

munduseditoriale

mundusquestioni

mundusricerche

mundusdossier

munduslaboratorio

munduspanorama

mundusbiblioteca

mundustrutture

mundus

rivista di didattica della storia

5·6

rivista semestrale  
anno III  
numero 5-6  
gennaio-dicembre 2010



G. B. PALUMBO EDITORE



© 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 degli studi di Bari «Aldo Moro»*

**Vicedirettore**

- Luigi Cajani  
*Università «La Sapienza», Roma*

**Vicedirettore e direttore responsabile**

- Alessandro Cavalli  
*Università di Pavia*

**Segretaria di redazione**

- Elena Musci  
*Università di Foggia*

**Art Director**

- Federica Giovannini

**Redazione e impaginazione**

- Graphiservice s.r.l. - Bari

Progetto grafico Federica Giovannini  
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.

Finito di stampare dalla Luxograph s.r.l.,  
per conto della G.B. Palumbo & C. Editore S.p.A.,  
Palermo, marzo 2012

**Referee**

- François Audigier  
*Università di Ginevra*
- Anna Beltrametti  
*Università di Pavia*
- Jerry Bentley  
*Università delle Hawaii, Honolulu*
- Yang Biao  
*Università di Shanghai*
- Marcello De Cecco  
*Scuola Normale Superiore, Pisa*
- Tommaso Detti  
*Università di Siena*
- Patrick J. Geary  
*Università della California, Los Angeles*
- Marat M. Gibatdinov  
*Institute of History Academy  
of Sciences of Tatarstan, Kazan*
- Vincenzo 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*

munduseditoriale

mundusquestioni

mundusricerche

mundusdossier

munduslaboratorio

munduspanorama

mundusbiblioteca

mundustrutture

# mundus

rivista di didattica della storia

rivista semestrale  
anno III  
numero 5-6  
gennaio-dicembre 2010



G. B. PALUMBO EDITORE

# mundus numero 5•6 sommario

**me**  
mundus editoriale

**mq**  
mundus questioni

**mr**  
mundus ricerche

**4 md**  
mundus dossier

**ml**  
mundus laboratorio

6	Antonio Brusa
10	<b>Volto Nascosto e l'efficacia della narrazione storica a fumetti</b> A cura di Elena Musci
15	<b>Salve o popolo d'eroi</b> Maria Teresa Milano
17	<b>I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali</b> Forum a cura di Luigi Cajani
42	<b>1 Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione</b> Anna Emilia Berti
53	<b>2 L'insegnamento della storia nelle scuole elementari francesi: alla ricerca del paradiso perduto</b> Dominique Desvignes, Marc Loison
62	<b>3 La storia delle religioni come strumento di educazione alla cittadinanza</b> Mariachiara Giorda
66	<b>4 L'insegnamento della storia nel sistema scolastico brasiliano</b> Oldimar Cardoso
73	<b>5 La difficile storia recente e il suo studio a scuola: il caso della Spagna</b> Rafael Valls
83	<b>6 L'uso della storia al tempo della guerra di Spagna</b> Mari Carmen Rodriguez
90	<b>IL MEDIOEVO</b> a cura di Giuseppe Sergi
92	<b>Il Medioevo: un'introduzione</b> Giuseppe Sergi
94	<b>1 Popolazioni, etnie, popoli</b> Walter Pohl
101	<b>2 Dai Longobardi ai Carolingi</b> Germana Gandino
107	<b>3 Un potere senza delega</b> Luigi Provero
113	<b>4 Comuni borghesi e comuni aristocratici</b> Giuliano Milani
120	<b>5 Processi di ricomposizione politica alla fine del Medioevo e avvento degli stati regionali</b> Andrea Gamberini
128	<b>6 Campagne curtensi senza economia chiusa</b> Giuseppe Albertoni
135	<b>7 Le comunità rurali fra mito e realtà</b> Riccardo Rao
142	<b>8 Chiese plurali e centralizzazione della riforma</b> Caterina Ciccopiedi
149	<b>9 Diverse ortodossie, non eresie</b> Barbara Garofani
156	<b>10 Bisanzio senza bizantinismi</b> Mario Gallina
162	<b>11 A est della storia medievale. L'Europa fra il Danubio e il Volga</b> Antonio Brusa
182	<b>12 Il Medioevo disegnato. La comunicazione storica fra stereotipi ed esempi virtuosi</b> Elena Musci
192	<b>1 Alcuni giochi on-line per una didattica del Medioevo</b> Anna Rita Vizzari
195	<b>2 L'Arca del Tempo: un archivio multimediale</b>

200	<b>3 I giochi per insegnare la storia medievale</b> Francesco Antonio Bernardi Elena Musci
206	<b>4 La pratica della rievocazione storica in Italia</b> Gilda Depalo, Fabio Armenise
212	<b>Seconda edizione della Summer School Emilio Sereni. L'insegnamento della storia del paesaggio medievale</b> Alessandra Lina, Sara Rossi
216	<b>Insegnare la storia al tempo dell'Homo sapiens 2.0. Un convegno dell'associazione Clio '92</b> Giuseppe Di Tonto, Ernesto Perillo
220	<b>Quattro giorni di storia a Genova</b> Alessandro Cavalli
221	<b>Scelte educative e innovazioni nei curricula scolastici del cittadino globale</b> Mariella Pratissoli
224	<b>Il Festival del Mondo Antico [di]segna il futuro</b> Marco Tibaldini
226	<b>1 Lo strano caso di Federico II</b> [ Giuseppe Losapio ]
226	<b>2 Il Dizionario dei giochi, ovvero tutto quello che avreste voluto sapere sul gioco, ma non avete mai osato chiedere</b> [ Elena Musci ]
227	<b>3 Tra il dire e il fare. Unità d'Italia e unificazione europea: cantieri aperti</b> [ Valeria Gualdi ]
229	<b>4 Storia delle religioni a scuola. Una proposta possibile?</b> [ Valerio Bernardi ]
230	<b>5 L'indipendenza dei paesi ispanoamericani nell'insegnamento della storia. Le nuove ricerche</b> [ Rafael Valls ]
232	<b>6 Mettiti in gioco con l'archeologia</b> [ Serena Petrone ]
234	<b>7 Il Risorgimento dei fumetti</b> [ Roberto Bianchi ]
236	<b>8 Negare il Medioevo</b> [ Amedeo De Vincentiis ]
237	<b>Quarantasettezeroquattro. Educare alla memoria con lo sguardo al futuro</b> Alessandro Cattunar, Clara Abatangelo

**N**el 1985, il ministro Franca Falcucci varò una riforma organica delle elementari, che riguardava contemporaneamente sia gli assetti orari, sia i programmi. Per la Storia si trattò di una rivoluzione. Fino ad allora, infatti, era stata affidata alle cure non sempre assidue del maestro unico che (come veniva denunciato da moltissimi insegnanti e in molti convegni del tempo) si occupava prevalentemente di italiano e di matematica. La storia era marginale, se non negli interessi, sicuramente nella pratica lavorativa delle maestre e dei maestri. La riforma creava per la prima volta una figura di insegnante specifico dell'area storico-geografico-sociale, con un monte ore uguale a quello delle altre due aree e un tempo privilegiate (italiano; matematica e scienze). Questa rivoluzione fu così profonda che obbligò il governo a realizzare un piano pluriennale di aggiornamento, che – caso quasi unico nell'Amministrazione – durò diversi anni e investì a fondo tutte le scuole, e in particolare i docenti che avevano optato per quest'area. Questa innovazione costituì, a sua volta, un potente aiuto per quei colleghi di storia che, nelle commissioni universitarie, lottavano per garantire nei corsi di formazione per i maestri una presenza disciplinare meno aleatoria e leggera di quanto si era soliti considerare giusto nei vecchi corsi di magistero.

È passato un quarto di secolo; si sono succedute, come sembra, due repubbliche e ben due riforme scolastiche sono entrate in vigore, ad opera dei ministri Moratti e Gelmini. Per l'analisi dei programmi che queste hanno introdotto, rinviamo alla puntuale ricostruzione che Luigi Cajani pubblica in questo numero di "Mundus". Noi qui sottolineiamo alcuni elementi che ci

sembrano interessare docenti e ricercatori, quale che sia il loro giudizio su tali cambiamenti. Li enunciamo grado per grado. Per quanto riguarda la primaria, i quasi venti anni, che furono governati dal sistema Falcucci, probabilmente andranno considerati in futuro una sorta di epoca d'oro, se rapportati alla situazione attuale, nella quale il docente unico riprende il suo posto (per quanto questo aspetto della riforma sia localmente contestato e reinterpretato in vari modi), e soprattutto il ricchissimo monte ore a sua disposizione (nove ore la settimana) si riduce a tre o quattro, durante le quali il maestro unico dovrà sbrigarsela con Storia, Geografia e Educazione alla Cittadinanza. È vero: siamo tutti difensori dell'idea che gli orari non facciano tutto nella didattica, ma la loro diminuzione è così drastica, da far paventare un autentico collasso disciplinare.

Se passiamo alla secondaria di primo grado il confronto non è meno sconcertante. A partire dal 1963, infatti, e fino al 2003, cioè per quasi quarant'anni, Storia e Geografia hanno goduto di due ore settimanali ciascuna (ispettori e presidi solevano contare 66 ore + 2 annuali); mentre all'Educazione Civica venivano assegnate 30 ore in terza media. "Un programma gracile", ebbe a scrivere Luciano Corradini, nel documento che il ministro Gelmini aveva commissionato, quando annunciò, con grande risonanza mediatica, una nuova disciplina "Cittadinanza e Costituzione", che avrebbe dovuto impegnare discenti e docenti per un'ora la settimana. Andò a finire come sappiamo. Al comparto delle materie letterarie (al quale appartengono le nostre) vennero sottratte due ore, che vennero tolte a Storia e Geografia, le quali – insieme con

Cittadinanza e Costituzione – ebbero in sorte dalle 3 alle 4 ore settimanali (torneremo subito su queste oscillazioni orarie). Le cifre di questo disastro sono inequivocabili e preoccupanti, trattandosi, per giunta, di un grado scolastico che non versa in ottima salute. Storia e Geografia disponevano di un po' più di 400 ore. Ne perdono più di 130, e nelle restanti devono far spazio a un'altra disciplina.

Agli effetti di questo intervento ministeriale, poi, occorre aggiungere quelli prodotti dalle scuole, nella loro autonomia. A queste, infatti, spetta il compito di definire le cattedre e i curricoli. Non abbiamo dati complessivi. Da quelli che siamo riusciti a raccogliere, sappiamo che ci sono scuole che hanno salomonicamente deciso che alle tre discipline spetti un'ora la settimana (chi è pratico di cose scolastiche sa che questa è la condanna a morte di una materia); oppure immaginano i cocktail più vari: per un po' si fa storia due ore, e geografia un'ora; poi, come in una quadriglia, si cambia. Si inventano cattedre inaudite, fino a quelle che costringono un docente a svolgere 18 ore di educazione civica in altrettante classi. Le cattedre dei tempi andati cercavano di salvaguardare una certa continuità didattica, assicurando per esempio che il docente di storia fosse lo stesso almeno per la seconda e la terza. Nei tempi turbolenti inaugurati dalla Gelmini, la continuità sembra l'ultima delle preoccupazioni, e può capitare che il docente di storia cambi ogni anno. Nelle secondarie di secondo grado si verifica un effetto ottico stranissimo. Infatti, avendo l'Amministrazione ridotto gli orari di ogni ordine a circa trenta ore la settimana, quelle di Storia, che non sono state toccate, sembrano troneggiare. Ma incombe il veleno dell'ora di Geografia. Questa materia infatti, dove è ancora presente, è stata dimezzata e abbinata a Storia, al punto che ormai nelle scuole si parla di una "geostoria", nata quasi per partenogenesi nei consigli scolastici. Quindi: tre ore la

settimana, nelle quali svolgere ben tre programmi. In questo grado scolastico, infine, la nuova economia delle cattedre (portate tutte a diciotto ore) ha condotto gli istituti a montare spezzoni, prendendoli qua e là, e rendendo spesso impossibile una seria continuità didattica.

Alla fine, la questione dei manuali. Due innovazioni, che solo in apparenza sono soltanto tecniche, rischiano di intervenire pesantemente nella qualità della manualistica attualmente in circolazione. La prima è nel decreto con il quale si impone che l'adozione di un testo valga per sei anni (cinque nella primaria). La seconda prescrive che i manuali siano totalmente o parzialmente on-line. Entrambi i decreti vennero emanati con lo scopo dichiarato di far risparmiare le famiglie (sempre sui libri, ci vien fatto di notare). Eccone alcune conseguenze. Da una parte, vi è il blocco prolungato della produzione di libri originali durante la lunga chiusura del mercato: nessuno si accolla una tale fatica e un investimento così cospicuo, se il libro non può uscire. Dall'altra – quando il mercato si riapre – vi fa riscontro l'affollarsi parossistico di produzioni nuove, improvvisate e no, riciclate, clonate (poco importa, purché siano tante) che si presentano tutte di colpo al docente. È un'occasione talmente ghiotta (restare in adozione per ben sei anni) che spinge agli estremi le pratiche di marketing delle case editrici. Per quanto riguarda i testi on-line a partire dal 2013, è legittimo immaginare il seguente nuovo problema: quali argomenti saranno stampati su carta, e quindi saranno presumibilmente studiati da tutti; quali invece andranno in rete, a disposizione dei volenterosi (e di chi possiede i necessari mezzi tecnici?). Si annuncia, quindi, una nuova configurazione della storia insegnata, tutta decisa all'interno delle redazioni, per ragioni che avranno poco a che vedere con la ricerca di una "buona storia da insegnare a tutti".



---

*In questo numero*

### **Mundus Questioni**

Fra i tanti passati rimossi vi è quello coloniale. Gianfranco Manfredi ne ha fatto l'oggetto di un suo graphic novel, e – nell'intervista a cura di Elena Musci – ce ne spiega i motivi e l'accoglienza che la sua storia ha avuto presso il grande pubblico. Il tema centrale di questa rubrica è costituito dal dibattito sui nuovi programmi Gelmini per le superiori, al quale partecipano docenti e ricercatori, e che è aperto da una ricostruzione dettagliata della vicenda italiana dei programmi di storia repubblicani, di Luigi Cajani.

### **Mundus Ricerche**

Particolarmente ricca, in questo numero, la raccolta di saggi. Vi sono due articoli che riguardano da vicino il docente italiano. Anna Emilia Berti conclude la sua rassegna dei contributi che la psicologia offre alla didattica della storia (iniziata nel numero precedente); Mariachiara

Giorda introduce i lettori di Mundus a un tema che raramente affrontano, ma che è straordinariamente vicino alla didattica storica: l'insegnamento della religione. I quattro articoli seguenti, nella tradizione di questa rivista, invitano a guardare alle scuole e alle organizzazioni didattiche di altri paesi: la Francia, il Brasile e la Spagna.

### **Mundus Dossier**

Dopo aver presentato gli argomenti periodizzanti, centrali in un curriculum (la neolitizzazione, l'industrializzazione e la globalizzazione), Mundus inizia la trattazione dei nuclei tematici fondamentali. È la volta, dunque, del Medioevo. Curato da Giuseppe Sergi, il Dossier raccoglie 12 contributi che aiuteranno il docente a delineare concretamente il suo programma di insegnamento. Come scrive Sergi nella Prefazione, non basta indicare gli stereotipi e le false conoscenze;

me

occorre spingersi oltre, e segnalare al docente quali sono i racconti privilegiati, quelli sui quali conviene costruire il proprio insegnamento.

### **Mundus Laboratorio**

I quattro contributi di questo numero continuano alcune rassegne iniziate nei numeri precedenti. Anna Rita Vizzari ed Elena Musci parlano, dunque, di giochi on-line e di giochi didattici di argomento medievale. Francesco Antonio Bernardi presenta un archivio multimediale delle testimonianze dei nonni; mentre Gilda Depalo e Fabio Armenise presentano criticamente il fenomeno delle rievocazioni storiche.

### **Mundus Panorama**

Dei numerosi convegni e iniziative, svoltesi nel 2010, Mundus ha scelto alcune manifestazioni che, ormai, sono ricorrenti: la Summer School di Gattatico, il Seminario nazionale di educazione interculturale di Senigallia,

il Festival del Mondo Antico di Rimini e il Festival della storia di Genova. Ernesto Perillo e Giuseppe Di Tonto ci parlano delle nuove tecnologie e dell'insegnamento della storia.

### **Mundus Biblioteca**

Fra i numerosi contributi, mettiamo in evidenza la rassegna di Rafael Valls sulle ricerche didattiche compiute in Sudamerica e l'interessante numero monografico di "Zapruder" sul Risogimento.

### **Mundus Strutture**

Sulla frontiera della guerra, fra Trento e Gorizia, verte la ricerca di Quarantasettezeroquattro, un'associazione di giovani storici che lavorano fra Italia, Slovenia e Croazia. Si occupano di memoria storica, di formazione dei docenti e degli allievi, di progettazione di percorsi storici. Ce ne parlano due protagonisti, Alessandro Cattunar e Clara Abatangelo.

mq

mr

md

ml

mp

mb

ms

# Volto Nascosto e l'efficacia della narrazione storica a fumetti

Intervista a Gianfranco Manfredi

Elena Musci

Gianfranco Manfredi è un autore molto conosciuto e apprezzato. Fra i suoi lavori spiccano alcuni romanzi letterari a sfondo storico e opere a fumetti come *Magico Vento* e *Volto Nascosto*, editi dalla Bionelli. Il primo è un western dai confini horror, un bimestrale ambientato nelle grandi praterie del Dakota, subito dopo la guerra di secessione, mentre il secondo è una mini-serie di 14 numeri, conclusasi due anni fa, ambientata al tempo della prima avventura coloniale italiana, fra l'Abissinia e Roma.

*Volto Nascosto* affronta un passato scomodo per l'Italia, ed è su questo aspetto e sulle reazioni che l'opera ha prodotto che è centrata la maggior parte delle domande. Il lavoro di Manfredi, infatti, mostra – insieme – come sia possibile raccontare in modo appassionante episodi della storia nazionale, liberandoli dai tradizionali caratteri eroici, e come questa operazione abbia incuriosito i lettori. Il fumetto storico è un prodotto mediale che reinterpreta il passato utilizzando un proprio codice linguistico. Attraverso uno *storytelling* fatto di parole e di immagini, l'autore costruisce un meccanismo divulgativo, in equilibrio fra ricostruzione storica e *fiction* narrativa. Manfredi, in questa intervista, ci illustra il suo metodo di ricostruzione e di narrazione, e ci svela il mondo, le tecniche e le motivazioni di un autore che riesce a far amare la storia non solo a chi ne è già un appassionato lettore, ma anche a chi, tradizionalmente, ama poco i libri.

*Le vicende dei suoi personaggi sono appassionanti e coinvolgenti. Ha dichiarato che il suo lavoro si basa su ricerche storiche molto accurate. Come ha condotto queste ricerche?*

Per *Volto Nascosto* mi sono basato su studi di noti storici italiani, tra i quali voglio citare Nicola Labanca, autore del corposo saggio *In marcia verso Adua* (Einaudi, Torino 1993), persona amabilissima, che in seguito all'uscita del fumetto ho avuto anche occasione di conoscere.

*Può indicarci come ha lavorato sulle fonti per scrivere la sua storia?*

La documentazione offre qualche prezioso spunto, ma una storia resta e deve restare una storia di fantasia e soprattutto una storia di persone, altrimenti, se diventa didascalica, non serve nemmeno a scopi educativi. Quindi il problema delle fonti non è quasi mai il trovarle, ma il sapersene sbarazzare al momento opportuno perché non diventino un fardello erudito e nozionistico.

Per esempio, ho usato la letteratura storica su questo tema come riscontro, cioè per non scrivere corbellerie o inanellare anacronismi.

*Il tema storico affrontato da Volto Nascosto*



“ **Il fumetto storico è un prodotto mediale che reinterpreta il passato utilizzando un proprio codice linguistico attraverso uno storytelling fatto di parole e immagini** ”

*sollecita la riflessione sulla rimozione delle vicende buie del nostro passato. Si è posto questo problema quando ha scritto la mini-serie? Si è chiesto come sarebbe stato accolto il suo lavoro dai diretti discendenti di quegli italiani? E dagli attuali immigrati che giungono da quelle terre?*

Ho cercato di ispirarmi anche a corrispondenze dal fronte dei soldati italiani perché, al di là dei fatti, per un narratore conta moltissimo il “vissuto”, le esperienze reali delle persone. È per quelle persone, più che per i contemporanei, che credo si debba avere rispetto, evitando di immiserirne le biografie in stereotipi, magari avventurosi, ma troppo spesso mistificanti. Una volta uscita la serie, ho ricevuto lettere, assai confortanti per me, da lettori etiopi che vivono in Italia e hanno conoscenze e memorie dei fatti certo più am-

pie delle nostre. Insomma: hanno apprezzato molto. Ma la mia maggior sorpresa è stata ricevere due lettere da generali appartenenti ai corpi da me citati, che sono rimasti entusiasti della serie e mi hanno mandato delle osservazioni critiche su quella guerra, assai più polemiche delle mie. Il che mi ha fatto riflettere. Indubbiamente l'esercito è molto cambiato da quando ho fatto il servizio militare (all'Ufficio leva di Verona, in pieno periodo “Rosa dei venti”, cioè in epoca di tentazioni golpiste e neofasciste).

*A proposito delle lettere dei lettori etiopi che vivono in Italia, può farci qualche esempio sul tipo di commenti che le sono stati fatti? Ha avuto anche commenti italiani, magari di posizioni diverse, oltre quelli che ha citato?*

Quelle lettere sono uscite pubblicamente sul periodico “Carta”, un supplemento del quotidiano “Il manifesto”. Riporto le critiche, più che gli apprezzamenti. In una si rilevava qualche piccolo errore (una copia del Corano che credevo scritta in amarico era invece in un'altra lingua locale), in un'altra mi si rimproverava di aver rappresentato Ugo troppo perfetto nel suo atteggiamento antirazzista. Ma debbo dire che in molte testimonianze di civili italiani dell'epoca, giornalisti e religiosi, in particolare, risaltavano analo-

Tavola tratta dal numero 1 di *Volto Nascosto*, disegni di Goran Parlov, © 2007 Sergio Bonelli Editore

Questa tavola è stata scelta dall'autore per raccontarci il lavoro di ricostruzione storica e di adattamento narrativo che compie nel suo lavoro: è un "esempio di come da un punto di partenza poi si innestano diversi riferimenti che conducono a una sintesi personale".

Nel numero 1, il protagonista, l'eroe mascherato Volto Nascosto, compare per la prima volta entrando con i suoi guerrieri in una piazza di Massaua. È una sequenza lunga e complessa, ma lo spunto iniziale me lo ha fornito un'immagine scovata sulla rivista d'epoca "Giornale illustrato dei viaggi e delle avventure di terra e di mare", nella quale si vedeva un personaggio che veniva scortato in una città del Corno d'Africa con il volto coperto. Una didascalia spiegava l'immagine ricorrendo a una tradizione locale, peraltro assai mal interpretata, secondo la quale personaggi particolarmente importanti, tanto più se Profeti, cioè dotati di un certo carisma religioso, coprivano il proprio volto in pubblico. Questo mi ha con-



dotto a effettuare una ricerca sull'uso delle maschere e ho trovato delle interessanti narrazioni folkloriche sudanesi in proposito. Poi mi è tornato alla mente un racconto di Borges, nella sua opera *Storia universale dell'infamia*, sulla leggenda di un mitico guerriero dell'epoca delle crociate che indossava una maschera d'argento. ■

ghi atteggiamenti. Gli etiopi poi ignorano che nel corso della guerra, a Roma e in altre città d'Italia, si tennero foltissime manifestazioni a favore di Menelik. Il movimento anticoloniale, per quanto minoritario in Parlamento, era molto forte in Italia in quel periodo, anche se con parecchie contraddizioni che ho evidenziato nel mio fumetto, ad esempio quando Ugo rimprovera a un suo amico anarchico, molto attivo in quelle manifestazioni, di aver prima manifestato per Menelik e poi per la salvezza degli "Eroi di Macallé". Certo, non è una contraddizione lacerante. Essere contrari alla guerra non significa essere contro i propri soldati. Ma si sa... nelle manifestazioni gli slogan operano semplificazioni forzate. Riguardo ai commenti italiani, nessuno ha sollevato obiezioni, né ho ricevuto lettere guerrafondaie o razziste. D'altro canto è difficile che un razzista vada a leggersi un fumetto di ambientazione africana e il pubblico dei "fumetti di guerra" non è più come un tempo fatto di fanatici delle armi. Mi aspettavo piuttosto che mi capitasse, come capitò a Hugo Pratt, di essere criticato "da sinistra" per qualche genere di connivenza militarista: invece ciò non è avvenuto. Uno degli effetti positivi del trovarci ormai in epoca postideologica.

*Si è confrontato col problema della moralità delle imprese coloniali italiane? Ha letto autori come Montanelli che, partecipando al dibattito accesi intorno al 1965, in forte polemica con Del Boca, rilanciava il mito del colonialismo bonario e cavalleresco? O il romanzo di Ennio Flaiano, Tempo d'uccidere, pubblicato la prima volta nel 1947 e vincitore del premio Strega, che assumeva come colpevole e ingiusto il comportamento italiano durante le imprese coloniali?*

In guerra non c'è moralità alcuna. Avrei anzi voluto (ma non era nella tradizione Bonelli) mettere un sottotitolo alla serie: *In Guerra e in Amore tutto è lecito*. Sinceramente i libri di storia di Indro Montanelli non li ho mai presi molto sul serio. Flaiano parlava per esperienza diretta e il suo libro, anche se si riferisce al periodo fascista, dovrebbe essere lettura obbligatoria nelle scuole. Io però non ho avuto bisogno di citarlo in quanto mio nonno fu colonnello medico in quella guerra e ne tornò cieco, a causa dei gas. Mio padre invece in quella guerra faceva parte del genio e costruiva strade in Etiopia. Venne cattu-

## Molti lettori, sollecitati da VN, hanno compiuto ricerche d'archivio [...] per rispolverare memoriali di reduci

rato dagli inglesi e passò molti anni in prigionia in un campo di lavoro sotto il Kilimangiaro. Costrui insieme ad altri prigionieri italiani la strada del Masai Mara. Insomma, di quella guerra avevo avuto fin da piccolo testimonianze dirette e sofferte. Tra l'altro sia mio nonno che mio padre erano socialisti. Non si finisce in guerra per motivi ideologici, ma perché ti ci mandano.

*Il racconto di Volto Nascosto ha suscitato soltanto delle domande, delle curiosità individuali o ha sollevato anche un dibattito storico e/o sociale?*

Le curiosità individuali non sono affatto trascurabili, anzi sono la cosa più importante. Mi ha fatto un inaudito piacere che molti lettori, sollecitati da VN, abbiano compiuto ricerche d'archivio nelle loro città, anche di provincia, per rispolverare memoriali di reduci. Anche solo il fatto che grazie al mio fumetto abbiano potuto riconoscere i personaggi cui nelle loro città erano dedicate targhe, monumenti e strade, ma dei quali a scuola nessuno gli aveva mai parlato, mi ha riempito d'orgoglio. Sul fronte del dibattito storico-sociale ho ricevuto molti inviti a tavole rotonde, il che mi ha fatto capire che il fumetto non era caduto nel solito "fragoroso silenzio". Però, al di là di questo, non mi sono mai molto illuso che, nell'attuale clima subculturale italiano, sul mio fumetto e sulle guerre coloniali si potesse aprire un dibattito nazionale, magari dalle pagine dei maggiori quotidiani. So bene che il fumetto è ancora da molti considerato di Serie B... e questo è dopotutto anche un motivo di fiera per chi fa fumetti, soprattutto quando accade come ora che la Serie A sia di modesto interesse.

*Ha avuto la percezione di essere fra i pochissimi autori di massa italiani – oltre che di fumetti – (a differenza della Francia) ad aver parlato della colonizzazione?*

Be', non ho scritto il fumetto per far bella figura. Anzi, il mio editore prevedeva che VN sa-

rebbe stato un insuccesso, perché da troppi anni in Italia non si pubblicavano fumetti sulle guerre coloniali e lui, quando ci aveva provato, con la bellissima collana *Un uomo, un'avventura*, si era ritrovato nelle peste dal punto di vista commerciale, nonostante quella serie inanellasse i migliori autori italiani di fumetto: Crepax, Toppi, Bonvi, Battaglia, Tacconi, Galeppini e anche un illustre "straniero" come Eric Siò. Invece, per fortuna, VN è andato al di là di ogni aspettativa. Il che mi ha molto aiutato per mettere mano al mio nuovo progetto che ha per scenario la rivolta dei Boxer in Cina nel 1900, e che è iniziato ad uscire a novembre 2011, con il titolo *Shanghai Devil*, con Ugo Pastore (cioè lo stesso personaggio al centro di VN) per protagonista.

*Secondo lei, ci sono dei passaggi in cui emerge più che in altri il suo punto di vista (o la lettura storiografica che propone) sulla vicenda coloniale e sull'Italia di fine Ottocento?*

Il mio punto di vista, nei fumetti e nei romanzi che scrivo, non è mai esposto *front line*. Lascio che siano i personaggi a esprimere il loro punto di vista. In questo modo si evita di fare la lezione dall'alto, e si riescono a esprimere punti di vista multipli, fondamentali, soprattutto quando si trattano vicende complesse e controverse. Una narrazione condotta dall'unico punto di vista dell'Autore tende per forza di cose a essere ideologica e propagandistica. Preferisco sollecitare punti interrogativi, per stimolare i lettori stessi a farsi un'idea, a seconda del proprio grado di sensibilità e di cultura e anche delle proprie inclinazioni sentimentali, cosa da cui gli storici ovviamente prescindono, ma un narratore, se lo fa, si condanna a una sterile freddezza.

*Ha già detto di aver puntato l'attenzione sul vissuto dei personaggi, ma questi sono chiamati, durante le loro avventure, a decidere da quale parte stare. Come ha effettuato questa scelta?*

Ho naturalmente enfatizzato, grazie al personaggio di Ugo che è un pacifista, gli elementi anticoloniali. Però ho tentato di farlo non rozza-mente. Penso che se tra le nostre truppe c'erano (come c'erano) degli ufficiali aguzzini con i loro stessi uomini, dovevano essercene di simili (e ce n'erano) anche tra le file di Menelik. In una guerra coloniale gli invasori sono sempre dalla parte

del torto, ma questo non significa semplificare per comodo ideologico, al punto da far apparire gli uni come "cattivi" e gli altri come "buoni". La guerra è una tragedia per tutti.

*Come riesce a ricostruire il mondo dei suoi protagonisti?*

Parto dagli ambienti e cerco di capire come si possano muovere in essi i personaggi. Anche nei miei romanzi, le principali ricerche storiche che faccio riguardano la Storia della vita quotidiana. Per creare un personaggio che mi soddisfi, devo sapere come si veste, dove abita, cosa legge, che musica sente, cosa e come mangia ecc.

*Cosa la spinge a creare un personaggio e a collocarlo in un momento storico ben preciso, invece che nel presente?*

Il presente mi fa piuttosto schifo. Ce l'ho intorno tutti i giorni, non posso rivedermelo in testa anche mentre scrivo, non ce la faccio proprio ad avvilire la fantasia a cronaca. Non che non abbia scritto romanzi ambientati ai nostri giorni, ma per me, senza visione del passato e del futuro, il presente non esiste. La rincorsa ossessiva all'attuale mi pare stia producendo, anche stilisticamente, dei pessimi romanzi. È una rincorsa di mercato che oggi va a premiare sempre il pubblico medio, il gusto medio, la realtà media, la media borghesia, il *politically correct* o la polemica d'occasione, e che in profondità non ci dice quasi nulla (a parte notevoli eccezioni) né sul nostro tempo, né su noi stessi (a parte l'intollerabile narcisismo di certi autori che sembrano non saper più raccontare nulla e nessuno fuori di sé). Certo, la Storia noi la leggiamo a partire da problematiche del tutto attuali, però per me il suo fascino sta anche nella distanza da noi. La Storia ci dimostra che non solo "un altro mondo è possibile", ma che "un altro mondo" c'è stato, ci sarà, e c'è tuttora, nelle pieghe del nostro, anche se ci fa comodo, per pigrizia mentale o per paura della diversità e dei cambiamenti, non accorgercene. Come un mio caro amico regista fece dire a un suo personaggio in un film: "Qui è una merda, lo so, però almeno ci sto al caldo". Era una considerazione amara, naturalmente, rivolta a chi alla merda non si rassegna. Chi ci si sente a suo agio non potrebbe nemmeno esprimerla una considerazione del genere.

*Se si rivolge al passato come alla possibilità di vivere un mondo altro, qual è il “mondo” di Volto Nascosto che ha voluto ricreare? Detto altrimenti: cosa l’ha spinto a scrivere Volto Nascosto?*

Credevo fermamente che quel mondo, apparentemente lontano, e quelle esperienze dei no-

stri nonni e padri avessero molto da dire oggi, quando da anni ormai l’Italia è coinvolta in scenari di guerra internazionale. Restai molto stupito quando, studiando materiali d’epoca, lessi un intervento di un deputato governativo in Parlamento che giustificava la guerra dicendo: “È l’Europa che ce lo chiede.” Sembrava di guardare il

## SALVE O POPOLO D’EROI

**Maria Teresa Milano**

“ Il fascismo ha vinto perché aveva le canzoni più belle degli altri”, scriveva nel 1934 Asvero Gravelli, giornalista e gerarca fascista, sottolineando la centralità del ruolo della musica nella costruzione della possente “macchina del consenso” a opera di Mussolini e del suo entourage. Il Duce, amante del violino, provetto ballerino<sup>1</sup> e frequentatore assiduo di concerti e teatri, ben comprendeva l’importanza della musica quale strumento per servire il regime ed educare le masse: tutta la storia del ventennio può essere letta anche analizzando la produzione musicale, compresa quella cosiddetta “di fronda”<sup>2</sup>. La canzone, in particolare, “documento utile per capire la storia, [...] carico di significati che altri documenti tradizionali usati dallo storico non sempre posseggono”<sup>3</sup>, assurse a simbolo di un sentire, di un pensiero, di un’ideologia e grazie alla sua immediatezza comunicativa divenne mezzo pedagogico di grande rilievo. E se *All’armi siam fascisti* accompagnava gli squadristi armati di manganello e olio di ricino nelle spedizioni punitive per “toccare a suon di randellate i crani refrattari”<sup>4</sup>, era la celebre *Giovinazza* ad allietare i raduni dei giovani e dei piccoli balilla. *Giovinazza* era dunque l’inno simbolo del fascismo e del progetto di educazione delle masse messo in atto dal regime, proprio la stessa *Giovinazza* che il Festival di Sanremo, nell’edizione

del 2011, avrebbe voluto celebrare con tanto di orchestra sul palco dell’Ariston. Goffo tentativo quello di correggere il tiro eseguendo anche *Bella Ciao*, come se le ferite ancora aperte potessero essere guarite con una falsa par condicio musicale. Gli italiani sono venuti a conoscenza della scelta della direzione del Festival nel corso di una conferenza stampa in cui Mazzi e Morandi, arrampicandosi sui vetri, tentavano di spiegare che in realtà *Giovinazza* nasce come inno goliardico (ma si sono accorti che il testo però era diverso?) e *Bella Ciao* come canto delle mondine (ipotesi di qualche anno fa rimessa in discussione dagli studiosi in tempi recenti), e subito si sono scatenate le polemiche. Perfino i ministri si sono premurati di dare il loro parere. Alcuni, non cogliendo il valore storico dei brani e riconoscendone la funzione prettamente politica, hanno temuto il pericolo di strumentalizzazione a scopo propagandistico, mentre qualcuno ha proposto di cancellarli entrambi per riesumare *Va Pensiero*, maestoso e, in certo senso, epico; altro che universitari goliardici e mondine! E poi c’è anche chi ha invocato l’esecuzione di entrambi i brani, invitandoci a “farla finita con le code di paglia” e sostenendo che comunque “queste erano canzoni cantate da milioni di italiani”. Su questo non c’è dubbio, ma teniamo conto del fatto che anche l’*Horst-Wessel Lied*, inno del nazionalsocialismo, fu cantato da milioni di tedeschi: eppure a nessuno oggi in Germania verrebbe in mente di riesumarlo in un festival canoro, non fosse altro perché la sua esecuzione è dichiarata illegale dal codice penale tedesco.

Al di là delle polemiche mediatiche, dei sondaggi in rete e delle considerazioni sul cattivo gusto o sulla dubbia liceità dell’uso di *Giovinazza*, quando vige ancora il reato di apologia del fascismo, c’è da chiedersi qual è il messaggio che si vuole trasmettere ai giovani. Come si può spiegare a scuola o in famiglia la profonda contraddizione di un paese che il 27 gennaio ricorda, come recita la legge, “la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte...” e pochi giorni dopo rievoca davanti a milioni di telespettatori il trionfo del regime che condusse con tenacia la persecuzione razziale rendendosi responsabile della morte di migliaia di esseri umani? Come mai non riusciamo a creare collegamenti tra le due cose e, anzi, ci stupiamo che si dia tanta importanza alla situazione? Si dice: in fondo, è solo una canzone... Forse è proprio questo il nodo che non riusciamo ancora a sciogliere: faticiamo a rielaborare quanto è successo. Ben venga quindi Sanremo se per una sera ci solleva dal peso della memoria, lasciandoci solo il velo un po’ nostalgico del ricordo.

Altro che popolo d’eroi... ■

1. Così è descritto il giovane Mussolini da Margherita Sarfatti.

2. Cfr. M.T. Milano, *Come in un silenzioso slow*, www.musicheria.net, novembre 2010.

3. S. Pivato, *Bella ciao. Canto e politica nella storia d’Italia*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. X.

4. Discorso di Benito Mussolini al Teatro comunale di Bologna, 21 aprile 1921.



telegiornale prima del nostro coinvolgimento nella ex Jugoslavia.

*Ha parlato di un seguito a Volto Nascosto. In che periodo storico è ambientato? Ci sono differenze sostanziali rispetto alle avventure che conosciamo?*

In *Shanghai Devil* lo scenario è diverso, nel senso che quella guerra vide impegnate tutte le grandi potenze, dalla Russia all'America, dall'Europa al Giappone. L'Italia ebbe un ruolo marginale perché si aggregò all'ultimo momento, per ricavarne qualche risultato sul piano commerciale.

*Perché ha deciso di scrivere questa nuova storia?*

Perché della rivolta dei Boxer non si parla a scuola. Non se ne è parlato nemmeno "socialmente", quando in Italia e nel mondo occidentale fecero furore i film di Hong Kong sul kung fu, incomprensibili in realtà senza tener conto di quell'orizzonte storico. Se ne parla poco di questo retroterra storico persino adesso che la Cina è diventata una delle prime potenze mondiali. Ci siamo dimenticati di cosa abbiamo fatto per anni alla Cina, di quanto sia stato difficile per loro ottenere una piena indipendenza e sottrarsi al co-

lonialismo e, tra le altre cose, al dramma dell'oppio. L'oppio venne introdotto in Cina, con conseguenze sociali disastrose, dalla Compagnia delle Indie, cioè dai britannici. Il rapporto degli intellettuali riformisti cinesi d'allora con l'Italia era invece del tutto sorprendente. Anzitutto ci vedevano come gli eredi di un impero tramontato, quello romano, e facevano il confronto con il declino inesorabile del loro. Inoltre ammiravano la nostra guerra d'indipendenza e gli eroi del Risorgimento, vedendovi un modello per la loro lotta di liberazione dallo Straniero. Possibile che queste conoscenze, davvero importanti, debbano restare confinate al recinto degli esperti e degli studiosi? Perché a scuola, sui giornali, in televisione, non se ne parla mai? La Cina per noi continua a restare un universo sconosciuto e malinteso. Più è "vicina", più viene allontanata dall'informazione o giudicata sulla base di stereotipi che più falsi non potrebbero essere. Nel piccolo del mio fumetto, ho cercato se non altro di far filtrare qualche informazione sui molti contrasti di cui è ricca la storia di quel paese, ma certo lo sforzo richiederebbe altre sedi e ben altra capacità di approfondire. Io, ripeto, sono soltanto un narratore d'avventura. I riferimenti storici nelle mie storie restano sullo sfondo, esattamente come i riferimenti storici e anticoloniali del Sandokan di Emilio Salgari, con tutte le inevitabili approssimazioni connesse. ■

# I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali

Forum a cura di Luigi Cajani

## I programmi di storia per le scuole secondarie superiori nell'Italia repubblicana

Luigi Cajani

**1. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 7 ottobre 2010, n. 211: Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento", in "Gazzetta Ufficiale",**

Con la pubblicazione delle *Indicazioni nazionali... per i percorsi liceali*<sup>1</sup> si sta avviando a conclusione il processo di riforma generale della scuola italiana. Mancano ancora analoghi testi per gli istituti tecnici e gli istituti professionali, la cui struttura è stata comunque già definita da due decreti<sup>2</sup>: la loro stesura comunque è in corso, come dimostra il fatto che le rispettive *Linee guida*, che riguardano solo il primo biennio, sono già presenti nel sito web dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex Indire)<sup>3</sup>.

Si è trattato di un processo di riforma molto

lungo, iniziato più di dieci anni fa dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer<sup>4</sup>. Lungo perché travagliato dalle alterne vicende politiche, che hanno investito sia la struttura del sistema scolastico che i programmi d'insegnamento (ora definiti col nuovo termine tecnico di "indicazioni"). Quelli per il primo ciclo (che comprende ora la scuola elementare e la scuola media di un tempo) furono i primi ad essere elaborati, nei primi mesi del 2001, dalla Commissione De Mauro, ma non vennero neppure promulgati ufficialmente perché l'iter del relativo

n. 291, 14 dicembre 2010, Supplemento ordinario n. 275/L.

**2. Decreto Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87: Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma**

**4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; e Decreto Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88: Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a**

**norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, in "Gazzetta Ufficiale", n. 137, 15 giugno 2010, Supplemento ordinario n. 128/L.**

**3. <http://www.agenziascuola.it/> (ultimo accesso, 5 aprile 2011).**

**4. *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei***

*Saggi*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 78, 1997; Legge 10 febbraio 2000, n. 30: *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 44, 23 febbraio 2000.

5. Il decreto consisteva di due parti: il Regolamento, recante norme in materia di curricula della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, e gli Indirizzi per l'attuazione del curriculum. Il testo è stato pubblicato in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricula della scuola di base. Testi e commenti*, Tecnodid, in collaborazione con Zanichelli, Napoli 2001. Per un'analisi dei curricula di storia, geografia e scienze sociali si veda L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della Commissione De Mauro*, in A. Brusa, L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 248-285.

6. Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 77, 2 aprile 2003.

7. Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 51, 2 marzo 2004, Supplemento ordinario n. 31.

8. Su queste Indicazioni si veda L. Cajani, *L'insegnamento della storia in mezzo al*

decreto<sup>5</sup>, ormai prossimo alla conclusione, venne bloccato da Letizia Moratti, divenuta ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca in seguito alle elezioni politiche del 13 maggio 2001, vinte dalla coalizione di centrodestra. Tutto il lavoro di riforma fin lì condotto sotto i ministri Berlinguer e De Mauro venne così cancellato e una nuova struttura della scuola venne disegnata con la legge 53/2003<sup>6</sup>, cui seguirono nel 2004 nuove *Indicazioni*<sup>7</sup> per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione (comprendente la scuola primaria, della durata di cinque anni, e la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni) che entrarono in vigore nell'anno scolastico 2004-2005<sup>8</sup>. Nell'ottobre 2005 vennero poi promulgate le *Norme generali*<sup>9</sup> per il secondo ciclo, con allegate le *Indicazioni* per i licei<sup>10</sup> (dei quali venivano a far parte gli istituti tecnici). Mancavano quelle per il "sistema dell'istruzione e formazione professionale", che era passato sotto la competenza delle Regioni. Questa riforma del secondo ciclo sarebbe dovuta entrare in vigore nell'anno scolastico 2007-2008. Le elezioni politiche del 9 e 10 aprile 2006 videro però la vittoria della coalizione di centro-sinistra, e il nuovo ministro Giuseppe Fioroni cancellò buona parte della riforma Moratti, bloccando la riforma del secondo ciclo<sup>11</sup> e modificando intanto i contenuti dell'insegnamento della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, con la pubblicazione di nuove *Indicazioni*<sup>12</sup>. Nel 2008 la legislatura si chiuse prematuramente e le elezioni politiche del 13 e 14 aprile videro di nuovo la vittoria della coalizione di centrodestra. Il nuovo ministro Maria Stella Gelmini ha lasciato in vigore le *Indicazioni* Fioroni e ha ripreso la riforma del secondo ciclo avviata dalla Moratti, modificandone però profondamente sia l'architettura che i contenuti dell'insegnamento.

Mi soffermerò qui solo sulla riforma dell'insegnamento della storia nella scuola secondaria

guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale, in "Società e Storia", fasc. 103, 2004, pp. 137-143.

9. Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226: *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al*

secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53, in "Gazzetta Ufficiale", n. 257, 4 novembre 2005, Supplemento ordinario n. 174.

10. Il sistema dei licei

comprendeva i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane.

11. M. Reggio, *Scuola, stop alla riforma dei licei*, in "la Repubblica", 1° giugno 2006.

12. Ministero della

Pubblica Istruzione, Decreto 31 luglio 2007: *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 228, 1° ottobre 2007, Supplemento ordinario n. 198.

13. Regio decreto 7 maggio 1936-XIV, n. 762: *Approvazione degli orari e programmi per le Scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 108, 9 maggio 1936, Supplemento ordinario.

## Con la fine del fascismo la defascistizzazione investì anche la scuola, sotto la supervisione della Sotto-commissione dell'Educazione della Commissione Alleata in Italia

superiore, inquadrandola nell'evoluzione dei relativi programmi nell'Italia repubblicana.

Gli ultimi programmi per la scuola secondaria pubblicati durante il fascismo furono quelli del 1936<sup>13</sup>. Alla storia veniva naturalmente data anche una funzione di formazione politica, e il programma si concludeva nel seguente modo, identico per i licei classico e scientifico e per il corso superiore dell'istituto magistrale:

L'Italia dopo Vittorio Veneto. Mussolini e la genesi del fascismo. L'azione del fascismo e il crollo dei vecchi partiti politici. La Marcia su Roma.

Il nuovo Stato fascista. Il rinnovamento della coscienza e l'unità spirituale del popolo italiano. L'ordinamento corporativo. La soluzione della questione romana e la pace religiosa. La politica estera e coloniale del fascismo. Sviluppo agricolo, industriale e commerciale. Italia urbana e Italia rurale. Il problema demografico. Gli italiani all'estero. Il Mediterraneo e l'Italia. L'impresa etiopica e l'assedio economico.

Simile nel contenuto, anche se con parole un po' diverse, era il programma per il corso superiore degli istituti tecnici.

“ **Il fatto era che il fascismo e la Resistenza erano temi scottanti, su cui la Democrazia cristiana, dopo aver estromesso i socialisti e i comunisti dal governo dal 1947, preferiva stendere un velo di silenzio** ”

**14.** Cfr. *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943, concetti introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista. Preparato dalla Sotto-commissione dell'Educazione della Commissione Alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I. (1946). Pubblicato in edizione italiana con l'autorizzazione del Ministero della P.I. (1946), Garzanti, Milano 1947, pp. 388-390.*

**15.** *Piano di studi per gli Istituti magistrali superiori 1944-45*, Angelo Signorelli, Roma 1945; *Piano di studi per gli Istituti tecnici superiori 1944-45. Nuovo ordinamento. Istituti tecnici industriali*, Angelo Signorelli, Roma 1945; Decreto legislativo luogotenenziale 7 settembre 1945: *Modificazioni all'ordinamento della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico, con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 11, 14 gennaio 1946; Ministero della

Con la fine del fascismo la defascistizzazione investì anche la scuola, sotto la supervisione della Sotto-commissione dell'Educazione della Commissione Alleata in Italia<sup>14</sup>. La prima misura consistette nell'esaminare i manuali scolastici in adozione, per decidere quali potevano essere senz'altro usati, in quanto ideologicamente neutri, quali invece dovevano essere eliminati, in quanto completamente intrisi di ideologia fascista, e quali infine potevano essere usati eliminandone solo alcune parti. Per i manuali di storia si procedette quindi a eliminare le pagine successive alla fine della prima guerra mondiale, quelle più evidentemente compromesse dalla propaganda fascista. Conseguentemente, questa parte della storia più recente venne eliminata dai programmi delle scuole di ogni ordine e grado riscritti nel 1944-45<sup>15</sup>. Questa misura provvisoria restò peraltro in vigore per circa quindici anni, durante i quali la storia contemporanea rimase fuori dalla scuola italiana: una situazione abnorme e del tutto inedita nella cultura scolastica italiana, e che avrebbe avuto conseguenze di lunga durata, con ricorrenti polemiche sull'opportunità di insegnare la storia contemporanea e sui rischi di una sua strumentalizzazione politica. Il fatto era che il fascismo e la Resistenza erano temi scottanti, su cui la Democrazia cristiana, dopo aver estromesso i socialisti e i comunisti dal governo dal 1947, preferiva stendere un velo di silenzio, in un'ottica moderata, mentre la sinistra ne reclamava lo studio, anche in un'ottica di educazione civica, per contrastare l'emergere del neofascismo fra i giovani.

Sul finire degli anni Cinquanta il clima politico italiano cambiò, con l'attenuarsi della guerra fredda sul piano internazionale e l'affermarsi

Pubblica Istruzione – Direzione generale Istruzione media classica, scientifica e magistrale, *Programmi*

*di insegnamento per la scuola media, il liceo ginnasio, il liceo scientifico e l'istituto magistrale 1944-45*

(ristampa), Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1959.

**16.** *Decreto Presidente della Repubblica 6*

novembre 1960, n. 1457: *Nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei classici,*

*nei licei scientifici e negli istituti magistrali*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 302, 10 dicembre 1960.

all'interno della stessa Democrazia cristiana di tendenze favorevoli a un'apertura a sinistra". E così, nel novembre del 1960, quando il governo presieduto dal democristiano Amintore Fanfani era sostenuto dall'astensione del Partito socialista italiano, il ministro della Pubblica Istruzione, Giacinto Bosco, reintrodusse lo studio della storia più recente nei licei e negli istituti magistrali<sup>16</sup>. Con l'occasione i programmi di storia dei licei vennero integralmente riscritti, e la nuova storia del Novecento venne così presentata:

Le guerre mondiali. La Resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana; ideali e realizzazioni della democrazia.

Tramonto del colonialismo e nuovi Stati nel mondo.

Istituti e organizzazioni per la cooperazione fra i popoli. Comunità europea.

Questi programmi sono rimasti in vigore fino ad oggi, dando così prova di grande longevità.

Contemporaneamente si intervenne sul programma di storia dell'istituto magistrale: per il primo anno si diede una sintesi in sole tre righe di storia greca e romana, più o meno della stessa ampiezza rispetto al programma del 1945, mentre per i tre anni successivi si copiarono i contenuti, molto dettagliati, degli ultimi tre anni dei licei, quindi con un notevole ampliamento rispetto al programma precedente, e producendo un netto squilibrio interno. Va notato, in proposito, che nell'istituto magistrale, sia nel programma del 1945 che in questo del 1960, storia e geografia erano unite (in entrambi i casi con quattro ore nei primi tre anni e tre ore nell'ultimo), con la geografia nettamente subordinata alla storia, giacché era ridotta a generiche indicazioni alla fine dell'elenco dei contenuti della storia. Ad esempio, alla fine del programma di terza, in entrambe le versioni, si leggeva:

Geografia umana, politica ed economica degli Stati extraeuropei con riferimento al periodo storico studiato.

E alla fine di quello di quarta:

Correlazioni e caratteristiche geografiche in corrispondenza del periodo storico studiato.

**17. Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare Ministeriale 11 febbraio 1991, n. 27: *Sperimentazioni ad indirizzo linguistico e pedagogico.***

**18. Nella riforma Gelmini la geografia scompare poi dal quadro orario del secondo biennio e del quinto anno dei licei. Negli istituti tecnici è presente, come materia autonoma dalla storia, nel primo biennio del settore economico (con due indirizzi: amministrazione, finanza e marketing; e turismo) con 99 ore annue, e come geografia turistica nel secondo biennio e nel quinto anno del solo indirizzo turismo, con 66 ore annue. Negli istituti professionali, invece, la geografia non è materia curricolare. In proposito si veda G. De Vecchis, *A scuola senza geografia? No grazie*, in Id. (a cura di), *A scuola senza geografia?*, Carocci, Roma 2011, pp. 11-24.**

**19. Decreto Presidente della Repubblica 30 settembre 1961, n. 1222: *Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento negli Istituti tecnici*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 299, 2 dicembre 1961.**

**20. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 8 luglio 1946: *Approvazione dei nuovi orari e programmi di insegnamento negli Istituti tecnici*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 228, 8 ottobre 1946; Mini-**

storia e geografia vennero successivamente unite anche nelle sperimentazioni degli indirizzi linguistico e pedagogico-sociale<sup>17</sup>, con tre ore settimanali nei primi due anni, esattamente come avviene ora nel primo biennio dei licei della riforma Gelmini<sup>18</sup>.

Seguirono nel 1961 i nuovi programmi degli istituti tecnici<sup>19</sup>. Rispetto a quelli precedenti<sup>20</sup>, lo studio della storia veniva esteso anche al quinto anno, e l'elenco dei contenuti era più sintetico, ma la storia del Novecento vi era presentata negli stessi termini dei licei.

Negli istituti professionali le materie umanistiche avevano poco peso. In particolare, i programmi del 1955 assegnavano un ruolo assai ridotto alla storia, fusa insieme con l'italiano in una materia denominata "Cultura storico-letteraria". La storia del Novecento veniva studiata sulla base del seguente programma, assai più sintetico e anodino di quelli per gli altri ordini:

La prima guerra mondiale. Il periodo fra la prima e la seconda guerra mondiale. La seconda guerra mondiale. Nuovo assetto politico mondiale e problemi conseguenti<sup>21</sup>.

Gli anni Ottanta videro lo sviluppo di intensi dibattiti sulla necessità di una riforma generale della scuola secondaria superiore, che prevedevano fra l'altro l'innalzamento dell'obbligo scolastico da 8 a 10 anni, con un biennio in buona parte comune ai vari ordini scolastici. Da questi dibattiti scaturì il progetto di riforma voluto dal ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci, che però, dopo essere stato approvato nel 1985 dal Senato<sup>22</sup>, si bloccò alla Camera. Il ministro Falcucci elaborò in questo contesto un programma di insegnamento della storia per il primo biennio<sup>23</sup> decisamente innovativo, centrato sulla tarda età mo-

stero della Pubblica Istruzione, Circolare Ministeriale 13 maggio 1948, n. 42.

**21. Ministero della Pubblica Istruzione - Istituti professionali di Stato, *Istituto Professionale per il Turismo*, Roma 1955.**

**22. Senato della Repubblica, IX Legislatura, 282ª seduta pubblica, 28 marzo 1985.**

**23. Cfr. *Il biennio della scuola secondaria superiore*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 38, 1986.**

**24. Ivi, pp. 191-196.**

**25. G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1991, pp. 140-153.**

## Il ministro Falcucci elaborò in questo contesto un programma di insegnamento della storia per il primo biennio decisamente innovativo

derna e soprattutto su quella contemporanea, in vista appunto del carattere conclusivo dell'obbligo che questo biennio avrebbe dovuto assumere. Nell'ampia introduzione metodologica si dava molta libertà ai consigli di classe nella scelta dei temi e della loro organizzazione cronologica. Quelli del primo anno erano caratterizzati da un ampio respiro di storia sociale: rapporto uomo-ambiente, famiglia, lavoro, comunicazioni, religioni, arti; quelli del secondo anno avevano invece un taglio più politico, anche se non esclusivo: vi comparivano la cultura illuministica, la rivoluzione industriale, il colonialismo, il nazionalismo, l'imperialismo, il liberalismo, il socialismo, il nazismo, il fascismo, i movimenti di indipendenza nelle aree coloniali, l'Italia del Novecento e l'unità europea. Vi era anche il richiamo al confronto con "civiltà diverse da quella europea"<sup>24</sup>: inizio, anche se molto debole e generico, di un superamento del tradizionale orizzonte eurocentrico. Si trattava di una vera e propria rottura della tradizione scolastica italiana, che suscitò un vasto e polemico dibattito pubblico: bocciata anche dal Consiglio nazionale della pubblica istruzione, la proposta venne ritirata<sup>25</sup>. Durante la successiva legislatura, il ministro Giovanni Galloni istituì nel 1988 una commissione, presieduta dal sottosegretario Beniamino Brocca, che ebbe il compito di redigere nuovi programmi per la scuola secondaria superiore, sempre nell'ottica di un biennio unitario. I programmi pubblicati da questa commissione fra il 1991 e il 1992<sup>26</sup> non si limitavano a un elenco di

**26. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 56, 1991; e *Piani di studio***

**della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca**, tomo I e II, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", nn. 59/60\* e 59/60\*\*, 1992.

**27. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 9 marzo 1994: Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento vigenti nel biennio degli istituti tecnici industriali e nei successivi trienni ad indirizzo per l'elettronica industriale, per l'elettrotecnica, per le telecomunicazioni, per le industrie metalmeccaniche, per la meccanica e per la meccanica di precisione di cui al decreto del Presidente della Repubblica 30 settembre 1961, n. 1222, in "Gazzetta Ufficiale", n. 100, 2 maggio 1994, Supplemento ordinario n. 68.**

**28. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 31 gennaio 1996 n. 122: Regolamento concernente la determinazione delle materie di insegnamento, con sostituzione dei piani di studio e degli orari vigenti, negli istituti tecnici commerciali ad indirizzo amministrativo, mercantile, commercio con l'estero, amministrazione industriale, in "Gazzetta Ufficiale", n. 63, 15 marzo 1996, Supplemento ordinario n. 48.**

**29. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 24 aprile 1992: Programmi e orari di insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato, in "Gazzetta Ufficiale", n. 117, 21 maggio 1992, Supplemento ordinario n. 77.**

contenuti ma, sulla falsariga di quelli della Falcucci, prevedevano un'ampia introduzione didattica articolata in "Finalità", "Obiettivi di apprendimento" e "Indicazioni didattiche". Per la storia venne abbandonata l'idea della Falcucci di dedicare il primo biennio agli ultimi secoli, e si riprese il modello tradizionale di un percorso cronologico continuo dal primo al quinto anno. Nell'introduzione didattica si poneva fra l'altro l'accento sulla critica delle testimonianze, sul confronto fra le diverse interpretazioni storiografiche, sulla consapevolezza della complessità dei fatti storici e sull'attenzione agli usi sociali e politici della storia e della memoria collettiva. L'elenco dei contenuti era di gran lunga più dettagliato che nei precedenti programmi per i licei e, pur mantenendo l'usato impianto eurocentrico, mostrava però l'apertura alla storiografia degli ultimi decenni, con una forte presenza della storia economica, della storia sociale e della storia della cultura. Inoltre veniva ampliato lo spazio dell'insegnamento della storia del Novecento, a cui venne riservato l'intero ultimo anno, che in precedenza comprendeva anche il periodo successivo al 1815. Venne anche redatto, per i corsi non quinquennali, un programma biennale di storia contemporanea che partiva dal 1815.

I programmi della Commissione Brocca avevano carattere sperimentale e vennero adottati solo in un ristretto numero di scuole, ma cominciarono subito a esercitare un influsso riformatore. Quelli di storia vennero infatti ripresi *in toto* nei nuovi programmi degli istituti tecnici industriali del 1994<sup>27</sup>, e due anni dopo, con alcuni tagli, anche in quelli degli istituti tecnici commerciali<sup>28</sup>. Alla Commissione Brocca si ispirò anche l'importante riforma del 1992 degli istituti professionali<sup>29</sup>, organizzati in due cicli, un triennio di qualifica seguito da un biennio, invece che in un ciclo unico quinquennale. In questa riforma venne valorizzata in particolare l'area umanistica: nei primi due anni italiano e storia divennero due materie autonome, con programmi molto più ampi che in passato. Quello di storia riproduce esattamente, per i primi due anni, quello

biennale della Commissione Brocca. Per il terzo anno venne invece redatto un programma di storia legato e subordinato a quello di italiano, con lo scopo di approfondire il contesto storico degli autori trattati, senza dare indicazione di contenuti, lasciati alla scelta dei docenti. Per il biennio postqualifica il programma di storia<sup>30</sup> prevedeva che si approfondissero temi trattati nei primi due anni, aggiungendo ogni anno un modulo di storia settoriale, legato cioè alla specificità professionale di ciascun indirizzo. In entrambi i programmi molto ampie erano le indicazioni didattiche. Poco dopo, nel 1997, i programmi di storia degli istituti professionali vennero nuovamente modificati<sup>31</sup>. In generale venne attenuata, sia nel triennio che nel biennio, l'enfasi sulla storia contemporanea. Nel primo anno del triennio, infatti, si recuperava tutta la storia anteriore alla metà del Settecento, secondo i seguenti quattro temi, posti cronologicamente in parallelo: 1. Popolamento della Terra, ambienti, cultura materiale; 2. Le formazioni economiche e sociali; 3. Le organizzazioni politiche e giuridiche; 4. Le visioni del mondo. Dopo questo preludio, nei due anni successivi l'approccio metodologico cambiava, abbandonando il taglio tematico e riprendendo quello cronologico, con un nuovo elenco dei contenuti, più sintetico rispetto al precedente. Per quanto riguarda il biennio postqualifica era-

**“ I programmi della Commissione Brocca avevano carattere sperimentale e vennero adottati solo in un ristretto numero di scuole, ma cominciarono subito a esercitare un influsso riformatore ”**

**30. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 15 aprile 1994: Programmi e orari di insegnamento per i corsi**

**post-qualifica degli Istituti professionali di Stato, in "Gazzetta Ufficiale", n. 152, 1° luglio 1994, Supplemento ordinario n. 98.**

**31. Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 31 gennaio 1997: Revisione dei programmi di storia per il**

**triennio dei corsi di qualifica e per il biennio dei corsi post-qualifica, e del programma di italiano per il terzo anno dei corsi di**

**qualifica dell'istruzione professionale, in "Gazzetta Ufficiale", n. 36, 13 febbraio 1997, Supplemento ordinario n. 31.**

no previsti solo moduli di storia settoriale, sempre in armonia con i vari indirizzi, cronologicamente organizzati: nel quarto anno cinque moduli attinenti alla storia antica, medievale e moderna, e altrettanti nel quinto, attinenti ai secoli XVIII-XX. Ogni anno un modulo doveva far riferimento alla storia locale. Nessuna indicazione veniva data sulla scelta degli argomenti, affidata ai docenti. Molto ampie, anche questa volta, le indicazioni metodologiche.

A questo movimento di riforme sfuggirono solo i licei, a parte la nuova ripartizione dei contenuti del programma di storia fra i vari anni, dovuta alla decisione presa da Berlinguer nel 1996 di dedicare l'ultimo anno delle scuole superiori allo studio del Novecento<sup>32</sup>: decisione che vide il riaccendersi delle solite annose polemiche<sup>33</sup>.

Venne poi la riforma Berlinguer-De Mauro, che prevedeva una modifica profonda di tutto il sistema scolastico: veniva infatti innalzato l'obbligo scolastico<sup>34</sup>; la durata complessiva della scuola veniva ridotta da 13 a 12 anni; e il sistema scolastico veniva diviso non più in tre cicli ma in due (7 anni di scuola di base + 5 di scuola secondaria), sicché la scansione fra il primo e il secondo ciclo intersecava il percorso dell'obbligo scolastico. Pertanto il biennio iniziale della scuola secondaria, con cui appunto si concludeva l'obbligo, assumeva il carattere tutto particolare di transizione fra la scuola di base, uguale per tutti, e il triennio conclusivo della scuola secondaria, nettamente distinto in vari ordini.

Questa nuova struttura ebbe una conseguenza particolarmente importante sull'insegnamento della storia. Infatti la Commissione De Mauro disegnò un curriculum di storia che metteva in continuità la scuola di base con il primo biennio della scuola secondaria. Nel primo biennio della scuola di base era previsto l'apprendimento del lessico e dei concetti di base della storia, nel contesto dell'ambito antropologico-ambientale, che comprendeva anche geografia e studi sociali. Nel secondo biennio della scuola di base, sempre in stretta relazione con queste due discipline, veni-

“ la Commissione De Mauro disegnò un curriculum di storia che metteva in continuità la scuola di base con il primo biennio della scuola secondaria ”

va sviluppata la “grammatica” dello studio della storia, attraverso lo studio dei fondamentali tipi di società: società di cacciatori e raccoglitori, società agricole, società pastorali nomadiche, società urbane, società industriali e postindustriali. La fase successiva del curriculum di storia comprendeva cinque anni, scavalcando così la fine della scuola di base, ed era organizzata secondo la continuità cronologica. Poiché per il momento la commissione stava lavorando solo sulla scuola di base, vennero definiti solo i contenuti essenziali del curriculum di storia per i primi tre anni, fino alla fine del XVII secolo: i contenuti del successivo biennio facevano infatti parte delle indicazioni curriculari per la scuola secondaria, che non vennero definite perché, come ricordato, la riforma Berlinguer-De Mauro venne cancellata dalla Moratti. Nel decreto licenziato dal ministro De Mauro c'erano anche indicazioni di massima sulla configurazione del curriculum di storia per gli ultimi tre anni della scuola secondaria. In quest'ultima fase era infatti prevista la ripresa, per una seconda volta, dell'intera storia generale, secondo un iter cronologico all'interno del quale sarebbero stati approfonditi temi specifici con particolare attenzione alle fonti e al dibattito storiografico<sup>35</sup>. Vivissime polemiche accompagnarono questo nuovo modello di insegnamento della storia, in particolare a causa della sua netta impostazione mondiale<sup>36</sup>, un'indubbia novità denunciata come un tradimento da parte di molti che volevano che la principale finalità della storia scolastica fosse la formazione dell'identità italia-

**32.** Ministero della Pubblica Istruzione, Direttiva 4 novembre 1996, n. 681. Si veda in proposito il forum *L'insegnamento della Storia del Novecento nella scuola secondaria*, a cura di G. Arnaldi, con interventi di Mario Belardinelli, Catherine Brice, Joke van der Leeuw-Roord, Annalisa Milletti Rosella, Falk Pingel, in “Annali della Pubblica Istruzione”, XLII, 1996, nn. 3-4, pp. 107-131.

**33.** Cfr. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana* cit., pp. 257-259.

**34.** A questo aspetto della riforma è dedicato il volume nn. 92-93 (2000) degli “Studi e documenti degli An-

nali della Pubblica Istruzione”, intitolato *Obbligo scolastico e obbligo formativo. Sistema italiano e confronto europeo*.

**35.** Cfr. Cerini, Fiorini, *I curricoli della scuola di base* cit., p. 136.

**36.** Per un quadro internazionale del problema dell'insegna-

mento della storia mondiale si veda S. Popp, J. Forster (a cura di), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den*

*Geschichtsunterricht*, Wochenschau Verlag, Schwalbach 2003, e L. Cajani, *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola se-*

*condaria: appunti per un dibattito*, in “Dimensioni e problemi della ricerca storica”, n. 2, 2004, pp. 319-340.

na ed europea; ma anche a causa della continuità del curriculum fino alla fine dell'obbligo, che metteva in crisi la tradizionale integrità del quinquennio della scuola secondaria<sup>37</sup>.

La riforma Moratti rappresentò un ritorno al passato, con il ristabilimento della durata complessiva della scuola a 13 anni e la netta separazione fra primo e secondo ciclo. Peraltra nel primo ciclo venne introdotta la continuità del curriculum di storia fra l'ex scuola elementare e l'ex scuola media, laddove in precedenza si avevano due programmi separati, che ripercorrevano per due volte l'intero arco cronologico dalla preistoria all'età contemporanea. Per quanto riguarda il secondo ciclo, gli "obiettivi specifici di apprendimento" per la storia (uguali per tutti i licei, anche se con monte orario diverso) si caratterizzavano per l'assenza di indicazioni metodologiche specifiche (il che valeva del resto per tutte le materie). Divisi su due bienni e un anno finale, erano organizzati su due colonne, prive di intitolazione, ma che evidentemente contenevano l'una le conoscenze e l'altra le competenze, secondo lo schema già adottato per il primo ciclo. L'elenco delle conoscenze, piuttosto ampio, mostrava una netta prevalenza dell'attenzione sull'Italia e sull'Europa, il che corrispondeva appunto agli obiettivi di tutta la scuola, quali venivano dichiarati all'art. 1 delle Norme generali: "la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea". E in effetti, fra le conoscenze, i riferimenti al resto del mondo erano pochissimi e generici, e solo in funzione della storia europea: "L'impero romano e le altre egemonie del mondo antico (Persia, India e Cina)"; "l'Islam e la formazione del califfato"; "la geografia del Nuovo Mondo e la creazione dei primi Imperi coloniali"; "Onu, decolonizzazione e neocolonialismo"; "lo sviluppo dell'Occidente, i paesi di nuova industrializzazione e il Sud del mondo"; "l'attuale quadro geopolitico mondiale". Da notare anche l'assenza della Resistenza, dimenticata peraltro anche nella bozza delle *Indicazioni* Gelmini, ma introdotta nel testo definitivo dopo brevi ma vivaci polemiche<sup>38</sup>. Molto dettagliato era l'elenco delle competenze, fra cui figuravano, ad esempio: "padroneggiare le diverse temporalità dei fatti storici"; "comparare fe-

37. Per i dettagli di questa polemica si veda Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana* cit., pp. 266-272.

38. G. Benedetti, "Manca la Resistenza nei programmi liceali". *Il Ministro: è falso*, in "Corriere della Sera", 31 marzo 2010.

“ **Ben diversa dalla riforma Moratti è la riforma Gelmini, nonostante che i due ministri appartengano allo stesso schieramento politico** ”

nomeni storici del passato sia con altri fenomeni coevi, sia con fenomeni del presente"; "analizzare e interpretare fonti scritte, iconografiche, materiali, di diversa tipologia"; "analizzare testi di diverso orientamento storiografico per confrontarne le interpretazioni".

Ben diversa dalla riforma Moratti è la riforma Gelmini, nonostante che i due ministri appartengano allo stesso schieramento politico. Va intanto rilevato, a livello di architettura della scuola superiore, che licei e istituti tecnici sono di nuovo separati. I programmi di storia (e non solo) sono nettamente distinti fra i licei da un lato e gli istituti tecnici e professionali dall'altro. Per i licei, l'elenco dei contenuti (sotto la rubrica "Obiettivi specifici di apprendimento") è complessivamente più ampio di quello del 1960 per i licei classico e scientifico, ma assai squilibrato al suo interno a danno della storia antica. Questa infatti è sintetizzata in soli cinque "nuclei tematici": "le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente", "la civiltà giudaica", "la civiltà greca", "la civiltà romana", "l'avvento del Cristianesimo", con l'ingiustificabile assenza della preistoria, presente invece nei programmi del 1960 e anche nelle *Indicazioni* Moratti. Al Medioevo sono invece dedicati 11 nuclei tematici, e altri 12 alla storia moderna (fino alla fine dell'Ottocento), mentre ovviamente molto dettagliato è il programma del Novecento per l'ultimo anno. A differenza delle *Indicazioni* Moratti, manca nelle *Indicazioni* Gelmini una colonna di abilità o competenze, accanto ai contenuti. Vi si trova invece una breve introduzione che tratta delle linee generali e delle competenze specifiche, con il consolidato richiamo all'importanza del lavoro sulle fonti e sul confronto fra le tesi storiografiche. In questa introduzione c'è anche un riferimento alla storia extraeuropea:



È utile ed auspicabile rivolgere l'attenzione alle civiltà diverse da quella occidentale per tutto l'arco del percorso, dedicando opportuno spazio, per fare qualche esempio, alla civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; alla civiltà cinese al tempo dell'impero romano; alle culture americane precolombiane; ai paesi extraeuropei conquistati dal colonialismo europeo tra Sette e Ottocento, per arrivare alla conoscenza del quadro complessivo delle relazioni tra le diverse civiltà nel Novecento.

Si tratta di qualcosa in più di ciò che contenevano le *Indicazioni* Moratti, ma certo l'impostazione eurocentrica non ne viene minimamente scalfita: del resto del mondo si parla infatti solo (e neanche regolarmente, anzi, solo assai sporadicamente) quando l'Europa entra in contatto con esso. E non a caso i fondamentali "nuclei tematici", e i "temi cruciali" che li accompagnano nell'elenco dei contenuti, sono tutti di storia europea, tranne qualche modesta, inevitabile eccezione per la storia più recente, dove non è proprio possibile ignorare Cina e India.

Si distaccano dai licei, come si è detto, gli istituti tecnici e gli istituti professionali, che convergono fra di loro anche grazie al fatto che gli istituti professionali sono ormai strutturati su un ciclo quinquennale. Le *Linee guida* per il primo biennio di entrambi gli istituti, a tutt'oggi le uniche disponibili, sono molto simili fra di loro, con due colonne parallele intitolate rispettivamente "conoscenze" e "abilità". L'elenco delle conoscenze è molto ridotto rispetto a quello dei licei, di cui ne riprendono solo alcune, aggiungendovi però – ma solo parzialmente – la preistoria ("la diffusione della specie umana sul pianeta"), che quelli dimenticano. Vengono poi aggiunti generici riferimenti alla storia economica e sociale, delle tecniche e del lavoro, evidentemente considerati caratterizzanti di questi due ordini di scuola, nonché al lessico di base della storiografia e alla Costituzione italiana. Nella colonna delle "abilità" risaltano quelle cronologiche e geografiche, il confronto fra le interpretazioni e l'uso delle fonti, il riconoscimento delle origini storiche delle attuali istituzioni politiche, economiche e religiose. "Conoscenze" e "abilità" sono assolutamente identiche per entrambi gli istituti. Nelle introduzioni metodologiche si notano invece alcune convergenze e alcune significative differen-

ze. Queste introduzioni sono divise in due parti, una generale e una specifica per il biennio. Per quanto riguarda la parte generale, comune a entrambi gli istituti è la centralità della dimensione etica, a differenza di quella puramente cognitiva che caratterizza l'introduzione per i licei. Negli istituti tecnici, peraltro, questa dimensione etica è messa dapprima direttamente in rapporto con le conoscenze storiche: si parla infatti di "collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica" e di "analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori". Successivamente la dimensione etica viene messa in rapporto con l'educazione civica: "valutare fatti e orientare i propri comportamenti in base a un sistema di valori coerenti con la Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani". Quest'ultima citazione apre invece l'introduzione del programma di storia degli istituti professionali, stabilendo quindi una ancor più forte priorità degli obiettivi valoriali. Per quanto riguarda poi le introduzioni specifiche per il primo biennio, va rilevato il forte riferimento alla contemporaneità anche nella trattazione della storia antica e medievale. Per entrambi gli istituti si indica infatti l'obiettivo di "mettere in grado lo studente [...] di attribuire significato alle principali componenti storiche della contemporaneità confrontando aspetti e processi presenti con quelli del passato", e si invita a privilegiare come strategia didattica il rapporto presente-passato-presente.

Alla fine di tutto questo andirivieni di riforme si vede che, per quanto riguarda l'architettura della scuola italiana, il tradizionale blocco quinquennale della scuola secondaria superiore è rimasto intatto, indipendentemente dall'oscillare della durata (e della natura) dell'obbligo scolastico, e questo ha influito in maniera decisiva sull'organizzazione dell'insegnamento della storia. Per quanto riguarda i contenuti di quest'ultimo, il tentativo di superare l'approccio eurocentrico per arrivare a una visione mondiale della storia, che era al centro del curriculum De Mauro, è stato respinto. Rimangono, infine, significative differenze fra i vari ordini scolastici, nonostante che alla storia si attribuisca comunemente un fondamentale valore nella formazione del cittadino, tanto da farne la materia scolastica più oggetto di polemiche. In conclusione, ben poco è cambiato. ■

## Forum

Come già in occasione della pubblicazione dei programmi per il primo ciclo di istruzione del 2007<sup>39</sup>, “Mundus” ha invitato alcuni esperti dell’insegnamento della storia e della geografia a commentare quelli di storia e geografia per i licei, da poco ufficializzati. Una breve presentazione ne è già stata fatta nell’editoriale del n. 3-4<sup>40</sup>.

### Cesare Grazioli

Per valutare quale insegnamento della storia è previsto dal riordino dei cicli della scuola secondaria superiore, bisogna iniziare dalla risorsa/vincolo fondamentale: lo spazio orario settimanale.

Nei primi due anni dei licei ci sono 3 ore di “storia e geografia”; nei tre anni successivi, storia ha 2 ore settimanali (3 solo nel liceo classico), insegnata assieme alla filosofia (con 3 ore in tre licei, 2 negli altri). In tutti gli istituti tecnici e professionali, storia ha 2 ore dalla classe prima alla quinta (sempre abbinate a 4 ore di italiano); nel triennio, quelle di storia saranno le uniche ore dell’asse storico-sociale, mentre al biennio saranno affiancate, come ora, da 2 ore di diritto ed economia (solo i tecnici economici avranno anche 3 ore di geografia, di indirizzo).

Se si tiene conto che il riordino dei cicli, avviato nella Finanziaria del 2008, ha come scopo principale i tagli (o risparmi), ivi compresi quelli delle ore di insegnamento, si potrebbe dire che la storia non subisce perdite pesanti. In realtà, si è persa l’occasione per affrontare un problema grave – e sistematicamente ignorato o sottovalutato – della scuola italiana: la frammentazione dei quadri orari in troppe materie, la maggior parte delle quali con spazi orari esigui, come sono le due ore settimanali. È un problema che la storia insegnata soffre da sempre, e che ora si accentua e si estende a numerose altre discipline. Una valida soluzione poteva essere l’abbinamento con geografia, entro un unico insegnamento geo-storico-sociale per tutto il

quinquennio, che avrebbe reso possibile anche una cattedra autonoma (anziché l’abbinamento della storia, troppo spesso in posizione “ancillare”, con italiano o filosofia). Fatto solo nel biennio dei licei, questo abbinamento perde di senso, e apre la domanda su come possano integrarsi in un unico insegnamento geostorico la storia antica con la geografia del mondo attuale, per di più compresse in 3 ore.

Certo, l’insegnamento della storia ha rischiato di essere massacrato. Sarebbe bastata l’attuazione dell’insensato annuncio del ministro Gelmini nell’agosto 2008: l’intenzione di introdurre “Cittadinanza e Costituzione” come materia autonoma, con un’ora alla settimana e un voto specifico (a spese delle ore di storia, che sarebbero risultate dimezzate!). L’effetto-annuncio ha prodotto i suoi guasti: la corsa delle case editrici a sfornare in tutta fretta manuali specifici di educazione alla cittadinanza, e le comprensibili ansie nei docenti più ligi all’idea di avere uno spazio orario insignificante per la storia, e di dover dedicare un tempo abnorme all’esame di testi costituzionali e aridi statuti regionali, per un’ora alla settimana in tutti i gradi di scuola! Ora però quel proposito è stato spazzato via dalla CM 86 del 27 ottobre 2010, che rimette sostanzialmente le cose come prima. Infatti l’educazione alla cittadinanza e alla Costituzione rimane da un lato una componente dell’insegnamento della storia (e di diritto ed economia, ove è presente la materia, cioè negli istituti tecnici e professionali), dall’altro ha una dimensione trasversale, senza alcun voto specifico e quantità orarie predefinite.

Da “quanta storia” passiamo a vedere “quale storia” emerge dal riordino dei cicli. La volontà di rimarcare e accentuare la distanza tra i licei da una parte, i tecnici e i professionali dall’altra, emerge dal titolo stesso dei rispettivi documenti, diversi

“ **La volontà di rimarcare e accentuare la distanza tra i licei da una parte, i tecnici e i professionali dall’altra, emerge dal titolo spesso dei rispettivi documenti** ”

39. *La storia nelle indicazioni per il curriculum della scuola primaria del 2007. Un panorama di commenti*, in “Mundus”, I, 2008, 1, pp. 27-45.

40. L. Cajani, *I nuovi programmi di storia (e di geografia)*, in “Mundus”, II, 2009, 3-4, pp. 6-9.

per principi ispiratori, impostazione e tempi di emanazione: le *Indicazioni nazionali* per i licei, le *Linee guida* per gli istituti tecnici e, con enorme ritardo, per gli istituti professionali (quasi identiche a quelle per gli istituti tecnici). Tuttavia, come spesso accade nei documenti ministeriali, bisogna distinguere la prima parte, quella delle dichiarazioni di principio e delle intenzioni, dalla seconda, più operativa, che è spesso dissonante o apertamente contraddittoria rispetto alla prima.

Nella prima parte si notano differenze piuttosto vistose. Le *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali cercano di sintonizzarsi con le disposizioni del 2007 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, che ponevano al centro del processo di insegnamento/apprendimento le competenze, sia quelle specifiche dell'asse disciplinare sia quelle trasversali (le competenze chiave di cittadinanza). Delle sette competenze indicate dalle *Linee guida*, peraltro, alcune vanno nella giusta direzione di proporre lo studio della storia in una prospettiva problematica, sistemica, come interazione complessa di diverse variabili (così soprattutto la terza: "riconoscere l'interdipendenza fra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali, e la loro dimensione locale/globale"). Altre, invece, non sembrano competenze realistiche da costruire e da certificare, quanto piuttosto "buoni auspici" sul terreno valoriale, come nel caso della quinta ("essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario"), che fa pensare: perché mai dovrebbe essere specifica della storia? E soprattutto: magari bastassero due ore settimanali di insegnamento della storia per svilupparla!

Le *Indicazioni nazionali* per i licei, al contrario, ignorano quasi per intero l'approccio per competenze, anche nella prima parte (che pure si intitola *Profilo generale e competenze*), ove si limitano a riproporre un'idea della storia che non sappiamo se definire banale o tradizionale, o in entrambi i modi. Essa esordisce affermando:

Al termine del percorso liceale l'alunno dovrà conoscere i principali eventi e le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel loro rapporto con le altre civiltà [...]. Il punto di partenza sarà la sottolineatura della dimensione temporale di ogni evento e la capacità di collocarlo nella

giusta successione cronologica, in quanto insegnare storia è proporre lo svolgimento di eventi correlati fra loro secondo il tempo.

Non sfiora mai gli estensori delle *Indicazioni* l'idea che il fatto storico non sia un dato ma una costruzione epistemologica della ricerca, e che il tempo della storia sia ben altro da una linea sulla quale fissare mnemonicamente degli eventi. In compenso, si conclude con il seguente richiamo: "Attenzione, altresì, dovrà essere dedicata alla verifica frequente dell'esposizione orale, della quale in particolare sarà auspicabile sorvegliare la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la coerenza del discorso e la padronanza terminologica"; il che, tradotto, suona più o meno così: la storia deve tornare ad essere una materia solo (o soprattutto) orale, che serve a saper ripetere bene fatti e date ben memorizzate.

A proposito della differenza tra licei e istituti tecnici, nell'impostazione generale del riordino dei cicli si nota una grave divaricazione a riguardo della cultura scientifica e tecnologica, posta al centro dei nuovi istituti tecnici (programmaticamente, e anche nei quadri orari), ma che rimane debolissima nei licei (con l'unica eccezione del liceo delle scienze applicate). Per quanto riguarda nello specifico la storia, quella divaricazione si estende alla dimensione economica della storia, che è rilevante per gli studenti tecnici, mentre viene sistematicamente omessa per i licei (destinati evidentemente a un'arcadia ove le "cure materiali" non devono trovare posto alcuno!).

Consideriamo adesso la seconda parte dei due documenti, che contengono i contenuti storici (e le abilità, per tecnici e professionali; come già detto, solo una lista di contenuti negli Osa, gli obiettivi specifici di apprendimento, dei licei). Qui le differenze si riducono, e molto. Per tutti i tre ordini di scuole vengono elencati nuclei tematici che per il primo biennio riguardano le civiltà antiche e altomedievali, fino al Mille (anziché fino alla metà del XIV secolo, come nei curricoli prima in vigore). Per il secondo biennio (dei licei, gli unici per i quali sono stati finora pubblicati; ma si può immaginare che lo stesso accadrà anche per gli altri due ordini di scuola), i nuclei tematici vanno dall'XI secolo alle soglie del Novecento; infine, "l'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della prima guerra mondiale fino ai giorni nostri".

All'inizio delle *Indicazioni nazionali* per i licei si dichiara molto enfaticamente che esse si limitano a indicare alcuni nuclei tematici, “negando ogni diritto di cittadinanza a qualunque tentativo di prescrittivismismo”. Questa premessa viene del tutto smentita dagli elenchi impressionanti di autori, temi e argomenti che “non potranno essere tralasciati” nell’insegnamento di filosofia e italiano al triennio (le materie abbinata a storia nell’insegnamento). Al confronto con quegli elenchi, i nuclei tematici indicati come imprescindibili per storia sono meno dettagliati e vincolanti, almeno nel primo biennio. Qui i cambiamenti rilevanti sono lo

“ Per gli insegnanti più tradizionalisti (o, semplicemente, più “pigri”) questi nuovi curricoli di storia appariranno molto rassicuranti ”

spostamento al triennio del periodo tra XI e XIV secolo (che, a prima vista, appare più che altro un adeguamento a quanto già accade nei fatti nella maggior parte dei casi, soprattutto nei licei) e, soprattutto, l'esclusione – o

comunque la non menzione – della storia più antica, quella che impropriamente si continua a chiamare preistoria. Questa esclusione è una scelta pesantemente regressiva, e non c'è bisogno in questa sede di richiamare l'importanza storiografica, didattica e formativa di questa parte di storia (vedi “Mundus”, n. 1, dossier *Il neolitico, la prima grande trasformazione*, pp. 74-165). Ed è una scelta

tanto più grave per il fatto che i nuovi curricoli di storia dei cicli scolastici precedenti fanno sì che questa storia venga studiata solo dai bambini di 8 anni. Visti nel loro insieme, i due “tagli”, all'inizio e alla fine dell'attuale curricolo del biennio, fanno sospettare la volontà di tornare al tradizionale insegnamento della storia (mai abbandonato, peraltro, da molti insegnanti soprattutto del ginnasio), incentrato sostanzialmente sulla storia greca in prima e sulla storia romana in seconda.

Per quanto riguarda il triennio, aumenta rispetto al biennio il numero dei temi da “non tralasciare”, e quelli del terzo e quarto anno danno la chiara impressione di essere stati presi pari pari dai titoli dei capitoli di testi scolastici di venti o trent'anni fa. Se gli insegnanti e le case editrici si atterrano a questa impostazione, sarà “la solita storia”, vecchia, indigeribile e priva di ogni interesse per le generazioni dei giovani di oggi e di domani; e rimarrà una chimera la possibilità di arrivare attrezzati ad affrontare una storia mondiale come, inevitabilmente, è quella del Novecento e del Duemila.

Per gli insegnanti più tradizionalisti (o, semplicemente, più “pigri”) questi nuovi curricoli di storia appariranno molto rassicuranti: non ci sarà certo bisogno di aggiornarsi, né sui metodi né sui contenuti, per insegnare una storia che, laddove si discosta da quella di oggi, è per assomigliare di più a quella che essi ricordano da studenti. Cambiare per tornare al buon tempo che fu... è in linea con il disegno complessivo di questo riordino dei cicli.

27

### Massimo Tarantini

Per quanto riguarda la storia, una novità di particolare rilievo contenuta nelle nuove *Indicazioni nazionali* per i licei è un'assenza, o meglio un'esclusione: l'esclusione della preistoria. Negli obiettivi specifici di apprendimento (Osa) per la storia, uguali per il primo biennio di tutti gli indirizzi liceali, si legge infatti: “Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana” ecc. La stessa identica formula è ripetuta in relazione alle “Conoscenze” che gli studenti del primo biennio dei nuovi istituti tecnici e professionali dovranno acquisire. La preistoria, insomma, non rientra tra le

conoscenze richieste; non solo, la preistoria dell'uomo non è proprio citata nelle *Indicazioni nazionali*. Insomma, una rimozione totale.

L'esclusione della “preistoria” (termine inventato nell'Ottocento ed entrato ormai nell'uso, ma pur sempre infelice e specchio di un'errata concezione della più antica storia dell'uomo) mostra quanto siano radicati e pervasivi i pregiudizi e gli stereotipi attorno alla più antica storia dell'umanità, a partire dall'idea che sia solo la presenza della scrittura a conferire dignità storiografica alle vicende dell'uomo. La diffusione di *Homo sapiens* in tutto il mondo, la nascita dell'arte o l'affermarsi dell'agricoltura e dell'allevamento – per fare solo qualche esempio – non

sono dunque considerati parte rilevante della storia dell'umanità.

Tale esclusione sembra essere la spia di questioni più ampie che emergono da una lettura attenta delle nuove *Indicazioni nazionali*. In particolare, l'assenza della preistoria rende evidenti alcune contraddizioni interne tra formulazioni di principio (alcune delle quali poste addirittura come "criteri costitutivi") e concreta strutturazione dei modi e dei piani di studio.

Tra i principi richiamati in vari punti delle *Indicazioni nazionali* vi è l'importanza di un insegnamento che avvenga "nel quadro della storia globale del mondo": ma poi, coerentemente con l'impostazione che già la riforma Moratti aveva dato alla riforma della scuola primaria, il programma è strutturato in una prospettiva nazionale ed eurocentrica. Di fatto, viene riproposto quel racconto storico che ha le sue radici in un assioma ottocentesco: la storia da insegnare è quella relativa alla formazione dell'identità culturale e politica della nostra comunità nazionale, cui ora si aggiunge l'identità europea. In questo senso sembra andare anche il riferimento alla "civiltà giudaica" come uno dei quattro Osa per la storia antica: il riferimento richiama infatti l'azione espletata dalle forze politiche oggi al governo affinché le supposte radici giudaico-cristiane dell'Europa fossero riconosciute nella nuova Costituzione.

L'esclusione della preistoria è in perfetta coerenza con tale impostazione: fenomeni come l'evoluzione dell'uomo, l'organizzazione delle società paleolitiche o l'avvento del Neolitico interessano tutta l'umanità e non aiutano pertanto a definire percorsi identitari. Per essere colta nella sua rilevanza anche ideologica, l'esclusione della preistoria deve essere messa in parallelo anche con gli Osa che le *Indicazioni nazionali* individuano per le scienze naturali, dove riecheggiano in maniera chiara le

stesse posizioni antievoluzionistiche che ispirarono le contestatissime indicazioni elaborate durante il dicastero della Moratti. Oltre all'assoluta marginalità dei riferimenti all'evoluzione, nelle *Indicazioni nazionali* si legge, ad esempio, per quanto riguarda le scien-

ze naturali: "Nel primo biennio prevale un approccio di tipo fenomenologico e osservativo-descrittivo. Tale approccio va rispettato perché è adeguato alle capacità di comprensione degli studenti". Anche questa è un'argomentazione a suo tempo ripetuta lungamente dai difensori del non insegnamento dell'evoluzione: lasciamo da parte la connessione e comparazione fra i fenomeni osservati e dunque le interpretazioni di portata generale. Il che mi pare la strada migliore per favorire uno studio acritico e mnemonico.

Un'altra contraddizione (o opportunità perduta) che emerge guardando le *Indicazioni nazionali* dall'angolo visuale della preistoria è relativa alla connessione tra storia e geografia, che resta positiva solo in linea di principio. Infatti, oltre al fatto che si ha una riduzione delle relative ore di insegnamento (che, accorpate, nei licei si riducono a tre), la connessione tra le due discipline non si traduce in pratica. Le *Linee generali e competenze* e per gli Osa delle due discipline restano chiaramente distinte: prima un testo relativo alla storia, poi uno relativo alla geografia. Non si assiste, in altre parole, a uno sforzo reale di delineare un percorso didattico congiunto, di valorizzare i terreni di incontro. Uno di questi, probabilmente il più esemplare, sarebbe stato proprio la preistoria, che peraltro, essendo collocata all'inizio del biennio, avrebbe offerto l'opportunità di dare fin da subito un'impronta geostorica all'insegnamento.

Lo stesso discorso vale per quanto riguarda l'importanza, ripetutamente sottolineata in linea teorica, di insistere sui rapporti tra uomo e ambiente: lo scenario ambientale in cui avviene l'emergere del genere *Homo* o le diverse nicchie ecologiche che videro il sorgere e il diffondersi dell'agricoltura e dell'allevamento sono solo due esempi possibili delle opportunità offerte dall'insegnamento della preistoria per operare un collegamento tra dinamiche storiche e fattori geografici.

Su un piano più generale, il fallito collegamento tra storia e geografia mostra la mancanza di qualsiasi premessa per un approccio interdisciplinare, anche questo ritualmente auspicato in più punti delle *Indicazioni nazionali*, ma di fatto lettera morta.

Altro esempio di contraddizione riguarda l'invito a "valutare diversi tipi di fonti". L'esclusione della preistoria, ovvero dell'unico periodo della storia dell'umanità ricostruibile esclusiva-

“ L'esclusione della preistoria [...] mostra quanto siano radicati e pervasivi i pregiudizi e gli stereotipi attorno alla più antica storia dell'umanità ”

mente sulla base di fonti di natura archeologica (manufatti ed ecofatti), ci mostra come in realtà tali fonti abbiano ben poca dignità nella concezione complessiva di storia che emerge da queste *Indicazioni nazionali*.

La scarsa considerazione per le fonti archeologiche conduce alla questione di fondo messa in risalto dall'esclusione della preistoria: quale storia si ritiene importante insegnare? La risposta fornita dalle *Indicazioni nazionali* segna un sostanziale ritorno al passato: i temi della storia ambientale, economica e sociale, della lunga durata e della storia comparata, sono di fatto assenti. Ma essi – e con essi la preistoria – potranno acquisire

piena cittadinanza nella scuola solo se saremo in grado di abbandonare la struttura ormai consunta di un racconto storico stereotipato, struttura che non può essere superata da aggiunte o tagli di porzioni di storia ma solo da un ripensamento complessivo delle ragioni, degli obiettivi e dei metodi di insegnamento della storia.

L'impressione finale, insomma, è che le ripetute affermazioni di principio in favore della storia globale, dello studio dei rapporti uomo-ambiente e di percorsi che favoriscano approcci interdisciplinari, stimolando la connessione tra fenomeni differenti, siano soltanto affermazioni di facciata. La sostanza è molto diversa.

### Giuseppe Sergi

Giudico positivamente il fatto che per l'insegnamento della storia non si prevedano nelle *Indicazioni nazionali* scopi e contenuti molto differenziati fra i diversi indirizzi liceali. Il suggerimento che “una particolare attenzione sarà dedicata all'approfondimento di particolari nuclei tematici propri dei diversi percorsi liceali” è affidato all'autonomia delle scuole e degli insegnanti che potranno così, interagendo con gli studenti, sviluppare non solo argomenti ma anche linguaggi e stimoli d'interesse rispondenti alle diverse domande culturali complessive. Ma il giudizio positivo nasce appunto da “indicazioni” che auspicano che l'insegnamento della storia non “si pieghi”, adattandosi ai diversi quadri didattici, e valorizzi invece ciò che i suoi contenuti, storiograficamente aggiornati, possono dare.

È una delle conseguenze del voler tutelare tutta intera “la libertà di poter progettare percorsi scolastici innovativi e di qualità, senza imposizioni di metodi o di ricette didattiche”: perché

ovviamente condivido il giudizio secondo cui “non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi”.

La rinuncia al concetto stesso di “programma” costituisce un notevole progresso, in funzione non solo antinozionistica ma anche antienciclopedica e antiprecettiva. È innegabile tuttavia che la dimensione del “formativo” collegata alla storia abbia sempre i suoi rischi.

Osservo in primo luogo che una certa insistenza sull'acquisizione da parte dello studente di categorie spazio-temporali sembra partire da una considerazione pessimistica: e cioè che quelle categorie non risultino già acquisite e assestate dopo l'insegnamento primario e le medie inferiori.

In secondo luogo la funzione della storia “per comprendere [...] le radici del presente” mi sembra in parte un obolo a una società che solo così “giustifica” l'occuparsi del passato. Con rischi di finalismo, di autocompiacimento di un mondo contemporaneo poco interessato alle soluzioni sociali diverse e perdenti di cui la storia è stata teatro: soluzioni che per uno storico sono interessanti di per sé e che la pratica didattica non dovrà far rientrare fra gli scarti, in modo da non salvare – di ogni periodo – ciò che ha persecuzioni nel periodo successivo. Se, ad esempio, nell'XI secolo le ipotesi di riforma ecclesiastica erano più d'una (compresa quella che prevedeva forti autonomie delle singole diocesi), è giusto valorizzare

“ **La rinuncia al concetto stesso di “programma” costituisce un notevole progresso, in funzione non solo antinozionistica ma anche antienciclopedica e antiprecettiva. È innegabile tuttavia che la dimensione del “formativo” collegata alla storia abbia sempre i suoi rischi** ”

solo la monarchia papale perché è quella che poi ha prevalso?

È un terreno accidentato, ovviamente, perché è condivisibile che si preveda il giusto spazio per la Magna Charta Libertatum, la Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino e la Dichiarazione universale dei diritti umani; ma le motivazioni politico-culturali dell'operazione selettiva devono essere esplicitate al massimo, per non dare l'idea di un inesorabile cammino verso il progresso (oppure – è una domanda autentica quella che pongo – la scuola non può che fare questo, disattendendo quindi uno degli aspetti dominanti nella migliore storiografia professionale?).

Uno dei nodi problematici è quello del “contrapporsi fra diverse tesi interpretative”. È positivo farlo, ma in tempi limitati: per dedicare la maggior parte delle ore di didattica alle conclusioni condivise della storia-scienza (in cui credo), conclusioni a cui ritengo sia inutile e dispersivo contrapporre una presunta inevitabilità del taglio ideologico delle letture del passato (qualche esempio dei condizionamenti di queste letture può in ogni caso essere utilissimo).

