico, e lo incoraggia ad adottare un punto di vista assai meno centrato etnicamente e culturalmente di quello assunto d'abitudine. È opera di un'équipe editoriale dell'Istituto Tercer Mundo, supervisionata da Amir Hamed, mentre all'edizione italiana, principalmente curata dalla EMI, hanno contribuito una significativa compagine di organizzazioni non governative e di associazioni per lo sviluppo umano. Si propone come "guida alternativa" per affrontare un viaggio attraverso tutti i paesi del mondo e per conoscerne le loro complesse realtà. E alternativa lo è davvero, in tutte le sue parti e per diversi motivi.

Il volume è diviso in tre macrounità intitolate, rispettivamente, «Temi globali», «Paesi del Mondo» e «Tutto il mondo in cifre», ciascuna delle quali promuove un ampliamento della prospettiva d'analisi oltre che un vero e proprio decentramento cognitivo, spaziale, culturale. Il fruitore è invitato a sentirsi responsabile, parte integrante del sistema mondo ed è costantemente obbligato a mantenere, nei confronti dei contenuti dell'opera, un atteggiamento coinvolto e mai passivo.

La sezione «Temi globali» si concentra nello smantellamento di alcuni alibi e stereotipi che il mondo cosiddetto "sviluppato" si crea nei confronti dei paesi in cui il progresso, la tecnologia, il rispetto dei diritti umani faticano ancora a divenire caratteristiche strutturali della politica e della società. Tra le altre questioni viene chiamata in causa quella degli aiuti umanitari, non sempre utili per coloro che li ricevono (spesso si tratta di azioni non preventivabili dai paesi beneficiari e, quindi, non impiegabili al meglio nella progettazione territoriale finalizzata al risanamento della situazione socio-economica e culturale), e, talvolta, poco disinteressati per coloro i quali li concedono (come nel citato caso statunitense, dove contributi umanitari sono stati stanziati per rafforzare le compagnie petrolifere di quei paesi a economia povera, necessarie per affrancare gli Stati Uniti dal ricatto mediorientale).

Con toni analoghi, sul fronte del superamento degli stereotipi, vengono esaminate le questioni del debito estero, della situazione delle donne e delle minoranze etniche, dell'accessibilità della comunicazione e della *governance* di internet, del controllo sui governi di sinistra dell'America Latina operato da paesi dotati di maggior prestigio a livello internazionale.

Una particolare attenzione merita la riflessione introdotta sul cambiamento di significato registrato dal concetto di sicurezza, per il quale si è assistito al passaggio dell'accezione di «sicurezza di Stato» a quella di «sicurezza umana». Questo è avvenuto soprattutto dopo gli attentati terroristici degli ultimi anni, a seguito dei quali quel sogno di invulnerabilità tipico dei paesi-guida dell'economia mondiale si è per sempre infranto, lasciando campo al dominio di una paura che non ha confini, né eserciti in grado di annientarlo.

La seconda sezione, «Paesi del Mondo», è composta da un cospicuo numero di schede illustrative degli Stati. Si configura come un'unità molto densa di notizie, in cui l'adozione di un punto di vista critico è favorita sensibilmente dalla qualità e dalla tipologia delle notizie riportate.

Ciascuna scheda presenta una parte discorsiva e una parte iconografica. Rientrano nella prima i dati essenziali (popolazione, superficie, capitale, moneta, lingua), l'approfondi-

mento storico, la sinossi riguardante l'ambiente, la società, lo Stato e il box «In primo piano», destinato a ospitare aggiornamenti su questioni ambientali e problemi legati al mancato riconoscimento dei diritti umani. La parte iconografica, invece, si compone di due elementi: tavole o grafici con dati riguardanti l'importo della spesa pubblica, l'uso della terra e i tassi di occupazione/disoccupazione; due carte geografiche, finalizzate, rispettivamente, a fornire indicazioni sull'ubicazione del paese e sulla sua collocazione all'interno della regione geografica di appartenenza.

Completano la scheda il nome del paese scritto anche in lingua locale e alcuni dati percentuale significativi in termini di sviluppo sostenibile, tra cui l'aspettativa di vita, il PNL procapite, il rapporto tra tasso di alfabetismo e quello di analfabetismo, il tasso di diffusione dell'HIV/AIDS, della mortalità infantile sotto i 5 anni ecc.

Il rigore dell'ordine alfabetico scelto come criterio di sistemazione delle schede contrasta sensibilmente con la plasticità del profilo complessivo dello Stato che scaturisce dalla lettura delle notizie reperibili dalle unità verbali e iconiche che le compongono. L'approfondimento storico iniziale, ad esempio, riporta informazioni tratte da fonti abitualmente mal considerate e poco accreditate, quali le pubblicazioni di centri di documentazione locali che danno voce anche alle testimonianze delle minoranze etniche e linguistiche. Optare per una siffatta impostazione significa offrire l'opportunità di ampliare di secoli la conoscenza della storia di un paese ed estendere sensibilmente il numero dei suoi protagonisti, superando lo stereotipo comune secondo il quale la storia di un territorio inizia solo dopo l'arrivo degli europei e restituendo dignità a tutte quelle categorie sociali solitamente escluse dalla grande narrazione storica.

Certo, lo spazio destinato ad ospitare la sinossi - ambiente, società, Stato - è po' sbilanciato in rapporto al dettaglio dei contenuti che, invece, propone l'unità di approfondimento storico. Tuttavia i box «In primo piano» permettono di integrare ampiamente le informazioni geografiche e di farlo in modo problematico, il che attribuisce al paese trattato un certo dinamismo e gli conferisce una fi-



sionomia plastica, cangiante, autentica, lontana da quella granitica tipica dei libri di testo. In questa nutrita sezione ogni cosa sembra articolarsi attorno all'idea di rispetto dell'altrui diversità, di visione globale, sistemica e trasversale, in un crescendo di apertura all'"altro" sostenuto dalla costante messa in discussione dei propri paradigmi di riferimento, dal ripensamento del significato del concetto di «benessere», dallo spostamento del baricentro culturale in direzione della ricerca di una maggiore equità interregionale e intergenerazionale.

L'ultima sezione, «Tutto il mondo in cifre», si configura come una ricca raccolta di dati statistici inerenti vari indici di sviluppo umano, tra cui quelli demografici, economici, sanitari o inerenti l'istruzione, le comunicazioni, il commercio, la situazione delle donne ecc. La scelta di indicatori risulta significativa nella misura in cui si invita implicitamente il lettore a riflettere sul significato e sul valore puramente economico che abitualmente vengono attribuiti ai termini di «benessere» e di «sviluppo». Accostamenti, questi, pericolosi, fuorvianti e, tuttavia, assai resistenti, se si pensa che attualmente la modalità di classificazione dei paesi del mondo più diffusa – e spesso adottata anche da studiosi di fama internazionale, magari pure sensibili alla questione interculturale – continua ad articolarsi attorno a variazioni della vecchia formula paesi sviluppati/paesi non sviluppati (paesi in via di sviluppo/paesi sviluppati; paesi ricchi/paesi poveri; paesi a economia forte/paesi a economia debole ecc.).

Visto con lo sguardo di chi studia e insegna geografia per e nella scuola, il volume si presenta molto più ricco di un semplice strumento di consultazione. Usato come sussidio didattico, può offrire ai docenti un'ottima occasione per proporre una geografia più viva, concreta, attuale e utile a vivere e ad orientarsi nella complessità del moderno. È anche attraverso attività programmate su materiali come quelli presenti nella *Guida del mondo* che la geografia può ritrovare il suo prestigio in una scuola che non dovrebbe mai dimenticarlo o trascurare le potenzialità educative in rapporto alla formazione di cittadini dell'oggi e del futuro.

**Catia Brunelli**

## 5

### Storie e racconti sul Mediterraneo

S. Guarracino, *Mediterraneo. Immagini, storie e teorie da Omero a Braudel*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 224, € 18,00.

Cos'è il Mediterraneo? Qual è il carattere specifico della «mediterraneità»? Esiste un solo Mediterraneo o più Mediterranei? In *Mediterraneo. Immagini, storie e teorie da Omero a Braudel*, Scipione Guarracino si interroga sul valore di un concetto che ha avuto una lunga fortuna, abbracciando il modello interpretativo dello storico francese Fernand Braudel ed elaborando un percorso evocativo ricco di suggestioni letterarie, da Omero ad Abram Yehoshua.