### Walter Panciera

All'interno dello schema delle *Indicazioni nazionali* per i nuovi programmi dei licei, la collocazione della storia come una delle “discipline cardine” per tutti i percorsi di istruzione secondaria superiore costituisce un importante riconoscimento del suo valore formativo e culturale, correlato al profilo educativo già disegnato nell'allegato A del regolamento generale approvato con il DPR 15 marzo 2010. La sua centralità viene richiamata anche in relazione al primo livello di acquisizione delle competenze in materia di Cittadinanza e Costituzione, di cui all'art. 1 del DL 1° settembre 2009. Rimane ancora tutto da chiarire il legame tra gli obiettivi specifici di apprendimento, disegnati nelle medesime *Indicazioni nazionali*, e le conoscenze da testare al termine dei prescritti dieci anni di obbligo (DM 22 agosto 2007, n. 139). Sulla carta, queste ultime sono molto sbilanciate sul versante della contemporaneità, mentre la scansione del biennio liceale è stata retrodatata al tornante simbolico dell'anno Mille. Del resto, il ministero stesso riconosce che

Noto che nel passaggio fra primo e secondo biennio si è deciso di riservare al primo tutta la storia umana fino al X secolo, partendo dall'XI per il secondo. È una scelta accettabile, che ha il solo difetto di addensare una quantità enorme di informazioni nel primo biennio. Da medievista posso osservare che avrei evitato di definire “signorile e feudale” il “particolarismo” precedente l'anno Mille, perché la ricerca ha dimostrato che non è il feudo a frazionare la geografia politica. Insisterei piuttosto sui temi feudali nel secondo biennio, per sottolinearne la funzione ricompositiva: occorre avere coraggio nel rompere con una troppo solida e distorta tradizione di conoscenza.

È una formula realistica ed efficace quella che punta a trattare la “storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel quadro della storia globale del mondo”: così il globalismo non è velleitario, colloca lo studente al centro nei “suoi” luoghi (senza esclusività) e procede nell'informazione per cerchi concentrici che si spingono sino ai confini fra civiltà differenti: diversamente assestate e via via condizionate da scambi produttivi che ne determinano la fisionomia mobile.

il DM n. 139 è “un provvedimento da aggiornare, nei suoi allegati, al termine della revisione degli ordinamenti” (ma non era in linea con gli ordinamenti vigenti neppure tre anni fa).

All'interno di una visione epistemologica della disciplina abbastanza corretta, fatto salvo l'ambiguo riferimento alla sua funzione per comprendere le “radici del presente”, i contenuti relativi alla storia moderna sono tutti richiamati all'interno delle indicazioni per il secondo biennio (classi terza e quarta) perché l'ultimo anno viene tutto dedicato allo studio del Novecento. Rispetto a quanto stabilito dal vecchio DM 4 novembre 1996, n. 682, si assiste a una chiara “compressione” delle tematiche da affrontare, in quanto il nuovo percorso biennale si apre con l'XI secolo anziché con la metà del XIV. Rispetto invece alla mancata riforma Moratti (all. C2 al DL 17 ottobre 2005, n. 226), che già proponeva questa retrodatazione, vengono riservate alla classe quarta anche gli argomenti della seconda fase dell'industrializzazione, dell'età dell'Imperialismo e della

“ **La storia moderna risulta una volta di più schiacciata tra il fascino richiamo della "primitiva" età di mezzo e il supposto maggior valore euristico della storia recente per la comprensione del nostro presente** ”

re euristico della storia recente per la comprensione del nostro presente.

Riguardo alla scansione annuale, è ragionevole pensare a una divisione tra la terza e la quarta classe fissata alla pace di Westfalia (1648) o meglio alle rivoluzioni inglesi del secondo Seicento, tenuto conto della necessità di riservare spazio adeguato alle grandi rivoluzioni politiche, economiche e nazionali del Sette e Ottocento. L'elenco degli argomenti di fatto obbligatori, nella sua generica formulazione, non si discosta da quello che possiamo considerare il consolidato canone manualistico della storia moderna. Spicca il richiamo esplicito, per quanto ovvio, alla dimensione interdisciplinare delle conoscenze in materia di civiltà rinascimentale, degli albori della cultura scientifica, degli sviluppi dell'Illuminismo e del Romanticismo. Niente di innovativo, in questo senso, nemmeno per quanto

storia d'Italia dal 1860 al 1900. Tutto questo corrisponde naturalmente a una tenace tendenza nostrana, di lontana ascendenza romantica, a sottovalutare pericolosamente tutto quanto si è interposto in Italia tra l'esperienza comunale e il Risorgimento nazionale. La storia moderna risulta una volta di più schiacciata tra il fascino richiamo della "primitiva" età di mezzo e il supposto maggior valore

riguarda la dimensione globale della storia perché l'impostazione del legislatore appare saldamente eurocentrica, visto che le "civiltà diverse da quella occidentale" vengono richiamate nelle linee generali della disciplina solo e unicamente in relazione ai momenti di incontro/scontro con la civiltà europea, in particolare nel processo di colonizzazione.

Come nel passato, queste nuove indicazioni ministeriali si prestano a essere declinate con molta libertà da parte dei singoli docenti e dell'editoria scolastica. A mio giudizio, questo non è solo un bene, in relazione naturalmente alla libertà di insegnamento sancita dalla Costituzione, ma è anche un limite, nel senso che la cronica mancanza di una meno vaga definizione delle conoscenze obbligatorie da acquisire pregiudica il raggiungimento di un minimo di omogeneità sul territorio nazionale e la possibilità di effettuare in futuro delle precise misurazioni circa l'acquisizione degli obiettivi prefissati. Detto questo, la modernistica non ha goduto di grande considerazione in queste nuove *Indicazioni nazionali* per i licei, a meno che non si ammetta, come volentieri mi presto a fare, che il XIX secolo appartenga a una dimensione temporale e a interessi di ricerca ormai lontani dalla contemporaneità. Peraltro, la storia contemporanea, com'è ben noto, non trova riscontro accademico/scientifico nel mondo anglosassone ed è infatti indiscutibile che tanto la "costruzione dello Stato moderno", quanto la definizione delle identità nazionali o l'affermazione dei diritti civili, sono questioni che non si possono circoscrivere ai soli secoli XVI-XVIII.

41. Ho espresso queste opinioni in una relazione al convegno sull'insegnamento della storia nei licei promosso nel 2005 a Bologna da Reti Medievali, dalla Società italiana degli storici dell'età moderna, dalla Società italiana delle storiche e dalla Società italiana per lo studio della storia contemporanea: [http://www.sissco.it/fileadmin/user\\_upload/Attivita/Convegni/storia\\_licei/Detti.pdf](http://www.sissco.it/fileadmin/user_upload/Attivita/Convegni/storia_licei/Detti.pdf).

### Tommaso Detti

Stando ai loro enunciati di carattere generale, questi programmi segnano un passo avanti di rilievo non trascurabile rispetto a quelli prodotti anni fa dal ministro Moratti: là un'impostazione sostanzialmente italo-centrica, prima e più che eurocentrica<sup>41</sup>, qua l'obiettivo – fissato all'inizio, in posizione enfatica – di far sì che lo studente sia in grado di inserire la storia italiana ed europea "nel quadro della storia globale del mondo", guardando al passato "come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di

prospettive e interpretazioni, le radici del presente".

L'impianto dei programmi non è tuttavia molto coerente con tali enunciati. Auspicando di "rivolgere l'attenzione alle civiltà diverse da quella occidentale", si raccomanda di dedicare "opportuno spazio, per fare qualche esempio, alla civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; alla civiltà cinese al tempo dell'impero romano; alle culture americane precolombiane; ai paesi extraeuropei conquistati dal colonialismo europeo tra Sette e Ottocento, per arrivare



“Come farà uno studente a collocare la storia italiana ed europea dall’antichità a oggi “nel quadro della storia globale del mondo”, se per quattro quinti del suo percorso didattico quel quadro sarà rimasto uno sfondo lontano...?”

alla conoscenza del quadro complessivo delle relazioni tra le diverse civiltà nel Novecento”. Benché non esaurienti per definizione, gli esempi sono pur sempre rivelatori ed è significativo che questi si riferiscano per lo più a fasi di espansione del Vecchio Continente, quasi che gli altri divenissero degni di nota solo quando ne subirono l’impatto. È un’interpretazione malevola? In realtà gli obiettivi specifici di apprendimento sembrano confermarla.

Degli 11 “nuclei tematici” che “non potranno essere trascurati” nel primo biennio, solo la nascita e la diffusione dell’Islam ci porta fuori dall’Europa e dalle sue antiche origini nel Vicino Oriente. Nel secondo biennio i temi imprescindibili sono 19, tutti centrati sulla storia occidentale: dall’Europa si esce solo con le scoperte geografiche e con l’imperialismo ottocentesco. Unica possibile eccezione, la fase di sviluppo dell’XI secolo, che alcuni considerano un momento di svolta periodizzante nella storia mondiale<sup>42</sup>, anche se per altri l’idea degli anni attorno al Mille come inizio di un *global linkage* rischia di essere un’astrazione degli storici<sup>43</sup>. Tuttavia, dato che tra gli estensori di questi programmi non figura neppure uno storico, è lecito dubitare che si pensasse a questo, come del resto conferma il ricorso all’espressione tutta europea “rinascita dell’XI secolo”.

Gli 11 nuclei tematici irrinunciabili del quinto anno, infine, escono dalla storia europea e occidentale solo perché buona parte dei territori dell’Urss era in Asia. In questo caso, però, le tre “linee fondamentali” attorno alle quali dovrà essere costruito il “quadro storico del secondo Novecento” comprendono – oltre a temi quali “decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America Latina” – anche “i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale”, nonché “la rinascita della Cina e dell’India come potenze mondiali”. Da segnalare, infine, la presenza di questioni come “la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le

caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia”. Perché debbano essere esaminate tenendo conto della loro natura “geografica” e non in quanto questioni globali non è ben chiaro (un problema di lessico?), ma averle sottolineate è senza dubbio importante giacché da esse dipende il futuro della vita sul pianeta.

Che il Novecento sia trattato in modo più adeguato delle epoche precedenti non è però motivo di soddisfazione neppure per un contemporaneista. Come interpretare “la rinascita della Cina e dell’India come potenze mondiali” avendo sentito parlare di queste civiltà solo riguardo ai tempi di Alessandro Magno e dell’impero romano, senza alcun accenno ad esempio alla Cina dei Ming? Come farà uno studente a collocare la storia italiana ed europea dall’antichità a oggi “nel quadro della storia globale del mondo”, se per quattro quinti del suo percorso didattico quel quadro sarà rimasto uno sfondo lontano e alle altre civiltà sarà stata dedicata maggiore attenzione solo a proposito dei momenti in cui vi arrivarono gli europei (e magari unicamente dal loro punto di vista)? E come potrà, quello studente, dare un senso allo studio della storia prima del quinto anno, se fino ad allora non gli sarà stato fornito alcun elemento per domandarsi se anche fenomeni storici molto remoti possano aver contribuito a determinare le caratteristiche e i problemi del mondo in cui vive?

La stessa storia del Novecento non è comprensibile che in un contesto spazio-temporale di lungo periodo, entro il quale non basta cogliere “gli elementi di affinità-continuità e diversità-discontinuità fra civiltà diverse”: la loro storia non si è sviluppata per linee separate, ma lungo “percorsi multipli”<sup>44</sup> e per ricostruirli bisogna guardare non solo ai rapporti di potere, ma anche all’altro asse fondamentale delle relazioni fra i popoli: quello dello scambio, sia esso di persone, di germi, di merci, di idee o di tecnologie.

Per scrivere dei programmi di storia, in definitiva, occorrono competenze disciplinari e di didattica della storia. Che non siano state usate né le une, né le altre lo dice anche solo il fatto che – a proposito degli eventi contemporanei e della differenza fra storia e cronaca – si sia pensato di distinguere “tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico è ancora aperto”: come se la prima escludesse il secondo. Se l’inve-

42. Cfr., ad esempio, D. Northrup, *Globalization and the Great Convergence: Rethinking World History in the Long Term*, in “Journal of World History”, 2005, n. 3, pp. 249-267.

43. Così P.N. Stearns, *Globalization in World History*, Routledge, London-New York 2010, p. 30.

44. Cfr. N. Zemon Davis, *Cosa c’è di universale nella storia?*, in “Quaderni storici”, 2006, n. 123, pp. 737-743.

terata e discutibilissima abitudine di concepire questi documenti come prescrittivi elenchi tematici consente di coglierne i criteri ispiratori, in ogni caso, anche stavolta questi non sembrano discostarsi molto da quelli più consueti, sia

pure con qualche apertura rispetto ai precedenti. C'è solo da sperare che gli insegnanti si attengano alla regola aurea secondo la quale ciò che non è espressamente vietato si può comunque fare.

### Gino De Vecchis

Decenni di rinvii, rispetto a un'efficace e generale riforma, hanno costretto al palo la scuola superiore; nel frattempo si è assistito a una miriade di sperimentazioni, necessarie per cercare in qualche modo di non allontanare troppo la realtà scolastica da quella sociale, ma di certo inadeguate per la loro frammentarietà a risollevare le sorti di una formazione adeguata e coerente dei giovani. Riforme rilevanti, per impegno e partecipazione (si ricordi soltanto quella che ha preso nome dall'allora sottosegretario alla Pubblica Istruzione, Beniamino Brocca, tra il 1988 e il 1992), sono cadute – insieme ai rispettivi governi – al momento della loro definitiva applicazione.

È quindi sicuramente un momento significativo (forse definirlo “epocale” sembra eccessivo) quello attuale, che ha visto la concretizzazione di una riforma attesa e sempre rimandata. Questo appuntamento, però, si è verificato nel mezzo di una forte crisi economica, che ha fatto scegliere al governo – per mano del ministro dell'Economia – una drastica riduzione di risorse finanziarie anche nel comparto della scuola. L'ottica del risparmio, perseguito pure in questo settore delicato e strategico per lo sviluppo, ha prodotto, tra l'altro, una riduzione consistente delle ore di lezione impartite, pesando in maniera determinante su tutto il quadro orario prodotto dalla riforma. Certo, non sembrerebbe appropriato avviare una riflessione su una trasformazione didattica così radicale partendo da osservazioni di tipo quantitativo, quando valutazioni su obiettivi, strategie e progetti dovrebbero riguardare soprattutto la qualità dell'insegnamento.

Per la geografia, tuttavia, penso s'imponga in prima battuta un approccio di tipo quantitativo, per comprendere meglio, poi, le potenzialità espresse – e soprattutto non espresse – dalla disciplina.

La geografia, infatti, si trovava, prima dell'attuale riforma della secondaria di secondo grado, in una situazione precaria, principalmente in ter-

mini quantitativi. Le sperimentazioni ricordate avevano progressivamente ridotto ai minimi termini un monte ore non eccezionale, ma di una qualche consistenza. Era quindi desiderabile, in occasione della riforma, un consolidamento della geografia, ma del tutto impensabile una sua penalizzazione. Insomma, si sarebbe dovuto cercare un equilibrio, tra i vari saperi e linguaggi, pur nella consapevolezza delle difficoltà oggettive dovute in primo luogo alla riduzione delle ore di insegnamento.

Purtroppo quanto era auspicabile non si è verificato, giacché la geografia ha subito un ulteriore indebolimento. In breve sintesi, essa è scomparsa nel quadro orario di tutti gli istituti tecnici a indirizzo tecnologico e di tutti i professionali; in aggiunta subisce un preoccupante ridimensionamento nei licei.

Va subito segnalato che l'assenza totale della geografia nella secondaria di secondo grado priva gli studenti di conoscenze indispensabili, fra le quali quelle relative ai grandi problemi mondiali (ambientali, socio-economici, geopolitici e culturali) legati alla globalizzazione. Moltissimi studenti verranno così privati di strumenti fondamentali per comprendere le attuali sfide del mondo, o vedranno questi stessi strumenti resi marginali e inefficaci a causa dei tagli orari.

Ma non basta: poiché – secondo quanto stabilito dalla riforma Moratti del primo ciclo, *confermata* dal successivo riordino Fioroni – lo studio dell'Italia avviene nella primaria, i ragazzi escono “maturi” dalla scuola, con conoscenze relative al nostro paese risalenti all'età di 10-11 anni!

Negli istituti tecnici la geografia è presente soltanto nel settore economico, mentre manca del tutto – come prima segnalato – in quello tecnologico, dove pure in qualche caso aveva tradizioni importanti. Si ricordi, ad esempio, l'istituto nautico (oggi trasporti e logistica), nel quale la presenza della disciplina risultava fondamentale per la formazione del personale marittimo, come pure hanno espresso in documenti gli ad-

**45. L'Associazione italiana insegnanti di geografia**, attraverso la sua collana *Ambiente Società Territorio*, edita da Carocci, ha deciso di realizzare un volumetto che serva a interpretare e diffondere i risultati conseguiti e nello stesso tempo a riflettere sulla situazione, anche in una prospettiva futura.

**46. Il documento così** prosegue: "La consapevolezza delle connessioni tra aspetti geografici e strutture demografiche, economiche, sociali e culturali, il confronto tra le tradizioni culturali locali e internazionali, l'uso di strumenti tecnologici a tutela dell'ambiente e del territorio, rafforzano la cultura dello studente, lo pongono nelle condizioni di inserirsi nei contesti professionali con autonomia e responsabilità e favoriscono la mobilità anche in contesti globali. Il discorso geografico s'inquadra fondamentalmente in una visione sistemica e d'insieme, nella quale confluiscono varie componenti che afferiscono a discipline diverse. La grande varietà di competenze geografiche può essere proposta agli alunni e didatticamente tradotta in più modi e in più forme a scuola, costituendo un momento didatticamente propulsivo.

detti ai lavori, quando hanno sottolineato che "per il lavoro svolto sul mare" è indispensabile "una conoscenza dell'ambiente fisico-politico nel quale il marittimo si troverà a operare". Sempre nel settore tecnologico si devono segnalare le gravi e sorprendenti assenze sia nell'indirizzo agraria, agroalimentare e agroindustria sia in quello costruzioni, ambiente e territorio.

Il settore economico ha subito nell'indirizzo amministrazione, finanze e marketing un ridimensionamento, essendo presente solo nel primo biennio, mentre nella precedente versione lo era anche nel secondo, sebbene vada segnalato un parziale recupero dovuto a un aumento delle ore settimanali, passate da due a tre. Solo nell'indirizzo turistico si ha una presenza disciplinare ottimale.

Nel procedere della riforma si è registrato un nuovo colpo di scena nei licei, con l'associazione – nel primo biennio – della geografia alla storia, cui sono state attribuite complessivamente tre ore settimanali, invece delle quattro (due a testa) che avevano in precedenza. Negli anni successivi il quadro è rimasto immutato: senza geografia.

Proprio la riduzione nel primo biennio dei licei ha prodotto una reazione forte da parte dell'Associazione italiana insegnanti di geografia (Aiig), che ha promosso un appello a favore della geografia, cui hanno aderito tutte le altre associazioni geografiche.

Vale la pena riportare il breve testo, intitolato *A scuola senza geografia*, che s'invitava a sottoscrivere:

Fare geografia a scuola vuol dire formare cittadini italiani e 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. Nei nuovi curricula dei licei e degli istituti tecnici e professionali in via di definizione la geografia scompare del tutto o è fortemente penalizzata. I sottoscrittori di questo documento ri-

tengono che privarsi degli strumenti di conoscenza propri della geografia, in una società sempre più globalizzata e quindi complessa, significa privare gli studenti di saperi assolutamente irrinunciabili per affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

In un mese l'appello, lanciato on-line senza alcun aiuto esterno alle spalle, ha raccolto 30 mila adesioni, tra cui quelle di molti rettori, presidi, insegnanti e uomini di cultura, giornalisti, importanti associazioni quali il Touring Club Italiano, l'Unicef, il Wwf... Ma veramente sorprendente è stato il grande interesse suscitato nell'opinione pubblica, a dimostrazione della consapevolezza, diffusa tra i cittadini, di quanto vitale sia la geografia. E se è vero che la sollecitazione lanciata a favore della disciplina non ha conseguito il cambiamento dei quadri orari, tuttavia ha avuto riscontri (presso la pubblica opinione, i mass media e lo stesso mondo politico) notevoli e inaspettati, sia per quantità sia per qualità di consensi<sup>45</sup>.

Anche in sede ministeriale si sono registrati alcuni riflessi positivi. Ad esempio, nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* – istituti tecnici e professionali – il paragrafo 2.2.3 (*La conoscenza dell'ambiente e del territorio*) si apre così: "I risultati di apprendimento relativi al profilo culturale, educativo e professionale contengono espliciti riferimenti alla dimensione geografica dei saperi. La geografia, infatti, quale scienza che studia processi, segni e fenomeni, derivanti dall'umanizzazione del nostro pianeta, sviluppa competenze che riguardano sia l'area di istruzione generale sia quelle più specifiche di indirizzo. Tale insegnamento, trattando tematiche relative alla sfera dell'uomo e della natura, può essere concepito, simultaneamente e/o alternativamente, come 'umanistico' e come 'scientifico', configurandosi come ponte e snodo tra i diversi saperi e mappa di riferimento per l'acquisizione di competenze linguistiche, storiche, economiche, sociali e tecnologiche"<sup>46</sup>. Non è certo il riconoscimento che la presenza di un

Infatti, l'oggetto della geografia è radicato nella realtà stessa del mondo in cui viviamo: da qui l'aiuto sostanzioso che lo stu-

dente può ricevere, sia per avere il senso degli avvenimenti correnti sia per formulare valutazioni informate su proble-

mi demografici, economici, socio-culturali, politici, ambientali... L'interdipendenza tra discipline storiche e geografiche costi-

tuisce un binomio per percorsi di approfondimento geostorici di tipo interdisciplinare". Sono presenti altre interessanti osser-

vazioni, che non si riportano per brevità, ma che sono facilmente rintracciabili nei siti ufficiali dell'Istruzione.

“ **Le due discipline, sviluppando approcci spaziali e temporali, rappresentano sistemi efficaci di sistemazione della conoscenza per ordinare e dare valore alle informazioni che ci giungono dall’esperienza e dalle percezioni sensoriali** ”

insegnante specifico per la disciplina può comportare, ma è pur sempre una testimonianza del ruolo educativo e formativo che l’istituzione scolastica attribuisce alla geografia e che il gruppo docente potrebbe valorizzare attraverso una progettazione geograficamente inquadrata.

Nei licei la novità maggiore prodotta dalla riforma consiste nell’abbinamento tra storia e geografia. Si tratta di un’innovazione che potrebbe essere di grande interesse e che in altri paesi (in Francia, ad esempio) ha tradizioni consoli-

date. Le due discipline, sviluppando approcci spaziali e temporali, rappresentano sistemi efficaci di sistemazione della conoscenza per ordinare e dare valore alle informazioni che ci giungono dall’esperienza e dalle percezioni sensoriali.

In Italia le difficoltà, per una seria convergenza disciplinare, non mancano, anche se un precedente significativo, nella direzione verso proficue integrazioni, può essere considerato il lavoro realizzato nella predisposizione delle *Indicazioni per il curriculum nel primo ciclo* da una commissione in cui storici e geografi, impegnati nelle rispettive didattiche disciplinari, hanno collaborato efficacemente.

Purtroppo però l’accoppiata tra storia e geografia non è partita nel migliore dei modi. Innanzitutto perché la riduzione di orario – come ricordato – ne compromette seriamente le basi didattiche, ma anche perché si interrompe nel primo biennio, precludendo le più strette relazioni con la storia moderna e contemporanea, senza evidenziarne di conseguenza le mutue concatenazioni.

Soltanto nell’ultimo anno dei licei, tra gli obiettivi di storia, si legge che “alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura ‘geografica’ (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pia-

netta, le relazioni tra clima ed economia)”. Sembra veramente troppo poco e in ogni caso è incomprendibile lo sbilanciamento tra storia e geografia. Il matrimonio tra le due discipline dovrebbe partire con una piattaforma coerente, senza eccessive pericolose subalternità. A scanso di equivoci va precisato che non si tratta assolutamente di rivendicare spazi alla geografia a danno della storia, ma di sviluppare un progetto comune senza funzioni ancillari che ne possano svilire l’efficacia.

Né certamente può ritenersi sufficiente, per raggiungere un disegno coerente, quanto è possibile leggere nel *Profilo educativo e professionale dello studente* (all. A del regolamento per i licei), che costituisce il preambolo alle *Indicazioni*. Tra i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali si ritrova la geografia, che è considerata all’interno dell’area storico-umanistica. Continui sono i riferimenti alla disciplina, qui di seguito se ne segnalano due:

– Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d’Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall’antichità sino ai giorni nostri.

– Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo...) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l’analisi della società contemporanea.

Occorrerebbe perseguire una strada unitaria riguardante la formazione dei docenti, che dovrebbero concentrarsi su queste due discipline, magari insieme alla filosofia (Kant è stato un grande filosofo, ma anche docente universitario di geografia!). Il discorso ricadrebbe quindi anche sulle classi concorsuali per l’insegnamento, per il cui accesso dovrebbero essere previsti crediti formativi adeguati. Il discorso della formazione dei docenti è ancora in divenire: auspichiamo che si riesca ad agire in positivo su questo terreno, non solo per il futuro della geografia e della storia, ma per quello stesso della scuola e delle nuove generazioni. ■

## Documenti

### LICEI. STORIA E GEOGRAFIA

#### LINEE GENERALI E COMPETENZE

##### Storia

**A**l termine del percorso liceale lo studente conosce i principali eventi e le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel quadro della storia globale del mondo; usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina; sa leggere e valutare le diverse fonti; guarda alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente.

Il punto di partenza sarà la sottolineatura della dimensione temporale di ogni evento e la capacità di collocarlo nella giusta successione cronologica, in quanto insegnare storia è proporre lo svolgimento di eventi correlati fra loro secondo il tempo. D'altro canto non va trascurata la seconda dimensione della storia, cioè lo spazio. La storia comporta infatti una dimensione geografica; e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina.

Avvalendosi del lessico di base della disciplina, lo studente rielabora ed espone i temi trattati in modo articolato e attento alle loro relazioni, coglie gli elementi di affinità-continuità e diversità-discontinuità fra civiltà diverse, si orienta sui concetti generali relativi alle istituzioni statali, ai sistemi politici e giuridici, ai tipi di società, alla produzione artistica e culturale. A tal proposito uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo, anche in rapporto e confronto con altri documenti fondamentali (solo per citare qualche esempio, dalla Magna Charta Libertatum alla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino alla Dichiarazione universale dei diritti umani), maturando altresì, anche in relazione con le attività svolte dalle istituzioni scolastiche, le necessarie competenze per una vita civile attiva e responsabile.

È utile e auspicabile rivolgere l'attenzione alle civiltà diverse da quella occidentale per tutto l'arco del percorso, dedicando opportuno spazio, per fare qualche esempio, alla civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; alla civiltà cinese al tempo dell'impero romano; alle culture americane precolombiane; ai paesi extraeuropei conquistati dal colonialismo europeo tra Sette e Ottocento, per arrivare alla conoscenza del quadro complessivo delle relazioni tra le diverse civiltà nel Novecento. Una particolare attenzione sarà dedicata all'approfondimento di particolari nuclei tematici propri dei diversi percorsi liceali.

Pur senza nulla togliere al quadro complessivo di riferimento, uno spazio adeguato potrà essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative: ciò al fine di comprendere i modi attraverso cui gli studiosi costruiscono il racconto della storia, la varietà delle fonti adoperate, il succedersi e il contrapporsi di interpretazioni diverse. Lo studente maturerà inoltre un metodo di studio conforme all'oggetto

indagato, che lo metta in grado di sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica, cogliendo i nodi salienti dell'interpretazione, dell'esposizione e i significati specifici del lessico disciplinare. Attenzione, altresì, dovrà essere dedicata alla verifica frequente dell'esposizione orale, della quale in particolare sarà auspicabile sorvegliare la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la coerenza del discorso e la padronanza terminologica.

##### Geografia

Al termine del percorso biennale lo studente conoscerà gli strumenti fondamentali della disciplina e avrà acquisito familiarità con i suoi principali metodi, anche traendo partito da opportune esercitazioni pratiche, che potranno beneficiare, in tale prospettiva, delle nuove tecniche di lettura e rappresentazione del territorio. Lo studente saprà orientarsi criticamente dinanzi alle principali forme di rappresentazione cartografica, nei suoi diversi aspetti geografico-fisici e geopolitici, e avrà di conseguenza acquisito un'adeguata consapevolezza delle complesse relazioni che intercorrono tra le condizioni ambientali, le caratteristiche socio-economiche e culturali e gli assetti demografici di un territorio. Saprà in particolare descrivere e inquadrare nello spazio i problemi del mondo attuale, mettendo in relazione le ragioni storiche di "lunga durata", i processi di trasformazione, le condizioni morfologiche e climatiche, la distribuzione delle risorse, gli aspetti economici e demografici delle diverse realtà in chiave multiscalare.

#### OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

##### Storia

###### PRIMO BIENNIO

Il primo biennio sarà dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa altomedievale; la Chiesa nell'Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; impero e regni nell'altomedioevo; il particolarismo signorile e feudale.

Lo studio dei vari argomenti sarà accompagnato da una riflessione sulla natura delle fonti usate nello studio della storia antica e medievale e sul contributo di discipline come l'archeologia, l'epigrafia e la paleografia.

###### SECONDO BIENNIO

Il terzo e il quarto anno saranno dedicati allo studio del processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi a una dimensione globale tra Medioevo ed età moderna, nell'arco cronologico che va dall'XI secolo fino alle soglie del Novecento.

Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: i diversi aspetti della rinascita dell'XI secolo; i poteri universali (papato e impero), comuni e monarchie; la Chiesa e i movimenti religiosi; società ed economia nell'Europa bassomedievale; la crisi dei poteri universali e l'avvento delle monarchie territoriali e delle Signorie; le scoperte geografiche e le loro conseguenze; la definitiva crisi dell'unità religiosa dell'Europa; la costruzione degli Stati

moderni e l'assolutismo; lo sviluppo dell'economia fino alla rivoluzione industriale; le rivoluzioni politiche del Sei-Settecento (inglese, americana, francese); l'età napoleonica e la Restaurazione; il problema della nazionalità nell'Ottocento, il Risorgimento italiano e l'Italia unita; l'Occidente degli Stati-Nazione; la questione sociale e il movimento operaio; la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo e il nazionalismo; lo sviluppo dello Stato italiano fino alla fine dell'Ottocento.

È opportuno che alcuni temi cruciali (ad esempio: società e cultura del Medioevo, il Rinascimento, La nascita della cultura scientifica nel Seicento, l'Illuminismo, il Romanticismo) siano trattati in modo interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti.

#### QUINTO ANNO

L'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della prima guerra mondiale fino ai giorni nostri. Da un punto di vista metodologico, ferma restando l'opportunità che lo studente conosca e sappia discutere criticamente anche i principali eventi contemporanei, è tuttavia necessario che ciò avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico è ancora aperto.

Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'Urss da Lenin a Stalin; la crisi del dopoguerra; il fascismo; la crisi del '29 e le sue conseguenze negli Stati Uniti e nel mondo; il nazismo; la Shoah e gli altri genocidi del XX secolo; la seconda guerra mondiale; l'Italia dal fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana.

Il quadro storico del secondo Novecento dovrà costruirsi attorno a tre linee fondamentali: 1) dalla "guerra fredda" alle svolte di fine Novecento: l'Onu, la questione tedesca, i due blocchi, l'età di Kruscev e Kennedy, il crollo del sistema sovietico, il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale; 2) decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America Latina: la nascita dello Stato d'Israele e la questione palestinese, il movimento dei non-allineati, la rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali; 3) la storia d'Italia nel secondo dopoguerra: la ricostruzione, il boom economico, le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni Novanta.

Alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura "geografica" (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia). Particolare cura sarà dedicata a trattare in maniera interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti, temi cruciali per la cultura europea (a titolo di esempio: l'esperienza della guerra, società e cultura nell'epoca del totalitarismo, il rapporto fra intellettuali e potere politico).

#### Geografia

##### PRIMO BIENNIO

Nel corso del biennio lo studente si concentrerà sullo studio del pia-

neta contemporaneo, sotto un profilo tematico, per argomenti e problemi, e sotto un profilo regionale, volto ad approfondire aspetti dell'Italia, dell'Europa, dei continenti e degli Stati.

Nella costruzione dei percorsi didattici andranno considerati come temi principali: il paesaggio, l'urbanizzazione, la globalizzazione e le sue conseguenze, le diversità culturali (lingue, religioni), le migrazioni, la popolazione e la questione demografica, la relazione tra economia, ambiente e società, gli squilibri fra regioni del mondo, lo sviluppo sostenibile (energia, risorse idriche, cambiamento climatico, alimentazione e biodiversità), la geopolitica, l'Unione Europea, l'Italia, l'Europa e i suoi Stati principali, i continenti e i loro Stati più rilevanti.

Oltre alle conoscenze di base della disciplina acquisite nel ciclo precedente relativamente all'Italia, all'Europa e agli altri continenti andranno proposti temi-problemi da affrontare attraverso alcuni esempi concreti che possano consolidare la conoscenza di concetti fondamentali e attuali, da sviluppare poi nell'arco dell'intero quinquennio. A livello esemplificativo lo studente descriverà e collocherà su base cartografica, anche attraverso l'esercizio di lettura delle carte mute, i principali Stati del mondo (con un'attenzione particolare all'area mediterranea ed europea). Tale descrizione sintetica mirerà a fornire un quadro degli aspetti ambientali, demografici, politico-economici e culturali favorendo comparazioni e cambiamenti di scala. Importante a tale riguardo sarà anche la capacità di dar conto dell'importanza di alcuni fattori fondamentali per gli insediamenti dei popoli e la costituzione degli Stati, in prospettiva geostorica (esistenza o meno di confini naturali, vie d'acqua navigabili e vie di comunicazione, porti e centri di transito, dislocazione delle materie prime, flussi migratori, aree linguistiche, diffusione delle religioni).

Nello specifico degli aspetti demografici lo studente dovrà acquisire le competenze necessarie ad analizzare i ritmi di crescita delle popolazioni, i flussi delle grandi migrazioni del passato e del presente, la distribuzione e la densità della popolazione, in relazione a fattori ambientali (clima, risorse idriche, altitudine ecc.) e fattori sociali (povertà, livelli di istruzione, reddito ecc.).

Per questo tipo di analisi prenderà familiarità con la lettura e la produzione degli strumenti statistico-quantitativi (compresi grafici e istogrammi, che consentono letture di sintesi e di dettaglio in grado di far emergere le specificità locali), e con le diverse rappresentazioni della terra e le loro finalità, dalle origini della cartografia (argomento che si presta più che mai a un rapporto con la storia) fino al Gis. ■

#### Fonte

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 7 ottobre 2010, n. 211: *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*, in "Gazzetta Ufficiale", n. 291, 14 dicembre 2010, Supplemento ordinario n. 275/L.

## ISTITUTI TECNICI

### Storia

**I**l docente di “Storia” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di:

- collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità del sapere;
- analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale;
- riconoscere l’interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale;
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro;
- essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario;
- valutare fatti e orientare i propri comportamenti in base a un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani;
- riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell’ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.

#### PRIMO BIENNIO

Ai fini del raggiungimento dei risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale, nel primo biennio il docente persegue, nella propria azione didattica ed educativa, l’obiettivo prioritario di far acquisire allo studente le competenze di base attese a conclusione dell’obbligo di istruzione, di seguito richiamate:

- **comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali;**
- **collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell’ambiente.**

L’articolazione dell’insegnamento di “Storia” in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente, in relazione alle scelte compiute nell’ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe.

*Le scelte didattiche effettuate dal docente, in funzione dei risultati di apprendimento da conseguire al termine del percorso quinquennale sopra descritti e con riferimento alle predette competenze di base, sono orientate a mettere in grado lo studente, a conclusione del primo biennio di istruzione tecnica, di attribuire significato alle principali componenti storiche della contemporaneità confrontando aspetti e processi presenti con quelli del passato, di cogliere la componente storica dei problemi ecologici del pianeta, di istituire connessioni tra i processi di sviluppo della scienza, della tecnica e della tecnologia,*

*di comprendere la rilevanza storica delle attuali dinamiche della mobilità e della diffusione di informazioni, culture, persone.*

*La strutturazione quinquennale dell’impianto diacronico di “Storia”, peraltro, può essere temperata, nel primo biennio, con l’esigenza di conferire maggiore accentuazione alla dimensione della contemporaneità per approfondire il rapporto presente-passato-presente, anche in una prospettiva di apprendimento permanente. L’insegnamento della Costituzione italiana, afferente a Cittadinanza e Costituzione, è affidato ai docenti di Storia e Diritto ed Economia e si realizza in rapporto alle linee metodologiche e operative autonomamente definite dalle istituzioni scolastiche in attuazione della legge 30/10/2008, n. 169, che ha rilanciato la prospettiva della promozione di specifiche “conoscenze e competenze” per la formazione dell’uomo e del cittadino (art. 1).*

### Conoscenze

- La diffusione della specie umana sul pianeta, le diverse tipologie di civiltà e le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale.
- Le civiltà antiche e altomedievali, con riferimenti a coeve civiltà diverse da quelle occidentali. Approfondimenti esemplificativi relativi alle civiltà dell’Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l’avvento del Cristianesimo; l’Europa romano-barbarica; società ed economia nell’Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell’Islam; Imperi e regni nell’altomedioevo; il particolarismo signorile e feudale.
- Elementi di storia economica e sociale, delle tecniche e del lavoro, con riferimento al periodo studiato nel primo biennio e che hanno coinvolto il territorio di appartenenza.
- Lessico di base della storiografia.

Origine ed evoluzione storica dei principi e dei valori fondativi della Costituzione italiana.

### Abilità

- Collocare gli eventi storici affrontati nella giusta successione cronologica e nelle aree geografiche di riferimento.
- Discutere e confrontare diverse interpretazioni di fatti o fenomeni storici, sociali ed economici anche in riferimento alla realtà contemporanea.
- Utilizzare semplici strumenti della ricerca storica a partire dalle fonti e dai documenti accessibili agli studenti con riferimento al periodo e alle tematiche studiate nel primo biennio.
- Sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica.
- Analizzare situazioni ambientali e geografiche da un punto di vista storico.
- Riconoscere le origini storiche delle principali istituzioni politiche, economiche e religiose nel mondo attuale e le loro interconnessioni.
- Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale, anche alla luce della Costituzione italiana. ■

### Fonte

- ▶ *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (DPR 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3) (<http://www.agenziascuola.it/>).*

## ISTITUTI PROFESSIONALI

### Storia

**I**l docente di “Storia” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale di istruzione professionale del settore “Servizi”, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di:

- valutare fatti e orientare i propri comportamenti in base a un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani;
- correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento;
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi anche ai fini dell’apprendimento permanente;
- riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell’ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo;
- partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario.

#### PRIMO BIENNIO

Ai fini del raggiungimento dei risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale, nel primo biennio il docente persegue, nella propria azione didattica ed educativa, l’obiettivo prioritario di far acquisire allo studente le competenze di base attese a conclusione dell’obbligo di istruzione, di seguito richiamate:

- **comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali;**
- **collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell’ambiente.**

L’articolazione dell’insegnamento di “Storia” in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell’ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe.

Le scelte didattiche effettuate dal docente, in funzione dei risultati di apprendimento da conseguire al termine del percorso quinquennale, sopra descritti, e con riferimento alle predette competenze di base, sono orientate a mettere in grado lo studente, a conclusione del primo biennio di istruzione professionale, di attribuire significato alle principali componenti storiche della contemporaneità confrontando aspetti e processi presenti con quelli del passato, di cogliere la componente storica dei problemi ecologici del pianeta, di istituire connessioni tra i processi di sviluppo della scienza, della tecnica e della tecnologia, di comprendere la rilevanza storica delle attuali dinamiche della mobilità e della diffusione di informazioni, culture, persone.

*Gli approfondimenti dei nuclei tematici nel primo biennio sono individuati e selezionati dal docente tenendo conto della effettiva loro essenzialità e significatività ai fini della composizione organica di esaustivi e coerenti quadri di civiltà e della concomitante necessità di valorizzare gli stili cognitivi degli studenti.*

*In funzione di ciò, il docente di “Storia”, in rapporto agli autonomi orientamenti del Collegio dei docenti e sempre nell’ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe, valuta l’opportunità di adottare strategie didattiche flessibili in cui specifiche aggregazioni tematiche sono*

*sviluppate dagli studenti in modo che ciascuna di esse rechi un proprio autonomo apporto alla conoscenza degli aspetti generali della disciplina. L’adozione di strategie didattiche flessibili sostiene, altresì, con le modalità prima richiamate, l’attività collegiale di progettazione nel caso di percorsi triennali che comportano diversa periodizzazione della Storia. In tali percorsi l’articolazione quinquennale dell’impianto diacronico di “Storia” può essere riconsiderata in base a una maggiore accentuazione della dimensione della contemporaneità quale campo di conoscenza privilegiato del rapporto presente-passato-presente, essenziale alla prospettiva di apprendimento permanente per i giovani.*

*Nei casi di cui sopra, fermo restando, in linea generale, il riferimento ai risultati di apprendimento descritti in termini di competenze al termine del quinquennio, opportunamente graduati in rapporto all’età degli studenti, alle loro attitudini e ai loro stili cognitivi, l’enfasi è posta su conoscenze e abilità funzionali al conseguimento delle competenze descritte per l’asse storico-sociale dell’obbligo di istruzione.*

*L’insegnamento della Costituzione italiana, afferente a Cittadinanza e Costituzione, è affidato ai docenti di Storia e Diritto ed Economia e si realizza in rapporto alle linee metodologiche e operative autonomamente definite dalle istituzioni scolastiche in attuazione della legge 30/10/2008, n. 169, che ha rilanciato la prospettiva della promozione di specifiche “conoscenze e competenze” per la formazione dell’uomo e del cittadino (art. 1).*

#### Conoscenze

- La diffusione della specie umana sul pianeta, le diverse tipologie di civiltà e le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale.
- Le civiltà antiche e altomedievali, con riferimenti a coeve civiltà diverse da quelle occidentali. Approfondimenti esemplificativi relativi alle civiltà dell’Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l’avvento del Cristianesimo; l’Europa romano-barbarica; società ed economia nell’Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell’Islam; Imperi e regni nell’altomedioevo; il particolarismo signorile e feudale.
- Elementi di storia economica e sociale, delle tecniche e del lavoro, con riferimento al periodo studiato nel primo biennio e che hanno coinvolto il territorio di appartenenza.
- Lessico di base della storiografia.
- Origine ed evoluzione storica dei principi e dei valori fondativi della Costituzione italiana.

#### Abilità

- Collocare gli eventi storici affrontati nella giusta successione cronologica e nelle aree geografiche di riferimento.
- Discutere e confrontare diverse interpretazioni di fatti o fenomeni storici, sociali ed economici anche in riferimento alla realtà contemporanea.
- Utilizzare semplici strumenti della ricerca storica a partire dalle fonti e dai documenti accessibili agli studenti con riferimento al periodo e alle tematiche studiate nel primo biennio.
- Sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica.
- Analizzare situazioni ambientali e geografiche da un punto di vista storico.
- Riconoscere le origini storiche delle principali istituzioni politiche, economiche e religiose nel mondo attuale e le loro interconnessioni.
- Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale, anche alla luce della Costituzione italiana. ■

#### Fonte

- ▶ *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (DPR 15 marzo 2010, articolo 8, comma 6) (<http://www.agenzia-scuola.it/>).*



1

Anna Emilia Berti

**Ostacoli cognitivi  
alla comprensione  
della storia.  
Casualità in storia  
e personalizzazione**

2

40  
Dominique Desvignes,  
Marc Loison

**L'insegnamento  
della storia nelle  
scuole elementari  
francesi: alla  
ricerca del paradiso  
perduto**

3

Mariachiara Giorda

**La storia  
delle religioni  
come strumento  
di educazione  
alla cittadinanza**

4

Oldimar Cardoso

**L'insegnamento  
della storia  
nel sistema  
scolastico  
brasiliano**

5

Rafael Valls

**La difficile storia  
recente e il suo  
studio a scuola:  
il caso della Spagna**

41

6

Mari Carmen Rodriguez

**L'uso della storia  
al tempo  
della guerra  
di Spagna**

# Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione\*

Diverse ricerche sintetizzate nell'articolo comparso nel numero precedente di questa rivista, hanno messo in evidenza varie carenze di natura epistemologica che ostacolano la comprensione della storia, specie negli studenti più giovani. Tra esse rientrano la scarsa sensibilità alle fonti, la difficoltà a valutare forza e debolezza di diverse argomentazioni, e il possesso di concezioni della conoscenza assolutistiche o al contrario radicalmente relativistiche. Altri ostacoli riguardano la comprensione della causalità in storia e il fenomeno, ad essa connesso, della personalizzazione.

## Causalità in storia e personalizzazione

Il tema della causalità nella storia (e più in generale negli eventi e processi sociali) è ampio e controverso e vede tuttora impegnati storici, epistemologi, studiosi di scienze sociali (si vedano, ad esempio, Topolski, 1991; Sperber, 1996; von Wright, 1971). In quale misura nelle scienze dell'uomo è impiegabile il concetto di causa, che rinvia all'azione tra entità materiali? Quali anelli, nella lunga catena di eventi che hanno preceduto quello da spiegare, possono conside-

rarsi cause? Come si intrecciano gli effetti provocati da entità eterogenee come gli esseri umani, dotati di stati mentali, i prodotti delle loro attività e processi ed eventi naturali come condizioni geografiche, cambiamenti climatici, epidemie? Al fondo di questi interrogativi c'è quello sullo statuto ontologico dei fenomeni sociali: alla loro base si trovano entità distinte dagli individui e dotate di un proprio potere causale (come lasciano intuire certe metafore fisiche o biologiche, espresse da termini come *forze* sociali, *rivoluzione*, *strati* sociali, *vita* culturale, *riproduzione*), o i fenomeni sociali devono essere ricondotti ad azioni materiali e stati mentali di individui (vedi Skinner, 1953; Sperber, 1996; Weber, 1922)? Nelle risposte a queste domande si esprimono diverse concezioni, relative non solo a cosa sia una spiegazione, ma anche a cosa siano la storia e le scienze dell'uomo.

La maggior parte delle ricerche sulla comprensione della causalità storica si è focalizzata su un particolare aspetto di questa problematica: l'*immagine personalizzata* della storia. Questa espressione è stata introdotta da alcuni sociologi tedeschi (riprendendo un concetto formulato da Theodor Adorno) per descrivere i risultati di una serie di ricerche condotte esaminando i componimenti svolti da studenti delle scuole medie superiori su temi come *La storia della Repubblica di Weimar*, o *Come è iniziata la seconda guerra mondiale*. L'immagine personalizzata può essere così caratterizzata:

Gli eventi storici e i loro nessi vengono rappresentati per mezzo di categorie dell'esperienza quotidiana ingigantite, quando non siano semplicemente ridotti (come avviene nei ragazzi fino all'età di circa 13 anni) alle categorie normali della cosiddetta esperienza concreta "immediata". [...] Tutti gli avvenimenti storici e le situazioni sociali vengono visti sempre come il risultato dello sforzo di singole persone. Le motivazioni e le caratteristiche ad esse attribuite "spiegano" i nessi di condizionamento relativi alla struttura sociale e la continuità della storia (von Friedeburg, Hubner, 1964, trad. it. p. 271).

\* Questo saggio costituisce la seconda parte della mia rassegna di studi sulla comprensione storica. La prima è comparsa nel precedente numero di «Mundus».

Più in particolare, nell'immagine personalizzata della storia vengono rappresentati tre tipi di attori: *soggetti dominanti*, cioè "grandi uomini", alle cui azioni viene ricondotta la maggior parte degli eventi storici; *entità collettive personalizzate*, come popoli o classi sociali ("i tedeschi", "i lavoratori", "i capitalisti"), a cui si attribuiscono caratteristiche, fini e motivazioni non distinguibili da quelli di una singola persona; *schemi stereotipici dicotomici*, come "capitalismo-comunismo", "democrazia-dittatura", nei quali sopravvive in mutate spoglie la distinzione infantile tra buoni e cattivi.

La ricerca di von Friedeburg e Hubner ha stimolato anche in Italia la realizzazione di alcuni studi sulla personalizzazione della storia. In uno di questi, studenti di prima e di quarta di diversi istituti superiori dovevano indicare, scegliendole da una lista, le cause di diversi eventi storici (Unità d'Italia, avvento del fascismo, crisi della società feudale, seconda guerra mondiale) e, più in generale, "le forze che determinano il cambiamento nella storia" (Calvani, Pentolini, Tendi, Scardigli, 1977). Le cause di gran lunga più prescelte sono state quelle di tipo economico-sociale. I riferimenti di tipo personalizzato diminuivano con l'età (e quindi con la scolarizzazione), ed erano più frequenti nelle scuole dove l'insegnamento della storia è meno approfondito (istituti tecnici e professionali, rispetto a licei e magistrali). Secondo questi risultati, la personalizzazione sembra essere un fenomeno piuttosto circoscritto.

La personalizzazione è invece emersa in modo più deciso in una seconda indagine, realizzata coinvolgendo nuovamente ragazzi di prima e quarta superiore (Calvani, 1979) a cui è stato chiesto questa volta di descrivere, anziché scegliere da una lista, le cause di quattro diverse trasformazioni: l'evoluzione della specie umana, la crisi dell'impero romano, l'avvento dell'Unità d'Italia e un evento immaginario, cioè un colpo di Stato militare in una società a regime parlamentare. Le varie componenti della personalizzazione si sono manifestate con forza diversa. L'attenzione ai *soggetti dominanti* ha caratterizzato solo il 22% delle risposte, e con connotazioni negative. Molto più diffuso è stato invece il riferimento a schemi stereotipici dell'ordinamento sociale. Due sole componenti sociali sono infatti comparse con una certa frequenza nei discorsi dei ragazzi: "popolo" o "gente" (49% delle risposte) e, a grande distanza, "governanti" o "uomini politici" (17% delle risposte). Solo l'1% delle risposte conteneva riferimenti alla borghesia e agli strati intermedi.

**“nell'immagine personalizzata della storia vengono rappresentati tre tipi di attori: soggetti dominanti, entità collettive personalizzate e schemi stereotipici dicotomici”**

Si è visto inoltre che termini mentalistici ("bisogno", "piacere", "corruzione", "sentimento", "conoscenza", "desiderio") comparivano nel 38% delle risposte, con una diminuzione significativa dalla prima alla quarta superiore. Questi termini erano usati soprattutto nelle spiegazioni della caduta dell'impero romano (che per molti ragazzi fu provocata dalla rilassatezza dei romani) e dell'ipotetico golpe (attribuito prevalentemente al malcontento della gente), ma soprattutto dell'unificazione italiana (vista come conseguenza del desiderio di libertà). Tuttavia, quando sono stati interrogati esplicitamente sul ruolo di fattori economici nell'unificazione dell'Italia, più di un terzo dei ragazzi ha risposto in modo pertinente, parlando della ricerca di mercati più ampi, libertà doganali ecc.

Nei bambini della scuola elementare l'uso di categorie dell'esperienza quotidiana per spiegare cambiamenti storici si manifesta in modo più eclatante nell'uso di alcuni "modelli analogici" che consentono di assimilare fenomeni di lunga durata, verificatisi grazie al concorso di moltissime persone e di varie circostanze, a processi, eventi o azioni che hanno luogo nella vita individuale. L'esperienza della crescita dà origine all'idea che ci sia un miglioramento progressivo nella condizione umana e che il puro e semplice trascorrere del tempo sia una causa di cambiamento; l'invenzione o la scoperta, da parte di un individuo particolarmente intelligente o fortunato, e il successivo apprendimento da parte di altri, vengono posti alla base del progresso tecnologico; volontà e decisioni vengono considerati cause immediate di eventi, senza considerare che i cambiamenti che hanno luogo nella società sono diversi da quelli che si verificano in un piccolo gruppo, dove le persone possono mettersi d'accordo per conseguire un certo risultato (Calvani, 1988).

Il concetto di personalizzazione è stato ripreso negli anni Ottanta del Novecento dallo svedese Ola Halldén (1986) in una ricerca che ha stimolato anche altri studiosi ad affrontare l'argomento. Osservando le spiegazioni e le interpretazioni di eventi storici proposte da ragazzi diciassettenni durante conversazioni in classe con i loro insegnanti, Halldén è giunto alla conclusione che:

[per gli studenti] l'oggetto di studio della storia è la persona o dei fenomeni personificati. Una condizione che una spiegazione deve soddisfare, per essere accettata come tale, è che un evento deve essere definibile in termini di "azioni intenzionali" (ivi, p. 63).

Ad esempio, l'espressione "l'Unione Sovietica vuole" veniva intesa come se a volere fosse tutto il popolo e non semplicemente il governo. Alla domanda su cosa avesse significato per la Germania il trattato di Versailles, nessuno dei ragazzi ha descritto i termini della resa, mentre qualcuno ha risposto che la Germania si sentiva umiliata. In una discussione sull'aumento della popolazione inglese nel XIX secolo, dopo che l'insegnante aveva parlato di immigrazione, decremento della mortalità e aumento del numero delle nascite, i ragazzi si sono limitati a menzionare il terzo fattore e a interrogarsi sulle sue cause.

L'ipotesi della personalizzazione ha ricevuto nuova forza anche da una ricerca sulle cause della scoperta dell'America condotta con ragazzi spagnoli dagli 11 ai 18 anni, studenti universitari (di psicologia e di storia) e storici (Jacott, Lopez-Manjon, 1993). Con l'eccezione degli studenti di storia e degli storici, gli intervistati hanno in grande maggioranza menzionato come attori dell'evento Cristoforo Colombo e la regina Isabella di Castiglia, cioè singoli individui. Gli esperti di storia hanno invece parlato soprattutto di "agenti sociali" come la monarchia di Spagna e Portogallo, la Chiesa, la Spagna. Le motivazioni attribuite a questi attori erano diverse a seconda dell'età. Quasi tutti i ragazzi di 11 e 15 anni hanno nominato soltanto il desiderio di fare nuove scoperte, molti di quelli più grandi hanno parlato della ricerca di nuove vie commerciali, mentre gli esperti di storia hanno introdotto anche motivi politici, come il conflitto tra il regno di Castiglia e il Portogallo. La conclusione degli autori è che

[le persone non esperte di storia] hanno considerato più importante negli eventi storici l'influenza di specifiche persone che quella di fattori astratti e non personali, come strutture politiche e sociali [probabilmente perché] questi fattori astratti implicherebbero una conoscenza molto più approfondita dei processi storici e sociali (ivi, p. 13).

Scarsa presenza di personalizzazione è stata riscontrata invece in uno studio dello stesso periodo, in cui veniva chiesto ad alcuni studenti universitari di scrivere un breve componimento sulle cause del crollo dell'Unione Sovietica (Voss, Carretero, Kennet, Silfies, 1994). Per quanto semplicistici, i testi prodotti identificavano sia delle condizioni politiche, economiche e psicologiche (stati d'animo diffusi tra la popolazione) che azioni di individui e di gruppi.

La conclusione suggerita da questo complesso eterogeneo di dati è che la personalizzazione della storia si presenta in gradi diversi, a seconda dell'età degli intervistati, di come e quanto essi abbiano studiato la storia, del tipo di eventi storici considerati e degli strumenti usati per esaminare la conoscenza. Tuttavia, il fatto che la personalizzazione sia stata riscontrata in ricerche diverse condotte in vari paesi testimonia che si tratta di un fenomeno reale e non di un artefatto. Quali sono le sue cause?

### Le cause della personalizzazione

Theodor Adorno (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, Sanford, 1950) aveva introdotto il concetto di personalizzazione per descrivere un espediente, usato soprattutto dagli individui caratterizzati da personalità autoritaria, per superare l'ansia provocata da una realtà che, in assenza di un'interpretazione riduttiva, apparirebbe caotica e incontrollabile. Gli autori che hanno ripreso il concetto applicandolo alla comprensione della storia ne hanno fornito delle interpretazioni puramente cognitive. Guarracino e Ragazzini (1991) hanno riletto i dati di von Friedeburg e Hubner (1964) alla luce della teoria di Piaget, vedendo nella personalizzazione un riflesso dell'egocentrismo adolescenziale. Calvani (1979), a chi vedeva nella personalizzazione l'espressione di processi psicologici più "profondi", ha obiettato che essa denota semplicemente lacune concettuali e linguistiche che sta all'insegnante di storia rimediare. Altri studiosi si sono richiamati a teorie cognitive più recenti, considerando la personalizzazione come un atteggiamento caratteristico non degli adolescenti ma di tutte le persone non esperte di storia, indipendentemente dalla loro età.

Secondo Judith Torney-Purta (1994) il fenomeno della personalizzazione non è altro che la particolare versione che, nell'ambito della conoscenza storica, assume un fenomeno già rilevato dalle ricerche che

hanno confrontato principianti ed esperti in vari campi delle scienze naturali. Gli esperti formulano le loro spiegazioni in termini di entità non osservabili e di processi privi di inizio, fine e cause ben definite (ad esempio, quelli a cui si riferiscono i concetti di calore, luce e corrente elettrica nelle formulazioni della fisica moderna). I principianti invece spiegano i fenomeni sulla base di entità concrete e visibili ed eventi identificabili grazie a precisi confini spazio-temporali.

Secondo un altro punto di vista, che si integra – più che contrapporsi – a quello appena esposto, la persona-

“Adorno aveva introdotto il concetto di personalizzazione per descrivere un espediente, [...] per superare l'ansia provocata da una realtà che, in assenza di un'interpretazione riduttiva, apparirebbe caotica e incontrollabile”

lizzazione deriva dal fatto che per interpretare e ricordare gli eventi e i processi storici vengono usati particolari tipi di strutture cognitive, cioè le *narrazioni* (Jacott, Lopez-Manjon, 1993, p. 13). Le narrazioni sono delle strutture cognitive costituite da sequenze temporali di eventi che riguardano persone o altri oggetti simili ad esse (come gli animali nelle favole di Esopo) e si connettono mediante relazioni causali che includono stati mentali come desideri, emozioni, credenze (Levorato, Nesi, 2001). La comparsa precoce della capacità di comprendere e raccontare brevi storie suggerisce come l'uso di queste strutture derivi da una capacità innata.

Mentre la visione della personalizzazione come modo per dominare l'ansia o come espressione dell'egocentrismo adolescenziale suggerisce che alla sua base ci siano delle cause psicologiche che vanno combattute, l'idea che la personalizzazione derivi dal pensiero narrativo suggerisce che essa sia il riflesso di processi psicologici che, adeguatamente sfruttati, possono essere d'aiuto, anziché di ostacolo, alla comprensione della storia. È questo il punto di vista proposto da Perfetti e collaboratori (1994), secondo cui imparare la storia (*history*) vuol dire imparare una storia (*story*) e non c'è alcuna incompatibilità tra un approccio all'apprendimento della storia basato sulle storie (*story approach*) e un approccio basato su spiegazioni complesse. Seguendo l'argomentazione proposta da questi autori e integrandola con le considerazioni di Calvani, possiamo sostenere che il pensiero narrativo costituisca lo scheletro per la comprensione storica, una volta che ci sia una miglior conoscenza delle entità coinvolte nei processi sociali. Occorre dunque identificare le carenze concettuali alla base del fenomeno della personalizzazione, in modo da poterle superare e far fruttare le potenzialità insite nel pensiero narrativo.

### La comprensione di azioni di individui e di entità collettive

L'analisi di alcuni esempi di personalizzazione, che abbiamo appena descritto, suggerisce come gli studenti incontrino due diversi tipi di difficoltà, relativi rispettivamente alla spiegazione di azioni individuali e alla rappresentazione di entità collettive e del loro modo di agire.

La spiegazione di azioni individuali è esemplificata dalle risposte in merito alla scoperta dell'America riportate da Jacott e Lopez-Manjon (1993). Qui infatti la differenza principale tra esperti e principianti non risiede tanto nel fatto

“ **l'idea che la personalizzazione derivi dal pensiero narrativo suggerisce che essa sia il riflesso di processi psicologici che possono essere d'aiuto, anziché d'ostacolo, alla comprensione della storia** ”

di aver citato la monarchia piuttosto che Isabella di Castiglia (in fondo si tratta di due modi diversi di indicare lo stesso referente), quanto nelle motivazioni attribuite a tale soggetto. L'intenzione di aprire nuove vie commerciali o di espandere i territori della Spagna, di cui hanno parlato gli esperti di storia, non è un fattore “non personalizzato” (come lo hanno chiamato gli autori della ricerca) ma una motivazione umana, al pari della curiosità e del desiderio di scoprire nuove terre citati dagli altri studenti. Sia gli esperti che i principianti, per spiegare le azioni di singoli individui, hanno insomma fatto ricorso a una “teoria cornice” di tipo psicologico, ovvero a una “psicologia ingenua” (e in quale altro modo le azioni dei singoli potrebbero essere spiegate?). A distinguere i principianti dagli esperti è il fatto di aver impiegato una psicologia alquanto rozza, incapace di distinguere le motivazioni di una regina da quelle di una persona qualsiasi.

Ciò che manca nelle spiegazioni “personalizzate” delle azioni individuali non è dunque la comprensione di “fattori astratti” e “non personalizzati”, ma la comprensione degli obiettivi che possono porsi coloro che si trovano al vertice del potere politico in considerazione del proprio ruolo, della situazione economica e politica del proprio paese, e dei mezzi di cui diversi gruppi sociali dispongono per far valere i propri interessi. Alla base di queste risposte sembra esserci un' inadeguata nozione di cosa sia un regnante. Solo conoscendo gli obblighi e le prerogative che caratterizzano una carica è possibile attribuire a chi ne è investito sia motivazioni di tipo personale (come la curiosità) sia motivazioni derivanti dal suo ruolo (per un monarca, promuovere gli interessi economici e politici dei gruppi che sostengono il suo potere).

La comprensione di cosa siano e come agiscano le entità collettive (come quelle designate da termini quali “i tedeschi”, “gli spagnoli”, “i deputati italiani”, “l'Illuminismo francese”) può invece mettere in difficoltà non solo i principianti ma anche gli esperti come storici, filosofi, studiosi di scienze sociali. Ernest Nagel (1961), uno dei più grandi epistemologi del Novecento, ha messo in evidenza come sia problematico specificare l'estensione di alcuni di questi termini, cioè stabilire quali individui facciano parte di ciò che essi designano, o quali relazioni e caratteristiche forniscano la base di tale appartenenza. Per alcune espressioni, come “i deputati italiani in data 17/1/2012”, questa specificazione è semplice, ma in altri casi, ad esempio “l'Illuminismo francese”, si tratta di un compito estremamente diffi-

cile se non impossibile. Secondo Nagel questo potrebbe essere il motivo per cui alcuni studiosi hanno inteso i termini dall'estensione indeterminata come se si riferissero a entità diverse da singoli individui umani, concependo l'esistenza di "individualità super-organiche", dotate di poteri atti a dirigere l'azione umana individuale.

Così, i teorici della politica hanno sostenuto che il popolo possiede una "volontà generale" che è distinta dalla volontà dei suoi membri individuali e che può persino non essere oggetto di consapevolezza esplicita per questi ultimi; gli psicologi hanno postulato l'esistenza di "menti di gruppo" per spiegare differenze etniche e razziali [...] gli storici hanno negato l'efficacia dello sforzo umano individuale per mutare il corso degli eventi a causa dello schiacciante potere che ascrivono a "forze" che si suppone siano autosussistenti, le quali determinano la direzione dei mutamenti storici (Nagel, 1961, p. 552).

Le "entità collettive personalizzate" paiono dunque abitare non solo l'immagine della storia di bambini e adolescenti, e più in generale delle persone inesperte, ma anche il pensiero degli studiosi più raffinati.

Un altro problema che può insorgere, soprattutto negli studenti più giovani, quando si tratta di comprendere discorsi in cui ricorrono termini collettivi, deriva dal fatto che tali termini possono indicare entità di composizione molto varie. In alcuni casi si tratta di insiemi di individui con poche o nessuna relazione reciproca, come i tifosi del Milan, i fan dei Beatles (a meno che non siano organizzati in tifoserie o club), o gli svedesi nella frase "la maggior parte degli svedesi sono biondi". In altri casi, invece, si tratta di collettività composte a loro volta da entità collettive come ceti sociali, associazioni di categoria, chiese, organizzazioni politiche ecc. a cui si riferiscono i termini "gli italiani" o "gli inglesi" quando usati per denotare la popolazione di uno Stato. Il modo in cui viene intesa la collettività designata dai termini collettivi influisce sul tipo di caratteristiche e di azioni che vengono ad essa attribuite.

Consideriamo, ad esempio, l'espressione "nazione bellicosa". A una persona per la quale una nazione è composta da diverse entità collettive, essa suggerisce attività che coinvolgono in gradi e modi diversi tali gruppi, come l'industria delle armi, l'esercito, il ministero della Difesa, i servizi segreti, la stampa, i comuni cittadini. Questa persona, leggendo un testo che contiene tale espressione, potrebbe anche arrivare alla conclusione che la maggior parte della popolazione non sia bellicosa per niente, e magari vittima più che partecipe della politica del proprio governo, se sa che la nazione in questione è retta da una dittatura militare. Chi invece non ha tale idea di nazione, ma se la rappresenta

come un insieme di individui ("la gente") la cui unica organizzazione è quella di essere diretta da "capi", "politici" o da un "governo", potrà pensare che l'espressione si riferisca a caratteristiche prevalenti nella popolazione (come nel caso di "gli svedesi sono biondi") e concludere che la maggior parte dei cittadini di tale nazione sia favorevole alla guerra. Diversi esempi di personalizzazione riportati nelle ricerche su questo fenomeno potrebbero essere spiegati in questo modo.

Anche le concezioni di eventi complessi come la guerra dipendono dalla conoscenza delle entità collettive che ne sono coinvolte. Una ricerca sul concetto di guerra in bambini di seconda e quarta elementare e di prima e terza media, condotta da chi scrive (Berti, Vanni, 2000), ha messo in evidenza diverse concezioni, ciascuna connessa a una diversa visione dei gruppi sociali che ne sono attori. In seconda elementare i bambini non possiedono ancora la nozione di Stato e raffigurano la guerra come l'azione di insiemi privi di struttura, o tutt'al più dotati di generici "capi", schierati contro altri gruppi analoghi per motivi di vendetta o di rancore. In prima e terza media, quando il concetto di Stato è ben padroneggiato, la guerra viene decisa dalle autorità politiche, combattuta da eserciti, e ha obiettivi politici ed economici.

Se questa analisi è corretta, il problema che gli studenti devono fronteggiare non è tanto quello di capire l'azione di "fattori astratti e non personali", quanto di raffinare le proprie idee sugli esseri umani come individui e come membri della società, di sapere in quali e quanti modi diversi gli esseri umani possano costituire dei gruppi sociali, come si esplicano le azioni di questi gruppi, e quali diverse motivazioni le persone possono avere a seconda della loro posizione all'interno di essi. Queste considerazioni ci rinviano al modo in cui si sviluppa la conoscenza della società.

### La comprensione delle istituzioni sociali

Varie ricerche sullo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche, condotte in diversi paesi del mondo (delle rassegne sono presentate in Berti, 2004; Lastrucci, 1997a), hanno identificato la seguente sequenza di sviluppo.

I bambini in età prescolare e nei primi anni della scuola elementare conoscono pochi ruoli occupazionali, come quelli di negoziante, insegnante, medico, conducente di autobus, vigile urbano. Essi credono che le persone che li svolgono lo facciano perché ne hanno voglia o perché le loro azioni sono utili agli altri: i poliziotti, ad esempio, prendono i malviventi perché così hanno deciso; i conducenti di autobus portano in giro la gente per evitare che rimanga a piedi. I bambini ignorano la produzione e distribuzione

dei beni; non capiscono come avvenga la compravendita (molti pensano che anche il negoziante debba dare dei soldi ai clienti); credono che il denaro sia facilmente accessibile grazie alle banche e al resto dato dai negozianti; descrivono il lavoro come un posto in cui i genitori vanno a rifornirsi di denaro; non hanno alcuna idea di ente pubblico. Manca insomma ogni conoscenza relativa alle istituzioni economiche e politiche: l'unico quadro entro cui i bambini collocano gli eventi che hanno come protagonisti le persone è una "psicologia ingenua", che interpreta il comportamento in termini di credenze e desideri o di generici doveri.

Un'embrionale teoria economica ingenua comincia ad affacciarsi durante i primi anni della scuola elementare, man mano che i bambini iniziano a capire come funziona il denaro nella compravendita e a formarsi il concetto di lavoro come attività retribuita. L'unica forma di lavoro che i bambini inizialmente si rappresentano è quello autonomo, pagato direttamente da clienti o utenti; essi dicono, ad esempio, che le maestre sono pagate dai genitori degli alunni e che i netturbini ricevono i soldi dalle persone a cui portano via le immondizie. Non c'è traccia invece di alcuna nozione politica. Alcuni termini, come "Stato", "governo", "Comune", sono del tutto ignorati; altri, incontrati nelle fiabe o nei cartoni animati, subiscono una semplificazione del significato che li spoglia di ogni connotazione politica: il re è quello che indossa la corona o che bacia la principessa; le tasse (conosciute grazie al cartone disneyano di Robin Hood) sono semplicemente dei soldi.

L'idea di lavoro dipendente, cioè svolto per un capo che comanda e paga, compare verso i 7-8 anni, anche se a quest'età non è chiaro in che modo il capo si procuri i soldi ed è del tutto assente l'idea di profitto. I bambini non distinguono tra pubblico impiego e lavoro svolto in aziende private perché o non conoscono le autorità politiche o non le distinguono da altri "capi" (come i padroni delle fabbriche). I fenomeni politici sono dunque interpretati nei termini di un'"economia ingenua".

Una "politica ingenua" è presente verso gli 11-12 anni, quando i bambini mostrano di possedere l'idea di un potere centrale che fa le leggi e si articola mediante autorità periferiche; a questa età però i bambini non differenziano ancora forme diverse di governo e non distinguono il decentramento politico da quello amministrativo, poiché credono che siano i sindaci a realizzare le decisioni del governo. La visione delle leggi è all'inizio coercitiva: esse consistono in

**“l'unico quadro entro cui i bambini collocano gli eventi che hanno come protagonisti le persone è una “psicologia ingenua”, che interpreta il comportamento in termini di credenze e desideri o di generici doveri”**

divieti e comandi la cui violazione comporta punizioni. La concezione del processo è penalistica, poiché i ragazzi ignorano che ci si possa rivolgere a un giudice per dirimere controversie come quelle che possono insorgere tra inquilini o tra un venditore e un cliente moroso.

Economia e politica ingenua, dopo la loro comparsa, presentano diversi sviluppi. Per quanto riguarda l'economia, entro la fine della scuola media i ragazzi arrivano a comprendere le seguenti nozioni: i negozianti non possono vendere le merci a prezzo di costo, pena il fallimento; il padrone di un'azienda si procura il denaro attraverso la vendita dei beni o servizi che questa produce; spesso il proprietario di un'azienda non coincide con il "capo" che controlla personalmente il lavoro dei dipendenti. La nozione di profitto è scarsamente compresa al di fuori dell'ambito della vendita al minuto. Molti ragazzi pensano che gli interessi che le banche chiedono sui prestiti siano uguali a quelli che esse pagano per i depositi e hanno idee alquanto limitate sui costi che un'industria deve sostenere: essi credono che i prezzi delle merci vengano stabiliti tenendo conto soltanto di materie prime, energia consumata e retribuzione del lavoro, senza considerare l'ammortamento. Per quanto riguarda le conoscenze politiche, durante la scuola media viene compresa la distinzione tra forme di governo diverse come democrazia, dittatura e monarchia e la visione della legge comincia a diventare meno coercitiva grazie alla conoscenza di alcuni diritti.

Le conoscenze economiche e politiche presenti nelle età corrispondenti alla scuola dell'obbligo sono dunque estremamente esigue, e non adeguate né per comprendere il funzionamento delle società presenti, né per offrire un punto di riferimento alla comprensione di quelle passate. I limiti di queste conoscenze possono però essere superati, poiché essi non riflettono caratteristiche intrinseche delle abilità cognitive presenti nelle diverse età, ma l'assenza di un insegnamento sistematico ed esplicito. Le sperimentazioni effettuate in alcune classi elementari basate sull'insegnamento di alcuni concetti economici, come il funzionamento di banca (Berti, Monaci, 1998), agricoltura e lavoro industriale (Ajello, Bombi, Pontecorvo, Zuccheromaglio, 1986, 1987), nonché di concetti politici come "legge" e "Stato" (Berti, 1996; Berti, Andriolo, 2001), hanno provocato progressi consistenti. Lo stesso è avvenuto nella sperimentazione di unità didattiche sul sistema democratico e sul problema della pace alle medie inferiori e al primo anno delle superiori (Lastrucci, 1997b).



## Comprensione di termini politici, economici, sociologici e insegnamento della storia

Le ricerche sulla conoscenza della società realizzate in Italia sono state in buona parte eseguite prima che alle elementari fosse introdotto l'insegnamento degli studi sociali (la cui efficacia è peraltro tutta da verificare). Le idee che abbiamo descritto nel paragrafo precedente sono quelle che i bambini e i ragazzi hanno costruito da soli, in assenza di un insegnamento esplicito e sistematico. Le idee sulle istituzioni del passato sono invece il risultato dell'insegnamento. È possibile che la comprensione del passato sia superiore a quella del presente e fornisca magari gli strumenti per il suo progresso? Ci sono diverse ragioni per dubitarne.

Come hanno osservato alcuni studiosi (Girardet, 1983; Lastrucci, 1989), la storia mal si presta a un insegnamento sistematico dei concetti che essa stessa usa, perché l'organizzazione cronologica che la caratterizza impedisce di partire dai concetti più semplici per arrivare a quelli più complessi:

Mentre nell'insegnamento della matematica, della fisica, o della biologia si può cercare di stabilire un itinerario didattico corrispondente ad una sequenza concettuale che vada dal più semplice al più complesso (ad esempio dai numeri naturali ai numeri relativi, dai numeri interi ai numeri frazionari), un'operazione analoga è pressoché impossibile in storia.

In storia, infatti, la sequenza dei contenuti è data dalla successione cronologica degli avvenimenti e non da quella logica, e la strumentazione concettuale usata è fin dall'inizio complessa. Lo studio degli antichi egiziani richiede l'utilizzazione di una serie di concetti – come produzione, potere, classi sociali, economia, rapporti sociali – che sono estremamente complessi [...] non esiste cioè alcuna gradualità tra le difficoltà legate ad argomenti tradizionalmente affrontati nel primo anno e quelle relative a temi studiati alla fine della scuola dell'obbligo (Girardet, 1983, pp. 292-293).

La carenza di definizioni e spiegazioni dei termini impiegati è stata riscontrata in analisi di libri di testo per la scuola elementare condotte in Italia (Berti, Bassan, Pinto, 1986) e Stati Uniti (Beck, McKeown, Gromoll, 1989) e in testi italiani per la scuola media inferiore (Lastrucci, 1989). Gli inconvenienti provocati da questa carenza sono stati

più volte documentati. Ad esempio, i bambini italiani di terza elementare capiscono in modo parziale o fraintendono del tutto i termini politici (come "Stato", "governo") che incontrano quando cominciano lo studio della storia antica. Essendo privi del concetto di organizzazione politica, intendono alla lettera espressioni che impiegano termini propri della lingua di tutti i giorni per indicare processi politici. L'unione o la separazione di Stati vengono così intese solamente come costruzione di collegamenti (case, strade) o di barriere fisiche (mura, fossati) (Berti, 1991; 1996). Bambini americani tra i 10 e i 12 anni sono stati ostacolati, nella comprensione della rivoluzione americana, dall'assenza di conoscenze su concetti come "colonia", "rappresentanza", "tasse" (McKeown, Beck, 1990).

Quando nel contesto della storia si riesce a fornire una spiegazione abbastanza chiara di concetti che si riferiscono a istituzioni sociali, si corre il rischio che questi vengano indebitamente trasferiti al presente. In una ricerca condotta con bambini e ragazzi italiani di vari livelli scolari sui diversi tipi di governo, numerosi ragazzi di terza media hanno

indicato monarchia come opposto di democrazia, menzionando come esempi contemporanei di Stati non democratici Gran Bretagna, Olanda, Belgio e Spagna (Agazzi, Berti, 1995). Dopo aver studiato l'impero carolingio, alcuni bambini di quarta elementare hanno descritto sulla sua falsariga il rapporto tra l'attuale governo italiano e gli enti locali (Benesso, Berti, 1966).

Viceversa, quando nei libri di testo ricorrono termini del cui significato i bambini hanno qualche conoscenza in rapporto al contesto attuale (come alimentazione, lavoro, soldi, Chiesa, famiglia), c'è il rischio che essi traspongano nel passato, anche remoto, le caratteristiche del presente, così come essi lo conoscono, elaborando delle concezioni anacronistiche, come quelle rilevate da Bombi e Ajello (1988) interrogando ragazzi di terza elementare e prima media su vari aspetti della vita quotidiana degli egizi. Diversi intervistati hanno attribuito agli egizi istituti di epoche molto recenti (ad esempio, affermando che i bambini andavano a scuola).

**“ quando nei libri di testo ricorrono termini del cui significato i bambini hanno qualche conoscenza in rapporto al contesto attuale, c'è il rischio che essi traspongano nel passato le caratteristiche del presente, così come essi lo conoscono ”**

interrogando ragazzi di terza elementare e prima media su vari aspetti della vita quotidiana degli egizi. Diversi intervistati hanno attribuito agli egizi istituti di epoche molto recenti (ad esempio, affermando che i bambini andavano a scuola).

## Vie per facilitare l'apprendimento della storia

Sintetizzando i risultati presentati in questo articolo e in quello precedente (Berti 2009), possiamo concludere che gli ostacoli cognitivi alla comprensione della storia finora messi in luce dalle ricerche possono essere ricondotti a carenze

che riguardano specifiche abilità e conoscenze, più che ai limiti di strutture logiche di portata generale presenti negli studenti, specie i più giovani, come ipotizzato dai sostenitori del punto di vista piagetiano. Un primo gruppo di ostacoli è di tipo epistemologico e consiste nella scarsa sensibilità alle fonti, nella difficoltà di valutare forza e debolezza di diverse argomentazioni, e nel possesso di concezioni della conoscenza assolutistiche o al contrario radicalmente relativistiche. Un secondo gruppo di ostacoli, evidenziati dalle ricerche sulla personalizzazione e sul fraintendimento di concetti, deriva dalla scarsa conoscenza delle entità e dei processi sociali di cui si parla nei testi di storia, della varietà di motivi sottostanti le azioni umane e del modo in cui esse risentono della collocazione di un individuo nella società.

Mentre il punto di vista piagetiano suggerisce tutto sommato una posizione attesista, l'individuazione di ostacoli più specifici comporta anche il suggerimento di come superarli. Se ciò che manca o difetta sono specifiche conoscenze e abilità, non resta altro che insegnarle. Già alle elementari si può insegnare ad argomentare, a valutare le caratteristiche di fonti diverse e stimolare la riflessione sui modi di acquisizione e sulla validità della conoscenza (vedi Mason, Santi, 1996; Pontecorvo, Ajello, Zuccherma-glio, 1991; Santi, 1995). Del pari, si possono fornire conoscenze sui vari tipi di collettività che gli esseri umani possono formare, i modi in cui esse agiscono e le motivazioni che gli individui acquisiscono in conseguenza della propria posizione sociale. Queste soluzioni sono però difficilmente praticabili fintanto che l'insegnamento della storia inizia in terza elementare e i suoi contenuti vengono iterati (con degli ampliamenti) negli altri gradi scolastici.

Non è pensabile che nei primi due anni della scuola elementare si costruiscano le conoscenze biologiche necessarie a capire l'evoluzione umana, nonché i concetti economici, sociologici e politici necessari per parlare di differenziazione e stratificazione sociale, formazione dei primi Stati, economia schiavistica. I bambini della scuola elementare non hanno altra scelta che apprendere una storia personalizzata e interpretare i processi storici in conformità a concetti tratti dalla loro esperienza quotidiana. È difficile stabilire quali conseguenze ciò possa avere sui loro apprendimenti futuri. Per farlo bisognerebbe mettere a confronto l'apprendimento della storia in ragazzi di una certa età (poniamo 12 o 16 anni) che affrontano quest'argomento per la prima volta e altri che l'hanno studiata alle elementari. Tale esperimento, almeno in Italia, per il momento non si può attuare, perché tutti i ragazzi studiano le stesse cose. Tuttavia, siamo in possesso di dati che mostrano come l'insegnamento della storia alle elementari sia di scarsa

utilità, e abbiamo ragionevoli motivi di pensare che esso possa essere addirittura dannoso. Diverse ricerche mostrano come le idee preesistenti influiscano sulla comprensione e memorizzazione di nuove informazioni. Storie malintese e maldigerite dovrebbero, per le stesse ragioni, ostacolare la comprensione della storia.

Anche studiosi di didattica della storia hanno avanzato preoccupazioni di questo genere. Secondo Antonio Brusa (1985), la visione unilineare della storia formatasi alle elementari potrebbe ostacolare la comprensione, nella scuola secondaria, delle relazioni di contemporaneità, obbligando l'insegnante a veri e propri salti mortali "per ottenere obiettivi che, proposti ad un allievo digiuno di storia, si rivelerebbero forse più accessibili" (ivi, p. 155). Secondo Antonio Calvani (1988, p. 136), durante la scuola elementare il bambino interpreta i cambiamenti storici mediante una serie di "modelli analogici" o concetti tratti dalla propria vita quotidiana (come crescere, svilupparsi, scoprire-inventare, insegnare-imparare, o l'idea che il semplice trascorrere del tempo sia causa di cambiamenti), che nel loro insieme possono costituire una sorta di "filosofia del cambiamento sociale" che rimane impressa a lungo, forse per tutta la vita.

Le ricerche e le riflessioni più avanzate nel campo delle scienze dell'educazione indicano che gli argomenti vanno scanditi nel corso dell'intero itinerario scolastico sulla base di rapporti di propedeuticità, in modo da assicurarsi che in ogni momento gli allievi siano in possesso dei quadri concettuali necessari per comprendere i concetti via via introdotti (Duschl, Schweingruber, Shouse, 2007). Si tratta di indicazioni che convergono con quella di un *curricolo verticale* avanzata da didatti italiani per superare la ciclicità, ovvero la riproposizione degli stessi argomenti nei diversi cicli dell'iter scolastico che caratterizza i programmi della scuola italiana, in particolare quelli di storia (Rabuiti, 2004). Una serie di esempi molto dettagliati di percorsi di apprendimento verticali per le principali materie scolastiche in un arco di tempo che va dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado si può trovare nei *benchmarks* (reperibili sul sito <http://www.project2061.org>) formulati per le scuole americane da un comitato di eminenti studiosi promosso dall'American Association for the Advancement of Science, una delle più importanti società scientifiche internazionali.

La scansione degli argomenti secondo rapporti di propedeuticità è però particolarmente ardua nel caso della storia. Gli studi sullo sviluppo della conoscenza della società e quelli sul fraintendimento dei termini sociali che ricorrono nei testi di storia suggeriscono che a ostacolare gli studenti non sia semplicemente la povertà di un'"attrezzatura linguistico-concettuale", al cui arricchimento potrebbe provvedere

“ **Quello che si richiede è dunque un insegnamento sistematico** ”

l'insegnante di storia, come suggerito da Calvani (1979). I concetti relativi al mondo sociale, al pari di quelli riguardanti altri ambiti della realtà, non sono costituiti da semplici definizioni, che l'insegnante potrebbe fornire man mano che il testo o il programma di storia mettono i bambini di fronte a termini che non conoscono. I concetti psicologici, economici, politici, come quelli fisici e biologici, sono interconnessi e inseriti all'interno di "teorie cornice" che difficilmente possono mutare in seguito a interventi occasionali. Quello che si richiede è dunque un insegnamento sistematico.

Ho già parlato degli ostacoli che impediscono di imparare in modo efficace questo insegnamento nel contesto della storia stessa. Non è esente da rischi neppure la soluzione di introdurre sistematicamente i concetti economici e politici riferiti al mondo attuale, nel quadro degli studi sociali, presenti nelle ultime *Indicazioni per il curriculum* (2007) non come area disciplinare autonoma ma come complessi di temi da affrontare all'interno dell'area storico-geografica. La nozione di Stato, riferita al contesto moderno, non può essere trasposta di peso all'impero romano o alla polis greca; la conoscenza dell'organizzazione giudiziaria italiana aiuta solo in parte a capire in che modo il faraone svolgesse la funzione di "giudice supremo" o come funzionasse l'ordalia; la comprensione dell'organizzazione del lavoro in una società industriale getta una luce molto limitata su un'economia schiavistica o feudale. L'attribuzione ai termini sociali di significati focalizzati sul presente genera, come abbiamo visto, una visione anacronistica del passato.

Le difficoltà che insorgono sia quando si cerca di applicare al passato un termine che si riferisce a un'istituzione presente, sia quando si tenta l'operazione inversa, riflettono una peculiarità propria dei concetti sociali, rispetto a quelli che denotano entità o processi fisici o biologici. Questi ultimi denotano somiglianze effettivamente esistenti. C'è qualcosa che realmente accomuna cani, gatti, giraffe, e si può pervenire al concetto di "mammifero" partendo indifferentemente dall'una o dall'altra di queste specie. I concetti sociali invece contengono sempre il riferimento a un insieme di stati mentali e credenze, e alla base dell'uso di uno stesso termine per denotare istituzioni presenti in società diverse (ad esempio, "re" per indicare la suprema autorità politica) c'è più il tentativo di presentare le istituzioni di una società in termini comprensibili ai membri di un'altra, che la presenza di caratteristiche generali effettivamente condivise. È questo il caso, secondo Dan Sperber (1996), di termini come "Stato", "religione", "matrimonio", "sacrificio", "tribù", "casta", "clan", "schia-

vitù", "guerra", "rituale", "magia", "stregoneria", "mito", quando applicati a società molto diverse. Alla base di questi concetti sembra dunque esserci una rete di analogie, piuttosto che l'identificazione di aspetti comuni a tutte le società.

Se alla base dei concetti relativi alla società ci sono delle analogie, cioè una serie di confronti tra coppie, queste analogie possono essere fruttuose solo se uno degli elementi della coppia è conosciuto. Questa conoscenza potrebbe essere promossa in due modi diversi. Il primo consiste nell'utilizzare la conoscenza del presente per facilitare quella del passato. Ciò potrebbe avvenire dedicando i primi anni della scuola dell'obbligo alle nozioni sociali (cioè psicologiche, sociologiche, economiche, politiche) più accessibili ai bambini perché relative al mondo in cui vivono, spostando in avanti l'insegnamento delle società passate. Grazie a queste nozioni, durante l'insegnamento della storia sarà possibile proporre dei ragionamenti analogici e dei ragionamenti controfattuali, identificando in altre società

le attività e le forme di organizzazione che assolvono funzioni simili a quelle svolte dai loro corrispettivi nella nostra società, formulando delle ipotesi sul funzionamento di certe attività in assenza degli strumenti tecnologici, delle istituzioni o delle credenze che attualmente offrono loro i mezzi e le condizioni, o chiedendosi cos'altro verrebbe a mancare se eliminassimo qualche pezzo dal mondo che ci è più familiare.

Se la conoscenza della società contemporanea non fornisce concetti direttamente impiegabili nello studio

della storia, si può riflettere sull'utilità di ribaltare questa proposta, iniziando con le istituzioni del passato che, grazie alla loro maggiore semplicità, potrebbero facilitare la comprensione dei loro corrispettivi attuali, più complessi e articolati. Se questo vuol dire continuare a fare quanto si è finora fatto in Italia, si può obiettare che le ricerche sull'apprendimento della storia che abbiamo passato in rassegna indicano come l'insegnamento tradizionale non abbia portato a risultati entusiasmanti. Va anche osservato che l'impero egizio, quello romano o la polis greca, che attualmente i bambini studiano durante la scuola elementare, non sono esattamente dei modelli di semplicità.

Un secondo modo di fornire in partenza le nozioni propedeutiche alla comprensione della storia è quello di adottare inizialmente un taglio di tipo antropologico. Questo vuol dire trattare a fondo la preistoria (e all'interno di essa il processo di neolitizzazione) durante la scuola elementare, integrando questo studio con l'analisi di società contemporanee prive di scrittura in cui siano identificabili forme di

“ **Un secondo modo di fornire in partenza le nozioni propedeutiche alla comprensione della storia è quello di adottare inizialmente un taglio di tipo antropologico** ”

organizzazione politica, economica e religiosa a vari livelli di complessità; ad esempio, per quanto riguarda l'organizzazione politica, banda, tribù, *chefferie*, Stato, secondo la tipologia condivisa da molti antropologi (e descritta in Diamond, 1997). Le ragioni per cui a un tema così importante è stato finora riservato un ruolo marginale nella scuola italiana sono state messe in luce da Massimo Tarantini (2008), assieme ad alcune argomentazioni molto convincenti sul perché da esso non si possa prescindere in una programmazione didattica. Prima fra tutte, quella che

l'insegnamento del Neolitico ci offre l'opportunità di studiare alcuni nodi critici (differenze sociali, organizzazione economica, rapporto con l'ambiente), cogliendoli all'origine, quando i tratti essenziali delle questioni sono per molti versi più semplici da comunicare (ivi, p. 77).

Mentre l'efficacia dell'insegnamento di nozioni economiche e politiche nella scuola elementare è documentata da diverse ricerche (riassunte in Berti, 2004), la fecondità di questa seconda via è ancora da provare. Le sperimentazioni sull'in-

segnamento dell'antropologia promosse dal MCE già a partire dagli anni Sessanta avevano finalità diverse da quelle qui proposte, perché volevano favorire il superamento dell'etnocentrismo e la "sbanalizzazione" della propria società, e non l'acquisizione di conoscenze sulle organizzazioni economiche e politiche. Sappiamo comunque, dai resoconti di queste esperienze, che i bambini hanno manifestato un vivo interesse per le società prive di scrittura (Falteri, Lazzarin, 1986): il loro studio potrebbe dunque costituire un contesto stimolante anche per l'acquisizione di nozioni economiche e politiche.

Infine, poiché le due proposte non sono incompatibili, esse si possono compendiare in una terza: lasciare lo studio della storia vera e propria alla scuola secondaria di primo e secondo grado e dedicare i primi anni del percorso scolastico allo studio della società contemporanea, di alcune società prive di scrittura e della preistoria fino alla rivoluzione neolitica e alla nascita delle prime civiltà. Il libro di Diamond (1997) offre a questo riguardo un quadro d'insieme e delle informazioni più specifiche (ad esempio, quelle sulla domesticazione di animali e piante) proponibili, con le opportune semplificazioni, anche ai bambini. ■

### Elenco dei testi citati

- ▶ Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D.J., Sanford R.N. (1950), *The Authoritarian Personality*, Harper, New York, trad. it. *La personalità autoritaria*, Edizioni di Comunità, Milano.
- ▶ Agazzi A., Berti A.E. (1995), *La comprensione del concetto di democrazia in studenti di V elementare, III media, I anno di Università*, in "Scuola e Città", 45 (7), pp. 290-301.
- ▶ Ajello A.M., Bombi A.S., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1986), *Children's Understanding of Agriculture as an Economic Activity*, in "European Journal of Psychology of Education", 1, pp. 67-80.
- ▶ Ajello A.M., Bombi A.S., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1987), *Teaching Economics in the Primary School: The Concepts of Work and Profit*, in "International Journal of Behavioral Development", 10, pp. 51-69.
- ▶ Beck I.L., McKeown M.G., Gromoll E. (1989), *Learning from Social Study Text*, in "Cognition and Instruction", 6, pp. 99-158.
- ▶ Benesso M., Berti A.E. (1996), *Il concetto di stato in quarta elementare. Idee spontanee ed effetti di un curriculum*, in "Scuola e Città", 47 (5-6), pp. 241-250.
- ▶ Berti A.E. (1991), *La comprensione dell'articolazione del potere politico in bambini dagli 8 ai 14 anni*, in "Scuola e Città", 42, pp. 555-560.
- ▶ Berti A.E. (1996), *Lo sviluppo delle concezioni politiche da 5 a 20 anni*, in P. Legrenzi, V. Girotto (a cura di), *Psicologia e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- ▶ Berti A.E. (2004), *Lo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche*, in R. Vianello, D. Lucangeli (a cura di), *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 2-32.
- ▶ Berti A.E. (2009), *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti*, in "Mundus", 3-4, pp. 50-59.
- ▶ Berti A.E., Andriolo A. (2001), *Third Graders Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) before and after Teaching*, in "Genetic, Social, and General Psychology Monographs", 127, (4), pp. 346-377.
- ▶ Berti A.E., Monaci M.G. (1998), *Third Graders' Acquisition of Knowledge of Banking: Restructuring or Accretion?*, in "British Journal of Educational Psychology", 68, pp. 357-371.
- ▶ Berti A.E., Vanni E. (2000), *Italian Children Understanding of War. A Domain Specific Approach*, in "Social Development", 9 (47), pp. 478-496.
- ▶ Berti A.E., Bassan B., Pinto G. (1987), *La comprensione, in bambini di III elementare, di nozioni politiche presentate nel sussidiario*, in "Scuola e Città", 38 (3), pp. 100-105.
- ▶ Berti A.E., Calogero M.C. (1994), *La comprensione di processi politici in bambini dagli 8 ai 14 anni: unione e disgregazione di stati*, in "Scuola e Città", 45 (1), pp. 19-28.
- ▶ Bombi A.S., Ajello A.M. (1988), *La rappresentazione della storia nei bambini*, in "Orientamenti Pedagogici", 35, pp. 17-27.
- ▶ Brusa A. (1985), *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma.
- ▶ Calvani A. (1979), *La storia personalizzata*, in "Riforma della Scuola", 26 (12), pp. 30-32.
- ▶ Calvani A. (1988), *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Calvani A., Pentolini L., Tendi A., Scardigli P. (1977), *Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione della storia*, in "Scuola e Città", 28, pp. 241-250.

- ▶ Corda Costa M. (a cura di) (1997), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Diamond J. (1997), *Guns, Germs, and Steel. The Fates of Human Societies*, W.W. Norton & Company, New York, trad. it. *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- ▶ Duschl R.A., Schweingruber H.A., Shouse A.W. (a cura di) (2007), *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*, The National Academies Press, Washington (D.C.).
- ▶ Falteri P., Lazzarin G. (a cura di) (1986), *Tempo, memoria, identità*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Girardet H. (1983), *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino.
- ▶ Guarracino S., Ragazzini D. (1991), *L'insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Halldén O. (1986), *Learning History*, in "Oxford Review of Education", 12, pp. 53-66.
- ▶ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegato al DM 31 luglio 2007.
- ▶ Jacott L., Lopez-Manjon A. (1993), *Reasoning and Causal Theories in History*, relazione presentata alla 5ª Conferenza Earli, Aix-en-Provence, settembre 1993.
- ▶ Lastrucci E. (1989), *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in "Scuola e Città", 40, pp. 465-480.
- ▶ Lastrucci E. (1997a), *Alfabetizzazione civica e civismo*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Lastrucci E. (1997b), *Sperimentazione di unità didattiche per l'alfabetizzazione civica degli adolescenti*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Levorato M.C., Nesi B. (2001), *Imparare a comprendere e produrre testi*, in L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- ▶ Mason L., Santi M. (1996), *La discussione in classe tra argomentazione e metacognizione*, in "Scuola e Città", 47 (1), pp. 17-30.
- ▶ McKeown M.G., Beck I.L. (1990), *The Assessment and Characterization of Young Learner's Knowledge of a Topic in History*, in "American Educational Research Journal", 27 (4), pp. 688-726.
- ▶ Nagel E. (1961), *The Structure of Science*, Harcourt, Brace & World, London, trad. it. *La struttura della scienza*, Feltrinelli, Milano 1968.
- ▶ Perfetti C.A., Britt M.A., Rouet J.F., Georgi M.C., & Maiou R. (1994), *How Students Use Text to Learn and Reason about Historical Uncertainty*, in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
- ▶ Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- ▶ Rabuiti S. (2004), *La didattica della storia oggi in Italia*, in "Storia e Futuro", aggiornamento al n. 4, luglio 2004, pp. 2-11.
- ▶ Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Skinner B.F. (1953), *Science and Human Behavior*, MacMillan, New York, trad. it. *Scienza e comportamento*, Franco Angeli, Milano 1992.
- ▶ Sperber D. (1996), *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*, Blackwell, Oxford, trad. it. *Il contagio delle idee. Teoria naturalistica della cultura*, Feltrinelli, Milano.
- ▶ Tarantini M. (2008), *Perché il Neolitico a scuola*, in "Mundus", 1, pp. 76-77.
- ▶ Topolski J. (1991), *Towards an Integrated Model of Historical Explanation*, in "History and Theory", 30, pp. 324-338.
- ▶ Torney-Purta J. (1994), *Dimensions of Adolescents' Reasoning about Political and Historical Issues: Ontological Switches, Developmental Processes, and Situated Learning*, in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
- ▶ von Friedeburg L., Hubner P. (1964), *Das Geschichtsbild der Jugend* (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, vol. 7), Juventa Verlag, München, trad. it. *Immagine della storia e socializzazione politica*, in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere, ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.
- ▶ von Wright G.H. (1971), *Explanation and Understanding*, Cornell University Press, Ithaca (N.Y.), trad. it. *Spiegazione e comprensione*, Il Mulino, Bologna 1988.
- ▶ Voss J.F., Carretero M., Kennet J., Silfies L.N. (1994), *The Collapse of the Soviet Union: A Case Study of Causal Reasoning*, in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
- ▶ Weber M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen, trad. it. *Economia e società*, vol. I, Edizioni di Comunità, Milano 1995.

Dominique Desvignes, Marc Loison

# L'insegnamento della storia nelle scuole elementari francesi: alla ricerca del paradiso perduto

Il 20 febbraio 2008, nel discorso di presentazione dei nuovi programmi scolastici per le elementari, il ministro francese dell'Éducation nationale ha encomiato la ritrovata ambizione dei programmi disciplinari.

Si è rallegtrato in particolare del fatto che, “contrariamente ai programmi precedenti, nei quali si affermava che a questa età non è possibile studiare la storia, essa è ora oggetto di un vero e proprio insegnamento volto a fornire al bambino riferimenti cronologici relativi alle date fondamentali della storia francese e alla vita dei grandi personaggi”.

Stanno realmente così le cose? Davvero si è dovuto attendere il 2008 perché fosse introdotto un vero e proprio insegnamento di storia nelle scuole elementari francesi? Per rispondere a tali domande, ci s'interrogherà sui grandi cambiamenti e sulle contraddizioni – in termini sia di contenuti che di approcci pedagogici – che hanno interessato l'insegnamento della storia in Francia dal momento della sua istituzione, nel XIX secolo, fino ai giorni nostri.

## Il romanzo della nazione

### La grandezza della patria

Fin dal primo anno della scuola elementare gli allievi imparano a utilizzare “gli strumenti di orientamento e di misurazione del tempo” e sono portati “a scoprire e a memorizzare date e personaggi della storia francese”. Dal terzo al quinto anno, poi, il maestro deve insegnare loro “i personaggi o gli eventi più significativi di ciascun periodo [...] Pietre miliari della storia nazionale [...] fondamenta di una cultura comune”. Da Clodoveo a De Gaulle, dalla battaglia di Alesia alla fondazione della Quinta Repubblica, gli allievi ripercorrono i grandi momenti della storia del territorio

nazionale, in coerenza con lo spirito che ha sostenuto l'introduzione dell'insegnamento di questa disciplina nella scuola elementare nel XIX secolo. Umile ancella della morale repubblicana secondo i membri della Convenzione (1793-1795), a lungo confusa con la storia sacra, la storia insegnata nelle scuole progressivamente si delinea, nella prima metà del XIX secolo, come insegnamento della storia francese: questo trasferimento di sacralità è sancito dalla legge del 10 aprile 1867 che rende obbligatorio l'insegnamento di questa materia nelle scuole; da allora in avanti i maestri della Terza Repubblica avranno l'obiettivo di contribuire a modellare l'identità nazionale trasmettendo alle giovani anime un'eredità simbolica e materiale sulla quale basare la loro adesione a una nazione organica, pensata allo stesso tempo come “plebiscito di tutti i giovani” e “ricco lascito di memoria”<sup>1</sup>. La rassegna, in perfetta sequenza, dei personaggi storici – veri e propri simboli delle virtù nazionali – sviluppa la trama di una storia esemplare e priva di interruzioni e dalle origini prestigiose: la *Nazione francese* emerge assai presto dalle foschie lontane del passato nella figura di Vercingetorice il quale, dopo essersi coraggiosamente opposto alla dominazione romana, dovette arrendersi ad Alesia nel 52 a.C., conservando tuttavia intatto l'onore dei grandi condottieri. Attraverso lo studio dei secoli successivi, i giovani francesi imparavano ad apprezzare i re che accumularono territori e costruirono lo Stato, per poi emozionarsi di fronte allo spettacolo della Rivoluzione che inventa la nazione, la *Grande Nation*, e provare riconoscenza per l'opera immensa che la Terza Repubblica seppe compiere offrendo un punto d'approdo all'odissea dei francesi. Al termine di questo percorso iniziatico l'allievo doveva essere maturato, consapevole di “quanto sangue e quanta fatica è costata l'unità della nostra patria”<sup>2</sup>, così da

1. *Qu'est-ce qu'une Nation?*, conferenza tenuta da Ernest Renan presso la Sorbona l'11 marzo 1882.

2. E. Lavissee, *L'enseignement de l'hi-*

*stoire à l'école primaire*, in Id., *Questions d'enseignement national*, Armand Colin, Paris 1885, p. 210.

diventare già “cittadino intriso di senso del dovere e soldato che ama il suo fucile”<sup>3</sup>.

La storia scolastica, positivista e teleologica, è al servizio della Patria e di un'unità nazionale le cui fondamenta scientifiche sono gettate dalla storia erudita<sup>4</sup>; come recita un canto pubblicato sulla rivista “L'École maternelle”, nel numero del 1° maggio 1882, fin dalla scuola materna “è per la Patria che un bambino deve essere istruito”. L'ammirazione verso i grandi personaggi crea il legame tra l'amore della “Piccola Patria” e quello della “Grande Patria”: Giovanna d'Arco, Bayard, Jaques Cartier non rappresentano l'orgoglio dei soli abitanti della Lorena, del Delfinato o della Bretagna, ma di tutta la nazione francese, esempio per le nazioni e faro dell'umanità. L'opera benefattrice degli scienziati (Pasteur), il talento e la riflessione feconda dei grandi scrittori (Rabelais e Molière) sono al servizio della grandezza della Francia e del progresso dell'umanità intera. Questa concezione della nazione si confonde sempre più con l'educazione morale degli allievi: studiando Colbert essi scoprono il valore della forza di volontà; Voltaire fa loro amare la giustizia e la tolleranza, mentre Luigi XIV, “succube di cortigiani frivoli e abietti”, è l'esempio del cattivo sovrano. Questo modello di insegnamento della storia, moralizzante, civico e patriottico, trionfa nei programmi scolastici fino agli anni Settanta del Novecento. Il testo del 1923 rifiuta l'opposizione tra “esigenze della scienza e esigenze della Francia” poiché “il patriottismo francese non ha nulla da temere dalla verità”. Allo stesso modo nelle *Instructions* del 1945 si afferma che “la lezione di storia [...] è anche lezione di morale e di patriottismo”.

### La Francia e i francesi: dubbi e rassicurazioni sull'identità

Questo legame “naturale” tra la storia, la morale e il senso civico viene riconsiderato negli anni Settanta del Novecento. Una serie di fattori, tra i quali il declino del ruolo della Francia nel contesto mondiale, l'affievolirsi del messaggio di De Gaulle, l'erosione della coesione sociale e nazionale

3. *Ibid.*

4. Significativamente Gabriel Monod creò nel 1876 la “Revue historique”, con l'intento di fondare la ricerca storica sul metodo analitico e critico.

5. Dichiarazione del direttore generale Gauthier alle Rencontres de Sèvres del 1969.

dei francesi, gli effetti delle mutazioni epistemologiche del sapere storico (il rifiuto, cioè, di una storia “ancella” dello Stato, secondo gli auspici di Lucien Febvre), lo sguardo critico della sociologia e della psicologia cognitiva nei confronti del funzionamento della scuola, insinuano dubbi e sospetti sull'identità che la scuola della Repubblica si vanta di promuovere presso i giovani francesi. Arrivati a questo punto, “si tratta non tanto di destare nell'allievo l'interesse per questa o quella disciplina, quanto di favorire l'approccio a questa o quella disciplina nell'ambito di quello che si può definire risveglio: risveglio della curiosità, dell'affettività, dell'intelligenza, e in particolare della percezione della relatività”<sup>5</sup>. Certo, le *Instructions* del 1978 (relative al *cours élémentaire*) menzionano ancora la necessità di saper individuare nella cronologia del XIX e del XX secolo “gli avvenimenti e i personaggi che hanno segnato la storia e la memoria locale, regionale o nazionale” e che il bambino conosce dai racconti e dalla tradizione. Certo, i programmi del 1980 (relativi al *cours moyen*), volti a riformulare la proposta didattica dell'*éveil* mettendo al centro le esigenze disciplinari, invitano ancora a caratterizzare ogni grande periodo storico attraverso “fatti, atti, avvenimenti e personaggi la cui im-

portanza è generalmente riconosciuta nel tessuto storico nazionale”. E tuttavia l'essenza dell'impegno pedagogico di scoperta e sviluppo delle conoscenze riguarda “gli aspetti della vita in società e della civiltà”. Il testo del 1980 sottolinea che “la successione dei grandi periodi della storia di Francia [...] sarà il risultato delle attività [...] praticate durante tutta la scolarizzazione primaria”. Negli anni Settanta si consuma quindi una rottura molto netta con la concezione dell'insegnamento della storia dello spazio nazionale lineare e celebrativa del progresso della Patria. Siffatto cambiamento di paradigma didattico inciderà a tal punto sui miti fondatori della Repubblica francese e della sua scuola da provocare non pochi turbamenti e polemiche a livello politico.

Il 20 ottobre 1979 un divulgatore televisivo di talento, Alain Decaux, firmava sul “Figaro Magazine” un articolo dal titolo altisonante: *Non insegnano più la storia ai vostri figli!* Da appassionato di storia, l'autore ricordava con emozione suo nonno, “un maestro repubblicano” che “aveva trascorso la propria vita a far amare la Francia a migliaia di ragazzini” con immagini semplici “che i programmi ora [...] negano ai nostri figli”. Alcuni uomini politici, sia di destra che di sinistra, raccolsero questo appello intraprendendo una vera e propria crociata per ripristinare un inse-

“**Negli anni Settanta si consuma una rottura con la concezione dell'insegnamento della storia dello spazio nazionale lineare e celebrativa del progresso della Patria**”

gnamento della storia degno di questo nome. Nel 1983 lo stesso presidente della Repubblica francese si espresse davanti al Consiglio dei ministri sulle carenze dell'insegnamento della storia e sui rischi per la conservazione della memoria collettiva dei francesi. Su sua richiesta, nel 1984, fu organizzato a Montpellier un convegno presieduto dal primo ministro. Questa crisi portò, nel 1984 e poi nel 1985, all'emanazione di nuove istruzioni da parte del ministro ultra repubblicano Jean-Pierre Chevènement. Nei programmi del 1985 torna ad essere centrale la dimensione nazionale della cultura storica: “[la] conoscenza della nostra eredità politica, [l’]interiorizzazione del patrimonio culturale e politico della Francia, [la] scoperta delle ricchezze del nostro popolo e del nostro paese” devono favorire “il formarsi nell’allievo della coscienza nazionale”, ovvero del senso di appartenenza a un paese che nel XIX secolo fu “una grande potenza colonizzatrice e mondiale” e che nel XX secolo è divenuto una “grande potenza tecnologica e culturale”. È compito del maestro raccontare “questa epopea”. Anche nel nuovo testo pubblicato nel 1999 il “racconto arricchito con qualche documento” continua ad essere la chiave di volta del sistema pedagogico.

Nel 2002 i nuovi programmi redatti a uso degli insegnanti apportano cambiamenti significativi. Per non lasciare “gli allievi disorientati di fronte alle vicende del mondo e della società in cui vivono”, questi programmi collocano “la storia del territorio francese [...] in un contesto europeo, talvolta persino mondiale” e fondano la comprensione del passato su alcuni punti di riferimento che “non si limitano agli avvenimenti politici ma abbracciano tutta la realtà”: propriamente parlando, la storia della Francia non comincia se non nel Medioevo e non si sovrappone a quella della Gallia antica; il cammino verso la Repubblica e la democrazia vede comparire, accanto ai grandi personaggi, vari gruppi sociali e, lungi dal descrivere un processo lineare, avanza per contraddizioni ed esitazioni (la questione dell’incapacità giuridica e politica delle donne francesi che dovettero attendere la metà del XX secolo per raccogliere con l’ottenimento del diritto di voto i primi frutti della loro lotta politica).

Pur mantenendo immutato l’obiettivo di aiutare gli allievi a “iniziare a comprendere l’unità e la complessità del mondo”, queste sfumature da apportare alla lettura del passato appaiono troppo complesse ai redattori del programma del 2008. In questo nuovo programma la Francia nasce precocemente, subito “dopo le invasioni”, e trova nel battesimo di

Clodoveo le proprie radici cristiane; inoltre, lo sviluppo dello Stato monarchico non incontra alcuna resistenza nei poteri feudali. Con la Rivoluzione e con il XIX secolo si compie “l’affermazione della Repubblica e della democrazia” senza che vengano affrontate le questioni del ruolo della donna nella società civile e della tensione tra “l’amore della libertà” e “la passione dell’uguaglianza”. Della vicenda napoleonica rimangono solo “le grandi riforme dell’imperatore”, dimenticando la “guerra delle masse” e la reazione negativa dei popoli europei all’espansionismo della “Grande Nazione”: il manuale di Ernest Lavisse, edito nel 1912, non esitava invece a evocare il “nuovo maestro” della Francia e dell’Europa e la “resistenza del popolo spagnolo” alla sua politica di guerra. Nel XX secolo la campagna coloniale intrapresa dalla Francia in nome dei Lumi non sembra incontrare alcuna contestazione nei popoli colonizzati: “la Francia non avrebbe conosciuto alcuna guerra coloniale”<sup>6</sup>. Spetta al maestro raccontare questa storia della Francia: gli allievi si limiteranno a osservare “qualche documento del passato”, mentre per imparare a sfruttare a pieno i riferimenti cronologici che devono apprendere bisognerà aspettare il *collège*...

I programmi del 2008 mostrano l’ambizione di ricostruire una scuola garante dell’ideale repubblicano che permetta “ad ogni bambino di diventare un cittadino libero e illuminato”; viene così ripreso lo spirito del decreto del 18 gennaio 1887 dove si precisava tuttavia che è necessario formare “la capacità di giudizio stimolando il bambino a giudicare, lo spirito d’osservazione spingendolo ad osservare, e il ragionamento aiutandolo a ragionare da solo”.

Questa raccomandazione ministeriale, redatta alla fine del XIX secolo, poneva già implicitamente la questione della pedagogia e delle strategie di apprendimento.

### **Pedagogia e strategie di apprendimento, tra conservazione, trasformazioni e contraddizioni**

La scuola primaria della Terza Repubblica ha i suoi miti e, tra questi, il *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction pri-*

**6.** L’articolo 4 della legge del 23 febbraio 2005 prevedeva che ricercatori e insegnanti sottolineassero “il ruolo positivo svolto dalla presenza francese oltre mare, e special-

mente in Nord Africa”. Le proteste di storici e pedagogisti hanno fatto sì che, un anno dopo, il presidente Jacques Chirac abrogasse quest’articolo.

“ **I programmi del 2008 mostrano l’ambizione di ricostruire una scuola garante dell’ideale repubblicano che permetta «ad ogni bambino di diventare un cittadino libero e illuminato»** ”



*mair* di Ferdinand Buisson<sup>7</sup> è il mito bibliografico per eccellenza.

Il *Dictionnaire* ha avuto due edizioni, una nel 1887 e una nel 1911. La prima è influenzata dal movimento che, sotto il ministero di Jules Ferry, condurrà alla stesura delle leggi del 1880 e del 1882 sulla scuola pubblica, laica e obbligatoria; la seconda, intitolata *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, è un bilancio di trent'anni di esperienza nel quale viene affrontata la questione dei metodi pedagogici dopo la riforma del 1902.

### Il *Dictionnaire de pédagogie* di Buisson: la questione metodologica

Henri Marion, grande esperto di pedagogia, scrive che Buisson fu "il pioniere dei metodi d'insegnamento attivi e intuitivi, di quei metodi, cioè, che fanno attivare e vivere l'intelligenza del bambino e che, rifiutando procedimenti meccanici, cercano non tanto di riempire la memoria, quanto di stimolare le percezioni, risvegliare la coscienza e rinforzare la ragione"<sup>8</sup>.

Convinto sostenitore di quel metodo concentrico che "consiste nel tornare su ciò che si è appreso l'anno precedente, per darne un quadro più completo"<sup>9</sup>, Buisson distingue tre gradi nell'insegnamento storico: un primo grado per i bambini dai 7 ai 9 anni, un secondo per quelli dai 9 agli 11, e un terzo dagli 11 ai 13<sup>10</sup>.

Nel primo grado bisogna "per quanto è possibile, partire dal presente; insistere ad ogni occasione utile sul confronto tra passato e presente; illustrare tutto tramite segni esterni, racconti, biografie, secondo un ordine cronologico e con una esposizione semplice e scorrevole"<sup>11</sup>.

Nel secondo grado il maestro rievcherà gli argomenti dei primi due anni aggiungendovi nuovi fatti e nuove nozioni. Il metodo rimarrà descrittivo, come nel primo grado, ma con l'aggiunta dell'elemento esplicativo. Il *Dictionnaire de pédagogie* raccomanda infatti di non limitarsi a raccontare i fatti e a descrivere i personaggi, ma di spiegare e far cogliere il nesso tra gli eventi, facendo così vivere la storia.

Il terzo grado, secondo Buisson, ha come obiettivo principale quello di collocare la storia nazionale nel con-

testo mondiale. Dietro queste indicazioni pedagogiche ci sono i decreti 3 agosto 1881 e 22 luglio 1882, i quali precisano che: nel *cours élémentaire* l'insegnamento della storia è soprattutto volto a sollecitare la curiosità dei bambini, a metterne in moto la capacità di giudizio e a far crescere in loro "sia il senso morale che il sentimento patriottico"; nel *cours moyen* bisogna cercare "di fare scoprire agli allievi le cause degli eventi, e renderli capaci di ricercarne e apprezzarne le conseguenze"; nel *cours supérieur*, infine, si tratterà di ripercorrere tutta la storia francese ampliandone la prospettiva, "insistendo ancor più sugli eventi internazionali ai quali la Francia ha partecipato o che non possono essere ignorati da una persona mediamente colta".

Le istruzioni del 1893 affermano che "la storia deve puntare alla comprensione dei fatti politici e sociali. Ciò che interessa è soprattutto cercare di risvegliare lo spirito d'osservazione e il senso critico. Sono messe al bando le ripetizioni mnemoniche: la mente degli scolari non deve essere appesantita di formule imparare a memoria". Queste stesse istruzioni invitano inoltre il professore a ricorrere il più spesso possibile alla visualizzazione degli eventi tramite l'impiego di immagini di ogni tipo.

Sulla scorta di questo impianto legislativo, gli ispettori dell'istruzione primaria iniziano a sviluppare nelle scuole "l'insegnamento tramite l'immagine, quel metodo induttivo, cioè, che va dal concreto verso l'astratto"<sup>12</sup>. Per facilitare questo processo gli ispettori consigliano al maestro di esporre alle pareti della classe cartine geografiche, quadri o illustrazioni, di mettere a disposizione degli allievi un museo scolastico e di fare spesso passeggiate istruttive, sottolineando "l'importanza di parlare agli occhi del bambino"<sup>13</sup>.

Si avverte chiaramente la modernità di queste raccomandazioni, che insistono sulla progressività dell'apprendimento, sull'utilizzo di supporti visivi alla didattica e sulla necessaria costruzione del nesso di causalità; quello stesso nesso che i nostalgici di un'età dell'oro, di una storia positivista che mette in risalto il racconto puro e semplice di eventi e di battaglie in sequenza, sembrano disconoscere.

Si può senz'altro dire che con Buisson e il suo *Dictionnaire de pédagogie* – alla redazione del quale collaborarono,

7. Ferdinand Buisson (1841-1932) è stato direttore dell'istruzione primaria per 17 anni e professore di scienze dell'educazione presso la Sorbona. Deputato radicale socialista e fondatore della Ligue des droits de l'homme, Buisson è stato uno degli uomini più rappresentativi della Terza Repubblica, in particolare nel settore scolastico.

8. Citato da Claude Lelièvre e Christian Nique in *Histoire biographi-*

*que de l'enseignement en France*, Retz, Paris 1990, p. 239.

9. F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. III, *De la Révolution à l'École républicaine*, Nouvelle Librairie de France, Paris 1981, p. 573.

10. Questi gradi corrispondono rispettivamente a seconda e terza elementare, quarta e quinta elementare, medie.

11. F. Buisson, *Nouveau diction-*

*naire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Hachette, Paris 1911, *sub voce* "Histoire". Rileviamo che il *Dictionnaire de pédagogie*, spesso citato come testo di riferimento, in modo più o meno preciso, quando si tratta della scuola della Terza Repubblica, è difficilmente consultabile in biblioteca. Nel 2007, l'Institut national de recherche pédagogique (Inrp) ne ha curato l'edizione di-

gitale che permette un facile accesso al testo e consente di effettuare ricerche ipertestuali.

12. M. Loison, *L'école primaire française. De l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Vuibert, Paris 2007, p. 250.

13. Ivi, p. 251. Questa espressione è stata rinvenuta in diversi rapporti di ispezione: cfr. Archives départementales del Pas-de-Calais, T 1129/14-1425/17.

per menzionare solo i più celebri, Émile Durkheim ed Ernest Lavisse – si assiste alla nascita di una didattica della storia.

Gli storici dell'educazione, però, tracciano un bilancio poco incoraggiante dell'applicazione pratica di questa pedagogia della storia. Nel libro *La République des instituteurs*, Jacques e Mona Ozouf descrivono, infatti, un insegnamento della storia e della geografia basato sul riassunto imparato e ripetuto a memoria, con una valanga di date, dipartimenti e prefetture<sup>14</sup>.

L'analisi svolta sui rapporti d'ispezione della fine del XIX secolo ci ha portato a fare la stessa considerazione: un buon numero di ispettori lamenta infatti l'abuso di "esercizi puramente meccanici e di copiati" che non aiutano a sviluppare l'intelligenza<sup>15</sup>.

A partire dal 1930, al metodo concentrico, che consiste nel ritornare ogni anno al cuore della conoscenza da trasmettere agli scolari, comincia ad essere preferito quello progressivo. Subito dopo la Liberazione viene istituita la Commissione Langevin-Wallon alla quale partecipano anche gli storici Lucien Febvre e Alfred Weiler; i lavori di questa commissione sono compendati in un rapporto divenuto, secondo Antoine Prost, "un punto di riferimento quasi liturgico"<sup>16</sup>.

### Il piano Langevin-Wallon, un riferimento liturgico?

Nel 1946 si delinea, per la prima volta in un testo ufficiale, una scuola concepita in funzione dei bisogni dei bambini, della loro età, delle loro abitudini e della loro psicologia. Questo rapporto sottolinea che la scuola primaria è stata troppo spesso lontana dalla realtà. "La scuola appare un ambiente chiuso, impermeabile alle esperienze del mondo. [...] L'insegnamento, rimasto ai margini della vita reale, non si è avvantaggiato dei progressi scientifici. I suoi metodi continuano ad essere quelli empirici e tradizionali, nonostante che una nuova pedagogia fondata sulle scienze dell'educazione dovrebbe ispirarne e rinnovarne le pratiche"<sup>17</sup>.

Il rapporto raccomanda che alle elementari, dai 6 agli 11 anni, la storia e la geografia non debbono essere insegnate<sup>18</sup>, e prevede che "essendo i programmi stabiliti in base all'età ed all'attitudine dei bambini, sarà compito dei metodi d'insegnamento modularne l'applicazione sulle capa-

rità di ciascuno. I metodi da utilizzare sono quelli attivi, ovvero quelli che mirano a stimolare l'iniziativa dei bambini stessi in ogni ambito o disciplina"<sup>19</sup>.

Philippe Meirieu afferma che con il rapporto Langevin-Wallon "tutto è stato detto" e che, dopo la lettura di questo testo eccezionale, si potrebbe pensare che "tutto rimane da fare"<sup>20</sup>. Secondo François Dubet il piano Langevin-Wallon è un momento chiave della storia della scuola francese: "esso ha definito un'ambizione più che un'utopia, traendo conseguenze pratiche da alcuni semplici principi; non ha costruito un programma politico ineluttabilmente datato, ma un orientamento a lungo termine, solido come quello dei padri fondatori della scuola repubblicana degli anni Ottanta dell'800"<sup>21</sup>.

Parallelamente ai lavori della commissione, anche il decreto 17 ottobre 1945 e la circolare del 7 dicembre dello stesso anno mostrano di voler rompere col passato per quanto attiene all'insegnamento della storia nella scuola elementare: "dal 1887 l'insegnamento della storia alle elementari ha progressivamente assunto una forma erudita e astratta, appesantendosi via via di termini tecnici, incomprendibili per gli allievi, e finendo col produrre risultati assai miseri. È parso dunque opportuno ridimensionare le ambizioni di questo insegnamento, riconducendolo, per quanto possibile, alla storia locale – così ricca e varia in Francia – e fare in modo che il bambino entri in contatto con la realtà storica"<sup>22</sup>.

Sembrerebbe in effetti una vera e propria rottura con il passato. In realtà, Patrick Garcia e Jean Leduc<sup>23</sup> ritengono che questi testi combinino innovazione e tradizione, tornando, specialmente con la riaffermazione del metodo concentrico<sup>24</sup>, a pratiche del passato. Come conseguenza logica di tutto ciò, la scuola primaria si trovò ad essere messa in discussione.

### Il tempo delle discussioni e dei dibattiti

Come già agli inizi del XX secolo, negli anni Cinquanta il dibattito verte ancora sul tema dell'"attivazione" dell'allievo e sul ruolo del documento. Le teorie epistemologiche della corrente delle *Annales* appoggiano i sostenitori del

14. J. Ozouf, M. Ozouf, *La République des instituteurs*, Seuil, Paris 1994, p. 292.

15. M. Loison, *Enseignants publics et méthodes pédagogiques en Artois rural au XIX<sup>e</sup> siècle, entre transformations, permanences et résistances*, in "Histoire et archéologie du Pas-de-Calais", XXIII, p. 117.

16. A. Prost, *Histoire de l'ensei-*

*gnement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris 1968, p. 420.

17. C. Allègre, F. Dubet, P. Meirieu, *Le rapport Langevin-Wallon*, Fayard, Paris 2004, pp. 17-18.

18. Invero, il rapporto Langevin-Wallon preconizza "l'approccio a nozioni di storia e di geografia che permettano di sviluppare nel bambino la percezione delle dif-

ferenze spaziali e temporali" a partire dal ciclo di orientamento che va dagli 11 ai 15 anni.

19. Ivi, pp. 58-59.

20. P. Meirieu, *Tout a été dit, tout reste à faire*, in Id., *Le rapport Langevin-Wallon* cit., p. 110.

21. F. Dubet, *Que reste-t-il du plan Langevin-Wallon ?*, in Meirieu, *Le rapport Langevin-Wallon* cit., p. 127.

22. "Bulletin officiel", n. 3, 1946, p. 93.

23. P. Garcia, J. Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris 2003.

24. Il testo ufficiale precisa che "in ogni ciclo si abbraccerà tutta la storia francese, dalle origini ai giorni nostri".

metodo induttivo basato sui documenti. Secondo Henri-  
Irénée Marrou e Lucien Febvre, per lo storico il fatto non è  
qualcosa di “dato, ma di costruito”<sup>25</sup>.

Questa strategia di apprendimento, sviluppata tra l'al-  
tro negli studi di Jean Piaget, consisterebbe nel portare gli  
allievi a costruire un ragionamento e le proprie conoscenze  
piuttosto che nell'impartire loro una lezione. Questo me-  
todo, che si diffonderà anzitutto nella scuola primaria, co-  
noscerà nel giro di 25 anni una serie di varianti: dall'inte-  
grazione del documento nella dimostrazione, all'idea se-  
condo la quale il percorso dell'allievo dovrebbe essere si-  
mile a quello dello storico.

Negli anni 1968-1969 fa la sua comparsa la pedagogia  
dell'*éveil*, secondo la quale il maestro deve risvegliare  
nell'allievo le proprie attitudini, la capacità di interrogarsi,  
lo spirito d'osservazione e di ricerca. Per Jean-Noël Luc si  
tratta “di fare storia, e non più solo di ascoltarla”, di favorire  
nello scolaro “la nascita di un senso critico”, di proporre un  
percorso che “non vuole formare futuri specialisti, ma uti-  
lizzare la storia come mezzo al servizio della formazione  
dei bambini”<sup>26</sup>.

In altri termini, l'allievo deve essere messo in un conte-  
sto attivo. La storia e la geografia si prestano particolarmente  
bene a questo metodo d'insegnamento: gli allievi do-  
vranno osservare l'ambiente che li circonda, studiarlo, con-  
sultare documenti e porsi domande sull'interazione tra  
l'uomo e lo spazio, poiché il proprio ambiente altro non è  
che un punto di partenza per un raffronto tra il presente e  
il passato, tra il qui e l'altrove. Per Garcia e Leduc<sup>27</sup>, mettere  
in moto gli allievi e partire dal proprio ambiente sono prin-  
cipi canonici quasi centenari: la novità consta nella siste-  
matizzazione di questi principi.

Nei testi ufficiali<sup>28</sup> scaturiti da questa riflessione le di-  
scipline dell'*éveil* lasciano il campo alle attività dell'*éveil*  
che, per quanto riguarda le scienze umane e sociali, devo-  
no favorire l'approccio alla dimensione storica della nozio-  
ne del tempo. Nel *cycle préparatoire* (prima elementare)  
queste attività di risveglio devono permettere di entrare in  
contatto con la durata vissuta e il tempo sociale, così come  
con le testimonianze del passato recente (fotografie, carto-

25. H.-I. Marrou, *De la connaissance historique*, Seuil, Paris 1954; L. Febvre, *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, Paris 1992.

26. J.-N. Luc, *L'histoire par l'étude du milieu*, Esf, Paris 1978, pp. 115-117.

27. Garcia, Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France* cit., p. 210.

28. Si tratta del decreto 18 marzo 1977, per il *cycle préparatoire*, e del decreto 7 luglio 1978 per il *cycle élémentaire* (si noti che in questi decreti il termine *cycle* sostitui-

isce il termine *cours*, senza peraltro modificare la scansione temporale). Questi decreti rientrano nel contesto della riforma Haby. I programmi del *cycle moyen* erano ancora in cantiere quando René Haby lasciò il ministero de l'Éducation nationale.

29. S. Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Éditions Ouvrières, Paris 1984, pp. 78-79.

“ **l'allievo deve essere messo in un contesto attivo. La storia e la geografia si prestano particolarmente bene a questo metodo d'insegnamento: gli allievi dovranno osservare l'ambiente che li circonda, studiarlo, consultare documenti e porsi domande sull'interazione tra l'uomo e lo spazio** ”

line postali, costumi, mobili, attrezzi ecc.). Nel *cycle élémentaire* la priorità viene data alle attività di collocazione nel tempo e in una trama temporale larga (essenzialmente fondata sulla storia locale e sulla successione generazionale) dei fatti storici relativi al XIX e XX secolo in Francia. La contestualizzazione dei fatti più remoti deve invece avvenire occasionalmente in riferimento a una trama temporale assai ampia, discontinua e frammentaria.

I testi ufficiali del 1977 e del 1978 riprendono le idee dei sostenitori del rinnovamento pedagogico e in particolare quelle di Suzanne Citron la quale, nel libro *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, afferma che “è necessario provocare delle rotture [...]. Anzi-  
ché accumulare nozioni, occorre partire dal bambino e definire obiettivi concreti di formazione culturale e umana che gli permettano di costruire la sua personalità di adolescente e poi di adulto e di integrarsi il più armoniosamente possibile nell'ambiente che lo circonda; [...] occorre indirizzare tutte le discipline verso una finalità educativa unica e coerente: la comprensione del mondo contemporaneo”<sup>29</sup>.

Durante gli ultimi mesi del 1979 il problema dell'insegnamento della storia, fino a quel momento circoscritto ai professionisti del mestiere, assurge a questione mediatica e politica. Come abbiamo visto, fu Alain Decaux a dare il via a quella mobilitazione che porterà al congresso di Montpellier del 1984 e alla redazione, nel 1985, di programmi che riconoscono un ruolo centrale alla dimensione nazionale della cultura storica scolastica. Il dibattito non era peraltro chiuso, poiché anche il ruolo del patrimonio e quello dell'epistemologia assumeranno il loro rilievo.

## Il ruolo del patrimonio e la risorsa epistemologica

I documenti che accompagnano i testi del 1995-1998 sull'insegnamento della storia ripetono e accostano parole come patrimonio, eredità, memoria, cultura, identità, cittadino. Gli allievi devono acquisire la consapevolezza e la conoscenza del patrimonio tramandato dalle generazioni passate.

Nei programmi del 2002 il patrimonio richiama l'idea di

**30.** P. Nora, *L'ère de la commémoration*, in *Les lieux de mémoire*, t. III, *Les France*, 3, Gallimard, Paris 1997, pp. 4687-4720.

**31.** D. Marcoin-Dubois, O. Parsis-Barubé, *Textes et lieux historiques à l'école*, Éditions Bertrand-Lacoste, Paris 1998.

oggetti concreti del passato e, nella mente di molti francesi, è spesso associato all'insieme dei monumenti storici. Questa associazione è rilevata da Pierre Nora<sup>30</sup>, il quale ha evidenziato come il nostro interesse si sia progressivamente allontanato dalla celebrazione formale di eventi nazionali di valore civico per concentrarsi piuttosto sulle tradizioni culturali in via d'estinzione e che si rinvergono in elementi materiali quali edifici, oggetti della vita quotidiana, costumi e produzioni artistiche cosiddette "popolari".

Tale evoluzione si colloca all'interno di quella che ha interessato, nel XX secolo, la nozione stessa di patrimonio<sup>31</sup>. Quest'ultima ha dovuto infatti ricomprendere in sé elementi diversi dal semplice "monumento storico", come

## APPENDICE

### I programmi di storia nella scuola elementare francese

Lo studio dei seguenti argomenti permette agli allievi di identificare e di caratterizzare facilmente i grandi periodi storici che saranno poi studiati al *collège*. Lo studio va condotto in ordine cronologico tramite l'uso del racconto e l'osservazione di alcuni documenti. Non si tratta dunque di affrontare approfonditamente tutti gli argomenti del programma ma solamente di assicurarsi che gli allievi conoscano i personaggi o gli avvenimenti principali di ciascun periodo. Gli avvenimenti e i personaggi indicati di seguito in corsivo costituiscono una lista di punti di riferimento indispensabili, che il maestro potrà completare in funzione delle proprie scelte pedagogiche. Pietre miliari della storia nazionale, questi riferimenti rappresentano le fondamenta di una cultura comune e verranno alternati con quelli della storia dell'arte.

#### La preistoria

Le prime tracce di vita umana, la lavorazione del ferro e gli inizi dell'agricoltura, la comparsa dell'arte.

*L'uomo di Tautavel 500.000 anni fa; Lascaux 17.000 anni fa.*

#### L'antichità

I Galli, la romanizzazione della Gallia e la cristianizzazione del mondo gallo-romano.

*Giulio Cesare e Vercingetorige; 52 a.C.: la battaglia di Alesia.*

#### Il Medioevo

Dopo le invasioni, la nascita e lo sviluppo del regno di Francia. Le relazioni tra signori e contadini, il ruolo della Chiesa. Conflitti e scambi nel Mediterraneo: le Crociate; la scoperta di un'altra civiltà: l'Islam. La guerra dei Cent'Anni.

*496: battesimo di Clodoveo; 800: incoronazione di Carlo Magno;*

*987: Ugo Capeto, re di Francia; San Luigi; Giovanna d'Arco.*

#### L'epoca moderna

L'età delle scoperte geografiche e dei primi imperi coloniali, la tratta

dei neri e la schiavitù. Il Rinascimento: le arti, qualche scoperta scientifica, cattolici e protestanti. Luigi XIV, un monarca assoluto. L'Illuminismo.

*Gutenberg; 1492: Cristoforo Colombo in America; Francesco I; Copernico; Galileo; Enrico IV e l'editto di Nantes; Richelieu; Luigi XIV, Voltaire, Rousseau.*

#### La Rivoluzione francese e il XIX secolo

La Rivoluzione francese e il Primo Impero: l'aspirazione alla libertà e all'uguaglianza, il Terrore, le grandi riforme di Napoleone Bonaparte. La Francia in un'Europa in espansione industriale e urbana: l'epoca del lavoro in fabbrica, dei progressi tecnici, delle colonie e dell'emigrazione. L'instaurazione della democrazia e della Repubblica.

*Luigi XVI; 14 luglio 1789: presa della Bastiglia; 26 agosto 1789: Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino; 21 settembre 1792: proclamazione della Repubblica; 1804: Napoleone I, imperatore dei francesi; 1848: suffragio universale maschile e abolizione della schiavitù; 1882: Jules Ferry e la scuola gratuita, laica e obbligatoria; Pasteur; Marie Curie; 1905: legge della separazione tra Stato e Chiesa.*

#### Il XX secolo e la nostra epoca

La violenza del XX secolo:

- i due conflitti mondiali;
- lo sterminio degli ebrei e degli zingari da parte dei nazisti: un crimine contro l'umanità.

La rivoluzione scientifica e tecnologica, la società dei consumi. La V Repubblica. La costruzione dell'Europa.

*1916: battaglia di Verdun; Clemenceau; 11 novembre 1918: armistizio della prima guerra mondiale; 18 giugno 1940: appello del generale de Gaulle; Jean Moulin; 8 maggio 1945: fine della seconda guerra mondiale in Europa; 1945: suffragio femminile in Francia; 1957: trattato di Roma; 1958: Charles de Gaulle e la fondazione della V Repubblica; 1989: caduta del muro di Berlino; 2002: l'euro, moneta europea.*

*"Bulletin officiel", n. 3, 19 giugno 2008, pp. 24-25.*

ad esempio il patrimonio tecnico o il patrimonio etnografico, rurale e operaio<sup>32</sup>.

Secondo Pierre Giolitto, già dalla scuola materna gli allievi sono pronti – nel loro piccolo, certo, ma sempre in modo rigoroso – a dischiudere la porta del tempio di Clío in quanto egli ritiene che non sia mai troppo presto per prendere contatto con quell'universo di idee, fatti e sentimenti rappresentato dalla storia; universo sul quale da grandi saranno capaci di costruire il proprio sistema di convinzioni, valori e cultura.

Sempre secondo Giolitto, allievi e maestri della scuola materna hanno la possibilità di mettersi alla ricerca di ciò che ha saputo sfidare il tempo: "Sia che si tratti di costruzioni: chiese, castelli o villaggi; sia che si tratti di immagini, di disegni o di pitture; di oggetti di qualsivoglia natura: gioielli o utensili, e soprattutto testi. Testi e oggetti conservati negli archivi e nei musei, in particolare quelli delle arti e delle tradizioni popolari"<sup>33</sup>. È così che la scuola valorizza e sfrutta un corpo quasi illimitato di fonti materiali la cui utilizzazione a fini didattici è stata di recente promossa nei programmi della scuola primaria del 2008, sebbene facendo riferimento al solo patrimonio familiare (ovvero agli oggetti conservati dalla famiglia).

Paradossalmente, però, proprio quando i programmi del 2008 hanno opportunamente ribadito la necessità di formare negli allievi più giovani (scuola materna e prima elementare) un capitale storico inteso come stock di immagini mentali piuttosto che una cultura storica, molti maestri si sono dimostrati riluttanti nell'applicare questo metodo pedagogico che coniuga patrimonio, enunciazione ed evocazione<sup>34</sup>. La difficoltà principale evidenziata dagli insegnanti consiste nello strutturare progressivamente una temporalità che, sempre secondo i programmi del 2008, deve essere alimentata dal racconto degli avvenimenti del passato. Alcuni insegnanti temono infatti che i racconti storici vengano considerati dagli allievi più giovani non come storia, ma come favole o storielle; dietro questa considerazione si coglie in effetti la difficoltà di far percepire agli allievi la distinzione tra l'idea di finzione e quella di "probabile storicità".

Sollevando la questione del ruolo che deve assumere il

documento, l'epistemologia, così come il patrimonio, ha contribuito a orientare le metodologie didattiche verso una pedagogia dell'attività<sup>35</sup>.

La varietà dei metodi di apprendimento è ben descritta dal decreto del 1984, dove si precisa che: "in storia l'iter pedagogico potrebbe essere il seguente: il maestro aiuta il bambino ad acquisire gli elementi di base di un dato periodo storico tramite l'utilizzo congiunto del racconto e dello studio di documenti semplici, oltre che attraverso l'uso di fonti audiovisive. Egli sceglie un argomento per introdurre o illustrare il periodo, e successivamente gli studi effettuati e le conoscenze complementari impartite dal maestro vengono riassunte in sintesi a carattere parziale"<sup>36</sup>.

Rispetto ai documenti attuativi dei programmi scolastici del 1999 – aspramente contestati dagli insegnanti nella consultazione pubblica cui furono sottoposti<sup>37</sup> –, dove si sottolineava che "lo studio dei documenti ha il vantaggio di far familiarizzare gli allievi con il modo di procedere tipico dello storico, [...] ciò nella maggior parte dei casi non è privo di difficoltà [...] di norma, è preferibile che sia il maestro a leggere e ad analizzare il documento"<sup>38</sup>, i programmi del terzo ciclo, pubblicati nel 2002, segnano un netto cambiamento<sup>39</sup>. Questo cambiamento si manifesta anzitutto nella volontà di fare comprendere agli allievi di questo ciclo di approfondimento la natura della storia: "l'allievo deve essere già capace di comprendere la specificità della storia, quella 'conoscenza basata su tracce' che, per lo storico, sono le fonti o i documenti. Deve dunque iniziare a capire come procedere: raccogliere i documenti su un tema, sistematizzarli per tipologia, data ed autore. Il maestro prepara quindi l'ingresso al collège dimostrando all'allievo che la storia non è una catena di racconti fantastici e immaginari, e sviluppando in lui un primo senso critico"<sup>40</sup>.

Come segnalano giustamente Garcia e Leduc, questa attenzione verso il senso critico non è del tutto nuova<sup>41</sup>. In effetti il testo del 1989 già raccomandava "l'analisi attenta e critica di documenti semplici", quello del 1995 prevedeva "l'uso di fonti storiche differenti ed il loro raffronto critico". Il testo del 2002 introduce nel terzo ciclo la critica esterna (provenienza) e interna (interpretazione, esattezza, auten-

32. M. Loison, *Les apprentissages à l'école maternelle, entre structuration du temps et évocation du passé*, in "Spirale", n. 36, 2005, pp. 109-121.

33. P. Giolitto, *Le temps qui passe*, in "Le courrier des maternelles", 100, 1998, pp. 163-186.

34. M. Loison (a cura di), *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*, rapport de recherche, Iufm Nord-Pas-de-Calais, Univer-

sité de Lille 3, 2006; M. Loison, *Alumnos y profesores franceses. Ante la articulación historia-patrimonio*, in "Aula", 170, Graó, Barcelona, marzo 2008, pp. 20-25.

35. *École élémentaire. Programmes et instructions*, Cndp, 1985: "la pedagogia messa in campo nella scuola elementare è una pedagogia dell'attività: essa associa necessariamente momenti nei quali il bambino scopre ed elabora progressi-

vamente le proprie conoscenze e momenti nei quali spetta al maestro spiegare apportando direttamente delle conoscenze" (pp. 15-16).

36. "Bulletin officiel", n. 26, 1984, pp. II e XI.

37. "Bulletin officiel", n. 7, 26 agosto 1999, p. 41.

38. "Bulletin officiel", n. 3, 29 giugno 2000, p. 40.

39. *Il terzo ciclo, ancora chiamato "ciclo degli approfondimenti"*, com-

prende gli allievi di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni.

40. *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie. Cycle 3*, Cndp, 2002, p. 8.

41. Garcia, Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France* cit., p. 271.

ticità) dei documenti, e promuove soprattutto la volontà di instaurare un legame più stretto tra la concezione attuale della conoscenza storica e il suo insegnamento.

I programmi più recenti, quelli del 2008, non parlano che di documenti patrimoniali da esaminare e di rivalorizzare il racconto...

Nel 2000, in occasione della consultazione pubblica sui programmi di storia, i maestri della scuola elementare francese hanno chiaramente espresso la loro contrarietà e le loro riserve rispetto a un metodo pedagogico che accordi troppo spazio al racconto. In modo forse un po' caricaturale, essi contrapponevano due percorsi formativi: "uno basato sul documento, [attraverso] un metodo storico, attivo, legato ai luoghi, ai segni [...], [che persegue] lo sviluppo del senso critico e civico, [che persegue] la costruzione dell'apprendimento da parte dell'allievo stesso; l'altro basato sul racconto, inteso come mezzo con il quale il maestro trasmette le conoscenze, secondo due tendenze che

vengono considerate retrograde: il ritorno alla storia eventuale e stereotipata, e il ritorno alla lezione frontale e alla passività dell'allievo"<sup>42</sup>.

C'è da temere che una lettura molto superficiale dei programmi del 2008 possa spingere alcuni maestri alla ricerca del "paradiso perduto", a optare cioè per il secondo tipo di percorso, abbandonando così le conquiste di trent'anni di innovazioni pedagogiche e di ricerche didattiche. Già nel 1985, Maurice Crubellier metteva in guardia contro quell' "immagine mitica e nostalgica"<sup>43</sup> propria dell'insegnamento della storia di una volta. ■

<sup>42</sup>. *Synthèse nationale de la consultation sur les documents d'application des programmes de l'école élémentaire*, in "Bulletin officiel", n. 3, 29 giugno 2000, pp. 39-40.

<sup>43</sup>. M. Crubellier, *Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un manuel*, in "Histoire de l'Éducation", maggio 1985, n. 26, p. 52.

# La storia delle religioni come strumento di educazione alla cittadinanza

L'ambito della trasversale e multidisciplinare "educazione alla cittadinanza", atta a diffondere la cultura della democrazia tra i giovani, a contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, l'intolleranza e a promuovere la coesione sociale, l'uguaglianza e il bene comune<sup>1</sup>, è senza dubbio prioritario nel sistema educativo attuale.

Se è vero che le religioni hanno un diverso ma pur fondamentale ruolo sociale e civico, conoscere tale ruolo, conoscere la storia dei loro rapporti con la politica e tutti gli approdi possibili di rapporto con la politica<sup>2</sup> – compresi i fondamentalismi – può essere utile ad analizzare e gettare le fondamenta teoriche dei nuovi rapporti tra religioni e democrazia, laica e pluralista<sup>3</sup>; si costruisce, a partire da queste riflessioni, uno degli ambiti specifici di tale educazione: quello dell'insegnamento delle religioni, come aspetti culturali imprescindibili della nostra società caratterizzata dai pluralismi.

In merito ai grandi interrogativi relativi alla diffusione delle idee e alle prassi di pace, libertà e giustizia sociale, la risposta della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo è stata quella di mettere in risalto uno dei quattro pilastri su cui fondare ogni futura educazione: quello di *imparare a vivere insieme*, sviluppando una com-

preensione degli "altri" e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, conscio della crescente interdipendenza di tutti da tutti, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni e ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica. Uno dei compiti dell'educazione è "insegnare la diversità della razza umana e al tempo stesso educare la consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza fra tutti gli esseri umani [...]. Ma se si debbono capire gli altri è necessario anzitutto capire se stessi. La scuola deve aiutare i giovani a capire chi sono. Solo allora essi saranno in grado di mettersi nei panni degli altri e capirne le reazioni. Sviluppare questa empatia nella scuola produce frutti in termini di comportamento sociale per tutta la vita. Per esempio, insegnando ai giovani ad adottare il punto di vista degli altri gruppi etnici e religiosi, si può evitare quella mancanza di comprensione che porta all'odio e alla violenza tra adulti. L'insegnamento della storia delle religioni e dei costumi può servire come un utile punto di riferimento per il comportamento futuro"<sup>4</sup>.

Vi è un crescente consenso tra gli educatori sul fatto che la conoscenza delle religioni e delle credenze possa essere d'aiuto alla libertà religiosa e possa promuovere le forme di pluralismo della nostra società. Mentre le decisioni in fatto di aderenza o non aderenza a un credo devono e possono restare un fatto personale, sarebbe poco lungimirante ignorare il ruolo delle religioni nella storia contemporanea e l'ignoranza a riguardo delle credenze e del loro peso sociale può invece influenzare l'intolleranza e la discriminazione e può portare a costruire e diffondere stereotipi negativi, con la conseguente crescita di ostilità, conflitti e violenze.

1. Si veda la *Risoluzione adottata dai ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa*, durante la XX sessione: Cracovia, 15-17 ottobre 2000, Council of Cultural Cooperation, Strasbourg. Si veda anche A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton 1987; G. Malizia, *Educazione alla cittadinanza democratica. Quali prospettive in Europa*, in "O-

rientamenti pedagogici", 49, 2002, pp. 113-122; G. Deiana, *Insegnare l'etica pubblica. La cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*, Erickson, Gardolo-Trento 2003.

2. F. Riva, M. Rizzi, *La politica e la religione*, Edizioni Lavoro, Roma 2001.

3. M. Cangiotti, *Modelli di religione civile*, Morcelliana, Brescia 2002; E.

Gentile, *Le religioni della politica. Fra democrazie e totalitarismi*, Laterza, Roma-Bari 2001; G.E. Rusconi, *Possiamo fare a meno di una religione civile?*, Laterza, Roma-Bari 1999.

4. J. Delors (a cura di), *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Unesco, Pa-

ris 1996 (citazione dalla trad. it. *Nell'educazione un tesoro*, A. Armando, Roma 1997, p. 86). Si veda anche il recente documento *White Paper on Intercultural Dialogue, "Living Together as Equals in Dignity"*, Council of Europe, Strasbourg, giugno 2008, testo di grande importanza proprio insieme ai principi di Toledo.

## Insegnare le religioni in Europa e in Italia

Nel quadro delle riforme scolastiche attivate o in via di attuazione in ogni paese dell'UE, l'istruzione religiosa è stata coinvolta nel processo di rinnovamento, con alcune differenti conseguenze<sup>5</sup>.

Nei normali curricoli di studio della scuola primaria e secondaria la presenza della religione in genere non viene contestata o estromessa, ma viene piuttosto richiesto alla disciplina di adempiere a un ruolo *più decisamente conoscitivo*, e ciò in ragione di almeno due obiettivi: sia per individuare la rilevanza culturale ed etica che una determinata tradizione religiosa ha esercitato nella storia della propria nazione, sia per esplorare più ampiamente la categoria di "religioso" globalmente inteso, di cui le singole tradizioni locali (cristiane o altre) possono essere figure di *specie*<sup>6</sup>.

Accanto a questa valenza cognitiva, allo studio della religione viene chiaramente riconosciuta una *funzione etico-civica*: si ritiene, cioè, che la stessa educazione ai valori della convivenza civile e dei diritti umani possa essere utilmente coadiuvata dalla conoscenza della propria e/o di altre religioni maggiormente presenti sul territorio. La didattica religiosa nella scuola ha operato una distinzione tra un insegnamento confessionale *della* religione o della fede e un insegnamento culturale *sulla* religione<sup>7</sup>: il primo destinato a educare nella loro fede alunni credenti e appartenenti a una precisa comunità, mentre il secondo è destinato piuttosto ad alfabetizzare sull'universo della molteplice realtà religiosa una popolazione scolastica culturalmente e religiosamente eterogenea (in compresenza di alunni credenti, diversamente credenti, non credenti, o in ricerca), e bisognosa quindi di acquisire i primi elementi culturali e valoriali del fenomeno religioso per poterne comprendere

5. F. Pajer (a cura di), *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, in "Religioni e società", XV, 2000, 2, pp. 3-126.

6. È il caso della *multifaith religious education* nel sistema inglese (molto noto è il modello di insegnamento comparativo delle religioni praticato nelle scuole della contea di Bradford, e diffuso anche in Italia dal Cem di Brescia e dalle edizioni Emi di Bologna); modelli analoghi di insegnamento oggettivo sulle religioni sono attivati nelle scuole dell'Olanda, della Svezia, del Land

tedesco del Brandeburgo e anche in alcuni cantoni svizzeri.

7. M. Grimmit, *What can I do in RE? A Consideration of the Place of Religion in the Curriculum*, Mayhew-McCrimmons, Essex 1973; Id., *Religious Education and Human Development. The Relationship between Studying Religions & Personal, Social & Moral Education*, McCrimmons, Essex 1987; Id., *Pedagogies of Religious Education*, McCrimmons, Essex 2000.

8. *Qualche esempio: in Portogallo* la religione fa parte dell'area "Formazione personale e sociale", in

il significato umano e storico e poter coniugare i valori ideali provenienti dalle rispettive identità religiose con i valori comuni della cittadinanza.

Su un piano pratico, la conseguenza è che in alcuni paesi la materia "religione" è stata accorpata in un'area disciplinare di materie epistemologicamente affini in modo da fungere da complemento, se non addirittura da chiave di lettura, allo studio della storia, delle arti, della filosofia e dell'educazione civica<sup>8</sup>; in altri casi, la riforma dei cicli scolastici ha comportato una contestuale redistribuzione del volume orario assegnato all'istruzione religiosa curricolare in funzione dell'età dell'alunno e degli obiettivi specifici previsti per ciascun ciclo.

Come avviene per le altre materie ordinarie, anche lo studio della religione, superando lo standard dell'"ora settimanale" spalmato uniformemente per tutto il ciclo della scuola dell'obbligo, si articola in modo vario e flessibile sia come monte ore complessive nei diversi anni o cicli, sia come distribuzione oraria all'interno dei singoli anni scolastici<sup>9</sup>.

In Italia, l'auspicio e l'impegno affinché gli studi storico-religiosi non si chiudessero ai soli ambienti accademici, ma traghettassero in ambienti più aperti, fu uno dei tratti peculiari dell'approccio alla disciplina di Raffaele Pettazzoni, che tentò di diffonderne l'interesse in un più largo raggio, sullo sfondo di nuove esigenze sociali e di valori umanistici più autentici; secondo lo studioso, proprio la scuola secondaria avrebbe potuto costituire il terreno più adatto, benché le circostanze l'avessero poi fatta funzionare, in rapporto a questo specifico obiettivo, da "occasione mancata"<sup>10</sup>.

Con queste premesse, descriviamo di seguito un insegnamento di storia delle religioni come disciplina strutturata

mentre diventa opzionale come corso di *Religious Studies* nel ciclo biennale successivo della *sixt form*. Per aggiornamenti e approfondimenti si faccia riferimento alla newsletter "European Religious Education", notiziario trimestrale plurilingue a cura di Flavio Pajer.

10. R. Pettazzoni, *La Chiesa e la vita religiosa in Italia*, in V. Gorresio (a cura di), *Stato e Chiesa*, Laterza, Roma-Bari 1957, pp. 47-49. Si veda G. Piccaluga in A. Saggioro, *Più problemi che soluzioni. Documenti per una didattica storico-religiosa*, EURoma, Roma 1998, p. 53.

9. *Qualche esempio di questo tipo:* nel Regno Unito la religione è nell'area disciplinare comune obbligatoria, nella misura del 5% del tempo scolastico, fino al *first stage* della secondaria (verso i 16 anni),

mentre diventa opzionale come corso di *Religious Studies* nel ciclo biennale successivo della *sixt form*. Per aggiornamenti e approfondimenti si faccia riferimento alla newsletter "European Religious Education", notiziario trimestrale plurilingue a cura di Flavio Pajer.

10. R. Pettazzoni, *La Chiesa e la vita religiosa in Italia*, in V. Gorresio (a cura di), *Stato e Chiesa*, Laterza, Roma-Bari 1957, pp. 47-49. Si veda G. Piccaluga in A. Saggioro, *Più problemi che soluzioni. Documenti per una didattica storico-religiosa*, EURoma, Roma 1998, p. 53.



rata su contenuti culturali precisi e che adotta una metodologia storico-comparativa<sup>11</sup>.

### La didattica della storia delle religioni: un'ipotesi per la scuola secondaria superiore

Questo insegnamento di storia delle religioni ha alcune priorità che devono essere colte tra il piano del metodo e quello degli obiettivi didattici<sup>12</sup>:

1. Informazione e approfondimento, anche con il ricorso a esemplificazioni pratiche, della terminologia storico-religiosa (religione, religiosità, santità, fede, sacralità, Dio, dèi, escatologia, tempo, spazio, mistica, spirito, corpo, immanenza/trascendenza, dottrina, ortodossia, ortoprassi...).

2. Lettura e interpretazione dei testi sacri, lettura e interpretazione dei segni, dei simboli e delle immagini religiose, interpretazione e codifica dei linguaggi religiosi, comunicazione dei concetti e delle espressioni delle religioni in una prospettiva storico-comparativa.

3. Conoscenza delle maggiori aree storico-religiose dell'umanità nei loro sviluppi geografici e diacronici, distinguendo tra religioni primitive, fondate, universali, etniche, nuove religioni, sette, correnti di opposizione. Una particolare attenzione si dovrà porre anche nei confronti di una storia dell'ateismo o dell'agnosticismo, a partire dal XVII secolo in Occidente.

4. Conoscenza delle linee storiche di sviluppo delle tradizioni religiose che hanno un prevalente interesse per il mondo occidentale e in particolare per il nostro paese (privilegiare la linea storico-religiosa dell'ebraismo e del cristianesimo senza tralasciare il mondo greco-romano con le sue specificità religiose, come anche le correnti religiose e spirituali contemporanee).

5. Capacità di connessione e comparazione delle tradizioni religiose, per cogliere gli elementi di unione e differenza tra le varie religioni, riconoscimento dei modi di espressione e di esplicazione dei messaggi religiosi.

6. Apprendimento e capacità di giudizio sulle esperienze religiose, attivazione di una coscienza critica sui problemi etici e sociali, educazione alla mediazione dei conflitti e alla cittadinanza attiva, nonché alle forme di partecipazione.

Le finalità e gli obiettivi dell'ora settimanale di storia delle religioni sono da concordare con il collegio docenti.

**11.** Rimando al mio: M.C. Giorda, *Il "caso" Italia: storia, attualità, progetti*, in "Studi e materiali di storia delle religioni", 75/2, 2009, pp. 469-496. Si vedano anche: L.

Pedrali (a cura di), *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, Emi, Bologna 2002, pp. 134-135; N. Pagano, *Per una "storia delle religioni". Un'alternati-*

Gli obiettivi e i contenuti andranno commisurati di anno in anno lungo il quinquennio in funzione dei contenuti delle materie contigue (anche per permettere nessi interdisciplinari). L'articolazione dei contenuti disciplinari presuppone alcuni criteri prioritari di scelta per la storia delle religioni, dettati dall'ottica pedagogico-scolastica, quali la preferenza per le grandi religioni mondiali vive piuttosto che per quelle dell'antichità; per quelle religioni che maggiormente hanno avuto e hanno tuttora impatto sulla cultura occidentale (monoteismi ma non solo); per quei contenuti che possano risultare funzionali alla ricerca adolescenziale del senso esistenziale, dei valori umani e sociali.

Il corso deve sviluppare una serie di competenze, quali:

#### Competenze linguistiche:

- possibilità di cogliere il linguaggio religioso inserito nel tessuto dei vari linguaggi umani;
- possibilità di decodificarlo in funzione della comprensione del reale.

#### Competenze storiche:

- funzione relativizzante;
- funzione di coscientizzazione;
- funzione di liberazione da se stessi e dagli altri;
- superamento delle barriere psicologiche culturali e tradizionali.

#### Competenze antropologiche:

- esplorazione della dimensione dell'esperienza religiosa;
- significato del porsi l'interrogativo di Dio, della trascendenza, del senso della propria vita, della libertà, dell'eternità, della speranza e dei limiti in una ricerca dell'assoluto.

#### Competenze filosofiche-fenomenologiche:

- inquadrare l'oggetto "religione" come fenomeno onnipresente nella cultura e nella storia dell'umanità;
- acquisizione del metodo della sospensione dei giudizi pre- e degli a-priori, nel tentativo di far parlare la realtà.

#### Competenze psicologiche:

- comprensione dell'attività umana mitopoietica, rivolta a una comprensione significativa della realtà;

va laica all'ora di religione nella scuola pubblica, Claudiana, Torino 2006.

**12.** Per una riflessione tuttora valida, pur a vent'anni di distanza, si

veda il numero monografico curato da F. Pajer, *L'identità disciplinare dell'Ir: la questione epistemologica*, in "Religione e scuola", XIII/10, 1985, pp. 457-537.

- acquisizione di un linguaggio simbolico capace di raccontare un'esperienza di "fede".

#### Competenze sociali, etiche e civiche:

- comprendere i fondamenti delle leggi legate alle diverse tradizioni religiose;
- approfondire i concetti chiave, le scelte pratiche, i condizionamenti culturali e storici delle tradizioni religiose;
- l'acquisizione di un atteggiamento attivo e maturo rispetto a temi che riguardano l'agire morale individuale e collettivo.

Sulla base di alcune sperimentazioni attuate in passato ma anche tuttora in corso in alcune scuole superiori di Torino che ho avuto modo di coordinare, il programma si potrebbe svolgere su un quinquennio e gli obiettivi e i contenuti dovrebbero essere commisurati di anno in anno lungo tutto il percorso<sup>13</sup>.

– I anno – Alcuni concetti chiave: religione; religioso; sacro/profano; puro/impuro; rito/mito, simbolo. I testi (letterari e documentari) come fonte per la storia delle religioni; le "altre" tracce, tra scrittura e oralità. Le religioni del mondo orientale antico. La religione greca e la religione romana.

– II anno – Il mondo ebraico e il cristianesimo dei primi secoli: Antico e Nuovo Testamento; la letteratura cristiana antica.

- III anno – Il mondo islamico: il Corano.
- IV anno – I testi delle religioni del mondo orientale (induismo e buddhismo).
- V anno – La situazione religiosa del mondo contemporaneo postsecolare: snodi tematici e sfide nel terzo millennio. Un'attenzione particolare sarà dedicata al mondo dei cristianesimi.

### Conclusioni

L'insegnamento della storia delle religioni, l'indagine scientifica del fatto religioso sono uno strumento fondamentale di educazione alla cittadinanza globale e un antidoto contro derive teoriche ma anche pratiche fondamentaliste e violente. L'analfabetismo religioso diffuso diventa un ostacolo nella costruzione della cultura della cittadinanza responsabile; per quanto concerne la conoscenza delle religioni, credo infatti che l'approccio cognitivo e razionale non sia in contrasto, ma anzi sia premessa fondamentale del dato emozionale e delle scelte personali (di adesione o non adesione a una confessione): si sa, si conosce, poi ci si fa coinvolgere – eventualmente – ed emozionare con maggiore cognizione e profondità. Ed è questo tipo di cittadino, innanzitutto, e uomo politico consapevole poi, che potrà avere un ruolo attivo nel pensare allo spazio delle religioni, ai modelli di convivenza e di tolleranza e che potrà impegnarsi con consapevolezza nella costruzione di una società democratica e laica.

**13.** Per alcune descrizioni di queste sperimentazioni, rimando al mio *La materia invisibile*, Emi, Bologna 2011, in particolare pp. 202-218.

# L'insegnamento della storia nel sistema scolastico brasiliano

Il sistema scolastico brasiliano attribuisce grande autonomia ai singoli Stati che fanno parte della Repubblica federale del Brasile. Ciascuna delle 27 unità federali – 26 Stati più il Distretto federale – ha autonomia legislativa in materia di istruzione e può organizzare liberamente il proprio sistema scolastico, nel rispetto delle norme generali stabilite dalla “Legge sulle linee guida e gli standard dell’istruzione nazionale” (1996).

A dispetto di questa autonomia, i sistemi scolastici delle varie unità federali sono piuttosto simili tra loro e si differenziano soprattutto per l'introduzione di nuove materie scolastiche. Un buon esempio di ciò è rappresentato dagli “Studi amazzonici”, una materia prevista soltanto negli Stati dell'Amazzonia.

Il sistema scolastico brasiliano è articolato in tre livelli: la scuola dell'infanzia, che dura tre anni e contava, nel 2007, 6.494.616 iscritti, dai 3 ai 5 anni di età; la scuola elementare, che dura nove anni – con 32.086.188 iscritti dai 6 ai 14 anni; e la scuola secondaria, che dura tre anni – con 8.360.664 studenti dai 15 ai 17 anni. Inoltre, l'istruzione di base comprende anche altri tre settori: l'istruzione dei giovani e degli adulti, con 4.980.827 studenti iscritti nel 2007; l'istruzione per persone con speciali bisogni, con 336.702 studenti; e l'istruzione professionale, con 688.648 studenti (Inep, 2008). Nel 2003, il 33,8% dei bambini compresi tra i 3 e i 5 anni frequentava la scuola dell'infanzia, il 93,8% dei bambini e dei ragazzi dai 6 ai 14 anni frequentava la scuola elementare, e il 43,1% dei giovani dai 15 ai 17 anni frequentava la scuola secondaria (Seppir, 2005). La scuola di base rientrava per tradizione nelle competenze degli Stati brasiliani, ma sta attraversando ora un processo di municipalizzazione, consistente nel passaggio della gestione delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari alle autorità cittadine (Azanha, 1991; Martins, 2003; Souza, Faria, 2004).

Nei prime cinque anni dell'istruzione elementare gli studenti hanno un solo insegnante, che si occupa di tutte le materie. Fino a una decina d'anni fa, questo insegnante veniva formato mediante un corso della durata di quattro anni, parallelo alla scuola secondaria, chiamato *magistério*. A partire dalla fine degli anni Novanta, questi corsi sono stati gradualmente soppressi e sostituiti da corsi universitari: il corso della *Normal Superior* – che prepara esclusivamente gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare – e il corso di pedagogia – che prepara questi stessi insegnanti e anche i dirigenti scolastici. Negli ultimi quattro anni della scuola elementare – denominati *ensino fundamental II* – gli studenti hanno classi con insegnanti di almeno otto diverse materie: lingua portoghese, inglese, matematica, storia, geografia, scienze, educazione fisica ed educazione artistica. Nella scuola superiore le scienze lasciano il posto alla fisica, alla chimica e alla biologia, mentre si prosegue nello studio delle altre materie.

L'istruzione elementare e quella secondaria hanno la stessa struttura per tutti gli studenti. Non vi è infatti la possibilità di scegliere indirizzi scolastici più o meno orientati verso gli studi universitari – come accade in Germania nella *Sekundarstufe I*, con la distinzione tra *Hauptschule*, *Realschule*, *Gesamtschule* e *Gymnasium* – o di seguire corsi incentrati su uno specifico campo di studi – come accade nel *Lycée* francese con la distinzione fra gli indirizzi socio-economico, letterario e scientifico. In Brasile persino le scuole tecniche e professionali non fanno parte dell'istruzione secondaria, e sono frequentate parallelamente rispetto ad essa, o dopo la sua conclusione.

Al termine dell'istruzione secondaria, gli studenti brasiliani affrontano l'*Exame nacional do ensino médio* (Enem), ossia l'esame nazionale dell'istruzione secondaria, che non ha lo scopo di aprire l'accesso alle università: ciascuna università ha infatti un suo esame di ammissione, chiamato *vestibular*. Il giudizio ottenuto in sede di esame nazionale può essere usato dallo studente come parte del punteggio assegnato nei principali *vestibulares*, ma superare l'esame nazionale non è obbligatorio, fatta eccezione per coloro che vogliono iscriversi a una università privata e fanno richiesta di una borsa di studio statale. Non è obbligatorio invece aver superato l'esame nazionale per potersi iscrivere alle u-

università statali, che sono gratuite, comprendono le migliori facoltà e sono pertanto più ambite dagli studenti.

Stando al censimento scolastico del 2007, in Brasile ci sono 46.610.710 studenti iscritti a 165.937 scuole statali, e 6.358.746 studenti iscritti a 32.565 scuole private (Inep, 2008). Ma l'importanza delle scuole private nel sistema scolastico brasiliano non è direttamente proporzionale a quel 12% di studenti, o a quel 16,41% di istituti che esse rappresentano. I brasiliani più ricchi raramente iscrivono i propri figli alle scuole statali e pertanto le scuole private hanno il privilegio di formare l'élite economica del paese. Circa l'80% delle famiglie con i livelli di reddito più elevati, chiamati in Brasile redditi di classe A, manda i propri figli alle scuole private. Per quanto riguarda gli studenti le cui famiglie appartengono alle fasce di reddito più basse, la classe D e la classe E, soltanto il 5% di loro studia in scuole private (Curi, Menezes Filho, 2007, p. 9). Questo rifiuto delle scuole statali da parte dell'élite economica ha avuto inizio nella seconda metà del XX secolo, quando fu avviato quel processo di estensione generalizzata dell'istruzione di base ancora in corso. Questa élite ha usato le scuole statali fino all'inizio degli anni Settanta, quando ha cominciato a riorientarsi verso le scuole private sostenendo che le scuole statali avevano perso in qualità. Anche a livello di studi universitari i brasiliani più ricchi si concentrano negli istituti privati, ma in misura minore. Nel 2001, gli studenti provenienti dalle famiglie più benestanti (il 10% della popolazione del Brasile) rappresentavano il 50% degli studenti delle scuole private e il 34,4% degli studenti delle università statali. Al contrario, gli studenti provenienti dalle famiglie più povere (il 50% della popolazione brasiliana) rappresentavano il 5,5% degli studenti delle università private e l'11,7% degli studenti delle università statali (Universidade, 2003). Nel 2003, soltanto il 10,6% della popolazione di età compresa tra i 18 e i 23 anni era iscritto a un corso di laurea (Seppir, 2005).

Gli insegnanti dell'*ensino fundamental II* e della scuola secondaria vengono formati in corsi di laurea chiamati *licenciatura*. Questi corsi sono offerti da università private o statali e durano dai 3 ai 5 anni. La *licenciatura* include un tirocinio di 300 ore, non retribuite, durante le quali si osserva l'attività che viene svolta in classe. Gli studenti possono anche svolgere il ruolo di insegnanti per una piccola parte di queste ore, purché autorizzati dal docente titolare del corso, che non riceve compensi per questo lavoro. Alla fine della *licenciatura* i neolaureati sono ritenuti idonei a lavorare come insegnanti, e non è previsto quindi un periodo iniziale di praticantato.

“ **Durante i primi cinque anni dell'istruzione elementare, la storia viene insegnata da docenti con una preparazione di carattere generale** ”

In Brasile non vi è alcun sistema centralizzato per l'aggiornamento degli insegnanti. Alcune città hanno creato centri per la formazione degli insegnanti e alcuni Stati hanno *équipes* di professionisti che offrono regolarmente corsi per gli insegnanti, ma la partecipazione non è obbligatoria e non sempre procura benefici per la carriera. Una parte significativa dei corsi per l'aggiornamento dei docenti è fornita da organizzazioni non governative o da agenzie private per la consulenza educativa, senza alcuna supervisione o regolamentazione di queste attività da parte del governo.

In teoria, tutti gli insegnanti del Brasile dovrebbero impostare la loro attività in base ai *Parâmetros curriculares nacionais* (Pcn, Parametri per il curriculum nazionale), un insieme di direttive curriculari approvate dal ministero dell'Istruzione (Brasil, 1997; 1998; 1999)<sup>1</sup>. Queste direttive sono state elaborate e pubblicate durante il governo di Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e soltanto quelle relative all'istruzione secondaria sono state modificate durante il governo di Luiz Inácio Lula da Silva, che è in carica dal 2003 (Brasil, 2006). Come suggerito dal termine "parametri", questi documenti non costituiscono un curriculum ufficiale e non stabiliscono un preciso elenco di contenuti che gli insegnanti devono obbligatoriamente inserire nella loro programmazione. In effetti, essi possono anche ignorare del tutto i Pcn.

### L'insegnamento della storia in Brasile.

Durante i primi cinque anni dell'istruzione elementare, la storia viene insegnata da docenti con una preparazione di carattere generale, che insegnano tutte le materie. Sebbene sia definito ufficialmente come insegnamento della storia, il lavoro svolto dagli insegnanti in questi cinque anni è ancora molto legato alla tradizione di insegnamento degli studi sociali. Per molti decenni, gli insegnanti della scuola primaria hanno insegnato questa disciplina derivante dall'influenza degli Usa sul curriculum brasiliano. La denominazione della disciplina è stata modificata ufficialmente da "studi sociali" in "storia e geografia" alla fine degli anni Novanta, dopo l'introduzione dei Pcn. Questo cambiamento ha cominciato a produrre degli effetti concreti soltanto all'inizio del decennio successivo, quando il governo federale cessò di acquistare libri di studi sociali o di storia e geografia, e

1. Esiste una versione inglese dei Parametri per il curriculum nazionale della scuola secondaria brasiliana consultabile al seguente

indirizzo web: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcning.pdf>.

cominciò a comprare libri diversi per le due materie<sup>2</sup>. Ancora oggi molti libri di testo di storia e di geografia destinati a questo ordine di scuole hanno contenuti tipici degli “studi sociali”, e ciò contribuisce a far sì che gli insegnanti continuino a trasmettere questi contenuti anche dopo la soppressione ufficiale di questa materia.

Dal sesto anno della scuola elementare fino al termine dell'istruzione secondaria l'insegnamento della storia è affidato a un docente che ha conseguito la laurea nel corso di studi della *licenciatura* corrispondente a questa disciplina. Tra il 1961 e il 1983, la storia è stata sostituita dagli studi sociali in alcuni degli anni di corso della scuola elementare e della scuola secondaria. Per preparare i docenti all'insegnamento di questa materia, nel 1964 furono istituiti dei corsi di laurea che in alcuni momenti avevano la durata ufficiale di tre soli semestri (Conti, 1979, pp. 879-880). Dopo aver ricevuto numerose critiche da parte delle associazioni degli storici e dei geografi nel corso degli anni Settanta, gli studi sociali furono soppressi all'inizio del successivo decennio. Da allora in poi, l'insegnamento della storia è affidato a docenti laureati in questa disciplina, fatta eccezione per alcune aree del paese molto lontane dalle principali città – dove ci sono ancora molti insegnanti sprovvisti di uno specifico titolo di studio – e per alcune scuole private che riescono a impiegare per lunghi periodi insegnanti non laureati, una pratica autorizzata soltanto in situazioni eccezionali.

I Pcn della scuola elementare suggeriscono agli insegnanti di lavorare con i propri allievi su quella che in Brasile è chiamata “storia tematica”. Questo approccio consiste nell'insegnare la storia per mezzo di “assi tematici” che collegano eventi e concetti relativi a diversi periodi storici. In base a questo modello, l'insegnamento della storia non è organizzato cronologicamente, ma attorno a un tema scelto dall'insegnante. I Parametri della scuola primaria indicano soltanto due assi tematici da seguire nei primi cinque anni della scuola elementare: la “storia locale e della vita quotidiana” e la “storia delle organizzazioni popolari” (Brasil, 1997, pp. 51-56). Per i successivi quattro anni – *ensino*

*fundamental II* –, i Parametri indicano di nuovo soltanto due assi tematici: la “storia sociale, culturale e dei rapporti di lavoro” e la “storia delle idee politiche e dei rapporti di potere” (Brasil, 1998, pp. 63-71).

Queste indicazioni curriculari imposte su assi tematici sono aperte ma allo stesso tempo restrittive. Sono aperte perché consentono agli insegnanti di sperimentare infinite combinazioni di contenuti. Per esempio, l'asse dedicato alla “storia delle idee politiche e dei rapporti di potere” è diviso in due sottotemi: “nazioni, popoli, lotte, guerre e rivoluzioni” e “cittadinanza e cultura nel mondo contemporaneo”. A proposito di quest'ultimo sottotema i Parametri per il curriculum nazionale (Brasil, 1998, pp. 72-73) suggeriscono, insieme ad altri contenuti:

Per quanto riguarda il Brasile – [...] la schiavitù e la lotta per la libertà; il potere oligarchico, il *coronelismo* – il potere dei capi politici nelle aree rurali – e il diritto di voto; Costituzioni e mutamenti dei diritti e doveri dei cittadini, dittature e soppressione dei diritti politici e civili [...], l'esperienza liberal-democratica nel periodo 1945-64, il concetto di cittadinanza oggi in Brasile e la percezione della

condizione di cittadino da parte della popolazione brasiliana, disuguaglianze economiche e sociali e aspirazione ai diritti nella popolazione brasiliana oggi. Per quanto riguarda il resto del mondo: la cittadinanza ad Atene e a Roma; la cittadinanza nei comuni medievali; gli ideali dell'Illuminismo e le pratiche della cittadinanza durante la Rivoluzione francese; pratiche della cittadinanza a partire dall'indipendenza degli Usa; il socialismo, l'anarchismo, il comunismo, la socialdemocrazia, il nazismo e il fascismo in Europa, le esperienze storiche dell'autoritarismo in America Latina, le Dichiarazioni dei diritti universali dell'uomo e i contesti in cui furono elaborate.

Tuttavia questa impostazione del curriculum lungo assi tematici è anche restrittiva perché presenta la “storia tematica” come la sola forma di pianificazione dell'insegnamento della storia. I Pcn ignorano le numerose forme alternative di programmazione di un corso di storia – la programmazione secondo una cronologia ascendente o discendente, per obiettivi, per progetti, per concetti ecc. – che esistono sia come modelli teorici sia come pratiche scolastiche.

Questa limitazione del curriculum alla “storia tematica” non è stata introdotta per la prima volta in Brasile dai Pcn. Il primo curriculum brasiliano che indicò la “storia tematica”

“Per molti decenni, gli insegnanti della scuola primaria hanno insegnato questa disciplina derivante dall'influenza degli Usa sul curriculum brasiliano”

2. In Brasile ci sono libri di testo di storia per ciascuno degli anni della scuola elementare e della scuola secondaria. Nelle scuole private i libri sono acquistati dai genitori degli allievi, laddove nelle scuole statali essi sono selezionati dalle università

statali, scelti dagli insegnanti e acquistati dal governo federale. Il solo libro che il governo federale non acquista è quello di storia per il primo anno della scuola elementare, che è fornito dalle case editrici e usato in alcune scuole private.

come l'unico modello da seguire fu pubblicato dallo Stato di São Paulo alla fine degli anni Ottanta e fu modificato all'inizio del decennio successivo (São Paulo, 1989; 1992). In queste due proposte di curriculum, la "storia tematica" era già presentata come la sola opzione per gli insegnanti. I Pcn furono elaborati durante il governo di Cardoso, appartenente a un partito politico che aveva una solida base nello Stato di São Paulo. I responsabili della redazione dei Parametri erano tutti di São Paulo e molti di loro avevano già lavorato per l'autorità preposta l'istruzione di quello Stato: ciò spiega la forte influenza esercitata dalle proposte elaborate per lo Stato di São Paulo sui parametri federali. I Pcn di storia possono essere considerati come una trasposizione a livello nazionale della "storia tematica" ideata nello Stato di São Paulo.

Le proposte di curriculum dello Stato di São Paulo e i Pcn non spiegano quali siano le basi teoriche della "storia tematica". In nessuno dei due documenti vengono indicate le ragioni per cui dovrebbe essere più facile per gli studenti imparare la storia tramite un corso di questo tipo. Uno dei primi studiosi della "storia tematica" afferma che essa ha avuto origine dalla "confluenza di due tendenze storiografiche": la scuola francese legata alla rivista "Annales: économie, sociétés, civilisations", e la scuola inglese legata alla "New Left Review" (Joanilho, 1996, pp. 51-54). Anche se le due riviste ebbero senz'altro una forte influenza sugli studiosi brasiliani di quel periodo, non è chiaro in che modo queste due scuole storiografiche possano aver determinato quella rottura con la cronologia che portò alla "storia tematica".

I Pcn attribuiscono le origini della "storia tematica" alla pratica effettiva degli insegnanti (Brasil, 1998, p. 27). Questo modello di insegnamento della storia sarebbe nato nelle aule scolastiche di São Paulo, e si sarebbe poi imposto nel curriculum ufficiale di quello Stato e dell'intero paese. Se la "storia tematica" ha veramente avuto origine nelle aule scolastiche, vale la pena di domandarsi quanto questa esperienza sia stata significativa. Non è possibile sapere quanti insegnanti abbiano preso parte a questa presunta promozione della "Storia tematica" nelle aule scolastiche. Oggi, dieci anni dopo l'imposizione della "storia tematica" come unico modello di curriculum a livello nazionale, tutti e trenta i libri di testo della scuola primaria affermano di essere organizzati per temi, ma nessuno di essi rispetta gli assi tematici indicati nei Pcn (Brasil, 2006b). Attualmente soltanto quattro dei diciannove libri di testo dell'*ensino fundamental II* si sono "arresi" alla "storia tematica" (Brasil, 2007a, pp. 25-44).

In assenza di una più precisa spiegazione riguardo alle origini e alle basi teoriche della "storia tematica", sembra possibile collegarla alla trasformazione del curriculum universitario di storia avvenuta negli anni Ottanta. In quel periodo, i corsi universitari di storia cessarono di essere orga-

nizzati sull'asse cronologico; lo studio della storia antica, o della storia del Brasile nell'età coloniale, non furono più considerati come indispensabili prerequisiti per lo studio della storia medievale, o della storia del Brasile dopo l'indipendenza. In seguito all'eliminazione dei prerequisiti per l'iscrizione a un corso universitario, gli studenti e i futuri insegnanti cominciarono ad essere formati secondo un modello non cronologico. Allo stesso tempo, a coloro che aspiravano a diventare professori universitari cominciò ad essere richiesto il titolo di dottore di ricerca. Il profilo del professore universitario cambiò perché i nuovi docenti avevano conoscenze molto specifiche riguardo agli argomenti delle loro tesi. Le discipline storiche a livello universitario ebbero una più forte impronta tematica, perché era più facile per i nuovi docenti insegnare gli argomenti in cui si erano specializzati. Essendo stati preparati sulla base di un curriculum tematico e non cronologico, gli insegnanti di storia formati negli anni Ottanta potrebbero poi aver tentato di trasporre questo modello nella scuola di base, dando origine alla "storia tematica".

Nonostante la sua forte presenza nei curricula della scuola elementare, la "storia tematica" non è mai stata presente nei curricula ufficiali della scuola secondaria. I Pcn del 1999 non sono organizzati per materie. In questo documento non ci si preoccupa molto della storia come materia scolastica, dato che l'enfasi è posta sulle "competenze e abilità" nel campo delle "scienze umane e relative tecnologie" (Brasil, 1999, pp. 21-28). Il rifiuto di una più precisa definizione curricolare della storia è stato reso esplicito in seguito alla revisione di questo documento:

È difficile giungere a un accordo circa gli argomenti, i temi o gli oggetti di studio che dovrebbero far parte del curriculum di storia. Ed è ancora più complesso e arbitrario indirizzare la scelta verso questa o quell'altra opzione teorica o metodologica, sia per quanto riguarda la conoscenza storica sia per quanto riguarda l'approccio pedagogico e didattico. Non soltanto la varietà dei temi, degli argomenti o degli oggetti studiati dalla storiografia è quasi infinita, perché la storia si occupa di tutte le azioni umane nel tempo, ma la loro scelta dipende inevitabilmente dall'approccio metodologico prescelto, o anche da preferenze ideologiche. Perciò, nel caso della storia, si è deciso di presentare come parametri i concetti di base che sorreggono la conoscenza storica e possono aiutare a organizzare il lavoro degli insegnanti nelle aule scolastiche (Brasil, 2006a, p. 70).

Sebbene il curriculum ufficiale della scuola secondaria faccia riferimento alla "storia tematica", nessuno dei diciannove libri di testo destinati a questo ordine di scuole è organizzato secondo tale modello (Brasil, 2007b).

Dato che in Brasile non c'è un vero e proprio curriculum di storia e i Pcn non influiscono in modo significativo sulla pratica degli insegnanti, i libri di testo sono diventati il principale punto di riferimento per la costruzione del curriculum. La sequenza di contenuti stabilita in questi libri ha grande influenza su ciò che sarà insegnato dai docenti. I libri di testo sono in qualche misura influenzati dai Pcn perché possono essere acquistati dalle scuole statali solo dopo essere stati selezionati dalle università statali, le quali in teoria adottano i Parametri come fondamento delle loro scelte. Se un libro non è stato selezionato dalle università statali esso può comunque essere venduto alle scuole private, ma le scuole statali rappresentano la parte più consistente del mercato, e gli editori escludono i libri di testo che non sono stati approvati.

Sebbene i Pcn siano concentrati esclusivamente sulla "storia tematica", gli insegnanti e gli autori dei libri di testo hanno ideato molti altri modi di insegnare la storia, diversi e più significativi rispetto a questo modello ufficiale. Fino agli anni Novanta, il metodo più comune di insegnare la storia era quello che oggi viene definito di "storia convenzionale" (Brasil, 2007a, pp. 12, 110-115): consiste nell'insegnamento in ordine cronologico della storia del Brasile, nei primi due anni dell'*ensino fundamental II*, e della storia mondiale durante gli ultimi due anni di questo ordine di scuole<sup>3</sup>.

Quella che in Brasile viene chiamata storia mondiale – e distinta in storia antica, medievale, moderna e contemporanea – è sostanzialmente la storia dell'Europa. Nonostante una legge approvata nel 2003 renda obbligatorio l'insegnamento della "storia e cultura afro-brasiliana", la presenza dell'Africa nell'insegnamento della storia in Brasile è ancora molto limitata (Brasil, 2003). In effetti, la legge 10639, pubblicata il 9 gennaio 2003, rende obbligatorio "l'insegnamento della storia e della cultura afro-brasiliana" nelle "scuole elementari e secondarie sia statali che private". I contenuti ai quali questa legge fa riferimento comprendono "la storia dell'Africa e degli africani, le lotte della popolazione nera in Brasile, la cultura dei neri in Brasile, il ruolo della popolazione nera nella formazione della società nazionale, per recuperare così il contributo dei neri alla storia del Brasile nel campo sociale, economico e po-

litico". In base a questa legge, questi contenuti devono essere presenti "in tutti i settori disciplinari, e in particolare nello studio dell'arte, e della letteratura e storia del Brasile". La legge ha introdotto inoltre nel calendario scolastico la ricorrenza della "Giornata nazionale della coscienza dei neri" (20 novembre). Questa data rinvia alla morte di un ex schiavo, chiamato Zumbi dos Palmares, che nel XVII secolo lottò per mantenere in vita un *quilombo* – ossia un territorio libero per gli schiavi fuggiaschi. Questa commemorazione sottintende una critica nei confronti delle tradizionali celebrazioni del 13 maggio, giorno in cui, nel 1888, la principessa Isabella firmò la legge che liberava tutti gli schiavi. Oggi si dice che questa data mette in evidenza il gesto di una donna bianca, e che si trattò comunque di una decisione poco significativa, perché nel 1888, secondo le stime attuali, circa il 95% della popolazione nera in Brasile

era già libero. Nonostante i cambiamenti introdotti da questa legge, la maggior parte dei libri di testo in Brasile usa ancora l'espressione teleologica "Brasile coloniale", ignorando il fatto che non è mai esistito un Brasile coloniale, semmai un'America colonizzata dai portoghesi, in stretti rapporti con l'Africa e con l'Europa.

Anche l'Asia e l'America non sono molto presenti nell'insegnamento della storia in Brasile. L'Asia appare

soltanto nel quadro dell'imperialismo europeo o come un'appendice della storia dell'Europa. È ancora più strano il fatto che anche l'America abbia poco spazio nell'insegnamento della storia in Brasile. Inoltre, quella che viene studiata è la storia degli Usa. L'America spagnola è studiata soltanto al momento dell'arrivo degli spagnoli in America. Per quanto ciò possa sembrare assurdo, nell'insegnamento della storia in Brasile la guerra di Crimea compare più spesso della rivoluzione messicana.

Per quanto riguarda la storia dell'Europa, in Brasile si studia principalmente la storia della Francia, data l'influenza di questo paese sull'impero brasiliano nel XIX secolo e anche in conseguenza del fatto che la prima università brasiliana – l'Università di São Paulo, fondata nel 1934 – fu creata da professori francesi. L'influenza della Francia nell'insegnamento della storia in Brasile è evidente in molti aspetti. Lo studio del Medioevo è incentrato soprattutto sui territori francesi, ed è condotto secondo un punto di vista tipica-

“ la presenza dell'Africa nell'insegnamento della storia in Brasile è ancora molto limitata ”

<sup>3</sup> Attualmente esiste un solo libro di testo organizzato in questo modo. Sebbene sia scarsamente rappresentativo in termini quantitativi, questo modello di insegnamento

della storia è ancora sostenuto appassionatamente da alcuni insegnanti che vedono in esso una forma di resistenza alle imposizioni del ministero dell'Istruzione. Un

importante esempio di questo tipo di resistenza è costituito dagli insegnanti dell'Istituto Dom Barreto (<http://www.dombaretto.g12.br>), Teresina, Piauí, i cui studenti tradi-

zionalmente conseguono i risultati migliori nell'"Esame nazionale della scuola secondaria".

mente francese, nella prospettiva della storia delle mentalità. Molti argomenti che sono interessanti soltanto per gli studenti europei, ad esempio i merovingi, sono trattati ancora oggi nelle scuole brasiliane con un'importanza esagerata. Anche il gran numero di "rivoluzioni brasiliane" che si trova nei libri di testo di storia è da ricondurre verosimilmente all'influenza francese. Non c'è mai stata una vera e propria rivoluzione in Brasile, ma l'aver studiato dettagliatamente le rivoluzioni francesi ha forse indotto gli storici e gli autori dei libri di testo in Brasile a chiamare "rivoluzioni" quelle che furono in effetti soltanto rivolte. Una ribellione avvenuta a São Paulo negli anni Trenta è denominata nei libri di testo come la "Rivoluzione del 1932"; il colpo di Stato avvenuto in Brasile all'epoca della guerra fredda è definito ancora oggi da alcuni autori come la "Rivoluzione del 1964".

Negli ultimi dieci anni, il modello di insegnamento della storia preferito dagli insegnanti è stato quello della "storia critica". Questo modello era rappresentato da un solo libro di testo, che è stato quello più usato da insegnanti e studenti per dieci anni. Esso è stato escluso nell'ultima selezione effettuata dalle università statali, senza quindi poter essere usato negli anni dal 2008 al 2010 (Brasil, 2007a). Secondo la valutazione delle università statali la "storia critica" presentata in questo libro di testo è incentrata "sullo studio delle trasformazioni storiche dell'umanità dal punto di vista dei vinti", e si riscontra in essa "l'uso di un linguaggio eccessivamente informale" (Brasil, 2004, p. 132). Inoltre, stando a questa valutazione ufficiale, in questo libro

le risorse usate per rendere più snella la presentazione di sintesi esplicative conducono al manicheismo e a una visione eccessivamente semplificata dei processi e delle contraddizioni sociali. Le attività proposte, che in teoria dovrebbero stimolare la riflessione e la critica, non contengono spunti che offrano agli studenti la possibilità di sviluppare un pensiero autonomo, e suggeriscono percorsi che conducono a un'unica conclusione possibile. Gli argomenti di studio che dovrebbero promuovere lo spirito critico non favoriscono la costruzione di ragionamenti, poiché si limitano a problematiche ristrette che inducono a risposte preconfezionate, senza alcuna necessità di riflessione e di analisi (Brasil, 2004, pp. 132, 135-136).

L'esclusione dell'unico libro che usava un approccio di "storia critica" ha favorito quello di "storia integrata", il modello didattico attualmente più utilizzato dagli insegnanti brasiliani, scelto da ben quattordici dei diciannove libri di testo dell'*ensino fundamental II* (Brasil, 2007a, pp. 45-108). La maggior parte degli studenti brasiliani apprende oggi la storia in questo modo, anche se esso non ha nulla a che fare con il curriculum ufficiale basato sulla "storia tematica". La "storia integrata" organizza i contenuti della storia, sia relativa al Brasile che al resto del mondo, in ordine cronologico, distribuendoli nei quattro anni dell'*ensino fundamental II*. Seguendo questo approccio, gli studenti apprendono la storia antica e medievale nel primo anno, la storia moderna e quella dell'America nel periodo coloniale nel secondo anno, la storia contemporanea e quella del Brasile negli ultimi due anni dell'*ensino fundamental II*.

La contraddizione descritta in questo articolo tra il curriculum ufficiale e le pratiche effettive di insegnamento della storia non rappresenta un'eccezione, ma è piuttosto la regola di ciò che accade nella società brasiliana di oggi. La coesistenza di un curriculum basato esclusivamente sulla "storia tematica" con insegnanti che lo ignorano è tipicamente brasiliana. Forse a causa del nostro passato coloniale, è frequente che i brasiliani non considerino lo Stato come il prodotto di uno sforzo collettivo o come il risultato di un patto sociale. Lo Stato è spesso visto come un agente di oppressione che deve essere ingannato. Se lo Stato brasiliano vuole che gli insegnanti lavorino esclusivamente sulla base della "storia tematica", non è sorprendente che essi la respingano a favore di modalità di lavoro differenti. D'altra parte, i governanti del nostro paese sono abituati a ideare regole rigide che non saranno mai rispettate. Chi governa non si è preoccupato della reazione degli insegnanti di fronte all'imposizione, senza alcun dibattito pubblico e come unica opzione possibile, della "storia tematica", perché sapeva che gli insegnanti non si sarebbero ribellati. È tipico dei brasiliani accettare passivamente l'imposizione di regole che non sono state discusse: lungi dal protestare, essi si limitano a non rispettarle. In questo conflitto entrambe le parti sono perdenti: i governanti non possono porsi obiettivi effettivamente raggiungibili, e i governati pagano per la pianificazione di un curriculum ufficiale che non avrà alcun effetto sul curriculum effettivo.

#### Elenco dei testi citati

- ▶ Azanha J.M.P. (1991), *Uma idéia sobre a municipalização do ensino* (An Idea on Municipalization of Education), in "Estudos Avançados", vol. 5, n. 12, pp. 61-68. Disponibile su: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200005&lng=pt&nrm=iso).
- ▶ Brasil (1996), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law of Guidelines and Standards of National Education), 20 dicembre 1996. Disponibile su: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- ▶ Brasil (1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – História/Geografia Natio-*



- nal (National Curriculum Parameters: First and Second Grades of Fundamental Education – History/Geography), Mec/Sef, Brasília. Disponibile su: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>.
- ▶ Brasil (1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – História* (National Curriculum Parameters: Third and Fourth Grades of Fundamental Education – History), Mec/Sef, Brasília. Disponibile su: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf).
  - ▶ Brasil (1999), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (National Curriculum Parameters: Secondary Education – Human Sciences and Related Technologies), Mec/Semtec, Brasília. Disponibile su: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>.
  - ▶ Brasil (2003), Legge n. 10, 639, 9 gennaio 2003. Disponibile su: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>.
  - ▶ Brasil (2005), *Guia de livros didáticos 2005: História – 5ª a 8ª séries* (2005 Schoolbooks Guide: History – 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> Grades), Mec, Brasília. Disponibile su: [http://www.fnde.gov.br/home/livro\\_didatico/pnld2005\\_historia.pdf](http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_historia.pdf).
  - ▶ Brasil (2006a), *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias* (Curriculum Guidelines for Secondary Education: Human Sciences and Related Technologies), Mec/Seb, Brasília. Disponibile su: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf).
  - ▶ Brasil (2006b), *Guia do livro didático 2007: História – séries/anos iniciais do Ensino Fundamental* (2007 Schoolbooks Guide: History – Initial Grades of Fundamental Education), Mec/Seb, Brasília. Disponibile su: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/guias\\_pnld\\_2007\\_historia.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2007_historia.pdf).
  - ▶ Brasil (2007a), *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História* (2008 Schoolbooks Guide: History), Mec, Brasília. Disponibile su: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/guias\\_pnld\\_2008\\_historia.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2008_historia.pdf).
  - ▶ Brasil (2007b), *História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2008* (History: catalogue of Schoolbook National Program for Secondary Education), Mec/Seb, Brasília. Disponibile su: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/pnlem\\_2008\\_historia.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/pnlem_2008_historia.pdf).
  - ▶ Conti J.B. (1979), *A reforma educacional de 1971 e a situação da História no ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo* (Education Reform in 1971 and History position on Fundamental Education and Secondary Education in the State of São Paulo), in “O homem e a técnica”, vol. III, anais do IX simpósio nacional da Associação dos professores universitários de história, 19 luglio 1977, Associação nacional de história, São Paulo, pp. 879-884.
  - ▶ Curi A.Z., Menezes Filho N.A. (2007), *Os determinantes da frequência à rede particular de ensino e dos gastos com educação no Brasil* (Determinants of Private Education Schools Attendance and of Expenditure with Education in Brazil), seminário *Gastos com Educação: um reflexo da gestão e da legislação*, 26 ottobre 2007. Disponibile su: [http://www.fundacaoemann.org.br/downloads/Apres\\_Gastos\\_Familias\\_Educacao\\_\(Naercio\)\\_\(26\\_Out\\_2007\).pdf](http://www.fundacaoemann.org.br/downloads/Apres_Gastos_Familias_Educacao_(Naercio)_(26_Out_2007).pdf).
  - ▶ Inep (2008) – National Institute “Anísio Teixeira” for Educational Studies and Researches, *Inep divulga resultados finais do Censo Escolar de 2007* (Inep publishes final results of 2007 School Census), 10 gennaio 2008. Disponibile su: [http://www.inep.gov.br/impressa/noticias/censo/escolar/news08\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/impressa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm).
  - ▶ Joaquinho A.L. (1996), *História e prática: pesquisa em sala de aula* (History and Practice: Research in Classroom), Mercado de Letras, Campinas.
  - ▶ Martins A.M. (2003), *Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo* (An Analysis of Elementary Schools Assignment from the State to the Municipalities in the State of São Paulo), in “Cadernos de Pesquisa”, 2003, n. 120, pp. 221-238. Disponibile su: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300011&lng=pt&nrm=iso).
  - ▶ São Paulo (1989), *Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau* (Curriculum Proposal for History Teaching: Fundamental Education), SE/Cenp, São Paulo.
  - ▶ São Paulo (1992), *Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau* (Curriculum Proposal for History Teaching: Fundamental Education), SE/Cenp, São Paulo.
  - ▶ Seppir (2005) – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial (Special Secretary for Racial Equality Promotion), *Retrato das desigualdades: gênero e raça* (Portrait of Inequalities: Gender and Race), Seppir, Brasília. Disponibile su: [http://www.planalto.gov.br/seppir/pesquisas\\_indicadores/genero/retrato\\_das\\_desigualdades/tabelas/2\\_Educacao/2.7.pdf](http://www.planalto.gov.br/seppir/pesquisas_indicadores/genero/retrato_das_desigualdades/tabelas/2_Educacao/2.7.pdf).
  - ▶ Souza D.B. de, Faria L.C.M. de (2004), *Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96* (State Reform. Decentralization and Municipalization of Teaching in Brazil: The Political Administration of Educational Public Systems after LDB 9.394/46), in “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação”, vol. 12, n. 45, pp. 925-944. Disponibile su: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=pt&nrm=iso).
  - ▶ Universidade (2003), *Universidade particular concentra estudantes mais ricos* (Private University Has Richer Students), in “Folha de S. Paulo”, 8 settembre 2003. Disponibile su: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13588.shtml>.
  - ▶ Winch C., Gingell J. (1999), *Key Concepts in the Philosophy of Education*, Routledge, London.

# La difficile storia recente e il suo studio a scuola: il caso della Spagna

Il periodo più conflittuale e drammatico della storia spagnola del XX secolo è, senza dubbio, quello della guerra civile e della dittatura franchista<sup>1</sup>. Questa drammaticità ha fatto sì che questo periodo sia, oggi, uno dei temi più trattati nei manuali di storia.