Mediterraneo significa letteralmente 'in mezzo alle terre'. Stretto tra il Sud dell'Europa, l'Africa settentrionale, il Medio Oriente e l'Asia Minore si presenta come un mare chiuso tra le montagne e i deserti. Si tratta di un bacino di civiltà e di culture diverse in cui il primo elemento di unità, climatico e ambientale, è caratterizzato da forti contrasti: mare/montagna, mare/deserto, mare/oceano. In quest'area formata da microregioni così diverse tra loro a determinare l'unità spaziale è stata soprattutto la «costruzione» umana e storica: il Mediterraneo – ricorda Braudel – è quale lo fanno gli uomini, viaggiatori, mercanti, coloni e cittadini. Ciò che accomuna le popolazioni mediterranee è, infatti, una caratterizzazione ambientale che ha spinto gli abitanti di quest'area a divenire uomini di mare. Sono stati l'emigrazione e il commercio – vocazione primaria delle città mediterranee – a stimolare il caratteristico sviluppo urbano. L'urbanesimo legato agli scambi commerciali e il cosmopolitismo sono due elementi che emergono chiaramente come tipici del bacino mediterraneo. Più che come un'area omogenea, il Mediterraneo si presenta articolato in microregioni molto diverse tra loro, che intrattengono una fitta trama

di relazioni di scambio. È proprio lo schema interpretativo della «connettività» proposto dagli storici inglesi Purcell e Horden che, secondo l'autore, sarebbe in grado di spiegare un Mediterraneo eteroclitico e, al contempo, insieme coerente. Non esiste allora una mediterraneità in sé: si tratta di un carattere fluido, in continuo mutamento, in cui gli elementi persistenti sono la relazione e l'incontro, lo scambio e il collegamento in un Mediterraneo plurale ed eterogeneo.

Guarracino intraprende un percorso che dal lessico passa attraverso considerazioni sulla «costruzione» storica del Mediterraneo, arrivando infine ad analizzare il rapporto con l'Europa e l'intervento dei nazionalismi contro l'idea dell'unità mediterranea.

**Maria Elisa Soldani**

## 6

### Il potere degli archivi

L. Giuva, S. Vitali, I. Zanni Rosiello, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 222, € 20,00.

Già dal suo titolo, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, il libro di Linda Giuva, Stefano Vitali e Isabella Zanni Rosiello rimanda significativamente a due elementi chiave nella storia dell'organizzazione degli archivi: da una parte, al rapporto tra archivi e potere, con riferimento alle forme della produzione e dell'organizzazione documentaria; dall'altra, al potere che gli archivi detengono in quanto contenitori di memoria, mediatori tra passato e presente. Gli archivi nascono con la vocazione di conservare la memoria del potere e, quindi, le loro strategie di riorganizzazione sono sog-

gette alla cultura e al modo di rappresentarsi delle istituzioni. Il potere politico e gli altri poteri presenti nella società sovrintendono la loro nascita e utilizzazione nel tempo, segnandone l'organizzazione, il controllo, la geografia. Il cambiamento delle tradizionali forme di legittimazione del potere politico, pertanto, ha avuto ed ha molteplici ripercussioni sui modelli organizzativi degli archivi, sulle strategie e sulle finalità della loro attività conservativa.

Insieme al rapporto tra archivi e potere è andato cambiando il potere degli archivi, inteso come loro capacità di rispondere alle domande dei singoli e della collettività. Il potere degli archivi non è dunque soltanto culturale e simbolico: gli archivi possono divenire «uno strumento per la difesa dei diritti dei cittadini e di vigilanza della regolarità e funzionalità dei poteri pubblici e del loro operare al servizio della collettività». Questa prospettiva porta con sé delle implicazioni pratiche che rievocano temi tanto dibattuti e attuali: il diritto all'informazione e l'accesso agli atti della pubblica amministrazione; la riduzione, entro i confini compatibili di uno Stato democratico, del segreto di Stato; la salvaguardia dei singoli e del loro diritto a difendersi dall'eccessivo accumulo delle informazioni che li riguardano, ovvero il rapporto tra accesso alle informazioni e privacy; l'efficienza dei sistemi di archiviazione corrente e l'oculatezza nelle politiche di selezione documentaria e nelle strategie di adozione delle tecnologie digitali.

Il volume è composto da tre contributi che rimandano, rispettivamente, a diverse problematiche: Isabella Zanni Rosiello affronta il problema del rapporto tra organizzazione archivistica e ricerca storica; Stefano Vitali sottolinea la loro funzione nella definizione e nel consolidamento di identità individuali e collettive; Linda Giuva pone l'accento sul rapporto fra archivi e diritti dei cittadini. Queste diverse prospettive esprimono l'intenzione degli autori di far percepire lo spessore problematico che sottende l'organizzazione archivistica.

**Maria Elisa Soldani**

7

## «Imago Temporis. Medium Aevum»: quando l'Università fa didattica

«Imago Temporis. Medium Aevum», 1, 2007, abbonamento annuo € 50.00.

La rivista «Imago Temporis. Medium Aevum», in lingua inglese con testi a fronte in lingua originale, nasce nel 2007 all'interno della giovane Università di Lleida, in Catalogna, su iniziativa di un gruppo di medievisti che lavorano in ambiti di ricerca diversi, in uno spazio geografico aperto che coincide idealmente con quello mediterraneo e sud-europeo.

È strutturata in tre parti: la prima, dedicata alla storiografia; la seconda, ai nuovi apporti della ricerca; la terza, alla proposta di suggerimenti pratici su come divulgare il passato medievale attraverso la didattica e la museografia. Quest'ultima parte, con due contributi dell'Università di Barcellona, costituisce una prova evidente di quanto sia sentito e diffuso a livello internazionale l'interesse per la didattica della storia. In *Enseñar historia, aprender historia: un diálogo a tres voces* Teresa Vinyoles Vidal propone una riflessione sull'insegnamento della storia nelle università, e in particolare sulla trasmissione agli studenti delle conoscenze storiche, di un'efficace metodologia interpretativa e delle abilità specifiche della disciplina. Si tratta di un cambiamento pedagogico basato non più su un incremento degli strumenti tecnologici ma su un rinnovamento dei contenuti, dei programmi e non solo: riconoscendo che i programmi sono troppo estesi, che gli insegnanti dispongono di poco tempo e sono spesso affetti dal tedio della ripetizione dei contenuti, l'autrice sottolinea l'importanza del lavoro d'équipe basato sul mantenimento, da parte dei docenti, delle funzioni orientative e di valutazione e sul trasferimento agli allievi della responsabilità di apprendere, responsabilità lega-

ta al fatto che «pensare secondo un'ottica storica più che una pratica intellettuale è un modo di vivere e di concepire il mondo, aiuta a risvegliare la coscienza e ad agire con coerenza». Joan Santacana Mestre con il suo *De la recerca a la posada en valor del patrimoni medieval: el projecte de Calafell* affronta invece il problema teorico del passaggio dalla ricerca storica alla valorizzazione del patrimonio archeologico e architettonico d'età medievale attraverso un caso concreto, quello del castello di Calafell, un piccolo villaggio della Spagna nord-orientale, tra la fine della tarda età romana e il Medioevo. Nella prima parte illustra le fasi storiche fondamentali della cittadella iberica di Calafell: dall'impianto romano del II sec. a.C. alle trasformazioni del territorio alla fine del IV sec. d.C.; dall'incerta esistenza di una fortificazione di origine musulmana tra i secoli VII e VIII alla funzione strategico-militare di controllo del territorio di Barcellona; dalla prima menzione scritta di Calafell, alle trasformazioni sociali, archeologicamente documentate, del secolo XI. Nella seconda parte spiega in modo dettagliato come costruire moduli iconografici in quattro lingue per rendere fruibile ai turisti la storia complessa del castello di Calafell, e quali difficoltà si possano superare grazie a una museografia didattica chiara e rigorosa.

**Sabrina Santamato**

8

## Archeologia sperimentale, ovvero come «rendere visibile» il passato.

«Iber. Didactica de las Ciencias Sociales, Geographicas e Historicas», n. 57, luglio-agosto 2008, € 21.00.

### Un'indagine europea

È vero solo a metà il detto notissimo: «la storia studia il passato per comprendere

il presente», ci ricorda Joan Santacana Mestre in apertura del numero monografico che la rivista «Iber. Didactica de las Ciencias Sociales, Geográficas e Históricas» ha dedicato all'archeologia sperimentale. Se lo fosse completamente – spiega lo storico – oggi avremmo sicuramente qualche barbarie passata in meno. Perciò, è molto più credibile limitarsi a sostenere che nel nostro mondo non esiste nulla che non possa essere capito un po' meglio se osservato alla luce del suo passato. Proprio su questo punto, ma con uno spettacolare rovesciamento dei tempi, si innestano le potenzialità, scientifiche e didattiche, dell'archeologia sperimentale, una disciplina il cui motto è: «studiare il presente per conoscere il passato».

L'archeologia sperimentale si sviluppa lungo due direttrici fondamentali. Da una parte, cerca di riprodurre il processo che ha generato il resto archeologico, così come esiste oggi. Per ottenere questo scopo, gli archeologi si danno a pratiche che agli ignari appaiono prive di senso: per esempio, ricostruiscono con meticolosità una capanna dell'età del ferro, e poi la incendiano. Ma, a fuoco spento, gli studiosi hanno l'opportunità di constatare il sistema di crollo e i modi difformi con i quali i diversi oggetti sono bruciati e hanno dato origine a resti, che possiamo utilmente mettere a confronto con quelli del passato. Dall'altra, gli archeologi sperimentali cercano di riprodurre gli oggetti come furono: una bifacciale, un falchetto, un'anfora, un *volumen* o un campo, coltivato come nel Medioevo. E, durante questo lavoro di rifacimento, studiano tutto ciò che riguarda la costruzione e l'uso di quel determinato oggetto. In entrambi i casi, l'archeologia sperimentale porta alla luce dei dati che sono rinchiusi nel reperto storico ma che non si vedono: vuoi l'attività trasformatrice del tempo, vuoi la cultura coeva a quel resto del passato. Esattamente da questa capacità di «rendere visibile l'invisibile» nasce l'efficacia didattica dell'archeologia sperimentale.

Nel primo numero di «Mundus», Massimo Tarantini e Mario Iannone ci hanno mostrato alcuni centri italiani di archeologia sperimentale (cfr. *Il Neolitico. La prima grande trasformazione*, pp. 74-165). Il lettore di «Iber» estenderà questa ricognizione a tutta l'Europa:

dalla Spagna e dalla Catalogna, all'Inghilterra, alla Francia, alla Svizzera fino ai numerosissimi siti dell'area centro-nordestina, percorrendo l'intero arco cronologico, dalla Preistoria al Medioevo. Scoprirà come, incrociandosi con le tecniche della simulazione e della didattica empatica, l'archeologia sperimentale sappia moltiplicare le sue potenzialità. Ce ne parla Carolina Martín Piñol, che illustra, fra le tante realizzazioni, quella del castello di Guédelon, in Borgogna, attualmente in ricostruzione con le medesime tecniche, con i materiali, gli strumenti e i ritmi di lavoro effettivamente impiegati nel Medioevo. È una simulazione in scala 1:1, che durerà 25 anni, fino a che il castello non verrà completato, nella quale archeologi e storici della cultura materiale verificano man mano le loro ipotesi di lavoro e, al tempo stesso, circa 60.000 studenti ogni anno osservano e studiano, come dal vivo, aspetti di vita medievale ([www.guedelon.fr](http://www.guedelon.fr)).

I numeri di questa didattica sono realmente impressionanti. I siti vichinghi scandinavi, ad esempio, vantano fino a 800.000 visitatori annuali. Ma non devono trarre in inganno. Infatti, esauriti gli entusiasmi iniziali degli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, la tendenza delle visite punta verso il basso, se guardiamo il dato complessivo europeo. Si percepisce un effetto di saturazione del pubblico, e, passata la sensazione di novità, un accenno di stanchezza di fronte ad uno spettacolo già visto. Fenomeni che hanno dato nuovo vigore ai critici dell'approccio archeologico sperimentale, sostenitori, in genere, della metodologia conservativa tradizionale.

Che cosa è più utile: un sito ricostruito o uno restaurato? Ecco un tema intorno al quale si svilupperebbe volentieri il tipico dibattito didattico dei media, fatto di ragionamenti a priori, ricordi personali e citazioni illustri. Clara Masriera Esquerra lo ha trasformato in una ricerca scientifica. Ha, dapprima, analizzato i siti europei di archeologia ricostruttiva. Ha ipotizzato un fenomeno, il cui interesse travalica i confini di questa disciplina e investe per intero la didattica storica. Infatti, ha osservato che in moltissimi siti sembra che si proceda per imitazione vicendevole e non per ricerca. È mai possibile – si chiede – che una capan-

na dell'età del bronzo sia identica dal Mediterraneo al Baltico? La presenza di un unico modello probabilmente dipende molto di più dall'inadeguatezza degli studi, che da una presunta sua diffusione in un territorio vastissimo, per giunta in periodi storici per i quali non possiamo dare per scontata una grande facilità di comunicazione. Esempi di questo genere suggeriscono una buona spiegazione della diminuzione del pubblico. Per di più, ci mettono in allarme contro la «finta didattica» (che per il suo effetto perverso di svilimento della proposta culturale originale andrebbe considerata come la peggior nemica della «buona didattica»), e ci rendono sempre più consapevoli dell'importanza decisiva della formazione dei professori di storia, ai quali è indispensabile fornire gli strumenti critici per orientarsi in un universo di proposte didattiche debordante e di qualità non sempre accettabile (su questo argomento intervengono J. Antonio Quirón Castello e Marc Loison).

Ma Clara Masriera Esquerra si spinge oltre. Individua in un territorio circoscritto cinque siti protostorici, quattro «tradizionali» e uno «sperimentale». Studia quindi numero, tipologia, cultura dei visitatori e li interroga, per valutare quanto abbiano appreso durante la loro escursione. Altre scoperte attirano la nostra attenzione: i fruitori dei siti classici hanno mediamente una cultura superiore; la «massa», invece, si dirige verso il sito ricostruito. Ma, mentre i primi sembrano scegliere il «rudere» per il suo aspetto affettivo, identitario (vi si riconoscono) ed elitario (la loro cultura è un marchio di status); i secondi, per quanto di istruzione più elementare, sono attratti spesso dalla curiosità. Mentre i primi lasciano il sito, a volte «sapendone di meno» (proprio così!), il guadagno conoscitivo dei secondi è indubbio. E, infine, quando si analizza il grado di «soddisfazione» dei visitatori, le loro risposte fanno riavvampare la discussione. Infatti, se per soddisfazione si intende il piacere, il divertimento, l'aumento di conoscenze, la palma va sicuramente ai siti ricostruttivi. Se, invece, si intende il giudizio di utilità o di interesse, allora non si riscontrano differenze. La ricerca, conclude in modo pertinente la studiosa, deve continuare: per rivelare gli stereotipi dell'attività ricostruttiva, non solo di quella proto-

storica, per interpretare le ragioni dell'ostilità di molti archeologi nei confronti dell'archeologia sperimentale, e per indagare compiutamente sulla diversa incidenza didattica di queste modalità di studio e di racconto del passato.

**Antonio Brusa**

### Una proposta italiana

«Archeoworks. Esperimenti ed esperienze di archeologia a Fivè e dintorni», a cura della Soprintendenza per i Beni Archeologici della Provincia Autonoma di Trento (per ricevere «Archeoworks» e per contatti con la redazione scrivere a archeoworks@yahoo.it).

Nelle Prealpi trentine, a nord del Lago di Garda, si trova Fivè, un sito archeologico di età pre-protostorica dove scavi condotti a partire dal 1969 hanno messo in luce diversi livelli di frequentazione, tra i quali spiccano per importanza le palafitte dell'età del Bronzo.

In attesa della prevista realizzazione di strutture di valorizzazione, a Fivè ogni estate, dal 1999, i Servizi Educativi della Soprintendenza Archeologica di Trento svolgono degli incontri di divulgazione il cui titolo – «Ma come facevano a fare...?» – richiama la pratica dell'archeologia sperimentale e sollecita la curiosità verso abilità e tradizioni artigianali del passato, anche di un passato che per quanto recente sembra distare anch'esso anni luce.

Proprio per rendere conto di queste esperienze, nel 2004, è nata la rivista «Archeoworks. Esperimenti ed esperienze di archeologia a Fivè e dintorni», giunta oggi, con grafica vivace e linguaggio agile, al suo quarto numero. Come suggerisce il sottotitolo, la rivista accoglie esperienze di archeologia sperimentale effettuate anche in altre parti d'Italia. E alla dimensione didattica ha affiancato quella della ricerca, poiché l'esperienza diretta di una tecnica antica ha una duplice ricaduta, sia scientifica che didattica. Diversi saranno naturalmente i protocolli e gli obiettivi della spe-

rimentazione, ma è necessario che i due ambiti comunichino costantemente tra loro, pena l'assenza di formazione e aggiornamento per gli sperimentatori dediti alla divulgazione. «Archeoworks» è una rivista, ma non si tratta di una rivista di stampo erudito. Gli articoli, infatti, non sono troppo lunghi (non superano mai le tre pagine) e rendono conto sia di questioni pertinenti la ricerca, e specialmente utili sintesi aggiornate relative, ad esempio, all'arte del vasaio, alla metallurgia o all'uso delle punte di freccia, sia di pratiche didattiche, offrendo di fatto una rassegna di esperienze di insegnamento o divulgazione attraverso laboratori sperimentali. Di numero in numero si trovano così una molteplicità di spunti e suggestioni, talora sorprendenti.

È il caso, per citare un solo esempio, di un laboratorio pluriennale svolto a Pozzuolo del Friuli (UD) dove, in un campo all'area aperta, adiacente allo scavo del sito neolitico di Sammardenchia, gli studenti di più classi della Scuola elementare e media hanno condotto, secondo tecniche e con strumenti del Neolitico, una coltivazione sperimentale di cereali, seguendone tutte le fasi: dal dissodamento del terreno alla semina, dalle cure durante l'anno alla trebbiatura e alla battitura. Non solo: bambini e ragazzi hanno macinato parte dei semi raccolti e setacciato la farina risultante, poi utilizzata per impastare un ottimo pane, cotto su un forno a terra, anch'esso realizzato nell'ambito delle attività sperimentali. La restante parte dei semi è stata invece accantonata per la semina dell'anno successivo. I semi sono stati conservati dentro silos realizzati per l'occasione, piccoli pozzi rivestiti di argilla prelevata in un vicino torrente e fatta indurire al fuoco. Un gruppo di studenti delle scuole medie ha inoltre condotto lo studio botanico dei semi, grazie alla collaborazione del locale Istituto Professionale per l'Agricoltura e l'Ambiente, mentre un altro gruppo si è occupato di ricostruire l'evoluzione del paesaggio determinata dall'avvento del Neolitico.