La visione fortemente manichea, con la quale quelle vicende sono state affrontate durante il franchismo (1939-1975), è stata ormai superata ai giorni nostri e i manuali offrono sia una serie di dati imprescindibili per la ricostruzione storica di quel periodo, sia un'interpretazione molto più sfumata e in sintonia con quella attualmente accettata dalla gran parte della comunità scientifica degli storici. Tuttavia, prima di esporre le caratteristiche della trattazione manualistica, conviene conoscere, anche se in maniera molto sommaria, il contesto politico in cui questo profondo cambiamento si è realizzato.

Durante i momenti iniziali di quella che è conosciuta come la transizione alla democrazia, e precisamente nel 1977, fu siglato un patto tra le diverse forze politiche spagnole, basato su un doppio compromesso. Si trattava, da una parte, di non utilizzare la guerra civile né la dittatura franchista come strumento di confronto politico o ideologico e, dall'altra, di promuovere un'amnistia generale, senza alcuna richiesta di giustizia retroattiva che avesse potuto riguardare le responsabilità politiche o criminali dei protagonisti di quel momento della storia spagnola. In questo patto furono le forze antifranchiste ad adottare un comportamento politico più generoso, proprio loro che avevano sofferto in maniera dura e prolungata la repressione e che, per di più, non avevano ricevuto alcun tipo di riparazione: cosa che, all'opposto, era stata concessa, a suo tempo, alle

vittime della fazione franchista. Questo atteggiamento ebbe anche degli effetti negativi, nel pur difficile recupero politico della memoria e della dignità delle persone, violata dal franchismo.

Il compromesso del 1977 è stato definito in vario modo. Per alcuni fu un "patto silenzioso", dal momento che si accettò il fatto che le vittime del franchismo non avevano ricevuto un trattamento adeguato, né era stata risarcita la loro dignità. Per altri fu un "patto di riconciliazione", dal momento che l'esercizio della giustizia retroattiva era stato, in quegli anni, una fonte crescente di divisione tra gli spagnoli e un ostacolo aggiuntivo per il raggiungimento di uno Stato democratico normalizzato. Secondo lo stesso ragionamento si parlò, da una parte, di una transizione alla democrazia basata sull'amnistia e, dall'altra, di una transizione retta sull'amnistia e sull'oblio. La realtà di questo oblio, consapevole o realizzato inconsapevolmente, ha tenuto banco nella vita politica spagnola degli ultimi trent'anni anche se, fino a pochissimo tempo fa, a stento si è fatto uso di questo periodo nel confronto politico, all'interno della società spagnola.

Si è dovuto attendere la fine del 2002, esattamente 27 anni dopo la morte del dittatore Franco, perché tutti i partiti del parlamento spagnolo approvassero una risoluzione in cui, da una parte, veniva condannato l'uso della violenza nell'imporre convinzioni politiche e nell'instaurare regimi totalitari (con chiaro riferimento alle origini della guerra civile) e, dall'altra parte, si riconoscevano moralmente tutte le vittime di quella guerra e della dittatura franchista. Prima d'allora, il Partito popolare – conservatore –, al governo dal 1996 al 2004, aveva rifiutato di prendere in considerazione una decisione di questo tipo. Solo verso la fine del 2007, e dopo lunghissimi dibattiti parlamentari, si riuscì ad approvare la legge, conosciuta comunemente come "legge della memoria storica", che dava soddisfazione, almeno parziale, a molte di quelle domande diffuse nella società intorno alle questioni irrisolte, relative a una riconciliazione più concreta e completa<sup>2</sup>.

1. Lo storico Julio Aróstegui (2006), in un recente studio, ha definito il periodo che qui viene affrontato come "un eccezionale

fatto drammatico collettivo" (ivi, p. 58)

2. Il titolo ufficiale di questa legge è *Legge sul riconoscimento e*

*l'ampliamento dei diritti e lo stabilimento di mezzi a favore di coloro che subirono persecuzioni o maltrattamenti durante la guerra*

*civile e la dittatura* ("Bollettino Ufficiale di Stato", 27 dicembre 2007).

Tuttavia, è anche vero che gli storici, negli ultimi 25 anni, hanno studiato liberamente questo stesso periodo e che le pubblicazioni, sia sulla guerra civile sia sul franchismo, sono state numerose, hanno apportato importanti conoscenze, accertato molti fatti e prodotto interpretazioni che oggi sono per la maggior parte accettate da quasi tutta la comunità storiografica professionale spagnola<sup>3</sup>.

Prima di vedere il modo in cui i manuali di storia odierni trattano il periodo compreso tra il 1931 e il 1975 – che abbraccia la Seconda Repubblica spagnola (1931-1939), la guerra civile (1936-1939) e la dittatura franchista – è necessario chiarire i programmi in base ai quali sono stati scritti i manuali di questo periodo.

### I manuali del franchismo (1938-1975)

I diversi programmi scolastici di storia della lunga dittatura franchista non hanno proposto quasi nessun cambiamento, nei loro quarant'anni di vita. La necessità di legittimare la sollevazione militare e la sua successiva vittoria comportava, in modo ineludibile, la demonizzazione di tutti i tentativi riformistici della Seconda Repubblica e anche dei suoi protagonisti. La totalità degli interventi sviluppati durante il periodo repubblicano è qualificata reiteratamente come “antinazionale, anticattolica, antispannola, separatista, marxista, bolscevica e provocatrice di disastri, disordini e crimini”. Questa politica, secondo i manuali franchisti, provocò in modo inevitabile la necessità di “recuperare l'autentica essenza storica della Spagna”, attraverso quello che alcuni testi chiamavano “guerra di salvezza” e, in altre occasioni, “guerra di liberazione” e “crociata”.

I manuali dell'epoca franchista a malapena offrivano dati storici dettagliati della Seconda Repubblica e della guerra civile, poiché riducevano la loro esposizione a un giudizio valutativo (nel complesso negativo) sul periodo repubblicano, omettendo sia i nomi dei principali protagonisti sia i tentativi di riforma, ed evitando persino quel minimo di strutturazione del periodo che ne avrebbe potuto facilitare la comprensione da parte degli studenti<sup>4</sup>.

Allo stesso modo, la trattazione della guerra civile era ridotta a una valutazione molto negativa della fase repub-

blicana (“tutto era disordine e anarchia”) e a un'esaltazione mitologizzata dei ribelli (“tutto quello che di sano c'era nella società”).

In questi manuali non si parla della repressione e della violenza, esercitate durante la guerra civile dagli insorti, né si parla della brutale repressione effettuata dal franchismo ai suoi esordi. Non si affronta neanche il grande esilio che si verificò alla fine della guerra, né si parla della penuria di qualsiasi cosa, sofferta da gran parte della popolazione spagnola durante i decenni Quaranta e Cinquanta.

La necessità del franchismo di legittimarsi attraverso la vittoria militare e di stabilire che la guerra civile fosse necessaria e inevitabile fece sì che i manuali non cambiassero quasi per nulla, durante i quarant'anni di dittatura. Solo a partire dal 1970, e già nel periodo finale del franchismo, si cominciò a considerare il periodo repubblicano e, in particolare, i principali partiti politici e i loro leader di quel tempo.

Bisognerà aspettare il 1975 perché i programmi ufficiali accettassero l'uso del termine “guerra di Spagna” per indicare la guerra civile, concetto che arrivò ad essere di uso comune soltanto qualche anno più tardi. Solo in alcuni manuali, e in modo occasionale, si parlava chiaramente delle intenzioni positive delle riforme della Seconda Repubblica, anche se, contemporaneamente, si aggiungeva che la Repubblica “subito si inclinò chiaramente al settarismo e all'anarchia”.

In alcuni manuali di quegli anni si diceva che nella guerra civile c'erano stati “atti di eroismo da ambo le parti”. Si cominciava a riconoscere che il franchismo inizialmente aveva comportato un “periodo di difficile conciliazione interna”. In egual modo, si cominciava a menzionare l'intervento straniero a sostegno delle due fazioni contendenti durante la guerra civile e ad ammettere l'esistenza di un forte esodo all'estero, principalmente di tipo intellettuale, come conseguenza della vittoria franchista<sup>5</sup>.

### I manuali della transizione democratica (1975-1985)

Durante la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta, l'interpretazione predominante continuò ad essere di tipo fortemente valutativo e, tuttavia, sempre poco fattuale, seb-

3. Uno studio importante sulla considerazione della guerra civile e il franchismo durante il periodo di transizione verso la democrazia è stato realizzato da Paloma Aguilar (1996). Questa autrice, la più autorevole in questo campo, ha appena pubblicato un interessantissimo e vasto studio sulla questione (Aguilar, 2008). È impossibile sintetizzare i principali studi sulla guerra ci-

vile e sulla dittatura realizzati negli ultimi venticinque anni. Una buona sintesi sulle vittime di questa guerra è fornita da Juliá (1999), ma anche, da parte dello stesso autore, in *Últimas noticias de la Guerra Civil* (Juliá, 2003b), con una pesante squalifica scientifica delle revisioni neofranchiste dell'ultima ora. Molto utile è anche il numero monografico della rivista “Pasajes de

pensamento contemporaneo” dedicato alla “memoria y olvido del franquismo” (2003), con contributi di diversi storici di fama. Un'ultima pubblicazione da considerare, quale esempio dei nuovi contributi storiografici, è quella di Casanova (2007).

4. Un'analisi più dettagliata dei manuali franchisti e di quelli degli inizi della transizione politica è fornita

nell'opera di Álvarez Osés *et al.* (2000). Per le caratteristiche più importanti dell'insegnamento della storia durante il franchismo iniziale è da segnalare lo studio di Valls (1984).

5. Tutte le citazioni di questo paragrafo provengono dal manuale della casa editrice S.M.: *Historia. 4º curso*, Madrid 1970, pp. 285-301.

bene in quegli anni i manuali, da una parte, si concentrassero sull'accettazione di una colpevolezza generale, condivisa equamente da tutti gli spagnoli per quanto riguarda lo scoppio e lo sviluppo della guerra civile e, dall'altra, esortassero affinché niente di simile dovesse "mai più" verificarsi.

L'analisi relativa alla Seconda Repubblica cominciò ad essere più ampia e più ponderata, nel senso che si metteva in evidenza come le sue proposte riformiste e modernizzatrici trovassero enormi difficoltà di realizzazione: "le sue proposte di creare uno stato democratico, regionalista, laico e aperto a grandi riforme sociali [...] furono ostacolate sia dalle pressioni degli operai [...] sia dai partiti di destra [...] sia dai cattolici".

Nei manuali della transizione politica, nella seconda metà degli anni Settanta, comincia ad essere frequente l'uso del concetto di "guerra civile", sebbene questo coesista con il termine franchista "ribellione", con il quale si indicava l'insurrezione militare. Nello stesso senso, comincia ad essere consueta la definizione delle fazioni contendenti come "nazionali" (per indicare i ribelli, per quanto tra virgolette: si tenga presente che questa era la forma con cui i ribelli si autodefinirono) e "repubblicani" (quelli che durante il franchismo erano stati definiti quasi esclusivamente, in modo spregiativo, come "rossi").

La repressione esercitata durante la guerra civile comincia ad essere raccontata nei manuali, in maniera molto concisa, ma attribuita in misura maggiore ai repubblicani che ai ribelli. La durissima repressione attuata durante la dittatura franchista viene appena menzionata.

Sono questi gli anni nei quali il riferimento a Guernica – sia la città basca bombardata dall'aviazione tedesca, diventato uno dei principali luoghi di memoria repubblicana, che il famoso dipinto di Pablo Picasso, censurato dal franchismo – comincia ad essere presente nei manuali scolastici e il dipinto diventa, anzi, una delle immagini più frequenti nei capitoli dedicati alla guerra civile. In questi manuali esso è oggetto di commenti diversi, che vanno dalla sua interpretazione come simbolo della barbarie della guerra in generale alla denuncia della sofferenza della società civile nelle guerre moderne o della popolazione repubblicana spagnola più in particolare. In nessun manuale successivo il

“ **Nei manuali della transizione politica [...] la durissima repressione attuata durante la dittatura franchista è appena menzionata** ”

Guernica di Picasso viene studiato – nello stesso tempo – sia come simbolo della guerra civile che come strumento della riconciliazione tra gli spagnoli<sup>6</sup>. In questi manuali si inizia a distinguere, da una parte, la sofferenza e le difficoltà della società spagnola dei primi decenni del franchismo e, dall'altra, i movimenti sociali e politici spagnoli di opposizione alla dittatura a partire dagli anni Cinquanta<sup>7</sup>.

In casi eccezionali, alcuni manuali forniscono un'interpretazione diversa: alcuni rivendicano in modo accentuato i pregi della Seconda Repubblica e del suo progetto riformista e modernizzatore della società spagnola degli anni Trenta; altri argomentano una critica decisa nei confronti della dittatura franchista e del suo carattere tipicamente repressivo<sup>8</sup>. Altri manuali, al contrario, si attengono ai modelli interpretativi della prima parte degli anni Settanta, senza significative variazioni<sup>9</sup>.

### I manuali odierni (1990-2008)

Solo i manuali più recenti, quelli scritti durante gli anni Novanta e gli inizi del XXI secolo, hanno cominciato a dare una visione della Seconda Repubblica, della guerra civile e del franchismo molto più fattuale che valutativa, con dati verificati, concordanti con gli studi storici sviluppatasi nelle ultime decadi, con informazioni sulla violenza e sulla repressione durante la guerra civile e, in modo maggiore, nel corso della lunga dittatura franchista.

In quest'ultima generazione di manuali di storia per la secondaria, la Seconda Repubblica viene studiata tenendo conto delle difficoltà esistenti tanto nel contesto internazionale degli anni Trenta quanto in quello spagnolo, segnato in quegli anni da una forte conflittualità sociale e dal profondo iato fra la società e la mancata modernizzazione delle sue strutture.

I nuovi contributi storiografici, metabolizzati dai manuali scolastici, pongono in dubbio la ripartizione delle responsabilità all'inizio della guerra civile (come si era sempre fatto) e mettono in evidenza, con un abbondante uso di fonti documentarie, il carattere antidemocratico e antisociale dei gruppi promotori del golpe civile-militare del 1936 e dei sostenitori della successiva dittatura franchista. Allo stesso modo, essi distinguono le notevoli differenze

**6. L'esempio più chiaro di questa complementarietà, sebbene arrivi nella seconda metà degli anni Novanta, è quello mostrato da Tusell (1996, pp. 318-321).**

**7. La panoramica qui offerta è al-**

**tamente rappresentativa dei manuali di questi anni, anche se ci siamo basati fondamentalmente sull'esposizione offerta dai manuali della casa editrice Anaya dell'8° di Egb, Salamanca 1976.**

**8. Può essere d'esempio il manuale di Anaya (3° Bup, Salamanca 1977) o quello dell'editore Santillana (3° Bup, Madrid 1977).**

**9. Per esempio, il manuale della Magisterio Español (3° Bup, Ma-**

**drid 1977) e quella della S.M. (3° Bup, Madrid 1977).**

nel tipo di repressione operata da ciascuna delle fazioni contendenti, anche in questo caso attraverso uno studio dettagliato e con prove convincenti.

Il periodo franchista è oggetto di un'analisi particolareggiata, che è solita comprendere sia la sua controversa definizione (sistema totalitario, dittatura militare, Stato fascista) sia le fasi in cui è stato suddiviso.

Si affrontano anche i suoi principali tratti distintivi, tra cui il carattere fortemente oppressivo; al tempo stesso, si sottolinea l'esistenza di una continua opposizione, sia sociale che politica, di diversa intensità a seconda delle circostanze, espressa da una parte della società spagnola.

Le questioni o le piccole ricerche proposte agli studenti nei manuali recenti di solito affrontano i diversi aspetti trattati nei capitoli in cui questo periodo è strutturato. Generalmente sono articolate in modo che lo studente riassume o realizzi una sintesi a partire sia dalle informazioni riportate nel testo redatto dagli autori, sia dalle molteplici fonti documentarie presentate. Questo orientamento è quello predominante nei manuali di educazione secondaria della grande editoria, sia nei testi per la maturità (studenti di 17-18 anni) sia in quelli di educazione secondaria obbligatoria (studenti tra i 12 e i 16 anni). In questi ultimi, tuttavia, appare occasionalmente – frutto di una maggiore attenzione alla storia della vita quotidiana e di un orientamento didattico più partecipativo – un altro tipo di domande e di ricerche che implicano un grado maggiore di coinvolgimento personale o familiare da parte degli studenti. Come esempio di questi nuovi orientamenti citiamo un paio di attività proposte: “Raccogli informazioni su di un fatto accaduto nella tua città durante la guerra civile ed elabora un breve sunto sullo stesso”<sup>10</sup> o “immagina la situazione di una famiglia repubblicana che veniva obbligata all'esilio e scrivi una sintesi su questo tema”<sup>11</sup>.

Nei manuali scolastici più innovatori, quelli che sostengono un tipo di insegnamento più riflessivo e problematizzante, questo tipo di sollecitazione appare con maggior frequenza. Può essere d'esempio il suggerimento di usare fonti orali familiari. Tra le proposte di questo tipo citiamo: “Soffrirono o furono testimoni di qualche tipo di violenza per motivi politici o religiosi?”, “Si considerano perdenti o vincitori alla fine della guerra civile?”, “Foste costretti all'esilio o venne esiliato qualche conoscente?”, “Soffrirono di qualche atto repressivo alla fine della guerra civile?”<sup>12</sup>.

Il manuale da cui abbiamo preso spunto, al momento dello studio della dittatura franchista, propone un'inchiesta

“ **Il periodo franchista è oggetto di un'analisi particolareggiata, che è solita comprendere sia la sua controversa definizione [...] sia le fasi in cui è stato suddiviso** ”

dello stesso genere: “Chiedi ai tuoi nonni e ai tuoi genitori se parteciparono a qualche manifestazione, sciopero o riunione politica durante la dittatura. Chiedi loro anche quali erano i motivi e le loro sensazioni, quando partecipavano ad attività proibite”<sup>13</sup>.

I manuali recenti per la maturità sono i primi che, oltre alla precisa quantificazione delle vittime della guerra, presentano una giusta descrizione delle forme di repressione, nelle loro distinte varianti. Sono questi testi a mostrarsi più interessati al dramma dei rifugiati e dell'esilio. Allo stesso modo, sono quelli che con maggior intensità si preoccupano di confrontare le diverse visioni e interpretazioni sulla guerra civile e, attraverso lo studio di testi coevi e della produzione propagandistica, messa in campo dalle fazioni contendenti (soprattutto manifesti e canzoni), propongono agli studenti una serie di questioni e di interrogativi.

La repressione durante la guerra civile è seguita dallo studio del franchismo, soprattutto degli anni Quaranta: vengono resi noti i dati sui prigionieri politici durante questo decennio e viene fatta una descrizione delle principali forme di controllo esercitate dal regime franchista<sup>14</sup>.

La forma in cui i manuali scolastici attuali affrontano lo studio del periodo tra la Seconda Repubblica spagnola e la successiva transizione alla democrazia non ha suscitato particolari dibattiti educativi. La progressiva trasformazione dell'interpretazione storica offerta dai manuali si è basata su un trattamento sempre più fattuale e storiograficamente documentato, evitando prese di posizione aprioristiche, così come le esaltazioni e le demonizzazioni tipiche della dittatura franchista. I due elementi che hanno portato a questo cambiamento progressivo sono stati fondamentalmente la necessità di attenersi al rigore dell'analisi storica e il desiderio di diffondere e rafforzare la democrazia come valore di base e come miglior sistema di convivenza

10. *Historia. Segundo ciclo. Educación secundaria obligatoria*, Anaya, Madrid 1998, p. 259.

11. *Historia. Segundo ciclo. Edu-*

*cación secundaria obligatoria*, S.M., Madrid 1994, p. 167.

12. Caba *et al.* (2001, p. 31).

13. Ivi, p. 112.

14. Manuali come quello di Tusell (1996), oltre a fornire i dati quantitativi della repressione franchista, ne stigmatizzano la natura vessato-

ria con affermazioni come “il peggio del franchismo fu la sua politica repressiva” (ivi, p. 327).

civile tra persone di diverse opinioni e sensibilità, come quelle presenti nella società spagnola.

## L'insegnamento della difficile storia contemporanea in aula: la visione degli studenti e dei professori

Sapere quello che realmente succede all'interno delle aule è un compito arduo che richiede ampi mezzi materiali e disponibilità di tempo. Nella nostra ricerca abbiamo integrato l'analisi dei manuali scolastici con la visione che studenti e professori hanno di quello che succede all'interno delle aule, con le conoscenze storiche acquisite e le valutazioni riportate dagli studenti al termine della secondaria. Per questo ci si è avvalsi di un'indagine composta, nella sua prima parte, da una serie di item utili a verificare le conoscenze relative ai temi analizzati (nel caso degli studenti) o a valutare il loro grado di importanza (nel caso dei professori), con una scala da 1 a 5. Nella sua seconda parte, l'indagine si è basata su di una serie di domande, con risposta aperta, relative alle strategie didattiche adoperate, alle loro finalità educative e a eventuali proposte di miglioramento.

Tutte le indagini e le interviste sono state realizzate nei primi mesi del 2008.

Uno dei risultati più sorprendenti tra le risposte degli studenti è l'elevata percentuale (28,5%) di coloro che dichiarano di non aver studiato i temi presi in considerazione da questa indagine durante la secondaria obbligatoria. La causa principale, secondo gli studenti, è da individuarsi esclusivamente nella vastità del programma (storia generale "mondiale" della Spagna, dalla preistoria fino alla contemporaneità). Questo ha impedito di trattare gli ultimi temi previsti nel programma, che sono quelli sui quali si basa la nostra indagine.

Conseguentemente, la conoscenza di questi argomenti da parte degli studenti è scarsa, soprattutto di quelli relativi alla Seconda Repubblica (media più bassa fra i tre argomenti presi in esame).

Per quanto riguarda la guerra civile, occorre sottolineare che le maggiori conoscenze/ricordi degli studenti riguardano le caratteristiche della ribellione militare (e dei protagonisti che la guidarono), così come il suo aspetto internazionale (al contrario dei programmi dei decenni passati) e, infine, gli aspetti relativi alla repressione e alla violenza in entrambe le fazioni.

Il periodo franchista è quello più ricordato dagli studenti, quello che, nel complesso, riceve il punteggio più alto. Anche in questo caso gli aspetti relativi, da una parte, alla repressione, alla violenza, all'esilio (anche se quest'ultimo in misura inferiore rispetto ai

primi due) e, dall'altra, alla fame e alla miseria di gran parte della popolazione durante gli anni Quaranta e Cinquanta, ottengono risultati elevati. Accade lo stesso con i cambiamenti sociali ed economici intervenuti a partire dagli anni Sessanta e anche con i movimenti di opposizione al franchismo, aspetti che, benché introdotti relativamente da poco nei manuali, sono riusciti a inserirsi tra gli argomenti più ricordati dagli studenti.

Per quanto riguarda il processo di transizione democratica, ad attirare l'attenzione è il fatto che il maggior punteggio lo ottenga proprio il processo di democratizzazione, per quanto in maniera parzialmente contraddittoria, dal momento che le difficoltà di questo processo e i tentativi di bloccarlo o impedirlo ricevono il punteggio più basso.

Questi risultati potrebbero essere interpretati come il frutto di un'immagine poco critica, e in qualche modo autocompiacente, trasmessa dai manuali (e forse anche da gran parte dei mass media) in merito al processo di transizione?

Sono interrogativi che dobbiamo tenere vivi, anche se non abbiamo una risposta sufficientemente supportata da dati scientifici. Dobbiamo tentare di approfondirli, dal momento che riguardano direttamente la formazione della coscienza storica degli studenti, una delle finalità principali, a nostro avviso, dell'insegnamento della storia, quella che permette di comprendere l'esperienza del presente attraverso la conoscenza di ciò che è accaduto nel passato.

La prima questione che occorre distinguere, quando passiamo ad analizzare le risposte dei professori, è il punteggio molto differente che gli stessi docenti e gli studenti conferiscono ai diversi temi. Con poche eccezioni, la differenza tra i due gruppi, su una base valutativa di 5 punti, oscilla intorno a un punto di media e solo occasionalmente supera il punto e mezzo. Questa differenza trova la sua espressione più significativa nella valutazione della Seconda Repubblica da parte di entrambi i gruppi: per gli studenti, come si è visto, è il periodo meno ricordato, ma per i professori, senza dubbio, è quello più spiegato. Rispetto alla guerra civile, l'aspetto più interessante è relativo alla minore importanza conferita dai professori ai personaggi storici

e alla descrizione dei fatti di guerra: la differenza di un punto a favore dei nomi dei militari insorti rispetto a quelli dei militari repubblicani leali è abbastanza comprensibile, sia per la maggior presenza politica dei primi durante il franchismo che per la maggiore rilevanza che i manuali hanno conferito e, seppure in minor misura, continuano a concedere agli stessi (forse questa è una delle prove più rappre-

“ **Il periodo franchista è quello più ricordato dagli studenti, quello che, nel complesso, riceve il punteggio più alto** ”

sentative del distinto peso che hanno avuto, per ragioni molto evidenti, i luoghi della memoria franchista e repubblicana e che non è stato adeguatamente filtrato nella memoria storica scolastica). La dittatura franchista è oggetto di particolare attenzione da parte dei professori, come risulta dall'alto punteggio.

La seconda parte di queste indagini si è concentrata sulle valutazioni fornite da entrambi i gruppi rispetto a questioni di tipo didattico.

Rispetto alla metodologia didattica più impiegata in classe, le valutazioni degli studenti e dei professori divergono parzialmente (come si constata in diverse indagini recenti sull'insegnamento della storia in molti paesi)<sup>15</sup>. Per gli studenti, il predominio delle spiegazioni dei professori e l'uso del manuale sono punti di riferimento fondamentali, benché nelle indagini realizzate si riscontri una presenza notevole dell'uso e del commento di fonti documentali scritte ai quali si aggiunge, in maniera più sporadica, la visione di pellicole e di documentari relativi ai temi oggetti di studio. I dibattiti sono, secondo gli studenti, un'attività praticamente inesistente in relazione ai temi studiati, nonostante il carattere problematico di tali argomenti e l'invito al dibattito proposto occasionalmente da alcuni manuali.

Queste spiegazioni date agli studenti non impediscono che la descrizione più in uso sia quella che l'insegnamento della storia ricevuto abbia, come asse fondamentale del suo apprendimento, la memorizzazione e la ripetizione di ciò che viene spiegato dai professori (gli appunti di classe) e delle nozioni presenti nel manuale di storia.

Il giudizio dei professori, pur senza negare l'importanza delle proprie spiegazioni e delle informazioni contenute nei manuali, così come la realizzazione di analisi e commenti sulle fonti scritte (in gran parte proposte dai manuali, senza però seguire rigorosamente le regole di analisi stabilite negli stessi), prende le distanze dalla valutazione degli studenti relativa alla necessità di utilizzare altri mezzi di tipo audio-visivo e, ancor più, all'utilità di realizzare dibattiti in classe o piccole ricerche basate sull'uso della storia orale familiare o locale.

I punti di contatto tra professori e studenti emergono al momento di giudicare la vastità dei programmi di storia del secondo corso della maturità (ultimo corso dell'educazione secondaria), considerata un aspetto molto negativo a

danno sia del processo di insegnamento-apprendimento in generale sia, ancor più, dei temi che stiamo analizzando, confinati nella parte finale del programma di storia generale della Spagna che ha caratterizzato l'ultimo corso di questo livello educativo tra il 1975 e il 1992 (temi che, dopo il loro ridimensionamento durante gli anni Novanta, sono stati reinseriti nei programmi del 2001 e in quelli più recenti del 2007, adesso in procinto di applicazione).

La maggior parte degli studenti intervistati sottolinea la scarsa relazione stabilita dai professori tra lo studio di questo passato problematico e recente e le caratteristiche del-

l'attuale società spagnola. Si tratta di un'opinione non condivisa, a grandi linee, dai professori dal momento che dalle loro risposte appare diffusa l'idea secondo cui lo studio della storia, soprattutto quella contemporanea, sia necessario per far sì che gli studenti sviluppino una comprensione più profonda della società in cui vivono,

insieme alle sue principali caratteristiche e problematiche.

Nelle loro proposte di miglioramento dell'insegnamento della storia, gli studenti evidenziano quegli aspetti che potrebbero conferire loro un ruolo più attivo nello sviluppo del processo di insegnamento-apprendimento. È molto significativo che gran parte di essi rivendichi apertamente "una partecipazione maggiore e più attiva" nello sviluppo delle lezioni, in modo che l'apprendimento della storia, inteso come riflessione sulle questioni e sui problemi affrontati, soprattutto quelli relativi ai tempi più recenti, abbia un peso maggiore.

L'analisi dei professori è diversa rispetto alle valutazioni degli studenti, soprattutto in riferimento al grado di partecipazione volontaria degli studenti nello sviluppo delle lezioni, fatta eccezione per le richieste relative al chiarimento di specifici dubbi.

Al momento di indicare gli aspetti che, in merito ai temi conflittuali che stiamo per analizzare, dovrebbero essere più approfonditi, i pareri degli studenti sono abbastanza conformi a quello che potremmo definire un orientamento utile, utilitaristico o pratico di insegnamento della storia basato su di una precisa finalità civica e critica. Questa constatazione è molto importante poiché sembra smentire o sfumare i risultati di altre indagini in cui il distinto carattere erudito e passatista è frutto probabilmente della predominante rappresentazione sociale della storia come studio del passato con cui gli studenti di solito identificano l'apprendimento storico. Gli studenti fanno notare che le questioni più importanti che dovrebbero essere analizzate sono quelle che si riferiscono al processo storico di democratizzazione della società spagnola durante il XX secolo, con i suoi progressi e regressi. Desto interesse anche lo studio

“ **La dittatura franchista è oggetto di particolare attenzione da parte dei professori** ”

15. Si veda Angvik, Borries (1997), uno degli studi scientifici più importanti realizzati sinora, con una

base statistica di 31.000 studenti e 1.200 professori provenienti da 27 paesi.

dei gruppi sociali trainanti, delle distinte forme di organizzazione sociale e politica della società, con particolare riferimento alla contrapposizione tra la dittatura e la democrazia, la repressione e la libertà, così come le difficoltà sostenute per il conseguimento di una convivenza accettabile tra i membri di una società e la difesa della democrazia come via pacifica per la sua realizzazione. Gli studenti, d'altra parte, evidenziano la necessità di includere la metodologia storica come parte imprescindibile di un apprendimento che intenda andare ben oltre una concezione erudita e basata prettamente sulla memorizzazione di una serie di fatti e personaggi di un passato avulso dai problemi, dalle necessità e dalle urgenze del presente.

### Amnistia e riconciliazione nell'insegnamento della storia: un tema irrisolto

La scarsa attenzione prestata ai processi politici e legali della riconciliazione della società spagnola con il suo difficile e recente passato è uno degli elementi più sorprendenti, meno approfonditi e più criticabili, che caratterizzano i recenti manuali di storia per l'educazione secondaria. Ci riferiamo ai diversi processi di amnistia della fine degli anni Settanta e ai processi successivi, puntuali e incompleti, sulla riabilitazione e sul riconoscimento dei componenti dell'esercito repubblicano, dei perseguitati dai ribelli militari e dal franchismo già istituzionalizzato o degli oppositori della dittatura durante gli anni Quaranta.

In questi manuali è raro trovare riferimenti alle amnistie parziali della fine degli anni Settanta e, quando presenti, si tratta di accenni concisi, indiretti, che non affrontano i problemi di fondo e, quando lo fanno, si riferiscono esclusivamente alle persone perseguitate durante il periodo iniziale della transizione democratica.

In alcuni manuali sono rese esplicite le rivendicazioni dell'opposizione nel 1976, in cui si richiede "l'immediata liberazione dei prigionieri e dei detenuti politici e sindacali senza esclusione, il ritorno degli esiliati e un'amnistia che restituisca a tutti i propri diritti"<sup>16</sup>. In altri manuali questo riferimento è circoscritto alla non accettazione, da parte dell'opposizione democratica, dell'amnistia iniziale molto restrittiva imposta dopo la morte del dittatore Franco<sup>17</sup>. Nella maggior parte dei manuali della secondaria obbligatoria non traspare alcun riferimento a questo complesso processo di riconciliazione della società spagnola con il suo passato recente. Questo non cessa di essere anche una caratteristica del periodo di transizione democratica anche

se come assenza e non come presenza di un problema risolto in maniera soddisfacente<sup>18</sup>.

Neanche i manuali della maturità prestano un'adeguata attenzione a questo tema, né dal punto di vista storiografico né dalla prospettiva di un'educazione civica democratica degli studenti. Solo eccezionalmente, qualche manuale pone il tema dell'amnistia e della riconciliazione in termini che vanno oltre la citazione di disposizioni legali, esclusivamente riferite agli anni della transizione, seppur mostrando una descrizione ancora insufficiente del processo di amnistia sviluppato all'epoca<sup>19</sup>.

In conclusione, i manuali di storia scolastici spagnoli per l'educazione secondaria hanno cambiato, in positivo, il modo di rappresentare il periodo compreso tra il 1931 e il 1975. Questo nuovo approccio si può far risalire agli ultimi tre decenni, sebbene risulti più evidente negli ultimi quindici anni. Tuttavia aspetti cruciali come la violenza e la repressione durante la guerra civile e la dittatura franchista, da una parte, il processo di riconciliazione legale tra gli spagnoli dopo la dittatura franchista, dall'altra, rimangono temi poco curati e introdotti solo tardivamente e parzialmente nei manuali di storia. Quest'ultimo aspetto è quello che, secondo me, nonostante la sua enorme importanza, è stato affrontato in una maniera molto inadeguata.

### Considerazioni finali

È indubbio che l'insegnamento della storia abbia contribuito in Spagna, soprattutto durante gli ultimi quindici anni, a fornire agli studenti un quadro più approfondito e ragionato degli ultimi tempi difficili, quelli compresi tra il 1931 e il 1975. L'impostazione predominante è stata quella di consolidare i valori e le convinzioni democratiche dei giovani insieme al ripudio delle dittature e dei comportamenti violenti. Così si comprendono chiaramente i contenuti dei manuali scolastici e delle dichiarazioni dei professori e degli studenti. Tuttavia, altrettanto indubbio è che il tema della riconciliazione tra gli spagnoli e il loro passato sia una questione quasi totalmente assente in

“ **L'impostazione predominante è stata quella di consolidare i valori e le convinzioni democratiche dei giovani ed il ripudio delle dittature e dei comportamenti violenti** ”

16. Prats *et al.* (1998, p. 275).

17. Ardit *et al.* (1998, p. 289).

18. Alcuni manuali di storia recenti hanno dedicato più spazio alla re-

pressione franchista. Si può citare quello della casa editrice Santillana: Grenze *et al.* (2008).

19. Proyecto Kairós (1999, p. 291).



questi manuali e all'interno delle aule. I processi di amnistia e di riconciliazione legale sono praticamente assenti per quanto riguarda i vivi e lo sono completamente per quanto riguarda i morti. Sono temi molto complessi e delicati che i manuali scolastici non osano affrontare apertamente, così come i partiti politici, progressisti inclusi, se non fino a pochi mesi fa. Solo una parte degli storici contemporanei e una parte della società civile, soprattutto per mezzo dell'Asociación para la recuperación de la memoria histórica<sup>20</sup>, si sono messe in evidenza per questa rivendicazione. Gli storici attraverso il loro rinnovato e lodevolissimo lavoro storiografico e la società civile mediante le campagne di denuncia dell'oblio verso gli sconfitti della guerra civile e le vittime della repressione franchista e anche attraverso azioni di recupero delle vittime abbandonate nelle ancora esistenti fosse comuni. Tutto questo, fino a pochissimo tempo fa, senza alcun appoggio istituzionale.

Forse la appena nata democrazia spagnola della fine degli anni Settanta e quella degli anni Ottanta non potevano fare molto di più, poiché numerosi e complessi erano i problemi da affrontare nella transizione da una dittatura brutale e crudele a una democrazia debole. Senza alcun tipo di epurazione, in nessun apparato di potere franchista dello Stato, la giovane democrazia ha cercato di focalizzare il consolidamento del processo di democratizzazione, almeno in maniera circostanziale, "cancellando il passato"<sup>21</sup>.

Questa attitudine, comprensibile nei primi anni Ottanta, è andata avanti ben oltre il ragionevole fino agli anni Novanta e in tempi ancor più recenti, sebbene ultimamente la situazione sia mutata notevolmente. A inaugurare il processo di cambiamento è stata la dichiarazione congiunta in parlamento, nel novembre 2002, sulla condanna delle dittature (senza alludere direttamente a quella franchista) con il riconoscimento morale delle vittime della guerra civile e della repressione franchista (senza distinguere, in questo caso, tra vittime di una guerra e vittime di una dit-

tatura, che non sono della stessa natura)<sup>22</sup>. Tutto ciò è stato possibile per il momentaneo cambio di attitudine del Partito popolare, che fino ad allora aveva sempre evitato questo tipo di dichiarazioni, anche se, come dimostra indirettamente l'espressione poc'anzi citata, non ha accettato che le cose venissero chiamate con il loro nome. Allo stesso modo, per moltissimo tempo, non è stato fornito alcun tipo di aiuto economico alle associazioni che stavano e stanno lavorando per il recupero dalle fosse comuni delle vittime provocate dall'esercito insorto, nonostante questo sia avvenuto per mano di soldati volontari che hanno partecipato durante la seconda guerra mondiale all'invasione nazista dell'Unione Sovietica. Per il Partito popolare si trattava di una questione già risolta, chiusa, perché la Spagna è una democrazia giudiziosa, che deve pensare al futuro e non al passato. Dalle istanze conservatrici si è generata anche una scarsamente accreditata storiografia revisionistica che ha tentato di recuperare i miti e le falsità del franchismo sulla guerra civile<sup>23</sup>.

Non la pensavano così né il resto dei partiti parlamentari spagnoli né una parte della società spagnola, che ritenevano, quando tali questioni aperte cominciarono ad essere affrontate, senza rabbia né desideri di vendetta, che fosse giunta l'ora di trovare una soluzione più giusta e risolutiva. Una soluzione frutto di una maggiore qualità democratica e di una cultura democratica più ampia. La disfatta elettorale del Partito popolare, nel marzo 2004, sembrava aprire una nuova situazione, ma nei mesi seguenti si sono potute constatare le difficoltà inerenti alla gestione dei cosiddetti "tempi difficili"<sup>24</sup>: nel giugno del 2004, è stata annunciata la creazione di una commissione interministeriale per elaborare una relazione sulle "riparazioni morali, sociali ed economiche delle vittime". Tre mesi dopo questa commissione si è costituita con il nome ufficiale di "Commissione interministeriale per lo studio della situazione delle vittime della Guerra Civile e del franchismo". La sua relazione finale doveva essere elaborata entro un anno, ma così non è stato per il suo carattere

**20.** L'Asociación para la recuperación de la memoria histórica, fondata nel 2000, è il collettivo spagnolo più impegnato nella rivendicazione e nel recupero della memoria (nonché dei corpi ancora presenti nelle fosse comuni) delle vittime repubblicane della guerra civile e dei primi anni della dittatura franchista. Per una descrizione molto accurata si veda <http://www.memoriahistorica.org/>.

**21.** L'espressione "cancellare la memoria" è stata usata dallo storico Santos Juliá per definire la si-

tuazione creatasi negli anni della transizione una volta passati i tempi difficili. Con questa espressione si vuole sottolineare che fu una cancellazione consapevole e volontaria (non una perdita della memoria) in nome della ricostruzione della democrazia e della convivenza tra gli spagnoli (Juliá, 2003a, pp. 14-24).

**22.** Diario delle sessioni del Congresso dei Deputati. Commissione costituzionale, 20 novembre 2002, p. 20.511.

**23.** Si tratta di un fenomeno molto

recente, per la verità già superato, che ha come protagonista un pubblicitario di nome Pío Moa, che ha ricevuto l'appoggio dei mass-media conservatori e di qualche ispanista anch'egli molto conservatore (Paine, 2003, pp. 3-5). Il libro di Moa più venduto è *Los mitos de la Guerra Civil* (2003). Tra i contributi critici della sua versione neofranchista della storia e della totale inconsistenza storiografica delle sue pubblicazioni citiamo, tra gli altri, quelli di Juliá (2003b), di Moradiellos (2003),

di Reig Tapia (2003) e di Balfour (2006).

**24.** La difficoltà di trattare questi argomenti è stata dimostrata di recente, ancora una volta, a proposito della polemica insorta, e della sua successiva censura, causata dalla pubblicazione della magnifica proposta di Pagés e Casas (2005). Valutazioni molto positive di questa proposta nella recensione di Lopéz Facal (2006) e nell'articolo di Mèlich (2006).

“enormemente complesso e molto delicato”. La consegna della relazione fu posticipata al primo semestre del 2006. Nel frattempo, a inizio febbraio, il 2006 fu dichiarato anno della Memoria storica da tutte le forze politiche rappresentate nel parlamento spagnolo (con la perdurante assenza del Partito Popolare), nel momento in cui il Consiglio Europeo sentenziava, in marzo, la prima grande condanna internazionale del franchismo, proponendo la data del 18 luglio (giorno dell’insurrezione militare del luglio 1936) come giorno di condanna internazionale. Si è dovuto aspettare, come già si è detto, la fine del dicembre del 2007 perché tale legge venisse approvata dal parlamento spagnolo. Sarebbe auspicabile che i manuali di storia si occupassero di questo lavoro incompleto, così come hanno fatto recentemente con la fattualizzazione della violenza e della repressione, e al riguardo molta speranza deve essere riposta nei prossimi anni. I manuali scolastici, soprattutto quelli di storia, vengono scritti con una prospettiva in cui il senso comune, socialmente vigente e normalmente conservatore, è molto presente. Gli apporti storiografici più innovativi trovano posto nei manuali solo quando hanno ottenuto un grado di acquisizione scientifica molto alto. In questo senso, la censura o il controllo amministrativo dei manuali in Spagna, praticamente inesistenti, non sono così potenti come l’autocensura attuata dagli autori dei manuali e dagli stessi editori, troppo dipendenti dalla recettività di questi manuali da parte dei professori e dal senso comune. La mia valutazione dell’attuale situazione dell’insegnamento sui difficili temi affrontati in questa indagine è di speranza, perché ci sono stati cambi positivi molto importanti, non è autocompiacente, né credo che debba considerarsi, come allo stesso modo il processo di democratizzazione in Spagna, un modello nel senso di un trattamento esemplare degli stessi. Credo che esemplare sia stata l’effettiva assenza di violenza durante questo processo, che è stato molto importante, anche se non è stato altrettanto esemplare l’alto grado di impunità di violenti e oppressori né l’oblio di gran parte delle vittime.

I processi di riconciliazione sono sempre molto complessi, richiedono tempo e presentano molte varianti come possiamo constatare al riguardo dei processi ancora aperti in molte parti del mondo, praticamente in tutti i continenti (America Latina, Africa, Asia ed Europa)<sup>25</sup>. La riconciliazione spagnola e il suo processo di democratizzazione hanno segnato tappe positive, nonostante i tanti “dimenticati”, come evidenziano i movimenti civili che continuano a rivendicare un trattamento giusto sia per i

“ **I processi di riconciliazione sono sempre molto complessi, richiedono tempo e presentano molte varianti come possiamo constatare al riguardo dei processi ancora aperti in molte parti del mondo, praticamente in tutti i continenti (America Latina, Africa, Asia ed Europa)** ”

perseguitati ancora in vita dal franchismo sia per i loro antenati vittime della guerra civile. Le loro rivendicazioni non sono animate da rabbia e desiderio di vendetta ma provengono da una profonda esigenza di giustizia, per loro ancora inattuata. Il problema continua sul piano politico, con una destra molto conservatrice e autoritaria, sociologicamente erede naturale del franchismo, che non si sente ancora obbligata alla restituzione democratica del passato.

Per quello che riguarda l’insegnamento della storia nella secondaria, il suo contributo è stato importante negli ultimi quindici anni, sebbene non del tutto sufficiente dal momento che non è ancora riuscito a raggiungere l’obiettivo di stimolare una dimensione più umana, più vivace, rispetto alla sofferenza, alla violenza e alla repressione – tanto durante la guerra civile, quanto nel corso della lunga dittatura franchista – di cui ha sofferto gran parte della popolazione spagnola nelle passate decadi. Il dilemma è di difficile soluzione, poiché una parte importante dei docenti continua a pensare che l’apprendimento storico sia un sapere orientato fondamentalmente ai processi politici e ai suoi grandi personaggi e non una scienza sociale nella quale debba trovare posto la vita delle persone: i loro dolori e le loro gioie, le loro esperienze di vita, le loro speranze e le loro disillusioni.

Non la pensano così, e a ragione, gli studenti che mostrano continuamente il loro desiderio di una storia più legata alla vita, più utile e pratica, dalla quale si possano apprendere, in modo analitico e verificato, gli errori del passato. ■

25. Per una buona sintesi internazionale di questa situazione cfr. Barahona de Brito *et al.* (2002). Nu-

merose anche le analisi sull’insegnamento scolastico di questi tempi recenti, difficili e violenti. Si ve-

dano, tra gli altri, Cole (2007), Carretero *et al.* (2006), il numero monografico della rivista “Iber” (2008)

e, infine, l’informativa più teorica realizzata dalla Historical Association (2007).

**Elenco dei testi citati**

- ▶ Aguilar P. (1996), *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Alianza editorial, Madrid.
- ▶ Aguilar P. (2008), *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*, Alianza editorial, Madrid.
- ▶ Angvik M., Von Borries B. (1997), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 2 voll., Koerber Stiftung, Hamburg.
- ▶ Ardit M. et al. (1998), *Historia. Segundo ciclo. Educación secundaria obligatoria*, Santillana, Madrid.
- ▶ Álvarez Osés J.A. et al. (2000), *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- ▶ Aróstegui J. (2006), *Traumáticas colectivos y memorias generacionales: el caso de la Guerra Civil*, in J. Aróstegui, F. Godicheau (a cura di), *Guerra Civil: mito y memoria*, Marcial Pons, Madrid.
- ▶ Balfour S. (2006), *El revisionismo histórico y la Guerra Civil*, in "Pasajes de pensamiento contemporáneo", 19, pp. 61-65.
- ▶ Barahona de Brito A. et al. (2002), *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*, Istmo, Madrid.
- ▶ Caba A. et al. (2001), *El siglo XX en primera persona. Educación secundaria obligatoria. 4º curso*, Octaedro, Barcelona.
- ▶ Carretero M. et al. (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires.
- ▶ Cole E.A. (2007), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield Publishers, New Cork.
- ▶ Casanova J. (2007), *República y Guerra Civil*, Crítica-Marcial Pons, Madrid.
- ▶ Grenze T. et al. (2008), *Historia 4º Eso*, Santillana, Madrid.
- ▶ Historical Association (2007), *Teaching Emotive and Controversial History*, 3-19.
- ▶ "Iber" (2008), *Memoria histórica y educación*, n. 55.
- ▶ Juliá S. (a cura di) (1999), *Victimas de la guerra civil*, Temas de Hoy, Madrid.
- ▶ Juliá S. (2003a), *Echar al olvido. Memoria y amnistia en la transición*, in "Claves de razón práctica", n. 129, pp. 14-24.
- ▶ Juliá S. (2003b), *Últimas noticias de la Guerra Civil*, in "Revista de libros", 81, settembre, pp. 6-8.
- ▶ López Facal R. (2006), "Iber", 47, pp. 111-112.
- ▶ Mèlich J.C. (2006), *El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría histórica*, in "Enseñanza de las Ciencias Sociales", 5, pp. 115-124.
- ▶ Moa P. (2003): *Los mitos de la Guerra Civil*, La Esfera de los Libros, Madrid.
- ▶ Moradiellos E. (2003), *La Guerra Civil: los mitos de Pío Moa*, in "Revista de libros", 79-80, luglio-agosto, p. 57.
- ▶ Pagés J., Casas M. (2005), *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- ▶ Paine S.G. (2003), *Mitos y tópicos de la Guerra Civil*, in "Revista de libros", 79-80, luglio-agosto, pp. 3-5.
- ▶ "Pasajes de pensamiento contemporáneo" (2003), *Memoria y olvido del franquismo*, n. 11.
- ▶ Prats J. et al. (1998), *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. 2º ciclo. Comunidad Valenciana*, Anaya, Madrid.
- ▶ Proyecto Kairós (1999), *Historia. 2º Bachillerato*, Riialla-Octaedro, Barcelona.
- ▶ Reig Tapia A. (2003), *Quosque tandem Pío Moa*, <http://www.h-debate.com/Spanish/debateesp/Gue-civil/tapia.htm> (Guerra Civil, 64).
- ▶ Tusell J. et al. (1996), *Historia de España contemporánea. 2º Bachillerato*, Santillana, Madrid.
- ▶ Valls R. (1984), *La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Universidad de Valencia, Valencia.

# L'uso della storia al tempo della guerra di Spagna

Oggi, nonostante i 70 anni che la separano dall'episodio più traumatico della sua storia, la guerra civile, la Spagna non si è ancora liberata dai "romanzi nazionali" che sono stati elaborati durante questo periodo.

Le polemiche di questi ultimi anni sull'insegnamento della storia e sull'educazione alla cittadinanza, sulla trasmissione delle memorie della guerra civile e, dopo il 31 ottobre 2007, sull'approvazione della "Legge sul recupero della memoria storica" del governo Zapatero, recano i segni di una battaglia memoriale che si è scatenata fin dai primi istanti del conflitto civile.

Questo studio tenta di decostruire l'uso pubblico concorrenziale della storia, elaborato nel corso della guerra di Spagna e realizzato attraverso uno strumento inedito di propaganda, praticato da entrambi i contendenti nel pieno del conflitto: il "turismo di guerra".

## La costruzione di una memoria repubblicana

Sul versante repubblicano, l'uso pubblico della storia appare nel corso della guerra civile al servizio della "Spagna Nuova". Una parte notevole di intellettuali repubblicani partecipò, in questo modo, alla costruzione di un'identità nazionale, che corrispondeva agli ideali della prima fase – progressista – del governo repubblicano (1931-1933)<sup>1</sup>.

In effetti, il 29 maggio 1931, qualche settimana dopo la sua proclamazione, la Repubblica spagnola crea per decreto il Patronato delle missioni pedagogiche, al fine di portare alle popolazioni rurali "gli incitamenti morali e gli esempi della modernità universale, in modo che in tutti i villaggi di Spagna, anche i più nascosti, si potesse appro-

ffittare dei vantaggi e dei nobili benefici riservati oggi ai centri urbani"<sup>2</sup>.

In un paese nel quale il tasso di analfabetismo toccava quasi il 45%, lo scopo fu quello di costruire collettivamente un ponte fra il mondo urbano e quello rurale, allora separati da un immenso divario economico e culturale. In questa avventura, "della scuola per tutti", si impegnarono insegnanti, ispettori scolastici, scrittori, pittori e musicisti... Essi raggiungevano i recessi più lontani del paese, in camion e qualche volta a dorso d'asino o a piedi, per offrire alle popolazioni isolate la cultura cittadina. Il Museo del popolo, composto da riproduzioni a grandezza naturale dei quadri del Prado, il teatro e i film proiettati con mezzi di fortuna servivano a mostrare, agli abitanti dei villaggi, le opere chiave della cultura spagnola.

Infine, le missioni portavano nei paesi dei libri, per istituire così le prime biblioteche pubbliche. Le letture erano concepite come uno strumento di trasformazione sociale e di rivoluzione delle coscienze. Le biblioteche rappresentarono il 60% del budget delle Missioni<sup>3</sup>.

In effetti, lo spirito delle missioni pedagogiche si rivolge al progetto di Francisco Giner de los Ríos di riformare l'istruzione pubblica. Deriva dall'Institución libre de enseñanza (Istituzione libera dell'insegnamento), fondata nel 1876, dopo l'espulsione di Giner de los Ríos e di un gruppo di colleghi universitari di Madrid, per il loro rifiuto di sottomettersi alle direttive ministeriali conservatrici, legate alle dottrine della Chiesa cattolica e subordinate alla monarchia. Il gruppo degli istituzionalisti assurse a simbolo della libertà di coscienza e divenne ben presto un centro di innovazione pedagogica. Nel 1881, Giner de los Ríos concepì il progetto delle "missioni ambulanti", per portare la cultura nelle zone rurali.

Nel gruppo di pedagogisti dissidenti, Manuel Bartolomé Cossío svolge un ruolo decisivo<sup>4</sup>. Nel 1904 egli ottiene la prima cattedra universitaria spagnola di pedagogia. La Seconda Repubblica, con il decreto del 1931, gli offre, inoltre, la presidenza del Patronato delle missioni pedago-

1. S. Holguín, *República de ciudadanos, cultura e identidad nacional en la España republicana*, Crítica, Barcelona 2003.

2. E. Otero Urtaza (a cura di), *Las*

*Misiones pedagógicas 1931-1936*, Sociedad estatal de conmemoraciones culturales, Madrid 2006, p. 13.

3. R. Salaberria Lizarazu, *Las bi-*

*bliotecas de Misiones pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas*, in Otero Urtaza (a cura di), *Las Misiones pedagógicas* cit., p. 304.

4. E. Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato de Misiones pedagógicas*, in Id. (a cura di), *Las Misiones pedagógicas* cit., pp. 231-239.

giche. Per la Repubblica, l'obiettivo è chiaro: "liquidare una mentalità e un passato dominati dalla Chiesa cattolica"<sup>5</sup>. La stessa parola "missioni", legata strettamente e da secoli all'evangelizzazione cristiana, acquista un senso laico ed egaltario.

Il decreto sulle missioni fa parte di una riforma generale dell'educazione. L'insegnamento della storia, per esempio, è oggetto di una particolare revisione. Si riprendono gli aspetti della storia politica spagnola "intenzionalmente passati sotto silenzio" e di metterli al servizio della nuova identità repubblicana<sup>6</sup>. In questo modo, il passato medievale arabo, anteriore alla Reconquista cristiana, viene letto dal punto di vista di una Spagna multiculturale e tollerante. Alcune figure simboliche, come Abderramán III, sono scelte dalle autorità repubblicane per incarnare storicamente questi valori. La selezione degli eroi storici si indirizza sia verso esempi stranieri, come Gutenberg, Edison, sia verso figure repubblicane spagnole, come il socialista spagnolo Pablo Iglesias.

Un'altra pratica consiste nel cambiare l'interpretazione degli argomenti di studio, già privilegiati dall'educazione conservatrice. Ad esempio, quando si affronta il "Siglo de Oro", tradizionalmente segnato dalla colonizzazione, i nuovi manuali esaltano gli episodi di conflitto fra le forze del progresso e quelle della tirannia. Il mito di *Fuente Ovejuna*, la rivolta di un villaggio contadino contro un signore tirannico messa in scena da Lope de Vega, è un modello usato frequentemente. L'educazione repubblicana valorizza, allo stesso scopo, il XIX secolo, denigrato invece dai monarchici e dai cattolici. Viene presentato come un momento storico marcato dalla volontà di costruire una nazione liberale. La Costituzione di Cadice (1812) si oppone al modello della Spagna imperiale dei secoli XV e XVI, che i conservatori esaltano senza sosta. Sono ripresi i lavori di autori critici, come Benito Pérez Galdós: l'edizione semplificata dei suoi *Episodios Nacionales* è usata in special modo come supporto didattico. La Repubblica rafforza anche l'insegnamento dell'"istruzione civica" che si fonda sui simboli positivi dell'identità nazionale e fa ricorso all'uso dei luoghi nuovi della storia repubblicana: le Cortes di Cadice del 1812 sono sempre in testa, poi la Prima Repubblica del 1873 e la proclamazione della Seconda Repubblica nel 1931. Le figure di riferimento progressiste e repubblicane sono Giner de los Ríos e Pablo Iglesias, messe in relazione con modelli internazionali, quali Danton, Washington o Bolívar.

La descrizione dell'educazione nel *biennio* progressista (1931-33) non sarebbe completa se non evocassimo l'uso regionalista della storia. La Catalogna, ad esempio, centra i suoi programmi sulla ricostruzione del racconto storico della regione<sup>7</sup>. Si tratta di reinvestire il passato di un nuovo immaginario, e di legittimare il presente con la prova della sua esistenza nella lunga durata<sup>8</sup>. La scelta di figure emblematiche "catalane", la rimozione di alcuni episodi nazionali o un cambiamento della loro percezione sono gli strumenti per modificare il passato. Il periodo della *Reconquista* non è più una guerra di unificazione nazionale contro gli arabi, ma una serie di conflitti fra sovrani che si affrontano. Allo stesso modo, la conquista dell'America cessa di rivestire un valore imperiale positivo per la Spagna diventando un triste momento che innesca la deviazione dell'asse delle rotte commerciali verso l'Atlantico, con un forte pregiudizio verso la prosperità catalana. La "colonizzazione positiva" trova il suo apogeo nel XIII secolo, con l'espansione del regno catalano nella penisola e nell'oltremare. Infine, il XIX secolo è celebrato in quanto rappresenta la *Renaixença* catalana, che culmina al principio del XX secolo con l'autonomia.

La fase conservatrice repubblicana, o *biennio nero* (1934-1936), marcata dall'annullamento di numerose riforme sotto la pressione della maggioranza di destra al governo, ostacola fortemente lo sviluppo delle riforme educative progressiste. I libri di testo delle missioni pedagogiche sono proibiti a partire dal 1934.

Durante la guerra civile, i vecchi missionari subiscono la repressione dei franchisti. Alcuni, come Daniel González Linacero e Federico García Lorca, sono assassinati nel 1936. Antonio Machado muore nel 1939, dopo la grande marcia verso l'esilio attraverso i Pirenei. Altri, nel corso della guerra civile, si impegnano al fianco delle Milizie repubblicane della cultura, sui campi di battaglia, o in seno alle Brigate volanti della lotta contro l'analfabetismo nelle retroguardie, nelle zone rurali. Altri, ancora, sopravvivono in esilio. Si stabiliscono in Francia, in Messico, in Argentina, in Urss, in Usa, in Inghilterra (per citare solo alcuni Stati) e continuano nel loro impegno didattico.

Durante gli anni di vita di queste missioni (1931-1939), la loro azione fu considerevole. Dal 1931 al 1936, in particolare, il Patronato delle missioni pedagogiche registrò 196 viaggi pedagogici, che toccarono quasi 7.000 villaggi, impegnando 600 "missionari". Fino al 31 marzo 1937, furono create 5.522 biblioteche, che rappresentavano un deposito di 600.000 libri<sup>9</sup>.

5. C.P. Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Pomarès-Corredor, Barcelona 2000, p. 178.

6. C. Domínguez, *La enseñanza de*

*la historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural*, in "Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales", n. 7, Mérida, 2002, p. 98.

7. Oggi il Museo di Catalogna, a Barcellona, offre un eccellente esempio di ricostruzione storica regionalistica, destinata all'uso pubblico.

8. P.J. Geary, *Il mito delle nazioni*, Carocci, Roma 2007 [ed. or. 2002].  
9. Otero Urtaza (a cura di), *Las Misiones pedagógicas* cit., pp. 528-541.

## Il “turismo di guerra” repubblicano

Un'inedita operazione, messa in campo dai due schieramenti durante la guerra di Spagna, offre una rappresentazione di questi usi pubblici della storia. Si tratta del “turismo di guerra”.

L'operazione segue il modello del “turismo dei campi di battaglia”, che secondo Anthony Seaton era stato già messo in opera dagli inglesi come attrazione turistica nel corso della battaglia napoleonica di Waterloo (1815)<sup>10</sup>. I luoghi di combattimento, visitati dapprima da poche persone, divennero, nel corso del XIX secolo, l'obiettivo di agenti turistici. Nel 1919, la Francia aprì a sua volta i campi di battaglia al turismo di massa, in seguito alla prima guerra mondiale, per la visita in particolare di Verdun e la Somme. Le cifre sono difficili da stabilire, ma l'album dei visitatori di Ypres in Belgio registrava 100.000 presenze nel 1930<sup>11</sup>.

Il “turismo di guerra” repubblicano, dal canto suo, consiste in una strategia politica che segue un processo di selezione eminentemente elettivo. La clientela è composta da alte personalità o celebrità straniere del mondo della politica, della stampa, della cultura, dell'élite economica e aristocratica, considerata un vettore importante dell'opinione internazionale. Lo scopo è quello di convincere le potenti democrazie a portare soccorso al governo legittimo.

Gli studi di Hugo García mostrano che gli invitati più frequenti, da parte della Repubblica, sono gli inglesi, dal momento che il loro governo gioca un ruolo essenziale nella decisione di non intervento delle potenze democratiche. La Repubblica dispiega dunque tutti gli sforzi necessari per far modificare questo atteggiamento<sup>12</sup>. Dal 1936 al 1939, i turisti inglesi sono stimati in circa 120 presenze, ma conviene ricordare che parteciparono a questa iniziativa anche visitatori francesi, belgi o scandinavi.

Il *modus operandi* di questa iniziativa è modellato sulla propaganda politica dell'Urss<sup>13</sup>. I Commissariati della propaganda (consigliati dal Komintern) selezionano la clientela e curano in modo particolare l'ospitalità<sup>14</sup>. Gli invitati desiderano per la maggior parte intervistare le personalità repubblicane e intendono raccontare quello che hanno visto di ritorno nel loro paese. L'operazione serve ugualmente alla diffusione di un racconto nazionale idealizzato, in

armonia con gli sforzi di costruzione dell'identità repubblicana – promossa, come abbiamo visto, dalle Misiones pedagógicas – legati alla rappresentazione di una democrazia ideale, forgiata durante il *biennio* progressista. I luoghi di memoria proposti ai visitatori corrispondono agli ideali di educazione democratica, di protezione del patrimonio e della vita parlamentare. La ricostruzione memoriale mette in relazione le figure di resistenza del passato con la lotta della Repubblica al franchismo. Gli episodi nazionali del XIX secolo forniscono molti esempi, tratti dalla guerra di “indipendenza” contro l'occupazione napoleonica, la Costituzione di Cadice, la Prima Repubblica, le lotte sociali ecc. Questo passato idealizzato è spesso presentato in occasione della visita alle scuole repubblicane, un passaggio obbligato di questo turismo politico.

D'altro canto, vi è per i viaggiatori la possibilità di osservare una sessione parlamentare, al fine di mostrare la democrazia in opera nel territorio della Repubblica. Gli episodi di forte repressione contro il movimento rivoluzionario, avvenuti durante il *bienio negro* repubblicano – ad esempio a seguito della rivolta delle Asturie nel 1934 –, sono, al contrario, passati sotto silenzio. I circuiti del turismo di guerra repubblicani escludono ugualmente l'incontro con alcuni gruppi dissidenti, come il Partido obrero de unificación marxista (Poum) o la Confederación nacional del trabajo (Cnt) e la Federación anarquista ibérica (Fai). La ricostruzione del conflitto passa ancora attraverso l'esibizione, sui luoghi di combattimento, delle atrocità nemiche, la visita delle città e dei quartieri bombardati e la stima del numero delle vittime. A partire dal 1938, entrano a far parte del “circuito” alcuni metodi più crudi, come la visita ai depositi di cadaveri.

Quanto ai risultati di questa operazione, siamo obbligati a constatare che, per quanto la maggioranza dei visitatori di guerra venne conquistata alla causa esportandone un'immagine positiva, tuttavia essa non produsse l'annullamento della decisione di non intervento, come era nelle attese dei suoi promotori. Alcuni invitati, anzi, si mostrarono fortemente critici nei confronti della propaganda repubblicana, presentando questo turismo di guerra, nel loro paese, come una parodia<sup>15</sup>.

10. A.V. Seaton, *War and Thana-tourism: Waterloo, 1815-1914*, in “Annals of Tourism Research”, 26, n. 1, 1999, p. 131.

11. Per il turismo relativo ai campi di battaglia in Francia, si veda G.L. Mosse, *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*, Oxford University Press, New York 1991, p. 154. Per una bibliografia

inglese recente sul turismo di guerra, si veda S. Holguín, *National Spain Invites You: Battlefield Tourism During the Spanish Civil War*, in “The American Historical Review”, vol. 110, n. 5, 2005.

12. H. García, *La batalla por la opinión británica durante la guerra civil española 1936-1939*, Uned, Madrid 2005 (tesi di dottorato).

13. Per il modello sovietico, si veda R. Mazuy, *Croire plutôt que voir? Voyage en Russie soviétique (1919-1939)*, Odile Jacob, Paris 2002.

14. H. García, *El turismo político durante la Guerra Civil: viajeros británicos y técnicas de hospitalidad en la España republicana, 1936-1939*, in “Ayer”, Madrid,

Marcial Pons, 2006, n. 64, pp. 287-308.

15. È il caso, per esempio, di un universitario comunista inglese, Philip Toynbee, nel suo *Journal of a Naive Revolutionary*, in *The Distant Drum. Reflections on the Spanish Civil War*, Sidgwick & Jackson, London 1956. Citato in García, *El turismo político* cit., p. 307.

## La memoria "imperiale" del franchismo

L'uso della storia da parte franchista è improntato all'identificazione con la memoria "imperiale" della Spagna. Questa si fonda su una diffusione su larga scala dell'immaginario collettivo della *Hispanidad*, in favore di Franco<sup>16</sup>.

Lo sviluppo dello spazio simbolico dell'*Hispanidad* risale al 1898. Corrisponde a un concetto di unità culturale e linguistica, che forma il "mondo ispanico". Questa "invenzione della tradizione", per usare l'espressione di Eric Hobsbawm e di Terence Ranger<sup>17</sup>, si iscrive nel solco dei modelli di ritualizzazione di un passato nazionale eroicizzato, tracciato da molte nazioni in cerca di riconoscimento alla fine del XIX secolo, e al servizio di un nuovo orientamento politico. Nel caso della Spagna questa

invenzione corrisponde alla volontà di lenire il sentimento di sconfitta nazionale, derivato dalla perdita definitiva dei possedimenti coloniali di oltremare, con la costruzione di una nuova identità nazionale, basata sull'idea di un impero "culturale". In modo sorprendente questo colonialismo culturale è adottato anche dalle ex colonie latino-americane, che vedono nell'alianza ispanica un'alternativa all'interventismo imperialistico degli Stati Uniti. In questo slancio di riavvicinamento, l'antica metropoli iberica diventa *Madre Patria*, in opposizione al modello anglosassone. Per introdurre questo sentimento di appartenenza nella memoria collettiva, si creano delle cerimonie commemorative. Simbolicamente, il 12 ottobre, giorno dell'arrivo di Cristoforo Colombo nel nuovo continente, viene recuperato per designare quella che ormai è definita "festa della Razza". Per di più, un decreto reale del 1918 salda questa "tradizione inventata" al passato nazionale spagnolo, attraverso la sua istituzionalizzazione memoriale. La "festa della Razza" acquista lo statuto ufficiale di festa nazionale. L'*Hispanidad* diventa un paradigma fondatore della Storia di Spagna.

Nel corso degli anni Trenta, il mito è ripreso dalla destra montante, in special modo dal partito della Falange, alla ricerca di simboli unificatori forti. Creata a Madrid il 29 ottobre 1933, da José Antonio Primo de Rivera, la Falange condivide i principi dell'ideologia fascista e nazista e i loro modelli di rappresentazione culturale di una memoria imperiale. La politica della Falange si serve della nozione di *Hispanidad* per

16. M.-A. Barrachina, *Postfazione a Propagande et culture dans l'Espagne franquiste, 1936-1945*, Ellug, Grenoble 1998. Si veda anche Eduardo González e Fredes Limón Nevado, *La Hispanidad como in-*

*strumento de combate. Raza e imperio en la piensa franquista durante la guerra civil española*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, Madrid 1988.

giustificare i suoi progetti imperialistici e collegarsi con la grandezza del passato coloniale spagnolo.

Durante la guerra civile, Franco riprende questa idea, nel quadro della ricostruzione di una nuova "identità nazionale". Il 12 ottobre 1936 è caratterizzato dalla messa in scena della festa dell'*Hispanidad* in uno spazio prestigioso della Vecchia Castiglia, l'Università di Salamanca. Dopo l'uccisione di José Antonio, da parte delle truppe repubblicane, il 20 novembre 1936, Franco recupera l'*Hispanidad* al servizio delle sue ambizioni: Unità, Cattolicesimo, Impero. Il messaggio di questa propaganda franchista ruota attorno ad alcune figure eroiche, provenienti dal passato imperiale spagnolo, di cui il *caudillo* intende essere il continuatore. Egli rivendica la sua

discendenza da un lignaggio di capi storici iberici, in maggioranza castigliani, che gli servono come pretesto per l'esaltazione nazionalistica e il recupero di uno "spazio vitale" necessario alla "razza spagnola", per ottenere il quale si giustifica una nuova Crociata.

È sufficiente allora collegare questa ricerca di una lontana tradizione eroica, per legittimarsi nella lunga durata. La gloriosa storia franchista inal-

bera, dunque, le figure collettive dell'imperialismo cattolico medievale della *Reconquista*, quali il Cid e i re Cattolici, Isabella e Ferdinando; poi gli eroi dell'apogeo coloniale del Siglo de Oro, come Carlo V e Filippo II. Lo slancio patriottico è così spinto al di là delle frontiere iberiche verso il Nuovo Mondo, perché l'America Latina rappresenta un potente alleato economico, che occorre attrarre dalla propria parte.

In concorrenza con la Repubblica, Franco afferma il suo controllo sull'educazione con la legge del 20 settembre 1938 sull'insegnamento secondario. I manuali del regime accordano un ruolo preponderante alla disciplina storica e veicolano la versione ufficiale nazionalistica. Il regime del *caudillo* giustifica il suo progetto imperialistico e cattolico, nel corso della guerra, come un tentativo di ricostruire l'"Essenza autentica" della Spagna, perduta durante l'esperienza repubblicana. La versione ufficiale procede a qualche "arrangiamento" necessario per riflettere l'immagine ideale della storia di Spagna, come la rimozione di momenti "disturbanti", in quanto responsabili del declino dell'unità cattolica<sup>18</sup>. Il secolo XIX, per esempio, simbolizza "lo scetticismo e l'ateismo", pilastri dell'"anti-Spagna"<sup>19</sup>. Il periodo re-

17. E. Hobsbawm, T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 2002, p. 15.

18. R. Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Uned, Madrid 2007.

19. E. Martínez Tórtola, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Tecnos, Madrid 1996.

“ **Dopo la guerra (nel 1943), viene realizzata una riforma universitaria volta a far sì che in nessun momento del suo curriculum lo studente si trovi di fronte a qualche contraddizione pedagogica. Egli non può accedere che a letture orientate all'esaltazione del passato imperiale, del quale il caudillo è il restauratore** ”

pubblicano rappresenta il disordine, l'indisciplina militare, la persecuzione religiosa, la divisione politica; e il "Glorioso Pronunciamento Nazionale" franchista ha la funzione di guarire il "cancro separatista", il bolscevismo, la franco-massoneria, il caos definitivo introdotto dal Fronte Popolare ecc. Franco e il Movimiento Nacional sono l'incarnazione della "Storia provvidenziale" eletti per salvare la Spagna dal pericolo rivoluzionario.

Dopo la guerra (nel 1943), viene realizzata una riforma universitaria che completa l'uniformità educativa, così nel suo curriculum lo studente non si trova mai di fronte a qualche contraddizione narrativa. Tutte le letture sono orientate all'esaltazione del passato imperiale, del quale il *caudillo* è il restauratore. La linea interpretativa è simbolicamente data dall'inaugurazione della città universitaria di Madrid che, celebrata il 12 ottobre, corrisponde, nel 1943, alla celebrazione della "festa della Razza".

### Il "turismo di guerra" franchista

Al pari di questi usi pubblici della storia "imperiale" franchista, il "turismo di guerra" permette al regime di Burgos di strumentalizzare i luoghi bellici della vittoria e di costruire un nuovo "romanzo nazionale".

La campagna *Visitad las rutas de la guerra en España* è lanciata nel 1937 dal Servizio nazionale del turismo di Franco, proprio mentre le sue truppe occupano quasi due terzi

del territorio<sup>20</sup>. I primi circuiti sono attivati per il 1° luglio 1938 e, mentre i franchisti avanzano, la rete si ingrandisce e diversifica la sua offerta<sup>21</sup>.

Contrariamente al modello repubblicano, il progetto turistico nazionalistico punta a un pubblico molto vasto, con un obiettivo sia di propaganda politica sia economico e l'intenzione di incamerare divise libere.

La promozione è orchestrata dal ministro del Turismo, il capitano Luis Bolín, e dal ministro dell'Interno, Ramón Serrano Suñer. Entrambi sono fedeli del Generalissimo, idonei per le circostanze politiche del momento. Suñer (cognato di Franco) è un fervente falangista, ammiratore del Terzo Reich. Questa azione spinge la Spagna a una collaborazione intensa con il partito nazista. Bolín fece parte, nel luglio 1936, della delegazione politico-finanziaria incaricata di chiedere a Mussolini di appoggiare il sollevamento militare in Spagna, con l'intermediazione del conte Ciano, ministro degli Affari esteri italiano, e genero del Duce.

La diffusione all'esterno passa attraverso le rappresentanze diplomatiche franchiste all'estero, incaricate di farne la propaganda. I documenti di archivio mostrano che la Francia, l'Inghilterra, il Belgio, l'Olanda, la Svizzera, il Portogallo e altre regioni, come la Scandinavia e l'Europa centrale, furono mete privilegiate dal regime<sup>22</sup>. La stampa locale con simpatie verso i nazionalisti spagnoli completa la diffusione pubblica.

Inquadri esclusivamente in viaggi di gruppo, i visitatori scelti sono seguiti passo passo da guide-interpreti, membri della Falange, del Servizio nazionale del turismo, con lo scopo di evitare qualsiasi iniziativa personale. La selezione dei candidati è affidata alle delegazioni diplomatiche. La loro partecipazione è filtrata dalla concessione di un visto di nove giorni da parte di un rappresentante ufficiale o ufficioso di Franco, nel paese di partenza. Questi visti, pagati in divisa-oro, sono incassati direttamente dal ministero degli Affari esteri<sup>23</sup>.

Ma, al di là di questi aspetti operativi, è importante precisare che il "turismo di guerra" franchista è un terreno favorevole alla diffusione della "memoria imperiale". Le guide-interpreti dispensano ai visitatori stranieri un commento molto orientato. Da una parte, il discorso "reinventa" un'identità nazionale cattolica, strumentalizzando episodi di una storia glorificata al servizio del nuovo potere; dall'altra, questo discorso legittima l'avanzata franchista presente, consacrandone i luoghi di vittoria e denunciando le atrocità nemiche<sup>24</sup>.

20. P. Preston, *The Spanish Civil War, 1936-1939*, Weidenfeld and Nicholson, London 1986, p. 117.

21. Circolare del Servizio nazio-

nale del turismo, San Sebastián, 12 settembre 1938, AGA11712.

22. Circolare del 14 marzo 1938 del ministero degli Affari esteri (Mae),

Burgos, alle delegazioni straniere, AGA11710.

23. Telegramma del 17 agosto 1938 di F. Jordana, Mae, Madrid, a

Bernabé Toca, Berna, AGA11710.

24. Volantini promozionali delle differenti "strade", AGA11710 e 12.



Al nord, la “strada” comprende la visita di alcuni “sanuari della Spagna”, fra i quali vi è Covadonga, nelle Asturie, culla della Riconquista medievale cristiana (722-1492), dove si ricorda l'apparizione provvidenziale della Vergine Maria, che avrebbe spinto un certo Don Pelayo a prendere la decisione di lottare contro la presenza musulmana in Spagna. Il passato è reinvestito dal nuovo immaginario della “razza spagnola” e serve a legittimare la crociata franchista da valori difesi dalla loro lunga durata. Covadonga diventa in questo modo un emblema della “Nueva Reconquista” franchista contro i “rossi”. In questa regione – le Asturie –, le rivolte operaie del 1934, simboleggiano agli occhi di Franco l'anti-Spagna. Il “pericolo rosso” è così associato all'“invasione” musulmana, nell'immaginario nazionalistico. Sempre nel circuito del Nord, l'imponenza monumentale di Santiago de Compostela consacra la sacralità iberica soprattutto nell'Anno Santo 1937-38. Per terminare, citiamo ancora la visita ai luoghi di culto della Vergine del Pilar, legati alla celebrazione del 12 ottobre, giorno dell'*Hispanidad*. Dal canto loro, le visite ai campi di battaglia della guerra civile servono a denunciare le atrocità nemiche. Sul fronte di Aragona, in particolare, i villaggi distrutti dai repubblicani sono esibiti come prova della loro crudeltà. In qualche caso, la memoria concorrenziale franchista non esita a ricorrere alla menzogna, come nell'episodio della distruzione di Guernica, imputata dai nazionalisti all'azione repubblicana<sup>25</sup>.

Gli altri itinerari (Strada di Madrid, del Sud – comprensiva di un'escursione in Marocco – e la strada di Catalogna, praticata dal febbraio 1939) seguono la stessa traccia di ricostruzione memoriale, simboleggiano l'impero coloniale e la sua rinascita<sup>26</sup>.

Difficile elaborare precise statistiche al riguardo di questo turismo di guerra, specialmente in ragione del fatto che esso si svolse nel pieno del conflitto civile. La storica Sandie Holguín ritrova gli stessi ostacoli negli archivi nordamericani e spagnoli. Il suo calcolo totale di turisti inglesi e italiani raggiunge qualche centinaio di presenze. La Svizzera fornisce cifre interessanti<sup>27</sup>. Secondo un rapporto del 1939 del rappresentante di Franco a Berna, Bernabé Toca, questa forma inedita di “sociabilità turistica”

incontrò un certo successo, dal momento che vennero registrati 21.000 visitatori. Infine, secondo le stime del ministro Bolín, l'operazione avrebbe prodotto un guadagno nove volte superiore il denaro investito<sup>28</sup>.

### Persistenza durante il franchismo dell'uso pubblico della storia, ereditato dalla guerra di Spagna

Durante il franchismo, il turismo e l'*Hispanidad* continuano ad essere sfruttati.

Nel corso della seconda guerra mondiale, la Spagna, approfittando della sua neutralità, trasforma i circuiti turistici, che vengono incrementati allo scopo di generare dei benefici economici<sup>29</sup>. Per quanto riguarda la rielaborazione della memoria, ci si appoggia ancora con forza all'*Hispanidad*. A questa si conferisce un carattere istituzionale con la creazione, il 2 novembre 1940, del Consiglio dell'*Hispanidad*. Parallelo alla struttura ministeriale, questo organo dipende direttamente dal falangista Ramón Serrano Suñer (lo ricordiamo come promotore dell'operazione “turismo di guerra”). Il Consiglio, che ha lasciato un'impronta durevole nel sistema educativo, ha per compito l'unificazione delle rappresentazioni culturali e politiche, senza dimenticare quei vantaggi economici che fanno parte degli interessi principali delle autorità franchiste. Esso sovvenziona anche la realizzazione di progetti cinematografici, utili al culto di Franco. Nel 1941 finanzia la produzione di *Raza*, film di José Luis Sáenz de Heredia, realizzato sulla base di una sceneggiatura dello stesso Franco (scritta con lo pseudonimo di Jaime de Andrade). Lo scenario è una visione agiografica della sua vicenda familiare, che illustra simbolicamente il destino della Spagna, dalla fine del 1898 alla guerra civile<sup>30</sup>. Per quanto il Consiglio dell'*Hispanidad* perda di forza con l'avanzata alleata del 1942, la sua influenza prosegue a livello politico e culturale con la fondazione dell'Istituto de cultura hispánica, nato nel 1945. Nel corso degli anni Sessanta, Franco aggiunge un altro mito alla sua strumentalizzazione della memoria: “i 25 anni di pace”, e – al tempo stesso – conserva gli assi dello sviluppo turistico e del culto dell'*Hispanidad*.

25. Il 26 aprile 1937, gli aerei della Luftwaffe, d'accordo con i franchisti, bombardano la città basca, durante un giorno di mercato, causando quasi un migliaio di vittime civili. La propaganda di Franco fa credere che siano stati i repubblicani a

incendiare la città. Questa menzogna circolò liberamente in Spagna fino alla fine della dittatura.

26. Lettera del 27 febbraio 1939 di M.A.E. Blanco, Ginevra, a Domingo de las Bárcenas, ambasciata di Spagna, Berna, AGA11712.

27. La mia ricerca di dottorato verte su questo aspetto.

28. Holguín, *National Spain Invites You* cit.

29. *Corrispondenza (1939-1943)* fra l'ambasciata di Berna e il Servi-

zio nazionale del turismo a Madrid, AGA11712.

30. V. Sánchez-Biosca, *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*, Cátedra, Madrid 2006, pp. 45-49.

## Continuazione dell'uso pubblico della storia nella Spagna postfranchista

Conviene sottolineare il ruolo fondamentale dell'uso pubblico della storia, giocato dalla transizione democratica. In effetti, nel 1975, alla morte del dittatore, gli attori politici non hanno voluto regolare i loro conti con il passato: hanno promosso l'idea di un'amnistia, che ha escluso dal dibattito ufficiale gli argomenti politici legati alla guerra.

Questo consenso ufficiale ha fatto il gioco politico dei rappresentanti franchisti che, in gran parte, hanno conservato i loro posti nella Spagna democratica. Così, l'antico ministro dell'Informazione e del Turismo di Franco, Manuel Fraga, fu insignito della vicepresidenza e di incarichi di governo<sup>31</sup>. Alcuni simboli usati da Franco nello spazio memoriale pubblico contemporaneo hanno dunque continuato a vivere fino ai nostri giorni. Per ciò che concerne l'*Hispanidad*, per esempio, la sua celebrazione continua a ripetersi ogni 12 ottobre in tutto il mondo ispanico. In Spagna hanno luogo sfilate militari che si svolgono in presenza del governo e della società civile. In alcuni casi, però, sebbene in modo minoritario, la commemorazione dell'*Hispanidad* è contestata e diventa un simbolo negativo della colonizzazione<sup>32</sup>. In America Latina, e in seno alle comunità ispaniche immigrate negli Stati Uniti, la festa dell'*Hispanidad* genera anche visioni opposte e concorrenziali. Per alcuni è una realtà identitaria, in gran parte rimasta con la sua denominazione franchista di "festa della Razza"<sup>33</sup>. Per loro

l'*Hispanidad* sembra essere una realtà culturale e storica consolidata, che unisce le comunità ispaniche; per altri, invece, rappresenta un mito imperialistico spagnolo che bisogna rovesciare.

L'uso pubblico della storia franchista sopravvive ancora oggi nelle correnti storiografiche neofranchiste, rappresentate da autori molto mediatizzati. Il loro revisionismo, che è a volte negazionismo, sostiene che la vittoria di Franco avrebbe salvato la Spagna da un'esperienza rivoluzionaria traumatica e l'avrebbe modernizzata, gettando le basi di una democrazia stabile<sup>34</sup>.

Quanto alla rielaborazione repubblicana delle memorie, l'immagine prodotta dalle missioni pedagogiche e diffusa nella propaganda del "turismo di guerra" continua anch'essa. In tempi recenti, il progetto di legge di recupero della memoria storica, approvato il 31 ottobre 2007, sotto l'egida del governo Zapatero, il cui scopo è quello di dare un riconoscimento alla sofferenza delle vittime del franchismo, ha generato una visione idealizzata dei tempi repubblicani.

Al giorno d'oggi, le memorie della guerra civile continuano a fronteggiarsi. Esse discendono dal vasto sforzo propagandistico del passato e dalla crescente risorgenza di commemorazioni concorrenziali negli ultimi anni. Si tratta di una guerra di memorie che non sembra affatto attenuarsi, in un contesto politico che favorisce la polarizzazione dell'uso pubblico della storia. ■

31. Catalogo della mostra, *Tiempo de...* cit., pp. 21-46.

32. Come nelle regioni di lingua catalana, brimées sous le franquisme, la rottura con l'*Hispanidad* è totale. Si veda R.L., *La coordinadora d'Estudiants dels Països Catalans, contra el Día de la Hispanidad*, in

"Última Hora", Palma de Mallorca, 13 ottobre 2001.

33. L. Herrera, *Salvadoreños desfilan en N.Y. El desfile de la Hispanidad ya es una tradición en La Gran Manzana y El Salvador estuvo presente*, in "El Diario de Hoy", New York, ottobre 2002; si

veda anche R. Monterrosa, *Día de la raza, día de la lengua*, in "El Diario de Hoy", El Salvador, 14 ottobre 2004.

34. P. Moa, *Los mitos de la Guerra Civil*, La Esfera de los Libros, Madrid 2003, p. 534. Alfonso Bullón de Mendoza, Luis Togores (coord.),

*La oltra memoria*, Editorial Actas, Universidad CEU San Pablo, Madrid 2011, p. 11.

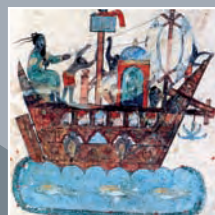
35. Si veda Emilio Silva, Santiago Macias, *Les fosses du franquisme*, Temas de Hoy, Madrid 2003.

# Il Medioevo

a cura di Giuseppe Sergi

90

*Le pagine di questo volume di "Mundus" non si limitano a contestare i luoghi comuni più noti, tenaci e diffusi. È vero che è importante smentire l'economia chiusa, la piramide feudale, i servi della gleba, il carattere tutto "borgnese" dei comuni. Questo è un compito obbligato, seriamente svolto nelle pagine seguenti, ma l'ambizione è più alta: aggiornare, soprattutto chi insegna, su tutta la base di informazione che consente di correggere profondamente il Medioevo immaginario; svelare errori più nascosti e meno ovvi; suggerire gli elementi di interesse – didatticamente e divulgativamente utili, per la loro forza innovativa e per il loro potenziale di curiosità – del periodo forse più complesso e sperimentale della storia europea.*



# mundusdossier

Giuseppe Sergi

## **Il Medioevo: un'introduzione**

1 Walter Pohl

### **Popolazioni, etnie, popoli**

2 Germana Gandino

### **Dai Longobardi ai Carolingi**

3 Luigi Provero

### **Un potere senza delega**

4 Giuliano Milani

### **Comuni borghesi e comuni aristocratici**

5 Andrea Gamberini

### **Processi di ricomposizione politica**

### **alla fine del Medioevo e avvento degli stati regionali**

6 Giuseppe Albertoni

### **Campagne curtensi senza economia chiusa**

7 Riccardo Rao

### **Le comunità rurali fra mito e realtà**

8 Caterina Ciccopiedi

### **Chiese plurali e centralizzazione della riforma**

9 Barbara Garofani

### **Diverse ortodossie, non eresie**

10 Mario Gallina

### **Bisanzio senza bizantinismi**

11 Antonio Brusa

### **A est della storia medievale.**

### **L'Europa fra il Danubio e il Volga**

12 Elena Musci

### **Il Medioevo disegnato. La comunicazione storica fra stereotipi ed esempi virtuosi**

# Il Medioevo: un'introduzione

**L**

e parole, quando ben affermate nell'uso corrente, fissano in concetti condivisi nozioni in larga parte irreversibili, e quindi tendenti allo stereotipo. La parola "Medioevo" è usatissima – come l'aggettivo connesso – pur quando non ci si riferisca a mille anni di storia europea ma a una dimensione: con contenuti di arretratezza, superstizione, magia, oscurantismo, violenza, arbitrio, immobilismo; a indicare, in sostanza, una complessiva diversità rispetto al presente e a tutte le realizzazioni e le prospettive "moderne".

C'è di più. La storia medievale è contenitore di un lessico della premessa: così è per "precapitalismo", "feudalesimo", "barbarie". Ma anche di un lessico della diversità: "baratto", "eresia", "bizantinismo". E si tratta qui di esempi scelti quasi a caso fra decine e decine di termini che, connessi con il Medioevo, paralizzano le nostre conoscenze entro schemi dati. Sono schemi adatti alla pigrizia delle conoscenze sedimentate e diffuse, ma che sono anche continuamente alimentati dall'utilità della "categoria Medioevo" – così com'è, non corretta dai risultati della ricerca – per molti scienziati sociali, per molti storici moderni e contemporanei e quindi, inevitabilmente, per la scuola e l'insegnamento.

Le pagine di questo volume di "Mundus" non si limitano a contestare i luoghi comuni più noti, tenaci e diffusi. È vero che è importante smentire l'economia chiusa, la piramide feudale, i servi della gleba, il carattere tutto "borghese" dei comuni. Questo è un compito obbligato, seriamente svolto nelle pagine seguenti, ma l'ambizione è più alta: aggiornare, soprattutto chi insegna, su tutta la base di informazione che consente di correggere profondamente il Medioevo immaginario; svelare errori più nascosti e meno ovvi; suggerire gli elementi di interesse – didatticamente e divulgativamente utili, per la loro forza innovativa e per il loro potenziale di curiosità – del periodo forse più complesso e sperimentale della storia europea.

Le pagine conclusive, dedicate alla "letteratura disegnata a sfondo medievale", sottolineano con chiarezza gli stereotipi più "facili": il cavaliere "senza macchia e senza paura", il castello disneyano, la "scala del potere" rigorosamente feudale. Ma ci invita anche a riflessioni più originali sul Medioevo *fantasy*, dove Conan il barbaro incarna "gli ideali nazionalistici e isolazionisti, il desiderio di libertà, l'ammirazione per la forza, e il senso della missione storica del popolo americano".

Così, fra le smentite maggiori e le correzioni più particolari, si snoda tutto il filo del volume, reso solido e convincente dalla forte condivisione di risultati che caratterizza, negli ultimi decenni, la medievistica professionale; animata, sì, da dibattiti, ma non da dissensi profondi che possano inficiare l'opera di rettifica delle conoscenze comuni.

L'alto Medioevo come "periodo di crisi d'identità, di cambiamento accelerato, dell'apparire di nuovi popoli e della scomparsa di altri" si presta non solo a correggere idee sbagliate sulla lunga durata e sulla natura stessa delle etnie, ma anche a discutere del "circolo vizioso metodologico" fra la ricerca dei genetisti e i risultati obsoleti della storiografia passata. La transizione fra Longobardi e Franchi, in Italia, serve non solo a dimostrare che già allora si faceva un uso pubblico della storia, ma che proprio i Franchi vincitori attinsero dagli sconfitti "modelli politico-culturali italici" utili a dare all'impero "soluzioni operative nuove, utili all'inquadramento e al disciplinamento delle popolazioni".

Delle istituzioni e della società carolinga non si sottolinea soltanto l'opportunità di sostituire il concetto di "piramide" con quello di "rete", ma si suggerisce di adottare, per quel periodo, la nozione di "grande processo di redistribuzione" del potere e di usare piuttosto, in un modo che può apparire sorprendente, la definizione di "feudalesimo comunale" per i secoli XII e XIII.

Se della storia comunale "stenta ancora a delinearsi un'interpretazione [...] che possessa la forza e la

chiarezza di quelle che l'hanno preceduta: il comune borghese e il comune aristocratico", risulta importante aggiornarsi sulla possibilità di creazione e condizionamento delle istituzioni urbane da parte di "coloro che avevano la possibilità economica e la capacità tecnica di combattere a cavallo".

Delle signorie cittadine e dei principati del tardo Medioevo si nega la funzione preparatoria rispetto allo stato moderno, ma si sottolinea anche che "le differenze fra governi signorili e quelli repubblicani" risultano sfumate "dal momento che i carichi e i vincoli che gravavano sulle popolazioni suddite erano ovunque assai pesanti".

Si fa risalire già a Marc Bloch la definizione dell'economia chiusa come "troppo sbrigativa", ma soprattutto si illustra il carattere "polinucleare" delle *curtes* e la diffusa presenza di piccole aziende coloniche.

Si afferma che "è inutile insistere sull'infondatezza di miti come quello dei servi della gleba" e che "le collettività non solo sono composte di uomini liberi, ma sono anche interessate da una rilevante mobilità", ma ci si spinge oltre, per insegnarci che nelle comunità rurali i beni comuni sono in realtà "beni dell'esclusione, non solo per gli abitanti dei centri confinanti, a cui viene impedito il godimento, ma anche per alcuni membri della società di villaggio".

Non ci si limita a insistere sull'autonomia delle sedi vescovili altomedievali e sulla monarchia papale databile soltanto al maturo XI secolo, ma si sottolinea anche che "il desiderio di riforma serpeggiava confuso e diverso in ambienti laicali, eremitici, chiericali, spesso indipendenti e in contrasto con Roma".

In tema di eresie non si rilevano soltanto le istanze di tipo sociale, civile e politico che complicano le spinte religiose, ma si parla anche di fonti, dato che "a parlare degli eretici nel Medioevo sono fundamentalmente gli avversari, autori cattolici che non si preoccupano tanto di descrivere le diverse eresie, quanto di sottolineare come esse possano essere pericolose per la società".

Per l'impero bizantino, liberato dagli stereotipi più banali, si usa la definizione di "stato amministrato secondo il diritto romano da un'élite multietnica e cosmopolita che si valeva di un sapere ampio e vissuto", illustrando in esso il peso dei "legami parentali" che ne "costituiscono ormai [...] l'istanza politica principale" nei secoli XIII e XIV, anche "in virtù

dei vincoli contratti con le famiglie reali serbe e bulgare", mentre "la gestione e la redistribuzione dei diritti fiscali permangono, sino alla caduta di Costantinopoli, centralizzate".

L'Europa orientale, su cui si forniscono qui informazioni spesso assenti nei manuali e nelle sintesi, si presta a una riflessione su una "doppia ignoranza" che declina diversamente l'abuso della storia: l'ignoranza "prepotente" dell'Europa occidentale, che ha avvocato a sé la nozione stessa – già intrinsecamente discutibile – di radici europee; e, nel mondo slavo, l'ignoranza-invenzione che è terreno di coltura per nazionalismi che piegano ai loro progetti frammenti di storia strumentalizzata.

Da questa serie di percorsi tematici, solidi nell'aggiornamento e chiari nell'esposizione, emerge una complessità che non confligge affatto con le potenzialità di comunicazione: ovviamente se c'è disponibilità culturale a premettere, alla *pars construens* della ricerca aggiornata, la *pars destruens* che ha il dovere di essere corrosiva rispetto a un Medioevo di comodo.

Ciò anche se c'è da temere che non sia soltanto questo "Medioevo di comodo" a prestarsi a recenti attacchi politici che hanno dell'incredibile. Nella seduta del Senato del 13 settembre 2011 il senatore Luigi Ramponi (del Popolo della libertà, ma in dissenso dal suo gruppo) si è opposto al sostegno a quattro istituti di ricerca (il Centro italiano di studi sull'alto Medioevo di Spoleto e l'Istituto storico italiano per il Medioevo di Roma, la Società internazionale per lo studio del Medioevo latino e la Fondazione Ezio Franceschini) con motivazioni sconcertanti. "Non sembra che sia così necessario studiare il Medioevo", afferma il colto senatore che, rivolto ai proponenti, aggiunge "voi parlate di turismo e di prestigio della nostra storia, ma se c'è un periodo durante il quale la nostra storia ha ben poco prestigio è proprio il Medioevo. Quindi, potremmo [...] concentrarci a diffondere i grandi valori della nostra cultura là dove sono veramente grandi" e cita, come periodi con questo merito, "il Rinascimento e il periodo romano". È la stessa scala di valori che caratterizzava il fascismo: ma, ammettiamolo, è soprattutto ignoranza. Oppure una stagionata nozione di "secoli bui", purtroppo persistente e operante, che questo fascicolo di *Mundus* speriamo contribuisca a combattere.

Fig. 1 Fuga di contadini

L'insediamento dei barbari fu caratterizzato da una grandissima varietà di situazioni.

Possiamo distinguere, grosso modo, quelle relativamente pacifiche, caratterizzate da accordi presi fra le autorità o i maggiorenti locali e i nuovi venuti, e basate sul diritto di *hospitalitas* (cessione di un terzo delle terre); e quelle violente, caratterizzate dalla predazione dei beni e delle terre e ovviamente dalla fuga dei cittadini romani, come si vede in questa miniatura del V secolo, proveniente da Bisanzio. Ma si deve tener conto del fatto che i protagonisti di queste rapine non erano soltanto i barbari, quanto anche i *mali Cristiani*, cioè sudditi dell'impero che approfittavano della situazione per darsi al brigantaggio.



## Popolazioni, etnie, popoli

### ABSTRACT

**L**e etnie sono un prodotto della storia. I popoli non sono entità biologiche che nascono ed evolvono come gli individui. Essi si costruiscono (o vengono costruiti); si trasformano radicalmente; accettano intrusioni e includono continuamente elementi esterni (uomini e culture). Le identità collettive sono parte integrante di questo processo di etnogenesi. Esse non preesistono ai popoli, ma si formano (o vengono formate) insieme con questi. Un popolo, in genere, ignora questo processo di trasformazione e si vede, perciò, nato da un'origine più o meno sacra e lontana nel tempo. La storiografia contemporanea, al contrario, ha preso coscienza, sia pure lentamente, della complessità e della mutevolezza del processo etnogenetico, e su questa base la ricerca attuale sulla formazione dell'Europa.

### 1. Identità personali e identità collettive

Donne e uomini sono diversi, si assomigliano più o meno in alcune caratteristiche, e si distinguono in maniere diverse. La nostra percezione sociale li raggruppa dunque in vari modi: famiglie e piccole comunità nei microcosmi della vita quotidiana, collettività più ampie nel macrocosmo della società. Si parla di appartenenze a etnie, popolazioni territoriali, ceti sociali, nazioni, razze, confessioni religiose, e altri tipi di gruppi sociali. Le scienze sociali recenti usano il termine "identità" per tutte queste appartenenze; un'etichetta paradossale, poiché i membri di questi gruppi non sono identici, ma spesso molto diversi fra di loro. Comunque, il termine "identità" è utile perché (e solo quando) serve ad analizzare a fondo la relazione difficile e complessa tra il nostro essere noi stessi e l'appartenenza a gruppi ampi, dunque, tra identità individuali e collettive. Occorre però tener conto del fatto che queste identità non sono mai compiute, fisse, invariabili, ma sempre in costruzione, in una serie di "identificazioni" esplicite o implicite.