Questa esperienza, in sintesi, ha condotto i ragazzi a comprendere saperi, fatiche e incertezze legati alla produzione agricola (il raccolto della coltivazione sperimentale è stato in parte distrutto da una grandinata), a osser-

vare i cicli vegetali e altro ancora. Ad avvicinarli, in altre parole, al contesto della produzione primaria realizzata con tecniche non industriali. Un'esperienza, peraltro, che dalla storia riconduce alla quotidianità dell'alimentazione, della farina usata per la pasta o per i biscotti della colazione. E a proposito di colazione, sono senz'altro da segnalare due articoli dedicati al latte, il cui titolo scherzoso è in linea con lo stile informale di «Archeoworks» (*Latte? Ah... Lunga conVerSazione. Casari e caseifici nella preistoria a Fivè e Latte... Seconda conVerSazione*). In essi si racconta della storia e delle pratiche di lavorazione del latte, partendo dalla Preistoria, e in particolare dai ritrovamenti di Fivè, senza però dimenticare l'attività ancora viva che si svolge nelle malghe del territorio alpino.

Gli articoli oltre a offrire informazioni assai utili per percorsi didattici sull'argomento, sollecitano (come già nel caso di Pozzuolo) una riflessione sull'importanza di legare l'attività didattica a tradizioni e attività ancora vive sul territorio, la cui stessa esistenza è un'occasione per stimolare l'interesse di bambini e ragazzi e per creare le premesse per un rapporto con il proprio territorio. In questo senso, l'archeologia sperimentale si salda a quella che potremmo definire «etnografia sperimentale», creando un legame che può risultare assai fruttuoso per mettere a punto laboratori e percorsi didattici che aiutino a cogliere continuità e rotture nella lunga durata e a radicare nel territorio alcune pratiche di insegnamento.

**Massimo Tarantini**

9

**De profundis:  
la storia nelle SSIS**

**Un'inchiesta a futura memoria**

All'indomani del provvedimento che pone fine alla vita delle SSIS, un particolare merito va riconosciuto alla rivista «Storia e Fu-

turo», che tramite l'iniziativa di Roberto Parisini, dal numero di novembre 2007 a quello di giugno 2008, ha dato vita a un dibattito organico sui corsi di didattica della storia attivati nelle SSIS, con il titolo felice di *Vita e miracoli della SSIS*. E se dal 2003, l'anno della legge Moratti che aveva sanzionato la fine dell'esperienza delle Scuole di specializzazione, la SSIS è continuamente riemersa dalle proprie ceneri come l'«araba fenice» (per usare l'espressione di Giorgio Cavadi), proprio nel momento in cui se ne intona a sorpresa il *de profundis*, è utile contribuire al dibattito riassumendone le questioni principali e cercando di aggiungere un tassello al pur ricco mosaico della discussione attraverso la voce della SSIS Lazio, seppure espressa da un'esperienza breve come la mia.

All'interno del dibattito inaugurato da «Storia e Futuro» si alternano le voci differenti dei protagonisti – tutti pionieri – che hanno costituito la novità unanimemente riconosciuta alle SSIS: docenti universitari e di scuola media superiore che, in misura diversa, a seconda dell'organizzazione regionale delle varie scuole, sono stati chiamati per la prima volta a tentare quel raccordo tra sapere esperto e sapere insegnato necessario per realizzare la formazione dei nuovi docenti di storia attraverso l'unione di competenze diverse dei due settori. In tutti gli interventi, anche in quelli più critici, viene dunque riconosciuta l'importanza di un'esperienza che si è collocata in quella «grigia terra di nessuno che sta tra l'insegnamento universitario e la pratica scolastica con il compito di costruire una partnership equilibrata» (Silvana Anna Bianchi, [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1151.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1151.html)), ricordando, al di là dell'individuazione delle difficoltà e dei difetti riscontrati (cfr. *infra*), che prima dell'istituzione delle SSIS la formazione dei docenti di storia avveniva in modo del tutto informale, ignorava le questioni didattiche e seguiva come unica scelta metodologica l'opzione lezione frontale/interrogazione: una «formazione riproduttiva per inerzia», come ben sottolinea Paolo Bernardi nel suo intervento ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_15/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia~1116.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_15/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia~1116.html)).

Le questioni trattate nel dibattito sono mol-

te, tutte ruotanti intorno al ruolo che le SSIS hanno rivestito in questi ultimi anni nell'ambito della formazione degli insegnanti di storia. Nonostante la frammentazione territoriale e la mancanza di un'indagine sistematica di confronto delle esperienze delle varie SSIS, che avrebbe senz'altro aiutato nella delineazione di obiettivi comuni da perseguire, rafforzando l'intero sistema della formazione iniziale, la descrizione di alcune buone pratiche sperimentate e le conseguenti riflessioni sulle difficoltà emerse o sui successi raggiunti possono costituire, seppure tardivamente, un bagaglio comune di esperienza da cui non si potrà prescindere in futuro.

Nell'evidente impossibilità di riassumere tutte le questioni emerse nel dibattito, mi limiterò ad accennare alle più significative, per soffermarmi più estesamente su quelle che hanno fatto parte della mia esperienza come supervisore di tirocinio e conduttore di laboratori presso la SSIS Lazio.

### Docenti “esperti” di storia

Dopo il generale riconoscimento della SSIS come “valore aggiunto” per la formazione, attraverso l'esperienza messa a frutto dalle varie realtà regionali, emerge l'analisi delle criticità che investono alcune questioni fondamentali, a cominciare dalla constatazione della marginalità in cui si trova la storia all'interno del sistema costrittivo – e forse obsoleto – delle abilitazioni, che non favoriscono la formazione di un vero docente esperto della materia. Questa, infatti, è relegata in una posizione subalterna rispetto all'Italiano nella classe di concorso 43/50, e alla Filosofia nella 37, all'interno comunque di un sistema che vede egemone il modello del liceo classico, come ha osservato Gaetano Greco, che nel suo intervento riporta invece la felice esperienza della SSIS Toscana in cui, proprio per l'impronta fortemente unitaria con cui è nata, si è raggiunto un maggior equilibrio in questo senso ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_15/didattica/3\\_gaetano-greco~1110.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_15/didattica/3_gaetano-greco~1110.html)). Se da una parte, quindi, viene riconosciuta la necessità di puntare alla creazione di un insegnante di storia “esperto”, dall'altra non si può ignorare la debole preparazione storica

degli studenti, i quali spesso approdano alla Scuola di specializzazione con un bagaglio esiguo di esami di storia (da cui quasi sempre è esclusa la storia contemporanea), possiedono scarsa esperienza di ricerca nel campo specifico e modeste competenze metodologiche (Maria Vassallo e Silvana Anna Bianchi, [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html)).

Tale realtà, evidenziata attraverso la somministrazione di questionari in entrata, comporta la necessità di attivare corsi di approfondimento/recupero delle conoscenze di base che non dovrebbero però rientrare nell'iter della formazione, orientato piuttosto all'acquisizione di competenze didattiche e sperimentazioni/simulazioni laboratoriali su cui ogni SSIS ha fondato la propria specificità.

### Sapere la storia, e saperla trasmettere

La riflessione sul profilo di uscita del nuovo insegnante di storia costituisce una parte importante del dibattito comune, e non è mancato chi ne ha individuato, con molta precisione, le competenze, restringendole in massima parte al solo campo disciplinare. ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_15/didattica/3\\_gaetano-greco~1110.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_15/didattica/3_gaetano-greco~1110.html)).

Se analizziamo lo schema curato da Achille Mirinzio, supervisore di tirocinio, riportato in Appendice all'articolo di Gaetano Greco, notiamo che vengono individuate con estrema coerenza tutte quelle competenze strettamente connesse alle conoscenze, le quali sono riconducibili, da una parte, a un “canone” condiviso, frutto di una programmazione unitaria tra le sedi della SSIS Toscana, dall'altra, a quelle specifiche del mestiere dello storico, nella convinzione, in parte condivisibile, della necessità di «ancorare l'insegnamento della materia scolastica alla disciplina scientifica: ovviamente ai suoi “contenuti”, ma anche al suo “saper fare”, cioè a quelle sue competenze operative che affondano le radici nell'epistemologia disciplinare, nei metodi e nelle pratiche della ricerca storica». Vengono lasciate in ombra le competenze didattico-pedagogiche che orientano invece l'attenzione sul discente, sui modi dell'apprendimento e

sull'assenza di motivazione. In una società «liquida» come la nostra, infatti, caratterizzata da un alto livello di frammentazione, pluralismo e individualismo, il soggetto, soprattutto giovane, è continuamente alla ricerca di una propria identità, e alla scuola, sempre più multiculturale, si richiede, più che in passato, un aiuto in questo senso. Da qui nuove domande per il docente di storia – «come sviluppare un'attitudine a pensare storicamente capace di aiutare a riflettere sulla collocazione di sé nello spazio e nel tempo, sulle diverse appartenenze, sul rapporto tra le singole traiettorie esistenziali e i processi sociali collettivi?» ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_17/didattica/3\\_didattica-insegnamento-storia-ssis~1171.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_17/didattica/3_didattica-insegnamento-storia-ssis~1171.html)) – e, di conseguenza, la necessità di ricorrere a competenze più allargate, considerando anche la dilatazione dei ruoli all'interno della professione insegnante che sia le trasformazioni della società, sia la riforma dell'autonomia richiedono.