Questo carattere dinamico delle identità sembra contraddire le nostre conoscenze spontanee: non restiamo forse gli stessi noi, e altrettanto le grandi collettività alle quali apparteniamo? Soprattutto le identità etniche e nazionali sono percepite come quasi naturali. Solo la prospettiva storica ci può insegnare che anche le identità collettive sono in continua trasformazione, e la storia del Medioevo fornisce degli esempi molto utili. Le identità etniche si possono definire appunto da questa contraddizione: distinguono popolazioni e gruppi sociali che sono in realtà assai eterogenei come comunità di parentela, e dunque li investono di un carattere quasi di famiglia. Il principio di appartenenza non risiede in fat-

tori oggettivi ed esterni, un territorio, una religione, o un mestiere, ma all'interno della popolazione stessa, in un'origine comune, quasi nel sangue degli individui. Nei piccoli mondi in cui vive gran parte di questi, tali pretese non sono inverosimili: ci sono molti ambienti rurali in cui le famiglie vivono per molte generazioni e si sposano frequentemente tra di loro. Così popolazioni locali o regionali si vantano di radicate tradizioni di vita comune. Tuttavia gran parte delle etnie e dei popoli sono molto più estesi e comprendono popolazioni più vaste e variegate. Non solo nella nostra età, ma anche nel Medioevo, grandi e piccole migrazioni, l'esogamia e la mobilità sociale cambiarono continuamente la composizione delle popolazioni.

Le identità etniche non erano (e non sono), dunque, entità naturali ma risultati di processi storici. Per costruirle e riprodurle occorrono continue identificazioni su tre livelli: identificazioni di individui con gruppi sociali ai quali si sentono appartenenti ("io sono Longobardo"); auto-identificazioni di questi gruppi etnici ("noi siamo i Longobardi"); percezioni esterne di queste etnie ("questi sono Longobardi"). Un'etnia stabile può esistere solo se tutte le tre identificazioni si svolgono più o meno in sintonia, il che richiede processi di comunicazione sia verbale sia simbolica. Le identificazioni etniche possono assumere caratteri assai stabili e ricorrenti, ma possono anche richiedere difficili negoziati di inclusione e di esclusione. Così, se continuiamo con l'esempio dei Longobardi, l'essere Longobardi nel regno italico dopo il 568 conferiva inizialmente privilegi e implicava dunque una certa esclusività. Solo nel corso dei secoli l'esigua minoranza dominante dei Longobardi riuscì a inglobare la maggioranza della popolazione "romana", latinofona, con il risultato finale della costruzione di un popolo longobardo complesso e articolato.

Nessuno degli autori contemporanei si accorgeva di questo processo. Generazioni di Longobardi credevano che il loro popolo fosse arrivato in Italia dopo una lunga migrazione, come sostenuto dal loro mito d'origine, la cosiddetta *Origo gentis Langobardorum*. Questo testo del VII secolo tracciava la migrazione dei Longobardi da mitiche origini in Scandinavia, dove



**Fig. 2 L'invenzione delle origini**  
Tipica del processo di etnogenesi è la ricerca di origini nobili del popolo. I Franchi immaginano di discendere dagli antichi Troiani: derivano questa loro invenzione dalle pretese dei signori gallo-romani del tardo impero. Ne è una testimonianza questo *missorium*, un piatto di argento, trovato nel fiume Rodano, presso Avignone, sul quale qualche nobile senatore fece incidere – tra il IV e il V secolo – gli dèi e gli eroi dell'*Iliade*.



**Fig. 3 I primi regni romano-germanici**  
Una delle difficoltà maggiori che i cartografi moderni incontrano, quando raffigurano i regni del passato, è quella dei confini. La cartografia è obbligata a segnarli con colori e segni precisi, esattamente come gli stati moderni. Questo linguaggio grafico ci trae in inganno, perché nel passato i confini non erano mai definiti: occorrerebbe, perciò, immaginare il passaggio da un dominio all'altro caratterizzato da una fortissima indistinzione. In secondo luogo, è anche complicato fare il conto preciso dei regni romano-germanici e della loro composizione, che variò nel tempo. Ad esempio, gli Svevi vennero assimilati dai Visigoti e i Burgundi dai Franchi.



il dio Wotan avrebbe loro attribuito un nuovo nome (il precedente era Winili) dovuto all'acconciatura adottata dalle donne, prima della battaglia contro i Vandali, che secondo l'*Origo*, si sarebbero sciolte i capelli lungo le guance sì da far credere di avere la barba. In questo modo i Vandali si sarebbero spaventati reputando i nemici molto più numerosi.

Allo stesso tempo, la cronaca franca di Fredegario faceva risalire l'origine dei Franchi a Troia, apparentandoli così ai Romani. E nell'VIII secolo Beda il Venerabile spiegava come Angli e Sassoni fossero arrivati dal continente su tre navi sotto la guida di Hengist e Horsa, stallone e cavallo, due nomi apparentemente mitici. Questi e altri testi altomedievali ebbero un successo considerevole nella lunga storia del consolidamento d'identità etniche e nazionali europee.

## 2. I popoli non sono entità biologiche

Nel corso dell'età moderna la ricerca storica si liberava dalle risposte date da questi miti e finzioni, ma il problema delle origini rimaneva aperto: lo sviluppo del nazionalismo rendeva ancora più urgente la ricerca delle origini etniche della nazione. I Germani di Arminio, i Franchi di Clodoveo, gli Angli e Sassoni del V secolo e gli Slavi del VI furono così scoperti e identificati come antenati nobili e puri delle rispettive storie nazionali. Fu una vera e propria gara scientifica per trovare origini ancora più antiche e nobili di quelle dei popoli vicini, e nel corso di questi sforzi sorgevano nuovi miti: il mito romantico dell'anima di un popolo, che dal momento della sua nascita avrebbe dato un carattere unico a tutte le espressioni culturali e politiche; il mito biologico di qualità inerenti e indelebili nel sangue di un popolo; quello razzista della superiorità razziale di certi popoli su altri. La ricerca storica operava, fino alla metà del Novecento e oltre, più o meno all'interno di questo quadro: nella storia di un popolo raccontava le vicende di un'entità che rappresentava un'essenza immutabile, nato come ramo di un albero genealogico di popoli. Poteva essere soppresso e sottomesso, umiliato e negato, perfino distrutto e sterminato, ma non cambiato nel processo storico, se non per inforestieramento biologico, quella fantasia nera del nazismo che spingeva il razzismo moderno alle azioni criminali più terribili nella storia dell'umanità.

Fig. 4 Cavaliere del periodo vandalo

La pessima fama dei Vandali è dovuta fondamentalmente alla Rivoluzione francese, durante la quale si creò la parola "vandalizzare", per designare un comportamento incivile, oltre che alle fonti scritte ecclesiastiche, non propriamente favorevoli a chi aveva spogliato la Chiesa di gran parte dei suoi beni. Il mosaico del V-VI secolo, trovato in una villa nordafricana, testimonia la mescolanza dei tempi: non è possibile stabilire se questo cavaliere sia vandalo o romano. Infatti indossa l'abito "meticcio", tipico del periodo.



Gli usi e abusi del passato “etnico” delle nazioni fanno della storia medievale un campo di ricerca ancora contestato tra le retroguardie delle storie nazionali e la critica sempre più metodica del modello essenzialista e biologico delle identità etniche. Di recente, la genetica ha suscitato nuove speranze per cui si potrebbero scoprire “i geni” di un popolo. Ma di nuovo si tratta di una pretesa ideologica che non può funzionare. La genetica non può definire popolazioni, ma solo la distanza genetica relativa tra un individuo e un altro (poi tradotto in *clusters* usando metodi statistici).

Per definire i popoli, i genetisti ricorrono ai libri di storia. Si apre dunque un circolo vizioso metodologico: tramite la statistica si forniscono dati su una popolazione definita popolo dagli storici, che assumono questi dati come prova che quel popolo poteva davvero definirsi tale. Ciò non vuol dire che la genetica non possa contribuire alla ricerca sulle popolazioni del passato; ma dobbiamo essere molto più prudenti e avere più materiali a disposizione per poi parlare non di identità biologiche di popoli ma della loro composizione rispetto a quella di altre popolazioni.

L'osservazione che i popoli non sono entità biologiche non è nuova, fu già proposta tra l'altro da Ernest Renan negli anni Settanta del XIX secolo e da Max Weber all'inizio del Novecento. La diffusione molto lenta di questo nuovo paradigma corrisponde forse al fatto che sembra contraddire le percezioni quotidiane. Anche noi siamo più o meno abituati a vedere nelle nazioni il risultato della riproduzione biologica, e conosciamo stereotipi nazionali abbastanza radicati: i tedeschi sono efficienti ma arroganti, gli italiani più affettuosi e spontanei ma un po' caotici e menefreghisti, gli spagnoli orgogliosi, gli inglesi disciplinati e così via. Elenchi simili (anche se con stereotipi molto diversi) si trovano già nell'alto Medioevo, tra l'altro in un catalogo, *De proprietatibus gentium*, diffuso in manoscritti tra Spagna e Inghilterra: l'alto Medioevo senz'altro non conosceva meno pregiudizi della nostra età. Tali stereotipi non furono, e non sono necessariamente erronei ma sono fenomeni culturali difficilmente circoscrivibili.

### 3. Etnie e lunga durata

Occorre dunque studiare la *longue durée* delle identità etniche e per questo si presta molto bene il periodo tra la tarda antichità e l'alto Medioevo. È un periodo di crisi d'identità, di cambiamento accelerato, dell'apparire di nuovi popoli e della scomparsa di altri. Nascono i Franchi, gli Alemanni, gli Slavi, i Bulgari, i Magiari, spariscono i Marcomanni, i Vandali, i Burgundi, gli Unni, gli Alani, i Sarmati e altri. Sembra proprio un laboratorio di processi etnici. Fatto ancora più importante, si assiste allo sviluppo di nuovi modelli e nuove percezioni dell'etnicità e di un nuovo significato politico dei legami etnici. L'etnografia antica aveva descritto un mondo di popoli barbarici al di là delle frontiere della civiltà e dell'impero. Ora, questi barbari s'impadronirono gradualmente delle province romane. Per capire il significato di questo processo, i contemporanei potevano servirsi del Vecchio Testamento, soprattutto della storia della Torre di Babele, che spiegava la pluralità delle lingue, e della genealogia dei figli di Noè. Presto, i nuovi popoli furono assunti tra i discendenti di Japhet, come attestano genealogie di popoli nelle cosiddette “tavole delle nazioni”. Con Isidoro di Siviglia, il grande intellettuale ispanico del VII secolo, si arriva, nel libro nono delle *Etimologie*, già ad una prima sintesi. È la pluralità dei popoli e non l'unicità dell'impero romano ad apparire ora realizzazione della volontà divina, che spinge i nuovi popoli verso i paesi cristiani in cui possono trovare la sal-



**Fig. 5 Etnoarcheologia**  
Uno dei capisaldi epistemologici dell'etnoarcheologia ottocentesca era costituito dalla coincidenza tra *facies* culturale e sostrato etnico. In sostanza, si riteneva che la presenza di determinati oggetti, come questa fibbia per cinture visigota, testimoniassero la presenza di un determinato popolo. L'archeologia e la storia contemporanea, invece, sono meno assertive, su questa coincidenza. Non sempre i popoli hanno una cultura (e una sola) e non sempre un cambiamento culturale, e quindi la presenza delle sue tracce, implica un mutamento etnico.



**Fig. 6** Leggi romane e leggi germaniche I barbari non avevano leggi scritte. Se ne dotano una volta entrati nell'impero. Le loro leggi, quindi, si affiancano a quelle romane e danno origine, talvolta, a codici misti, come questo del X secolo, redatto a Modena. In alto si vedono Carlo Magno e uno dei suoi figli, Pipino, che dettano le leggi allo scriba, disegnato in basso. Le leggi barbariche, però, non riflettono (come si pensava un tempo) un'identità precedente all'entrata nell'impero. Sono, al contrario, una fonte della politica identitaria, perseguita spesso dai sovrani barbari, per distinguere i loro seguaci dai vecchi sudditi dell'impero.

98

vezza. In tal modo, i popoli stessi si collocano all'interno del piano di salvezza cristiano.

Con il tempo, la doppia legittimazione, etnica e cristiana, dei re occidentali si esprime nei titoli regali, come nel prologo dell'Editto di Rotari (643): *ego in Dei nomine [...] rex gentis Langobardorum*; spesso questi titoli contengono anche un elemento romano (*Flavius*; *patricius*). Ma non si tratta di una semplice addizione di elementi preesistenti. L'etnico s'iscrive all'interno del discorso politico romano-cristiano. Le élites dei barbari si erano presto adattate al punto di vista romano e cristiano per sottolineare il significato della loro presa di potere. Le strategie politiche potevano servirsi del fenomeno etnico diffuso

nel V secolo, nell'impero d'Occidente. Così, gran parte dei nuovi regni medievali aveva una designazione etnica, come regno dei Franchi, Longobardi, Angli (e Sassoni), Dani, Bulgari, e più tardi Magiari, Croati, Polacchi, Svedesi, ecc. Così, molte nazioni moderne portano ancora i nomi di etnie medievali, con l'eccezione dell'Italia e della Spagna, che hanno conservato i nomi delle regioni antiche, e degli stati eredi dell'impero medievale dei Teutonici-Tedeschi. Comunque, questo non significa (come si credeva nell'Ottocento) che popoli immutati nel tempo abbiano creato e mantenuto il "loro" stato attraverso una storia travagliata. Quasi tutte le popolazioni alla base delle nazioni moderne vivevano una storia molto contraddittoria e paradossale. Angli e Sassoni si mescolavano a Britanni autoctoni, subivano le invasioni di Vichinghi e la dominazione dei Normanni francofoni, e mantenevano il nome etnico dello stato, Anglia, per ragioni largamente ideologiche. "Franchi" era il nome di un popolo di lingua germanica; ma con la divisione del regno franco, sotto la dinastia dei Carolingi nel IX secolo, il nome cominciava a designare la parte occidentale del regno, dove si parlava una lingua romanza. La parte orientale, germanofona, fu denominata, con il tempo, proprio dal nome della lingua, "theodisca" = "popolare" (in italiano, "tedesca"). Da cui si sviluppava, attraverso un processo complesso, l'odierno "Deutschland", variamente chiamato "Germania", "Allemagne", "Saksa", "Nemecko" dai vicini.

## 4. Etnie e nazioni

L'Europa moderna ha imposto l'idea dello Stato nazionale in tutti i continenti, in molte parti del mondo (per esempio, nel Medio Oriente) una creazione tanto artificiale e conflittuale quanto coronata da successo. Ma perfino nell'Europa occidentale, Stato e Nazione sono quasi ovunque in contraddizione. L'Inghilterra è solo parte della Gran Bretagna, la Spagna si confronta con la sfida della diversità della Catalogna e del secessionismo basco, il Belgio è composto da due e la Svizzera da quattro sedicenti "etnie", e nell'Italia stessa è stata politicamente messa in crisi, da poco più di un de-

cennio, l'idea di unità nazionale. Se questo è il risultato di secoli di sforzi per far coincidere Stato e Nazione, diventa difficile sostenere che questa coincidenza possa essere un equilibrio "naturale". Ancor più delle nazioni moderne, dobbiamo immaginare i regni altomedievali etnicamente poco omogenei. Non conviene sopravvalutare l'omogeneità nemmeno dei gruppi etnici dirigenti. Paolo Diacono attesta che ancora due secoli dopo l'invasione longobarda, i vari gruppi etnici arrivati con Alboino abitavano in insediamenti separati: Gepidi, Bulgari, Sarmati, Svevi, Pannonii e Norici. In misura diversa, tutti i regni erano basati sul dominio di una minoranza immigrata nei secoli V e VI su una maggioranza autoctona, più o meno romana. L'integrazione di questi due gruppi fu un processo di acculturazione, trasformazione linguistica e mobilità sociale verificatosi attraverso molti secoli. Il semplice modello bipolare di simbiosi, osmosi e sintesi tra la civiltà romana e i Germani non è sbagliato, ma non basta per spiegare la complessità di quel processo.

Già l'Italia antica aveva accolto flussi massicci di immigrati di tutti i tipi. I numeri più elevati erano senz'altro costituiti da schiavi arrivati nel centro dell'impero da tutte le parti. Più importanti sul lungo periodo furono tuttavia i tanti soldati di origine barbarica. Per molti secoli questo carattere aperto della società romana aveva reso più agevole il funzionamento del sistema imperiale. Infine, permise anche la transizione graduale tra impero e regni quando con un golpe poco drammatico nel 476 l'alto ufficiale d'origine pannonica, Odoacre, prese il potere e depose l'ultimo imperatore. L'immigrazione in Italia continuò durante i due secoli del regno longobardo. Arrivarono migranti dai Balcani dopo l'espansione slava, e dall'Oriente e dalla Spagna dopo l'invasione musulmana; inoltre, nuovi gruppi di Bulgari, guerrieri bavaresi e alemanni, monaci irlandesi e franchi e pellegrini anglosassoni. Nel Meridione, dove Greci risiedevano già da molti secoli, il



**Fig. 7 Stilicone e la moglie**  
I dittici di avorio erano dei doni che il nuovo console faceva ai notabili di corte, nel momento della sua elezione. Erano commissionati a laboratori specializzati e, oltre ad essere spesso delle splendide opere d'arte, sono fonti storiche importanti. In questo dittico, commissionato da Stilicone, generale vandalo che giunse ai più alti vertici del governo, l'abbigliamento di Stilicone rivela una mescolanza di elementi romani come la clamide, il mantello militare, e barbarici: la spilla che chiude la tunica sulla spalla, i pantaloni aderenti. La barba, a sua volta, è tipica sia dei barbari sia dei greco-romani. Serena, moglie di Stilicone e figlia dell'imperatore, indossa una lunga tunica, come le nobildonne romane del V secolo.

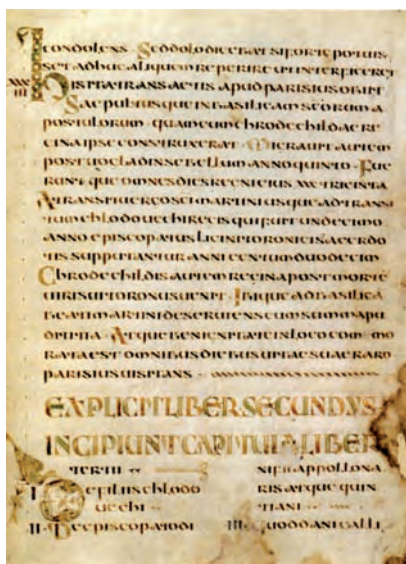


Fig. 8 Le storie antiche e l'invenzione della tradizione

Le *Historiae*, scritte da Gregorio di Tours nella seconda metà del VI secolo (il manoscritto qui riprodotto è una copia successiva, dell'VIII), è uno dei testi costitutivi dell'identità franca. Storici, geografi e uomini di Chiesa – come Cassiodoro, Iordanes e Paolo Diacono –, vennero reclutati dai sovrani barbarici per redigere l'epopea dei loro seguaci, che, per quanto di origini ed etnie disparate, venivano assimilati in una vicenda di formazione, che nasceva in tempi e luoghi mitici (come la Grecia antica o la Svezia meridionale) e conduceva quel determinato popolo, attraverso una peregrinazione per l'Europa, fatta di battaglie e di prove superate felicemente, alla destinazione finale, nel territorio imperiale.

dominio bizantino rafforzava gli elementi balcanici e orientali. Dal IX secolo, arrivarono Franchi, Alemanni, Bavaresi e altri. Nessuna di queste identità etniche ebbe la forza di imporsi sulle altre, anche perché mancava uno Stato unitario al quale potesse servire come elemento di coesione, come succedeva in molte altre parti dell'Europa.

L'identità etnica non ha un'origine e non esiste poi per sempre, ma viene continuamente riprodotta, modificata, recuperata attraverso numerose pratiche umane. Si è dunque superata l'adozione dei grandi racconti sulla storia e sul destino delle nazioni come fonti di informazioni totalmente vere sulle popolazioni altomedievali, e talvolta si riescono a trovare tracce delle attività umane che diedero forma alle comunità etniche. Molti testi medievali rappresentano, come peraltro nell'età contemporanea, gli sforzi continui di definire quello che era importante e inutile, giusto e sbagliato, vero e falso, e soprattutto di chiarire e negoziare identità e alterità.

Questo non vuol dire che le identità altomedievali siano state delle pure creazioni letterarie. Possiamo presumere una realtà fuori del testo scritto in cui comunità, gruppi e appartenenze esistevano. Ma questa realtà era dinamica e spesso contraddittoria. Etnie, popoli e nazioni non sono categorie quasi naturali che noi possiamo tranquillamente usare per comprendere meglio il passato e per ordinare le nostre fonti molteplici. Piuttosto, dobbiamo fare l'inverso: cogliere la molteplicità delle tracce del passato per capire meglio come funzionino le identità etniche, nel passato come nel presente.

## Riferimenti bibliografici\*

Un piccolo articolo permette al lettore di farsi un'idea rapida e precisa delle tesi esposte da Walter Pohl. Si trova nel catalogo della mostra *Roma e i barbari. La nascita di un nuovo mondo*, curato da J.-J. Aillagon (Palazzo Grassi-Skira, Ginevra-Roma 2008), probabilmente come contraltare alla visione generale dell'esposizione, che appare piuttosto propendere verso un'interpretazione essenzialista dei popoli barbarici: W. Pohl, *Identità barbariche e etnogenesi*, pp. 599-601. Un'esposizione più completa e dettagliata delle sue tesi si trova nel suo *Le origini etniche dell'Europa. Barbari e romani tra antichità e Medioevo*, Viella, Roma 2000. Più recentemente: *Razze, etnie, nazioni*, Aragno, Roma 2010. Della scuola di Vienna, alla quale fa capo Walter Pohl, fa parte anche Herwig Wolfram, del quale il lettore italiano può leggere utilmente *I germani*, Il Mulino, Bologna 2005.

La storiografia italiana ha dato un suo apprezzato contributo a questo tema. In particolare: S. Gasparri, *Prima delle nazioni. Popoli, etnie e regni fra antichità e Medioevo*, Carocci, Roma 2000. Lo stesso autore ha collaborato alla mostra sui barbari, ricordata sopra: *Il regno dei Longobardi*, pp. 388-391, e con Claudio Azzara ha pubblicato: *Le leggi dei longobardi. Storia, memoria e diritto di un popolo germanico*, Viella, Roma 2004, utile soprattutto per chi voglia adoperare le fonti primarie, qui tradotte con testo a fronte. Claudio Azzara, a sua volta, ha scritto due libri di buona divulgazione: *L'Italia dei barbari* e *Le invasioni barbariche*, entrambi per Il Mulino (Bologna 2002 e 2003).

L'impostazione storiografica, illustrata da Walter Pohl, impone, tuttavia, la riflessione critica di alcuni concetti di base (come "popolo", "identità", "tradizione", ecc.). Per metterla a fuoco è necessario il rimando a Jean-Loup Amselle, che con Elikia M'Bokolo ha curato *L'invenzione dell'etnia*, Meltemi, Roma 2008, e, con Marco Aime, ha pubblicato *Logiche meticce*, Bollati Boringhieri, Torino 1999. Marco Aime è autore di *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004, interessante per chi voglia approfondire la critica al culturalismo, premessa inevitabile dell'impostazione di Pohl. Lo storico americano Patrick J. Geary è autore del *Mito delle nazioni. Le origini medievali dell'Europa*, Carocci, Roma 2009, nel quale si mostrano le connessioni fra l'impostazione essenzialista della questione barbarica e il suo uso pubblico, a partire dal XIX secolo a oggi. Infine, la tematica intera degli stereotipi e della revisione dei concetti per la storia medievale trova il suo testo di elezione in Giuseppe Sergi, *Antidoti all'abuso della storia. Medioevo, medievisti, smentite*, Liguori, Napoli 2010.

\* A cura della redazione.

# Dai Longobardi ai Carolingi

## ABSTRACT

**C**ìò che comunemente si sa dei Longobardi è il prodotto di una tradizione che risale, nei tratti più distintivi, all'Ottocento. La ricerca degli ultimi anni ha invece mutato di molto le conoscenze sul tema, anche se non sempre tali nuove acquisizioni sono filtrate nella didattica e nei manuali. Attraverso un percorso che muove dai ritrovamenti nella *Crypta Balbi* a Roma, e passando soprattutto attraverso l'attività legislativa di Rotari e dei suoi successori, si mostra come l'immagine e la realtà del regno dei Longobardi siano state ridisegnate e come infine abbia giocato un ruolo importante, in questo processo conoscitivo, l'esatta valutazione delle fonti papali e carolingie dell'VIII secolo. Scavi archeologici, lettura raffinata delle fonti scritte, analisi paleografiche sono gli strumenti che hanno, da diversi fronti disciplinari, permesso di ripensare a quei due secoli cruciali della storia d'Italia.

# 2

Germana Gandino

Università del Piemonte Orientale  
"Amedeo Avogadro"

## 1. La pigrizia di uno stereotipo e la complessità della ricerca

Se si chiede a una persona di media età e cultura che cosa sa dei Longobardi, è molto probabile che la risposta sia una sequenza canonica, nella quale confluiscono e interferiscono ricordi scolastici, storici e letterari: la brutalità dell'invasione dell'Italia, l'insediamento "a macchia di leopardo" e una situazione di perenne conflitto con i Bizantini e con Roma; l'Editto di Rotari, una legislazione arretrata e barbara che tuttavia poneva limiti alla logica dell'"occhio per occhio, dente per dente"; il regime di rigida separazione tra Longobardi e Romani, questi ultimi ridotti all'asservimento dai conquistatori (il "volgo disperso" oppresso dalla "rea progenie" dell'*Adelchi* manzoniano); l'opposizione religiosa tra cattolici romani e ariani longobardi; il ruolo del papato nel chiedere aiuto ai Franchi; la conquista da parte di Carlo Magno e la sparizione dei Longobardi dal regno italico, mentre in questa fase nasceva lo Stato della Chiesa. Si tratta in fondo di una grande narrazione che risale all'Ottocento e che si è perpetuata per forza d'inerzia nei manuali fino a tempi molto vicini: grandi colpe dei Longobardi erano state la rottura della secolare coesione territoriale della penisola e il trattamento riservato ai Romani. Per questo, una volta superato il trauma della frammentazione politica dell'Italia, i due secoli di regno longobardo sono stati a lungo e per lo più risolti in una sorta di appiattimento senza altra evoluzione che non fosse il procedere verso il tempo di Carlo Magno e dei suoi successori: verso cioè quel secolare "feudalesimo" cui sarebbe seguita – finalmente! – l'età dei comuni. Non è un caso perciò che il movimento politico della Lega nord attinga astoricamente e antistoricamente a impossibili sostrati celtici e a falsi miti comunali, mentre non sa che farsene dei Longobardi, che pure hanno dato il nome alla regione dove la Lega ha il suo maggiore radicamento.

Per capire quanto distante sia tale fotogramma fisso dei Longobardi da quanto oggi si sa di loro – ma la ricerca, occorre dirlo, è davvero in costante divenire –, incominciamo allora a raccontare della *Crypta Balbi*. Nel 13 a.C.,

101

Fig. 1 Giuliano da Sangallo, disegno della *Crypta Balbi* a Roma, XVI secolo.





Fig. 2 Una teca del Museo della *Crypta Balbi* a Roma.

dopo una vittoria in Africa, Lucio Cornelio Balbo fece costruire a Roma un grande complesso che comprendeva un teatro nel cui porticato monumentale si apriva una esedra; gli scavi condotti negli ultimi decenni hanno mostrato che questa esedra ebbe una ininterrotta continuità d'uso dall'età antica all'età moderna. Ciò che qui interessa è la presenza di un immondezzaio databile alla seconda metà del VII secolo ma con un'enorme quantità di oggetti di età di poco precedente, tra i quali spiccano centinaia di manufatti in metallo del tutto simili a quelli trovati nelle necropoli longobarde di Nocera Umbra e Castel Trosino e in-

terpretati a lungo come tipicamente germanici. Non solo: tra tutti questi reperti numerose sono le matrici in piombo e gli oggetti per armamento e per ornamento incompleti o non ancora rifiniti o rotti durante la lavorazione. A Roma dunque, nella prima metà del VII secolo, esisteva una grande officina, quasi un'industria, impegnata a produrre ad esempio gli *scramasax*, arnesi longobardi da taglio, o punte di frecce del tipo "àvaro": ed è evidente che, se si costruivano tali pezzi di corredo, era perché c'era un mercato, e un mercato precocemente rivolto all'esterno del ducato romano, verso i territori di dominazione longobarda.

## 2. L'Editto di Rotari e l'integrazione del VII secolo

L'importantissimo ritrovamento della *Crypta Balbi* ha perciò scompaginato sul versante archeologico l'assioma della impermeabilità tra cultura romano-italica e cultura longobarda, che è del resto stato intaccato su altri versanti. Prendiamo l'Editto di Rotari, a lungo interpretato come modello di legge, anche qui, tipicamente germanica che nulla o quasi doveva alla romanità se non la vernice superficiale della lingua latina: in particolare, l'Editto sarebbe una versione quasi pura di "legge pattizia", vale a dire un *pactum* stretto tra il re e il popolo-esercito dei Longobardi, la cui efficacia vincolante sarebbe derivata appunto dall'approvazione dal basso, da parte dell'assemblea popolare. Studi recenti hanno invece mostrato che Rotari intendeva imperiosamente atteggiarsi a *princeps* e a *princeps* legislatore, nella tradizione che circa un secolo prima Giustiniano aveva rinnovato attraverso il *Corpus iuris civilis*: impegnato nella conquista della Liguria – come Giustiniano lo era stato nella riconquista del Mediterraneo e dell'Italia – Rotari emanava un editto che, almeno nella sua parte consistente di diritto penale, era per forza di cose territoriale in quanto volto innanzitutto al mantenimento dell'ordine pubblico e alla protezione dei *pauperes* dalle violenze dei potenti. Tale riferimento ai *pauperes* e a quanto soffrivano da parte di coloro che apparivano di maggior potere (*ab his qui maiore virtute habentur*) è contenuto nel prologo dell'Editto e sta a indicare che era già in atto, nel 643, una tendenza alla differenziazione sociale. Che poi questa non si risolvesse nell'opposizione Longobardi/Romani ma fosse interna a una società che andava amalgamandosi al di là della denominazione "etnica", può essere mostrato attraverso la raf-

finata lettura che Stefano Gasparri ha dato dell'unica attestazione di una persona qualificata come *Romana* presente nell'Editto.

Ne riassumo i termini. In modo del tutto casuale, in una certa norma Rotari differenzia quanto è da pagare nel caso si sia avuto un rapporto carnale con una serva: maggiore è la multa se si tratta di *ancilla gentilis*, minore se si tratta di *ancilla Romana*. La traduzione corrente, in linea con le interpretazioni tradizionali, è quella di “serva di razza barbarica” e “serva romana”, a riprova della condizione cui erano stati ridotti i vinti. Ma le leggi dei Longobardi, che sono appunto un vero corpus, sono in continua evoluzione e nel 727 il re Liutprando, ricordando esplicitamente la disposizione di Rotari, paragona l'adulterio compiuto con una *ancilla Dei* a quello con una *ancilla gentilis*, raddoppiando per la prima la composizione, dal momento che una “serva di Dio”, cioè chi indossa l'abito religioso, è più preziosa di una *ancilla gentilis*: la prima serve infatti un padrone ben più importante di quello della seconda. Dunque se *ancilla gentilis* vuol dire, come si ricava dal testo, non già “serva di razza barbarica” ma “serva di un padrone di razza barbarica”, allora *ancilla Romana* può significare “serva di un padrone romano”. Se è così, questo vuol dire che nel 643 vi erano persone che, qualificate come “romane”, disponevano di una qualche ricchezza, tanto da avere servi e serve: altro non sappiamo, ma la possibilità che il ceto dei possessori fosse articolato al suo interno e comprendesse dei “romani” mina alle fondamenta l'idea di un *apartheid* su base etnica nei confronti dei dominati. Vero è che ancora al tempo dei re Agilulfo e Teodolinda (590-616) spiccava al loro fianco un gruppo di intellettuali-collaboratori dai nomi latini (Paolo, Pietro, Stabliciano, Secondo), mentre pochi decenni dopo i nomi dei funzionari e consiglieri del re sono longobardi (tra gli altri il notaio Ansoaldo, che stende e certifica l'Editto): ma questo può significare, nota ancora Gasparri, non la sparizione per annientamento dell'antica classe dirigente, che pure era stata falciata al momento dell'invasione, bensì l'emersione di un gruppo di uomini nuovi anche acculturati che sceglieva, “indipendentemente dalle sue origini biologiche, di essere longobardo a cominciare dal nome” (Gasparri, 2006, p. 10).



Fig. 3 L'Editto di Rotari  
Una pagina dell'Editto di Rotari contenuto,  
insieme alle leggi dei re Grimoaldo e  
Liutprando, nel *Codex Vercellensis 188*  
(prima metà dell'VIII secolo).





104

Fig. 4 Longobardi meridionali

In questa *charta* dell'XI secolo, conservata a Bari, sono raffigurati due sposi nell'atto della consegna del *morgengabe*, il dono che il marito faceva alla moglie il mattino seguente alle nozze se questa era risultata vergine. Questo rito, di tradizione evidentemente germanica, venne importato in Italia, dove le abitudini matrimoniali erano improntate all'abituale rispetto del diritto romano.

Ciò che sembra insomma delinearci nel corso del VII secolo è un processo di integrazione abbastanza rapido che, sia nelle città sia nelle campagne, si svolse attraverso una serie di elementi: la vicinanza fisica e di abitazione tra la minoranza longobarda e la maggioranza autoctona; l'influenza della cultura e della tradizione peculiari dell'Italia; la possibilità di matrimoni misti (contrariamente a quanto si legge nei manuali, assolutamente non vietati dalla legislazione longobarda) e infine, dalla seconda metà del VII secolo, il superamento delle residue discriminanti religiose tra cristianesimo ariano e cattolico oltre all'adozione di un mediolatino comune.

### 3. Longobardi cristiani et catholicici

Il panorama che offre il regno longobardo nell'VIII secolo è infatti quello di uno Stato il cui sovrano si designa nelle leggi attraverso formule del tipo *christianus ac catholicus princeps* o *rex Deo dilectae et catholicae gentis Langobardorum* e che al tempo del re Astolfo, impegnato nel 750 in un'offensiva bellica che culminerà nella conquista di Ravenna e dell'Esarcato, vede il popolo dei Romani, vale a dire gli abitanti di zone bizantine, come providenzialmente affidato da Dio al re longobardo (*traditum nobis a Domino populum Romanorum*). Le importantissime norme che seguono a tale dichiarazione sono tutte di ordine militare e regolano l'armamento in tre tipologie di maggiore, medio e basso costo a seconda delle terre possedute, mentre i mercanti, che hanno denaro e non terre, sono assegnati a una delle tre categorie: ormai è la ricchezza, al di là di ogni ascendenza longobarda o romana, a fare la differenza in tema di visibilità sociale. Che le cose si fossero complicate – o meglio, che appaiano a noi complicate – lo si può comprendere anche dalle attestazioni in carte private di persone dal nome latino che agiscono secondo la legge longobarda mentre ancora una volta abbiamo soltanto una attestazione di una donna, questa volta di alto livello sociale, qualificata espressamente come *Romana mulier* in un atto di vendita del 758: ma il nome, *Gunderada*, è longobardo mentre il marito dal bel nome romano *Domninus* dà il suo consenso, ma secondo l'uso longobardo.

*Romani* nell'VIII secolo sono per lo più, come si è accennato sopra, coloro che abitano nella parte d'Italia rimasta bizantina e in particolare Esarcato, Pentapoli, ducato romano: anche l'unica testimonianza tradizionalmente ritenuta probante per le letture di asservimento di lunga durata dei Romani da parte dei Longobardi ha riservato di recente, grazie ad Antonella Ghignoli, un colpo di scena. Quei contadini che, in una carta pistoiese del 757, sono chiamati *Romani* in un luogo e *massarii* in un altro erano invece *massarii* in tutti e due i casi: è stato il notaio di inizio XII secolo che, facendo una copia del documento (l'unica che a noi rimane), per incertezza grafica inserì quel *Romani* che non esisteva nell'originale ma che ha sostenuto fino ai nostri giorni l'idea dei "solchi bagnati di servo [cioè romano] sudor".

La situazione, al momento della caduta del regno per mano franca, era dunque molto vicina a quella descritta da Niccolò Machiavelli nelle *Istorie fiorentine*: "erano stati i Longobardi dugento trentadue anni in Italia, e di già non ritenevano di forestieri altro che il nome". Forestieri erano invece i Franchi. Convertiti al cristianesimo cattolico al tempo di Clodoveo, essi avevano dispiegato nella prima metà del VI secolo una tendenza all'espansionismo violento ai danni dei regni vicini che tuttavia risultava allora ideologicamente giustificato da due elementi: occupare province e assoggettare genti era rendere un servizio al lontano imperatore dei Romani (vale a dire dei Bizantini) e dilatare insieme l'ortodossia per maggior gloria della Chiesa. Cambiata la

dinastia regnante con il colpo di stato del 751, riprendeva anche vigore quella tendenza all'espansionismo ma in forma ideologicamente diversa: non più al servizio del *basileus* ma in proprio, essendo la *gens Francorum* popolo eletto da Dio; e non più per dilatare l'ortodossia cattolica in un mondo ancora largamente ariano ma per imporre con le armi il cristianesimo ai pagani (soprattutto a Sassoni e Danesi) e per difendere i *Romani* d'Italia, e in primo luogo la Chiesa di Roma, dai *nefandissimi* Longobardi.

#### 4. L'Italia: uno choc per i conquistatori

Ma a questo punto occorre richiamare brevemente un dato. Ci è voluto molto tempo per comprendere appieno che sia le fonti papali sia le fonti carolingie dell'VIII secolo hanno un carattere fortemente costruito: ciò che si riteneva in modo ingenuo essere racconto obiettivo dei passaggi cruciali di quel periodo ha invece a che fare con le idee di legittimazione, di occultamento degli altri e delle loro ragioni, di riduzione delle istanze sconfitte entro i parametri concettuali dei vincitori, e in sintesi con l'idea di uso pubblico della storia. Così, alcune vite dei papi che compongono il *Liber Pontificalis*, e in particolare quelle dei papi che più avevano motivi di tensione con i Longobardi, adoperano nei loro confronti il lessico "demonizzante" che era stato inaugurato al momento del loro ingresso in Italia: in tal modo i cattolici longobardi, maturi per ridare coesione territoriale alla penisola, ridiventavano empi e nefandissimi, epiteti che hanno a che fare con l'ambito religioso. E non è un caso che a tutt'oggi non si conosca il nome di una sola delle quattro figlie di Desiderio, la donna sposata e poi ripudiata da Carlo Magno: da entrambi i fronti, quello franco e quello papale, è stata compiuta una vera e propria *damnatio memoriae* intorno al fatto, imbarazzante per Carlo e inaccettabile per il pontefice, di un equilibrio di breve durata tra le due dinastie.

Né le cose si chiariscono all'indomani della caduta del regno dei Longobardi nel 774 perché rimaneva il contenzioso a proposito delle "restituzioni" territoriali che Carlo avrebbe dovuto fare alla "santa chiesa di Dio dell'impero dei Romani", come ambigualmente le fonti papali definiscono la nascente realtà istituzionale. La tendenza è anzi, negli anni immediatamente seguenti la conquista, a una condivisa reticenza documentaria nei confronti dell'assetto effettivo dell'Italia, riflesso di un contatto non semplice tra imperialismo franco e aspirazioni papali a costruire intorno a Roma un'area di rispetto il più ampia possibile.

Paolo Cammarosano ha sottolineato, alcuni

Fig. 5 Arte longobarda

Il "Tempietto longobardo" di Cividale del Friuli: realizzato verso la metà dell'VIII secolo, era probabilmente una cappella palatina. In particolare, le figure in stucco delle sante testimoniano la maturità dell'arte longobarda, capace di reinterpretare e fare propri modelli classici e bizantini.



105

Quello che la lingua racconta

Nella lingua italiana restano ancora tracce del rapporto fra i Romani e i Longobardi: ne sono testimonianza alcune parole di stampo militare, come "faida", "manigoldo" e "sgherro", e altre legate all'ambientazione domestica e all'uso comune:

Parola longobarda	Significato	In italiano
Banka	Banco	Panca
Bara	Lettiga	Bara
Pala	Palla	Palla
Rost	Graticola	Arrosto
Skaf	Armadio	Scaffale
Skena	Schiena	Schiena
Skranna	Sedile	Scranno
Spahhan	Fendere	Spaccare
Spalt	Fessura, spacco	Spalto, balcone
Stral	Freccia	Strale, freccia
Waid	Guado	Guado

anni fa, che l'ingresso in Italia dei Longobardi fu uno choc innanzitutto per i Longobardi: possiamo pensare che uno choc in parte analogo dovettero provarlo i Franchi. Non si spiegherebbe altrimenti il salto di qualità che le fonti franche mostrano dall'ultimo decennio dell'VIII secolo: i modelli politico-culturali italici, spesso portati direttamente alla corte di Carlo da religiosi-intellettuali, contribuirono a dare al futuro impero dei Franchi soluzioni operative nuove, utili all'inquadramento e al disciplinamento delle popolazioni. E questo avvenne in Italia nel segno della continuità: una continuità marcata ad esempio dal titolo assunto da Carlo, *rex Francorum et Langobardorum*, ma anche dall'impaginazione, nei codici, dei capitolari per l'Italia in coda alle leggi dei re longobardi. Soltanto dalla fine del IX secolo e fino al XII secolo proliferano in Italia le "dichiarazioni personali di legge", in base alle quali ci si dichiara vivere soprattutto secondo la legge longobarda o secondo la legge romana. Contrariamente a quanto si è a lungo creduto, non si tratta di una persistenza dai tempi di Rotari o del riemergere della vera natura della legislazione longobarda: a venire *prima* era stata la territorialità della legge, dei Longobardi e dei Carolingi, e soltanto *dopo* comparve la personalità. La disgregazione dell'ordinamento pubblico e il venir meno del *regnum* come garante della giustizia e della protezione delle popolazioni determinarono – tra molte altre reazioni "dal basso" – anche il ripiegamento individuale o familiare dietro lo scudo rappresentato dalle antiche e prestigiose tradizioni giuridiche dell'Italia.

## Riferimenti bibliografici

Uno studio fondamentale per le nuove acquisizioni sui Longobardi (compreso il discorso sulla *ancilla Romana*) è S. Gasparri, *Prima delle nazioni. Popoli, etnie e regni fra Antichità e Medioevo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997, che si può integrare con il denso volume di P. Cammarosano, *Nobili e re. L'Italia politica dell'alto Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 1998. Ancora di Gasparri segnalo che in rete si trovano altri contributi, in particolare nel sito [www.retimedievali.it](http://www.retimedievali.it); la citazione nel testo è tratta invece dal suo *I Longobardi, i Romani e l'identità nazionale italiana*, in "Anales de historia antigua, medieval y moderna", 39 (2006), pp. 27-39, disponibile all'indirizzo <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/historiaantiguaymedieval/indice39.htm>. Chi fosse interessato ad approfondire il tema dei ritrovamenti del VII secolo nella *Crypta Balbi* può ricorrere a M. Ricci, *Relazioni culturali e scambi commerciali nell'Italia centrale romano-longobarda alla luce della Crypta Balbi in Roma*, in *L'Italia centro-settentrionale in età longobarda*, a cura di L. Paroli, All'insegna del Giglio, Firenze 1997: il volume si trova in biblioteche nazionali, civiche e universitarie. Stessa reperibilità per E. Cortese, *Nostalgie di romanità: leggi e legislatori nell'alto Medioevo barbarico*, in *Ideologie e pratiche del reimpiego nell'alto Medioevo*, Settimane di studio del Centro italiano di studi sull'alto Medioevo, XLVI, Spoleto 1999, pp. 485-510. Nata come saggio, la lettura della carta pisoiense del 757 è ora disponibile come esperimento ipertestuale: A. Ghignoli, *I Romani di CDL 206. Esercizio di diplomazia e storia su un documento longobardo*, in <http://www.rm.unina.it/iper/romani2/default.htm>. Infine, molto utile è G. Albertoni, *L'Italia carolingia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

# Un potere senza delega

## ABSTRACT

La costruzione dei poteri signorili nei secoli X e XI deve essere letta considerando prima di tutto l'efficacia del coordinamento attuato dai Carolingi nei confronti dell'aristocrazia franca, grazie a un intenso processo di redistribuzione di risorse. L'indebolimento postcarolingio del regno si manifesta quindi in una riduzione delle capacità redistributive e di controllo, che lascia campo libero a un potenziamento aristocratico fondato su basi fondiarie e sul controllo armato della società. L'esito del mutamento è un potere totalmente assimilato al patrimonio, e quindi spartito e ceduto in piena libertà, con altissimi livelli di frammentazione. Questa evoluzione ebbe un impatto rilevante sul lungo periodo, dato che i poteri signorili, per quanto sottomessi agli stati regionali, restarono la trama fondamentale del potere nelle campagne lungo il tardo Medioevo e l'età moderna.

# 3

Luigi Provero

Università degli Studi di Torino

Se prendiamo in esame i manuali scolastici pubblicati di recente, vediamo come l'immagine delle campagne e della società rurale nel Medioevo sia profondamente mutata rispetto a testi editi non molti decenni fa. In tutti i manuali hanno preso spazio i temi legati alla cultura materiale, con la presentazione di acquisizioni storiografiche peraltro non recentissime (dalla rotazione triennale delle colture alla diffusione della staffa), per le quali non a caso abbondano le citazioni di passi di Marc Bloch, probabilmente il massimo medievista del XX secolo, ma le cui opere risalgono a 70-80 anni fa. Assai più faticoso appare il passaggio all'interno dei manuali delle riflessioni che in questi decenni – a partire proprio da Bloch – sono state condotte sui funzionamenti della società e del potere: passaggio faticoso e soprattutto molto diseguale, con pochi manuali che denotano un alto livello di aggiornamento e molti che ripropongono invece un po' pigramente i grandi quadri esplicativi di una manualistica molto datata, rinnovati principalmente dal punto di vista iconografico e con l'inserimento di qualche passo tratto dalle fonti. L'età postcarolingia è da questo punto di vista un ottimo esempio, che ci permette di cogliere sia le potenzialità didattiche di un periodo ad altissimo tasso di sperimentazione, sia le difficoltà culturali di cui molti manuali sono tuttora testimonianza.

## 1. Il precario equilibrio di Carlo Magno

Per capire le diffuse difficoltà a comprendere il periodo postcarolingio, dobbiamo partire dai preconcetti che spesso condizionano la lettura dell'impero carolingio, per cui entrano in gioco due riferimenti culturali importanti e invadenti, le idee di "Stato" e di "grande personalità". Non sono riferimenti del tutto fuori luogo: senza dubbio l'impero carolingio è ciò che in questi secoli più si avvicina alla nostra idea di Stato, così come è indubbia l'eccezionalità di Carlo Magno; ma sono due idee fuorvianti, perché inducono a una lettura distorta degli anni attorno all'800 e

### Fig. 1 Documenti pesanti

Carlo Magno offre ad Ambrogio Autperto, abate filofranco del monastero di San Vincenzo al Volturno, un diploma di conferma dei beni. Questa immagine, riportata all'interno del *Chronicon Volturnense*, illustra il testo di un diploma (lo stesso che Carlo Magno avrebbe consegnato all'abate) che la diplomatistica recente ha dimostrato falso. Fu redatto, infatti, nel XII secolo, proprio in occasione della scrittura del *Chronicon*. Atti come questo venivano realizzati a posteriori per giustificare i propri possedimenti e conferire autorità ai propri diritti. Paolo Cammarosano li chiama "documenti pesanti", per sottolineare l'importanza che essi ebbero nella configurazione dei territori signorili, ecclesiastici e cittadini.

107



di conseguenza anche delle trasformazioni del potere nei decenni successivi. Se molti manuali sono attenti a sottolineare le profonde differenze tra l'impero romano e quello carolingio, questi decenni sono presentati sempre con una lettura "dall'alto": Carlo amplia il dominio franco, costruisce l'impero, crea una rete di funzionari e/o di vassalli per governarlo... Non è sbagliato, ma è unilaterale: è una visione troppo incentrata sulla figura dell'imperatore, che ci fa perdere di vista l'insieme del popolo franco, vero protagonista dell'espansione.

La straordinaria creazione territoriale e istituzionale di Carlo fu prima di tutto l'espressione di un efficace – ma pur sempre precario – equilibrio tra la potenza militare dell'aristocrazia franca e la capacità di coordinamento della dinastia carolingia, che aveva saputo guidare questa aristocrazia ad affermarsi sui popoli circostanti. Certo, il periodo di Carlo fu segnato non solo dalle amplissime dimensioni del dominio franco, senza precedenti nell'alto Medioevo, ma anche dalla progettazione di un sistema di governo tramite una rete di funzionari dislocati sul territorio. Tuttavia questa rete deve essere letta non solo come un progetto imperiale, come una creazione di Carlo e della sua corte, ma anche come espressione del compromesso tra la monarchia e le grandi dinastie franche, e quindi come un passaggio del grande processo di redistribuzione che i Carolingi seppero innescare.

Questa nozione di redistribuzione è una chiave utilissima a comprendere sia l'efficacia e i limiti del potere carolingio, sia la sua involuzione lungo il IX secolo. Carlo Magno riuscì ad attivare un circolo virtuoso attorno alla propria capacità di coordinamento dell'aristocrazia: l'ampio consenso tra le dinastie franche gli garantì infatti la forza militare per attuare l'espansione del proprio dominio, ma proprio questa espansione gli permise di acquisire una massa enorme di risorse che poté redistribuire ai propri fedeli, ampliando e consolidando il proprio seguito e quindi la propria forza militare. Il termine "risorse" deve qui essere inteso nel senso più ampio: Carlo, grazie alle conquiste, poté ovviamente distribuire ai suoi fedeli terre, bottino, servi...; ma anche le funzioni di conte o marchese erano una risorsa, poiché l'aristocratico garantiva al re il proprio servizio, ad esempio, come

**Fig. 2** Un reparto di cavalleria franco  
In prima posizione il portastendardo seguito da un cavaliere corazzato armato di lancia lunga e dalla cavalleria leggera. Questa raffigurazione è tratta dal *Salterio Aureo di San Gallo*, della fine del IX secolo.



**Fig. 3** Giuramento di un vassallo al suo signore  
Il vassallo pone le sue mani fra quelle del signore. Vuol dire che gli si affida e gli giura fedeltà. Da questo gesto deriva quello attuale della preghiera cristiana, con il quale il fedele vuole significare il fatto che si affida a Dio.



conte, ottenendo tuttavia un vantaggio anche per sé, sia economico sia soprattutto politico (potere, prestigio, seguaci). Tutto ciò non significa che i Carolingi e i loro fedeli non fossero in grado di fare distinzioni, poiché era a tutti ben chiara la differenza tra un beneficio e una funzione: era ben diverso ricevere delle terre come beneficio in cambio della propria fedeltà vassallatica, o essere invece nominati conti, impegnandosi quindi a governare un determinato territorio in nome del re. Ma era anche chiaro che concessioni così diverse appartenevano allo stesso meccanismo di solidarietà e redistribuzione che univa il re all'aristocrazia.

Lungo questa via possiamo arrivare a capire meglio le evoluzioni postcarolinge: non un crollo improvviso alla morte di Carlo Magno, a causa del minore carisma personale dei suoi successori (come troviamo in molti manuali scolastici); non un complessivo e inarrestabile declino verso la violenza e il disordine; ma piuttosto un progressivo rallentamento del processo di redistribuzione attuato dal re in favore dell'aristocrazia. I primi decenni del IX secolo sono infatti segnati da due processi maggiori: la fine dell'espansione territoriale carolingia e la divisione del dominio tra diversi re (a partire dai figli di Ludovico il Pio, negli anni '40). Lungo la seconda metà del secolo troviamo quindi dei re con domini più piccoli, senza reali possibilità di espansione territoriale e spesso in conflitto tra di loro; questi re avevano quindi un grande bisogno di raccogliere dei fedeli, ma al contempo avevano meno risorse da redistribuire. Perciò, nel rapporto tra regno e aristocrazia, l'equilibrio si era spostato progressivamente a favore di quest'ultima, che era in grado di ottenere dal regno concessioni sempre più ampie e che sempre più individuava vie di potenziamento autonome, che facessero a meno del regno: le terre, le clientele vassallatiche e i castelli. E proprio l'integrazione tra queste diverse basi di potere richiede qualche chiarimento.

## 2. Un castello non basta

Una delle associazioni mentali più dirette e automatiche è quella tra il castello e il potere signorile: è un'associazione ampiamente presente nel nostro immaginario, ma che si ritrova anche in molte ricostruzioni manualistiche o divulgative sull'età postcarolingia, in cui spesso si individua nella costruzione di un castello il segno diretto e inequivocabile di un processo di signorilizzazione. Questo non è di per sé sbagliato, ma ci fa perdere un passaggio fondamentale, ovvero la comprensione dei contesti e delle azioni che fanno sì che attorno al Mille il castello diventasse centro di un potere autonomo. Il castello è pur sempre solo un edificio: se nel X-XI secolo il possesso di un castello corrispondeva al controllo di un potere signorile, questo avveniva solo grazie a uno specifico contesto politico e ad alcuni ben precisi comportamenti.

Il contesto è segnato non solo e non tanto dalle incursioni di Saraceni, Ungari e Normanni, ma soprattutto da un'accentuata concorrenza tra le diverse dinastie signorili, che un regno indebolito non riusciva a tenere sotto controllo dal punto di vista militare. La popolazione non poteva più confidare nella pace del re, nella sua capacità di controllare il territorio e contenere le violenze; se in città le funzioni di difesa vennero in linea generale assunte dai vescovi, nelle campagne, molto pragmaticamente, difendeva chi



**Fig. 4 Le schiere dei vassalli**  
In questa miniatura proveniente da un *Exultet* dell'XI secolo, il sovrano è circondato dai suoi vassalli. I re normanni, esattamente come tutti i re coevi, utilizzano la feudalità come sistema di controllo del territorio, duttile e facilmente costruibile.



**Fig. 5 I mulini del signore**  
I mulini appartenevano a quel tipo di strumento “comune” che attestava il dominio del signore: i contadini non potevano usare macine private ed erano costretti a pagare per l’uso del mulino signorile. Spesso il signore imponeva con la violenza l’uso del suo mulino, e distruggeva le macine familiari.

era in grado di difendere, chi aveva le risorse per costruire castelli e organizzare bande di uomini armati. Perché il castello non era di per sé sufficiente, servivano gli uomini: cavalieri che diventassero vassalli del signore e garantissero la sua forza di difesa, di coercizione, di oppressione; ma anche i vicini meno potenti, i contadini che cercavano nel castello signorile una protezione, impegnandosi in cambio sia a pagare alcune imposte, sia a garantire i turni di guardia e i lavori di manutenzione del castello (che spesso era un recinto di

terra e legno, che richiedeva continui interventi di ricostruzione).

Il castello poté quindi divenire il centro di una signoria perché attorno alla fortificazione si poteva costruire una rete di rapporti personali di fedeltà, protezione e sottomissione, ovvero la trama fondamentale del controllo signorile della società circostante. Ma alla base di tutto, prima del castello e dei legami personali, c’era sempre la terra: in un’economia a debole circolazione monetaria e commerciale, la ricchezza era sempre costituita dalla terra, ed era questa la base economica su cui si fondava la capacità di azione politica dei signori. Grazie alla terra si potevano costituire le reti di redistribuzione che trasformavano il ricco in potente: terre date in beneficio ai cavalieri, che diventavano vassalli del signore e andavano così a costituire la sua forza armata; terre date da coltivare ai contadini, che dipendevano quindi dal signore da un punto di vista puramente economico e diventavano i primi, naturali candidati a una sottomissione più piena; terre donate alle chiese, per esprimere la propria devozione, garantirsi la salvezza eterna e legarsi a enti prestigiosi e potenti.

Non esiste una spiegazione semplice e unitaria per la formazione delle signorie locali, poiché il dato comune risiede proprio nell’integrazione – in forme via via diverse – di varie azioni: il possesso di terra, la costruzione di castelli, la creazione di bande armate... Gli esiti sono quanto mai vari, e su questo dobbiamo soffermarci.

### 3. Comprare e vendere il potere

L’identificazione tra castello e signore porta spesso a pensare a una realtà nel complesso semplice, in cui ogni villaggio fosse affiancato da un castello e controllato da un solo signore. Qualche manuale arriva a spiegare che esistevano diversi tipi di poteri signorili, che gli storici definiscono ad esempio “signoria fondiaria” (il potere sugli uomini che coltivavano le terre del signore) o “signoria territoriale” (quando il potere si estendeva sull’insieme degli abitanti di un villaggio e del suo territorio); ma in linea di massima è assente il dato più importante, quello che con più chiarezza ci mostra come i funzionamenti politici di questi secoli fossero radicalmente diversi dai nostri: è la “patrimonializzazione del potere”, ovvero il fatto che la giurisdizione era pienamente parte del patrimonio del signore ed era quindi normalmente venduta, donata, lasciata in eredità, spartita. E ciò che veniva trasmesso, in molti casi, non era la giurisdizione su un intero villaggio, ma piuttosto dei frammenti anche minuti: due mulini, metà del fodro riscosso su alcune famiglie, un ponte con i relativi pedaggi, ecc.

Se uniamo l’assoluta libertà e sperimentalità dei processi di formazione

delle signorie, a questa fluida e continua circolazione di piccoli frammenti di potere, il risultato è ovviamente un quadro estremamente composito, in cui non solo ogni villaggio era spartito tra molti diversi signori, ma anche il singolo contadino aveva obblighi diversi nei confronti di una pluralità di signori: doveva censi e imposte al proprietario della terra che coltivava (o meglio: ai diversi proprietari delle diverse terre), altre imposte al signore del castello in cui poteva rifugiarsi, altre ancora alla vicina chiesa, altre a chi controllava il mulino, ecc.

Questi meccanismi ci aiutano a comprendere come la nozione di “Stato” sia davvero poco adeguata a leggere i funzionamenti delle signorie locali, in cui il potere era direttamente connesso a equilibri puramente territoriali, alla concreta capacità di proteggere e di minacciare e al diretto controllo delle risorse fondamentali. Al contempo questi livelli di frammentazione ci permettono di cogliere più concretamente le dinamiche di concorrenza e contrapposizione tra i diversi signori: non si tratta solo degli scontri tra i signori di castelli vicini, ma di una convivenza conflittuale all’interno stesso del tessuto sociale di ogni singolo villaggio, una tensione tra signori che cercavano di porre sotto il proprio controllo i sudditi altrui.

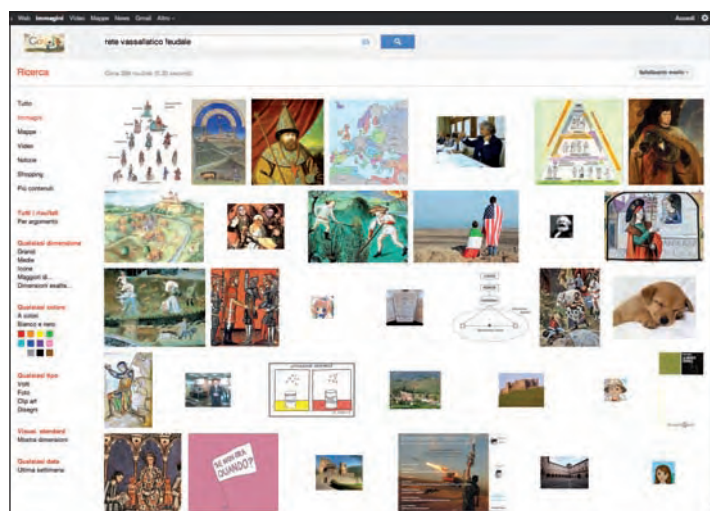
#### 4. Dalla rete alla piramide

Fluidità, sperimentazione, equilibri locali: tutto ciò ci porta verso una visione della società carolingia e postcarolingia ben lontana da una chiara e unitaria struttura gerarchica, la cosiddetta “piramide feudale”, figura superata dagli storici attorno alla metà del XX secolo, ma ancor oggi tenacemente riproposta in alcuni manuali e in non pochi siti internet. Se vogliamo usare un’immagine per rappresentare l’insieme dei rapporti vassallatici tra IX e XI secolo, pensiamo piuttosto a una rete: una rete assai disordinata, piena di strappi e di nodi e tutt’altro che piatta e omogenea, perché i legami feudali si addensavano attorno ad alcune figure più importanti (vescovi, principi, ecc.), che riuscivano a raccogliere attorno a sé settori importanti dell’aristocrazia di una regione.

La rete è un’immagine imperfetta, ma ben più gravi sono le distorsioni indotte dall’idea di piramide, per due motivi fondamentali: prima di tutto la piramide fa pensare che tutto convergesse attorno al re, che invece disponeva sì di un gruppo importante di vassalli, ma non aveva affatto un controllo per via feudale sull’insieme dell’aristocrazia, né era in grado di imporsi efficacemente sui vassalli dei propri vassalli; inoltre la piramide porta a pensare a una chiara stratificazione sociale, con una fascia di vassalli regi sovrapposti ai valvassori, questi ai valvassini, ecc. Non è così, perché i legami feudali non definivano strati sociali, ma piuttosto relazioni personali, da uomo a uomo; non si era “vassalli” in assoluto, ma vassalli di qualcuno.

Dobbiamo quindi cancellare del tutto l’immagine della piramide feudale? No, piuttosto dobbiamo spostarla di tre secoli. La piramide non può rappresentare un fantomatico ordine carolingio, ma può servire a leggere l’uso politico dei rapporti feudali da parte dei comuni cittadini nel XII e soprattutto XIII secolo. Questo è

**Fig. 6** La piramide nella rete  
Un disegno che rappresenti con estrema chiarezza ed efficacia le relazioni e i rapporti sociali di questo periodo non è stato ancora elaborato, tanto è vero che, cercando su Google, l’immagine che più compare è comunque quella della piramide feudale.





un passaggio pressoché totalmente assente nella manualistica, ed è una carenza importante, che deforma la comprensione dei secoli bassomedievali. In linea generale, troviamo una separazione netta tra i capitoli che parlano delle signorie rurali (per il X e l'XI secolo) e quelli che parlano dei comuni (per il XII e il XIII). E i signori? A seguire questa narrazione, sembrerebbero estinguersi nei primi decenni del XII secolo. Invece i poteri signorili sono una struttura di lungo periodo, che segna la vita rurale per tutto il basso Medioevo e l'età moderna. Ciò che cambia, a partire dal XII secolo, è che il loro potere non è più totalmente autonomo, ma sottomesso in modo sempre più stringente ai poteri maggiori, ovvero prima i comuni cittadini, poi i principati regionali e gli stati di *ancien régime*.

E qui rientrano in gioco i legami vassallatici e compare la piramide feudale, se non come realtà effettiva, almeno come progetto. Il vassallaggio è infatti uno dei principali strumenti politici e giuridici messi in gioco dai comuni per coordinare le signorie locali: i signori, prima totalmente autonomi, vengono costretti a riconoscere la superiorità delle città e spesso lo fanno diventando vassalli del comune. Ciò a cui punta il comune (e più tardi i grandi principi, come i Visconti o gli Este) non è la cancellazione delle signorie locali, ma la loro sottomissione; in altri termini, si cerca di coordinare le autonomie locali in una struttura gerarchica, una piramide fondata soprattutto sui legami feudali.

Per questo gli studiosi tendono ora a porre l'attenzione sul "feudalesimo comunale", un'espressione che può sembrare un ossimoro a chi considera le signorie rurali e i comuni cittadini come due mondi opposti e non comunicanti; si tratta invece di due forme molto diverse di quella pluralità di poteri locali che si affermano in età postcarolingia e che lungo il basso Medioevo si coordinano usando – con grande libertà e pragmatismo – tutti gli strumenti disponibili. I rapporti feudali non sono una peculiarità dell'aristocrazia rurale, da cui i cittadini rifuggono; sono uno strumento sociale e giuridico estremamente fluido, utile per esprimere relazioni personali, spesso a carattere politico, di cui i comuni cittadini sanno fare un uso intenso e fecondo.

## Riferimenti bibliografici

Due chiavi di lettura preliminari appaiono fondamentali per leggere i poteri signorili: da un lato le relazioni tra il re e l'aristocrazia, che rappresentano un nodo chiave della politica carolingia e postcarolingia, e sono analizzate nel volume di Tabacco; dall'altro le basi concrete del dominio aristocratico, in termini di controllo economico e militare della società, che sono al centro dei volumi di Duby e Toubert. Su queste basi sono pienamente comprensibili sia l'altissima frammentazione e sperimentabilità dei poteri (è il punto centrale del libro di Provero), sia l'interferenza tra i poteri signorili e i rapporti feudali (Albertoni e Provero).

- ▶ G. Albertoni, L. Provero, *Il feudalesimo in Italia*, Carocci, Roma 2003.
- ▶ G. Duby, *Le origini dell'economia europea. Guerrieri e contadini nel Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 1975.
- ▶ L. Provero, *L'Italia dei poteri locali. Secoli X-XII*, Carocci, Roma 1998.
- ▶ G. Tabacco, *Dai re ai signori. Forme di trasmissione del potere nel Medioevo*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- ▶ P. Toubert, *Dalla terra ai castelli. Paesaggio, agricoltura e poteri nell'Italia medievale*, a cura di G. Sergi, Einaudi, Torino 1995.

# Comuni borghesi e comuni aristocratici

## ABSTRACT

I manuali scolastici non sono refrattari ad accogliere revisioni e novità interpretative scaturite dalla ricerca sui comuni medievali. Lo dimostra, tra l'altro, la presenza di accenni alla composizione aristocratica dei ceti dirigenti cittadini del XII secolo. Tuttavia, la cornice generale in cui gli autori dei testi scolastici introducono precisazioni come questa è fondata su uno svolgimento generale della storia politica del Medioevo in cui i comuni hanno il ruolo dei distruttori di un ordine precedente fondato sulla lotta tra i poteri universali e dei traghettatori verso la modernità statale. Tale cornice depotenzia tali precisazioni e le rende elementi estranei, giustapposti solo precariamente alla superata narrazione principale.

4

Giuliano Milani

Università degli Studi di Roma  
"La Sapienza"

## 1. I comuni della manualistica

Come ha scritto Antonio Brusa in un articolo apparso qualche anno fa nel "Cartable de Clio", i comuni hanno una grande responsabilità nel "copione-base" della storia medievale dei manuali scolastici. A loro è affidato il compito di porre fine alla lotta fra universalismo e particolarismo che connota gran parte del Medioevo e quello di gettare "le basi di una nuova società, che attraverso le fasi politiche della signoria e del principato, porta allo stato moderno". Come vedremo tra breve, l'attribuzione di questo ruolo da *deus ex machina* in un'evoluzione quasi millenaria ha una lunga storia e si deve all'incontro tra due grandi narrazioni di matrice sette-ottocentesca: quella europea che vede nella nascita della borghesia l'avvio della modernità e quella italiana secondo cui è proprio nei comuni che va rintracciata l'origine dell'identità nazionale. Il risultato è che la posizione strategica occupata dai comuni nel discorso scolastico sul Medioevo rende particolarmente difficile la ricezione delle revisioni e dei ripensamenti che produce la storiografia. Anche quando ciò avviene e singoli punti vengono accolti nel canone, la resistente cornice in cui sono collocati non può che depotenziarli.

Così avviene ad esempio in un manuale (M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Passato Presente 1*, p. 74) in cui è evidente che gli autori si sono sforzati di introdurre distinzioni. Si fa cenno alle differenze tra comuni europei promossi da mercanti e artigiani e comuni italiani alla cui fondazione – si legge – concorrono "uomini di guerra", "uomini di denaro" e "uomini di cultura", ma l'informazione rischia di andare perduta, collocata com'è sotto uno schema grafico in stile *Powerpoint* in cui si leggono, collegati da frecce che esprimono derivazioni causali, la "ripresa economica del secolo XI", quindi la "rinascita delle città", e dunque i "comuni" con tutte le loro caratteristiche (dall'autonomia politica alla monetazione, dalla giurisdizione alle corporazioni) che conducono allo "scontro con il potere imperiale".

È evidente che la partita si giochi in primo luogo sul piano sociale. Da

### Per approfondire

Per un inquadramento sulla visione del comune nell'Ottocento:

- ▶ G. Tabacco, *La città italiana fra germanesimo e latinità nella medievistica ottocentesca*, in *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo*, Il Mulino/Duncker & Humblot, Bologna/Berlino 1988 (Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento. Contributi, 1), pp. 23-42.

Per una ricostruzione critica del dibattito sul comune nella storiografia novecentesca:

- ▶ M. Vallerani, *La città e le sue istituzioni. Ceti dirigenti, oligarchia e politica nella medievistica italiana del Novecento*, in "Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento", 20 (1994), pp. 165-230.

un sistema che parte dalla ripresa economica e arriva a Barbarossa l'idea che i comuni a fine XI secolo siano stati promossi da ceti nuovi (oggi poco condivisa dagli storici) riceve senso, quella che i comuni abbiano avuto una base aristocratica (ben più accettata) è identificata come un organismo estraneo e pertanto tende ad essere espulsa.

## 2. I comuni della storiografia

La difficoltà di una revisione di quella che per comodità potremmo chiamare la sovrapposizione tra comuni e borghesia non è tuttavia un problema che interessi i soli manuali, ma è sintomo di una evoluzione tormentata che ha avuto luogo nella storiografia. Dal punto di vista della storia comunale, il XX secolo (inteso in un'accezione lunga che sconfinava all'indietro verso la cosiddetta "scuola economico-giuridica" di Volpe e Salvemini e in avanti verso le ricerche dei primi anni Duemila) può essere letto come la lenta, faticosa e controversa affermazione di un paradigma interpretativo alternativo a quello di matrice risorgimentale che aveva trovato nei primi anni dell'Ottocento nell'economista ginevrino Jean Charles Léonard Simonde de Sismondi il suo grande sistematore.

Già Ludovico Antonio Muratori, il grande erudito modenese vissuto tra Sei e Settecento, aveva sostenuto che la matrice culturale degli italiani riposava nel rifiorire della vita civile che si era diffuso dopo il Mille da Milano all'Europa attraverso una progressiva rivoluzione. Proprio sulla base della lettura di Muratori, Voltaire aveva espresso l'idea secondo cui i comuni italiani avevano finalmente portato nuova luce in un Medioevo oscuro, dominato dal feudalesimo, e che ciò era potuto avvenire perché in essi per la prima volta aveva cominciato ad agire concretamente la borghesia. Ma era stato Sismondi, nei suoi lavori di *Storia delle repubbliche italiane*, a fissare nei comuni italiani le origini dello spirito repubblicano moderno fondato sulle virtù individuali dei cittadini. Da questo precedente glorioso, a suo modo di vedere, avrebbero dovuto prendere esempio gli italiani che ambivano a creare un nuovo Stato.

La proposta, che aveva trovato vasta accoglienza presso i patrioti, non aveva mancato di suscitare riserve presso gli storici. Se ne possono cogliere alcune critiche non troppo velate ad esempio nel *Sommario della storia d'Italia* di Cesare Balbo, che costituì un manuale scolastico di riferimento fino a Novecento inoltrato. Inoltre, una volta che lo stato italiano fu fondato e si manifestarono gravi problemi di disuguaglianza e di organizzazione, nel giudizio sui comuni medievali il tempo della speranza cedette progressivamente il passo a quello della disillusione. In maniera simile a quanto sarebbe avvenuto più tardi, tra 1970 e 1990, anche all'inizio del Novecento gli storici, influenzati dalla crisi delle istituzioni politiche che vivevano in prima persona, cominciarono a spogliare il comune della valenza positiva che aveva sino a quel momento avuto, e a descriverlo come un mondo piccolo, disordinato e litigioso in cui si erano create le premesse per la signoria.

Ma complessivamente questa prima revisione non ebbe come effetto quello di scalzare la connotazione borghese dell'età comunale, che altri lavori, prodotti fuori d'Italia, andavano consolidando. Nella sua grande *Storia d'Europa*, scritta durante la prima guerra mondiale, pubblicata postuma nel 1936 e destinata a divenire un classico longevo, lo storico belga Henri Pirenne aveva connesso in maniera stretta la rinascita urbana, che a suo avviso segnava il superamento dell'età feudale, alla ripresa del commercio avvenuta dopo il Mille. Secondo Pirenne, gli artefici di quella rinascita erano



**Fig. 1 Vitalità degli scambi**

Il ricorso al baratto nell'alto Medioevo è stato senza dubbio enfatizzato dalla tradizione.

Le compravendite sono invece sempre state vivaci, anche se il troppo alto valore nominale delle monete circolanti in Europa prima dello sviluppo delle città ha dato occasionale spazio a scambi in forma di baratto.

Così in questa scena tratta dal *De Universo* di Rabano Mauro, un'opera enciclopedica del 1028, prodotta a Montecassino.



**Fig. 2 Il commercio**

Lo sviluppo dei commerci comporta anche la messa a punto di strumenti di pesatura di vario genere, come si vede dalle due bilance raffigurate nel *De Universo*, di Rabano Mauro.



**Fig. 3 I contratti**

Accanto agli strumenti materiali, il commercio richiede degli strumenti giuridici, per redigere i contratti, e delle figure in grado di garantire la loro correttezza, come notai e giudici. Ecco una scena, da un codice veneziano del XV secolo, nella quale due contraenti si fanno registrare un atto dal notaio, mentre gli assistenti contano il denaro.

stati uomini nuovi, marginali che non avevano nulla da perdere, i quali, lanciandosi nell'avventura mercantile, erano riusciti a scuotere le catene del feudalesimo e a modificare dal basso le strutture dell'economia. Per quanto sviluppata sulla base dell'esperienza dell'autore nello studio delle città fiamminghe, questa visione trovò vasta accoglienza in tutta Europa e una buona diffusione nella storiografia italiana. Con una certa approssimazione potremmo dire che quella mappa concettuale realizzata in forma di *slide* che descrivevo in apertura costituisca una versione assai semplificata di quanto era stato scritto in quel libro.

Come e più di quanto era avvenuto con Sismondi, anche le idee di Pirenne furono discusse dagli storici italiani. Lo studio che Violante pubblicò nel 1953 sulla società milanese dei secoli X-XI lasciava emergere un quadro complesso, in cui all'origine della società che avrebbe prodotto il comune di Milano non venivano collocati servi in fuga, ma proprietari capaci di contenere fondi rurali ai grandi enti ecclesiastici, monetieri e altre persone che riuscivano a cogliere i frutti di una crescita economica lenta ma costante, le cui radici sembravano risalire ben oltre il fatidico anno Mille. Altre ricerche cominciarono a mettere in luce la presenza di numerose famiglie dotate di cospicui beni e di uno stile di vita aristocratico alla guida delle istituzioni cittadine dal XII secolo in poi. Tra queste famiglie, come era apparso dalla ricerca di Plesner sul contado fiorentino (pubblicata nel 1934), ce n'erano alcune che provenivano dagli strati più alti della società rurale. La lettura delle cronache e più tardi delle fonti giudiziarie segnalava come,

una volta trasferitisi in città, gli aristocratici che in campagna esercitavano diritti signorili non si fossero affatto trasformati in cittadini buoni e obbedienti, ma avessero promosso alleanze e contribuito alla formazione di clientele e fazioni. A Genova questo appariva particolarmente chiaro e Jacques Heers, in un'opera del 1974, usò il caso genovese insieme con altri per condurre un discorso sulla prevalenza dei legami familiari e degli interessi privati nella società comunale. In generale si cominciarono a considerare le molte testimonianze relative ai legami di soggezione e di patronaggio che nei comuni avevano continuato a funzionare. In particolare Hagen Keller, nel suo importante studio del 1979, osservò che gli stessi legami feudali, che una visione semplificata tendeva a considerare quanto di più lontano vi fosse dai comuni, all'interno delle città italiane esistevano e avevano grande rilevanza, così come le definizioni di ceti connesse a quei legami (quella di *capitanei*, cioè vassalli del vescovo, e quella di *valvassori*, cioè i vassalli di questi vassalli) avevano avuto un ruolo fondamentale nella prima società comunale.

A partire dagli anni Settanta del Novecento, quindi, gli storici hanno attribuito un valore nuovo a dati che talvolta erano stati portati alla luce in ricerche precedenti, spinti da due aspirazioni per molti versi giustificate: liberare la storia comunale dalla lettura ingenua che l'aveva segnata nell'Ottocento e rendere una fase cruciale della storia italiana paragonabile, se non equiparabile, a quella dei vicini paesi europei che vantavano un passato meno cittadino e più feudale e signorile. Nel complesso la grande opera di revisione a cui la storia comunale è stata sottoposta da quel momento in poi ha consentito in larga misura di soddisfare queste aspirazioni. Ma, come spesso avviene quando si innesca un processo di revisione, la polemica ha avuto in alcuni casi la meglio e ha fatto elaborare visioni della vicenda comunale che, per quanto di segno opposto rispetto a quelle ingenuo e ottimiste prodotte nel Risorgimento, apparivano egualmente semplicistiche. Da comuni democratici, borghesi e felici si è passati a descrivere, talvolta con la medesima icasticità, comuni oligarchici, aristocratici e in cui la vita era insopportabile.

Anche questa lettura "pessimista" della storia comunale, insomma, ha suscitato sin dalla sua apparizione vivaci reazioni. Nel corso degli ultimi trent'anni non sono mancati, accanto a interventi che la confermavano, anche studi di caso, sintesi e rassegne che hanno sfumato o contestato molte delle premesse che avevano contribuito a fondarla.

In questa chiave autori come Giovanni Tabacco e Paolo Cammarosano hanno sottolineato come le clientele vescovili non erano state ovunque altrettanto importanti per la selezione del ceto dirigente comunale, e che in molte città avevano avuto un ruolo notevole individui e famiglie non inseriti in questa clientela. Renato Bordone ha sostenuto come, di là dagli strettissimi contatti tra aristocrazia della città e della campagna, il comune era stato un prodotto tipicamente cittadino, frutto di una cultura propriamente urbana, dotata di valori e caratteristiche sue proprie. Gabriella Rossetti ha cercato di dimostrare come, anche nel caso di membri di stirpi definibili come feudali, l'appartenenza alla comunità dei cittadini contasse più dell'omaggio prestato a un signore, laico o ecclesiastico che fosse.

### 3. Un nuovo modello comunale

Fortunatamente il frutto di questa "revisione della revisione" non è stato il recupero delle semplificate letture ottocentesche. Oggi quasi nessuno pensa



Fig. 4 Le merci locali

Il primo scopo di un mercato, il più antico, è quello di mettere in circolazione le merci locali, quelle della campagna, destinate all'alimentazione cittadina. In questa scena di vita quotidiana, rappresentata in un affresco anonimo del castello di Issogne (Valle d'Aosta) del XIV secolo, si vede la bottega di un fruttivendolo.



Fig. 5 I prodotti artigianali

I mercati sono il luogo privilegiato per la circolazione della produzione artigianale, sia locale, sia proveniente da centri specializzati nella produzione di tessuti, indumenti, cuoierie o armi. Qui vediamo un mercante che tenta di vendere un drappo nel mercato di Bologna. Miniatura degli *Statuta draperiorum* del 1339.

più che la cultura politica delle città italiane fosse più moderna di quella delle coeve realtà europee (il futuro sarebbe stato delle grandi monarchie), che i primi comuni fossero pregiudizialmente ostili agli strumenti feudali (al contrario vi fecero ricorso per espandersi nel territorio), o che essi furono creati da una classe anche lontanamente qualificabile come borghese (che semplicemente non esisteva). Ma di là da questi punti fermi stenta ancora a delinearsi un'interpretazione della storia comunale che possieda la forza e la chiarezza di quelle che l'hanno preceduta: il comune borghese e il comune aristocratico. Anche per questo gli autori di manuali scolastici non hanno un compito facile. D'altra parte, appunto il procedere della ricerca rende questo obiettivo difficilmente raggiungibile. Mentre si sono moltiplicati studi e monografie, non esistono ancora sintesi ispirate e di vasto respiro, e una lettura complessiva del comune è possibile ricavarla solo sulla base di un confronto tra tanti studi, spesso limitati a singole realtà urbane o a singoli aspetti. A causa della tendenza apparentemente inesorabile alla specializzazione degli studi (che costituisce una conseguenza del loro approfondimento), poi, è difficile prevedere che nell'immediato futuro le cose possano cambiare.

Su certi aspetti non c'è dubbio che le cose appaiano più chiare. Del regime del podestà forestiero che si ebbe nella prima metà del Duecento, per esempio, conosciamo, grazie a una ricerca collettiva svoltasi nel corso di decenni, non solo molte caratteristiche istituzionali e, in senso più generale, culturali, ma anche la variegata base sociale di cui facevano parte – stavolta sì – anche ceti non aristocratici che trovarono per la prima volta in quel sistema la propria possibilità di rappresentanza. Dei regimi di “popolo” di fine Duecento alcuni aspetti, come quelli politico-istituzionali, sono stati largamente indagati, mentre altri, quelli connessi ai ricambi sociali che li ac-



Fig. 6 I prodotti esotici

I mercati, ma soprattutto le fiere annuali, sono i luoghi in cui si possono trovare i prodotti esotici, quelli che provengono da regioni lontane: fra questi ci sono drappi, vini pregiati, spezie e i prodotti della farmacia. Qui si vede una farmacia, disegnata in un manoscritto del *Canone di medicina di Avicenna* (XV secolo).

compagnarono e ai meccanismi economici che li provocarono restano ancora da comprendere. Sul comune delle origini, quello consolare, disponiamo di una recente e innovativa lettura, quella fatta da Jean-Claude Maire Vigueur sulla base di un ampio gruppo di città. Secondo questo autore alla base del comune vi fu un ceto sociale preciso: il gruppo di coloro che avevano la possibilità economica e la capacità tecnica di combattere a cavallo, i *milites*. Nelle città italiane del XII secolo questo gruppo era piuttosto numeroso e composito: includeva chi era inserito nelle clientele vassallatiche, ma anche molti altri; trovava il suo elemento tipico nell'esercizio del mestiere delle armi sostenuto economicamente dal possesso fondiario (non necessariamente grande), e da altre attività (prestito di danaro, attività commerciali, valorizzazione dei terreni). Per la lettura della vicenda politica comunale la milizia così definita risulta importante perché, come fa notare Maire Vigueur, essa fornì la quasi totalità dei consoli di cui possediamo i nomi e perché, più in generale, viveva, per così dire, in simbiosi con le istituzioni cittadine: sosteneva le guerre contro i poteri esterni e in cambio ac-

Fig. 7 Le vie cittadine

L'incremento continuo dell'attività mercantile trasforma visibilmente la struttura e la funzione delle città. Qui vediamo (in una miniatura del XIV secolo) una strada di commercianti di stoffe e arredi di Bologna.

118



Fig. 8 Le fiere

Gli scambi commerciali hanno trovato, col passare del tempo, i loro luoghi privilegiati nelle fiere. Questa è la fiera di Lendit, nella piana di S. Denis presso Parigi. Miniatura tratta da *Grandes Chroniques de France*.

Fig. 9 I mercanti

Alcune città si specializzano nella mercatura: è il caso delle città del Centro-Nord Italia. Chiamati genericamente "Lombardi", mercanti e prestatori di danaro italiani operano in molte città europee. In questa miniatura, tratta da un manoscritto francese del *Decamerone* (XV secolo), li vediamo impegnati a contare il danaro con attenzione.



cedeva a risorse pubbliche di vario genere, condizionando tutti gli aspetti dell'esercizio del potere: la fiscalità, l'amministrazione della giustizia, la costruzione dell'egemonia sul contado.

Come appare chiaro, non si tratta di nozioni o idee impossibili da comunicare a un pubblico giovane. Per questo non è affatto da escludersi che alcune di esse riusciranno a insinuarsi nelle pagine dei manuali a venire, così come altre idee hanno fatto nei manuali precedenti. Sarà tuttavia di scarsa utilità se tali novità continueranno a essere inserite in una cornice che articola lo sviluppo politico medievale sulla lotta tra poteri universali minati dal basso, destinati a essere soppiantati grazie al pullulare di forze sociali politicamente rivoluzionarie. In una storia diversa, che desse conto della lenta ma inesorabile decadenza delle strutture politiche di origine romana nell'alto Medioevo – e poi dell'apparizione di molti poteri locali diversi tra loro, destinati a combattersi, a selezionarsi e a proporsi come centri di inquadramento territoriale –, anche ciò che stiamo finalmente comprendendo sulla società dei comuni troverebbe un'accoglienza migliore.

### Riferimenti bibliografici

- ▶ C. Balbo, *Sommario della storia d'Italia*, Le Monnier, Firenze 1856 (fotoriproduzione su Google Books).
- ▶ A. Brusa, *Un prontuario degli stereotipi sul Medioevo*, in «Cartable de Clio», n. 5/2004, ora in <http://www.storiairreer.it/Materiali/BrusaLuoghiComuni.htm>.
- ▶ M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Passato Presente 1*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- ▶ J.-C. Maire Vigueur, *Cavalieri e cittadini. Guerra, conflitti e società nell'Italia comunale*, Il Mulino, Bologna 2010.
- ▶ H. Pirenne, *Storia d'Europa. Dalle invasioni al XVI secolo*, Sansoni, Firenze 1999.
- ▶ J.C.L. Simonde de Sismondi, *Storia delle repubbliche italiane*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- ▶ C. Violante, *La società milanese nell'età precomunale*, Laterza, Roma-Bari 1981.



# 5

Andrea Gamberini

Università degli Studi di Milano

## Processi di ricomposizione politica alla fine del Medioevo e avvento degli stati regionali

ABSTRACT

L'obiettivo del saggio è quello di mettere a fuoco i caratteri delle nuove formazioni politiche sviluppatasi fra XIV e XV secolo, dalla storiografia italiana definite ora come "stati regionali" (per rimarcare la dimensione ampia, mai raggiunta dalle città-stato di età comunale), ora invece come "stati territoriali" (per sottolineare la novità rappresentata dalla rivendicazione di una sovranità piena su un territorio definito e compatto). Rappresentate ancora fino agli anni Sessanta come proto-manifestazioni dello Stato moderno, queste compagini hanno in realtà rivelato ad un'analisi più attenta la permanenza di corpi sociali e territoriali (comunità, signorie di castello, feudi, fazioni, ceti) dotati di ampia autonomia. Donde allora anche le peculiari modalità attraverso cui fu perseguita la crescita della capacità regolativa dello Stato, realizzata non già attraverso l'eliminazione dei poteri locali, bensì mediante il patto e l'intesa con essi.

120

Fig. 1 L'incoronazione

A partire dal XII secolo, il re comincia a diventare un governatore effettivo del suo territorio. Egli si serve del diritto feudale, duttile e facile da costruire, per realizzare un controllo sempre più capillare del suo dominio. Sancisce il suo potere con l'incoronazione, che comporta l'unzione, come per i santi re della Bibbia. Qui vediamo, in un manoscritto del XIII secolo, l'ascesa al trono di Manfredi, successore di Federico II di Svevia.



### 1. Un periodo di semplificazioni

Dal punto di vista politico e istituzionale il fatto più significativo degli ultimi due secoli del Medioevo italiano è senz'altro rappresentato dalla formazione di nuove e più vaste compagini territoriali, gli stati regionali, capaci ora di assorbire e disciplinare, ora più semplicemente di coordinare la moltitudine di comuni e signorie rurali che ancora al principio del Trecento figuravano come i protagonisti indiscussi della scena politica.

Un confronto fra la cartina dell'Italia all'inizio del XIV secolo e quella di metà Quattrocento (entrambe nella pagina a fronte) segnala con immediatezza la radicale semplificazione del quadro politico frattanto occorsa: delle oltre 90 città-stato che animavano l'area centro-settentrionale alla fine del XIII secolo, se ne conservavano indipendenti al tempo della Pace di Lodi (1454) non più di una quindicina, ridottesi ulteriormente nei decenni seguenti. Anche il Mezzogiorno sembrò partecipare della più generale tendenza alla ricomposizione degli spazi politici e alla metà del XV secolo la parte insulare (già aragonese) e quella peninsulare (già angioina) tornarono a costituire un regno unitario, sia pure soltanto durante l'età di Alfonso il Magnanimo.

La costituzione di spazi istituzionali più ampi non fu però che un aspetto della più generale trasformazione che interessò le strutture politiche del tempo e che si accompagnò

un po' ovunque al rafforzamento degli apparati di governo e alla tendenza ad un più saldo controllo del territorio. Nel complesso, dunque, un fenomeno assai articolato, a favorire il quale concorsero vari fattori, a cominciare dalle sollecitazioni provenienti dalla società, sempre più insofferente a quel clima di violenza che almeno dalla seconda metà del XIII secolo travagliava la vita delle città-stato e che ormai mostrava una spiccata tendenza a trascendere l'orizzonte municipale. Complici infatti i fenomeni dei bandi e del fuoriuscitismo – che proiettavano la lotta politica fra i *cives* fuori dal perimetro urbano, lungo le direttrici definite dalla solidarietà di fazione – il conflitto tendeva ormai ad assumere dimensioni sempre più ampie, talora perfino regionali, rivelando così l'inadeguatezza di quelle soluzioni locali (sviluppi signorili, chiusure oligarchiche) verso cui molte città si erano orientate già da qualche decennio proprio al fine di assicurare, se non la pace, almeno l'ordine.

A propiziare la creazione di spazi politici più estesi e più coesi contribuirono poi anche le ragioni dell'economia, che dopo la crisi di metà Trecento tendeva nuovamente ad allargare i propri orizzonti. Soprattutto i ceti mercantili guardavano con favore allo sviluppo di ambiti in cui un'autorità forte garantisse la sicurezza dei transiti, curasse e promuovesse le infrastrutture (strade, ponti), riducesse il particolarismo politico (più erano i poteri che si dispiegavano sul territorio e maggiori erano i tributi riscossi sulle merci in transito).

Da più parti cominciarono così a levarsi voci a favore di coordinamenti politici più vasti, possibilmente sotto una dinastia italiana: assai esplicite, in tal senso, le testimonianze raccolte da alcuni legati pontifici in area lombarda nel 1317.

Fu dunque su un terreno reso fertile dai bisogni della società e dalle esigenze dell'economia che si innestarono le ambizioni egemoniche di molti e diversi soggetti: da alcuni signori cittadini ben determinati ad allargare il proprio dominio alle città vicine, a talune dinastie straniere – come gli Angiò in Piemonte, a Napoli e a Firenze, o il re Giovanni di Boemia – fino al papa, che



Fig. 2 Il potere regale

Nonostante l'incoronazione sacra, il re si sente sempre più svincolato dall'obbedienza religiosa. Ecco come nel XV secolo si vede il rapporto fra il re e il suo successore: la miniatura mostra Carlo Magno che tramanda il suo potere a Ludovico il Pio. Ma la concezione del potere è del XV secolo: si noti la mancanza di qualsiasi figura religiosa (manoscritto delle *Grandes Chroniques de France*, XV sec.).



Fig. 3 a-b La corona reale

Ecco due corone regali/imperiali, tipiche delle monarchie, che cominciano ad apparire in Europa dopo l'XI secolo. In alto quella indossata da Costanza di Altavilla e, probabilmente, dallo stesso Federico II, realizzata, però, al tempo di re Ruggiero (1132). In basso quella che, secondo la leggenda, sarebbe stata inviata da papa Silvestro II a Stefano, per la sua incoronazione a re di Ungheria, avvenuta nel 1000: in realtà opera di qualche decennio successiva, e modificata nel corso del tempo, come si vede dalla croce, aggiunta traforando l'immagine di Cristo. Le due corone derivano da una forma di copricapo bizantino, il *kamelaukion* (berretto di pelo di cammello) e sono, almeno in parte, di fattura orientale. Testimoniano quindi il fatto che, per quanto i nuovi sovrani stipulassero rapporti di alleanza e di fedeltà con il papato di Roma, guardavano in realtà a Oriente, per i simboli, e forse anche la concezione, del loro potere.



ripetutamente provò ad estendere i suoi domini temporali, soprattutto in area emiliana e romagnola.

Di fronte all'aggressività delle prime coordinazioni sovralocali – quella dei Visconti di Milano, quella degli Scaligeri di Verona, quella pontificia – le città rimaste indipendenti si affidarono al gioco politico diplomatico, unendosi a quelle estemporanee leghe sorte per contrastare l'espansionismo ora di questo, ora di quel soggetto. Ma senza troppa fortuna. Sul lungo periodo, infatti, la superiorità delle risorse messe in campo dalle nuove e più vaste compagini si rivelò determinante e solo i comuni capaci di mettersi all'ombra delle potenze maggiori o comunque di ritagliarsi un ruolo come stati cuscinetto conservarono la propria autonomia (per esempio, Mantova).

Tra le coordinazioni politiche più vaste il primato spetta probabilmente allo stato visconteo di fine Trecento, che attraverso conquiste e dedizioni giunse ad abbracciare larga parte dell'Italia settentrionale. Proprio il pericolo corso in questi frangenti da Firenze e Venezia indusse anche le due città ad avviare una decisa politica di allargamento dei propri confini, nella consapevolezza che solo attraverso un forte radicamento territoriale sarebbero potute sopravvivere alla competizione politica. Nel giro di pochi decenni la Toscana – ad eccezione di Siena e di Lucca – cadde sotto il dominio fiorentino, mentre la Serenissima, fino ad allora protesa quasi esclusivamente sul mare, creò un vasto dominio territoriale comprendente non solo l'area veneta, ma anche Bergamo e Brescia, sottratte ai Visconti.

Alla metà del Quattrocento un dato appariva ormai chiaro: decenni di guerre espansionistiche avevano esaurito gli spazi di crescita, possibili ora solo al prezzo di scontri frontali fra compagini di dimensioni regionali. Fu

perciò proprio la difficoltà a dare vita a formazioni ancora più ampie a suggerire di cristallizzare gli equilibri correnti e di stabilizzare il quadro politico in un sistema gerarchizzato di potenze maggiori (Venezia, Milano, Firenze, Napoli, i domini papali) e di potenze minori (Mantova, Siena, il marchesato di Monferrato, quello di Saluzzo, gli stati estensi, ecc.) che alle prime offrivano risorse, soprattutto militari, in cambio del riconoscimento della loro indipendenza.

Momento cruciale per la definizione di questi nuovi assetti fu la pace siglata a Lodi nel 1454 fra Milano e Venezia: il trattato, che poneva fine ad una lunghissima guerra, costituì l'embrione di un più vasto accordo, fortemente auspicato dal papa ed esteso anche alle altre potenze maggiori della Penisola, che già nel 1455 condusse alla nascita della *Lega italica*, intesa come vera e propria confederazione di stati indipendenti. Più volte rinnovata nel corso degli anni, essa intendeva porsi come luogo di composizione dei conflitti e, al tempo stesso, come strumento di legittimazione dei suoi membri sullo scacchiere internazionale.

Di fatto, gli stati della Penisola si ritrovarono ora legati in un destino comune e condivisa divenne la preoccupazione di non alterare il delicato quadro di rapporti creatisi: celeberrima è la pagina in cui Francesco Guicciardini ricorda gli sforzi di Lorenzo il Magnifico affinché "le cose d'Italia in modo bilanciato si mantenessino". In un mondo politicamente sempre più integrato, di cui occorreva preservare la stabilità, anche la circolazione delle notizie – specie quelle inerenti a tutto ciò che potesse perturbare l'ordine costituitosi – divenne sempre più importante e favorì lo sviluppo di alcune figure e strumenti – l'ambasciatore residente, il dispaccio diplomatico – che sono tra i portati più significativi di quella stagione.

Questo sistema politico, detto "dell'equilibrio", si mantenne, pur tra tensioni e qualche piccolo scontro, per oltre un trentennio, fino a quando l'instabilità del Regno di Napoli e i problemi di legittimità degli Sforza (non riconosciuti dall'impero quali duchi di Milano) offrirono il destro per l'interven-

Fig. 5 Il cibo dei re

Il modo di alimentarsi è un segno di distinzione essenziale. Le spezie sono la caratteristica immancabile del cibo, oltre alla quantità e alla qualità delle carni e della frutta offerte all'alimentazione dei signori.

Fig. 4 Residenze regali

La residenza del re diventa sempre più lussuosa. Il lusso non si osserva soltanto nello sfoggio di oggetti preziosi e di opere d'arte, ma anche nello stile di vita. Il re, e sulla sua scorta, i nobili del regno, inventano un modo di vivere nuovo, la vita di corte.



to nella Penisola della Francia, dell'Aragona e poi, a seguire, degli Asburgo. Avevano così inizio le "guerre horrende d'Italia" e, con esse, anche una nuova pagina nella vicenda della Penisola.

## 2. Regno, principati e città

Alla metà del Quattrocento si distinguevano chiaramente in Italia tre grandi aree politiche. Al Sud era il "Regno" – quello per antonomasia – rimasto unito fino alla morte di Alfonso il Magnanimo (1458), quando la parte continentale passò al figlio Ferrante e quella insulare seguì le sorti della corona di Aragona. Comune rimase tuttavia il forte peso politico della feudalità, anche se le città mostrarono un certo dinamismo economico, specie in Sicilia.

Un'ampia fascia di principati a base feudale si distribuiva invece al Nord della Penisola, lungo l'arco alpino, là dove alcune grandi schiatte aristocratiche (i conti di Savoia, i marchesi Monferrato, quelli di Saluzzo) o di alcuni vescovi (come quelli di Trento e Bressanone) erano state capaci di creare una coordinazione politica comprendente non solo le città – in queste zone piuttosto piccole e non particolarmente forti – ma anche quella vasta nobiltà territoriale costituita da grandi e piccoli signori di castello.

Mediana tra i principati alpini e il Regno era infine una vasta area caratterizzata almeno da tre secoli soprattutto dalla vitalità politica delle città, che erano state dapprima la culla del movimento comunale e che ora, alla fine del Medioevo, costituivano le fondamenta e l'intelaiatura degli stati regionali. Con l'eccezione parziale dei domini papali – assai compositi quanto a costituzione – le nuove formazioni dell'Italia centro-settentrionale presentavano infatti una forte impronta cittadina: non solo perché le città erano state il motore del processo di ricomposizione politica, ma anche perché le stesse dinamiche di allargamento (e poi riduzione) territoriale dei nuovi stati avvennero in genere per blocchi di città coi relativi distretti. Ancorché raramente portata a compimento per intero, la conquista cittadina del contado durante l'età comunale aveva infatti legato indissolubilmente le vicende delle *civita-*



Fig. 6 La musica di corte  
La musica è un altro elemento di distinzione della vita di corte. Qui è il re a cimentarsi con uno strumento musicale. Federico II, come sappiamo, era compositore egli stesso e le sue opere poetiche erano spesso musicate e cantate.



Fig. 7 La danza  
A corte si danza. Le donne sciolgono i capelli e si muovono, sollevando con una mano la lunga gonna. La danza mette in scena il corteggiamento amoroso.

tes a quelle dei territori circostanti, così che proprio questi distretti di matrice urbana costituirono in genere i mattoni dei nuovi edifici statali tre-quattrocenteschi. Pur all'interno di questo orizzonte comune, gli stati regionali sorti in quest'area sono tuttavia riconducibili a due distinti modelli:

- da un alto le formazioni in cui l'architrave del sistema era un signore cittadino, che col tempo riuscì ad acquisire la signoria anche di altre città e a trasmettere per via dinastica il suo dominio (per esempio, le vicende dei Visconti, degli Scaligeri, degli Estensi);

- dall'altro quelle formazioni la cui pietra d'angolo era invece una città, che conservava ordinamenti comunali – ancorché profondamente mutati rispetto ai secoli precedenti – e che a sua volta si fece dominante su altre città (per esempio, Venezia e Firenze).

Proprio intorno alla contrapposizione tra questi due modelli costituzionali si è sviluppato uno dei più radicati fraintendimenti della manualistica scolastica, sovente incline a caricare di valori positivi e libertari le vicende di Venezia e Firenze e a etichettare come “tiranniche” le esperienze signorili. Varrà invece la pena di ricordare che *tyrannus* nel linguaggio giuridico politico trecentesco indicava quel signore cittadino – e soltanto quello – che esercitava il potere oltre i limiti attribuitigli o senza avere un adeguato titolo di legittimità. Ne consegue che secondo gli stessi contemporanei non tutti i signori cittadini erano tiranni: anzi, molti di essi ebbero un duraturo appoggio da parte dei ceti popolari. Analogamente, occorrerà ricordare che non tutte le esperienze repubblicane erano davvero larghe e partecipate: alla fine del Medioevo molte città – a cominciare da Firenze, Venezia, Lucca – avevano introdotto norme e meccanismi istituzionali per escludere dalla vita politica intere famiglie o particolari gruppi sociali (per esempio, i nobili o una certa fazione), mentre alcuni soggetti (come i Medici a Firenze) di fatto egemonizzavano la scena politica.

Se poi allargassimo lo sguardo dalla vita politica delle città capitali alle condizioni dei territori assoggettati, le differenze fra governi signorili e quelli repubblicani sfumerebbero ulteriormente, dal momento che i carichi e i vincoli che gravavano le popolazioni suddite erano ovunque assai pesanti.

### 3. Gli assetti territoriali

Alla fine del Medioevo la creazione di quadri politici più estesi sembra andare di pari passo con un altro fenomeno rilevante: la crescita degli apparati di governo e – con essa – la tendenza ad un più saldo controllo del territorio. Fin dal primo Trecento, infatti, evidente è lo sforzo delle nuove formazioni politiche per trasformarsi in qualcosa di qualitativamente superiore alla semplice somma di più domini territoriali, ciascuno dei quali governato dal signore sulla base di diritti particolari o di accordi locali (per esempio, il conferimento della signoria da parte di ognuna delle città suddite). Per molti signori il primo passo in questa direzione fu l'acquisizione di un titolo – dapprima quello di vicario apostolico o imperiale, poi quello di principe dell'impero (nel 1395 Gian Galeazzo Visconti divenne duca di Milano, nel 1416 Amedeo VIII divenne duca di Savoia, nel 1433 Gian Francesco Gonzaga divenne marchese di Mantova, nel 1452 Borso d'Este ottenne il ducato di Modena e Reggio) – che sancisse la loro superiorità sia verso i corpi territoriali (città, comunità, signorie rurali) che già erano stati assoggettati, sia verso quelli che ancora sfuggivano al loro controllo, ma che comunque si collocavano entro i confini di un territorio ora considerato di

pertinenza esclusiva (per esempio, il ducato di Milano, il ducato estense, ecc.). Proprio questa tendenza allo sviluppo di una vera e propria superiorità territoriale – presto manifestatasi anche nelle formazioni a matrice repubblicana e peraltro analoga a quella che molti principi e sovrani europei stavano perseguendo in quei medesimi decenni – è stata letta come uno dei tratti più caratteristici degli stati regionali, per questo talora definiti anche come “stati territoriali”.

Vale tuttavia la pena di osservare come la storiografia italiana, suggestionata da questa progettualità alta, dalla novità degli strumenti posti in essere per realizzarla (in primis una fitta rete di ufficiali al centro e in periferia), nonché da alcuni indubbi risultati conseguiti, abbia per lungo tempo visto nella vicenda degli stati territoriali la fase genetica dello stato moderno. Una prospettiva filtrata anche nella manualistica scolastica, che oggi tuttavia viene fortemente messa in discussione. Ad incrinare questa lettura non è solo la preoccupazione – sempre più avvertita tra gli storici – di sfuggire a ricostruzioni teleologiche, appiattite su di una continuità troppo lineare tra passato e presente; determinante è stata l’osservazione che la crescita della capacità regolativa dello stato è avvenuta non nel segno dell’assorbimento o dell’eliminazione dei tanti poteri che sul territorio si dispiegavano, ma semmai nel segno del patto e dell’accordo con essi. L’autorità del principe o della città dominante, lungi dall’irradiarsi uniformemente sul dominio, si esercitava infatti in forme dirette solo su alcune aree, mentre in molte altre era mediata da quei corpi territoriali che fino alla fine dell’Antico regime conservarono proprie consuetudini e propri spazi giurisdizionali, riconosciuti dalle stesse autorità pubbliche.

Si aggiunga poi che un’analisi meno centrata sugli aspetti istituzionali ha consentito di evidenziare tutto il peso che “pratiche” e “meccanismi informali” avevano nel concreto funzionamento degli stati tardomedievali, assestando così un ulteriore colpo alla loro pretesa modernità. Si pensi ad



**Fig. 8 L'erotismo**  
Il sesso non può mancare nei piaceri della corte. L'erotismo della scena è rafforzato, in questa miniatura, dalla figura del falcone, che divora la preda, simbolo dell'estasi e del furore dell'amore.



**Fig. 9 La nudità**  
Il corpo nudo è un lusso signorile. Nelle residenze regie e signorili, infatti, si ripristina l'antico uso romano dei bagni e delle terme, luoghi nei quali si può esporre il proprio corpo senza il pudore, richiesto dalla vita pubblica.

esempio al ruolo delle fazioni, ufficialmente vietate, ma di fatto presenti e attive come elemento ordinatore delle società locali; si consideri l'importanza del *patronage* e delle clientele come canale di comunicazione nei rapporti centro/periferia; o, ancora, si tenga a mente la centralità che il cosiddetto infragiudiziario – faide, paci private – conservava nella risoluzione dei conflitti, ecc.

Si tratta di aspetti che, ancora una volta, riconducono la vicenda della Penisola nel più ampio solco della statualità in Europa. Qui, dove il motore dei processi di ricomposizione territoriale erano i principi e i sovrani e dove forte era la presenza di ceti – cioè gruppi sociali giuridicamente definiti, dotati ciascuno di peculiari diritti, come l'aristocrazia territoriale e il clero – avevano preso corpo luoghi istituzionali appositamente deputati all'accordo, specie sul terreno fiscale, fra i corpi (ceti) e il monarca: i parlamenti. Assemblee di ceto sorsero anche nella Penisola, ma solo nei principati feudali, nel Regno e nello stato della Chiesa. Nell'Italia centro-settentrionale, infatti, la forte impronta cittadina degli assetti politici e territoriali impedì alle aristocrazie e al clero di crescere fino a sviluppare proprie rappresentanze cetuali. Questo, tuttavia, non significa che le città riuscissero a farsi riconoscere come interlocutrici uniche o privilegiate dal principe o da quella dominante. Per i tanti corpi territoriali che allignavano nei contadi cittadini e che sovente erano insofferenti all'egemonia del centro urbano, l'avvento dello stato regionale rappresentò un'occasione per spuntare dal nuovo *dominus* – a sua volta bisognoso del riconoscimento dei sudditi – la concessione di particolari privilegi (fiscali, giurisdizionali). Fu dunque intorno a questi accordi – dai corpi territoriali considerati intangibili, sorta di veri e propri pilastri costituzionali – che prese forma anche nelle regioni del Centro-Nord quel carattere pattizio dell'obbligazione politica che altrove nella Penisola e in Europa trovò invece espressione soprattutto nelle assemblee di ceto.

### Riferimenti bibliografici

Si vedano innanzitutto alcune opere di sintesi: *The Italian Renaissance State*, a cura di A. Gamberini, I. Lazzarini, Cambridge University Press, Cambridge 2012; I. Lazzarini, *L'Italia degli stati territoriali. Secoli XIII-XV*, Laterza, Roma-Bari 2003. Ampie ricostruzioni sulle singole formazioni nei volumi della *Storia d'Italia*, diretta da G. Galasso, Utet, Torino 1976 sgg. Ma si vedano anche G. Chittolini, *La formazione dello stato regionale e le istituzioni del contado. Secoli XIV-XV*, Einaudi, Torino 1979; Id., *Città, comunità, feudi negli stati dell'Italia centro-settentrionale (secoli XIV-XVI)*, Unicopli, Milano 1996; P. Corrao, *Governare un regno. Potere, società e istituzioni in Sicilia fra Trecento e Quattrocento*, Liguori, Napoli 1991; *Lo Stato territoriale fiorentino, secoli XIV-XV. Ricerche, linguaggi, confronti*, a cura di A. Zorzi, W.J. Connell, Pacini, Pisa 1991; M. Folin, *Rinascimento estense. Politica, cultura, istituzioni di un antico Stato italiano*, Laterza, Roma-Bari 2001; A. Gamberini, *Lo stato visconteo. Linguaggi politici e dinamiche costituzionali*, Franco Angeli, Milano 2005; R. Fubini, *Italia Quattrocentesca. Politica e diplomazia nell'età di Lorenzo il Magnifico*, Franco Angeli, Milano 1994. Circa il dibattito sui caratteri della statualità bassomedievale: *Origini dello Stato. Processi di formazione statale in Italia fra Medioevo ed età moderna*, a cura di G. Chittolini, A. Molho, P. Schiera, Il Mulino, Bologna 1994. E anche: *Gli ufficiali negli stati italiani del Quattrocento*, a cura di F. Leverotti, in «Annali della Classe di Lettere e Filosofia della Scuola Normale Superiore», serie IV, Quaderni I, 1997. Indicativi di recenti filoni d'indagine: *Guelfi e ghibellini nell'Italia del Rinascimento*, a cura di M. Gentile, Viella, Roma 2005; *Linguaggi politici nell'Italia del Rinascimento*, a cura di A. Gamberini, G. Petralia, Viella, Roma 2007.



Fig. 10 La caccia

Al re, come ai signori, si riserva una parte della natura, reale e simbolica al tempo stesso: i luoghi selvaggi, che costituiscono le *defensae* dove i signori esercitano il loro sport preferito, la caccia. Questa miniatura, tratta dal *De arte venandi cum avibus*, è esemplare sia di una corte, quella sveva, che racchiude in sé tutti gli elementi di lusso, che vengono poi sviluppati nelle corti europee, sia di un testo scientifico, che testimonia la curiosità intellettuale di Federico II.



# 6

Giuseppe Albertoni

Università degli Studi di Trento

## Campagne curtensi senza economia chiusa

### ABSTRACT

**A**lungo l'economia altomedievale è stata contrapposta nettamente a quella del pieno e del basso Medioevo: tanto quest'ultima sarebbe stata contrassegnata dalla centralità della vita cittadina e dal dinamismo di mercanti e artigiani, tanto la prima sarebbe stata dominata da una dimensione rurale e locale, basata sull'autoconsumo. All'economia monetaria si opponeva così un'economia chiusa. Da decenni ormai questa netta contrapposizione, spesso riproposta nella manualistica, è stata abbandonata dalla ricerca storica. Infatti, pur riconoscendo le differenze strutturali tra l'alto e il basso Medioevo, studi specifici e quadri di sintesi da un lato hanno dimostrato lo stretto legame tra l'economia curtense e l'attività mercantile, a livello locale e sovra-regionale – con la relativa circolazione monetaria –, dall'altro hanno analizzato i principi dell'economia altomedievale, nella quale giocavano un ruolo fondamentale l'ostentazione delle ricchezze e la loro distribuzione tra coloro che erano legati da fedeltà personali ai sovrani o ai "potenti".

128

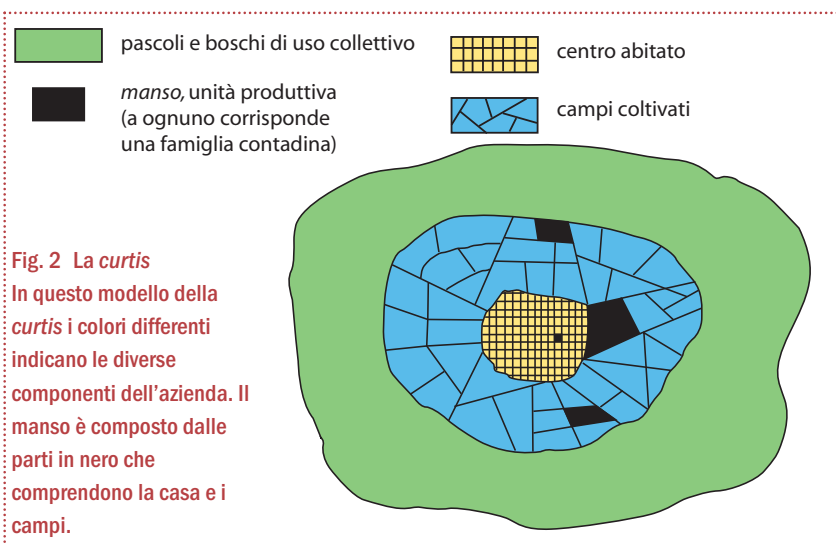


Fig. 1 Monete carolingie

Carlo Magno con un'importante riforma monetaria diede un contributo decisivo all'affermazione del denaro d'argento, che sostituì il solido d'oro, circolante dai tempi di Costantino, e cercò di mettere ordine nel complesso e indistinto sistema di scambi monetari dell'alto Medioevo, che faceva uso di monete bizantine, arabo-musulmane e, a volte (come nel mondo longobardo), di conio locale.

### 1. Marc Bloch e la fine dell'economia chiusa

Non sempre la ricerca storica procede in modo lineare e progressivo. Quest'osservazione è valida in modo particolare per quel che riguarda gli studi sull'economia d'età carolingia e sul ruolo in essa giocato dall'azienda curtense, temi che già agli inizi del Novecento furono al centro di un'ampia monografia dello storico austriaco Alfons Dopsch, intitolata non a caso *Sviluppo economico dell'età carolingia*. Profondo conoscitore delle fonti dell'VIII e del IX secolo, Dopsch presentava nel suo testo un quadro ampiamente innovativo, che dimostrava il dinamismo dell'economia carolingia, non riconducibile solo al ruolo, pur centrale, della grande proprietà fondiaria e dell'economia curtense. Accolto inizialmente con grande interesse dalla comunità scientifica, il libro di Dopsch, tuttavia, dagli anni Trenta del secolo scorso iniziò gradualmente a essere accantonato e dimenticato a vantaggio di altri modelli interpretativi che confermavano l'immagine ormai radicata di un alto Medioevo barbarico e arretrato. Tra i principali assertori di tale posizione vi fu il medievista belga Henri Pirenne, il quale nel suo celeberrimo *Maometto e Carlomagno* e in altre opere di grande diffusione sostenne che l'economia europea in età carolingia sarebbe stata caratterizzata da una drammatica arretratezza economica, frutto del venir meno dei commerci internazionali in seguito all'espansione islamica. Tutto ciò avrebbe determinato una sparizione, di fatto, anche della "ricchezza mobile", con drammatiche conseguenze sull'organizzazione dei poteri. Questa situazione avrebbe portato a una scomparsa della sovranità regia, sopravvissuta solo come principio ordinatore, e a un'affermazione del "sistema feudale", che egli identificava col trasferimento dei poteri pubblici nelle mani degli agenti di tali poteri. Si sarebbe formata, in tal modo, una società



ancorata alla dimensione locale sia politicamente, sia economicamente. “A un certo momento – scrisse Pirenne – l’attività di scambio venne a cessare, poiché non esistevano più né mercanti, né popolazioni cittadine. A chi vendere, se non c’erano più compratori? Dove smerciare i prodotti, che nessuno chiedeva, perché nessuno ne aveva bisogno? Ognuno viveva dei prodotti della sua terra, e non cercava più l’aiuto degli altri”.

Com’è noto, la “tesi Pirenne” sulla crisi dei commerci determinata dall’espansione islamica è stata al centro di un ampio dibattito storiografico, che ha portato a una sua profonda revisione. Più duratura, invece, è stata la recezione della rappresentazione dell’economia carolingia proposta dallo storico belga, che nella sua linearità appariva particolarmente convincente e contribuì all’affermazione di un paradigma ben presto dominante, che coniugava strettamente la diffusione del feudalesimo con il predominio di un’economia agraria “chiusa”, basata sull’azienda curtense, a sua volta considerata come un “latifondo”, la cui produzione era destinata esclusivamente ai consumi dei grandi proprietari.

La revisione di questo modello è stata lenta e faticosa e ha visto all’opera alcuni tra i maggiori medievisti del Novecento, a iniziare da Marc Bloch, che fu tra i primi a rifiutare la formula di economia chiusa, da lui definita come “troppo sbrigativa” e inadatta a descrivere anche le piccole aziende coloniche, e da Georges Duby, il quale agli inizi degli anni Sessanta pubblicò *L’economia rurale nell’Europa medievale*, un libro pionieristico che, come scrisse il suo autore, per raggiungere il suo scopo avrebbe dovuto essere distrutto in poco tempo da quelli stessi che se ne sarebbero serviti. Quest’auspicata “distruzione” in parte c’è stata e ha riguardato soprattutto le pagine dell’*Economia rurale* in cui Duby, appassionato lettore di Pirenne sin da giovane, era restato parzialmente prigioniero della visione negativa dell’economia carolingia proposta dallo storico belga, in particolare per quel che riguardava l’interpretazione del livello delle tecniche e delle rese agricole, da lui ritenute al limite della sussistenza, con tutto quanto ne conseguiva per la circolazione delle merci, i mercati e l’uso della moneta. Duratura nelle sue proposte interpretative, invece, si è rivelata la parte dell’*Economia rurale* relativa al rapporto tra la grande proprietà fondiaria e l’affermazione di poteri signorili (non “feudali” come asserito da Pirenne!).

### Per approfondire

Sulla definizione della *curtis* e sul suo rapporto con la signoria, valido punto di partenza è *Curtis e signoria rurale. Interferenze fra due strutture medievali*, a cura di G. Sergi, Scriptorium, Torino 1993 (ora on-line all’indirizzo web <http://centri.univr.it/RM/biblioteca/scaffale/volumi.htm#GiuseppeSergi>). Sul rapporto tra *curtis* e mercati un contributo determinante al superamento delle teorie che enfatizzavano il prevalere di un’economia chiusa è stato dato da J.-P. Devroey, *Études sur le grand domaine carolingien*, Variorum, Aldershot 1993. Sull’economia curtense nell’Italia altomedievale, accanto a B. Andreolli, M. Montanari, *L’azienda curtense in Italia*, Clueb, Bologna 1985 (che riporta un’antologia di fonti), si vedano i più recenti G. Pasquali, *L’azienda curtense e l’economia rurale dei secoli VI-XI*, in *Uomini e campagne nell’Italia medievale*, a cura di A. Cortonesi, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 3-71 (con ampia bibliografia) e N. Mancassola, *L’azienda curtense tra Langobardia e Romania. Rapporto di lavoro e patti colonici dall’età carolingia al Mille*, Clueb, Bologna 2008. Sul rapporto tra la *curtis* e l’insieme dell’economia altomedievale per un primo orientamento sono utili le sintesi e le indicazioni bibliografiche riportate in C. Wickham, *Economia altomedievale*, in *Storia medievale*, Donzelli, Roma 1998, pp. 203-225 e in A. Verhulst, *L’economia carolingia*, Salerno Editrice, Roma 2004 (ed. or. 2002). Per un approfondimento del rapporto tra la *curtis*, le pratiche economiche altomedievali e le forme di impiego e ostentazione della ricchezza si vedano i recenti C. Wickham, *Le società dell’alto Medioevo. Europa e Mediterraneo, secoli V-VIII*, Viella, Roma 2009 (ed. or. 2005), M. McCormick, *Le origini dell’economia europea: comunicazioni e commercio. 300-900*, Vita e Pensiero, Milano 2008 (ed. or. 2001) e J.M.H. Smith, *L’Europa dopo Roma. Una nuova storia culturale. 500-1000*, Il Mulino, Bologna 2008 (ed. or. 2005), tre opere parzialmente diverse negli approcci storiografici, ma concordi nel tracciare un quadro dinamico e tutt’altro che chiuso dell’economia e della società altomedievali.

Fig. 3 I contadini e la campagna  
Queste immagini tratte dal *Salterio di Stoccarda*, degli inizi del X secolo, rappresentano la vita dei contadini, sotto la benedizione divina, e i pericoli a cui i campi sono sottoposti, come ad esempio il cinghiale, animale che distrugge le coltivazioni e non evita di attaccare gli uomini.



Al di là dei suoi inevitabili limiti, *L'economia rurale* è stata fondamentale per l'avvio di una nuova stagione di studi, che si è venuta esaurendo solo verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso. Molti sono stati i protagonisti di questa stagione e il loro contributo purtroppo non può essere riassunto in poche parole. Possiamo provare, però, a sintetizzare le acquisizioni maggiormente condivise sull'azienda curtense e sul suo ruolo nell'economia carolingia.

## 2. Il modello della "curtis"

Com'è noto, l'azienda curtense (*curtis, villa*) era una forma di gestione della grande proprietà diffusa nell'Europa carolingia e basata su un'organizzazione bipartita, caratterizzata dalla distinzione tra una "riserva signorile" (*pars dominica, indominicatum, dominicum*, così chiamata dal signore, *dominus*), costituita da terre condotte direttamente dal proprietario tramite la manodopera servile (*servi domestici, praebendarii*), e da un insieme di terre a conduzione indiretta (*pars massaricia, massaricium*, da *massari*, coloni), costituita da mansi (*mansus, hobas*), ovvero da poderi familiari con la casa in cui risiedeva una famiglia per lo più di coloni liberi, legati al signore da un contratto di affitto e gestione, spesso verbale, e dall'obbligo di prestare in momenti prefissati prestazioni di lavoro (*corvées, operae*) sul *dominicum*. Quest'organizzazione bipartita è stata frequentemente interpretata e rappresentata in passato come la giustapposizione di due parti compatte e omogenee di beni fondiari, che assieme avrebbero costituito una sorta di microcosmo economico finalizzato all'autoconsumo. La *curtis*, in tal modo, diveniva il caso più eclatante dell'economia chiusa che avrebbe caratterizzato l'alto Medioevo, un'economia che, essendo basata sul consumo di risorse non acquistate, sarebbe stata di tipo "naturale" e non avrebbe avuto bisogno nella quotidianità della circolazione monetaria. Tutto ciò è stato radicalmente messo in discussione dalla ricerca degli ultimi decenni. Fondamentale, in tale prospettiva, è stata la ridefinizione della "cellula" di base della *pars massaricia*, il manson.

Numerosi studi hanno ormai dimostrato, infatti, come il manson non corrispondesse necessariamente a un insieme compatto di casa colonica e terra, come un tempo ipotizzato, ma potesse essere costituito da un'abitazione destinata a un nucleo familiare, che per lo più si trovava nei villaggi, e da terreni – uniti o sparsi a seconda dei casi – destinati a coltivazioni differenti e posti non di rado in luoghi diversi. Il manson era, quindi, innanzitutto una "unità di riscossione" di beni, tributi, censi o affitti, ma topograficamente poteva essere tutt'altro che unitario, con inevitabili conseguenze sulla struttura complessiva dell'insieme del *massaricium*, a sua volta per lo più sparso e plurinucleare. Questi caratteri frammentari molto spesso riguardavano anche il *dominicum*, che di solito era meno vasto del *massaricium* e che poteva comprendere una casa padronale e un centro di gestione della proprietà (*caput curtis*) situati in un villaggio o nei suoi pressi, oltre a terre, più o meno compatte a seconda delle situazioni, poste presso più villaggi. La *curtis* nel suo insieme, dunque, non era costituita da due "parti" compatte di beni, ma era un'unità gestionale di terreni organizzati secondo modalità diverse di conduzione, un'unità disseminata sul territorio e difficile da percepire allo sguardo. Questo "modello" dell'azienda curtense poteva avere declinazioni assai diverse a livello regionale, ma i proprietari delle *curtes* erano sempre "potenti" laici, a partire dal re, o enti ecclesiastici, come abbazie e sedi vescovili.

Mentre vi è ormai una certa unanimità tra gli storici sulla descrizione decentrata e frammentaria del modello organizzativo delle *curtes*, assai diverse rimangono le valutazioni sulla loro origine, sulla loro diffusione e, soprattutto, sulla loro redditività. Ciò si spiega in parte col “peso” delle diverse tradizioni storiografiche nazionali, in parte col modo in cui vengono analizzate e interpretate le fonti a nostra disposizione. Per l’età altomedievale, infatti, non possediamo per singoli tempi o luoghi fonti storiche serializzabili e omogenee. Dati sulle *curtes* li possiamo ricavare da fonti di diversa tipologia, come, per esempio, i diplomi imperiali, gli atti di compravendita o permuta, gli inventari o i “verbalì” dei processi (*placita*), tutte testimonianze scritte che ci offrono per lo più dei quadri molto parziali e non facilmente interpretabili in senso generale. Inoltre, tranne rarissime eccezioni, tutte queste fonti si riferiscono alla sola proprietà degli enti ecclesiastici, gli unici che potessero disporre di strumenti di “registrazione” e “archiviazione” sul lungo periodo. Disponiamo, quindi, di informazioni documentarie parziali, oltretutto non di rado ambigue nel lessico, che lasciano spazio a interpretazioni diverse, talvolta rivelatesi errate.

Nonostante questi limiti, ormai condivisa dai più è l’ipotesi sull’origine delle *curtes* formulata per la prima volta dallo storico belga Adriaan Verhulst a metà degli anni Sessanta del secolo scorso. In base ad essa le *curtes* si sarebbero sviluppate tra il VII e l’VIII secolo nella regione tra Loira e Reno, nel cuore della *Francia* merovingia, grazie a condizioni favorevoli da un punto di vista ambientale (terreni fertili estesi, rilievi limitati) e politico (intervento regio per nuovi dissodamenti e per il rafforzamento delle grandi aziende fondiarie). L’organizzazione bipartita avrebbe favorito l’integrazione e il miglior sfruttamento anche di terreni sparsi in modo tale che, dapprima per iniziativa regia, poi per quella ecclesiastica, essa sarebbe stata adottata e introdotta anche altrove. Sui modi in cui tale “adozione” avvenne, su come si declinò con la preesistente organizzazione delle proprietà, diverse sono le ipotesi, anche se il ruolo dei sovrani franchi, merovingi prima, carolingi poi, e degli enti ecclesiastici a loro vicini come promotori della *curtis* è comunemente accettato. Diverse rimangono, invece, le valutazioni su “quanto di franco” vi fosse nelle *curtes* e su quanto, invece, esse derivassero dalle *villae* romane tardo-antiche. Negli ultimi anni questo particolare aspetto è stato ripreso e ridiscusso a partire da nuove interpretazioni storiografiche sulla fine del mondo antico e sulle forme delle identità etniche e politiche dei popoli e dei regni altomedievali. In tale prospettiva, schematizzando in modo estremo analisi assai complesse, possiamo dire che coloro che enfatizzano gli elementi di continuità tra la società e l’economia del tardo impero romano e quelle altomedievali propendono per una derivazione della *curtis* dalla *villa* e per una visione “ottimistica” della sua produttività, mentre coloro che marciano la discontinuità col tardo-antico ritengono che l’economia agraria altomedievale, a prescindere da valutazioni sulla sua redditività, sarebbe stata basata su elementi strutturali propri soprattutto per quel che riguarda il loro rapporto con lo sviluppo dei poteri signorili nelle campagne.

### 3. “Curtis” e signoria

Proprio il legame tra *curtis* e signoria fondiaria, d’altra parte, è stato dagli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso uno dei campi di ricerca più fecondi della medievistica. Basti ricordare, ma l’elenco in realtà sarebbe molto lungo, gli studi in parte già menzionati di Georges Duby e la mono-

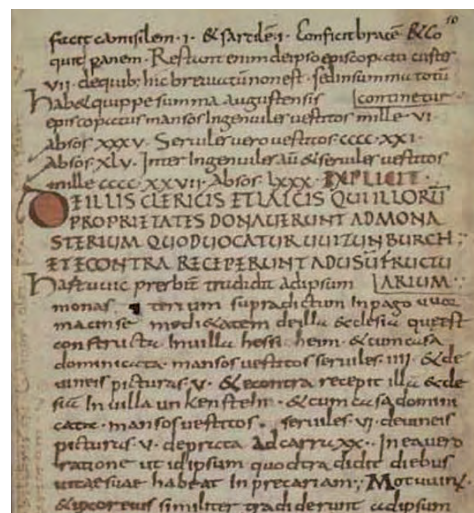


Fig. 4 Documenti fiscali

In questo polittico della metà dell’XI secolo è descritta l’organizzazione di proprietà diverse: terre regie della Francia settentrionale, terre della diocesi di Amburgo e del convento di Wissembourg, in Alsazia. I polittici erano pergamene, composte da molti fogli, che venivano ripiegati a fisarmonica.

grafia su *Signoria e feudalesimo* di Robert Boutruche. Legare la *curtis* alle forme del controllo del territorio (*dominatus loci*) da parte dei grandi proprietari fondiari permette, infatti, di collegare proficuamente gli aspetti produttivi alle forme del potere. In tal modo è possibile, inoltre, affrontare un tema chiave per comprendere l'organizzazione delle campagne altomedievali: il rapporto tra grande e piccola proprietà.

L'azienda curtense, infatti, nelle forme articolate sopra descritte, convisse per tutto l'alto Medioevo con altre forme di gestione delle campagne, in particolare con la piccola proprietà fondiaria (allodio, secondo un'espressione franca). Frequentemente gli allodi si giustapponevano ai beni curtensi e uno degli obiettivi principali dei grandi signori fondiari, laici ed ecclesiastici, era costituito proprio dall'acquisizione dei beni degli "allodieri" o, quando la sottrazione delle terre non era possibile, dalla loro sottomissione al proprio potere (*dominatus*). Venivano a crearsi, così, quelle forme di controllo delle campagne che Duby definì efficacemente come "signoria territoriale di banno", espressione con la quale indicava l'estensione da parte dei grandi proprietari fondiari dei propri poteri coercitivi ("bannali", da *ban*, diritto di comandare e costringere) anche al di fuori delle loro proprietà, su uomini liberi che, di fatto, venivano assimilati ai coloni del *mas-saricium*. Al contrario di quanto talvolta ancora affermato in opere di divulgazione, in questa evoluzione il "feudalesimo" e i rapporti vassallatico-beneficari non giocarono alcun ruolo.

Se abbandoniamo l'idea della *curtis* come grande latifondo bipartito compatto, va da sé che anche il concetto di "economia chiusa" risulta totalmente inadeguato per descrivere la sua organizzazione. Certo, se ci concentriamo soprattutto sui dati numerici che risultano dalle fonti, sembra emergere un quadro "depresso", caratterizzato da rese agricole molto basse, da innovazioni tecniche assai scarse e da una ridotta, almeno in apparenza, circolazione monetaria. Ma, anche se si volesse accettare questo quadro, in realtà basato per lo più su generalizzazioni a partire da casi particolari, non possiamo prescindere, tuttavia, dall'interrogarci su quali fossero i principi ispiratori dell'economia carolingia. Per i ceti eminenti d'età carolingia, infatti, non era tanto importante investire beni per accrescere il proprio "capitale", quanto poter trasformare il loro "capitale" economico

132

**Fig. 5** Un castello di età carolingia  
Il castello di Miranduolo, in provincia di Siena, è attestato attorno al 1000, ma fu impiantato in un sito già esistente e consolidatosi nell'alto Medioevo. In epoca carolingia l'insediamento si trasformò in azienda curtense.





Fig. 6 Artigiani

In questa miniatura dell'XI secolo sono rappresentati due falegnami e un fabbro. Essa testimonia la presenza di strumenti antichissimi, ma usati fino ai nostri giorni, in una forma pressoché invariata: la sega a scala, l'incudine, la tenaglia e il martello.



Fig. 7 Contadini

In questa miniatura dell'XI secolo sono rappresentate una scena di mietitura e una di vendemmia. La vite, da sempre una coltura specializzata, è stata fatta crescere avendo un albero come sostegno. Si dice perciò maritata.

in un capitale simbolico, necessario per garantirsi la preminenza e la solidarietà di ulteriori potenti: in altri termini, come ha scritto di recente in modo efficace la medievista inglese Julia Smith, a essi interessava innanzitutto la conversione di “oggetti preziosi, denaro, bestiame e prodotti agricoli in onore, successo politico, approvazione divina”. Come già posto in risalto nei primi anni Settanta da Georges Duby e altri studiosi, in una società basata sui legami di fedeltà personali centrale era la capacità del “potente” – dal re al singolo *dominus* – di distribuire risorse tra i suoi fedeli. Si trattava di una forma dell'esercizio del potere che implicava necessariamente una vasta circolazione di beni e merci, basata sul dono e sulle assegnazioni, perpetue o temporanee, una circolazione che per lo più non emerge da un'analisi delle fonti prettamente economiche perché non implicava una formalizzazione e una registrazione. Ogni potente aveva costante bisogno di ricchezza da distribuire, una ricchezza che egli poteva ricavare dalle proprietà fondiarie, da alleanze e matrimoni, dai bottini di guerra, da esazioni, dal controllo degli uomini e del territorio. L'azienda curtense era inserita in questo contesto di economia “redistributiva”, per nulla “chiusa”, che spingeva i proprietari a trovare forme di aumento della redditività. Ciò poteva avvenire attraverso modi che oggi possono apparire “arretrati”, come la riduzione della *pars dominica* in poderi piccoli e “monofamiliari”, ma che tuttavia avevano una loro logica per accrescere la produzione in una situazione caratterizzata da una graduale crescita demografica e da una tecnologia stagnante. L'aumento della redditività delle *curtes* poteva avvenire anche attraverso l'acquisizione di poderi “specializzati”, come quelli destinati all'olivocoltura, o con l'incremento della produzione non agricola, relativa alle attività artigianali e tessili o a quelle minerarie o metallurgiche. In ogni caso tutto ciò spesso spingeva all'acqui-

zione di terre e beni lontani dal *caput curtis*, a ulteriore conferma della struttura polinucleare delle grandi aziende curtensi.

Centro di produzione agricola, la *curtis*, dunque, giocava un ruolo molto importante in altri settori economici, in particolare in quello artigianale. I suoi prodotti potevano confluire direttamente al signore, che spesso provvedeva a redistribuirli come “dono” tra i suoi fedeli, o nei mercati, rurali e cittadini. Tutt’altro che “chiusa”, la *curtis* era la parte più evidente, perché più documentata dalle fonti, di un “sistema” economico che non può essere descritto anacronisticamente in base alle leggi dell’economia di mercato.

### Riferimenti bibliografici

M. Bloch, *La società feudale*, Einaudi, Torino 1949 ed edizioni successive (ed. or. 1939-40); R. Boutruche, *Signoria e feudalesimo*, 2 voll., Il Mulino, Bologna 1971-74 (ed. or. 1968-71); A. Dopsch, *Die Wirtschaftsentwicklung der Karolingerzeit vornehmlich in Deutschland*, 2 voll., Böhlau, Weimar 1921-22; G. Duby, *L’economia rurale nell’Europa medievale. Francia, Inghilterra, Impero (secoli IX-XV)*, Laterza, Bari 1966 (ed. or. 1962); Id., *Le origini dell’economia europea. Guerrieri e contadini nel Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 1975 (ed. or. 1973); H. Pirenne, *Maometto e Carlomagno*, Laterza, Bari 1939 ed edizioni successive (ed. or. 1937); Id., *Storia economica e sociale del Medioevo*, Garzanti, Milano 1967 (ed. or. 1963); A. Verhulst, *La genèse du régime domanial classique en France au Haut Moyen Âge*, in *Agricoltura e mondo rurale in Occidente nell’alto Medioevo*, Cisam, Spoleto 1966 (XII settimane del Cisam), pp. 135-160.

# Le comunità rurali fra mito e realtà

## ABSTRACT

**N**ella cultura diffusa si è radicata un'immagine stereotipa delle comunità rurali: esse sono pensate come entità chiuse, ancorate a tradizioni immemori, impermeabili al cambiamento. Il saggio propone di mettere in discussione tali convenzioni, insistendo piuttosto sulla categoria di dinamismo. Le collettività locali cominciano a costruire una loro chiara identità soltanto nei secoli centrali del Medioevo, attraverso un lungo processo che le vedrà meglio definirsi a livello istituzionale e territoriale nel corso del basso Medioevo. In tale periodo, le comunità appaiono come enti complessi, in continua trasformazione: esse ospitano società articolate, attraversate da un'intensa mobilità contadina e da conflitti al loro interno. Verso l'esterno, esse si mostrano aperte alle influenze e alle sollecitazioni trasmesse dalla città e dalla signoria. Per quanto riguarda il piano insediativo, non necessariamente le forme di organizzazione comunitaria coincidono con il villaggio, ma, in un gioco di equilibri sempre mutevole, possono essere plasmate sulla scala della valle o della frazione.

7

Riccardo Rao

Università degli Studi di Bergamo

135

## 1. Un mito ignorato, ma diffuso

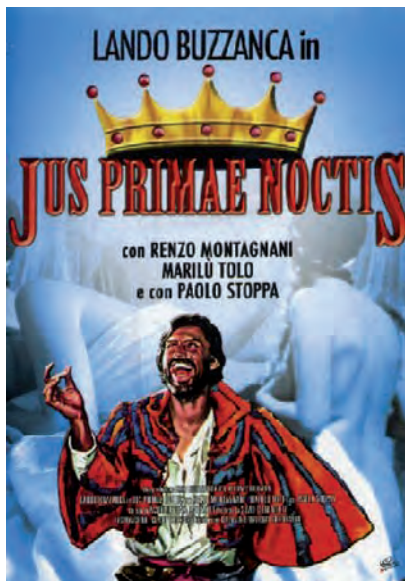
Sebbene manchino di una precisa collocazione nei programmi didattici, le comunità rurali medievali sono penetrate in vario modo nella cultura diffusa. A esse sono legati alcuni degli stereotipi che più hanno rafforzato l'idea, così difficile da sradicare, di un "Medioevo dei secoli bui": le si immagina come uno sparuto gruppo di contadini miserabili, residente in un villaggio isolato nelle campagne. La loro capacità di sopravvivenza dipende dalla coesione di fronte al mondo esterno: dallo spirito solidale e dalla condivisione dei beni comuni. Il cambiamento avviene soltanto al di fuori della collettività. La comunità è sempre la stessa, ancorata a tradizioni memorabili e a riti arcaici, e resiste come può alle trasformazioni imposte dal progresso, siano esse le pressioni verso colture più produttive volute dai signori o le riforme delle autorità centrali.

Molto spesso una simile rappresentazione si associa all'idea che le comunità soggiacciano ai più svariati soprusi da parte dei signori: i membri della comunità sono "servi della gleba", condannati a seguire il destino del pezzo di terra che coltivano. Su di essi il signore, che domina rinchiuso nel suo castello, ha potere di vita e di morte, giungendo a esercitare odiose forme di coercizione, come lo *ius primae noctis*. In realtà, ogni passaggio di questa descrizione idealtipica è fuorviante e

**Fig. 1** Rievocazioni mitiche Rievocazione del Mercato delle Gaitte (quartieri) di Bevagna, che ricostruisce l'organizzazione amministrativa della città, tra il 1250 e il 1350. Sul sito Internet dedicato all'evento, si legge questa dichiarazione del presidente dell'associazione delle Gaitte: "Rievocare è un modo per esprimere la propria *identità* e per rivendicare l'appartenenza alle origini, mostrando quanto queste siano ancora sentite".







**136** Fig. 2 Miti nei media  
Letteratura, cinema e rievocazioni storiche hanno contribuito a rafforzare nell'immaginario collettivo alcune cattive abitudini, attribuite dalla tradizione ai cosiddetti signori feudali, come il celeberrimo, quanto inventato, *ius primae noctis* (locandina del film del 1972, regia di Pasquale Festa Campanile).

**Fig. 3** Un sistema di controllo territoriale  
La rocca di Canossa era situata in un punto strategico ed elevato che serviva a dare visibilità al potere della famiglia signorile. Faceva parte di un complesso sistema di castelli e piazzeforti, con il quale gli Attonidi controllavano i traffici fra la valle padana, l'Etruria e, quindi, l'Italia centrale.



sarebbe anzi auspicabile che in alcun modo potesse confluire nella didattica legata a questo tema. Purtroppo per evitare di incappare in simili fraintendimenti, l'insegnante non può fare affidamento sulla manualistica scolastica, che non dedica molto spazio alle comunità nel Medioevo.

La ragione di tale disinteresse dipende forse dal fatto che per lungo tempo tale argomento è stato trascurato persino dalla ricerca specialistica, che soltanto negli ultimi decenni, dopo un'intensa – ma anche controversa – campagna di studi dispiegata tra fine Ottocento e inizio Novecento, sta tornando a occuparsene con assiduità. Nel silenzio della medievistica e della didattica, ha dunque preso vita la comunità immaginaria sopra descritta, arricchita di elementi folclorici che finiscono con il prevalere sulla corretta presentazione della dimensione storica: ne sono un esempio lo *ius primae noctis*, un mito sorto nel XIX secolo, ma anche il pittoresco universo di leggende e di tradizioni locali, spesso assunto a fonte storica e acriticamente proiettato nell'“età di mezzo”.

Il modo migliore per sostituire tale immagine fuorviante, impostata sulle categorie di *tradizione* e *immobilità*, con una visione coerente e più efficace è rileggere le comunità rurali attraverso la chiave interpretativa del *dinamismo*. Cerchiamo di pensare alle collettività non come a realtà predefinite e immutabili, ma a fenomeni in continuo divenire, che sono caratterizzati da vivaci trasformazioni e che possono avere una nascita e un declino individuabili con precisione nello spazio e nel tempo. In particolare, lungo l'asse cronologico del Medioevo, i secoli centrali (X-XII) costituirono una svolta decisiva: in tale epoca le comunità, che nel periodo precedente risultavano poco strutturate e prive di una forte coscienza collettiva (tanto che la stessa espressione di comunità rurale per l'alto Medioevo deve essere impiegata con prudenza), cominciarono a rafforzare i legami solidali all'interno della popolazione del villaggio e a sviluppare forme di azione politica per difendere gli interessi dei loro membri. Per tale periodo, la storiografia che si occupa dell'Italia inizia a utilizzare l'espressione di *comune rurale*, anche se bisogna precisare che esistono orientamenti differenti tra chi applica una simile definizione in senso ampio, includendo attestazioni di comunità ancora poco articolate dal punto di vista istituzionale, e chi ne circoscrive l'uso alle situazioni in cui le collettività sono esplicitamente definite “comuni” nelle fonti e appaiono governate da consoli.

Il processo di emersione e di rafforzamento delle collettività rurali è di respiro europeo, anche se scandito da tempi e modalità differenti: in Catalogna, esso è assai precoce e si avvia nel X secolo, mentre in Italia avviene tra XI e XII secolo. Inoltre, nelle zone di buona tenuta degli ordinamenti pubblici, come nel Mezzogiorno, le comunità furono titolari di poteri più limitati rispetto a quelle, per esempio nel Nord della Penisola, dove le autorità centrali stentaron ad affermare la loro autorità. Una simile distinzione non deve tuttavia essere eccessivamente schematizzata. Anche all'interno delle stesse aree regionali si possono incontrare notevoli differenze: nell'Italia centro-settentrionale particolari condizioni fisiche (i territori montani) o politiche (la presenza di robuste realtà dinastico-signorili, come i marchesi di Saluzzo, i conti di Savoia o i Canossa) poterono influire in forme differenti sull'affermazione dei comuni rurali.

## 2. Le istituzioni rurali

Si propongono ora alcuni filoni tematici che permettano di inquadrare il dinamismo delle collettività rurali medievali, in termini di una maggiore *de-*

*finizione e complessità* delle stesse nel basso Medioevo rispetto all'alto Medioevo.

Una prima traccia da seguire è quella delle *istituzioni*. Come si è visto, nei secoli centrali del medioevo le comunità rurali cominciano a emergere nelle fonti come soggetti politici. In queste prime testimonianze, gli assetti istituzionali delle collettività risultano ancora fluidi. Esse si presentano per lo più come organizzazioni di tipo orizzontale: nei documenti si fanno carico di rappresentare le istanze comunitarie alcuni *vicini* (gli appartenenti alla comunità) o, con minore frequenza, membri influenti della comunità, a cui viene riferita l'espressione di "buoni uomini" (*boni homines*), senza suggerire forme di governo più complesse quali la delega dei poteri a uffici meglio formalizzati. In questa prima fase è persino lecito ipotizzare che le istituzioni comunitarie venissero imbastite per rispondere a necessità ed emergenze specifiche e che decadessero una volta svolte le loro funzioni.

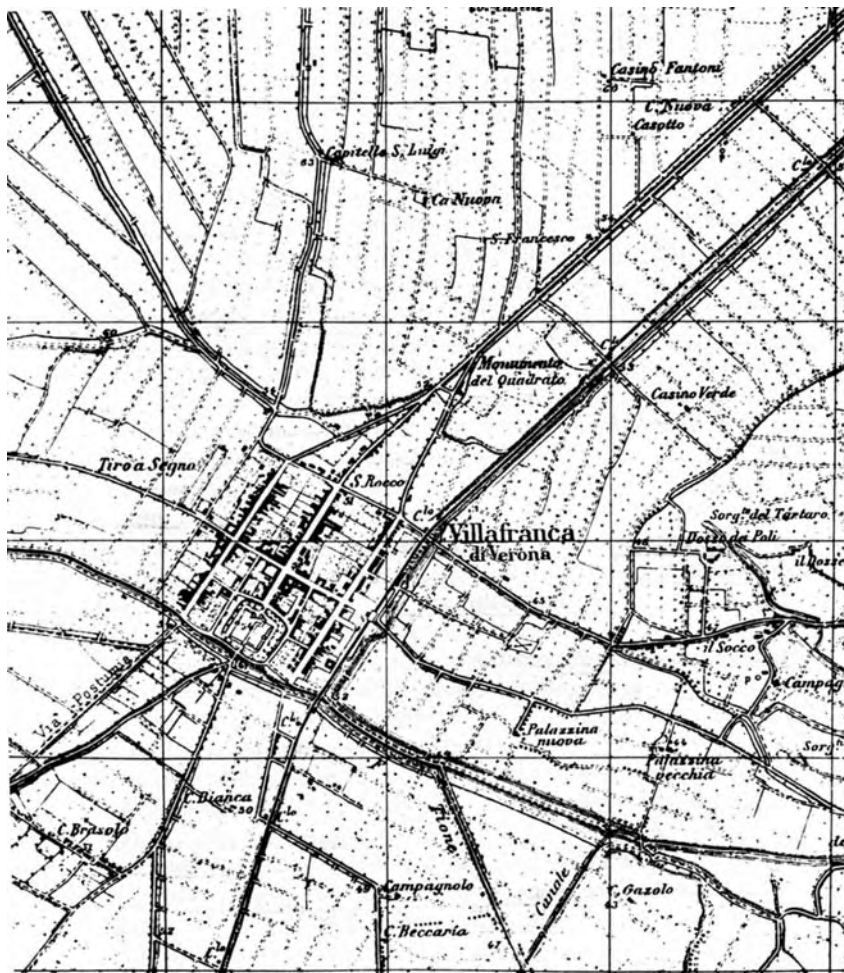
Sarebbe tuttavia errato presentare in maniera eccessivamente rudimentale le istituzioni delle comunità rurali, che dopo le menzioni più antiche acquisiscono continuità e una certa complessità: attraverso un percorso che si accelera con decisione a partire dagli ultimi decenni del XII secolo e prosegue nel corso del basso Medioevo, le collettività si dotano stabilmente di proprie magistrature di vertice (consoli o podestà signorili) e di consigli che si riuniscono con regolarità. Attraverso l'angolatura delle istituzioni è anche possibile recuperare due attori di solito interpretati come antagonisti delle collettività rurali, di cui, alla luce delle ricerche recenti, si può suggerire un rapporto più complesso: la signoria e, per l'Italia di tradizione comunale, la città.

Il processo di costruzione della *signoria* rurale è parallelo allo sviluppo delle comunità rurali. Il rafforzamento dei diritti di coercizione sul territorio da parte dei signori (*domini*) stimola una migliore organizzazione istituzionale delle collettività. Talora sono gli stessi signori a favorire la creazione di comuni rurali al fine di avere interlocutori più riconoscibili e meglio controllabili: si deve comunque abbandonare l'idea di un potere arbitrario da essi esercitato su popolazioni contadine incapaci di reagire. Gli studi più recenti tendono persino a ridimensionare la convinzione che a ogni comunità corrispondesse la presenza di un *dominus*, facendo emergere casi di collettività sviluppatasi in assenza di poteri signorili forti. Ad ogni modo, le popolazioni contadine difesero con vigore i loro margini di autonomia nei confronti di questi ultimi, talora allargandoli per mezzo di versamenti di denaro o, nei casi più conflittuali, contrapponendosi con le armi tramite rivolte. Le comunità riuscirono a codificare le prerogative dominiche, attraverso l'emanazione di convenzioni – consuetudini, atti di franchigia, statuti rurali – che fissavano per iscritto le rispettive sfere di azione e le prestazioni dovute: simili scritture ebbero un'importante funzione nel modellare e fissare le identità collettive.



Fig. 4 Gli effetti del buongoverno sulla città e sulla campagna di Ambrogio Lorenzetti (particolare)

Laddove la città è ben governata – questo è il messaggio che la Magistratura dei Nove ha demandato all'artista di trasmettere – l'ordine e l'equilibrio si riflettono anche sul contado, dove le coltivazioni sono ben curate e tutta la vita è disciplinata.



138

**Fig. 5 Curtis immaginarie e reali**  
Nell'immaginario diffuso, il paesaggio della *curtis* o del villaggio, viene rappresentato diviso razionalmente in due parti, la *pars massaricia* e quella *dominica*. Nella realtà, invece, i mansi erano composti di appezzamenti di terra e proprietà, che si succedevano e si mescolavano in diversi villaggi. Il paesaggio non rispondeva ad una visione razionale ed economica, era piuttosto il frutto della storia passata e, in particolare, delle eredità, delle vendite o delle acquisizioni, dei frazionamenti proprietari. In questa carta del paesaggio agrario attuale di Villafranca Veronese si distinguono ancora le tracce del piano di colonizzazione del XII secolo.

Non si deve tuttavia eccedere nella valutazione dei risultati ottenuti dalle comunità, raffigurandoli in termini progressivi: in più occasioni, gli spazi guadagnati dalle collettività locali fra XI e XIII secolo furono limati dalle infeudazioni dei principi e dal sostegno di questi ultimi ai ceti aristocratici fra Tre e Quattrocento.

Il fatto che nella tradizione storiografica italiana la *città* sia stata rielaborata come uno dei caratteri identitari nazionali, grazie alla sua capacità di inquadrare politicamente e di assoggettare i territori rurali circostanti, ha finito con il mettere in sordina gli sviluppi originali del mondo delle campagne.

Anche laddove la relazione tra comunità rurali e cittadine non è stata restituita nelle forme schematiche di una passiva subalternità delle prime rispetto alle seconde, sono stati sottolineati soprattutto gli elementi di antitesi. Nella medievistica, un simile scontro è stato espresso da una fondamentale opera scritta all'inizio del Novecento da Romolo Caggese, che tratteggiò i rapporti tra comunità del contado e comuni cittadini

come una lotta di classe tra le masse contadine, pesantemente sfruttate a livello economico, e i ricchi ceti urbani. È oggi possibile proporre un'interpretazione che senza dimenticare la vivacità istituzionale delle collettività rurali, sappia anche riconoscere come caratteristici assetti organizzativi di queste ultime siano stati sollecitati dall'azione della città nell'ambito del processo di disciplinamento del contado: nel Duecento i comuni urbani obbligano comunità prima scarsamente strutturate a costituirsi in comune oppure, attraverso l'istituzione di borghi franchi, creano situazioni di particolare privilegio per gli abitanti di alcuni centri delle campagne.

### 3. La società e l'insediamento

Il dinamismo che si è proposto come chiave interpretativa delle comunità rurali medievali innerva anche le *società* locali. È inutile insistere sull'infondatezza di miti come quello dei servi della gleba. I casi di contadini legati ai fondi, senza peraltro comportare necessariamente una condizione servile degli stessi, riguardano settori limitati di alcune società contadine, come i villani della Sicilia normanna (la cui origine deve comunque essere ricondotta a ragioni etnico-religiose, vale a dire alla soggezione di musulmani e greci ai conquistatori cristiani). Non appare neppure corretta l'idea di molti manuali di una diffusa schiavitù nelle campagne comunali, che essi confondono con la dipendenza dei rustici liberi dai gravami signorili.

Nel complesso, le collettività non solo sono composte di uomini liberi, ma sono anche interessate da una rilevante mobilità: i contadini si trasferiscono con frequenza da un abitato all'altro, alla ricerca di migliori qualità di vita. Al suo interno la società di villaggio è stratificata: in essa confluiscono braccianti salariati, affittuari, piccoli proprietari, qualche artigiano nei centri più vivaci ed élite. Talora le componenti aristocratiche delle comunità risultano in conflitto con il resto della popolazione e danno vita a propri organismi di rappresentanza istituzionale: i "comuni dei cavalieri" (*comune militum*) contrapposti a quelli del "popolo" (*comune populi*).

Un ulteriore filone meritevole di essere seguito concerne le relazioni tra le collettività rurali e le forme dell'*insediamento*. Le caratteristiche e le trasformazioni dell'*habitat* influenzano in vario modo il processo di strutturazione delle comunità. Non sempre vi è corrispondenza tra queste ultime e la popolazione del villaggio. Su una scala territoriale superiore, si formano comunità che coordinano più abitati, soprattutto in area alpina (le comunità di valle), ma anche altrove, in pianura: simili sperimentazioni non sono i residui di un'organizzazione più antica in seguito soppiantata dallo sviluppo delle comunità di villaggio, ma piuttosto innovazioni istituzionali degli ultimi secoli del Medioevo. A un livello inferiore, lo sviluppo di frazioni può stimolare la creazione di nuove collettività separatesi dal centro da cui dipendevano originariamente. Un simile processo diviene macroscopico fra Tre e Quattrocento, per via dell'affermazione dell'abitato disperso (cascine, poderi, casali e masserie) che in più circostanze costituisce l'avvio di originali forme di organizzazione comunitaria. Più in generale, le metamorfosi dell'*insediamento* segnano non solo la nascita, come nei borghi nuovi, ma anche il tramonto di comunità, nel caso dei villaggi abbandonati.

#### 4. Il mito dei beni comuni

L'ultima angolatura che si suggerisce per cogliere l'affermazione delle comunità rurali durante il basso Medioevo consiste nei *beni comuni*. A partire dai secoli XI-XII, di fronte ai grandi dissodamenti e alla crescita di pretese sugli spazi forestali da parte delle nascenti signorie territoriali, le comunità sono costrette a elaborare modalità più attente di gestione degli incolti e a definire le loro prerogative rispetto a quelle dei signori e degli abitati vicini. Simili pratiche sono decisive per rinsaldare l'identità della comunità nei confronti dell'esterno: tali beni sono resi accessibili soltanto ai residenti del villaggio e, attraverso liti secolari protrattesi nell'età moderna, delimitati rispetto ai territori dei centri circostanti. Si può anche cercare di rendere giustizia di uno stereotipo radicato a fondo nella cultura diffusa: il presunto comunismo agrario, che proprio dalla gestione dei beni comuni avrebbe tratto linfa.

In realtà le risorse collettive si presentano piuttosto come beni dell'esclusione, non solo per gli abitanti dei centri confinanti, a cui ne viene impedito il godimento, ma anche per alcuni membri della società di villaggio: i comuni rurali in più occasioni gestiscono tali beni in forma patrimoniale, vendendoli, affittandoli e quindi "privatizzandoli" a scapito di consistenti



**Fig. 6 I borghi nuovi**  
Nel basso Medioevo sorsero numerosi borghi nuovi, su iniziativa spontanea dei contadini oppure per decisione di principi e signori, nonché, nell'Italia centro-settentrionale, di comuni urbani. Tali fondazioni, spesso riconoscibili dall'impianto urbanistico regolare, diedero vita a nuove comunità. La chiesa di San Pietro di Cherasco testimonia un processo analogo: essa fu smontata e trasferita dal vicino abitato di Manzano, oggi non più esistente, nella villanova fondata dal comune di Alba nel 1243. Stanzandosi per gruppi compatti in quartieri che conservavano i nomi e le antiche reti di solidarietà dei villaggi d'origine, le popolazioni immigrate dai centri contermini crearono le identità complesse della nuova comunità, popolosa e socialmente stratificata.



Fig. 7 Il bene comune

Il bosco delle storti di Trino Vercellese è un bene comune documentato sin dal tardo Medioevo: la conservazione di forme di godimento collettivo ne ha consentito la sopravvivenza al presente. Se adesso è rinomato soprattutto per le sue qualità naturalistiche, fra Medioevo e prima età moderna fu uno spazio intensamente antropizzato, teatro di conflitti tra le famiglie originarie del borgo, che ne pretendevano un uso esclusivo, e quelle di più recente immigrazione.

Fig. 8 L'aratro del signore

Anche l'aratro pesante, con le sue parti metalliche e la sua struttura poderosa, poteva essere una costosa proprietà del signore che poteva costringere i contadini a pagare una tassa per il suo uso. Questa rappresentazione è tratta da un *Calendario* risalente al 1000 ca.

parti della popolazione locale, non di rado quelle più povere che contano sull'utilizzo delle terre comuni per sopravvivere. Non solo: sul finire del Medioevo, in diverse aree dell'Italia centro-settentrionale i beni comuni sono oggetto di aspre contese tra gli uomini residenti da più generazioni nel luogo (i cosiddetti "originari") e quelli di recente immigrazione, sfavoriti nell'accesso a tali beni ormai regolato su base ereditaria.

Le relazioni slabbrate che uniscono gli abitanti dei villaggi nell'alto Medioevo si rafforzano nel corso del basso Medioevo: le comunità si definiscono con sempre maggiore chiarezza, tracciando i loro confini immateriali (chi ne fa parte, vale a dire i residenti, e chi ne è escluso, cioè i forestieri, i proprietari di altri villaggi o anche gli abitanti di recente immigrazione) e materiali (dove finisce il territorio comunale). Per quanto concerne questi ultimi, non si deve pensare a delimitazioni lineari e continue: simili sforzi sono riconducibili piuttosto alle preoccupazioni delle autorità sovralocali, mentre la cultura confinaria delle società rurali rimane a lungo non coerente e frammentaria, interessata soprattutto ad assicurarsi il controllo effettivo di alcune aree di particolare rilevanza.

Attraverso tali dinamiche si creò un'autocoscienza collettiva: gli uomini acquisirono la consapevolezza di fare parte di una determinata comunità e compresero di non essere soltanto abitanti dello stesso villaggio, ma anche *vicini*. Alcuni fattori riuscirono a fare da collante affinché si realizzasse il processo di creazione di un'identità comunitaria: tra di essi, si possono sicuramente ricordare la compartecipazione agli oneri dovuti ai signori e la gestione dei beni comuni, come si è visto, ma anche, sotto l'aspetto ecclesiastico, la nascita delle parrocchie che soppiantarono gradualmente il sistema pievano.

Senza dubbio, i ritmi di questo secolare moto di definizione delle comunità rurali furono scanditi da una tendenza alla chiusura. Gli impulsi all'irrigidimento che attraversano il mondo contadino nel basso Medioevo e, ancor più, durante l'età moderna non interruppero tuttavia il continuo flusso di sollecitazioni alla trasformazione provenienti sia dall'interno, sia dall'esterno della collettività. La comunità rimase uno spazio in continuo movimento, aperto a nuovi equilibri sociali, territoriali e insediativi.





### Riferimenti bibliografici

Tra le fonti relative alle comunità rurali medievali tradotte in italiano e utilizzabili a fini didattici: P. Cammarosano, *Le campagne nell'età comunale (metà sec. XI - metà sec. XIV)*, Loescher, Torino 1974, ora on-line all'indirizzo <http://centri.univr.it/RM/didattica/fonti/cammarosano/indice.htm>. Sulla ricerca recente sull'argomento si veda G.M. Varanini, *Spunti per una discussione sul rapporto fra ricerca medievistica recente e storia delle comunità di villaggio*, in [http://www.storiadivenezia.net/sito/saggi/varanini\\_spunti.pdf](http://www.storiadivenezia.net/sito/saggi/varanini_spunti.pdf). Tra i testi in italiano, per un inquadramento generale delle comunità rurali, si veda C. Wickham, *Comunità e clientele nella Toscana del XII secolo. Le origini del comune rurale nella Piana di Lucca*, Viella, Roma 1995 e L. Provero, *Il mondo contadino*, in *Storia d'Europa e del Mediterraneo*, diretta da A. Barbero, *Dal Medioevo all'età della globalizzazione*, sez. IV, *Il Medioevo (secoli V-XV)*, a cura di S. Carocci, vol. IX, *Strutture, preminenze, lessici comuni*, Salerno Editrice, Roma 2007, pp. 135-179. Per le relazioni tra comuni rurali e signoria, si veda anche P. Grillo, *Una fonte per lo studio dei comuni rurali lombardi all'inizio del XII secolo: il poema De bello et excidio urbis Comensis*, in *La costruzione del dominio cittadino sulle campagne. Italia centro-settentrionale, secoli XII-XIV*, a cura di R. Mucciarelli, G. Piccinni, G. Pinto, Protagon, Siena 2009, pp. 59-76. Le relazioni tra comunità e territorio sono approfondite da P. Guglielmotti, *Comunità e territorio. Villaggi del Piemonte medievale*, Viella, Roma 2001. Un ottimo punto di riferimento per lo studio delle comunità rurali negli ultimi secoli del Medioevo è costituito dai lavori di M. Della Misericordia, di cui si cita soltanto *Divenire comunità. Comuni rurali, poteri locali, identità sociali e territoriali in Valtellina e nella montagna lombarda nel tardo Medioevo*, Unicopli, Milano 2006. Gli studi sulle comunità nel Mezzogiorno medievale sono meno sviluppati. Per un aggiornamento sul villanaggio meridionale: S. Carocci, *La libertà dei servi. Reinterpretare il villanaggio meridionale*, in "Storica", 37 (2007), pp. 51-94. Per il ruolo dei beni comuni si veda R. Rao, *Le risorse collettive nell'Italia medievale*, in [http://fermi.univr.it/rm/repertorio/rm\\_riccardo\\_rao\\_communia.html](http://fermi.univr.it/rm/repertorio/rm_riccardo_rao_communia.html).

Fig. 9 Il villaggio

In questa rappresentazione del villaggio contadino si distinguono la chiesa al centro, il pozzo, il mulino e le case, contraddistinte da una copertura di paglia. Si notano le opere idrauliche: canalizzazioni, *shaduf*. Della selva l'artista mette in evidenza le sue risorse principali, la legna e la caccia. L'agricoltura è sviluppata, perché si usano il cavallo e l'erpice. Questo affresco è un particolare della raffigurazione del mese di aprile, tratto dal *Ciclo dei Mesi* del Castello del Buonconsiglio di Trento (XV secolo).

Fig. 10 La città

L'insediamento rurale qui rappresentato è contrapposto visivamente alla città. Le mura dividono nettamente i due paesaggi. Le capanne non sono ricoperte da tetti di paglia, ma da "scandule", tegole di legno. Le attività rurali raffigurate sono gestite da donne: filatura, fabbricazione di contenitori, mungitura. Questo affresco è un particolare della raffigurazione del mese di giugno, tratto dal *Ciclo dei Mesi* del Castello del Buonconsiglio di Trento (XV secolo).

## 8

Caterina Ciccopiedi

Scuola Normale Superiore di Pisa

# Chiese plurali e centralizzazione della riforma

ABSTRACT

L'XI secolo è teatro di mutamenti, per quanto riguarda i temi di storia religiosa, raramente recepiti all'interno dei manuali scolastici, e che meritano importanti aggiornamenti storiografici: il passaggio da un mondo di chiese plurali a quello della Chiesa papale, che si impone, lentamente, attraverso la riforma cosiddetta "gregoriana" (da Gregorio VII, il pontefice decisivo per costruire la monarchia papale); la presenza – ora in contrasto, ora in armonia con quella romana – di altre istanze di rinnovamento della Chiesa da parte del mondo vescovile, monastico e laico. La ricostruzione del complesso, non lineare percorso mediante cui si è giunti all'istituzione della Chiesa gerarchizzata romana, quale noi la conosciamo, e la revisione di alcuni termini chiave della storia religiosa consentono di evitare su questo periodo uno sguardo anacronistico, proiettivo della situazione odierna, diffuso nella cultura comune.

Sono ancora molte le rettifiche da apportare alla cultura comune per quanto riguarda i temi di storia religiosa nel Medioevo. L'XI secolo è stato, in particolare, oggetto di importanti revisioni da parte degli storici – di cui si darà brevemente cenno – che stentano, tuttavia, a essere recepite dai manuali scolastici: il passaggio da un mondo di chiese plurali a un modello di Chiesa gerarchica (sopravvissuto poi fino ai nostri giorni); l'esistenza di riforme diverse da quella centralistica romana; la rottura degli schemi ge-

Fig. 1 La falsa donazione di Costantino  
Al tempo di Carlo Magno risale questo documento, creato probabilmente presso l'abbazia di Corbie, in Francia, che fu adoperato come fondamento giuridico per impostare i rapporti fra papato e detentori del potere politico nel corso del Medioevo. È la testimonianza di «quella ipertrofica *imitatio imperii*, imitazione dell'autorità dell'impero e dei simboli che l'esprimevano, che porterà il pontefice a presentarsi come *pontifex imperator*» (Massimo Miglio). Questa è una raffigurazione del XII secolo: un affresco che si trova nella Basilica romana dei Santi Quattro Coronati.



neralizzanti che volevano il mondo vescovile filoimperiale (spesso giudicato anche simoniaco) contrapposto all'universo monastico, compattamente schierato a favore del progetto papale; il ridimensionamento della centralità di papa Gregorio VII.

## 1. Dalle chiese plurali alla chiesa romana: il primato papale

Sino al termine dell'XI secolo il papa era solo il vescovo di Roma, e non il capo assoluto di tutta la cristianità cattolica (troppo spesso si pensa a una chiesa concepita da subito come romana, pontificia e quindi gerarchica): le singole sedi vescovili (o almeno i loro raggruppamenti metropolitici-arcivescovili) erano infatti sovrane, pertanto le decisioni in materia di governo ecclesiastico delle diocesi non erano prese da Roma e poi applicate all'interno degli ambiti locali. Al contrario, ogni sede vescovile conservava gelosamente la sua autonomia: le decisioni erano prese in assemblee regionali, concili o sinodi, e i canoni potevano quindi essere diversi da diocesi a diocesi: a questo proposito va rilevata la data tardiva della sistematizzazione dei diversi canoni di Graziano, monaco camaldolese, che nel 1140 elaborò il *Decretum* definito anche, appunto, *Concordia discordantium canonum*.

Al vescovo di Roma spettava un primato d'onore sulle questioni teologiche: la sua superiorità in materia di fede non era in discussione ma si trattava di una potenzialità e non di vero governo centralizzato. Il primato romano, per cui la chiesa romana diventa sintesi e culmine di tutte le altre, si impose nel corso dell'XI secolo e significativa in questo processo fu la funzione svolta dall'impero: non da sempre in contrasto – come spesso si pensa, allargando a tutto l'XI secolo il clima della più tarda lotta per le investiture – con il papato. Il concetto di “Chiesa del *Regnum*” può essere utile per comprendere la convergenza di interessi realizzatasi nel corso dell'XI secolo tra l'impero e i fautori di una riforma della Chiesa: quello della Chiesa imperiale era un sistema caratterizzato dalla circolazione di uomini provenienti dai centri di formazione regia, i cui approdi erano le sedi episcopali e le abbazie regie. Si trattava di uomini preparati a esercitare l'ufficio episcopale e il *servitium regis*, erano persone formate e selezionate secondo precise procedure, di cui erano controllate la preparazione e la moralità. Nel medesimo tempo, collocandovi uomini di fiducia, il potere regio si ga-



Fig. 2 L'Apocalisse rinnovatrice Fra X e XI secolo è l'impero che promuove progetti di riforma che hanno un carattere sia religioso, sia politico. Raoul Glaber, nelle sue *Storie*, ne presenta la necessità, motivandoli con una descrizione catastrofica della realtà del suo tempo, a partire dalla quale, nei tempi successivi si è costruito il cosiddetto mito dell'anno Mille. Qui vediamo l'illustrazione della vendemmia umana, che chiude la storia passata e dà inizio alla nuova società cristiana, tratta da un codice spagnolo dell'XI secolo. I tentativi di riforma promossi dal papa si innestano su questa strada di rinnovamento, politica e spirituale, avviata dagli imperatori tedeschi.

### Per approfondire

Sul passaggio da un mondo di chiese plurali alla costruzione di una Chiesa gerarchica con a capo il pontefice romano, punto di partenza è G.M. Cantarella, V. Polonio, R. Rusconi, *Chiesa, chiese, movimenti religiosi*, Laterza, Roma-Bari 2004. Per le riforme dell'XI secolo, con particolare attenzione a quella vescovile: O. Capitani, *L'Italia medievale nei secoli di trapasso: la riforma della Chiesa (1012-1122)*, Patron, Bologna 1984; Id., *Immunità vescovili ed ecclesiologia in età "pregregoriana" e "gregoriana"*, Cisam, Spoleto 1966; C. Ciccopiedi, *Orientamenti ecclesiastici e religiosi dei vescovi nel Piemonte dei secoli X e XI*, in «Bollettino storico-bibliografico subalpino» (in corso di stampa). Sul mondo monastico un'aggiornata panoramica per le diverse realtà nel secolo XI si trova in A. Lucioni (a cura di), *Il monachesimo in Italia nel secolo XI*, Atti dell'VIII Convegno di Studi storici sull'Italia benedettina, San Benigno Canavese, 28 settembre-1° ottobre 2006, Centro studi benedettini, Cesena 2010. Per il mondo dei canonici con particolare rilievo per il passaggio da canoniche secolari a canoniche regolari: C.D. Fonseca, C. Violante, *Introduzione allo studio della vita canonica del Medioevo*, in *La vita comune del clero nei secoli XI e XII*, Atti della Settimana internazionale di studio, Mendola, settembre 1959, Vita e Pensiero, Milano 1962. Sulla strumentalizzazione operata dalla sede romana verso le altre istanze riformatrici e sui rapporti tra i diversi protagonisti dei mutamenti dell'XI secolo, si vedano: G. Miccoli, *Chiesa gregoriana*, La Nuova Italia, Firenze 1966; N. D'Acunto, *L'età dell'obbedienza: papato, impero e poteri locali nel secolo 11.*, Liguori, Napoli 2007. Per una revisione dei più diffusi luoghi comuni, e per la precisazione lessicale di alcuni importanti termini si veda G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Donzelli, Roma 2005.



rantiva il controllo, seppure indiretto, sulle sedi episcopali e su importanti monasteri. L'intervento imperiale si rivelò decisivo in particolare nella questione romana quando al soglio pontificio salirono prelati appartenenti alla "Chiesa del *Regnum*" sottraendo l'elezione pontificia alla competizione delle famiglie romane. Con questi pontefici la lotta per la *libertas ecclesiae* – ovvero l'autonomia delle strutture ecclesiastiche nella scelta dei propri uomini di governo attraverso la precisazione e il rispetto delle procedure e delle normative canoniche – comincia concretamente a svilupparsi. Pur avendo beneficiato in passato dell'influenza imperiale, la Chiesa di Roma si orientava verso una piena indipendenza della sede papale da qualsiasi potere secolare. Passo decisivo in questo senso fu il *Decretum in electione papae*, emanato da Niccolò II nel 1059, che stabiliva formalmente le regole per l'elezione papale. Non si deve tuttavia pensare che da quel momento le regole per l'elezione pontificia fossero rigorosamente rispettate: ma il *Decretum* è un'importante testimonianza di come la sede papale, munendosi di regole proprie, si mettesse nelle condizioni di sottrarsi all'ingerenza imperiale. Tuttavia, proprio in contrasto con quelle norme fu eletto papa l'arcidiacono Ildebrando che, con il nome di Gregorio VII, affermò con decisione il primato romano: compì il passo formale decisivo con il *Dictatus papae*, una raccolta di 26 proposizioni che collocano il papa al centro e al culmine della Chiesa universale e gli riservano il diritto di assumere ogni tipo di decisione: chi si rifiuta di riconoscere la superiorità del pontefice è considerato eretico. Più che soffermarsi sui contenuti del *Dictatus papae* è importante sottolineare il carattere progettuale, più che constattivo, di questo documento: la realtà era ancora lontana da quella postulata da Gregorio VII e alla costruzione di una Chiesa organizzata gerarchicamente si arrivò poi attraverso un lungo processo.

## 2. Riforme dell'XI secolo: monaci, vescovi e laici

Se si può a giusto titolo parlare dell'XI secolo come di un secolo riformato, si deve tuttavia specificare che fu teatro di diverse riforme: quella romana,

Fig. 3 Laici e vescovi

A partire dall'XI secolo, i processi di centralizzazione ecclesiastica portano alla necessità di confrontare fra di loro diversi canoni legislativi, che si erano formati nelle varie realtà europee. Graziano è un giurista del XII secolo, che tenta di organizzarli e di risolvere le contraddizioni nella sua *Concordantia Discordantium Canonum*, conosciuta per lo più come *Decretum Gratiani*. Questo straordinario documento è anche fonte per conoscere i principali problemi che la Chiesa medievale dovette affrontare per realizzare una struttura coerente e centralizzata. In questa miniatura, realizzata a Tours alla fine del XIII secolo, si vede un laico che chiede al vescovo l'immunità (cioè il diritto di essere esente dai tributi) per la chiesa da lui costruita e di sua proprietà.



ma anche quella del mondo monastico, di intellettuali impegnati sul piano dottrinale, del mondo vescovile e del mondo laico (al quale, al termine del processo riformatore, si preclusero gli spazi che aveva cercato di guadagnarsi). Nello sviluppo di questi movimenti riformatori, contraddistinti dalla loro spontaneità e diversità, finì per emergere con maggiore nettezza l'esigenza di una coordinazione verticistica.

Dal mondo monastico prese le mosse un allargamento del discorso riformatore: Umberto di Silva Candida (monaco benedettino, stretto collaboratore di Niccolò II e deciso sostenitore del primato romano), Pier Damiani, Ildebrando di Soana (il futuro Gregorio VII) portarono il loro rigorismo a Roma, conferendo un più ampio respiro alle loro riflessioni dottrinali.

A Roma il discorso riformatore del mondo monastico si iscrisse nel quadro di più generale riforma promosso dalla cosiddetta Chiesa imperiale, di cui abbiamo precedentemente parlato. La storiografia ecclesiastico-confessionale, prevalente nei secoli successivi, ha fatto proprio il punto di vista romano, e così ha portato ad accogliere acriticamente il giudizio sui vescovi e i sacerdoti, giudicati simoniaci (cioè dediti alla compravendita di cariche ecclesiastiche) solo per la loro resistenza al centralismo. Vittima di questo pregiudizio e delle spiegazioni troppo semplicistiche è spesso la divulgazione scolastica: bramosia, ambizione, sete di potere e di ricchezze sono indicate come cause della frammentazione patrimoniale delle chiese e dell'ingerenza laica. Il giudizio è inappropriato perché ignora la complessa situazione che le chiese dell'XI secolo ereditavano dal mondo carolingio. Le chiese vescovili, come del resto i monasteri, erano diventate vere e proprie potenze economiche e politiche e come tali si comportavano nell'amministrare i beni delle diocesi e nello sviluppare poteri signorili che consentivano la riscossione di imposte di origine regia (i *regalia*). È anacronistico giudicare negativamente questa pratica come una contraddizione, o peggio come un peccato: è da sottolineare, al contrario, la naturalità della compenetrazione tra potere laico e potere ecclesiastico. Legare la disgregazione territoriale all'eresia nicolaitica (concubinato del clero) e simoniaca signi-

Fig. 4 Chiesa ed esercito

Questa copia di Reims del *Decretum Gratiani* ci mostra un caso tipico della società medievale: la commistione fra la religione (rappresentata dai vescovi) e gli eserciti.

145

Fig. 5 Le due autorità

Tenzialmente, il clero aveva un proprio tribunale. Il *Decretum Gratiani* mostra alcune occasioni in cui un chierico viene giudicato da un giudice laico. La miniatura illustra il conflitto fra le due autorità. Il giudice laico rinvia alla giurisdizione del vescovo.



fica leggere una tendenza allora vissuta come naturale alla luce di categorie postgregoriane. Pare opportuno citare a questo proposito Ovidio Capitani che, riguardo all'elezione vescovile e alla disgregazione del territorio diocesano, sostiene che "siffatte trattative implichino compromessi, pattuizioni in cui corra il denaro o vengano concessi beni ecclesiastici ma che una simile situazione non rappresentasse affatto l'indizio di una decadenza del costume morale e religioso: era un fatto abbastanza naturale".

Queste prassi quindi non equivalevano a una gestione immorale delle diocesi. Inoltre molti vescovi erano impegnati in un progetto di riforma estraneo a quello romano: non pensavano a un modello centralistico rispondente a un'unica gerarchia, ma intendevano rivalutare l'esercizio del controllo vescovile all'interno delle singole diocesi, proponendosi di intervenire sul problema della cura d'anime, sul piano della disciplina del clero e sulla frammentazione del patrimonio ecclesiastico, quest'ultima particolarmente avvertita dalle gerarchie ecclesiastiche.

Non quindi vescovi simoniaci, nicolaiti e complici di una presunta degenerazione per cui l'intervento pontificio era diventato necessario. È dunque importante non equiparare la condanna di simonia e concubinato alla decadenza di una diocesi ricordando che spesso Roma si servì dell'accusa di simonia per contrastare il tradizionale rapporto fra il regno e il sacerdozio, condannando *tout court* una prassi ormai consolidata e percepita come legittima. Il culmine di questo processo fu raggiunto con Gregorio VII che combatté l'intervento imperiale nel funzionamento dell'episcopato, scomunicò senza risparmiarsi gli avversari, facendo della nozione di eresia un vero e proprio strumento di lotta politica: trasformò così il movimento per la riforma del clero e per la restaurazione delle chiese in un progetto di ristrutturazione gerarchica intorno al pontefice romano di tutti i poteri spirituali e temporali della cristianità.

Se il mondo vescovile è di norma letto come ostile alla riforma papale si ritiene, al contrario, che il mondo monastico, seguendo il modello cluniacense, avesse appoggiato il progetto romano, ottenendone frequenti benefici: esenzione dall'autorità vescovile, dipendenza dal papa (lontano, al contrario del vescovo), possibilità di estendere i suoi ideali di riforma. Sarebbe tuttavia ingenuo e lontano dalla complessità del periodo definire il mondo monastico totalmente a favore del papato romano. Gli orientamenti e gli schieramenti erano fluidi e non definiti. I monasteri seguivano per lo più la linea della moderazione, il mondo monastico tendeva a smussare le asprezze del conflitto, mentre spesso i canonici delle cattedrali sceglievano i vescovi da eleggere proprio fra i monaci di abbazie prestigiose.

Inoltre non erano rari i casi di collaborazione fra mondo vescovile e monasteri: il presule impegnato in progetti di riforma all'interno della diocesi, poteva trovare appoggio o opposizione nel rinnovamento monastico, a seconda che la riforma dei monasteri si svolgesse nel quadro diocesano, sotto il controllo vescovile, o tendesse a ignorare quel quadro cercando collegamenti con Roma o con cenobi lontani e potenti. Un'ulteriore conferma del rapporto che legava il mondo monastico a quello sacerdotale è data dalla restau-

Fig. 6 Processo per magia

Il clero cittadino aveva un proprio tribunale, retto in genere dal vescovo. Qui, la miniatura del *Decretum Gratiani* ci mostra un prete che viene condannato dal suo giudice ecclesiastico. Il religioso è accusato di magia: le sue arti, come si vede dalla parte destra della miniatura, probabilmente consistono nel saper parlare con gli animali.



razione della vita canonica in comune, realizzata presso molte cattedrali nel corso dell'XI secolo seguendo il modello di riordinamento monastico. Non è forse superfluo fornire in questa sede qualche precisazione terminologica per evitare di confondere monaci e canonici: i monaci medievali sono laici che hanno deciso di condurre vita di preghiera in comunità (cenobio) obbedendo a una regola monastica; fino al maturo secolo XI è raro che i monaci ricevano l'ordinazione sacerdotale (i componenti dei successivi ordini mendicanti, invece, non si definiscono monaci ma frati perché non obbediscono a regole monastiche e le sedi di questi ordini non sono dette monasteri ma conventi); i canonici sono quei fedeli che conducono vita in comune obbedendo a regole canonicali più orientate di quelle monastiche verso l'impegno nella società (va ricordato che il monachesimo medievale, diversamente da quanto si immagina, si risolve in un impegno di preghiera poco attivo all'interno della società). Spesso i canonici erano chierici, soprattutto quelli che collaboravano con il vescovo all'interno della cattedrale: e a questi compete – come fossero rappresentanti del popolo dei fedeli – l'elezione del vescovo successivo.

Altro importante protagonista delle riforme dell'XI secolo è il laicato. È emblematico il caso della pataria: movimento laico e pauperistico lombardo in contrasto con il clero e con il suo stile di vita. Di là dagli aspetti dottrinali, con il movimento patarinico prese corpo un altro problema che si presentò alla gerarchia romana: quello di una più organica presenza dei laici nella vita della Chiesa, che li rendesse soggetti attivi e non solo passivi della vita religiosa con funzioni di supplenza del clero ritenuto indegno. Diventava compito e dovere del laico partecipare al dibattito per denunciare il male e proporre rimedi. La gerarchia romana si dimostrò preoccupata della manomissione da parte dei laici di prerogative e competenze ecclesiastiche, ribadendo la necessaria, radicale distinzione tra chierici e laici. Sostanzialmente Roma si mantenne sempre circospetta e preoccupata di usare il laicato senza che ciò scalfisse le prerogative sacerdotali o si risolvesse in permanenti iniziative autonome del laicato. L'aggressione dei laici contro la gerarchia cosiddetta nicolaica e simoniaca poté apparire agli antiegregoriani come una grave manomissione delle prerogative e dignità vescovili ed il *plebeius furor* che Gregorio VII aveva eccitato apparì loro come un fatto di completo sovvertimento dell'ordine. Questo sovvertimento gerarchico non era per Gregorio VII da porre in relazione a un maggior peso che il laicato avrebbe dovuto assumere nella vita religiosa, ma era possibile perché in stretto rapporto di dipendenza con l'unica vera autorità: la Chiesa di Roma. Ogni gerarchia precedente impallidiva di fronte a questo primario rapporto di dipendenza.

Concludendo, si può sostenere che l'azione di Roma nei confronti della pataria e di altri movimenti laici sia stata sin dall'inizio un'azione di disciplinamento. Le iniziative laiche sono accettate solo in quanto si dispongano sotto l'autorità e al servizio dell'autorità romana, che ribadisce in questo modo il monopolio delle questioni ecclesiastiche. I laici ne restarono esclusi: furono usati esclusivamente come forza d'urto per un ingresso facilitato di Roma nelle questioni locali, in particolare negli squilibri della Chiesa am-



Fig. 7 Il cronista e il potere

Nel nuovo panorama politico-religioso, che si inaugura a partire dall'XI secolo e prosegue per i secoli successivi, in particolare con la lotta delle investiture, è necessario servirsi del lavoro di abili scrittori e di sostenitori della propria parte politica. In questa miniatura, il papa Pasquale II viene raffigurato mentre incoraggia il cronista Giovanni, del monastero di San Lorenzo al Volturmo, a concludere bene la storia che ha incominciato a scrivere (da un codice del XII secolo).

brosiana che aveva una lunga tradizione di autonomia ed era restia all'accettazione del primato papale.

Giovanni Miccoli ha messo in rilievo come la riforma non nasca a Roma, ma in periferia, una periferia in cui il desiderio di riforma serpeggiava confuso e multiforme in ambienti laicali, eremitici, chiericali, spesso indipendenti e in contrasto con Roma. I pontefici e in particolare Gregorio VII seppero sfruttare e coordinare le diverse istanze di riforma ponendosi come vertici e interpreti esclusivi della rinnovata ortodossia cattolica. La riforma romana dell'XI secolo fu senza dubbio la riforma vincente, ma fu anche incapace di tradurre le profonde spinte di rinnovamento che erano nate nella periferia e che sembrarono risolversi in una scelta di fedeltà al papa.

### 3. Gregorio VII: una centralità che offusca esperienze complesse

Sulla centralità di Gregorio VII s'impongono due osservazioni: in primo luogo la compiuta realizzazione della riforma – e quindi l'affermazione definitiva del primato papale – non va attribuita esclusivamente al pontificato gregoriano. Certo il *Dictatus papae*, il deciso scontro con l'impero, l'ingerenza papale nelle questioni periferiche sono tappe essenziali del processo di centralizzazione; ma l'imporsi della Chiesa romana come unico centro di coordinamento della cristianità occidentale avviene su un periodo lungo. In secondo luogo, non si deve pensare al progetto di riforma di Gregorio VII come a qualcosa di definito sin da subito che si sviluppò poi in modo lineare. Si dovrebbe quindi insistere sulla casualità, sul mutare del discorso ideologico, ecclesiologico e politico a seconda degli eventi. Prova ne sono i pontificati dei successori di Gregorio VII che affermarono con più cautela i principi gregoriani, abbracciando una linea intermedia e riconoscendo ad esempio (per quanto riguarda il conflitto per le investiture) la teoria che considerava il potere dei vescovi duplice, cioè civile ed ecclesiastico: questa linea – abbandonata la distinzione fra i due poteri che fu tentata nell'effimero concordato di Sutri del 1111 – si ripresentò in varie forme portando infine al concordato stipulato a Worms nel 1122.

Alcuni tra i principi gregoriani si affermarono con decisione: il papa era diventato il fondamento unico dell'ortodossia, la Chiesa si strutturava effettivamente intorno al modello gerarchico postulato da Gregorio VII, ma ci si muoveva in un quadro profondamente mutato e per molti versi contraddittorio: il compromesso, con l'impero e con i nuovi poteri comunali, diventò lo strumento più idoneo per il papato romano.

#### Riferimenti bibliografici

G.M. Cantarella, *Il papa e il sovrano. Gregorio VII ed Enrico IV nella lotta per le investiture*, Europa, Novara 1985; G.M. Cantarella, V. Polonio, R. Rusconi, *Chiesa, chiese, movimenti religiosi*, Laterza, Roma-Bari 2004; C. Ciccopiedi, *Orientamenti ecclesiastici e religiosi dei vescovi nel Piemonte dei secoli X e XI*, in "Bollettino storico-bibliografico subalpino" (in corso di stampa); G. Miccoli, *Chiesa gregoriana*, La Nuova Italia, Firenze 1966; G. Sergi, *L'organizzazione ecclesiastica nel tempo di san Guido. Istituzioni e territorio nel secolo XI*, in *L'organizzazione ecclesiastica nel tempo di san Guido. Istituzioni e territorio nel secolo XI*, a cura di S. Balossino e G.B. Garbarino, Atti del Convegno, Acqui Terme, 17-18 settembre 2004, Impressioni Grafiche, Acqui Terme 2007; G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Donzelli, Roma 2005; C. Violante, *Studi sulla cristianità medioevale. Società, istituzioni, spiritualità*, Vita e Pensiero, Milano 1972.

# Diverse ortodossie, non eresie

## ABSTRACT

Il tema dell'eresia medievale è solitamente affrontato in modo veloce nei manuali scolastici, a differenza dell'immaginario comune – da internet all'editoria *fantasy* e al cinema – dove l'eresia è quasi una costante, anche se trattata in modo superficiale e con molti stereotipi. Nel Medioevo in realtà più che di eresie, è corretto parlare di diverse ortodossie o di "eresia della disobbedienza" (Hageneder) nei confronti della Chiesa di Roma. Per restare all'interno dell'ortodossia è infatti necessario obbedire al papato, guida della cristianità e garante dell'ortodossia stessa. Non a caso tra il XII e il XIII secolo l'accusa di eresia subisce una progressiva estensione nell'uso ed è rivolta a tutti coloro che si oppongono alle decisioni del papato o che in qualche modo minacciano la *libertas ecclesiae*. Ripercorrendo la storia delle eresie dei secoli XI e XII, di valdesi, catari e delle più tarde tendenze di natura escatologica e apocalittica, ci si renderà conto di come nella maggior parte dei casi non si tratti di eresie dogmatiche o dottrinarie, ma di forme di contestazione nei confronti delle istituzioni e del clero, che ricercano un ritorno alla povertà evangelica e un contatto diretto con la lettura dei testi sacri. Nodo centrale è un attento uso delle fonti, che, oltre a essere di parte, sono poche, spesso dubbie e tendenziose, tanto che a volte si rischia di "inventare l'eresia" (Zerner).

Nei manuali scolastici il tema dell'eresia medievale è solitamente trattato in modo molto veloce, talvolta relegato in "finestre" poste a margine del testo narrativo. Prive di legami con la storia sociale o politica, con il contesto in cui si inseriscono, le eresie fanno la loro apparizione nelle pagine dei nostri libri senza un vero perché e poste tutte su un medesimo piano, come se fossero prive di una propria specificità. Al contrario nell'immaginario comune sul Medioevo – da internet all'editoria *fantasy* e al cinema – l'eresia è un tema che ritorna spesso, anche se trattato in modo superficiale e con molti stereotipi. Ma quali erano dunque queste eresie e che cosa le caratterizzava?

In realtà, per tutto il Medioevo, come suggerisce il titolo di queste poche pagine, è forse più corretto parlare di diverse ortodossie che di eresie vere e proprie o, come propone Othmar Hageneder, di "eresia della disobbedienza".

Ma disobbedienza rispetto a che cosa? È un reale allontanamento dalla "giusta dottrina", dall'ortodossia, o forse piuttosto si prendono le distanze da chi si fa garante di questa ortodossia?

Quella che nel Medioevo viene definita ortodossia nasce da un lungo dibattito a più voci che attraversa tutto il periodo tardo-antico e trova il suo compimento solo a metà del V secolo. Il primo cristianesimo, ancora fluido sul piano dottrinale, visse infatti una lunga fase di definizione. Il problema fu inizialmente la Trinità. Nel concilio di Nicea del 325, convocato dall'imperatore Costantino, fu definito il Credo valido ancora oggi: in opposizione ad Ario di Alessandria e ad altri vescovi delle Chiese orientali che predicavano la subordinazione del Figlio rispetto al Padre (arianesimo), considerandolo creatura e non creatore a sua volta, si proclamò la consustanzialità

# 9

Barbara Garofani

CRISM - Centro di Ricerca sulle Istituzioni e le Società Medievali - Torino

### Fig. 1 La trinità

Le eresie dei primi tempi della Chiesa furono di tipo cristologico e teologico. Riguardavano sia la figura di Cristo, se fosse uomo o dio, o avesse entrambe le nature; oppure la difficile considerazione della trinità, qui raffigurata in un breviario del XVI secolo, di Conques, in Francia. Quel periodo vide la creazione di un gran numero di opere teologiche, su questo argomento. Quando le eresie ricomparvero, nei primi secoli del Medioevo, la Chiesa le interpretò alla luce di quelle opere antiche, anche se le nuove eresie non riguardavano affatto i problemi che avevano lacerato la cristianità mezzo millennio prima.

149





Fig. 2 Sant'Agostino

Fra i padri della chiesa più usati nella lotta contro le eresie vi era sant'Agostino, qui raffigurato in un manoscritto del XII secolo. Durante la sua attività pastorale, egli aveva combattuto contro gli eretici africani, i donatisti e circoncellioni, che accusò non solo di errori religiosi, ma anche di violenza sociale. Inoltre, aveva polemizzato contro il manicheismo, una religione proveniente dall'Iran, che sosteneva un principio di dualità divina (il Bene e il Male). Mezzo millennio più tardi, sotto l'influsso delle sue opere, i teologi cattolici pensarono che i catari non fossero altro che i discendenti degli antichi manichei.

di Padre e Figlio. Dopo Nicea il dibattito teologico si spostò sul problema cristologico (il rapporto tra umanità e divinità del Cristo). Furono elaborate molteplici teorie, tra cui ebbero ampio sviluppo il nestorianesimo (che nella persona di Cristo poneva in risalto l'umanità) e il monofisismo (esaltazione dell'elemento divino). Anche se le controversie durarono ancora a lungo, il concilio di Calcedonia del 451 diede una definizione della dottrina cristiana nelle sue componenti fondamentali, affermando l'unione inscindibile delle due nature in Cristo (formula diofisita). Non a caso, da quella data in poi, non fu più considerato eretico chi non riconosceva quanto detto in un particolare concilio, ma chi non riconosceva nella sua totalità una dottrina fondata sulla tradizione. Ed è da questo momento che si inizia a parlare di un'ortodossia di cui diventa custode la Chiesa di Roma.

## 1. L'“eresia della disobbedienza”: da reato di opinione a crimine penale

In Occidente, dopo il definirsi dell'ortodossia, a metà del V secolo, l'eresia sembra scomparire fino all'inizio del basso Medioevo. La ripresa dell'eresia in Occidente coincide con la riforma dell'XI secolo: la Chiesa elimina qualunque ruolo ecclesiale dei laici, restaurando una completa centralità sacramentale e istituzionale del clero. Con il pontificato di Gregorio VII, la Chiesa si trasforma in una monarchia e il rifiuto dell'autorità del papa diventa eresia. Di qui parte il radicalizzarsi dell'intolleranza verso qualunque forma di dissenso religioso e si pongono le basi per quella che, come abbiamo visto, Othmar Hageneder ha definito l'“eresia della disobbedienza”.

Per quanto riguarda i provvedimenti adottati dalla Chiesa, come ha rilevato Thomas Scharff, due sono le tendenze a partire dal XII secolo: l'isolamento degli eretici attraverso la persecuzione di chiunque avesse a che fare con loro e il coinvolgimento delle autorità laiche nella persecuzione all'eresia. Il terzo concilio Lateranense (1179) diede ai principi laici la facoltà di confiscare i beni degli eretici e di ridurli in servitù e, sempre sotto la guida dei principi laici, invitò tutti i credenti alla crociata contro gli eretici. Fondamentale fu il ruolo svolto da papa Innocenzo III, che comprese chiaramente come la supremazia politica della Chiesa e la repressione dell'eresia fossero strettamente collegate: nelle sue decretali (ad esempio la *Vergentis in senium* del 1199) equiparò gli eretici ai rei di lesa maestà, condannandoli alla pena capitale.

A partire dalla fine del XII secolo, la Chiesa, avviata una politica di centralizzazione, divenne sempre più intollerante, tanto che Robert Moore parla di una “società persecutrice”. Innocenzo III avviò l'Inquisizione vescovile, poi sostituita con Gregorio IX da quella papale affidata ai frati domenicani. Gli inquisitori dovevano render conto della loro attività solo al papa, mentre il ruolo dei vescovi, formalmente paritetico, divenne sempre meno significativo. Per restare all'interno dell'ortodossia era necessario obbedire al papato, guida della cristianità e garante dell'ortodossia stessa.

Tra il XII e il XIII secolo, nella lotta contro l'eresia, il papato accentuò la dimensione politico-militare: la minaccia ereticale era percepita come un'entità sempre più pericolosa di fronte alla quale tutti, chierici e laici, dovevano fare la loro parte. L'accusa di eresia subì una progressiva estensione nell'uso e fu rivolta a tutti coloro, singoli o collettività, che si opponevano alle decisioni del papato o che in qualche modo minacciavano la *libertas ecclesiae*. La difesa dell'ortodossia finì per coincidere con la difesa dell'istituzione ecclesiastica e principalmente del papato. L'accusa di eresia divenne un mezzo politico per colpire chi si ribellava al papa.

## 2. Il problema delle fonti

Affrontare il tema delle eresie in classe significa in primo luogo toccare un grosso problema di metodologia storica: l'uso delle fonti. In molti casi lo studio delle eresie può essere definito "di parte". Ciò è riscontrabile già nelle fonti medievali, prodotte quasi esclusivamente in ambito ecclesiastico, ma è un dato che ritorna anche negli scritti di eruditi, polemisti e storici dei secoli successivi.

A parlare degli eretici nel Medioevo sono fondamentalmente gli avversari, autori cattolici che non si preoccupano tanto di descrivere le diverse eresie, quanto di sottolineare come esse possano essere pericolose per la società. L'ortodossia cattolica medievale spesso non si è preoccupata di cogliere la specificità delle cosiddette eresie – di contenuto etico più che dottrinale – e si è limitata a riprendere schemi concettuali forniti nei primi secoli dalla patristica e, in particolare, da Agostino. Il problema delle eresie ritorna in molti scritti del vescovo di Ippona, primo tra tutti il *Liber de haeresibus*, un compendio che fissa alcune definizioni che segnarono profondamente i secoli successivi, dove si tendeva a usare "etichette" come ariano o manicheo anche se non esisteva alcun legame con le antiche eresie.