Il nuovo docente di storia, quindi, non potrà più basarsi solo «sulla trasmissione diretta di conoscenze dal docente al discente, nella mancanza di consapevolezza dei meccanismi cognitivi, sulla convinzione che la conoscenza storica, comunque acquisita, abbia validità formativa»; i campi in cui egli dovrà essere in grado di esercitare la sua professionalità devono prevedere, oltre la capacità di relazionarsi in modo equilibrato con colleghi, studenti e genitori, quella di progettare e guidare i processi di insegnamento e apprendimento valutandone gli esiti, e allargarsi fino a comprendere l'uso delle risorse formative del territorio (Maria Vassallo, [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html)). Ciò è in linea con alcune tendenze dei paesi del Nord Europa, come ad esempio l'Inghilterra dove, per incentivare una qualificazione maggiore degli insegnanti chiamati a rispondere alle sfide educazionali del futuro, si sono individuati standard nazionali basati su competenze professionali che prevedono, accanto a quelle strettamente disciplinari, alcune caratteristiche legate alla capacità di relazionarsi con i giovani e di lavorare con i colleghi; di saper creare opportunità e ambiente favorevole per lo

sviluppo della capacità di apprendere degli studenti, nonché di saperne valutare i bisogni formativi con l'obiettivo di poter permettere a ognuno di raggiungere traguardi sempre più alti (*Professional Standards for Teachers*, [www.tda.gov.uk/standards](http://www.tda.gov.uk/standards)). Oppure, se consideriamo più specificatamente i campi di ricerca su cui si fonda la formazione dei nuovi docenti di storia, vediamo che l'attenzione verte, da una parte, sulla necessità di creare un legame sempre più stretto tra ricerca e pratica, dall'altra, sulla valutazione dell'apprendimento e sulle caratteristiche necessarie per diventare un insegnante efficace. Particolarmente interessante, infine, il settore di ricerca che si occupa delle opinioni degli studenti e dei loro pregiudizi in campo storico. Tutte le aree di ricerca sono tra loro congiunte e trovano il loro punto di forza proprio sul funzionamento dell'apprendimento ([www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=10126](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10126)), orientando di molto la formazione del docente in campo pedagogico, laddove nel nostro sistema il rapporto tra l'area delle scienze dell'educazione e quella di indirizzo non sempre è stato in grado di trovare la giusta armonia.

Lo sforzo di coerenza nel delineare la nuova figura professionale, così come emerge dal dibattito, è dunque apprezzabile, se si considera che alle SSIS si è richiesto di attuare un raccordo tra l'impianto scientifico della storia accademica e quello metodologico-didattico della storia insegnata, rafforzando il legame tra le due istituzioni – Università e Scuola secondaria – che in passato hanno sofferto di incomunicabilità profonda, agendo spesso come monadi autoreferenziali (Silvana Anna Bianchi, [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html)).

### **Il sistema formativo integrato nel modello SSIS**

Le questioni evidenziate perderebbero molto del proprio senso se non fossero ricondotte a quelle attività di laboratorio che affiancano in maniera imprescindibile gli insegnamenti teorici (di scienze della formazione e delle didattiche disciplinari), e che costituiscono il necessario collegamento con il tirocinio attivo

all'interno del quale il docente in formazione, accompagnato e guidato da un tutor più anziano, il cosiddetto docente accogliente, ha modo di sperimentare in maniera concreta e in una situazione reale ciò che ha appreso attraverso simulazioni.

L'esperienza della SSIS di Bolzano, in cui le ore di laboratorio sono pari a quelle delle lezioni e in stretta combinazione con esse, viene proposto da Maria Vassallo ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html)) come modello di quel processo formativo integrato su cui le SSIS hanno puntato fin dalla nascita, e che costituisce il raccordo tra mondo accademico e mondo della pratica professionale. Esperienze come questa, tuttavia, non sono la regola, stando a quanto emerge da un'indagine in corso condotta dall'Associazione Clio '92 e riferita dalla stessa Vassallo, secondo la quale corsi e laboratori tendono spesso ad andare ciascuno per proprio conto.

Inoltre, quando la simulazione cessa di essere tale e si confronta con la realtà della classe, i tempi della scuola e le metodologie degli insegnanti accoglienti, emergono discrepanze profonde: «nella realtà, molti ostacoli si frappongono all'attuazione di un sistema così integrato. Gli allievi delle Scuole di specializzazione raramente riescono a sperimentare nelle classi in cui svolgono le attività di tirocinio i percorsi elaborati nei laboratori di didattica della storia e quando ciò avviene, il tempo e l'organizzazione impongono tagli e modifiche sostanziali all'unità di apprendimento. In vista della stesura delle tesi finali, emergono le difficoltà che gli studenti hanno incontrato nella realizzazione del tirocinio attivo». La dinamica circolare lezioni di didattica-laboratori-tirocinio troverebbe quindi il suo punto di debolezza proprio nell'ultimo anello, quello che invece rappresenta la maggiore novità apportata dal sistema delle SSIS e che ci ha avvicinato, in questi ultimi anni, alle altre realtà europee.

A questo proposito, l'esperienza da me condotta alla SSIS Lazio mi ha portato a considerazioni e a risultati in parte diversi. Se è certamente vero che il trapasso dal laboratorio alla classe porta con sé difficoltà nei ter-

mini di tagliare, ridurre, adeguare a una realtà viva ciò che viene appreso a livello teorico, anche se sperimentato attraverso la pratica del laboratorio, tutti gli specializzandi di secondo anno da me seguiti non solo sono riusciti a svolgere l'unità didattica ideata e sperimentata durante il corso dell'anno all'interno della progettazione formativa annuale, ma la maggiore soddisfazione è stata ricavata proprio da quel lavoro di taglio, rimodulazione e modifica del lavoro preparato per adattarlo alla situazione concreta e alla programmazione dell'insegnante accogliente. E anche laddove i risultati ottenuti si sono rivelati inferiori alle aspettative, nella stesura della tesi, gli specializzandi hanno utilizzato la pratica riflessiva usata all'interno degli incontri periodici di tirocinio assistito per individuare gli eventuali errori commessi e proporre essi stessi soluzioni o modifiche alternative, dimostrando che la ricerca didattica trae parte del suo nutrimento dalla pratica professionale e, quindi, anche dai suoi insuccessi.

Tutte le fasi del lavoro sono state fatte oggetto di riflessione comune all'interno del tirocinio assistito in modo tale che si sono potute mettere a confronto le diverse versioni della stessa unità didattica, constatando come un medesimo argomento possa essere trattato con strategie didattiche diverse e tagliato a seconda della situazione concreta in cui viene proposto.

Gli specializzandi, infine, per poter introdurre l'argomento, si sono basati sulle conoscenze pregresse degli allievi, andando ad agire anche su quelle non direttamente derivanti dal-

l'apprendimento scolastico, e trovandosi spesso a sperimentare quanto la didattica della storia oggi cerchi una propria collocazione tra «i modelli tradizionali di insegnamento, le forme tradizionali di apprendimento e il canone tradizionale della disciplina storica», subendone il disagio, come ben rileva Silvana Anna Bianchi ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html)).

Eppure, proprio dai laboratori predisposti per gli allievi si sono avuti i risultati più sorprendenti. Se si esaminano, infatti, le prove di verifica e i relativi grafici delle valutazioni intrecciati a quelle della valutazione dell'ultimo quadrimestre di ogni singolo allievo, notiamo che proprio dalle unità didattiche che hanno previsto spazi laboratoriali costruiti sull'analisi diretta delle fonti e con impianto scientifico rigoroso si sono conseguiti i punteggi più alti. A dimostrazione di quanto ormai la mera trasmissione del sapere secondo la metodologia tradizionale lezione frontale-interrogazione mostri i suoi limiti e, soprattutto, di quanto il nesso ricerca-insegnamento, su cui si basa la formazione nelle SSIS, si misuri da una parte con la specificità del sapere storico, e dall'altra con i soggetti dell'apprendimento, ottenendo, pur con molte difficoltà, risultati positivi (E. Guerra, [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_17/didattica/3\\_didattica-insegnamento-storia-ssis~1171.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_17/didattica/3_didattica-insegnamento-storia-ssis~1171.html)).