Oltre a essere parziali, le fonti sono poche, spesso dubbie e tendenziose, tanto che la storica francese Monique Zerner ha parlato del rischio di "inventare l'eresia", invitando a un'attenta rilettura delle fonti, tenendo sempre ben in considerazione il contesto in cui ciascuna di esse è nata.

Le prime testimonianze dirette del mondo ereticale risalgono alla metà del XIII secolo, ma per conoscere realmente il punto di vista "eretico" bisogna aspettare la fine del XIV secolo.

## 3. Le prime forme di contestazione

La ripresa dell'eresia in Occidente, come abbiamo detto prima, coincide con la riforma dell'XI secolo: nei primi trent'anni di questo secolo si assiste infatti a un generale risveglio dell'ideale di vita apostolica. Un'improvvisa ondata di predicazioni eterodosse (così almeno sono definite nelle fonti) attraversa Francia, Germania, Italia settentrionale,

Fig. 3 Accuse contro i vescovi

In questa miniatura (Angers, XIV secolo) un laico accusa il vescovo di aver compiuto un peccato carnale.

Fig. 4 La punizione del prete peccatore

Spesso, le eresie dei secoli XI e successivi, erano mosse da preoccupazioni etiche, più che da problemi di natura teologica. Si pretendeva, sempre più frequentemente, che i membri della Chiesa avessero comportamenti consoni con la morale evangelica. A volte, tuttavia, la stessa Chiesa si muoveva per fare ordine al proprio interno. In questo manoscritto del XIV secolo, di Angers, si vede la punizione inflitta ad un prete, fornicatore e assassino.





**Fig. 5 Il vescovo eretico**

Gli eretici, specialmente quelli che i cattolici chiamavano catari (essi si definivano “buoni cristiani”), si organizzavano sul modello della Chiesa romana o vescovile, con una propria gerarchia. Nel XIII secolo, l’Inquisizione si attiva specialmente alla ricerca dei vescovi eretici. Si ricorda una sorta di retata di vescovi catari, fatta in Veneto nella seconda metà del XIII secolo, e terminata con un rogo collettivo. Qui vediamo la punizione di un vescovo eretico, in un manoscritto di Angers del XIV secolo.



coinvolgendo laici ed ecclesiastici di differenti livelli sociali. Si tratta di gruppi di persone, di comunità che non mettono in discussione la forza salvatrice di Gesù Cristo, ma la mediazione ecclesiastica: contestano i sacramenti (battesimo, eucarestia e matrimonio), praticano un evangelismo radicale e rifiutano ciò che è estraneo al Nuovo Testamento (liturgia, preghiere per i morti) e i segni esteriori di culto (icone, segno di croce). Portano avanti una sorta di “rivolta morale” nei confronti di una Chiesa che considerano corrotta. Vogliono vivere integralmente il Vangelo e, forse, è proprio questo “fondamentalismo” – come lo ha definito Jean-Louis Biget – a far paura alla Chiesa stessa che, spaventata, risponde in modo violento.

Brian Stock ha definito questi primi gruppi “comunità testuali”, in quanto al loro interno tutti, anche i laici illetterati, potevano avvicinarsi alla lettura dei testi sacri (Salmi, Atti degli apostoli, Vangeli). Ed è questo un elemento che ritorna in molte eresie medievali, sfidando il monopolio ecclesiastico dell’interpretazione della scrittura.

Una situazione analoga caratterizza i movimenti della prima metà del XII secolo che, sia pur con leader (tra cui spiccano le figure di Pietro di Bruis e del monaco Enrico) e in contesti locali diversi, presentano alcuni tratti comuni. Il più significativo è l’aggressività nei confronti di una Chiesa che ritengono debba essere trasformata e il secondo è lo stretto legame fra predicazione e povertà. Ancora una volta non si tratta di eresie dogmatiche o dottrinarie, ma di forme di contestazione nei confronti delle istituzioni e del clero, tutto sommato in linea con le istanze portate avanti dallo stesso movimento riformatore.

## 4. La predicazione valdese

Una prima precisazione circa la storia del movimento valdese, nato a Lione negli anni Settanta del XII secolo, è che sarebbe più corretto parlare di valdismi al plurale, in quanto – come ha osservato Grado Giovanni Merlo – i valdesi manifestano da subito una forte capacità di adattamento alle diverse situazioni e danno vita a orientamenti tra loro differenziati. Ancora una volta probabilmente sono le fonti a dare l’idea di un’apparente unità, classificando sotto l’etichetta “valdese” esperienze tra loro diverse.

Valdesio, il “fondatore” del movimento, era un ricco abitante di Lione che scelse di cambiare vita per riscoprire la povertà evangelica del cristianesimo primitivo. I poveri di Lione – così si facevano chiamare i suoi seguaci – non rifiutavano la Chiesa cattolica, ma volevano poter accedere liberamente alla Parola di Dio e annunciarla.

E proprio la predicazione fu ancora una volta l’elemento di rottura con la Chiesa di Roma. Come ha sottolineato Michel Rubellin, Valdesio inizialmente sembra addirittura collaborare con la Chiesa di Lione al tempo guidata da Guichard, un vescovo riformista, ma tutto cambia nel 1181, anno in cui muoiono sia papa Alessandro III (cui Valdesio aveva richiesto l’autorizzazione a predicare) sia l’arcivescovo Guichard. Il nuovo arcivescovo di Lione, Jean Bellesmaines, più conservatore, ritirò immediatamente a Valdesio l’autorizzazione a predicare concessa dal predecessore e vietò qualsiasi forma di apostolato, dando inizio alla storia “eretica” del movimento.



**Fig. 6** La lotta militare agli eretici  
 Nei secoli XI-XII, la lotta agli eretici è organizzata localmente. È frutto dell'Inquisizione (che vuol dire "inchiesta") dei vescovi. Nel XIII secolo, dopo il pontificato di Innocenzo III, si afferma la necessità di centralizzare questa persecuzione, che viene affidata, dal successivo papa Gregorio IX, prima ai domenicani e, qualche anno dopo, ai francescani. Era una lotta crudele e cruenta, nella quale il papa non disdegnava di invitare alla mobilitazione militare, come vediamo in questa miniatura, tratta da un manoscritto di Tours della fine del XIII secolo.

Dopo la morte di Valdesio, la compattezza venne meno abbastanza presto: le tensioni, già proprie del valdismo delle origini, presero il sopravvento dando vita a una serie di fratture. I valdesi più moderati rientrarono nella Chiesa romana quasi subito: nel 1208 nacque l'ordine religioso dei Poveri cattolici e nel 1210 quello dei Poveri riconciliati. Gli altri valdesi si sparsero in tutta Europa e resistero a lungo alla repressione dell'Inquisizione. Anche se in origine i valdesi non volevano sostituire la Chiesa con un'altra Chiesa, nel corso del XIII secolo si organizzarono in forme analoghe a un ordine religioso con gradi differenti (diaconale, presbiteriale, episcopale).

## 5. I catari e la crociata contro gli Albigesi

Le fonti dei secoli XII e XIII accorpano diversi episodi ereticali sotto l'etichetta di catari, presentati come una sorta di grande Chiesa antagonista a quella cattolica, che si sarebbe sviluppata dai Balcani all'Atlantico e dalla Renania all'Italia.

Chi erano i catari (anche se i diretti interessati non si definirono mai in questo modo, ma continuarono a chiamarsi "buoni cristiani")? Secondo le fonti, questi eretici, su cui la Chiesa concentrò la propria attenzione, si rifacevano a teorie dualistiche, cioè a teorie che, accanto al Dio buono, ammettevano un pari principio opposto e che sarebbero derivate dal manicheismo antico o dal bogomilismo.

In realtà la questione catara è oggi molto discussa. Diversi studiosi (Lambert, Biget, Zerner, Moore) hanno sottolineato come il catarismo non sia da considerarsi una dottrina costruita in Oriente e importata in Occidente. D'altra parte, l'immagine di una contro-Chiesa catara dualista è presente solo nelle fonti dei polemisti cattolici. Anche il catarismo, come altri movimenti contemporanei, sarebbe invece nato dall'atteggiamento di chiusura del clero verso i laici, chiusura derivata dalla sempre più forte clericalizzazione della Chiesa a partire dalla riforma.

I catari – come gli altri movimenti ereticali – erano ottimi conoscitori ed esegeti dei testi sacri: usavano il Vangelo come base per le loro argomentazioni, spogliandolo della sacralità attribuitagli dai cattolici. È proprio con il Vangelo, infatti, che Cristo ha rivelato all'uomo come ritrovare la purezza dell'anima attraverso la preghiera – in particolare il Padre Nostro, l'unica riconducibile direttamente all'insegnamento di Cristo – e l'ascesi rigorosa.

Alla fine del XII secolo la diffusione del catarismo era ormai diventata un fenomeno di dimensioni europee che aveva messo seriamente in discussione il monopolio della Chiesa cattolica. C'erano dunque i presupposti per l'adozione di provvedimenti drastici, quali l'uso della cosiddetta "guerra santa" anche all'interno della comunità cristiana. E così fu fatto. Dal 1204 tutti coloro che si impegnavano *fideliter* contro gli eretici furono equiparati ai crociati in Terrasanta e nel 1209 papa Innocenzo III bandì la crociata contro gli Albigesi (gli abitanti della città di Albi). A partire dal 1233, la Francia meridionale fu poi duramente colpita dall'Inquisizione: le chiese catare del Sud della Francia furono disperse e i pochi catari che sopravvissero furono costretti all'esilio o a vivere in clandestinità.

## 6. Sul finire del Medioevo

L'ultimo decennio del XIII secolo fu percorso da forti attese di natura escatologica e apocalittica, incentrate sulla speranza di un profondo rinnovamento della società e della Chiesa. Le origini di queste manifestazioni, che spesso – come avvenuto in precedenza – misero in discussione l'autorità del papato e della gerarchia ecclesiastica, si possono ricondurre a Gioacchino da Fiore. È in questo ambito che possiamo inserire uno degli eretici più noti al mondo contemporaneo, Dolcino. Anche in questo caso non abbiamo scritti originali e il suo pensiero è noto attraverso le tracce lasciate

154

Fig. 7 Violenza sacra

Man mano che si organizza, la lotta contro gli eretici fa sempre più uso dell'esercito. Si organizzano delle crociate, come quella contro gli Albigesi nel 1208 (altre ne seguirono in Provenza per quasi mezzo secolo ancora). I soldati vengono, in queste occasioni, motivati con ricompense sacre, simili a quelle destinate ai crociati di Terrasanta. Qui li vediamo in un manoscritto del XIV secolo.





Fig. 8 Eretici sordi alla parola di Dio  
Gli eretici e gli ebrei sono rappresentati con le orecchie tappate, incapaci di ascoltare la parola di Dio. La miniatura è contenuta nel *De Universo* di Rabano Mauro, un manoscritto dell'XI secolo.

dai suoi avversari. Dolcino portò avanti una sua “dottrina” di stampo gioachimita fondata sull’esegesi critica dei testi sacri: contrappose il suo modello di una Chiesa perfetta a quello corrotto della Chiesa romana, ripromettendosi di vivere conformemente al modello di Cristo nell’attuazione del messaggio evangelico.

La volontà di ricercare una vita religiosa più autentica, lontana dal modello in quei secoli predominante all’interno della Chiesa ufficiale, fu un elemento comune a molte delle cosiddette eresie del Tre e del Quattrocento e che sarebbe stato ancora presente nei primi passi della Riforma protestante. Talvolta la volontà di rinnovamento spirituale si intrecciò con istanze di tipo sociale, come in Inghilterra nel caso dei lollardi guidati da John Wycliffe che, richiamandosi al modello della Chiesa delle origini, predicavano la lettura individuale della Bibbia, la povertà e l’uguaglianza fra gli uomini, rifiutando le gerarchie ecclesiastiche e il pagamento delle decime al clero. In altri casi, come in Boemia con il teologo Jan Hus, le istanze religiose si identificarono con quelle civili e politiche, favorendo – ma siamo ormai agli albori della storia moderna – lo sviluppo di una coscienza nazionale.

### Riferimenti bibliografici

Per una visione complessiva delle eresie e del contesto storico in cui si inseriscono possono essere utili alcune sintesi: B. Garofani, *Le eresie medievali*, Carocci, Roma 2008; M. Zerner, *Eresia*, in *Dizionario dell’Occidente medievale*, Einaudi, Torino 2003, pp. 351-370; A. Benvenuti, *La religiosità eterodossa*, in *Storia medievale*, Donzelli, Roma 1998, pp. 493-534; G.G. Merlo, *Contro gli eretici*, Il Mulino, Bologna 1996; Id., *Eretici ed eresie medievali*, Il Mulino, Bologna 1989; M. Lambert, *Medieval Heresy. Popular Movements from the Gregorian Reform to the Reformation*, Blackwell, Oxford 2002 (ed. or. 1977); *Medioevo ereticale*, a cura di O. Capitani, Il Mulino, Bologna 1977. Sull’eresia della disobbedienza e la legislazione antiereticale: O. Hageneder, *Il sole e la luna. Papato, impero e regni nella teoria e nella prassi dei secoli XII e XIII*, Vita e Pensiero, Milano 2000. Sui valdesi: G.G. Merlo, *Identità valdesi nella storia e nella storiografia*, Claudiana, Torino 1991; Id., *Valdesi e valdismi medievali*, Claudiana, Torino 1984; Id., *Eretici e inquisitori nella società piemontese del Trecento*, Claudiana, Torino 1977. Sui catari: M. Lambert, *I catari*, Piemme, Casale Monferrato 2001 (ed. or. 1998); R.I. Moore, *The Formation of a Persecuting Society. Power and Deviance in Western Europe, 950-1250*, Blackwell, Oxford-New York 1987. Sul pensiero di Gioacchino da Fiore: G.L. Potestà, *Il tempo dell’Apocalisse. Vita di Gioacchino da Fiore*, Laterza, Roma-Bari 2004.

# 10

Mario Gallina

Università degli Studi di Torino

## Bisanzio senza bizantinismi

ABSTRACT

**M**algrado la sua plurisecolare esistenza, l'impero bizantino, che ancora nel XV secolo era percepito quale simbolo fondante per la cristianità, ha a lungo evocato nella storiografia occidentale dispute complicate e sterili, politiche corrotte e perverse. Per contro, quel passato antico e travagliato merita di essere riscattato dall'oblio a cui è stato relegato dalla storiografia occidentale quasi fosse un corpo estraneo a quell'esperienza medievale. La decostruzione dei più diffusi luoghi comuni e, al contempo, l'esame dei legami familiari e sociali su cui si appoggiava la rete del potere politico, permettono invece di dimostrare che la storia bizantina rientra legittimamente e a pieno titolo nella storia medievale.

### 1. Un impero di lunga durata

L'11 maggio 330 Costantino, con un duplice ricorso a riti pagani e insieme cristiani, procedette alla *dedicatio* di Costantinopoli, rapidamente destinata a divenire una "Nuova Roma" e ad affermarsi quale capitale della cristianità sino a quando, il 29 maggio 1453, Mehmet II la conquistò, mettendo così fine a un impero durato più di un millennio. Riuscendo là dove gli arabi e i suoi predecessori avevano fallito, il sultano turco non soltanto eliminava l'ostacolo che ancora s'interponeva fra la parte asiatica del proprio dominio e quella europea, ma soprattutto consolidava il proprio controllo in una zona nevralgica per gli equilibri strategici mediterranei. Beninteso, quegli equilibri si erano già radicalmente modificati nei secoli precedenti: di fatto, a partire dal XIII secolo, l'impero bizantino, da grande potenza mediterranea a vocazione universale, capace di esercitare un'influenza spesso determinante sui popoli entrati nella sua orbita, al di là anche dei suoi limiti territoriali, si era progressivamente ridotto a modesto stato di dimensioni regionali, ristretto ai dintorni della sua capitale, e non più padrone del proprio destino dal momento che,

da tempo, buona parte della penisola balcanica si trovava ormai sotto il fermo controllo ottomano.

Malgrado la sua plurisecolare esistenza, quell'impero, che ancora nel XV secolo era percepito quale simbolo fondante per la cristianità, e la cui conquista per mano turca aveva suscitato in Occidente un coinvolgimento emotivo straordinario come comprova la corrispondenza di Enea Silvio Piccolomini, il futuro papa Pio II, ha assai spesso evocato nella storiografia occidentale colori cupi e fastosi, dispute complicate e sterili, politiche corrotte e perverse. Se l'Ottocento francese, affascinato dalle cul-

156

Fig. 1 Il fondatore e il restauratore dell'impero bizantino

Costantino e Giustiniano, rispettivamente a destra e a sinistra della Vergine, sono rappresentati come coloro che hanno dato grande lustro alla città di Costantinopoli: il primo offre in dono alla Madonna la città (riconoscibile dalle mura) da lui stesso fondata sulle rovine dell'antica Bisanzio, l'altro la basilica edificata per celebrare l'avvenuta "renovatio" dell'impero romano-cristiano fondato da Costantino.



ture decadenti o supposte tali, ne vedeva in Bisanzio il prototipo per eccellenza, in ambito germanico Hegel non esitava a qualificare la storia bizantina come “disgustoso panorama di imbecillità”, mentre in Italia, ancora nel Novecento, Giorgio Pasquali definiva l'impero di Costantinopoli “una civiltà inferiore”, incapace anch'egli di sottrarsi a quella deformazione prospettica, diffusasi lungo l'età moderna, che leggeva le vicende bizantine come la storia di un'irrimediabile e lunghissima decadenza rispetto all'originario modello romano. Per contro, alla storiografia più aggiornata quella millenaria storia appare piuttosto – per riprendere un'espressione di Silvia Ronchey – come una “successione di rinascenze”, culminate nei secoli X e XI, dapprima con l'enciclopedismo della corte di Costantino VII, e in seguito con quella grande attività di traslitterazione in minuscolo del patrimonio bibliografico antico, fino ad allora trasmesso in onciale, e al contempo di riordino della tradizione. Ciò ha indotto Paul Lemerle a parlare di un vero “umanesimo bizantino”: un umanesimo in cui il peso del passato, che pure segnava profondamente questa civiltà, non annullava il presente, dove l'antico era temperato dalla tradizione biblica ed evangelica, così da dare forma a un nuovo classicismo cristiano che condusse direttamente al Rinascimento italiano, e senza il quale gran parte dei testi della classicità a noi pervenuti sarebbe andata perduta.

Di fatto, per gran parte della sua durata, l'impero bizantino, al di là dei molti stereotipi consolidati, fu uno stato amministrato secondo il diritto ro-

**Fig. 2 Il 1453 dal punto di vista turco**  
**Il Museo Storico “Panorama 1453”**  
 inaugurato nel 2009 racconta la storia della conquista di Costantinopoli da parte di Mehmet II nel 1453 attraverso un grande diorama di 38 metri che, come si vede in questo modello, avvolge il visitatore da ogni lato. Effetti tridimensionali e suoni legati alla battaglia lo aiutano a “vivere in prima persona” uno dei momenti decisivi della storia della città.





158

**Fig. 3** L'antica e la nuova Roma  
Le personificazioni di Roma e Costantinopoli, riprodotte in questi due pettini del VI secolo, esplicitano il ruolo di "Nuova Roma" rapidamente assunto da Costantinopoli; una città capace di raccogliere l'eredità dell'originaria capitale dell'impero e di conservarla nel tempo, tanto che, ancora nel XV secolo gli abitanti dell'impero fondato da Costantino continuavano a chiamare se stessi "Romei". E come terra dei Romei appunto fu conosciuta, anche presso gli altri popoli, la loro patria: *Rûm* per i Turchi Selgiuchidi, *România* per i Latini.

mano da un'élite multi-etnica e cosmopolita che si valeva di un sapere ampio e vissuto: un aspetto, questo, ineludibile della mentalità bizantina, tant'è che molto spesso anche gli imperatori furono grandi letterati. Senza dubbio la religione vi ebbe un ruolo importantissimo e ai vescovi, a partire dal VI secolo, fu riconosciuto un diritto di controllo discrezionale sull'amministrazione provinciale e cittadina, ma l'impero non si trasformò mai compiutamente in uno stato teocratico, e la stessa potestà autocratica era esercitata in modo assai più complesso di quanto il luogo comune prospetti, sicché, a differenza di quanto comunemente si crede, non si pervenne mai a una piena identificazione fra imperatore e impero. Certo l'idea monarchica, in quanto tale, non è contestabile: al pari di ogni altra potestà, la *basileia* è infatti una creazione di Dio, e da Dio proviene la nozione della legittima potestà imperiale. Ne consegue che l'autorità del sovrano, in quanto scaturisce dalla volontà divina, è in linea di principio assoluta; tuttavia a tale teorizzazione fa da contraltare – e ciò va evidenziato con forza – la dialettica, sempre presente sino alla fine di Bisanzio, fra il principio autocratico e la tradizione giuridica e statale ereditata dalla romanità in grado di limitare, e non solo nominalmente, l'autorità imperiale. Così, per quanto potente, il principe, come ha mostrato Hans-Georg Beck, pur in assenza di una costituzione scritta, doveva tenere conto di tre "fattori od organi costituzionali" – senato, esercito, popolo – dal cui assenso spesso dipendeva la sua legittimità di imperatore e che sovente esprimevano apprezzamenti o critiche al suo operato. L'effettivo esercizio della potestà autocratica, inoltre, era limitato da una serie di poteri informali: clientele e patronati di antica ascendenza romana e, soprattutto, aristocrazie provinciali di carattere militare che a partire dalla fine del VII secolo, in concomitanza con l'affermarsi del califfato arabo quale nuova potenza mediterranea e con la conseguente crisi del tradizionale ceto senatorio d'impronta urbana, appaiono sempre più in grado di condizionare il potere e di contrapporsi al ceto funzionale di Costantinopoli.

## 2. Complessità sociale e identità ideale

Quanto alla società bizantina – la cui "sostanza" è individuata da Alexander Kazhdan con una formula efficace, ma non del tutto condivisibile, in una sorta di "individualismo senza libertà" –, pur nella mobilità verticale delle sue strutture che può coinvolgere talora anche i ceti più modesti, essa è di fatto fortemente gerarchizzata, e la libertà individuale appare in primo luogo legata ai mezzi economici in grado di supportarne l'indipendenza a fronte dello stato. D'altronde l'ideale bizantino, come ha sostenuto Hélène Ahrweiler, è il rispetto dell'ordine umano che riverbera quello celeste e che è stato fissato da Dio e dal suo codice, la Bibbia. L'ordine sociale con le sue stratificazioni e le sue liturgie, dove il lavoro deve portare un giusto salario e il profitto è vietato al pari della speculazione commerciale, si riflette in quello privato, in cui c'è considerazione per la saggezza dei vecchi ma dove la donna trova una sua dimensione soltanto all'interno dello spazio familiare.

L'insieme di questi fattori conferì uniformità a un impero dai confini in perpetuo movimento, dalla composizione etnica instabile e disomogenea, che per undici secoli conobbe senza dubbio soprassalti di dissidenza politica o religiosa, senza che tuttavia l'ortodossia vissuta ne fosse irrimediabilmente compromessa. E invero, pur essendo Bisanzio uno stato multinazionale e del tutto eterogeneo, al suo interno ci si proclama "sudditi di un medesimo imperatore" (*omódouloi*), "sottomessi alle medesime imposte" (*syn-*

*teleutai*) e ci si riconosce “della medesima fede” (*omópistoí*), una fede grazie alla quale s’identifica l’impero con l’ortodossia, soprattutto a partire dal momento in cui nel VII secolo la conquista musulmana sottrae a Costantinopoli le province, dottrinalmente dissidenti, di Siria e di Egitto, sicché l’impero ne risulta territorialmente impoverito, ma di certo più compatto e unito. Inoltre i

Bizantini, che peraltro non parlano e non leggono che il greco, continuano a darsi “romei” (*romaíoi*), donde il vivo senso di solidarietà storica con un impero romano che per essi, malgrado i molteplici cambiamenti sorti nel tempo, non ha mai cessato di esistere. Certo si tratta di una verità psicologica assai più che di una realtà storica, nondimeno, almeno tra le élite, ciò contribuisce a creare la coscienza, soprattutto di fronte all’altro, di un’affinità intellettuale e ideologica, vale a dire di far parte di una medesima civiltà. Beninteso, si trattava di fattori di unità morale e politica profondi, in grado di imporre un’identità, una solidarietà, una fierezza comuni, destinate tuttavia a scontrarsi nella vita quotidiana e nella realtà delle province con la diversità delle popolazioni riunite sotto il *basileus* di Costantinopoli, dal momento che il patriottismo della fede e della cultura non aveva del tutto soppiantato quello della etnia. Ciò d’altra parte è riconosciuto dai Bizantini stessi, almeno se si vuol credere alla testimonianza di Michele Psello secondo cui l’imperatore Basilio II spesso si lamentava della “eterogeneità” (*poikilia*) del suo impero.

### 3. Un impero europeo

Benché troppo spesso accusata di staticità, la civiltà bizantina nel corso dei secoli si è evidentemente evoluta, modificandosi in rapporto a se stessa e alle sue epoche, e la sua influenza non terminò con il 1453, allorché Costantinopoli diventa Istanbul. Perché, se Bisanzio crolla, la Chiesa greca la perpetua nell’universo ortodosso della penisola balcanica e, senza ombra di dubbio, nella nascente Russia il cui legame spirituale assai forte con l’impero di Costantinopoli spiega perché Mosca rivendichi, in nome dell’eredità bizantina, il titolo di “Terza Roma”. Vero è che i popoli slavi dell’Europa centrale e orientale, a suo tempo conquistati politicamente, ma soprattutto cristianizzati dall’ortodossia greca, ricevettero da Bisanzio, unitamente all’alfabeto cirillico e all’organizzazione delle loro Chiese, anche l’idea di una coscienza nazionale incentrata sull’orgoglio della fede cristiana e sulla speranza di un destino imperiale. Ciò giustifica l’interesse tutt’altro che casuale degli intellettuali slavi, e soprattutto russi, per la storia bizantina, giacché quell’impero – che agli occidentali, anche per l’ostilità della curia romana che lo considerava scismatico, è spesso apparso periferico e alieno – sta alle radici della loro identità. Sicché la suggestione di Silvia Ronchey, secondo cui fin dal XV secolo, in seguito al passaggio al principato moscovita dell’eredità religiosa e ideologica bizantina, sarebbe scesa tra Occidente e Oriente “una cortina di ferro” destinata a crescere nel tempo, malgrado l’eccessiva attualizzazione, appare nondimeno ricca di prospettive storiografiche. Basti riflettere, per esempio, sul fatto che, mentre nel 1781 Kant pubblica la *Critica della ragion pura*, una delle più lucide meditazioni sull’es-



Fig. 4 Il fuoco greco

Grazie al potentissimo fuoco greco, miscuglio di pece e salnitro, i Bizantini furono a lungo imbattibili nelle battaglie navali. Come si vede in questa miniatura presente in una *Cronaca* del XII secolo, il fuoco greco veniva lanciato dalle navi con dei sifoni e bruciava a contatto con l’aria. Il fuoco greco era realizzato con una mistura di elementi, considerata un segreto di stato. Sappiamo, tuttavia, che il bitume – che era la sua componente base – era importato dal Caucaso.

159

Fig. 5 Trionfo bizantino

In questo medaglione del VI secolo, Belisario è rappresentato come vincitore, probabilmente in ricordo della vittoria contro i Vandali nel 534. Belisario, nato al confine tra la Tracia e l’Illiria, fece fortuna e carriera nell’esercito bizantino prima sotto Giustino e poi sotto Giustiniano, sino a rivestire i più alti gradi militari. La sua vittoria sui Vandali fu celebrata con l’onore di un solenne trionfo che rifletteva il cerimoniale secolare e religioso tardoromano.





Fig. 6 L'acmé dell'Impero

L'imperatore Basilio II è qui rappresentato con la divisa militare mentre riceve la corona, per volontà divina, tramite l'arcangelo Gabriele. Le scritte ai lati lo presentano quale nuovo *basileus* dei Romani, fedele in Cristo. La miniatura è tratta dal *Salterio* detto di Basilio II, dell'XI secolo. Sotto la sua dinastia, chiamata "Macedone", l'impero bizantino conobbe la sua estensione massima, perché comprendeva gran parte dell'Italia meridionale, tutta la parte meridionale della penisola balcanica, la Turchia, parti delle coste del Mar Nero e, inoltre, Basilio aveva sottratto ai musulmani alcune città siriane e irachene.



senza libertaria del sé umano, pressoché in quei medesimi anni, e più precisamente nel 1793, il monaco russo Paisij Velickovskij traduce dal greco una raccolta di preghiere, le *Pregbiere del cuore*, in cui si esalta l'unione intima della spiritualità e del sapere. Sarebbe difficile trovare un'immagine più efficace della distanza creatasi nel corso dei secoli tra due antropologie, due concezioni del soggetto e della sua libertà, ovvero, semplificando, tra la concezione ortodossa e quella occidentale.

A tal proposito, tuttavia, occorre considerare sia che tali esiti non possono essere tutti, e soltanto, addebitati all'eredità bizantina sia che è più che mai necessario sottrarre Bisanzio all'isolamento storiografico a cui concordemente l'hanno relegata tanto gli studiosi dell'Europa occidentale, secondo i quali l'orizzonte medievale sostanzialmente non esula dai confini romano-germanici, quanto i bizantinisti che, reputando impossibile trovare nella parte orientale dell'impero romano, al di là di qualche ingannevole somiglianza esteriore, alcun tratto comune con la cristianità latina sottomessa a Roma, respingono a priori la possibilità di applicare a questa società le categorie usate già a suo tempo da Marc Bloch per interpretare il medioevo occidentale. Un isolamento storiografico, sia detto per inciso, che si riflette nella pressoché totale assenza di Bisanzio nella tradizionale manualistica scolastica. Si deve a Évelyne Patlagean, ed è grande merito, l'aver mostrato invece come l'impero bizantino entri a pieno titolo nell'età medievale a partire dal IX secolo, ovvero dal momento in cui le fonti attestano l'affermarsi della guerra quale fattore permanente e strutturale di quella società. Donde una duplice conseguenza che rende giustizia dei troppi stereotipi perduranti intorno a Bisanzio. Per un verso, infatti, emerge un'aristocrazia militare che trae lustro dal lignaggio e che, grazie alla fortuna delle armi, beneficia del favore imperiale sino a che, resa ulteriormente forte dai successi riportati a danno dell'Islam, e al contempo dai legami parentali

e dalle alleanze intessute, riesce a inserire nella dinastia regnante due suoi rappresentanti – Niceforo II Focas (963-969) e suo nipote Giovanni Zimisce (969-976) – e a qualificarsi sempre più nettamente come forza sociale nuova. Nuova, ma non così esclusiva, come suggerito dalla Patlagean, dato il persistere di un apparato amministrativo civile grazie a cui è egualmente possibile raggiungere ricchezza, potere ed elevata posizione sociale. D'altro canto, come perdura il sistema fiscale messo in atto nel IV secolo, così il potere imperiale rimane incrollabilmente conforme al modello imperiale definito da Costantino, ma con una novità determinante: parentele e fedeltà personali sono divenute il binomio su cui, d'ora in avanti, si struttura la società bizantina.

Tuttavia, mentre questo complesso sistema di legami parentali e di vincoli di dipendenza, seppure in assenza di vassallaggio e feudo che costituiscono la specificità del Medioevo latino-germanico, si sviluppa secondo modi convergenti con l'Occidente, il modello politico bizantino – definito da una fiscalità che, come ha chiarito André Deléage, a partire dalla tarda antichità ingloba tutti i modi d'esercizio della potenza pubblica – resta all'apparenza assai lontano da

quello occidentale. E di certo esso dura assai più a lungo che in Occidente, ma a partire dall'XI secolo la "rivoluzione aristocratica", di cui parlano Évelyne Patlagean e Jean-Claude Cheynet, con il conseguente imporsi di una salda aristocrazia imperiale che attribuisce un posto eminente ai legami di sangue e alla nobiltà di nascita (*eugéneia*), modifica i termini della questione.

E invero, se per un verso si deve respingere la tesi di chi interpreta il conflitto tra autorità pubblica e "potenti" (*dynatoi*) – vale a dire coloro che il legislatore definisce tali in quanto titolari di una quota d'autorità pubblica – come il segno della dissoluzione dello stato, d'altro canto, però, occorre riconoscere che, malgrado rimanga formalmente intatto il funzionamento delle istituzioni, l'affermarsi di un modello sociale nuovo, fondato su relazioni di subordinazione e di protezione personale, suggerisce un'identità strutturale fra l'Oriente greco e l'Occidente latino-germanico tale da capovolgere i più diffusi schemi storiografici. Nondimeno, a dispetto dell'evoluzione parallela di norme e pratiche sociali, nell'impero bizantino, a differenza di quanto avviene in Occidente, lungi dall'assistere a un qualche disequilibrio in grado di destrutturare l'apparato statale, si è piuttosto in presenza di una sua appropriazione da parte di un'aristocrazia ormai definita dalla prossimità con il potere imperiale. Detto in altri termini, gli elementi che avrebbero potuto condurre alla costituzione di una società feudale erano tutti in campo, ma l'irriducibile e ininterrotta solidità del *publicum* ha impresso a questa evoluzione un differente corso. I legami parentali, che nei secoli XIII e XIV si accrescono ulteriormente in virtù dei vincoli contratti con le famiglie reali serbe e bulgare, costituiscono ormai, e senza alcun dubbio, l'istanza politica principale, ma la gestione e la redistribuzione dei diritti fiscali permangono, sino alla caduta di Costantinopoli, centralizzate.

### Riferimenti bibliografici

Storia dell'impero bizantino: M. Gallina, *Bisanzio. Storia di un impero (secoli IV-XIII)*, Carocci, Roma 2008; S. Ronchey, *Lo Stato bizantino*, Einaudi, Torino 2002. Civiltà bizantina: H.-G. Beck, *Il millennio bizantino*, Salerno Editrice, Roma 1981; A.P. Kazhdan, *Bisanzio e la sua civiltà*, Laterza, Roma-Bari 1983; C. Mango, *La civiltà bizantina*, Laterza, Roma-Bari 1991. Strutture sociali e organizzazione del potere: É. Patlagean, *Un Medioevo greco. Bisanzio tra IX e XV secolo*, Dedalo, Bari 2009. Ortodossia e Chiesa greca: E. Morini, *La Chiesa ortodossa. Storia, disciplina, culto*, Ed. Studio Domenicano, Bologna 1996. Bisanzio e l'Islam: A. Ducellier, *Cristiani d'Oriente e Islam nel Medioevo. Secoli VII-XV*, Einaudi, Torino 2001. Fine dell'impero e divenire storico di Bisanzio: I. Djurič, *Il crepuscolo di Bisanzio*, Donzelli, Roma 2009.

Nel corso del testo si è inoltre fatto riferimento ai seguenti testi: H. Ahrweiler, *L'idéologie politique de l'empire byzantin*, Puf, Paris 1975; M. Bloch, *La società feudale*, Einaudi, Torino 1984; J.-C. Cheynet, *L'aristocratie byzantine, VIIIe-XIIIe s.*, in "Journal des Savants", 2000, pp. 281-322; A. Déléage, *La capitation du Bas-Empire*, Imprimerie Protat Frères, Nancy 1945; F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2009; I. Kant, *Critica della ragion pura*, Rizzoli, Milano 1998; P. Lemerle, *Le premier humanisme byzantin*, Puf, Paris 1971; G. Pasquali, voce "Bizantina letteratura", in *Enciclopedia Italiana*, vol. VII, Istituto Giovanni Treccani, Roma 1930; M. Psello, *Imperatori di Bisanzio (Cronografia)*, trad. di S. Ronchey (testo greco a fronte), 2 voll., Mondadori/Fondazione Valla, Milano 1984.

# 11

Antonio Brusa

Università degli Studi di Bari  
"Aldo Moro"

## A est della storia medievale. L'Europa fra il Danubio e il Volga

ABSTRACT

**N**ella storiografia recente si sono affermati dei modelli di interpretazione del mondo antico che tendono a coinvolgere l'area mediterranea e quella barbarica in un sistema di interdipendenze economiche, culturali e umane. Anche l'Europa dei "secondi barbari" funzionò come un sistema territoriale, la cui dinamica essenziale può essere sintetizzata in questo modo: una distesa infinita di pianure e colline, ruotava attorno a due motori, per noi moderni insospettabili: l'economia predatoria degli imperi pannonici a ovest, e quella degli avventurieri scandinavi a est. Attraverso queste strade, una parte delle ricchezze del mondo avanzato del tempo penetrava in Europa orientale e favoriva i processi di organizzazione territoriale che disegnarono lo scenario dell'Europa del secondo millennio, i cui protagonisti furono i regni, gli imperi, e poi gli stati dell'intero subcontinente europeo.

### 1. Genealogia selezionata o storia di un continente?

Quale che sia la nostra idea di Europa – ristretta ai soli paesi dell'Ue o allargata fino agli Urali e al Caucaso – la sua parte più estesa è quasi del tutto assente dalla storia medievale che i più hanno studiato. Questa mancanza non è limitata alla manualistica, ma caratterizza anche la letteratura colta. Jacques Le Goff ce ne fornisce una testimonianza autorevole nella sua sintesi dedicata alla nascita dell'Europa, nella cui cronologia di riferimento annota unicamente l'arrivo degli Ungari e la formazione dei primi regni slavi, Moravia, Polonia e Russia. Una tale esclusione dal racconto storico diffuso è il frutto della secolare convergenza fra la persuasione generalizzata che l'Europa consista sostanzialmente nella sua propaggine occidentale, le consuetudini radicate della ricerca storica e i dispositivi del suo insegnamento (programmi, manuali, formazione dei docenti). Karol Modzelewski, lo storico polacco che ha studiato con passione questo intreccio storiografico-didattico, lo condanna senza appello, perché – scrive – "ha prodotto la genealogia selezionata della cultura europea, ma non la storia di un continente".

Concordiamo. Disancorata dai fatti umani e geografici, la storia dell'Europa si è progressivamente adattata alla sagoma di una "cultura", variabile secondo le finalità di chi la maneggia. Questa cultura – che è presidiata da feticci ossessivi, quali radici, identità, origini, appartenenze, eredità e patrimoni – ha alimentato il recente dibattito pubblico, nazionale e internazionale. L'abbiamo vista all'opera, quando si è discusso dell'ingresso della Turchia in Europa; nelle polemiche sulle radici europee e sulla pretesa incompatibilità fra Islam orientale e cristianesimo occidentale; o, per restare all'Italia, nella stesura dei programmi, promulgati dal ministro Moratti nel 2003, che dichiararono la coincidenza tra identità europea e identità "giudaico-cristia-

na". Agli effetti ideologici di questa ignoranza in Occidente, fa riscontro – nell'Europa centro-orientale – l'abuso nazionalistico, ideologico e identitario, che, dal XIX secolo ai nostri giorni, ha avvelenato buona parte della ricerca storica locale. Ne consegue che i cittadini dell'Europa odierna subiscono gli effetti di una doppia ignoranza, che, per quanto originata da cause diverse, ottiene l'identico risultato di predisporre il terreno ideale per ogni genere di tradizione inventata. Alcuni dibattiti nel Parlamento europeo, e, più in generale, la rete sempre più fitta di relazioni, che unisce i destini degli abitanti di questa parte del mondo, forniscono la triste occasione per verificare, ancora una volta, l'efficacia dell'equazione proposta da Giuseppe Sergi: "meno si sa di un periodo, più si è autorizzati a inventarne le tradizioni".

Eguale colpevoli, le due ignoranze non sono però simmetriche. Quella occidentale, infatti, è responsabile di una prepotenza aggiuntiva, che deriva dalla convinzione che il processo formativo europeo sia terminato con la sintesi romano-germanica, e, perciò, con Carlo Magno: e ciò a dispetto di una presa di posizione ufficiale della comunità scientifica, in un convegno di Spoleto del 1981, che mette fortemente in dubbio questa ipotesi. La legge non scritta dell'*europeanità* (termine introdotto nel dibattito da Charles-Olivier Carbonell alla fine del secolo scorso) sembra essere questa: l'Europa viene assimilata ad una sorta di club esclusivo, al quale gli estranei potrebbero accedere, ma solo a patto di accettarne regole e condizioni, che si fanno risalire a quel convulso periodo di gestazione, tra antichità e Medioevo. In questa situazione culturale e politica, fare quanta più luce su quei tempi lontani, cercare di capire le dinamiche che li attraversarono e di ricostruire il quadro completo entro il quale esse si realizzarono, è un compito scientifico e didattico, che ha la valenza straordinaria di disegnare un orizzonte mentale, un po' più libero dalle arroganze ideologiche del passato. E, per quanto riguarda Slavi, Ungari, Cazari e gli altri protagonisti nello scenario est-europeo, il loro studio ha il grande merito di obbligarci a tenere aperto il processo formativo europeo.

Sul piano più squisitamente didattico, la conoscenza di questa storia ha effetti meno ambiziosi, ma non per questo trascurabili. "Dobbiamo aver paura di insegnare le invasioni barbariche?" si chiede Vincent Marie, in uno studio destinato agli insegnanti di storia francesi. La domanda ha un retroterra implicito, ben noto ai docenti: la mancanza di tempo, che obbliga a selezioni drastiche (e quindi a considerare superflua questa parte della storia). Ha però un versante esplicito, molto frequentato nelle scuole, quello dell'esercizio interculturale. È questa preoccupazione che orienta fortemente le scelte didattiche, e mostra, al tempo stesso, gli effetti perversi, che l'ignoranza del mondo al di là dell'impero romano ha prodotto all'interno della scuola occidentale e degli stessi suoi rappresentanti migliori e più impegnati. Per il didatta francese, infatti, occorre "riabilitare i barbari", perché non furono gente "assetata di sangue". Perciò, a proposito di Attila, il "barbaro esemplare", consiglia di articolare l'attività didattica intorno alla domanda: "ma fu veramente così cattivo?". Dunque, il lavoro prospettato è quello di una banale eufemizzazione delle fonti e di una lotta agli stereotipi storici, assimilati agli stereotipi quotidiani, e quindi trattabili con la consueta formula del "proviamo a metterci nei panni degli altri". Ma, per l'appunto: i barbari sono "gli altri", e restano fuori dall'Europa. Questo approccio didattico non debella l'ignoranza e il senso comune. Ne rende solo presentabili e ben educati gli effetti.

Fig. 1 L'Europa orientale dal punto di vista di Ravenna

Nel VII secolo Ravenna, circondata da domini longobardi, è la testa di ponte dell'impero in Italia. Ecco come "vedeva il mondo", nel VII secolo in questa ricostruzione dell'originale (650 ca.) pubblicata in *Mappaemundi: Die ältesten Weltkarten, Stuttgart: Roth'sche. Volume VI, Konrad Miller (1898)*. La raffigurazione segue i canoni più realisti dei geografi del mondo greco-romano perché non si è ancora affermato il modello di Isidoro, del mappamondo a T, in cui prevale la prospettiva ideologico/religiosa. È interessante notare come gli Slavi siano assenti dai Balcani, e manchino i nomadi - Unni e Avari - che pure hanno invaso l'Italia (e che quindi a Ravenna si conoscevano bene). I Gepidi sono situati ancora in Germania (mentre dopo il V secolo li troviamo insieme con gli Unni a sud della Pannonia). L'Europa orientale è divisa in Scizia (a occidente) e Sarmatia (a oriente): una divisione che nel VII secolo non ha più senso, se non quello di ricordare una tradizione antica quanto Erodoto. Al contrario, a Ravenna si sa che esistono i Cazari, che evidentemente, con il loro aiuto dato a Bisanzio contro Cosroe II, hanno acquistato buona fama in tutto il territorio imperiale.

## 2. Strumenti della ricerca e della didattica: le fonti e i concetti fondamentali

Una storia dal bel nome proustiano (come dice lo storico inglese Peter Heather), *La cronaca degli anni passati*, scritta a Kiev intorno al XII secolo, è il più antico racconto degli Slavi in nostro possesso. Per i secoli precedenti non abbiamo nessuna fonte scritta, prodotta nel mondo slavo. Di questo, come dell'universo dei nomadi, infatti, ci hanno lasciato testimonianza storici e geografi greci e latini (da Strabone a Plinio e Ammiano Marcellino); e poi cronisti medievali (cristiano-occidentali, bizantini e musulmani). Nel mondo arabo, in specie, la curiosità per questa parte di Europa fu accesa. Provenendo dal Caspio, i viaggiatori arabi risalivano il Volga, sia per visitare il grande regno musulmano dei Bulgari, che dall'VIII secolo dominò la regione a metà del fiume, sia per cercare la fonte di quei prodotti pregiati del Nord, così amati dai nuovi ricchi di Damasco e di Baghdad. Ci danno notizie di questa regione anche molte vite di santi uomini, che l'avevano attraversata per diffondere la vera religione e che, non di rado, erano stati premiati con il martirio. Di questo mondo, infine, esiste una fonte privilegiata. Sono gli scritti sull'arte militare, opere alle quali amavano attendere gli stessi imperatori di Bisanzio. Per vincere, con le armi o con la diplomazia, quei sovrani sapevano bene che occorreva conoscere a fondo i loro interlocutori d'oltre confine, e descriverli nelle loro usanze, religioni, economia.

La battaglia per interpretare queste fonti scritte è in pieno svolgimento e mette in guardia dai tentativi di interpretazione ingenua, che caratterizzano, come abbiamo accennato sopra, molti approcci didattici. Da una parte sono schierati gli storici che potremmo definire "realisti". Essi sostengono che, una volta prese le opportune misure, e fatti i dovuti riscontri con altre fonti (specie con quelle materiali, delle quali si parlerà appresso), sia

possibile ricavare da questo corpus delle notizie finalmente attendibili. Fra questi ci sono i due storici che abbiamo già visto, Heather e Modzelewski. Di contro, vi è la cosiddetta "scuola di Vienna", il cui rappresentante più noto è Walter Pohl e che trova in Italia interlocutori autorevoli, da Stefano Gasparri a Giuseppe Sergi. Secondo questi ultimi, le fonti sui barbari (in particolare quelle dell'Europa occidentale), vanno passate attraverso due tipi di filtri. Il primo consiste nella ricostruzione del modo di pensare di quegli scrittori di storia. Per loro, infatti, era di vitale importanza descrivere i fatti utilizzando moduli narrativi e immagini - *topoi* - presi dalla storia classica. In pratica, gli Slavi, gli Unni o gli Avari erano raccontati "come se" fossero i Germani o gli Sciti dei tempi più antichi. Il secondo filtro consiste nel tener conto dello scopo dell'opera. Cassiodoro, come Iordanes, lo storico del mondo gotico, o Paolo Diacono, storico longobardo, non sono degli etnografi, curiosi investigatori della diversità umana. Al contrario, so-



no intellettuali al servizio di signori, il cui obiettivo politico è quello di elaborare un'identità collettiva per la multiforme schiera dei loro seguaci. Questi due filtri sono talmente severi, che portano alcuni studiosi ad asserire che il vero "fatto", sul quale quelle fonti ci possono informare, si circonda all'attività politica di costruzione di un "popolo", mentre il loro valore informativo sugli "anni passati" è alquanto scarso.

In questo quadro, le fonti archeologiche diventano essenziali. Sono in effetti le uniche prodotte di quelle popolazioni. Il guaio è che le loro costruzioni, almeno fino all'XI secolo, furono in generale di legno e di altri materiali deperibili, che, come si sa, tendono a lasciare travi bruciate e buchi nel terreno. Restano, è vero, le sepolture. Quelle dei nomadi, il più delle volte, sono caratterizzate da corredi eccessivi, che si offrono generosamente all'avidità dello storico. Quelle slave, al contrario, si rivelano povere e tendenti all'egualitarismo. Aggiungiamo, per chiudere questo rapidissimo sommario delle fonti materiali, i "tesoretti": quei depositi di monete che venivano accumulati, da mercanti o da notabili, e messi da parte così bene, da non essere più ritrovati, se non dai moderni archeologi. A queste testimonianze, tradizionali nel lavoro storico, si affiancano i risultati di scienze parallele: la linguistica storica, in grado di tracciare genealogie e parentele sempre più fini tra le diverse lingue; e la genetica storica, i cui dati tendono a imporsi, negli ultimi due decenni, come risolutivi dei dibattiti sull'evoluzione demografica del continente.

Il focus della battaglia interpretativa sulle fonti non riguarda gli aspetti dell'etnografia barbarica, sui quali ormai si conviene, anche da prospettive diverse. Quindi, siamo abbastanza informati sulla forma e la struttura delle loro abitazioni, sui vestiti, su alcuni riti e divinità; sul fatto che Slavi e Germani usassero brandire le lance, per manifestare il loro consenso alla proposta del capo; oppure che gli Unni e i Gepidi avessero la discutibile abitudine di deformare il cranio dei loro bambini; o, ancora, sull'attrezzatura bellica e sul modo di combattere degli Avari. L'oggetto centrale della contesa è l'origine di questi popoli. Posta di fronte a questo compito, l'interpretazione delle fonti era strettamente correlata alla messa a punto critica di due concetti: quello di popolo e quello di migrazione. Sono esattamente i concetti che costituiscono l'asse di quell'uso pubblico della storia, al quale abbiamo fatto riferimento sopra.

È acquisito, ormai, dalla riflessione storiografica, che il concetto di popolo, nel significato che solitamente si adopera, risale al XIX secolo. Quindi: quel modello di aggregazione umana, fatta di individui che sentono di appartenere ad un'unica comunità, identificata dalla lingua, dalla religione e da alcuni aspetti culturali e comportamentali, nasce in Europa alla fine dell'età moderna, e viene formalizzato nell'Ottocento. L'Italia, ad esempio, si costruisce attorno a questo modello di "popolo-nazione-stato". Cercarlo in altre epoche è un dannoso esercizio di anacronismo. Conseguentemente, quando si parla di popoli dell'antichità e del Medioevo (siano essi barbari o imperiali), occorre usare questa parola con un significato che va specificato. In altri termini: si stava insieme per altre ragioni e con altre regole comportamentali, spesso lontane da quelle alle quali siamo abituati. A questa precauzione interpretativa occorre aggiungere un'avvertenza ulteriore: il processo di aggregazione umana

**Fig. 2** Re e popolo

Le immagini dei due battesimi regali, quello di Clodoveo, re dei Franchi (della fine del V secolo), e di Boris, Khan dei Bulgari, diventato cristiano nell'864, con il nome di Michele, sono frequenti nella iconografia medievale. Il battesimo è la consacrazione, non solo di un re, ma anche del suo popolo. È parte integrante del processo di etnogenesi. Segna la nascita di quel popolo e il suo riconoscimento, nel concerto delle nazioni cristiane. D'altra parte, il battesimo stabilisce un rapporto particolare con l'autorità sacra, Bisanzio o Roma, che si trasforma, in Occidente, in un legame feudale. In questo modo – con le conversioni di Ungari, Moravi, Slovacchi, Croati, Polacchi – Roma mette sotto la sua egida l'intera Europa orientale di rito non ortodosso.

165



non si stabilisce una volta per tutte. L'etnogenesi non ha un compimento. Al contrario, essa è una continua trasformazione, frutto dell'incessante rimescolamento di elementi endogeni e di apporti esogeni. Fa parte integrante di questo processo, infine, la sua "narrazione", e – quindi – l'invenzione delle origini e delle vicende di un passato più o meno tormentato, che si chiude con l'affermazione inevitabile di quel determinato "popolo", che – da quel momento in poi – si consegna alla storia. Ogni narrazione, possiamo sintetizzare così questo ragionamento di epistemologia storica, tenderà a presentare come terminato e definito il processo etnogenetico. Spetta allo storico il compito di "riaprirlo"; e al docente quello di insegnare ai propri allievi a non cadere in una trappola interpretativa, che, da una parte, falsifica la co-

## Cronologia degli insediamenti slavi\*

\* Da F. Conte, *Les Slaves*, Albin Michel, Paris 1996.

**Slavi del Centro-Nord**  
(Polabi, Polacchi, Kachubi, Sorabi, Cechi, Slovacchi, Moravi)

**Slavi del Sud**  
(Sloveni, Serbi, Croati, Macedoni, Bulgari)

**Slavi dell'Est**  
(Bielorussi, Ucraini, Russi)

166

**VI secolo** Prime attestazioni degli Slavi – Anti, Venedi e Sklaveni – di Jordanes (che deriva da Cassiodoro) e di Procopio di Cesarea.

**VI secolo e sgg.** Probabilmente spinte dagli Unni, tribù slave occupano i territori della Germania orientale, abbandonati dai Germani, che hanno invaso l'impero. Fondano Lipsia ("città dei Tigli"), Berlino ("città fortificata") e Lubecca ("la bella").

**531** I Franchi stipulano accordi con i Serbi, tribù slave che abitavano allora nella Polonia.

**581** Gli Slavi devastano la Tracia e altre province (Giovanni di Efeso).

**602** Gli Avari sconfiggono e sottomettono molte tribù slave.

**623-658** Samo, forse un avventuriero franco, fonda un regno slavo fra Boemia, Moravia e Slovacchia.

**679** Sant'Amando, apostolo delle Fiandre, tenta invano di convertire gli Slavi.

**610-614** Gli Slavi forniscono le navi (canoe scavate in tronchi d'alberi) agli Avari, durante l'assedio di Bisanzio.

**615** Occupano la Grecia, l'Epiro e gran parte dell'Illirico (Isidoro di Siviglia), e conquistano molte isole greche.

**620** Gli Sloveni si installano nei Balcani settentrionali.

**623** Occupano Creta.

**681** Prima attestazione di una signoria bulgara, in Tracia. È frutto del meticcio fra Bulgari, Slavi e Traci ("Bulgha" vuol dire in turco "mescolanza").

**VII-IX secolo** Tribù slave occupano le rive del Ladoga, occupate fino ad allora da popolazioni baltiche e finne. Fondano Novgorod (la "città nuova"). Verso sud occupano le rive del Dniepr e parte dell'Ucraina. Una di queste tribù, i Poliani (che vuol dire "gente delle pianure"), dà probabilmente il nome alla Polonia.

**Fine VIII secolo** Alleanze tra Franchi e Slavi, sia contro i Sassoni, sia contro gli Avari.

**VIII secolo e sgg.** L'impero di Bisanzio riconquista man mano la Grecia e la Tracia. Gli Slavi si integrano con le popolazioni locali. Gli imperatori bizantini spostano parte delle popolazioni slave in Turchia e in Italia.

**711** Bulgari e Arabi attaccano Bisanzio.

noscenza del passato, e dall'altra predispone ad una visione infelice del presente.

Ora, dal momento che la narrazione antica (come molte narrazioni etnogenetiche moderne) non sa raccontare come un dato popolo si è formato, per spiegare la sua comparsa in un certo luogo lo fa venire, in genere, da qualche altra parte del mondo. Di qui, la stretta connessione fra il concetto di popolo e quello di migrazione. A questa particolarità delle fonti antiche si aggiungono i modelli moderni di migrazione, che si affermano in Europa, a partire dalla matrice dell'Esodo, fino agli spostamenti di massa delle popolazioni europee. Infine, per completare questo quadro di difficoltà cognitive, dobbiamo aggiungere l'effetto perverso di una cartografia

#### Slavi del Centro-Nord (Polabi, Polacchi, Kachubi, Sorabi, Cechi, Slovacchi, Moravi)

#### Slavi del Sud (Sloveni, Serbi, Croati, Macedoni, Bulgari)

#### Slavi dell'Est (Bielorussi, Ucraini, Russi)

**IX-X secolo** Gli Slavi dell'Elba sono sudditi dell'impero (la provincia di Sklavinia).

**IX secolo** La Moravia chiama Cirillo e Metodio, missionari di Bisanzio. Questa regione diventa il territorio dove confliggono, l'uno contro l'altro, il rito romano e quello bizantino.

**879** Giovanni VIII, sostenuto dalla potenza imperiale sassone, proibisce il rito orientale presso gli Slavi di Boemia, Moravia e Pannonia.

**IX secolo** Carlo Magno (e in seguito i pontefici romani) inviano missionari per convertire gli Slavi balcanici. Arn, amico di Alcuino, è il grande missionario che promuove la conversione di Sloveni e Croati.

**811** Niceforo I, imperatore di Bisanzio, invade la Bulgaria. Dopo una vittoria iniziale, il suo esercito viene sterminato.

**860 e sgg.** Conversione dei Serbi al cristianesimo ortodosso, predicato da Cirillo e Metodio. Cirillo mette a punto la prima grammatica slava e il suo alfabeto (glagolitico). I Serbi accettano il rito ortodosso.

**865** Conversione dei Bulgari al cristianesimo ortodosso, portato dai missionari cacciati dall'Europa centrale.

**895** I Bizantini, sconfitti dai Bulgari, chiedono aiuto agli Ungari.

**IX secolo** A diverse riprese Slavi e Vareghi attaccano Bisanzio e i suoi possedimenti.

**839-843** Prime menzioni dei Russi (Rus) nelle fonti occidentali e arabe (*Annales Bertinienses* e cronaca di Al-Yaqubi). I Rus, o Ruotski, sono mercanti-pirati svedesi, chiamati con questo nome dai Finni, che abitavano le coste baltiche e la regione del Ladoga.

**862** La *Cronaca dei tempi passati* racconta che le tribù slave presso il lago di Ladoga chiedono ai Vareghi (Svedesi) di inviare loro un principe per governarle.

**881** Formazione del principato di Kiev ad opera di Oleg, signore scandinavo (*Cronaca dei tempi passati*).

**X secolo** Ottone I alimenta la pressione sassone contro gli Slavi.

**955** Gli Slavi si sollevano contro l'impero.

**966** Mieszko I, duca di Polonia, si converte al cristianesimo romano, per ottenere da Roma aiuto contro i Sassoni.

**983** Nuova rivolta slava (raccontata da Thietmar di Magdeburgo).

**IX-XI secolo** Si formano città e principati slavi indipendenti, come Szczecin (Stettino). Lubeca e Rügen sono sedi di principati dediti - come i Vichinghi - alla pirateria. Nasce sulle rive del Baltico il principato slavo-cristiano di Gottschalk.

**1147** Bernardo di Chiaravalle predica la crociata del Nord, contro gli Slavi dell'Elba.

**927** Il re bulgaro viene insignito, dall'imperatore di Bisanzio, del titolo di zar.

**989** Basilio II (958-1025) conquista la Bulgaria. Venne soprannominato "bulgaro-rottono", cioè "uccisore di bulgari".

**XI secolo e sgg.** La regione balcanica viene invasa da popolazioni turcofone - Cumani e Peceneghi - e, infine, dall'Orda d'Oro mongola.

**907, 911, 944** I Rus siglano trattati commerciali e di cooperazione militare con Bisanzio.

**X secolo** Liutprando di Cremona cita i Russi, "che con altro nome chiamiamo Normanni".

**980** Vladimir (958-1015), principe di Kiev, si converte al cristianesimo ortodosso. Riceve da Bisanzio gli attributi e le onorificenze imperiali. È considerato santo nella Chiesa russa.

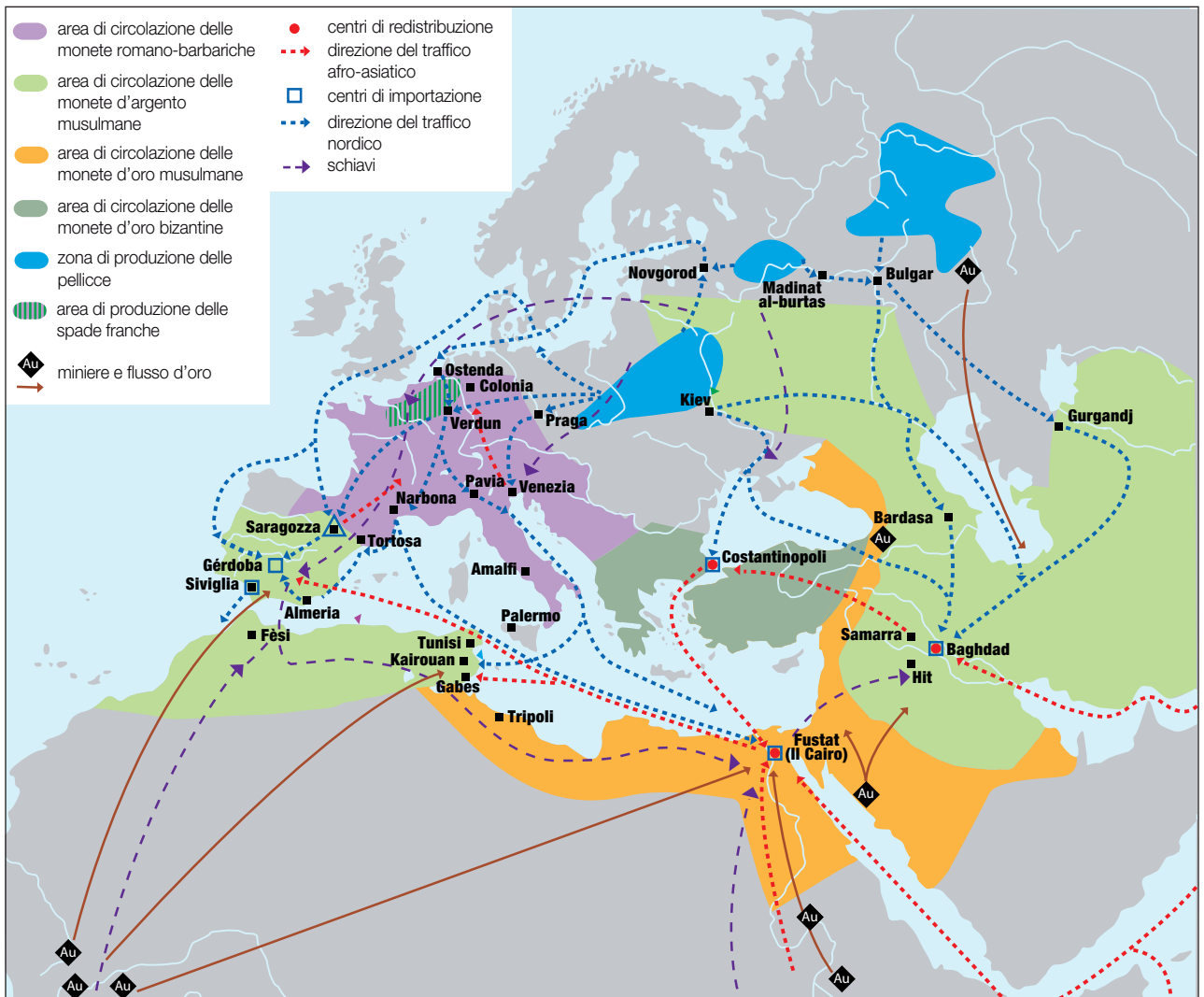
**X secolo e sgg.** I Russi cristiani procedono alla cacciata dei Cazari dall'Ucraina. Subiscono l'assalto dell'Orda d'Oro.



**Fig. 3. Una complessa rete di scambi**  
 La zona grigia, al centro della cartina, è l'area di sviluppo originario del mondo slavo. La parte settentrionale di questa area, grosso modo tra la Vistola e il Dniepr, è l'area di "prelievo" degli schiavi. La cartina visualizza la complessità della rete di scambi, che già al tempo di Carlo Magno lega l'Europa orientale al mondo mediterraneo.

storica che è obbligata a descrivere gli spostamenti di popolazioni con delle frecce, che non possono dar conto della complessità del processo di formazione etnogenetica, e quindi, trasmettono al lettore non avveduto l'informazione falsa: gli Ungari nel VII secolo erano qui; nel IX li troviamo in quest'altro posto. In realtà, gli Ungari che troviamo nella Pannonia sono molto diversi da quei gruppi che, due secoli prima, cominciarono a spostarsi dagli Urali centrali, si fusero con genti turche, dalle parti del Caucaso (e forse addirittura presero nome da loro), incontrarono i residui di Goti, Germani e Avari nelle loro peregrinazioni attraverso i Carpazi e convissero con i contadini slavi, una volta giunti alla meta finale.

La migrazione, inoltre, si realizza in molti modi. C'è una migrazione molecolare, fatta di piccoli gruppi (famiglie, gruppi tribali o villaggi); c'è una migrazione di élites: guerrieri che si spostano e si sostituiscono alle élites delle genti presso le quali si insediano; ci sono migrazioni temporanee e definitive; migrazioni che rimpiazzano le popolazioni locali, e altre che si fondono con esse. Migrazioni di contadini in cerca di lavoro e migrazioni predatorie, volte alla rapina delle ricchezze locali. Il tardo-antico e l'alto Medioevo vedono in azione l'intera gamma migratoria. Il nostro modello men-



tale prevalente, invece, è quello della migrazione di massa, organizzata e complessa: quella per intenderci delle carovane dei *settlers* americani. Peter Heather, ce ne descrive una, con i dettagli dei quali è amatissimo, quella degli Ostrogoti. Partirono da Durazzo in una carovana di duemila carri, lunga quindici chilometri, che richiedeva tre giorni per sfilare e, passando per la Dalmazia e l'Istria, invasero l'Italia e distrussero l'effimero dominio di Odoacre e dei suoi Eruli. Ma i carri erano stati requisiti alle armate imperiali; transitavano sulle strade dell'impero e la carovana usufruiva della ancora efficientissima logistica romana. Al di là del Danubio, nelle infinite lande dell'Europa orientale, prive di strade, quello ostrogoto non fu certamente il modello più consueto di migrazione.

### 3. Il sistema spaziale dell'Europa orientale

Più ancora che i monti – gli Urali a est e i Carpazi a ovest – sono i fiumi a delimitare la vasta regione della quale stiamo parlando. I suoi veri confini, infatti, devono essere considerati il Danubio e il Volga, i corsi d'acqua più lunghi del subcontinente. Sono confini permeabili, che lasciano filtrare genti, merci e religioni. Fra di essi, scorrono decine di altri fiumi, il cui andamento da nord a sud orienta la dinamica continentale, quella che mette in contatto il Mediterraneo con i Mari del Nord. Dal Reno alla Vistola, corrono i fiumi della via dell'ambra, risaliti incessantemente dal Paleolitico finale sino all'età classica. Andando verso est, il Dniepr, il Don e il Volga (e tanti altri), costituiscono le vie che permisero ai mercanti scandinavi di avventurarsi in direzione del Mar Nero, e quindi verso l'impero bizantino, e del Mar Caspio, di dove raggiungevano le prospere regioni musulmane.

Il geografo, che analizza questa terra fra i due fiumi, vi distingue la regione delle pianure erbose, a sud (l'Ucraina e la Russia meridionale), e quella delle foreste, grosso modo a nord del parallelo di Kiev; disegna sulla sua carta l'area dei Balcani montuosi, e quella delle pianure forestate della Germania e della Polonia. Lo storico vi aggiunge le dinamiche demografiche ed economiche. Vede le regioni boschive (dall'Elba fino al Dniepr, ma anche la penisola balcanica) come il territorio ideale di diffusione degli Slavi. Le distingue dalle ampie praterie del sud, terreno adatto al pascolo e, quindi, alle popolazioni nomadi, che ivi coabitano con isole di agricoltori: luogo idoneo, perciò, ad ogni sorta di melting pot. E, in effetti, qui si collocano i processi di formazione delle genti gotiche, bulgare e ungheresi. La cerniera fra il mondo slavo e nomadico, da una parte, e le terre imperiali, dall'altra, è costituita dalla pianura pannonica: una distesa, favorevole al pascolo, che si allarga a ridosso del Danubio, lungo rive dove è più facile attraversarlo (fra queste c'è il tratto dove ora si estende Budapest e un tempo sorgeva Aquincum). Qui, infatti, in successione, si formano i tre grandi imperi nomadici: gli Unni, gli Avari, gli Ungari. La loro economia è basata sulla predazione, con la quale integrano le risorse (non sempre sufficienti) dell'allevamento. Per circa mezzo millennio – fra V e X secolo – i nomadi invertono il flusso delle ricchezze, che, nei cinque secoli precedenti, aveva proceduto in direzione contraria, dall'Europa centro-settentrionale verso l'impero. Le loro tombe fastose sono una piccola testimonianza degli incalcolabili frutti delle loro scorrerie, ai quali occorre



Fig. 4 Gli schiavi

Il destino degli schiavi si compiva nei mercati ibero-musulmani, italiani, bizantini e dei califfati orientali. La quantità di schiavi, importata dal mondo slavo, ha originato la parola "schiavo" (e gli analoghi nelle altre lingue europee, da *esclave*, a *slave*, a *eslavos*, ecc.), che deriva da *sklavénoi*, come venivano chiamati gli Slavi a Bisanzio. Il commercio continua ben dopo l'XI secolo, quando diventa una delle voci attive delle finanze di Venezia e Genova, e fa la fortuna di alcune città centroeuropee, come Praga. Particolarmente richiesti erano i castrati, bambini che erano evirati in centri specializzati (come Verdun, in Francia). Dall'uso veneziano di salutare con la formula "schiavo vostro", viene una delle parole italiane più usate al mondo: "ciao".

aggiungere le centinaia di migliaia di aurei, che gli imperatori pagarono, pur di evitarne la furia armata.

Quell'oro non finì solo in gioielli e in ostentazione. La sua accumulazione contribuì, con il tempo, alla formazione di organizzazioni territoriali strutturate. Non per nulla, i primi regni slavi nacquero attorno alla regione panonica (dai regni moravi a quelli polacchi), per non parlare della stessa Ungheria. Le vie della predazione, inoltre, erano anche le vie degli scambi commerciali. Schiavi, pellicce, ambra, e (in seguito) pesce secco e altri prodotti del Nord, presero a viaggiare verso le terre del Sud. Gli scambi seguivano, a occidente, le antiche rotte dell'ambra, alle quali si aggiungevano quelle tracciate dall'impero. A est, invece, si svilupparono fondamentalmente – ad opera dei mercanti/pirati svedesi – lungo il Volga e il Dniepr, dove appunto si formò il dominio di Rus, che ha dato poi nome allo stato moderno.

Da dove venivano gli schiavi? E chi li “produceva”? Questa domanda ci permette di individuare una nuova regione cardine di questo spazio europeo. La potremmo chiamare il suo “cuore nero”. Comprende la Polonia orientale, le coste baltiche, la Bielorussia e la Russia occidentale. In questo territorio i guerrieri slavi prelevavano uomini, donne e bambini, e li “trasformavano” in merce, che poi veniva gestita da mercanti franchi, ebrei, veneziani, cazari e scandinavi (un meccanismo simile ha alimentato – dall'antichità all'età moderna – la tratta africana). Anche questa ricchezza contribuì allo sviluppo, intorno al Mille, delle prime formazioni statali, delle quali abbiamo appena parlato. Lo testimonia la mappa dei ritrovamenti dei tesoretti di monete bizantine, ma soprattutto arabe, che cingono e definiscono questa regione.

Fanno corona a questo mondo euro-orientale le realtà consuete della storiografia e della manualistica occidentali: l'Europa dell'impero, prima carolingio e poi sassone, a ovest; a sud l'impero bizantino; a sud-est l'Iran prima e i califfati musulmani poi; a nord, infine, a partire dall'VIII secolo, la penisola scandinava. Queste aree di civilizzazione non hanno mai cessato di intrattenere rapporti intensi con l'Europa centro-orientale. A volte li hanno subiti; a volte sono passate al contrattacco, con i loro eserciti e con i loro missionari (spesso non separabili). E non si deve mai dimenticare che gli umani che popolano l'Europa discendono tutti, più o meno direttamente, da qualche predecessore che transitò nel corridoio fra il Caucaso e gli Urali. Fin dal tempo dell'uomo di Dmanisi (due milioni di anni fa), questa è stata la porta, quasi sempre spalancata, del subcontinente. Di qui, nel corso del tardo-antico e dell'alto Medioevo, passarono le genti iraniche, turche, mongole, centro-asiatiche e arabe, che arricchirono il crogiolo demografico europeo; e transitarono, ancora, tutte le religioni del tempo, dagli sciamanesimi siberiani, al cristianesimo e all'islamismo, in ogni loro variante, alle correnti giudaiche, al mazdeismo e al manicheismo.

Nella storiografia recente si sono affermati dei modelli di interpretazione del mondo antico che tendono a coinvolgere l'area mediterranea e quella barbarica in un sistema di interdipendenze economiche, culturali e umane. Credo che sia corretto immaginare che anche l'Europa dei “secondi barbari” funzionasse come un sistema territoriale, la cui dinamica essenziale può essere sintetizzata in questo modo: una distesa infinita di pianure e colline ruotava attorno a due motori, per noi insospettabili, come l'economia predatoria degli imperi panonici a ovest, e quella degli avventurieri scandinavi a est. Attraverso queste strade, una parte delle ricchezze del mondo avanzato del tempo penetrava in Europa orientale e favoriva i processi di organizzazione territoriale, che disegnarono lo scenario dell'Euro-

pa del secondo millennio, i cui protagonisti furono i regni, gli imperi, e poi gli stati dell'intero subcontinente europeo.

#### 4. Gli Slavi e le radici cristiane

La totalità dei popoli slavi raggiunse l'indipendenza con la dissoluzione dell'impero austroungarico. Alfons Maria Mucha, apprezzato esponente della *Secession* viennese, ne celebrò la saga nell'*Epopea slava*, venti tele monumentali, che descrivono l'origine e il trionfo slavo, a partire dal III secolo. La quinta di queste opere si intitola *L'apoteosi degli Slavi*, dipinta nel 1926. Rappresenta il popolo slavo che, nonostante i numerosi nemici, conquista la libertà, simile a un Cristo Risorto. Il parallelo con la vicenda umana del figlio di Dio, che ritorna al Padre dopo aver patito innumerevoli sofferenze, non è nuovo nell'Ottocento (anche l'Italia "risorse" dopo secoli di dominazione straniera). Questa fortissima pressione identitaria (religiosa, nazionale e panslava) trova il suo riscontro anche nella ricerca del luogo di nascita degli Slavi. Infatti, le "culle" in discussione sono molte – la Boemia, la Pannonia, la Polonia meridionale, l'Ucraina e la Romania –, ma ognuna di esse fu proposta, come nota maliziosamente Heather, da altrettanti studiosi, nativi di quelle regioni (vedi cartina da Heather, n. 17). E, per una volta tanto, si deve assolvere l'incertezza che la cartografia manualistica mostra a questo proposito, perché trae principio dalla stessa storiografia. Il più illustre dei tanti esempi possibili è costituito dall'*Atlante storico* di Georges Duby, dal quale attingono molti manuali italiani, che assegna agli Slavi una sede erratica, che vaga incerta da cartina a cartina.

Per riassumere una questione, che probabilmente non avrà mai una sua soluzione definitiva, diremo che le diverse linee di ricerca (linguistiche, genetiche, storiche e archeologiche) sembrano convergere verso una lunga striscia di terra che, correndo parallelamente al *limes* romano, va dalla Polonia all'Ucraina. In quest'area ebbero modo di fondersi apporti germanici, baltici, gotici e locali, dai quali si formarono quelle popolazioni che, improvvisamente al principio del 500, compaiono nelle fonti occidentali e bizantine.

Il secondo problema intorno al quale la storiografia discute, è quello della velocità e dell'ampiezza, che caratterizzarono la diffusione degli Slavi. Alla fine del V secolo, infatti, troviamo che la regione dell'Elba è interamente slava; subito dopo, gli Slavi effettuano incursioni nell'impero bizantino. Occupano gran parte dei Balcani e, quasi contemporaneamente, colonizzano, attraverso le foreste della Polonia, i territori che un tempo erano stati dominio delle genti baltiche. Che cosa ha permesso a queste genti di diffondersi con una rapidità che,

Fig. 5 L'Apoteosi degli Slavi

In basso, agitando rami di tiglio, la pianta sacra degli Slavi, i nuovi popoli redenti – nudi perché provenienti dalla schiavitù – avanzano e vengono accolti nel consesso luminoso delle nazioni, ciascuna con il suo vestito etnico. Due soldati indicano che questa liberazione avviene dopo la prima guerra mondiale. Sulla destra, sventolano le loro bandiere e popoli amici: fra questi intravediamo la Francia, l'Italia e gli Usa (l'intero ciclo pittorico fu commissionato da un mecenate nordamericano). Sulla sinistra, invece, su fondo scuro, si scorgono le sagome minacciose e scomposte dei nemici, fra i quali immaginiamo con facilità ci siano i tedeschi, gli austriaci e i turchi. La scena è dominata dal Cristo Risorto, che si libera delle bende della morte.



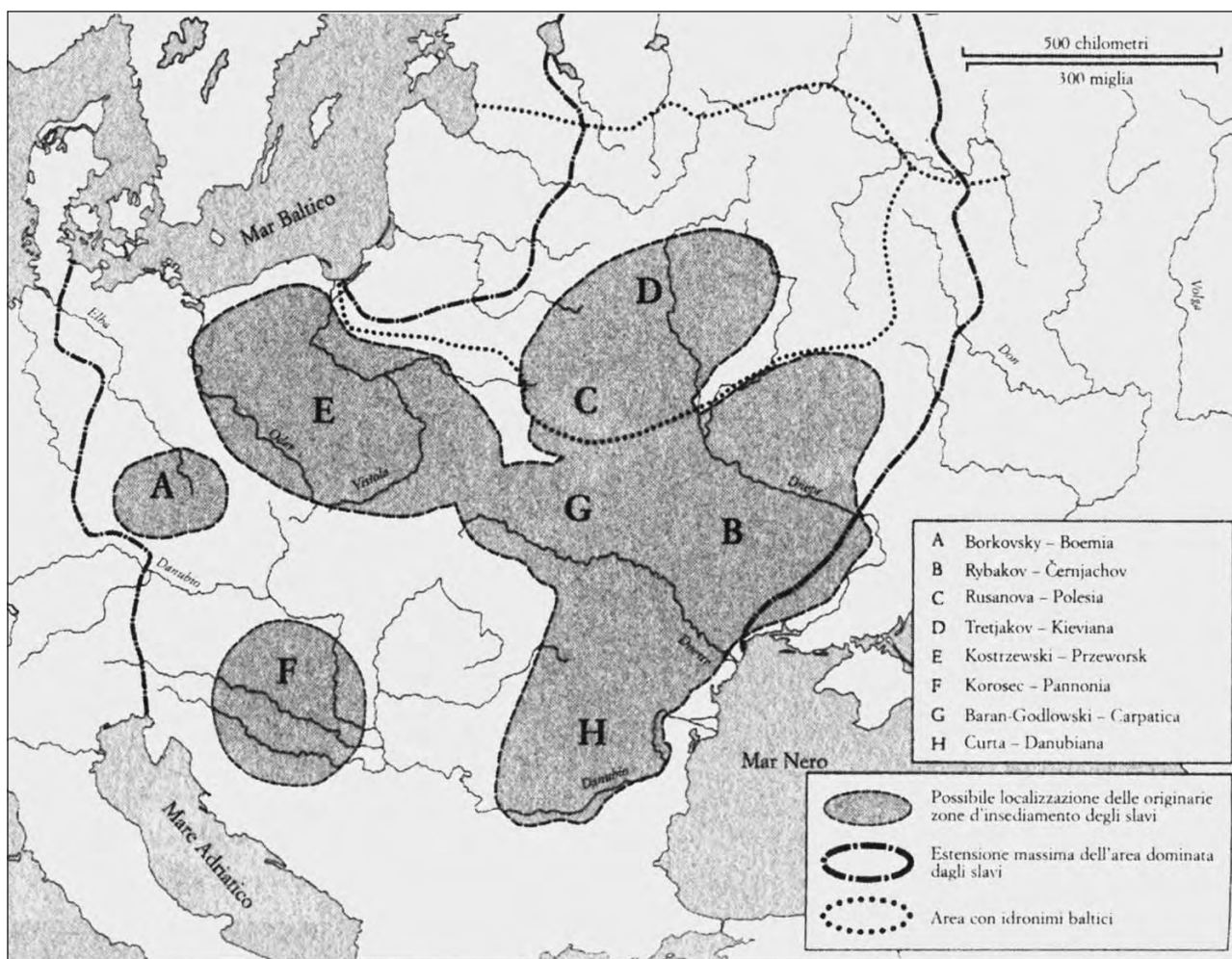
**Fig. 6 Le origini degli Slavi**

A ognuna delle otto regioni, proposte come luogo di nascita del "popolo slavo", corrisponde uno studioso, anche lui originario di quella stessa regione. È probabile che il processo di etnogenesi slava sia il risultato di apporti provenienti da diversi luoghi. Questi apporti cominciarono a fondersi nella fascia di terre che va dall'Elba alla foce del Danubio (dalla regione siglata E a quella H); da quelle terre gli Slavi si sono diffusi in modo inarrestabile, giungendo fino al Don. Questa pluralità di apporti spiega la presenza nella lingua slava di parole di origine baltica (C e D), di origine gotica e iranica (B, G, H) e germanica (A).

Da P. Heather, *L'impero e i barbari. Le grandi migrazioni e la nascita dell'Europa*, Garzanti, Milano 2009, p. 804.

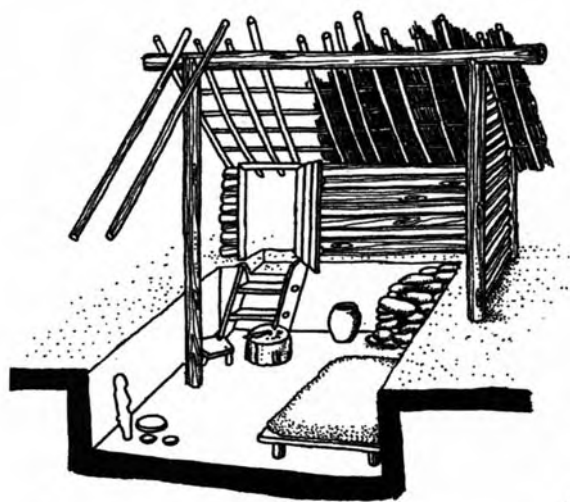
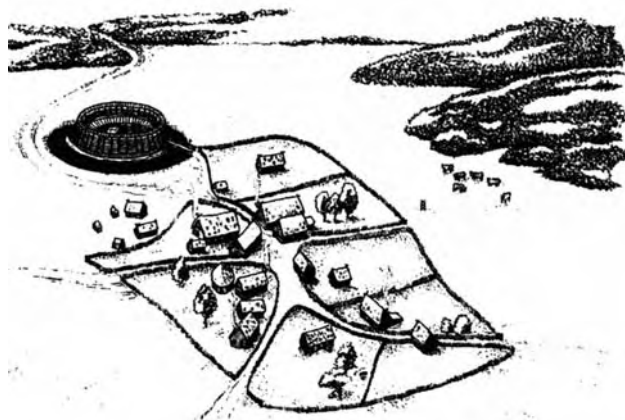
nel mondo tardo-antico, può confrontarsi solo con quella del mondo musulmano?

La risposta, che si legge di solito, fa riferimento alla loro struttura sociale, semplice, egualitaria e facilmente replicabile. Abitavano villaggi minuscoli, con poche case circondate da una palizzata. Man mano che la popolazione cresceva, piccoli gruppi migravano e fondavano nuovi insediamenti. Il loro modello sociale appare estremamente aperto. Lo notava l'imperatore Maurizio, nel suo *Strategikon*, un trattato di arte militare, scritto alla fine del VI secolo: "Non tengono i prigionieri in uno stato di schiavitù perpetua, come fanno le altre genti. Dopo un certo periodo, li lasciano scegliere, se tornare alle loro case oppure vivere presso di loro, come uomini liberi e in amicizia". Ma non conviene generalizzare. È molto probabile che questo modello di migrazione si sia combinato con altri, soprattutto durante le invasioni dell'impero d'Oriente, che furono spesso migrazioni violente e di massa. È altrettanto probabile che non sempre il modello adottato sia stato quello dell'inclusione, e che gli Slavi abbiano praticato talvolta una feroce pulizia etnica. Lucien Musset ci racconta della loro "duttilità". Sono marinai, contadini



e mercanti, dice. Collaborano, o vivono in simbiosi, con gli Avari. Li troviamo insieme con gli Arabi e i Vichinghi. Sono ribelli a volte indomiti; ma accettarono di essere guidati da un avventuriero franco, Samo, che costruì una sorta di impero nei primi decenni del VII secolo, unificando le terre dalla Boemia alla Carinzia, ed ebbe tredici mogli slave; oppure importarono dagli svedesi le élites di governo, cosa che avvenne nella signoria di Rus, eretta intorno alla città di Kiev. Sono mercanti e viaggiatori a Palermo e in Andalusia, contadini subalterni degli Ungari, marinai che trasportano gli Avari lungo il Danubio con le loro barche scavate nei tronchi. Promossero fusioni pacifiche, ma si resero responsabili della totale distruzione etnica dei locali, perpetrata al principio del VII secolo, durante la sanguinosa invasione del Peloponneso, i cui abitanti sopravvissuti dovettero fuggire precipitosamente, e scampare in Calabria.

Tra il VI e il IX secolo, dunque, fra il Danubio e il Dniepr si crea un'area quasi interamente slava. Come abbiamo visto, anche a seguito dei processi di accumulazione predatoria, alcune regioni di quest'area cominciano a disporre delle risorse necessarie per sostenere una società complessa. Quindi, fra X e XI secolo, sorgono i primi regni. Inizia il periodo delle conversioni. Sono promosse da tre sorgenti distinte. Dal mondo franco/sassone partono spedizioni per diffondere il cristianesimo di rito romano; Cirillo e Metodio sono i più noti, fra i numerosi missionari che propongono agli Slavi l'obbedienza al rito bizantino; dal corridoio caucasi-



173

Fig. 7 Case di legno

L'insediamento slavo di base è molto semplice, e, a volte, non è dotato nemmeno di un fortilizio. Con il tempo (fra il X e il XII secolo) le rudimentali difese di legno si trasformano e danno origine a castelli di pietra, ben organizzati, sulla falsariga di quanto accade in Europa occidentale. Le case sono spesso interrato, per offrire riparo ai rigori invernali.

Da P. Galetti, *Uomini e case nel Medioevo fra Occidente e Oriente*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 15.

Fig. 8 Le quattro province dell'impero

Questa celebre miniatura, tratta dall'*Evangelario* di Ottone III, rappresenta il giovane imperatore, seduto in trono, circondato da dignitari ecclesiastici e militari, al quale le province portano i loro doni: la Germania, la Gallia, Roma e la Sclavinia. La scena composta e tranquilla non deve ingannare: la Sclavinia, cioè l'insieme delle province slave che si estendono a est dell'Elba (e corrispondono grosso modo alla ex Germania orientale), è sottoposta ad una politica di conversione e di germanizzazione forzate, che giunge fino al genocidio. Degli Slavi dell'Elba oggi non rimangono che alcune decine di migliaia di Sorabi, slavi di Lusazia, e una lista di toponimi, da Lubecca a Berlino e a Lipsia, che testimoniano l'antica origine slava di quegli insediamenti.

co giungono i missionari ebrei e musulmani, il cui successo, però, arride loro principalmente presso i Cazari e i Bulgari. Conosciamo due modalità di conversione. Della prima parlano spesso i manuali, con secchezza notarile, registrando il re e la data del battesimo. Rispondono al modello antico, secondo il quale il sovrano siglava un patto privilegiato con un dio, e il popolo lo seguiva con fiducia. Queste cerimonie impegnavano, in primo luogo, le fasce più alte della popolazione e i territori che quei re riuscivano a gestire. Buona parte del mondo slavo (nelle foreste del Nord come nelle pianure del Sud, lungo le coste del Baltico come sui monti dei Balcani) restò legata ai propri dèi, che continuò a venerare nei tradizionali santuari di legno, ancora per secoli. La sua cristianizzazione fu, spesso, una partita aggressiva, giocata da vescovi intolleranti e da re crudeli, e, infine, dai monaci guerrieri dell'ordine teutonico. È l'oggetto di alcune pagine di Karol Modzelewski, dove si descrive quest'impresa capillare e ostinata, nella quale alla violenza contro gli uomini si aggiunse quella, non meno dolorosa, inflitta ai loro sentimenti. Lo storico cita la vita di sant'Ottone, scritta da Herbord nel XII secolo, che ci fa sapere cosa accadde, quando i missionari presero a distruggere il tempio del dio e la sua immagine, nel paese dei Pomerani, vicino a Szczecin (la Stettinum medievale). Intorno a loro "stavano gli abitanti e aspettavano di vedere che cosa avrebbero fatto i loro infelici dèi: difenderanno le loro dimore o no? E quando videro che ai distruttori non succedeva niente di male, dissero: se gli dei non sono capaci di difendere se stessi, come potrebbero difendere noi o aiutarci?".

174

## 5. Gli imperi nomadi e le economie predatorie

"Gli Unni si sono gettati sugli Alani, gli Alani sui Goti; i Goti sui Taifali e i Sarmati. Espulsi dalla loro patria, i Goti hanno a loro volta espulso noi dall'Illirico, e non è ancora finita [...] la carestia e la peste minacciano gli uomini e gli animali [...] siamo alla fine del mondo". Queste concitate parole

Fig. 9 Gli imperi nomadi

La cartina mostra l'espansione massima dell'impero unno: l'area dove la presenza degli Unni è testimoniata dalle tombe e l'area di massima estensione. Il cuore dell'impero è costituito dal territorio, un tempo abitato da Rugi, Eruli e Sciri, che corrisponde alla pianura pannonica. Questa resta centrale anche negli imperi successivi, degli Avari e degli Ungari. L'estensione e il numero delle razzie varia, però, diventando massimo con gli Ungari.

Da P. Heather, cit., p. 797.



di sant'Ambrogio aprono la relazione con la quale Gina Fasoli inaugurò le giornate di studio sui nomadi, tenutesi a Spoleto nel 1987. Le ritroviamo nelle pagine di innumerevoli manuali europei. Il loro successo non è dovuto solo al senso di sgomento che ci comunicano, e che effettivamente colse i cittadini romani in quel fatidico 375; quanto ad un grandioso “effetto domino” continentale, che ci mostra i barbari precipitare, uno dopo l'altro, verso l'Occidente. Noi, ora, sappiamo che più che di “popoli”, si trattava di gruppi, bande, abitanti di villaggi, tribù, che, durante la fuga, si raggruppavano e poi si dividevano di nuovo, si assalivano vicendevolmente e, subito dopo, creavano federazioni agli ordini di un solo condottiero, destinate, il più delle volte, a dissolversi nel giro di qualche decennio. Sappiamo che delle bande unne agivano presso l'impero già da una quindicina di anni; e che, in luogo di un unico attacco coordinato, si trattò di assalti di orde, spesso indipendenti e lontane tra di loro, costituite da genti che i Romani inserivano, tutte insieme, nella categoria maledetta degli “Unni”. Più che una razionale partita di domino, gli ultimi decenni del IV secolo ci mostrano l'Europa orientale preda di una situazione molto più complicata di quella che il vescovo di Milano riusciva a immaginare.

Chi erano gli Unni? Per gli abitanti del Mediterraneo – cristiani, ebrei, e poi anche musulmani – non vi erano dubbi: erano Gog e Magog, popoli malvagi che abitavano al di là dei barbari conosciuti. Per noi sono i “nomadi”, del tutto umani è vero, ma non per questo liberi da pregiudizi. Il primo luogo comune riguarda la loro natura erratica, che li avrebbe fatti muovere dalle loro terre originarie, presso i confini della Cina. In realtà, “nomade” vuol dire “pastore”, non “migrante”. Si tratta di popolazioni che sfruttano un determinato territorio in modo itinerante (la transumanza). Ma di lì non se ne vanno, se non in situazioni di particolare difficoltà, causate da mancanza dei pascoli (per siccità o inondazioni) o da epizootie. Notiamo che Ambrogio fa riferimento a entrambe le cause. Inoltre, si muovono – com'è ovvio – a seguito di guerre. È questo, probabilmente, l'insieme dei fattori che – negli ultimi decenni del IV secolo – spinse migliaia di famiglie nomadi, con i loro carri e i loro animali, a migrare verso l'Europa.

In secondo luogo, il termine “orda”, che designa normalmente le bande nomadi, richiama alla nostra mente un insieme disorganizzato e confuso. Nulla di più sbagliato, almeno per i nomadi dei quali ci stiamo occupando. Antal Bartha, storico ungherese, ci spiega che erano perfettamente addestrati ai movimenti precisi della battaglia. Usavano dividersi in plotoni, compagnie, reggimenti e divisioni, secondo una progressione decimale, da dieci a diecimila cavalieri, che Attila regolò in uno spettacolare ordine piramidale (paradossalmente, si tratterebbe della sola “piramide” che troveremo nell'alto Medioevo). Dal canto loro, i Turchi, che giungono in Occidente mescolati con gli Unni, e che nel VI secolo siglano trattati di pace con Bisanzio, derivano il loro etnonimo da una parola, che vorrebbe dire, appunto, “organizzazione”.

Abbiamo detto di Turchi associati agli Unni. In effetti, questi ultimi erano pochi. Ce lo mostra chiaramente il rapporto fra le loro sepolture e quelle degli altri guerrieri dell'orda: Sarmati, Goti, Germani. Fra di loro vi erano anche dei Romani. Prisco, l'ambasciatore di Bisanzio che visita la città che Attila ha costruito in faccia ad Aquincum, sulla riva opposta del Danubio, vi incontra un suo concittadino. Proveniva da Viminacium (una piazzaforte a un centinaio di chilometri da Belgrado, conosciuta oggi



**Figg. 10-11 Gog e Magog**  
Ebrei, cristiani e musulmani condividevano in larga misura l'immaginario dei popoli più esotici e lontani. Lo ricavano dagli antichi geografi greci e latini, dalle numerose vite di Alessandro Magno e da alcuni testi di geografia, che oggi definiremmo fantastica, come quello di Cosma Indicopleuste. Gog e Magog sono i popoli antropofagi che simboleggiano le terre più lontane. In questi due manoscritti, uno del XIV secolo di origine persiana (*Tousi Salmâni, 'adjâ'ib al-makhlûqât*), e l'altro, invece, tedesco, il celebre *Mappamondo di Erbstorf*, del XIII secolo, vengono localizzati nell'Europa orientale, vicino alle rive dei mari del Nord.

175





come “la Pompei dei Balcani”), dove faceva il mercante. Gli Unni l’avevano catturato, lui si era distinto in battaglia al loro servizio, ne aveva avuto in premio la libertà e una donna barbara. Ora, sedeva alla tavola di un principe unno e stava meglio di prima, come dichiara soddisfatto al suo interlocutore.

Dunque, le bande nomadiche erano capaci di operare in autonomia, e, al tempo stesso, erano pronte a rispondere a comandi centralizzati; costituivano gruppi etnici aperti; disponevano di una grande mobilità geografica, accompagnata da una altrettanto grande duttilità politica. Dal canto loro, i Romani, come i Carolingi o i Bizantini, al di là dell’esecrazione assoluta delle fonti, all’occasione sapevano trattare con loro. Aezio, il grande generale romano che sconfisse gli Unni ai Campi Catalaunici nel 451 e l’anno successivo li convinse definitivamente a ritirarsi in Pannonia, li aveva avuti al suo servizio, in guerre precedenti, e aveva ricompensato Attila inviandogli un segretario e un interprete, in grado di portare i conti e di tenere la corrispondenza con Bisanzio e Ravenna. Allo stesso modo, gli Avari, che pure avevano assediato Bisanzio insieme con gli Slavi (nel 626), poi ne furono alleati in molte occasioni; e perfino gli Ungari strinsero alleanze con Berengario e Arnolfo di Carinzia, nelle loro guerre all’ultimo sangue per il dominio nel Regno italico (X secolo); per non parlare della collaborazione chiesta loro da Bisanzio, per sostenere l’assalto dei Bulgari (890).

Questo è il quadro attuale delle conoscenze, all’interno del quale possiamo sistemare la vicenda dei tre grandi imperi pannonici. Il primo, quello di Attila, occupa la prima metà del V secolo. Nasce quando il condottiero carismatico riesce ad attrarre sotto il suo comando le bande unne disperse, e queste, a loro volta, aggregano (con la forza o no) ogni sorta di guerriero volenteroso che si trovasse in Europa centrale. L’impero unno sopravvive pochi anni alla morte di Attila. I Gepidi, popolazione germanica che fino ad allora aveva partecipato attivamente alle imprese predatorie del capo, si ribellano vittoriosamente (455). Le bande unne, sconfitte, si disperdono di nuovo. Ne troveremo le tracce nelle aggregazioni etniche successive. Il vuoto degli Unni è collegabile a due fenomeni: da una parte innesca l’esplosione degli Slavi; dall’altra, permette la formazione di un nuovo raggruppamento di genti, che occupa la Pannonia, un misto di nomadi (gli Avari)

176

Fig. 12 Monete in tempesta

Posta sulla riva meridionale del Danubio, Viminacium è una città ricca, sede di legioni che avevano la prerogativa di battere moneta. Queste sono una fonte straordinaria, per immaginare le tumultuose vicende che la interessarono, a partire dal III secolo. Infatti, vengono battute in questa città monete di Gordiano III (c.), il giovane imperatore africano (225-244) e di Hostiliano (a.), figlio di Decio, che morì nel 251 di peste, dopo appena pochi mesi di governo. Qui vediamo, infine, un eccezionale denario barbaro (b.), coniato sul modello delle monete romane.





Fig. 13 Attila il saggio

Non abbiamo rappresentazioni coeve di Attila. Ne abbiamo moltissime di età moderna, sulla scorta della pittura nazionalistica e romantica del XIX secolo. In questa *Festa di Attila*, di Mór Than (1870), il re nomade viene raffigurato come un sovrano forte e sicuro di sé, non come un guerriero, ma come uomo di governo. Ai piedi del re, i dignitari civili e militari, ma non le schiere di odalische, tipiche dell'immaginario orientalizzante del tempo. Con la tunica bianca e la barba, si intravede, sulla destra in basso, Prisco di Panion, lo storico/ambasciatore di Bisanzio, rappresentato come un anziano, mentre, in realtà, al tempo della sua visita presso la corte di Attila era un giovane sulla trentina.

e di sedentari o seminomadi (i Longobardi). Entrambi rispondono ai requisiti che dobbiamo considerare abituali: sono formazioni etnicamente composite e hanno già prestato servizio, in qualche impresa precedente, agli ordini dell'impero. Come sappiamo, nel 568 i Longobardi migrano verso l'Italia e lasciano la Pannonia agli Avari.