### **Tutoring e formazione permanente**

I risultati non sarebbero stati tali senza la presenza e l'aiuto del docente accogliente, che ancora oggi è una figura sottovaluta sia

all'interno del sistema formativo SSIS ([www.storiaefuturo.com/it/numero\\_15/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia~1116.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_15/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia~1116.html)), sia nell'ambito della scuola, dove spesso gli stessi dirigenti non sostengono con sufficiente convinzione di fronte al Collegio dei docenti l'importanza formativa dell'esperienza di tutoring, inibendo così il bisogno formativo dei docenti più motivati. Il docente accogliente svolge invece il ruolo determinante di anello di congiunzione tra Università e istituzioni scolastiche convenzionate: nel suo ruolo di tutor, infatti, prepara e predisporre l'ambiente in cui il tirocinante svolgerà la propria esperienza, modula la sua programmazione in funzione della persona da accogliere, discute insieme al tirocinante le fasi dell'intervento proponendo a sua volta modifiche o possibili alternative (Maria Vassallo [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/didattica/3\\_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/didattica/3_storiografia-insegnamento-storia-ssis~1150.html)). Tornando all'esperienza sopra descritta, gli specializzandi hanno tutti trovato ampia disponibilità da parte dei tutor ad accogliere la proposta didattica proveniente dall'Università e, proprio nei casi in cui la scelta metodologica proposta aveva maggiore carattere innovativo e di ricerca, la collaborazione è stata piena. A dimostrazione di quanto sia vivo e sentito da parte di molti docenti, che spontaneamente e senza riconoscimento alcuno offrono il proprio bagaglio di esperienza professionale, il bisogno di tenersi continuamente aggiornati e non emarginati dall'Università. Nonostante l'importanza riconosciuta a questa figura, il nostro sistema non prevede la

sua partecipazione al momento della valutazione finale del docente in formazione, con un evidente sbilanciamento a favore delle Scuole di specializzazione. Emarginazione che lascia perplessi se si considera che solo il docente accogliente è in grado di osservare il nuovo docente in azione e, quindi, di valutare quelle capacità di comunicazione e di relazione basilari per la trasmissione.

A questo proposito è utile il confronto con altre realtà europee che hanno una più lunga tradizione per quanto riguarda la formazione degli insegnanti.

La scorsa primavera ho passato tre settimane a Londra, presso l'Institute of Education ([http://ioewebserver.ioe.ac.uk /ioe/index.html](http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/index.html)), all'interno del progetto RIMIPRODO<sup>1</sup> (La Ricerca come strumento per il Miglioramento della **PRO**fessionalità **Doc**ente: metodi e prassi a confronto), i cui destinatari erano proprio i supervisori di tirocinio.

Nell'ambito di un sistema di formazione dei nuovi insegnanti molto diverso dal nostro, in Inghilterra il sistema del tutoring è una pratica standardizzata che diventa un vero e proprio metodo dell'insegnare a insegnare.

Così come accade nelle nostre Scuole di specializzazione, ai tutor d'istituto inglesi sono affidati i tirocinanti, e a loro spetta anche l'inserimento nelle scuole; il loro status professionale, però, è riconosciuto in modo diverso. A differenza nostra, dove la figura equivalente non entra quasi per niente nella valutazione del tirocinante, in Inghilterra l'insegnante accogliente ha un ruolo importante. Ogni lezione o azione didattica del tirocinante viene valutata dal tutor tramite

schede sintetiche relative ai tre campi base degli standard nazionali degli insegnanti, a garanzia di una maggiore omogeneità nella valutazione stessa:

- Caratteristiche professionali (*professional attributes*).
- Conoscenze professionali (*professional knowledge and understanding*).
- Competenze professionali (*professional skills*).

Accanto all'accogliente, il *mentor* è il referente per la pedagogia della disciplina scelta dal tirocinante, e per questa funzione, gode di un leggero sgravio di cattedra. Anche lui adopera schede di valutazione analoghe. Il tutto poi viene controllato dal dirigente scolastico e comparato con le valutazioni dei tutor dell'istituto. In genere, sia il lavoro dell'insegnante accogliente, sia quello del *mentor* di disciplina si basa su pratiche riflessive.

Il *mentor* da me interpellato sull'efficacia di questo metodo e sui rischi che ne potrebbero derivare in sede di valutazione, sostiene che il lavoro basato sul confronto di schede di valutazione strutturate sulle competenze funziona, a patto che ci sia un buon lavoro di coordinamento e raccordo tra tutti. Se in qualche caso le schede giornaliere divergono sui giudizi, il gruppo di lavoro che segue il tirocinante si riunisce e discute a proposito. Per considerare il tirocinante inadatto al ruolo bisogna raccogliere molte prove, altrimenti si corre il rischio di essere accusati di discriminazione. In questo modo la valutazione del tirocinante è il risultato di un lavoro comune, che dimostra una maggiore

integrazione tra i due poli nel processo formativo, mentre da noi il controllo dell'intero processo è attuato dalla Scuola di specializzazione.

Al di là della bontà dei differenti modelli, che è impossibile comparare a meno che non si considerino le rispettive tradizioni nel campo della formazione, nonché le differenti dinamiche che regolano il mercato del lavoro nei vari paesi, rimane il fatto che non è pensabile che il rapporto con il docente accogliente sia affidato al caso o alla semplice disponibilità dell'insegnante più motivato. Occorre sicuramente rilanciare la formazione in ambito scolastico per estenderla a tutti gli anni della vita lavorativa, essendo essa stessa una dimensione costitutiva della professione docente fino ad oggi purtroppo lasciata troppo spesso all'esigenza del singolo. E in fondo proprio quest'ultimo aspetto si può imputare alla vicenda della SSIS, quello di avere, se non ignorato, almeno trascurato questa esigenza e di non essersi proposta fin da subito come polo intermedio "esperto" nel settore più ampio della formazione, in questo, sì, aprendosi a un confronto più dinamico con la maggior parte dei paesi del Nord Europa. Forse oggi non ci troveremmo con la prospettiva di un ritorno al passato o, con quanto si prevede nelle lauree magistrali universitarie e con i laboratori e i tirocini gestiti dalle scuole, di nuovo di fronte a uno steccato profondo tra quei due mondi che, in questi ultimi dieci anni, l'esperienza pur difficoltosa delle SSIS ha contribuito ad abbattere.

**Pisana Grossi**

1. Progetto di mobilità nell'ambito del programma Europeo Longlife Learning-Sub Programma.



# L'Associazione Clio '92

Ivo Mattozzi\*

**C**lio '92 è stata costituita da un gruppo di insegnanti di storia nel 1998. È un'associazione di insegnanti che attualmente (settembre 2008) conta 170 membri. Ad essa sono associati anche 13 istituti scolastici e 5 tra istituti museali e istituti di ricerca. Il suo scopo è la ricerca in didattica della storia e nell'educazione al patrimonio, in funzione della formazione professionale. Nel suo albo dei formatori sono iscritti 58 insegnanti.

Clio '92 mette a disposizione del mondo della scuola e dell'editoria le proprie risorse culturali e umane. Le socie e i soci dell'associazione, infatti, collaborano con le case editrici nella produzione di libri sulla didattica e di libri di testo; con le redazioni di riviste nella produzione di proposte didattiche; sono attivi nei corsi universitari di formazione degli insegnanti come docenti o come supervisori; organizzano e realizzano corsi di aggiornamento richiesti da istituti scolastici; animano reti di scuole.

## **La ricerca e la formazione: le ragioni sociali**

Per comprendere la ragione sociale di Clio '92 occorre porre mente al pa-

norama accademico italiano. Esso penalizza la ricerca sulla didattica della storia: i governanti delle facoltà umanistiche ostacolano l'istituzione di cattedre, non pensano di organizzare dottorati, scoraggiano chi si dedica alla ricerca in questo campo di studi. La ricerca in didattica della storia è affare personale di qualche appassionato, ma non trova nelle istituzioni accademiche cittadinanza pari a quella delle altre discipline. La maggioranza dei professori universitari di discipline storiche sono persuasi che l'essenziale della formazione professionale sia la padronanza delle conoscenze di storia generale e di quelle che essi propongono nello svolgimento dei corsi. Ai loro occhi le elaborazioni di soluzioni ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento non hanno bisogno di un settore specifico di ricerca.

Ma insegnanti riflessivi delle scuole primarie e secondarie sono interessati alla ricerca e fanno di non poter superare gli ostacoli all'apprendimento con le sole risorse offerte dalle conoscenze. Sentono il bisogno di riflessioni sulle conoscenze e sui sistemi di sapere da insegnare, sulle procedure di trasposizione didattica di esse, sulle abilità da promuovere, sulle

attività più efficaci da svolgere con le modalità laboratoriali, sulla progressione di esse lungo i percorsi annuali, sulle pratiche di valutazione...

Gruppi di insegnanti che avevano svolto ricerche sul curricolo di storia in rapporto all'applicazione dei programmi delle elementari del 1985, e che avevano lavorato alla soluzione dei problemi dell'insegnamento della storia e alla formazione degli insegnanti nel corso della realizzazione del "Progetto '92" (riguardante l'istituzione dell'area umanistica nell'istruzione professionale), hanno provato la voglia e l'interesse a proseguire le loro attività di ricerca e si sono associati fondando Clio '92, con un logo nel quale la musa evoca la storia, e il riferimento al '92 evoca un orizzonte di rinnovamento profondo della storia da insegnare e dei modi di insegnamento, come stava accadendo negli istituti professionali.

Dunque, l'associazione è la creatura di una felice congiuntura di fermento culturale e professionale e della volontà di insegnanti che avevano preso gusto alla ricerca e alla formazione. Essa non ha avuto mai vocazione a diventare rappresentante di tutti gli insegnanti di storia, secondo le tradizioni vive invece in altri paesi.

La vocazione alla ricerca si coniuga con quella alla formazione professionale degli insegnanti.

La ricerca e i suoi esiti sono messi al servizio dell'innovazione nell'insegnamento e della formazione delle competenze dei docenti. L'associazione favorisce la conoscenza delle esperienze e dei materiali didattici innovativi, tiene corsi di formazione per futuri formatori e impegna i formatori a svolgere corsi di aggiornamento

che vengono caratterizzati dall'intreccio tra lezioni teoriche (poche) e attività laboratoriali (molte) e che sono progettati – generalmente – su misura delle esigenze degli istituti scolastici che ne fanno richiesta.

Con le sue elaborazioni, le sue attività di formazione, i corsi di aggiornamento l'associazione supplisce alle assenze e alle carenze dell'università.

## **I campi di ricerca e le proposte**

La formazione delle abilità temporali, la trasposizione didattica dei testi e dei metodi storiografici, il sapere storico scolastico, il curricolo continuativo e verticale dalla Scuola dell'infanzia all'Università, la formazione degli insegnanti, la storia a scala locale, la didattica dei beni culturali, l'educazione al patrimonio, la didattica museale, la didattica laboratoriale, la collaborazione disciplinare in funzione della formazione storica, la storia in dimensione interculturale, l'uso della multimedialità nell'insegnamento e nella formazione: questi sono i settori sui quali, man mano, la ricerca si è dipanata e continua ad articolarsi all'interno dell'associazione.

A proposito della storia da insegnare, l'analisi dei testi storiografici specialistici ha portato all'elaborazione di modelli nuovi di conoscenze storiche scolastiche: descrizioni di quadri di civiltà, ricostruzioni di processi di trasformazione, analisi e argomentazioni di problemi e di spiegazioni di fatti storici. Sono state elaborate strutture discorsive per rendere le conoscenze significative e utilizzabili per i discenti ed è stata messa a punto la didattica relativa.

Le ricerche dei vari settori convergono nell'elaborazione del curricolo di storia. La proposta di Clio '92 è sintetizzata nella formula «curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative»: delinea la sequenza di processi di insegnamento e di apprendimento che è dedicata a promuovere – continuativamente – le abilità cognitive e pratiche di organizzazione delle informazioni e di uso delle conoscenze storiche mentre forma saperi sistematici composti di conoscenze differenziate nei diversi livelli scolastici. Nella prima fase, le conoscenze del passato vissuto dalle generazioni dei bambini e degli adulti viventi e del passato locale; nella seconda fase, le conoscenze riguardanti il passato del mondo sottoforma di descrizioni di civiltà; nella terza fase, le conoscenze riguardanti il divenire del mondo e dell'umanità con la ricostruzione dei processi di trasformazione; nell'ultimo livello, la conoscenza di come gli storici elaborano problemi e ipotizzano spiegazioni e danno luogo a controversie interpretative.

### **Punti di ancoraggio**

La principale ambizione di Clio '92 è di rendere la storia insegnata fortemente coerente con la migliore storia degli esperti, convenientemente trasposta secondo le esigenze dell'apprendimento. A tal fine si è impegnata a criticare i testi manualistici e a proporre una nuova storia da insegna-

re, da costruire mediante un processo traspositivo delle strutture dei testi storiografici in tesi adatte agli alunni. Sono così nati esempi di testi scolastici innovativi. Inoltre, ha elaborato la trasposizione delle procedure delle ricerche specialistiche in ricerca storico-didattica. Pertanto la storia a scala locale e la didattica dei beni culturali sono tra i capisaldi della ricerca. Le posizioni sulla didattica generale della storia sono manifestate nelle tesi pubblicate nel 2000 nel primo numero della rivista «I Quaderni di Clio». Altre tesi riguardano l'insegnamento della storia nella scuola elementare e la didattica della storia a scala locale. Recentemente è stato messo a punto un volume con una serie di tesi sull'educazione al patrimonio. In quest'ultimo caso le tesi sono anche corredate da un apparato di riferimenti documentari e bibliografici di grande interesse. Le tesi condensano una gran quantità di elaborazioni e di ricerche e si presentano come un promemoria e un vademecum circa i problemi didattici e circa le soluzioni possibili, additano prospettive e punti di ancoraggio delle attività e delle ricerche didattiche. Esse sono aggiornate nelle assemblee nazionali dei soci che si tengono ogni anno e sono pubblicate nel sito dell'associazione [www.clio92.it](http://www.clio92.it).

### **Una ricerca situata e sociale**

Lo scopo preminente dell'associazione è quello di dare impulso alla ricer-

ca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia e di offrire agli insegnanti ricercatori il contesto per valorizzare le loro ricerche.

La ricerca può essere applicata nei processi di insegnamento e di apprendimento e riflessa nei materiali e nei resoconti delle esperienze.

La ricerca può essere teorica e basata sulla riflessione epistemologica e metodologica sulla storia, sulla psicologia dell'apprendimento e dell'insegnamento, sulla pedagogia, sulla didattica disciplinare. In genere accade che i ricercatori di un campo si permettano di ignorare le ricerche e i risultati dell'altro campo, con detrimento della qualità e dell'incisività della ricerca e dei suoi risultati.

Al contrario, la società di insegnanti-ricercatori che è Clio '92 si distingue perché i due versanti e i due campi di ricerca si mettono in comunicazione. Clio '92 ha attivato un circuito di idee nel quale ricercatori, sperimentatori, formatori possono far conoscere, confrontare e arricchire i contenuti e le metodologie del proprio lavoro, i risultati del proprio agire intelligente e appassionato nell'insegnare la storia nella Scuola primaria e secondaria, e nei corsi di laurea all'Università.

### **Clio '92 nella rete**

Il sito di Clio '92 mette a disposizione un ambiente informatico in cui la ricerca viene documentata e messa a

disposizione dei soci. Alcune sezioni sono solo strumentali: vi si possono trovare bibliografie, sitografie, recensioni. Ma la sezione più interessante è la sezione *Strumenti* che comprende tanti materiali per la formazione professionale. Si immagini una libreria personale in cui si desidera allineare e mettere a propria disposizione – per la consultazione, la lettura e lo studio, l'uso in situazioni formative – gli scritti riguardanti il curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative, le bibliografie, gli schemi di lezioni, le tesi di laurea, le recensioni e i consigli di lettura e le segnalazioni di libri o di riviste o di articoli interessanti, i programmi di corsi di aggiornamento, la presentazione di esperienze e di programmazioni di singoli processi di insegnamento e di curricoli. Questo è un sogno, poiché ci sono scritti ormai introvabili, esperienze presentate solo in occasioni ristrette, programmi e schemi diffusi solo in alcuni corsi, programmazioni non messe a disposizione... insomma materiali non disponibili. Ma è un sogno perché anche se avessimo tutto a disposizione, probabilmente non avremmo la nostra libreria sufficientemente capiente oppure ci costerebbe metterla in ordine catalogando e archiviando i materiali disponendoli sui ripiani e dentro le cartelle. Il sogno può avverarsi grazie alla digitalizzazione dei materiali e alla loro immissione nel sito: [www.clio92.it](http://www.clio92.it)

## Le attività e l'editoria di Clio '92

### Le attività

- **Un'assemblea annuale:** in cui si svolge un seminario nazionale sui temi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia.
- **Scuola Estiva di Arcevia:** vi si svolgono due corsi sul curriculum di storia in rapporto al patrimonio culturale e al rapporto tra la storia e le altre discipline.
- **Seminario di presentazione delle ricerche:** vi si presentano e si discutono i risultati delle ricerche di gruppo o individuali svolti nell'anno precedente.
- **Premio Rizzi biennale:** un concorso per materiali didattici per l'insegnamento della storia che si svolge a Treviso per onorare la memoria di Franco Rizzi, uno dei fondatori dell'associazione.
- **Corsi di aggiornamento:** le formatrici e i formatori dell'associazione sono frequentemente impegnati in corsi richiesti da scuole di ogni ordine e grado.
- **Collaborazione alle riviste di didattica e con gli istituti di ricerca:** formatrici e formatori di Clio '92 sono impegnati nelle redazioni di riviste didattiche e nella elaborazione di materiali didattici per gli istituti di ricerca educativa come gli ex Irre e l'ex Indire.

### L'editoria

- **Insegnare storia:** un *courseware* in cdrom per l'aggiornamento degli insegnanti di storia a cura di I. Mattozzi e G. Di Tonto. Il gruppo fondatore dell'associazione ha elaborato il corso ipermediale per conto del MPI e del Dipartimento di discipline storiche.
- **«Il Bollettino di Clio»:** è il periodico on-line dell'associazione: è scaricabile dal sito da parte di tutti i soci, e risponde al desiderio di far circolare informazioni, idee, materiali che possono contribuire a formare la professionalità e la condivisione di prospettive rispetto all'insegnamento della storia. Ne sono usciti e sono disponibili 23 numeri.
- **«I Quaderni di Clio '92»:** è una rivista cartacea alla quale l'associazione affida il compito di approfondire

di volta in volta alcune tematiche monografiche relative all'insegnamento della storia, in Italia ed all'estero.

- **Clio e Chirone:** libri che propongono riflessioni e strategie per l'efficacia dell'insegnamento della storia.
- **Progetto Clio:** edita dalla Polaris di Faenza, è una collana di unità modulari per l'apprendimento della storia: sono il risultato della trasposizione didattica di testi esperti. I moduli sono concepiti per guidare l'attività degli studenti nella costruzione del loro sapere storico attraverso una precisa strutturazione delle operazioni cognitive che essi sono chiamati a compiere. L'apprendimento della storia così si trasforma nel "saper fare storia".
- **I libri della Scuola Estiva di Arcevia:** vi sono raccolti i testi delle relazioni svolte nei corsi.
- **I video della Scuola Estiva di Arcevia:** sono le raccolte in nastri e ora in dvd delle lezioni svolte nei corsi, grazie alle riprese e alla regia e al montaggio del Centro Audiovisivi Distrettuale di Arcevia.
- **Educazione al patrimonio culturale, formazione storica, altri saperi:** è la collana che Clio '92 cura per la FrancoAngeli Edizioni.

### «I Quaderni di Clio '92»

- *Storia e musica in laboratorio*, 8, agosto 2007.
- *L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà*, 7, febbraio 2007.
- *Torino: cinema, moda e costume nel primo Novecento*, 6, gennaio 2006.
- *Clio valutata*, 5, marzo 2005.
- *Insegnare storia con le situazioni-problema*, 4, febbraio 2004.
- *Laboratori per la storia*, 3, marzo 2002.
- *La didattica della storia in Francia e Spagna*, 2, dicembre 2000.
- *Le tesi per la didattica della storia*, 1, aprile 2000.

### I libri della Scuola Estiva di Arcevia

- *Il fare e il far vedere nella storia insegnata*, a cura di E. Perillo e C. Santini, Polaris, Faenza 2004.
- *Far sentire la storia*, a cura di V. Guanci e C. Santini, Polaris, Faenza 2005.
- *Intrecci di storie. Patrimonio, storia e musica*, a cura di S. Rabuiti, C. Santini, L. Santopaolo, Polaris, Faenza 2006.
- *Il museo nel curriculum di storia*, a cura di C. Santini e M. T. Rabitti, FrancoAngeli Edizioni, Milano 2008.
- *Capire il '900. La storia e le altre discipline*, a cura di C. Santini e V. Guanci, FrancoAngeli Edizioni, Milano 2008.

### Clio e Chirone

- *Oltre la solita storia*, a cura dell'Associazione Clio '92, Polaris, Faenza 2000.
- *Imparare storia in biblioteca*, a cura di I. Mattozzi e L. Santopaolo, Polaris, Faenza 2004.
- *Insegnare storia con il cinema muto*, a cura di M. Vassallo, Polaris, Faenza 2006.

### Progetto Clio

- 1 *Il mondo tra storia e attualità*, di Vincenzo Guanci, Maria Teresa Rabitti.
- 2 *La solita storia? Una proposta per avviare lo studio della disciplina storica nel biennio*, di Beatrice Cei, Ernesto Perillo.
- 3 *Le visioni del mondo*, di Germana Brioni, Paola Mistrali, Maria Teresa Rabitti, Dario Vascellaro.
- 4 *Il mondo fra storia e futuro*, di Paolo Bernardi.
- 5 *Le organizzazioni politiche e giuridiche*, di Paolo Bernardi.
- 6 *Lo sviluppo industriale nel mondo dell'Ottocento*, di Ivo Mattozzi.
- 7 *Conseguenze sociali dello sviluppo industriale nell'Europa della seconda metà del XIX secolo*, di Franco Rizzi.
- 8 *Lo sviluppo industriale italiano fra il 1860 e il 1914*, di Giuseppe Di Tonto.

- 9 *Il sistema economico internazionale (1875-1914)*, di Maria Teresa Rabitti.
- 10 *La crisi dello Stato liberale e l'avvento del fascismo in Italia*, di Vincenzo Guanci.
- 11 *Il sistema economico internazionale tra il 1914 e il 1939*, di Bernardo Draghi.
- 12 *La Seconda guerra mondiale*, di Gabriele Bassani.
- 13 *Shoah e nazismo*, di Ernesto Perillo.
- 14 *I movimenti sindacali nel XIX e XX secolo*, di Dario Vascellaro.
- 15 *Il potere, la legge e i diritti dell'uomo* (sulle 3 rivoluzioni: inglese, americana e francese attraverso le quali si sono affermati i diritti di cittadinanza), di Marina Cortesi, Annalisa Zanon.

### Educazione al patrimonio culturale, formazione storica, altri saperi

#### Nella collana sono usciti tre titoli:

- A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli Edizioni, Milano 2008.
- *Il museo nel curriculum di storia*, a cura di C. Santini e M.T. Rabitti, FrancoAngeli Edizioni, Milano 2008.
- *Capire il '900. La storia e le altre discipline*, a cura di C. Santini e V. Guanci, FrancoAngeli Edizioni, Milano 2008.

## Autori

- Bani Simona  
*Regista-documentarista*
- Bocchino Manuela  
*Docente Scuola secondaria superiore, Firenze*
- Brunelli Catia  
*Università di Urbino*
- Brusa Antonio  
*Università di Bari*
- Buscemi Francesco  
*Specializzando Scuola Normale Superiore di Pisa*
- Cajani Luigi  
*Università «La Sapienza», Roma*
- Cavalli Alessandro  
*Università di Pavia*
- Cecconi Alessia  
*Laboratorio Didattico CDSE Val di Bisenzio*
- Cipollari Giovanna  
*Esperta di Educazione Interculturale CVM (Comunità Volontari per il Mondo)*
- Ciriaco Salvatore  
*Università di Padova*
- Cortesi Luigi  
*Storico-scrittore, Crespi d'Adda*
- Cossetto Milena  
*Libera Università di Bolzano*
- Deiana Giuseppe  
*Docente Scuola secondaria superiore, Milano*
- Detti Tommaso  
*Università di Siena*
- Di Fruscia Chiara  
*Dottoranda Università del Salento*
- di Palma Maria Teresa  
*Docente Scuola secondaria superiore, Pavia*
- Di Pietro Gianni  
*Docente Scuola secondaria superiore, Pinerolo (TO)*
- Fiore Fabio  
*Docente Scuola secondaria superiore, Torino*
- Fogale Pietro Umberto  
*Dottorando Università di Innsbruck*
- Ghigini Franco  
*Consulente del Sistema Museale di Valle Trompia*
- Giorda Cristiano  
*Università di Torino*
- Gnetti Gabriella  
*Ufficio Stampa «Zètema Progetto Cultura», Roma*
- Greco Gaetano  
*Università di Siena*
- Grever Maria  
*Università «Erasmus», Rotterdam*
- Grossi Pisana  
*Docente Scuola secondaria superiore, Frascati (RM)*
- Heimberg Charles  
*Università di Ginevra*
- Kühberger Christoph  
*Università di Salisburgo, Austria*
- Kurstjens Huub  
*CITO (Istituto Nazionale Olandese per la Ideazione e lo Sviluppo di Test Scolastici)*
- Jedlowsky Paolo  
*Università «L'Orientale», Napoli*
- Losito Andrea  
*Docente Scuola secondaria superiore, Bari*
- Malanima Paolo  
*Istituto per la Storia del Mediterraneo, Napoli*
- Mattozzi Ivo  
*Università di Bologna e Associazione Clio '92*
- Milani Lucio  
*Università di Firenze*
- Moggi Cecchi Jacopo  
*Università di Firenze*
- Musci Elena  
*Historia Ludens, Bari*
- Noiret Serge  
*Istituto Universitario Europeo, Firenze*
- Panciera Walter  
*Università di Padova*
- Pietra Antonio  
*Supervisore SILSIS, Università di Pavia*
- Rampazi Marita  
*Università di Pavia*
- Rizzo Laura  
*Dottore di ricerca, Università di Bari*
- Salvatori Enrica  
*Università di Pisa*
- Salza Alberto  
*Museo di Etnografia e Antropologia dell'Università di Torino e National Museums del Kenya*
- Santamato Sabrina  
*Docente Scuola secondaria superiore, Bari*
- Soldani Maria Elisa  
*Allieva Scuola Superiore di Studi Storici di San Marino*
- Tarantini Massimo  
*Università di Siena*
- Tiné Luigi  
*Docente Scuola secondaria inferiore, Palermo*
- Tutiaux-Guillon Nicole  
*Institut Universitaire de Formation des Maîtres Nord Pas-de-Calais, Université d'Artois*