I Bizantini li conoscono già da un pezzo. Ne hanno avuto notizia da ambasciatori turchi, secondo i quali gli Avari avevano rubato quel nome ai temutissimi nomadi – “i veri Avari” –, che razzavano presso il confine cinese. Impostori o no, i nuovi venuti si dimostrano abili, sia nel combattere, sia nello spillare soldi all'impero. Gina Fasoli ha contato sei incursioni avare verso l'Europa occidentale. Altre ce ne furono verso l'Oriente. Gli Avari erano molto più versatili dei loro predecessori unni, che usavano l'arco e la sciabola. I loro guerrieri sapevano manovrare anche con la lancia lunga ed erano validamente assistiti da forti reparti di fanteria slava. Quindi, i tesori che ammassarono nel Ring, la loro residenza regale, furono immensi, e fecero la fortuna di Carlo Magno, quando nel 795 una pattuglia franca, comandata dallo slavo Woyumir si impadronì della capitale e la saccheggiò (quelle ricchezze fecero splendida la sua reggia di Aquisgrana). Esattamente come gli Unni, gli Avari svanirono nel nulla, tanto che, nel mondo slavo, diventò celebre il modo di dire “sparito come un avaro”.

Pochi decenni dopo, al principio del X secolo, la Pannonia è invasa ancora una volta. I nuovi venuti, gli Ungari, come tutti gli altri nomadi, sono preceduti da una fama pessima, nel loro caso avvalorata dalla loro capacità di pianificare le scorrerie, una trentina, secondo i calcoli della Fasoli. Praticamente ogni due anni preparano una spedizione. Sono padroni della geografia. Attraversano l'Italia, diretti alle ricche città francesi, o penetrano all'interno dell'impero bizantino. Giunti presso la meta, si dividono in bande, che perlustrano e saccheggiano meticolosamente la regione. Quando, però, i signori occidentali imparano a difendere il proprio territorio, la loro sorte è segnata. Ben prima della sconfitta di Lechfeld (955) ad opera delle

## Cronologia dei nomadi europei\*

\* Da I. Lebedynski, *Les nomades. Les peuples nomades de la steppe des origines aux invasions mongoles (IX siècle av. J.C.-XIII siècle apr. J.C.)*, Editions Errance, Paris 2007.

### Insedati in Pannonia

- 375** Gli Unni compaiono nelle fonti come i barbari che scatenano l'effetto domino. In realtà sono presenti in Europa da qualche decennio.
- 400 circa** Si stabiliscono nella pianura pannonica. Fondano un impero basato sul dominio su altri popoli, costretti ad un rapporto di sudditanza, e sulle scorrerie delle loro truppe montate.
- 445** Attila uccide suo fratello e diventa l'unico re. Con le sue invasioni, in Occidente e in Oriente, ottiene dall'impero grandi ricchezze.
- 451** Contando sull'alleanza con i barbari già insediati in Occidente, e con i Bagaudi (contadini ribelli), Attila invade la Gallia, ma viene sconfitto da Aezio, che riesce a trarre dalla sua parte Alani, Visigoti e altri barbari.
- 452** Attila tenta di invadere l'Italia. La peste e le offerte di Aezio lo convincono a tornare a Budapest.
- 454-455** Morto Attila, molti popoli si ribellano. In particolare i Gepidi, che li sconfiggono alla battaglia del fiume Nedao. Le truppe unne si dissolvono e confluiscono in altre formazioni etniche.
- Metà VI secolo** Gli Avari giungono nelle steppe europee.
- 557** Gli Avari reclamano terre e donativi dall'imperatore Giustiniano.
- 565** Gli Avari, alleati con i Gepidi e i Longobardi, occupano la Pannonia. Bayan, il loro Khan, estende il dominio avaro sulle popolazioni slave, e lancia molte incursioni verso Bisanzio. Ne ottiene donativi considerevoli.
- 610** Gli Avari attaccano il Friuli.
- 619-626** Attaccano Bisanzio e si alleano con la Persia, per assediare la capitale imperiale.
- 630** I Bulgari si rivoltano e strappano all'impero avaro la Mesia.
- 667** Gli Avari soccorrono il re longobardo Grimoaldo, per reprimere rivolte nel suo regno.
- Prima metà VIII secolo** I Magiari si spostano dalle terre centrali presso gli Urali, verso sud, nel dominio cazaro, di cui diventano vassalli. Probabilmente in questo periodo assumono il nome di Ungari, preso dalle tribù turche uigure.
- 791-805** Dopo ripetuti attacchi, Carlo Magno riesce a distruggere la potenza avara. Gli Avari si disperdono e se ne trovano notizie come facenti parte delle bande ungariche.
- 820-830** I Magiari, fino ad allora sudditi dei Cazari, cacciati dai Peceneghi, iniziano la loro migrazione verso occidente. Si stanziavano nelle steppe ucraine, a ovest del Dniepr.
- 862** Prima menzione degli Ungari nelle fonti occidentali. Sono alleati dell'impero sassone, del Principato moravo e dell'impero bizantino, nella sua lotta contro i Bulgari.
- 896** Gli Ungari iniziano la conquista della Pannonia.
- 900-945** Gli Ungari effettuano una lunga serie di spedizioni di rapina, verso occidente e verso oriente.
- 955** Ottone I sconfigge gli Ungari a Lechfeld.
- 1000** Il re ungaro Vaik si battezza secondo il rito romano, con il nome di István (Stefano).
- 1236** Il re ungherese Bela IV invia una spedizione in Asia centrale, alla ricerca della patria originaria dei Magiari.

### Insedati in Ucraina e nella Russia meridionale

- IV secolo** I Sarmati si insediano nella regione del Caucaso. Per tutta la durata dell'impero hanno nomadizzato nelle steppe meridionali dell'Europa orientale. Alla loro famiglia si attribuiscono, tra gli altri, gli lazigi dell'Ungheria e i Rossolani che si insediano in Romania.
- I-XII secolo** Gli Alani (il cui nome probabilmente significa "ariani") giungono presso il Caucaso intorno al I secolo. Sconfitti dagli Unni, entrano a far parte delle loro bande. Invadono l'impero con Vandali e Quadi. Con i Vandali fanno parte del gruppo che conquista l'Andalusia e la provincia d'Africa. Alla battaglia dei Campi catalaunici (451) sono schierati al centro della formazione romana, contro gli Unni. Costituiscono il nucleo portante delle armate cazariche. Molti di loro passano con gli Ungari. Nel 916 fondano sulle pendici del Caucaso un regno cristiano. Con i Cumani, partecipano alle ultime invasioni nomadi dell'Europa meridionale.
- 480** I Bulgari compaiono nelle fonti occidentali, come alleati dell'imperatore Zenone contro i Goti.
- 586** I Cazari, popolazione turcofona come i Bulgari, sono segnalati nel Caucaso. Il loro nome, in turco, vuol dire forse "fuggiaschi". Proverrebbero, infatti, dalle steppe dell'Asia centrale.
- 626** I Cazari offrono all'imperatore di Bisanzio, Eraclio, in difficoltà contro Avari e Persiani, un contingente di quarantamila guerrieri, decisivo per la successiva vittoria imperiale.
- 635** I Bulgari si ribellano ai loro signori avari, e fondano un loro dominio dal Mar Caspio alla foce del Don.
- 642** I Cazari sconfiggono i Bulgari. Questi si dividono: una parte si dirige verso i Balcani (nella cronologia slava si seguono le loro vicende), l'altra si spinge verso nord e si insedia lungo le rive del Volga, dove fra VIII e IX secolo fonda un regno musulmano (la loro conversione avviene nel 921).
- 640-650** Ripetute guerre fra Cazari e Arabi, che impediscono a questi ultimi di penetrare in Europa dal corridoio caucasico.
- 732** L'imperatore di Bisanzio Leone III promuove il matrimonio fra suo figlio, Costantino V, e una principessa cazara.
- 775-780** Il figlio di Costantino V prende il potere a Bisanzio, con il nome di Leone il Cazaro.
- Metà VIII secolo** I Cazari si convertono al giudaismo.
- 860** Cirillo viene inviato da Bisanzio per tentare la conversione dei Cazari.
- 867-944** Sotto i regni di Basilio I e di Romano Lecapeno, le relazioni fra i Cazari e l'impero si raffreddano, a causa delle persecuzioni imperiali contro gli ebrei.
- IX-X secolo** Inizia il declino dell'impero cazaro, a causa degli attacchi dei Peceneghi (nomadi turcofoni) e del nuovo principato cristiano di Kiev.
- XIII secolo** Ultime attestazioni dei Cazari.



**Fig. 14** Gli Ungari aiutano Bisanzio  
Per quanto le fonti esprimano una totale aversione nei confronti degli Ungari (come degli altri nomadi), i re e gli imperatori non si tirano indietro quando c'è da chiedere il loro aiuto. In questa miniatura, tratta dalla cronaca di Giovanni Silitze (del XII secolo), si vedono gli Ungari in azione contro i Bulgari, in una campagna militare preparata da Leone VI, nell'894, nella quale, in modo coordinato, gli Ungari attaccarono da terra, mentre i Bizantini risalivano il Danubio con la loro flotta.

armate di Ottone I, gli Ungari hanno cominciato a sostituire alla predazione, sempre meno redditizia e sempre più rischiosa, la vita più prosaica dei campi. Dopo la vittoria, comunque, la pressione imperiale diventa insostenibile e si concretizza in vescovi, mercanti e soldati tedeschi, che invadono – a loro volta – la Pannonia. Roma appare l'unica difesa per quegli antichi predoni. Di qui la loro richiesta di conversione, la consacrazione regale e la sottomissione al pontefice. I nomadi non hanno più un impero; ma un regno stabile che divide definitivamente il mondo slavo, separando i nuovi regni del Sud balcanico da quelli centro-settentrionali della Moravia e della Polonia e dalla signoria orientale di Kiev.

## 6. L'impero ebraico dei Cazari

I Cazari irrompono nello scenario euro-mediterraneo nel bel mezzo del conflitto fra Eraclio e Cosroe II, l'ultima grande guerra dell'antichità. Siamo al principio del VII secolo e precisamente nel 627. Cosroe II, imperatore persiano, sta vincendo. Con l'aiuto di Avari e Slavi assedia Costantinopoli. Eraclio tenta una disperata contromossa. Raduna truppe in Anatolia e chiede l'aiuto dei Cazari. Questi accorrono prontamente. La guerra inverte il suo corso, al punto che Eraclio vince e abbatte l'odiato nemico persiano. Da allora, a parte qualche piccola parentesi, i rapporti fra Bisanzio e i Cazari furono improntati alla collaborazione, come si vide nel 717, quando per la seconda volta, i Cazari salvarono Bisanzio dall'attacco concentrico di Bulgari e Arabi.

Anche loro, come gli Avari e (almeno in parte) gli Unni, provengono dal variegato universo turcofono, che per lunghi secoli domina le steppe fra la Cina e l'Europa. Si stanziarono dapprima nella regione caucasica, nella seconda metà del VI secolo. Di lì muovono alla conquista delle pianure ucraine, dove era in piena formazione l'enclave bulgara, anch'essa di matrice turca. La spaccano in due. Una parte migra a nord, verso le pianure centrali del Volga, dove fonda il regno dei Bulgari Neri, che si converte all'Islam. Un'altra va verso ovest. Occupa le antiche regioni della Mesia e della Tracia, l'odierna Bulgaria, e inizia la sua lunga storia, di guerre mortali e di accordi, con l'impero. Con il tempo, si converte al cristianesimo ortodosso e si slavizza quasi completamente.

Fig. 15 Bulgari e Bizantini

Questa miniatura greca, tratta da un innario del X secolo, mostra i guerrieri bulgari che infieriscono sui bizantini uccisi, considerati dei martiri (come è indicato dall'aureola). Si riferisce ai massacri perpetrati dai Bulgari, durante le loro numerose invasioni. La miniatura ricorda questi tempi, infelici per Bisanzio, in un periodo diverso: è infatti prodotta sotto il regno di Basilio II, che portò l'impero a raggiungere la sua massima estensione e che venne celebrato con il soprannome inequivocabile di "bulgaroctono" (uccisore dei Bulgari).



180

Fig. 16 I Bulgari del Volga

I Bulgari si stanziarono dapprima nelle pianure dell'Ucraina. Con l'arrivo dei Cazari, una parte di loro resta e si sottomette ai nuovi signori; altri invece migrano verso ovest e penetrano nell'impero bizantino. Tentano di conquistare Bisanzio, poi si insediano definitivamente nelle pianure della Mesia, l'attuale Bulgaria. Un'altra parte, invece, migra verso il Centro-Nord della Russia, e occupa le pianure lungo le rive del Volga, dove fonda la capitale Bolgar. Quei bulgari sono la meta di molti viaggiatori musulmani, dal momento che si convertono all'islamismo. Tousi Salmâni è un geografo persiano che li raffigura mentre si lavano nel Volga. I bagni sono una costante degli Slavi, che li differenzia, secondo i musulmani, dai Vichinghi che, sempre a loro dire, non si lavano e puzzano alquanto.



Giunti in Ucraina, e forti di un rapporto privilegiato con l'impero, i Cazari si consolidano. A differenza degli altri imperi nomadici, tendono a fondare città – la loro capitale fu Itil, alla foce del Volga –, costruire reti stabili e non soltanto basate sul prelievo operato dalle bande di cavalieri. Controllano le vie del Dniepr e del Volga e ne approfittano, imponendo decime ai mercanti e partecipando essi stessi al ricco commercio nord-sud. Su queste basi, fondano una struttura duratura e solida. Mentre gli imperi pannonicici hanno una vita media di settant'anni, l'impero cazaro dura, tra alterne vicende, circa quattro secoli. Nel momento di massima estensione, le sue terre vanno dal Danubio alle coste settentrionali del Mar Caspio, e costituiscono una barriera insormontabile per le armate arabo-persiane, che tentarono per secoli – e inutilmente – di irrompere in Europa attraverso il corridoio caucasico.

Impero pagano e tollerante, quello cazaro diventa la meta di ogni perseguitato religioso del tempo. Vi trovano rifugio eretici musulmani e cristiani; vi si dirigono in massa gli ebrei di Bisanzio, che Eraclio vuole punire per il loro appoggio a Cosroe II; e quelli del Caucaso, ai quali i musulmani stanno rendendo difficile la vita. Nelle città cazare non è raro trovare la moschea accanto alla chiesa e alla sinagoga; e ogni comunità dispone di un giudice della sua religione. Verso la metà dell'VIII secolo, il sovrano cazaro e l'intera élite si convertono. È un passo che accompagna la formazione di un regno, lo abbiamo visto tante volte, da Clodoveo a Stefano d'Ungheria. La particolarità cazara è l'adesione all'ebraismo. Poiché non abbiamo nessuna fonte diretta, possiamo fare solo ipotesi, per spiegare questa scelta. Da una parte vi è chi ritiene che l'ebraismo permise ai Cazari di affermare la loro autonomia rispetto a Bisanzio e a Baghdad. Sull'altro piatto della bilancia, si può mettere, invece, il fascino culturale della diaspora ebraica, che sembra fosse di altissimo livello. In ogni caso, la fama di questo immenso impero ebraico si diffuse presso le judaiche di ogni parte d'Europa. Nel X secolo, un ricco funzionario ebreo-

andaluso inviò un'ambasceria, per saperne di più: da quale tribù ebraica discendevano i Cazari? Quali erano le caratteristiche del loro culto? I messi spagnoli non riuscirono ad avere risposte dirette. Questi imperatori ebrei, dunque, restano alquanto misteriosi, così come avvolta nell'ombra è la loro fine. Sappiamo che l'impero cadde nell'XI secolo, sotto l'attacco convergente dei sovrani cristiano-ortodossi di Kiev, sotto i colpi dei Peceneghi (altre popolazioni della galassia turca) e dei Persiani. Ma non sapendo nulla della sorte di quelle comunità ebraiche, non ci sorprende che la loro vicenda abbia dato un suo contributo alla moderna letteratura storico-fantastica di ambientazione medievale.

“El” è una parola turca dai molti significati. Vuol dire “rete di famiglie”, “steppe” e anche “pace”. È – ci dice Omeljan Pritsak, dell'Università di Harvard – la parola che traduciamo con il nostro “pax nomadica”. Per il mondo turco, le steppe, la pace e i popoli, sono una cosa sola. “El” è un intreccio di uomini e di geografia, che si svolge ininterrotto dal Danubio alla muraglia cinese. Esso si innesta nel subcontinente europeo ai tempi della caduta dell'impero romano e lo collega solidamente al resto del continente. È il portato antichissimo, dovremmo cominciare ad ammettere, delle popolazioni turche. In tema di radici europee – infatti – le rende inesorabilmente mondiali.

### Riferimenti bibliografici

Sulla didattica e la storia europea: V. Marie, *Faut il avoir peur d'enseigner les invasions barbares?*, in V. Marie, N. Lucas, *Les migrations dans la classe: altérité, identité, humanité*, Le Manuscript, Paris 2009, pp. 157-179; *Nascita dell'Europa ed Europa carolingia: un'equazione da verificare*, Cisam, Spoleto 1981 (XXVII settimane del Cisam); J. Le Goff, *L'Europe est-elle née au Moyen Age?*, Seuil, Paris 2003; G. Duby, *Il nuovo atlante storico*, Zanichelli, Bologna 1987; C.-O. Carbonell (a cura di), *Une histoire européenne de l'Europe*, 2 voll., Privat, Toulouse 1999; G. Sergi, *Antidoti all'abuso della storia. Medioevo, medievisti, smentite*, Liguori, Napoli 2010.

Sui barbari e gli Slavi: Nestore l'Annalista, *Cronaca degli anni passati (XI-XII secolo)*, introduzione, traduzione e commento di A. Giambelluca Kossova, San Paolo, Cinisello Balsamo 2005; *Gli Slavi occidentali e meridionali nell'Alto Medioevo*, Cisam, Spoleto 1983 (XXX settimane del Cisam); K. Modzelewski, *L'Europa dei barbari. Le culture tribali di fronte alla cultura romano-cristiana*, Bollati Boringhieri, Torino 2006; Id., *L'organizzazione dello stato polacco nei secc. X-XIII. La società e le strutture del potere*, in *Gli Slavi occidentali e orientali cit.*, I, pp. 557-599; L. Musset, *Entre deux vagues d'invasions: la progression slave dans l'histoire européenne du Haut M.A.*, in *Gli Slavi occidentali e orientali cit.*, II, pp. 981-1028; P. Heather, *L'impero e i barbari. Le grandi migrazioni e la nascita dell'Europa*, Garzanti, Milano 2010; F. Conte, *Les Slaves. Aux origines des civilisations d'Europe centrale et orientale (VI-XIII siècles)*, Albin Michel, Paris 1996; J.P. Arrignon, *La Russie médiévale*, Les Belles Lettres, Paris 2003.

Sui nomadi: *Popoli delle steppe: Unni, Avari, Ungari*, Cisam, Spoleto 1988 (XXXV settimane del Cisam); *Il Caucaso: Cerniera fra culture dal Mediterraneo alla Persia*, Cisam, Spoleto 1996 (XLIII settimane del Cisam); G. Fasoli, *Unni, Avari e Ungari nelle fonti occidentali e nella storia dei paesi d'Occidente*, in *Popoli delle steppe cit.*, I, pp. 15-43; F. Daim, *Gli Avari*, in *Roma e i barbari. La nascita di un nuovo mondo*, a cura di J.-J. Aillagon, Palazzo Grassi-Skira, Ginevra-Roma 2008, pp. 413-417; A. Bartha, *The Typology of Nomadic Empires*, in *Popoli delle steppe cit.*, pp. 151-175; O. Pritsak, *The Distinctive Features of the Pax nomadica*, in *Popoli delle steppe cit.*, pp. 749-780; I. Lebedynsky, *Les nomades. Les peuples nomades de la steppe des origines aux invasions mongoles (IX siècle av. J.-C. - XIII siècle apr. J.-C.)*, Edition Errance, Paris 2007; J. Piatigorsky, J. Sapir, *L'Empire Khazar. VII-XI siècle. L'énigme d'un peuple cavalier*, Editions Autrement, Paris 2005.



Fig. 17 Dove sono finiti i Cazari?

Se lo sono chiesto in molti. Secondo il romanziere ungherese Arthur Koestler gli Askenaziti (gli ebrei dell'Europa Orientale) sarebbero i Cazari fuggiti dal loro impero. I Cazaiti, di cui vediamo una iscrizione, sostengono a loro volta di essere discendenti dei Cazari e suffragano la loro tesi con il fatto che scrivono il turco con caratteri ebraici.

# 12

Elena Musci

Università degli Studi di Foggia

## Il Medioevo disegnato. La comunicazione storica fra stereotipi ed esempi virtuosi

ABSTRACT

**N**el senso comune e nell'immaginario collettivo, il Medioevo è percepito come un passato omogeneo, al di là dei mille anni da cui è composto e delle variabili geografiche che lo caratterizzano. Anche i suoi appassionati seguaci si nutrono spesso di idee stereotipate e imprecise, legate a questa visione diffusa, più che ai risultati della ricerca storica. Il processo di formazione di questi stereotipi non è legato soltanto ai media, che reinterpretano la storia e la piegano ai propri interessi divulgativi e commerciali. Dipende, in grande misura, da un processo di uso pubblico della storia che nasce nel cuore del Rinascimento per giungere, attraverso percorsi talvolta accademici, talvolta politici e, infine, popolari, ai nostri tempi.

In questo quadro complesso, il fumetto si inserisce come mezzo di comunicazione privilegiato dell'ultimo secolo, capace di assorbire e tramandare in modo pervasivo, anche prima e più del cinema, stereotipi e luoghi comuni (si pensi al modello di castello esportato dalla Walt Disney in tutto il mondo, o al prototipo del barbaro impersonato da Conan), ma nello stesso tempo, in grado di accogliere e illustrare in modo preciso i risultati della ricerca.

*“Oggi il Medioevo ha nuovi seguaci”, recita il sottotitolo del blog “Medioevo oggi”.*

Mentre in rete si afferma un dilagante entusiasmo per l'età di mezzo, sui giornali o in televisione i nostri tempi vengono denunciati come un nuovo oscuro Medioevo. A ben guardare, però, film, pubblicità, rievocazioni storiche, giochi di ruolo in cui campeggiano artigiani, cavalieri, giostre, draghi e maghi, mantengono in vita e rilanciano con forza tutto quello che viene in mente quando pensiamo all'età di mezzo. Nell'immaginario comune, infatti, il Medioevo corrisponde ad alcuni simboli e rappresentazioni: un castello, un cavaliere, un torneo, l'amor cortese, i tempi barbarici, le crociate, sono parte degli elementi che immergono immediatamente e senza deviazioni in un mondo dal sapore medievale. La loro conoscenza e divulgazione, però, si basa principalmente su concetti essenzializzati e coordinate storiche imprecise, se non addirittura errate. La categoria psicologica del distanziamento, cioè la facilità di fissare nella memoria ciò che appare radicalmente diverso, unita alla deformazione prospettica, cioè la percezione uniforme di un lungo periodo basata su ciò che temporalmente ci è più vicino, contribuiscono, inoltre, a fare del Medioevo un unico grande periodo immutato, un calderone in cui tutto confluisce e si mescola, e in cui non esiste differenza cronologica o geografica, in cui non cambiano i riferimenti iconografici, le figure sociali e i rapporti alla base della società tratteggiata.

I media costituiscono un'utile cartina di tornasole per verificare la per-

vasività e resistenza di tutti questi stereotipi, straordinariamente importanti dal punto di vista della formazione, dal momento che vengono interiorizzati dai nostri studenti e impongono, perciò, una grande attenzione agli insegnanti. Il fumetto, in modo particolare, è capace di assorbire e, nello stesso tempo, alimentare, nelle sue molteplici declinazioni, stereotipi e luoghi comuni sul Medioevo, mescolati spesso con i più recenti risultati della ricerca storica. Esso, inoltre, nel suo intreccio fra narrativa e storia, è in grado di appassionare oltre che di catturare attraverso un gioco di rimandi e codici iconografici che chiedono al lettore di essere svelati.

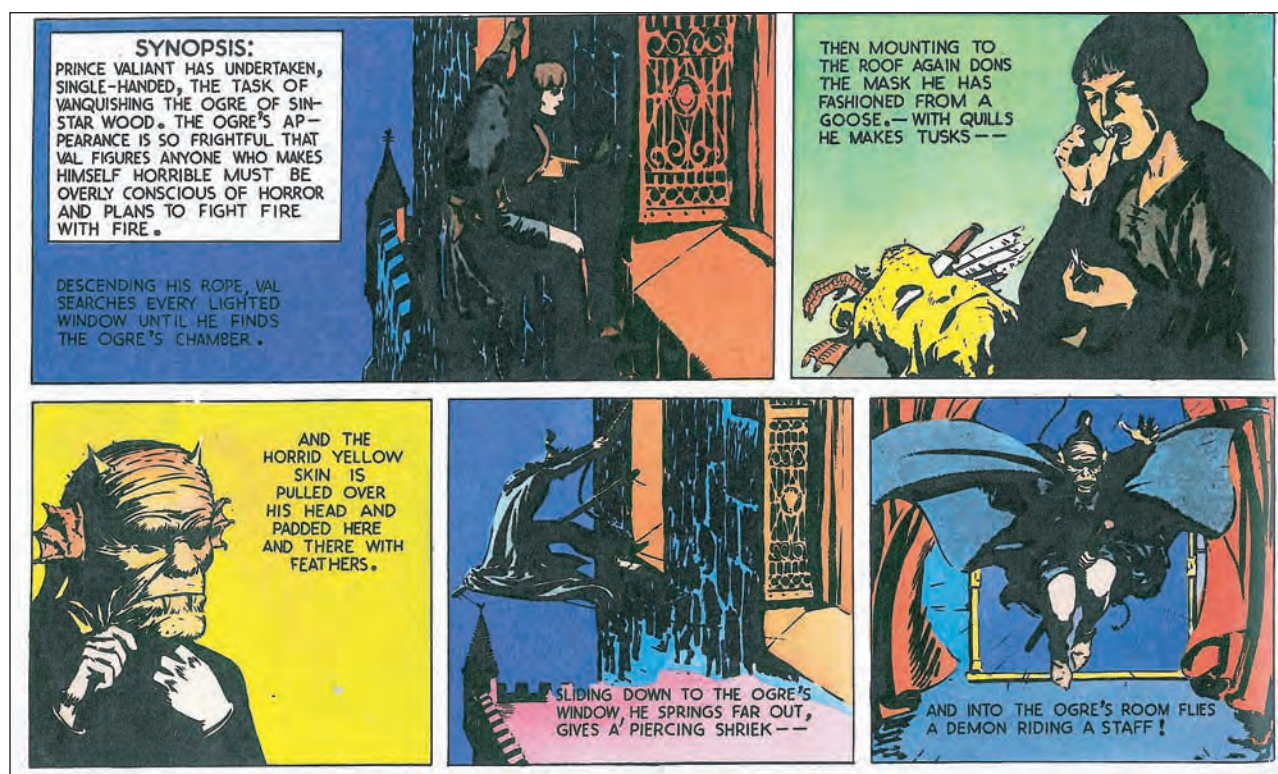
### 1. La cavalleria e il modello dell'eroe medievale

Il primo stereotipo che emerge prepotente dall'analisi della letteratura disegnata a sfondo medievale è legato alla cavalleria: impregnato di ideali dell'amor cortese e della saga di re Artù, il cavaliere a fumetti è un eroe senza macchia e senza paura, poco interessato al denaro e in lotta perenne contro il male e le ingiustizie, difensore delle donne e dei deboli e "raddrizzatore dei torti in genere" (Bordone, 2002). *Cowboys*, astronauti, atleti, oppure uomini semplicemente galanti vengono tutt'oggi pensati e apostrofati come nobili cavalieri. Nel mondo del fumetto, invece, sono i cavalieri a comportarsi come *cowboys*, gentlemen o campioni sportivi. Così il mito si mescola alle conoscenze storiche e alle idee confuse che i media ci offrono e non si sa più chi attinge da chi e da dove. È come se, a un certo punto, le immagini che abbiamo del passato si costruissero su quelle della letteratura (cinematografica, fumetti, ecc.), più che su coordinate storiche reali.

Ne è un esempio classico Prince Valiant, il personaggio creato da Harold Foster nel 1937 sul «New York American Journal» e ancora oggi pubblicato.

Fig. 1 Valiant, un eroe medievale da serial avventuroso

Harold Foster, *Prince Valiant*, Vol. I, p. 90 (12-25-37)





Valiant è un giovane principe vichingo che, dopo aver trascorso l'infanzia in esilio, diventa lo scudiero di sir Gawin e poi cavaliere della Tavola Rotonda.

Egli è il prototipo dell'eroe medievale a fumetti, ma nelle sue peripezie assume atteggiamenti da serial avventuroso. Nella vignetta n. 1, per esempio, entra nella stanza del suo nemico per spaventarlo a morte, quasi come un moderno supereroe dotato di mantello e maschera.

Un profilo eroico differente contraddistingue, invece, i personaggi degli albi della Walt Disney: Topolino si comporta sempre in modo corretto e "cavalleresco" e quando i protagonisti dell'universo disneyano, da Paperino, a Pippo, a Nonna Papera, indossano abiti medievali o *fantasy*, caratterizzano i ruoli e gli atteggiamenti di sempre con elementi immediatamente riconoscibili come appartenenti all'età di mezzo. Il Medioevo di Walt Disney, infatti, è il tempo delle fiabe e dialoga direttamente con l'immaginario collettivo e con le conoscenze scolastiche, stereotipi inclusi, del tutto disinteressato ad un confronto con la ricerca storica. Paperino, Topolino e Pippo sono stati cavalieri, scudieri, menestrelli, maghi sempre pronti a difendere principesse insidiate e popolazioni angariate dal cattivo di turno, in un mondo in cui chiunque (sia un garzone, uno scudiero e persino una donna testarda), grazie al suo coraggio, può diventare cavaliere, re ed eventualmente sposare la bella principessa.

Malgrado le incongruenze storiche, la dimensione avventurosa che accomuna questo tipo di racconti è in grado di catturare pubblico e lettori, anche perché si basa sull'immagine più diffusa del Medioevo, che ha nella cavalleria il principale modello di riferimento.

Questi esempi, però, non sono espressione di derive culturali novecentesche, nate dal "nefasto influsso dei media", ma affondano le loro radici in un percorso culturalmente lungo e complesso in cui primario è stato il ruolo degli interessi politici di case regnanti e di gruppi sociali, affermati o in ascesa (Bordone, Sanfilippo). Questa idea della cavalleria, in particolare, ha origine durante lo stesso Medioevo, quando la Chiesa e l'aristocrazia elaborarono un modello concettuale per fornire limiti e ideali di comportamento agli indisciplinati combattenti a cavallo, privi di risorse economiche e alle dipendenze dei signori del castello. Sui valori diffusi efficacemente dalla letteratura (la generosità, la cortesia, il rispetto per la donna trasfigurato nell'amor cortese), la nobiltà europea costruì i propri segni distintivi. Le nuove tecniche da guerra dell'età moderna non cancellarono questi valori e modelli, ma fu durante il Romanticismo che essi furono reinterpretati e divulgati con enorme successo. Tutte le ambizioni romantiche, infatti, trovavano concretezza nella figura del cavaliere, simbolo e modello di perfezione avventurosa. L'amor cortese, in questo nuovo contesto, si trasformò nell'amore romantico, inseguito e perseguito dai cavalieri perfetti dell'Ottocento.

In America, infine, la dimensione eroica dell'età di mezzo assunse caratteri propri, nelle forme che conosciamo, facendo propria la tematica arturiana, declinata in modalità e parentele differenti, da Valiant, a Merlino, a Robin Hood. Il Medioevo che ha preso forma in America e si è diffuso in tutto il mondo grazie alle case produttrici di film e fumetti è privo di qualsiasi riferimento storico preciso e allude a una vaga dimensione cavalleresca europea. I protagonisti sono valorosi guerrieri che indossano elmi e armature, che si sfidano in combattimenti a cavallo e vivono in castelli di pietra, per lo più dall'aspetto neogotico, ma anche in ruderi cadenti. Forma e materiali non sono importanti: il lettore e spettatore medio non possiedono una conoscenza storica specifica riguardo le ambientazioni delle vicende, anzi, pensando al Medioevo, immaginano "l'età della cavalleria e della magia, della Tavola Rotonda e di re Artù,

la cui collocazione storica oscilla per l'intero millennio, sotto la suggestione di un'«iconografia divenuta a tutti familiare» (Bordone, 1982, p. 149).

E questa narrazione, iconografica prima che testuale, porta con sé altri numerosi stereotipi e conoscenze errate. In primis, le armature e i tornei che, a livello visivo, appaiono nelle forme tardomedievali anche quando si parla di re Artù, cioè del V-VI secolo.



Fig. 2 *Lancillotto in prosa*, Manoscritto del XIV secolo. Cologny, Fondation Martin Bodmer, 147 (f. 344).



Fig. 3 *Tristano in prosa*, Manoscritto del XV secolo. Parchemin, f. 775 (in origine). Parigi, Bibliothèque Nationale de France, f. 561.

185



Fig. 4 *Re Artù e i cavalieri della tavola rotonda*, riduzione di Roudolph e C. Blasetti, tavole di A. Chirolla, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, p. 41.



Fig. 5 *Artù, un'epopea celtica*, testi di D. Chauvel, illustrazioni di J. Lereculey, colori di J.-L. Simon, Magic press comics, Roma 2002, tav. 10 (part.).

Raffigurazioni del mondo in armi arturiano

Lo stile e le rappresentazioni del tardo Medioevo per lungo tempo sono stati fatti propri anche dai fumetti. Una nuova raffigurazione è fornita da questo *Artù* francese (fig. 5), influenzato dall'immaginario celtico più che dalla letteratura cortese.

## 2. Il castello fra stereotipo e ricerca

C'è poi anche il castello, che è sempre e comunque per tutti, prima di qualsiasi riflessione razionale, quello della Walt Disney, ovvero quello neogotico di Neuschwanstein in Baviera.

La parola “castello”, che appare a chiunque univoca e chiara, è invece fortemente ambigua dal punto di vista semantico. La decostruzione di questo stereotipo passa dalla consapevolezza della complessità e dunque dalla conoscenza del diverso significato del termine *castrum* in senso storico-geografico. La storiografia sui castelli è ampia e definitiva nel mostrarci la nascita e l'evoluzione di questa struttura polifunzionale. Fra i tanti, Carlo Tosco ne riassume la periodizzazione fondamentale. Ci spiega che non si può prescindere, per capire la sua nascita, dal ruolo delle strutture fortificate all'interno del sistema territoriale: dal VI al XIII secolo il castello indica realtà diverse. Nei primi secoli del medioevo, all'interno dell'Europa romanizzata, si diffuse quella che è stata definita in modo evocativo “preistoria” del castello medievale: una struttura militare, spesso in posizione e con funzione di difesa. Le linee di sviluppo di queste fortificazioni erano differenti secondo l'area geografica e la dominazione (regni romano-barbarici o impero bizantino). I *claustra Alpinum*, per esempio, originari del IV secolo e rafforzati sotto Teodorico e in epoca longobarda, erano strutture costruite in corrispondenza dei transiti delle valli alpine, per lo più con funzioni puramente militari, ma fra di esse non mancavano centri abitati dall'aspetto quasi urbano, con edifici religiosi e amministrativi. Dal X al XII secolo, con la disgregazione dell'impero carolingio, invece, si diffusero in modo capillare, in tutta l'Europa cristiana, centri fortificati, residenza, da una parte, di un potere locale e garanzia, dall'altra, di sicurezza per la popolazione. Soltanto dal Duecento, alcuni castelli saranno parte integrante di progetti di conquista del contado da parte dei comuni e dei processi di formazione degli stati regionali. A partire dalla

186

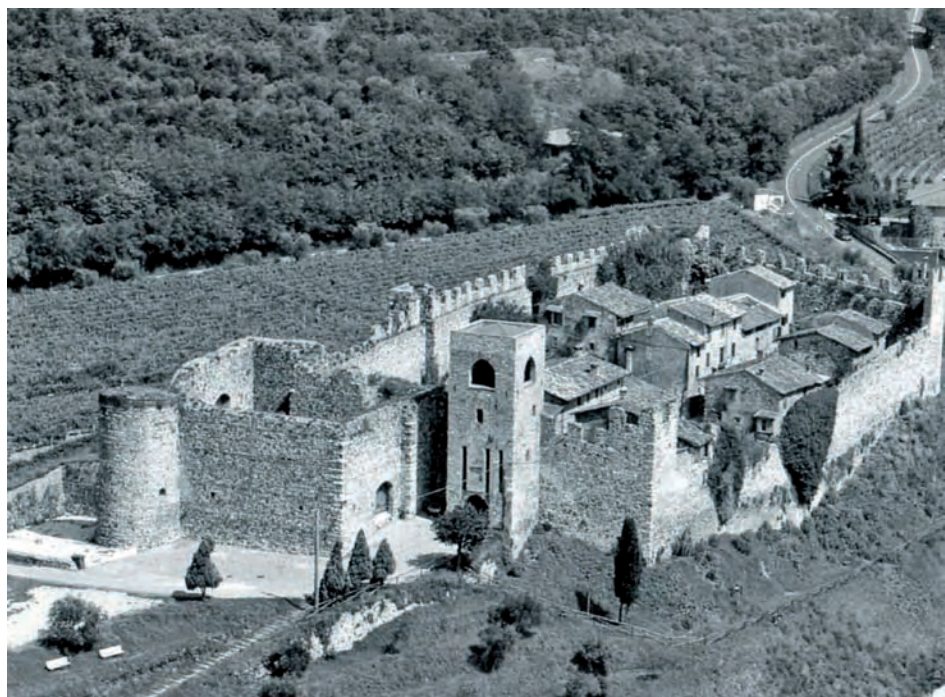
Fig. 6 Scarlino: ricostruzione di un castello del X secolo

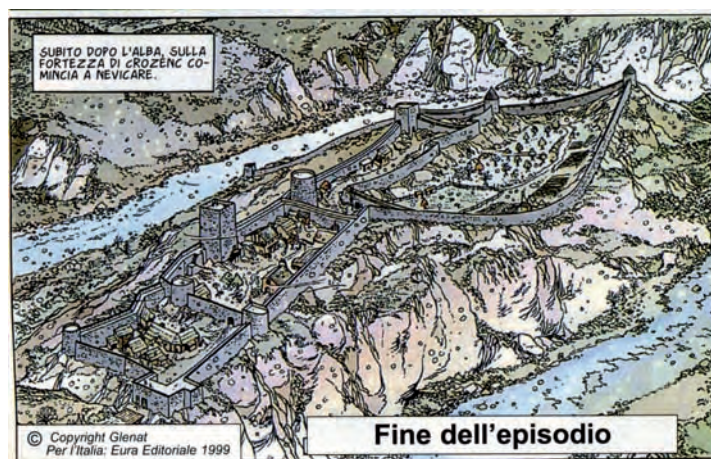
Il disegno è tratto da *Medioevo e luoghi comuni*, a cura di F. Marostica, Irre-Er, Tecnodid, Napoli 2004, p. 192.



Fig. 7 Castello di Padenghe (Brescia)

Il castello è stato costruito verso la fine del IX secolo, sui resti di un antico fortilizio romano, ma la forma attuale è frutto dei rifacimenti dei secoli XIII e XIV. Al suo interno si rifugiavano gli abitanti di Padenghe per difendersi dalle incursioni nemiche.





seconda metà di questo secolo, aumentarono le strutture ricettive legate ai castelli, che spesso assunsero le funzioni di deposito fortificato (*recepta*) per i beni e di rifugio temporaneo degli animali e della popolazione in caso di pericolo. In altri contesti, invece, all'interno delle mura, trovava posto una popolazione stabile (*castrum popolatum*) con abitazioni, edifici di servizio e tracciati viari interni. In età moderna, ancora, forme e funzioni dei castelli preesistenti mutarono: quelli che potevano conservare una funzione militare vennero strutturalmente modificati e adattati alle nuove tecniche di guerra, altri persero la caratterizzazione militare per diventare residenze signorili, mentre, infine, alcuni vennero abbandonati.

Non si tratta, quindi, solo di strutture costruite con forme e materiali differenti, ma che assolvono anche a funzioni differenti: di difesa, di presidio del territorio da parte dei poteri dominanti, di controllo della popolazione da parte del signore, di aggregazione di persone e di diffusione del potere locale, affermatosi dal basso. Ognuna di queste funzioni corrisponde a immagini mentali differenti negli abitanti dell'epoca. Come dice Aldo Settia, la funzione del castello "non si vede", ma è nella testa delle persone, così come il tipo di potere che esso rappresenta sul territorio.

Ancora una volta, però, è stato l'Ottocento a decretare la fortuna di ciò che appare oggi "naturalmente" medievale. Nella prima fase del Romanticismo furono le rovine ad attrarre perché rappresentavano concretamente i resti di quel passato che il razionalismo settecentesco aveva negato e bollato come oscuro e che invece restituiva il sentimento dell'irrecuperabilità del tempo. Successivamente si restaurò in senso non conservativo e si ricostruirono materialmente quelle rovine, per portarle al loro originario splendore. Molti castelli, inoltre, furono costruiti ex novo.

### 3. Verso la decostruzione della piramide feudale

La storia dei castelli, anzi dei *castra*, della loro funzione e del rapporto col territorio, si lega ad un altro grande stereotipo che è quello dei "vincoli feudali", che trovano massima espressione nella "piramide feudale": un'immagine metaforica di grande successo ed efficacia comunicativa che permane nelle più diverse forme di divulgazione (Sergi). Secondo la narrazione storica tradizionale, la struttura piramidale della società medievale avrebbe avuto origine con Carlo Magno. Questi avrebbe nominato, nei suoi territori, numerosi feudatari, che a loro volta ne avrebbero nominati altri, loro sot-

Fig. 8 a-b Un castello e la sua trasposizione a fumetti

Il castello di Crozenc, in una fotografia attuale e in una ricostruzione ambientata nel 1241, in Pellerin (testo), Krahen (disegno), *Le aquile decapitate. La notte dei giullari*, seconda parte, in "Skorpio", n. 24, 1999, p. 32. In questa raffigurazione della fortezza appare evidente la funzione difensiva delle mura che inglobano, oltre alla torre signorile, anche campi coltivati e strutture in legno.

Fig. 9 Rappresentazione di poteri

R. Bordone, L. Piccato, *Martino di Loreto*, Scritturapura, Villa San Secondo 2006, p. 22. In questo fumetto, ambientato fra il XII e il XIII secolo, sono ben rappresentati i conflitti fra i diversi poteri che agivano localmente, i castelli e il loro rapporto col territorio, come nel caso delle due villenove indicate nella vignetta.



Fig. 10 Il castello fiabesco

Peyo, *Le avventure di Rolando e Piruli*, dal «Corriere dei Piccoli» del 19 settembre 1971. Ancora una visione stereotipata del castello è quella che si trova nelle avventure dei Puffi, in un tempo non cronologicamente preciso, ma dai toni vagamente medievali.



toposti, che avrebbero fatto altrettanto. Questo gioco di rimandi, avrebbe concorso alla costruzione di una società gerarchica alla cui base, sfruttati e maltrattati, ci sarebbero stati i servi della gleba, la cui esistenza come classe sociale – per inciso – è stata a sua volta smentita. Questo modello sociale viene riproposto, per esempio, nella *Storia d'Italia a fumetti* (fig. 11) di Enzo Biagi che rispecchia l'impostazione e le conoscenze presenti nei manuali di storia dell'epoca: una vera e propria "scala del potere", sui cui scalini, in posizione ascendente, sono posizionati i membri della società feudale, viene disegnata nel capitolo *Signori, Signorotti & C.* Anche nella tavola successiva, laddove si intende fornire una visione non statica dei rapporti vassallatici, le diverse figure sociali vengono messe in situazione mentre rendono omaggio o giurano fedeltà al diretto superiore, fino ad arrivare, nel giro di sei passaggi, dal servo della gleba che lavora la terra e consegna il dovuto al milite, all'omaggio del vassallo al re.

La lettura ormai da tempo accreditata dei rapporti vassallatici, propone, invece, una relazione a maglie larghe, non nata dall'alto, ma sviluppatasi dal basso, anche in virtù del fatto che conti e marchesi facevano parte dell'amministrazione regia, e non erano, quindi, vassalli di Carlo. Questa struttura di poteri fa da sfondo a *Le aquile decapitate*, lavoro francese collocato nel XIII secolo, in cui l'ambientazione medievale è resa sia attraverso un'attenta ricostruzione iconografica, che attraverso gli eventi narrati, incentrati su fatti ed eventi noti. La trama dà spazio alla complessa realtà feudale della Francia del XIII secolo e mantiene un perfetto equilibrio fra finzione narrativa e ricostruzione storica. I primi capitoli della saga vengono costruiti attorno alla rivolta che Ugo di Lusignano, conte delle Marche, ordisce ai danni di Luigi IX il Santo, re di Francia. Fra i vassalli e i signori ecclesiastici che appoggiano la rivolta c'è messer Enguerrand, signore della fortezza di Crozenc (fig. 8b). I vincoli di dipendenza tratteggiati sono personali e le alleanze vengono stipulate direttamente fra vassalli. Nessun mito della società gerarchica, dunque, appare fra le pieghe di questo racconto.



Fig. 11 Una società piramidale  
E. Biagi, *Storia d'Italia a fumetti*, Mondadori,  
Milano 1996, p. 178.

#### 4. Barbari di carta

Uno stereotipo le cui caratteristiche sono state certamente amplificate dal mondo del fumetto, invece, è quello rappresentato da Conan il barbaro. Per quanto si tratti di un personaggio letterario, nato in America negli anni Trenta, e ambientato in un mondo dai connotati *fantasy*, Conan esprime alcune caratteristiche che noi attribuiamo al barbaro, inteso come categoria storica.

In primo luogo l'alterità rispetto al mondo civilizzato. Nel dualismo manicheo fra civiltà e barbarie, il barbaro è il totalmente altro da noi, colui che causa il degrado della civiltà e della tecnica, proprio come è accaduto, in una certa visione della storia, per l'impero romano. Conan vive dopo la caduta di Atlantide, un impero evoluto, in una realtà di forte conflittualità in cui alcuni potenti signori creano nuovi imperi, spesso corrotti. Il barbaro è un eroe indomito, pronto ad affrontare qualsiasi rischio, ostacolo o battaglia per la propria libertà e i propri valori. Questo ribaltamento del rapporto civiltà/barbarie è lo stesso che ha portato all'elaborazione di miti nazionalistici basati sulle etnie: mentre in Europa la vulgata storica esaltava

le origini nazionali inneggiando al coraggio dei Galli, dei Britanni e dei Teutoni, dei Franchi e dei Sassoni, in America, invece, le storie furono presto ambientate in un passato immaginario.

In questo modo, il barbaro incarnava gli ideali nazionalistici e isolazionisti, il desiderio di libertà, l'ammirazione per la forza, e il senso della missione storica del popolo americano.

Il medioevo *fantasy*, di cui Conan è uno degli esponenti più rappresentativi nella sua versione eroica, fa propri quegli aspetti del passato che si ancorano alle nostre emozioni e ci trasporta in un mondo altro. Il *fantasy* aiuta a comprendere il perché del successo del medioevo nella cultura dell'intrattenimento. Si tratteggia un universo totalmente altro in cui tutto è possibile: emozioni, successi e rivalse vivono in personaggi medievaleschi che consentono di fondare nuovi miti e nuove terre. Persino nuovi linguaggi e mondi, come nel *Signore degli Anelli* o nel gioco di ruolo *Dungeons & Dragons*. Parallelamente, anche nell'altrove storico, costruito con le coordinate fin qui tratteggiate, è facile collocare radici, oggetti polemici o di nostalgia e persino inventare personaggi o terre (in cui collocare le radici etniche) che non sono mai esistiti, dando loro la concreta solidità delle tradizioni.

## 5. Conclusioni

In questo quadro, il fumetto si rivela per l'insegnante (e per lo storico) uno strumento didattico prezioso. Per quanto in Italia sia spesso accompagnato da pregiudizi legati all'idea che sia un prodotto destinato ad un pubblico infantile, esso è in realtà un medium complesso, con un suo codice e linguaggio interni. Dal nostro punto di vista, inoltre, non è semplicemente un contenitore di conoscenze stereotipate, ma piuttosto una riserva poliedrica di informazioni e quadri storici, ricca anche di ricostruzioni attente e dettagliate che altri media non consentono. Forse meno spettacolare del cinema, ma più facile da utilizzare in classe, esso permette non solo la semplice caccia all'errore, ma anche una riflessione storiografica accurata e aggiornata e la dimostrazione di come la società percepisca e abbia percepito nel corso del tempo il passato. Un modello virtuoso di comunicazione storica rivolta ai non addetti ai lavori che non svilisce i ri-

### Per approfondire

Per la rappresentazione del medioevo nei fumetti, si veda R. Bordone, *Editoria tra Ottocento e Novecento. Fumetto*, in *Arti e storia nel medioevo*, vol. IV, Einaudi, Torino 2004; R. Giovannoli, *Medioevo a fumetti?*, in *Il medioevo: specchio ed alibi*, Atti del Convegno di Studio (13-14 maggio 1988) in occasione della seconda edizione del Premio internazionale Ascoli Piceno, Cisam, Ascoli Piceno-Spoleto 1989; M. Sanfilippo, *Il medioevo secondo Walt Disney. Come l'America ha reinventato l'età di mezzo*, Castelvecchi, Roma 1998; S. Valzania, *Il Medioevo nel fumetto e nel gioco*, in *Lo spazio letterario del medioevo*, a cura di G. Cavallo, C. Leonardi, E. Menestò, vol. IV, *Il medioevo latino*, Salerno Editrice, Roma 1997; E. Musci, *Nuvole di Medioevo. Il paesaggio (immaginario e storico) nei fumetti a sfondo medievale*, in *Il paesaggio agrario italiano medievale. Storia e Didattica. Atti della Summer School Emilio Sereni*, II ed., 24-29 agosto 2010, Quaderno n. 7, Edizioni Istituto Alcide Cervi, 2011.

Per il processo storico di formazione degli stereotipi medievali, si veda R. Bordone, *Lo specchio di Shalott. L'invenzione del Medioevo nella cultura dell'Ottocento*, Liguori, Napoli 1993; M. Sanfilippo, *Camelot, Sherwood, Hollywood*, Cooper & Castelvecchi, Roma 2006.

Per quel che riguarda gli studi relativi agli stereotipi e alle idee imprecise sul medioevo, si veda *Medioevo e luoghi comuni*, a cura di F. Marostica, Irre-Er, Tecnodid, Napoli 2004; G. Sergi, *La rilettura odierna della società medievale: i miti sopravvissuti*, in *Medioevo reale, medioevo immaginario. Confronti e percorsi culturali tra regioni d'Europa*, a cura di D. Lupo Jalla, P. Denicolai, E. Pagnucco, G. Rovino, Città di Torino 2002, pp. 89-98 (ora on-line all'indirizzo [http://fermi.univr.it/RM/biblioteca/scaffale/Download/Autori\\_S/RM-Sergi-Rilettura.zip](http://fermi.univr.it/RM/biblioteca/scaffale/Download/Autori_S/RM-Sergi-Rilettura.zip)); F. Violante, *L'età dimezzata. Il Medioevo come stereotipo fra ricerca e didattica*, in *Il Mezzogiorno medievale nella didattica della storia*, a cura di R. Licinio, T. Montefusco, Mario Adda editore, Bari 2006, pp. 21-56.

sultati della ricerca, ma nelle sue espressioni migliori, li rende vivi e facilmente interiorizzabili.

### Riferimenti bibliografici

- ▶ R. Bordone, *Il cavaliere inesistente. Il mito della cavalleria nell'Occidente medievale*, 2002, in <http://www.mondimedievali.net/pre-testi/bordone.htm>.
- ▶ Id., *Medioevo americano. Modelli scenografici e modelli mentali*, in "Quaderni Medievali", n. 13, 1982, pp. 130-150.
- ▶ C. Casavecchia, *L'immagine del medioevo nella narrativa disegnata. Bandes dessinées, Comics, Fumetto*, tesi di laurea in Storia medievale, a.a. 2000-2001, Università degli Studi di Torino.
- ▶ M. Montanari, *L'invenzione del Medioevo*, in *Medioevo e luoghi comuni*, a cura di F. Marostica, Irre-Er, Tecnodid, Napoli 2004, p. 107.
- ▶ E. Musci, *Conan, barbari di ieri e di oggi*, in A. Brusa, *L'Atlante delle Storie*, vol. 2, Palumbo, Palermo 2010, pp. 324-327.
- ▶ G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Donzelli, Roma 2005.
- ▶ A.A. Settia, *Castelli e territorio*, in *Il paesaggio agrario italiano medievale. Storia e Didattica. Atti della Summer School Emilio Sereni*, II ed., 24-29 agosto 2010, Quaderno n. 7, Edizioni Istituto Alcide Cervi, 2011, pp. 41-46.
- ▶ C. Tosco, *I paesaggi del potere*, in *Il paesaggio storico. Le fonti e i metodi di ricerca tra Medioevo ed età moderna*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 234-248.

### Fumetti citati

- ▶ E. Biagi, *Storia d'Italia a fumetti*, Mondadori, Milano 1996.
- ▶ R. Bordone, L. Piccato, *Martino di Loreto*, Scritturapura, Villa San Secondo 2006.
- ▶ D. Chauvel (testi), J. Lereculey (illustrazioni), J.-L. Simon (colori), *Artù, un'epopea celtica*, Magic press comics, Roma 2002.
- ▶ H. Foster, *Prince Valiant*, dal 1937 sul "New York American Journal". Pubblicato in Italia su diverse riviste già dal 1937 e in una raccolta di 30 volumi dall'editore Camillo Conti.
- ▶ Pellerin (testo), Krahen (disegno), *Le aquile decapitate. La notte dei giullari*, seconda parte, in "Skorpio", n. 24, 1999, p. 32 (i primi capitoli della saga sono stati pubblicati in Italia su "Skorpio" dal n. 23 al n. 42 dell'anno XXIII).
- ▶ Peyo, *Le avventure di Rolando e Piruli*, in "Il Corriere dei Piccoli", 19 settembre 1971.
- ▶ Roudolph, C. Blasetti, tavole di A. Chirolla, *Re Artù e i cavalieri della tavola rotonda*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1996.

### Riferimenti sul web

- ▶ Il blog "Medioevo oggi" è all'indirizzo: <http://pippomono.4t.com/custom2.html>.
- ▶ Per alcuni esempi di come in Francia esistano proposte di didattica della storia basate sui fumetti: [http://labddecaseenclasse.crdp3-poitiers.org/auto/la\\_collection/select\\_histoire.php](http://labddecaseenclasse.crdp3-poitiers.org/auto/la_collection/select_histoire.php).
- ▶ Per riferimenti a schede sull'uso pubblico del Medioevo si veda il sito curato da Raffaele Licinio [www.storiamedievale.net](http://www.storiamedievale.net).



## Alcuni giochi on-line per una didattica del Medioevo

Anna Rita Vizzari

In questo articolo si segnalano alcuni siti di musei che propongono attività didattiche correlate alla storia medievale, da svolgersi sia alla Lim in modo collaborativo sia in aula informatica in coppia: in ambedue i casi è utile il confronto con il compagno o con l'intra classe, perché si instaurino quei meccanismi che favoriscono l'apprendimento.

Poiché i musei anglosassoni riservano una cura particolare all'aspetto didattico e all'aggiornamento degli insegnanti, gran parte delle risorse segnalate è in inglese, ma questo ormai non può costituire un ostacolo, anzi, può essere visto nell'ottica di attuazione di un Clil. Se alcune attività sono di difficile applicazione perché riferite a territori diversi, si possono comunque trarre degli spunti operativi interessanti.

1. [www.nms.ac.uk/kids/people\\_of\\_the\\_past/discovers\\_the\\_picts.aspx](http://www.nms.ac.uk/kids/people_of_the_past/discovers_the_picts.aspx).

2. Un'analisi accurata (in inglese) della stele è nella pagina *Hilton of Cadboll stone*

([www.nms.ac.uk/highlights/objects\\_in\\_focus/hilton\\_of\\_cadboll\\_stone.aspx](http://www.nms.ac.uk/highlights/objects_in_focus/hilton_of_cadboll_stone.aspx)).

3. [www.nms.ac.uk/kids/unmask\\_the\\_chessmen/unmask\\_the\\_lewis\\_chessmen.aspx](http://www.nms.ac.uk/kids/unmask_the_chessmen/unmask_the_lewis_chessmen.aspx).

4. [www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight\\_objects/italiano/i\\_pezzi\\_degli\\_scacchi\\_di\\_lewis.aspx](http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/italiano/i_pezzi_degli_scacchi_di_lewis.aspx).

### Popolazioni in Scozia

Nel sito del National Museum of Scotland ([www.nms.ac.uk](http://www.nms.ac.uk)) troviamo attività relative ad alcune popolazioni particolari: i Pitti e i Vichinghi.

La sezione *Discover the Picts*<sup>1</sup> è dedicata ai pittiti – popolazione che viveva in Scozia fra il 300 e il 900 d.C. – e comprende le seguenti attività, dalla più semplice alla più complessa:

- *Dress like a Pict*, in cui bisogna abbigliare un uomo e una donna scegliendo i giusti capi e accessori;
- *Pictish translators required*, gioco in cui si devono interpretare alcuni simboli incisi nella stele di Hilton of Cadboll<sup>2</sup> basandosi su alcuni indizi;

- *Land of the Picts*, percorso interattivo sull'ubicazione delle pietre pitte.

Nella stessa sezione è possibile attingere immagini dalla galleria *Pictish treasures*.

La sezione *Unmask the Chessmen*<sup>3</sup> è dedicata ai pezzi degli Scacchi di Lewis (*Lewis Chessmen*), di fattura probabilmente norvegese, datati al 1150-1200 e conservati in parte in questo museo e in parte al British di Londra<sup>4</sup>. Nella sezione *Unmask the Chessmen* compare un "tavolo virtuale" su cui sono appoggiati degli oggetti corrispondenti alle diverse sottosezioni che sono, da sinistra verso destra:

- una scacchiera, che rimanda ad *Ancient games*, in cui si gioca a scacchi, oppure a *Hnefatafl*, gioco da tavolo dell'Europa del Nord;
- un quaderno che rimanda all'itinerario storico multimediale *The Beginning*;
- due pezzi degli scacchi che rimandano a *The Chessmen*, in cui bisogna individuare le parti di una zanna di tricheco impiegate per realizzare quattro pezzi degli scacchi;
- una mappa con una lente che conduce a *The Viking World*, area con itinerari storico-geografici (si segnala l'attività *Trade like a Viking*, con cui si ripercorre l'itinerario dei vichinghi, particolarmente interessante alla Lim).

### Ri-creare l'arazzo di Bayeux

È possibile fare un'analisi dettagliata dell'arazzo di Bayeux (XI sec.) sul sito ufficiale ([www.bayeuxtapestry.org.uk](http://www.bayeuxtapestry.org.uk)).

Il sito *Britain's Bayeux Tapestry at the Museum of Reading* ([www.bayeuxtapestry.org.uk/interactive/BayeuxCreate.htm](http://www.bayeuxtapestry.org.uk/interactive/BayeuxCreate.htm)) propone un'attività attraverso cui si può riprodurre l'arazzo: con il *drag and drop* si trascinano le figure scelte sullo sfondo, componendo lo scenario desiderato. Si tratta di un'attività aperta, in cui un ruolo importante è rivestito dalla manipolazione, e quindi particolarmente indicata per un uso alla lavagna interattiva.

In alto abbiamo il riquadro in cui ricomporre l'arazzo, a destra il menu degli strumenti e in



Videata del percorso The Viking World, nel sito [www.nms.ac.uk](http://www.nms.ac.uk)

Videata del gioco "Domesday Book" nel sito [www.nationalarchives.gov.uk](http://www.nationalarchives.gov.uk)

basso il repertorio figurativo da cui attingere, ripartito nelle seguenti categorie:

- Backgrounds: dieci sfondi in tutto;
- Normans: guerrieri normanni in battaglia;
- Saxons: guerrieri sassoni in battaglia;
- Custom: elementi personalizzati;
- Border: animali, vegetali e altri elementi.

## Frugare negli archivi

Il sito *The National Archives* del Regno Unito ([www.nationalarchives.gov.uk](http://www.nationalarchives.gov.uk)) contiene la sezione *Education*<sup>5</sup> che offre tantissimo materiale, come nel caso della sottosezione *Lessons*<sup>6</sup>, che propone lezioni organizzate secondo l'argomento e la fascia d'età e imperniata sulla consultazione e sull'analisi di documenti digitalizzati.

All'interno di *Medieval 1066-1485* si propongono: lo studio della cittadina medievale di Chertsey ("What was Chertsey like in the Middle Ages?"), la lettura di una raffigurazione del 1233 ("Can you decode the dark secrets of this cartoon?") e spunti di ricerca e di riflessione sull'Inghilterra dell'XI secolo ("What can we learn about England in the 11th century?").

Un notevole ruolo è rivestito dal *Domesday*, una sorta di censimento effettuato da Gu-

## The National Archives

### DOMESDAY BOOK - THE GAME

It is 1086. Last year William the Conqueror ordered a vast survey of land in England to find out who owns the land and how much it is worth to him as King!

There is now a dispute over the numbers of farm animals recorded at this Domesday holding. To give accurate information at a county court you need to count the animals...

COUNT ALL OF THE ANIMALS BY CLICKING THEM - TRY NOT TO MISS ANY



BUT DON'T COUNT THE FOXES!

START GAME

glielmo il Conquistatore fra il 1086 e il 1087<sup>7</sup>. A esso è dedicato il gioco *Domesday Book*<sup>8</sup> in cui, con il sistema del "punta e clicca", l'allunno dovrà contare gli animali da allevamento evitando le volpi.

Nell'area *Activities and Games*<sup>9</sup> ci sono giochi on-line riferiti a vari periodi storici, mentre la sezione metacognitiva *Study Skills*<sup>10</sup> porta a riflettere su come usare le fonti, problematizzare, scrivere, prepararsi per gli esami ecc. In ogni pagina è presente il *Time Periods*, una linea del tempo.

Interessante, per gli insegnanti, l'articolo *Using ICT for learning in history*<sup>11</sup>, sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica della storia.

## Londra nel Medioevo

Il sito del Museum of London ([www.museumoflondon.org.uk](http://www.museumoflondon.org.uk)) propone diverse attività interattive, tra cui le seguenti riferite al Medioevo:

- 1) *The dig*<sup>12</sup>, stratigrafia su cui bisogna trascinare reperti dei diversi periodi;
- 2) *Back to school*<sup>13</sup>, esercizio a risposta multipla sulla scuola nel Medioevo;
- 3) *Lost property*<sup>14</sup>, che mostra dodici reperti da attribuire a uno dei quattro personaggi presenti: una donna sassone del 500, un vi-

5. [www.nationalarchives.gov.uk/education](http://www.nationalarchives.gov.uk/education).

6. [www.nationalarchives.gov.uk/education/lessons.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/education/lessons.htm).

7. Si veda in merito A. Brusa, *L'atlante delle storie*, Palumbo, Palermo 2010, p. 393.

8. [www.nationalarchives.gov.uk/domesday/domesday-game](http://www.nationalarchives.gov.uk/domesday/domesday-game).

9. [www.nationalarchives.gov.uk/education/students/activities-and-games.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/education/students/activities-and-games.htm).

10. [www.nationalarchives.gov.uk/education/students/study-skills.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/education/students/study-skills.htm).

11. [www.nationalarchives.gov.uk/education/teachers/ict-in-history.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/education/teachers/ict-in-history.htm).

12. [www.museumoflondon.org.uk/archive/dig/game.htm](http://www.museumoflondon.org.uk/archive/dig/game.htm).

13. [www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Game+1.htm](http://www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Game+1.htm).

14. [www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Game+2.htm](http://www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Game+2.htm).

15. [www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Game+3.htm](http://www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Game+3.htm).

16. [www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Apprentice.htm](http://www.museumoflondon.org.uk/English/EventsExhibitions/Permanent/medieval/Games/Apprentice.htm).

17. **Master Elwold** (ricco orfice), Miss Bouchers (ricca mercante di lana), Master Nasshe (fabbricante di candele), Miss Pounce (panettiera), Miss Coke (fruttivendola), Master Turgeys (garzone).

18. [islam.kmkg-mrah.be/flash/flex/web/start.html?lang=FR](http://islam.kmkg-mrah.be/flash/flex/web/start.html?lang=FR).

19. [digilander.libero.it/sussidi.didattici/viaseta/viaseta.html](http://digilander.libero.it/sussidi.didattici/viaseta/viaseta.html), realizzato dai docenti Lalla Attolini, Giuseppe Bettati, Antonella Pulvirenti.

chingo dell'850, una donna del 1350, un uomo dell'età dei Tudor;

4) *Shopping spree*<sup>15</sup>, che presenta una famiglia dell'età dei Tudor: il compito è quello di leggere una lista della spesa (in inglese) e individuare sulla mappa il quartiere giusto per i diversi acquisti, evitando gli anacronismi, altrimenti il feedback del venditore sarà piccato;

5) *Game of life*<sup>16</sup>, percorso in cui possiamo scegliere in quale individuo "reincarnarci al contrario" fra i personaggi proposti<sup>17</sup>: bisognerà scegliere se essere battezzati o meno... a ogni scelta corrisponde un feedback che porta a riflettere sulla società del periodo.

### La linea del tempo dell'Islam

Il sito belga del Musées royaux d'Art et d'Histoire ([www.kmkg-mrah.be](http://www.kmkg-mrah.be)), bilingue, dedica una sezione alla nuova sala d'arte del mondo islamico e, con lo scopo dichiarato di contestualizzare e di fornire una visione sinottica di questa civiltà, fornisce una linea del tempo interattiva, *La ligne du temps du monde islamique*<sup>18</sup>, che si articola in tre parti:

- *Geografia e Politica*: una semplice linea del tempo propone una panoramica sulle varie dinastie califfali;
- *Linea del tempo*: quattro linee del tempo

parallele forniscono una visione sinottica storico-geografica dell'Islam; si inizia con il 622 e si termina con il XX secolo;

- *Architettura*: con una lente si ispeziona una cartina geografica a caccia dei monumenti più significativi.

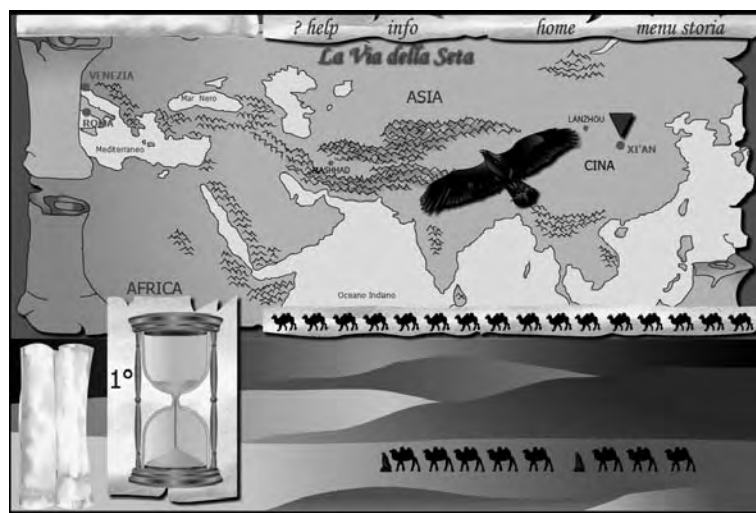
Il tutto si può consultare in francese, olandese e inglese.

### La via della seta

È tutto italiano il *learning object* in forma ludica, *La via della seta*<sup>19</sup>, del noto sito *Sussidi didattici* (una miniera di risorse per svariate discipline).

Difficile descrivere nel dettaglio tutto il percorso: si tratta di un ampio e approfondito itinerario strutturato che vede alternarsi giochi di abilità (muovere i cammelli per evitare che vengano catturati dai predoni) a giochi in cui bisogna smistare la merce individuando i prodotti da spedire in Oriente e quelli da inviare in Occidente, fino a momenti di studio e di riflessione sui materiali man mano proposti.

Quelle segnalate sono soltanto alcune delle numerose risorse presenti sul web. Ai docenti interessati si consiglia di effettuare ricerche mirate: siti di noti musei e di importanti archivi mettono a disposizione degli utenti molto materiale interessante per la didattica.



Videata del gioco "La Via della seta" nel sito [digilander.libero.it/sussidi.didattici](http://digilander.libero.it/sussidi.didattici)

## L'Arca del Tempo: un archivio multimediale

Fra memoria e documentazione storica

Francesco Antonio Bernardi

Quale ruolo può avere la scuola primaria nella tutela, fruizione e divulgazione della memoria storica e delle fonti orali della comunità con la quale interagisce? In che modo gli alunni possono sentirsi parte attiva e fondamentale per il raggiungimento di questo obiettivo? Quali strumenti possono agevolare la condivisione dei risultati dell'indagine?

### Obiettivi e motivazioni

L'Arca del tempo è stata realizzata nell'ambito del progetto *Sulle ali del tempo*, inserito nel Programma operativo nazionale Fse *Competenze per lo sviluppo* per l'anno scolastico 2010-2011 e svoltosi presso il I Circolo didattico "Edmondo De Amicis" di Acquaviva delle Fonti (Bari)<sup>1</sup>. Il progetto, di complessive trenta ore e indirizzato agli alunni delle classi quinte, è stato articolato in due parti: una più specificamente storico-culturale, per un totale di quindici ore, affidata all'esperto in beni archivistici e librari, l'altra operativa, sotto la guida dell'insegnante Loredana Mallardi. Il coordinamento e la supervisione sono stati affidati alla docente tutor Dominga Demarinis<sup>2</sup>. Gli obiettivi specifici perseguiti sono stati i seguenti:

**1. Competenze per lo sviluppo** è il titolo di uno dei sette Programmi operativi nazionali (Pon) previsti dal Quadro comunitario di sostegno (Qcs) finanziati dai fondi strutturali previ-

sti per l'Obiettivo 1. La sua titolarità appartiene al ministero dell'Istruzione, Direzione generale per gli affari internazionali dell'istruzione scolastica - Ufficio V, che usufruisce delle

1. Valorizzare il patrimonio e i canoni espressivi degli anziani del posto, modificare il rapporto del bambino col territorio e ampliare le sue capacità socio-affettive.

2. Comprendere che la microstoria locale può essere rapportata, su scala diversa, alla macrostoria regionale, nazionale ed europea.

3. Capire cos'è un documento storico e saperlo interrogare.

Per raggiungere questi obiettivi si è scelto di realizzare una banca-dati multimediale, perché le fasi connesse alla sua realizzazione consentono agli alunni di familiarizzare con alcune competenze tipiche dello storico e dell'archivista, di produrre storia partendo da fonti inedite e originali, e di sperimentare metodi e strategie per conoscerla e divulgarla. Inoltre, un uso corretto delle fonti orali permette di raggiungere fondamentali obiettivi *disciplinari* (comprensione di concetti e strumenti fondamentali della disciplina; acquisizione di un approccio storico-critico ai problemi; consapevolezza dell'importanza della ri-costruzione e dell'interpretazione documentata), *didattici* (consapevolezza del rapporto tra fonti e conoscenza del passato; capacità di individuare le strutture informative di una fonte, di criticarne e controllarne l'affidabilità; educazione ai beni culturali e al patrimonio) e *formativi* (acquisizione delle competenze necessarie a individuare i problemi, ricercare strumenti e informazioni utili, strutturare soluzioni e gestire il flusso incontrollato di informazioni che attraversa la nostra società)<sup>3</sup>. Ma c'è di più. I saperi, le storie, i ricordi e le tradizioni tramandate dagli anziani sono a tutti gli effetti *beni culturali immateriali*: la memoria viva del passato affidata alle fonti orali, infatti, è una loro proprietà esclusiva, intangibile e insostituibile. La fondamentale importan-

za è garantita dalle risorse stanziare dal Fondo sociale europeo (Fse) e dal Fondo europeo di sviluppo regionale (Fesr), ed è destinato alle scuole pubbliche di sei regioni del Mezzogiorno (Basilica-

lia, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia). Il programma mira a ridurre la dispersione scolastica, a sviluppare la società della conoscenza e dell'informazione e ad am-

pliare le competenze di base. Esso, inoltre, tende a sostenere la mobilità dei giovani e a sviluppare gli strumenti per garantirla, prefiggendosi di raggiungere l'integrazione con il mondo del lavoro mediante stage, accreditamento delle competenze e certificazioni. Altri obiettivi strategici del programma sono lo sviluppo dell'istruzione permanente, la formazione dei docenti e del personale scolastico, il rafforzamento delle pari opportunità di genere e lo sviluppo di una cultura ambientale. Per ulteriori informazioni si veda il sito web <http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondi-strutturali/pon/pon.shtml>.

**2. Il gruppo di lavoro partecipante al progetto** è formato dagli alunni Lorenzo Abbruzzese, Giuseppe Armienti, Davide Avezzano, Antonello Campanale, Raffaella Casimo, Gianvito Cataldo, Adriana Colapietro, Rosangela Di Gioia, Francesco Lepenne, Davide Lucarelli, Maria Rita Maggi, Roberto Maselli, Felice Mastrorocco, Daniele Montemurro, Francesco Napoletano, Marco Napoletano, Gianfranco Pietrantonio, Leonardo Pietroforte, Maurizio Pinto, Flavio Romanelli, Francesco Smaldino e Tatiana Sorressa.

**3. E. Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica***, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino 2006, pp. 108-112 (con relativa bibliografia).

za dei beni culturali immateriali e la stretta interdipendenza tra questi ultimi e il patrimonio culturale tangibile, d'altra parte, sono state ufficialmente sancite dall'Unesco il 17 ottobre 2003 con la Convenzione di Parigi, *Convention for Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, ratificata dall'Italia il 27 settembre 2007<sup>4</sup>.

### Perché Arca del tempo?

Nell'antichità greco-romana l'*arca* (*archeion*, *capsa*) era una cassa custodita all'interno dei luoghi di culto per conservare le carte antiche e i documenti dello Stato, delle famiglie e dei singoli cittadini; in altri termini, era un archivio<sup>5</sup>. Da qui è nata l'idea di predisporre un archivio multimediale per custodire e tramandare la memoria degli anziani, realizzando una piccola *capsa* in legno per conservare tutto il materiale cartaceo e fotografico prodotto durante il progetto.

### Il background teorico e la definizione dei set di domande

Prima delle attività laboratoriali vere e proprie sono state svolte due lezioni frontali preliminari, per fare in modo che gli alunni prendessero dimestichezza con alcuni concetti fondamentali della didattica della storia. Innanzitutto è stata richiamata la definizione proposta da Lucien Febvre di "fonte" come parole, segni, paesaggi e tegole, forme di un campo e delle erbacce, un'eclissi di luna ecc. su cui lo storico esercita la sua azione, e si è poi ragionato sul mestiere dello storico e su alcune caratteristiche del suo metodo di indagine: analizzare fatti e problemi per fornire interpretazioni e teorie; non dare mai risposte prima di aver posto domande; procedere per tentativi e, se necessario, anche per errori<sup>6</sup>. Questi presupposti metodologici hanno costituito il *background* teorico utile e necessario a suscitare nei bambini l'interesse, la motivazione e la consapevolezza della possibilità di "produrre" storia grazie al lavoro sulle testimonianze fornite dai nonni. Queste ultime, infatti, hanno consentito di svolgere ricerche originali in grado di ricostruire aspetti legati alla società, all'economia, ad abitudini e costumi, al tempo li-



L'intervista ai nonni: ecco i nonni invitati a scuola e intervistati dagli alunni.

bero, al lavoro minorile, ai rapporti tra genitori e adulti e ai valori trasmessi a scuola<sup>7</sup>. Successivamente, sono stati predisposti collettivamente alcuni *set* di domande su argomenti diversi, ma tutti direttamente connessi alla vita quotidiana ad Acquaviva negli scorsi decenni (scuola, fascismo e guerra, alimentazione, giochi, informazione e intrattenimento, tradizioni, aneddoti): in questo modo è stato individuato e delineato il *quadro di società* da ricostruire.

### La raccolta e l'analisi del materiale

Dopo aver predisposto i *set* di domande, sono stati invitati a scuola e intervistati cinque nonni (il più giovane di 69 anni, la più anziana di 89). Le loro risposte sono state registrate con una videocamera e poi trascritte dagli alunni: in questo modo sono stati ricavati i file audio e video da inserire all'interno della banca-dati<sup>8</sup>.

Poiché le fonti orali presentano una "criticità" congenita, il primo passo è stato quello di analizzarne l'intenzionalità. Successivamente la rievocazione è stata confrontata con le fonti di altro genere relative agli avvenimenti in esame: fra questi due momenti, infatti, intercorre una notevole distanza spazio-temporale. Il racconto dei nonni, infine, ha dovuto essere osservato e valutato anche in base ai meccanismi che concorrono alla formazione della memoria e al suo cambia-

4. Il testo della Convenzione di Parigi tradotto in italiano è disponibile alla pagina web <http://www.unesco.beniculturali.it/index.php?it/35/la-convenzione>.

5. H. Blanck, *Il libro nel mondo antico*, a cura di R. Otranto, Dedalo, Bari 2008, pp. 181-182.

6. Rosso, *Le fonti cit.*, pp. 106-107.

7. Ivi, p. 130.

8. I nonni che hanno accettato di sottoporsi all'intervista sono: Mariannina Palmirotta (89 anni), Antonia Larenza (77 anni), Donato Porreca (81 anni), Vito D'Ambrosio (77 anni) e Francesco Lepenno (69 anni). A loro va, ancora una volta, il più sentito ringraziamento da parte di tutto il gruppo di lavoro.

9. F. Verardo, *La metodologia per l'utilizzo delle fonti orali*, <http://www.storiastoriepn.it/blog/?p=99>.

mento nel tempo<sup>9</sup>. In base ai risultati emersi da questa analisi, si è deciso di realizzare un archivio multimediale: l'inserimento dei file audio e video all'interno di una banca-dati, infatti, non solo garantisce la possibilità di analizzare le fonti così come sono state registrate, ma favorisce e incoraggia il dialogo tra i piccoli storici e i nonni intervistati, ugualmente coinvolti nel processo di trasmissione della memoria<sup>10</sup>. Nel corso dell'intervista si è cercato di evitare ogni condizionamento esterno e di ottenere un racconto il più possibile spontaneo e oggettivo, dando la possibilità ai nonni di esprimersi in piena libertà e senza alcuna interferenza: ciò ha permesso di far riaffiorare alla loro memoria anche aneddoti, canzoncine, filastrocche e piccole poesie (le cosiddette *memorie*). Come verificare l'effettiva corrispondenza storica di quanto raccontato dai nonni durante le interviste? Come conferire autorevolezza alle testimonianze? Come garantire a queste ultime lo status di *fonte storica*? La soluzione a questi problemi è stata offerta dall'analisi di alcuni documenti conservati presso l'archivio scolastico<sup>11</sup>. Gli alunni hanno svolto una piccola esercitazione sul registro più antico tra quelli conservati – risalente all'anno scolastico 1884-1885 – e su quello relativo all'anno scolastico 1937-1938. I bambini hanno analizzato i caratteri estrinseci dei documenti, i loro elementi iconografici (come, ad esempio, lo stemma sabaudo affiancato dai fasci littori sul frontespizio) e i loro contenuti (gli elenchi degli alunni, la registrazione delle attività didattiche, le cronache scolastiche), constatando



La visita all'Archivio sonoro Puglia. Durante la visita guidata all'Archivio di Stato di Bari, gli alunni hanno ascoltato alcuni documenti Sonori e hanno visto alcune immagini conservate nell'Archivio sonoro Puglia.

come le testimonianze fornite dai nonni, circa l'elevato numero di alunni che componevano le singole classi, la rigida suddivisione tra maschi e femmine, la netta prevalenza del mestiere di agricoltore tra le professioni esercitate dai genitori, corrispondessero al vero.

L'esercitazione è stata utile perché ha permesso a studenti e insegnanti di acquisire consapevolezza sull'importanza di conservare e usare correttamente le fonti archivistiche prodotte dalla scuola in quanto contengono numerosissime informazioni relative all'organizzazione del lavoro scolastico, agli stili educativi, alle pratiche d'insegnamento e ai valori trasmessi<sup>12</sup>. Il recupero e la fruizione di questa documentazione, inoltre, permettono di intraprendere un percorso coerente verso una "microstoria educativo-scolastica campionaria o regionale o nazionale", in grado di incrociarsi con i temi più ampi di storia generale<sup>13</sup>. Troppo spesso, però, questo patrimonio viene scarsamente o per nulla utilizzato.

chivistiche indispensabili per la comprensione del contesto. Le ricerche possono essere svolte in tre distinte modalità: con la ricerca semplice è possibile visualizzare tutte le occorrenze che contengono le stringhe testuali prescelte (una o più parole); la ricerca guidata permette la selezione delle informazioni tramite indici generali dei complessi archivistici, dei soggetti produttori e dei soggetti conservatori; la ricerca avanzata, infine, è utile a tutti coloro che possiedono chiavi di interrogazione ben precise e consente di intrecciare dati relativi ai diversi elementi del sistema, scegliendo la modalità desiderata per la restituzione delle informazioni. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito web: <http://siusa.archivi.beniculturali.it/>.

10. *Ibid.*

11. L'archivio della Direzione didattica del I Circolo "Edmondo De Amicis" di Acquaviva è costituito da documentazione didattica risalente al 1884 e da documentazione amministrativa prodotta fin dal 1940, ed è conservato da sempre nell'edificio De Amicis, fin dall'inizio sede della Dire-

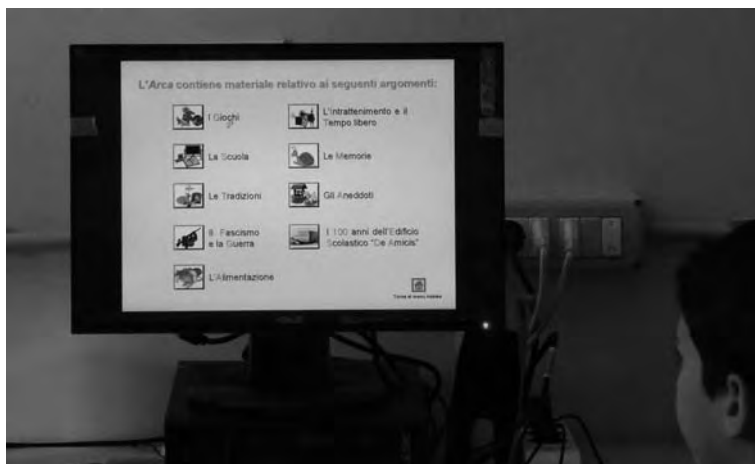
zione didattica. Il fondo è stato censito nel 2006 dall'operatrice Anna Orfino con la supervisione della dott.ssa Maria Giuseppina D'Arcangelo, funzionario della Soprintendenza archivistica per la Puglia, nel corso della ricognizione degli archivi dei circoli didattici della provincia di Bari, finanziato dalla Dire-

zione generale per gli archivi del ministero per i Beni e le attività culturali. I dati sono consultabili all'interno del Sistema informativo unificato delle soprintendenze archivistiche (Siusa), ideato per fornire un punto di accesso primario per la consultazione e la ricerca on-line del patrimonio archivistico non stata-

le, pubblico e privato, conservato al di fuori degli archivi di Stato. All'interno del Siusa sono descritti i complessi archivistici, i soggetti produttori della documentazione (enti, persone, famiglie) e i soggetti conservatori. Schede di carattere generale, inoltre, forniscono le informazioni storiche, istituzionali e ar-

12. Rosso, *Le fonti cit.*, p. 130.

13. Archivio di Stato di Firenze – Liceo Ginnasio Dante di Firenze, *Archivio del Liceo Ginnasio Dante*, inventario a cura di M. Ilaria Mencarelli, coordinamento scientifico e presentazione di F. Klein, Firenze 2003 (Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Strumenti CLXI), pp. XIII-XIV.



L'Arca del tempo è pronta!

Al termine del lavoro, la banca-dati è stata installata su alcune postazioni informatiche del plesso scolastico "Vito Luciani": i suoi materiali sonori, fotografici e audiovisivi sono consultabili da tutti gli alunni e gli insegnanti della scuola. Per i bambini che hanno partecipato al progetto è molto gratificante sapere che il loro lavoro contribuirà a tutelare, valorizzare e fruire la memoria degli anziani di Acquaviva.

198

Per integrare questo quadro d'insieme, infine, è stato intervistato il maestro in pensione Giuseppe Abrusci, per oltre trent'anni docente presso il Circolo didattico "De Amicis", che ha risposto a una serie di domande su eventi, vicende e aneddoti legati alla storia dell'istruzione pubblica elementare ad Acquaviva.

### La realizzazione dell'Arca del tempo

Dopo aver raccolto tutto il materiale audiovisivo e sonoro, e dopo averne accertato l'attendibilità, si è passati ad affrontare il problema della sua organizzazione all'interno della banca-dati. Per stabilire il modo migliore di realizzare l'Arca si è scelto di effettuare una visita guidata presso l'Archivio di Stato di Bari, dove gli alunni hanno potuto osservare un esempio tra i più validi e significativi di archivio multimediale: l'Archivio sonoro Puglia. Costituito da una vasta raccolta in costante aggiornamento di materiali sonori, fotografici e audiovisivi – canti popolari, proverbi, filastrocche e ninne nanne schedati in

modo da conservarne traccia e facilitare le ricerche –, il suo obiettivo è quello di custodire i documenti sonori più importanti per difendere e tramandare il patrimonio culturale delle comunità di provenienza, consentendo la consultazione da parte di studiosi, artisti e appassionati<sup>14</sup>. I bambini, che hanno effettuato in prima persona alcune prove di ricerca, hanno compreso in che modo è strutturato un archivio multimediale e hanno acquisito direttamente, in modo esperienziale, concetti e nozioni utili per realizzare la loro *Arca del tempo*.

In fase di realizzazione di quest'ultima, si è scelto di strutturare l'archivio multimediale come una serie di presentazioni in PowerPoint, collegate tra loro tramite appositi link e corredate da pulsanti che permettono di muoversi più velocemente tra le varie sezioni. Il materiale raccolto è stato organizzato e suddiviso in nove sezioni ben distinte: *Giochi, Scuola, Tradizioni, Fascismo e guerra, Alimentazione, Intrattenimento e tempo libero, Memorie, Aneddoti e Centenario dell'edificio scolastico De Amicis*. Le prime sette sezioni accolgono la trascrizione delle interviste ai nonni con i collegamenti ipertestuali ai relativi file audio; nella sezione *Aneddoti*, invece, cliccando sugli appositi pulsanti è possibile non soltanto consultare e stampare i file Pdf con la trascrizione integrale delle storie raccontate dai nonni, ma anche visionare i relativi video; nella sezione celebrativa del centenario dell'inaugurazione della scuola, infine, è stata realizzata una piccola carrellata storica delle vicende che hanno caratterizzato la vita scolastica in questo secolo, con particolare riferimento alla documentazione conservata nell'archivio scolastico ed esposta nel corso di una mostra temporanea appositamente allestita, conclusasi a fine anno scolastico.

La storia "prodotta" a scuola, comunque, è ben costruita solo se la ricerca può essere utilizzata dal maggior numero possibile di utenti, e se le fonti utilizzate sono rese disponibili a un pubblico il più vasto possibile<sup>15</sup>: per questo motivo, a conclusione dei lavori, l'Arca è stata installata su un computer

14. L'Archivio sonoro Puglia è consultabile esclusivamente presso la sede dell'associazione culturale Altrosud di Camigliatello (Caserta), che ha promosso il progetto, presso la Biblioteca nazionale di Bari e presso l'Archivio di Stato di Bari; queste ultime due postazioni informatiche, comunque, sono di proprietà esclusiva della medesima associazione. Per ulteriori chiarimenti e per contatti si rimanda al sito web <http://www.archiviosonoro.org/puglia/>.

15. Rosso, *Le fonti cit.*, p. 130.

dell'aula multimediale del plesso "Vito Luciani", sede del progetto. È stata inoltre realizzata una copia su cd-rom della banca-dati, inclusa poi nella *capsa* di legno che contiene – come un forziere che conserva un grande tesoro – le "pergamene" con la trascrizione di tutte le interviste, le fotografie scattate nel corso del progetto, le trascrizioni degli aneddoti raccontati dai nonni e dell'intervista al maestro Giuseppe Abrusci. Nel prossimo futuro, inoltre, la scuola potrà inserire la banca-dati sul proprio sito web, rendendola così fruibile anche on-line. Essa, inoltre, è un'opera progressivamente implementabile e potenzialmente *infinita*. La scuola, da parte sua, avrà il compito di custodire, preservare e valorizzare questo "tesoretto", rendendolo fruibile a tutti i docenti, gli alunni e gli studiosi che richiedano di consultarlo.

### Bibliografia

- ▶ H. Blanck, *Il libro nel mondo antico*, a cura di R. Otranto, Dedalo, Bari 2008.
- ▶ E. Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino 2006, pp. 105-132.
- ▶ F. Verardo, *La metodologia per l'utilizzo delle fonti orali*, <http://www.storiastoriepn.it/blog/?p=99>.
- ▶ Archivio di Stato di Firenze – Liceo Ginnasio Dante di Firenze, *Archivio del Liceo Ginnasio Dante*, inventario a cura di M. Ilaria Mencarelli, coordinamento scientifico e presentazione di F. Klein, Firenze 2003 (Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Strumenti CLXI).

### Sitografia

- ▶ <http://archivio.pubblica.istruzione.it>
- ▶ <http://siusa.archivi.beniculturali.it/>
- ▶ <http://www.unesco.beniculturali.it>
- ▶ <http://www.archivosonoro.org/puglia/>
- ▶ <http://www.storiastoriepn.it>



## I giochi per insegnare la storia medievale

Elena Musci

Il Medioevo è uno dei periodi che meglio si prestano a un'efficace ricostruzione ludica. I giochi sul Medioevo sono tanti e molti di essi sono pensati con un preciso intento didattico. Alcuni permettono di entrare nelle dinamiche storiche di lungo periodo, altri invece di conoscere eventi o luoghi specifici o dinamiche locali più o meno durature. A volte, anche, permettono di mettere in discussione gli stereotipi più noti. Si tratta di proposte ludiche di tipo diverso: giochi di plancia, giochi di narrazione, giochi escursione o attività che consentono di rielaborare piacevolmente i contenuti di un laboratorio con i documenti. Molti sono pubblicati o disponibili online e l'insegnante può scegliere quello che ritiene più opportuno all'interno della sua programmazione didattica in base ai tempi a disposizione e ai temi prescelti.

### Le colonizzazioni vichinghe, tra storia e leggenda

In questo gioco a squadre gli alunni sono chiamati a prendere decisioni calandosi nei panni dei coloni vichinghi groenlandesi. I vichinghi, anche grazie alla risonanza delle saghe e ai relativi racconti cinematografici e fumettistici, esercitano un grande fascino sull'immaginario collettivo, ma secondo l'antropologo Jared Diamond (*Collasso. Come le società scelgono di vivere o di morire*, Einaudi, Torino 2005) la storia delle loro colonizzazioni ha molto da insegnarci su come cultura e società influiscano sulle scelte di

vita relative al rapporto con l'ambiente. Su questi studi, e in particolare sulla storia della colonizzazione vichinga della Groenlandia e della Vinlandia (attuale Terranova), è strutturato il gioco. Dopo una prima fase di conoscenza della società vichinga, della sua cultura, economia, religione e delle scelte ambientali, i giocatori interpretano ruoli differenti e si confrontano su alcune decisioni cardine della storia della colonia (il rapporto da tenere con gli inuit, le sorti della colonia vinlandese e del commercio dei beni di lusso con l'Europa). Il dibattito, portato avanti da punti di vista differenti e verosimili, consente ai giocatori di determinare le diverse opzioni che i vichinghi hanno valutato nel corso del loro insediamento e di riflettere sulle premesse e sulle conseguenze delle scelte effettuate. Nella parte finale dell'attività, i giocatori si relazionano con i reali esiti delle situazioni affrontate in chiave ludica e provano a individuarne le vere cause storiche. Il gioco non solo consente di apprendere molte informazioni sulla società vichinga, ma soprattutto è una potente lente d'ingrandimento sulle questioni ambientali e spinge gli studenti a elaborare schemi interpretativi dello sfruttamento dell'ambiente esercitato dall'uomo in contesti diversi.

### Il miglior cavaliere del mondo

Il gioco è basato sul testo di Georges Duby, *Guglielmo il Maresciallo*, e si sviluppa attraverso tappe che rappresentano i momenti più importanti della vita di un cavaliere della fine del XII secolo. I giocatori sono diretti dal master che, attraverso la lettura drammatizzata dei momenti più salienti del percorso cavalleresco (l'investitura, la lettura del codice d'onore o la lettura delle prove dei feudatari e dei cavalieri), li introduce in una dimensione lontana, ma che nello sviluppo del gioco viene vissuta come concreta. Nella fase iniziale, quando si delineano i profili dei giocatori, le attività sono individuali. Successivamente i cavalieri cercano ingaggio presso i feudatari e legano ad essi le proprie sorti. Le diverse fasi di gioco prevedono anche attività differenti: durante le avventure e disav-

venture dei cavalieri, ogni squadra sceglie, fra tre possibilità, come comportarsi riguardo a una situazione descritta. Solo la scelta storicamente più plausibile permette di arricchirsi e diventare più abile. Durante il torneo, le squadre si affrontano attraverso il lancio del dado spostando le proprie pedine su una lunga plancia che rappresenta il terreno di gioco. Alcune caselle speciali (le lizze, il bosco, il villaggio, gli imprevisti del torneo) aiutano a contestualizzare lo scontro. Durante la festa, si pagano i riscatti e i giocatori vengono messi di fronte ad alcune scelte. Infine, il master, nelle veci del re, premia i più valenti e punisce i meno fedeli attraverso l'assegnazione di una moglie e di un feudo. Gli insoddisfatti, a questo punto, possono ordire una congiura e sfidare il re e il suo campione al torneo con l'asta che consiste in uno scontro con i dadi, realizzato su una plancia simile a quella del torneo. Il gioco può essere realizzato in classe e consente agli studenti di vivere e confrontarsi con quegli aspetti della società medievale che sono solitamente percepiti in senso letterario, perché riferiti all'amore cortese, invece che storico.

### Mainardo II e la sua contea

Il gioco è ambientato nella seconda metà del XIII secolo. L'espedito ludico è legato al potente conte del Tirolo, Mainardo II, che invia per la contea cinque funzionari, sotto mentite spoglie, alla ricerca di informazioni e dicerie degli abitanti del territorio tirolese. Mainardo II vuole conoscere tutto ciò che si dice di lui e del suo governo. I giocatori, divisi in squadre, rappresentano questi funzionari e il loro scopo è quello di raccogliere (carte)-informazioni lungo la strada, nelle taverne, nei luoghi-avventura e scambiarle durante le fiere. Alcuni luoghi-avventura (città, boschi, vigneti e località cardine dell'economia della contea) consentono di raccogliere informazioni storiche sui gangli del potere del potente Mainardo. Il motore del gioco è costituito, infatti, dalle informazioni: i giocatori pescano carte-informazione durante il proprio percorso, ma non sanno se siano storicamente attendibili. Solo il con-



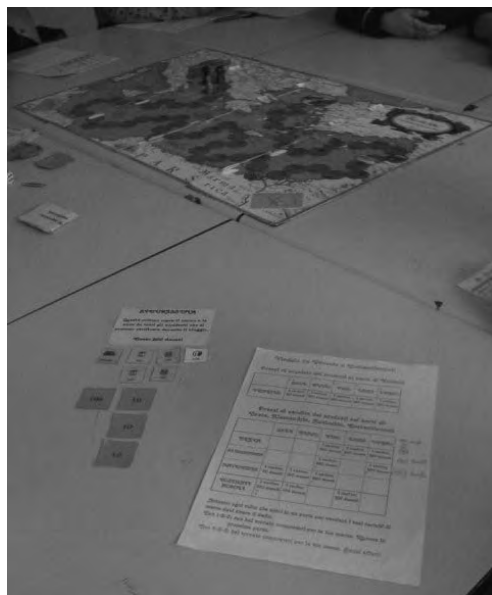
La plancia che rappresenta la contea del Tirolo, durante il gioco, con i personaggi e le carte disposti lungo il percorso.

fronto con quanto avviene nelle caselle-imprevisti e con ciò che si sa dei luoghi da visitare permette di capire se l'informazione pescata è attendibile o meno. Alla fine del gioco il master, nelle veci di Mainardo II, premia le squadre che hanno distinto correttamente le informazioni plausibili da quelle storicamente impossibili. Una particolarità del gioco è la plancia che sembra un'opera miniata e traccia un percorso che rispecchia le strade dell'epoca sia per numero di pievi e dogane che per difficoltà o facilità di transito (si dimezza o raddoppia il lancio del dado).

### Il mercante medievale

Questo gioco di percorso a squadre è ambientato nel XIV secolo e i giocatori impersonano mercanti veneziani che organizzano i propri carichi nel porto di Venezia e attraversano il Mediterraneo orientale alla volta di Costantinopoli, dove potranno acquistare spezie e stoffe preziose da rivendere in Italia. Il gioco è semplice, ma efficace e coinvolgente. Le squadre devono attivare doti strategiche e scegliere le merci più redditizie da comprare a Venezia e da vendere lungo il percorso, se-

I materiali di gioco del *Mercante medievale*: le tabelle per il calcolo delle entrate e delle uscite, le carte che rappresentano l'assicurazione, le merci, i ducati, gli imprevisti e, al centro del tavolo, la plancia.



202

condo una tabella che indica per ogni tappa i possibili ricavi: per esempio, un carico di lana consente di guadagnare 200 ducati a Creta e 150 a Costantinopoli, ma non ha acquirenti ad Alessandria e ad Antiochia. Un ruolo essenziale nella simulazione viene svolto dalla fortuna: durante il viaggio, procedendo col lancio del dado, è facile incontrare le caselle-imprevisto. Pescando una carta-imprevisto, i giocatori vivono gli eventi positivi o negativi tipici di una simile impresa. Inoltre, all'inizio del gioco, per ammortizzare i possibili danni, le squadre scelgono come assicurarsi. La polizza assicurativa più costosa (la "Sicurissima") copre tutti gli accidenti possibili, mentre altre riguardano unicamente il carico o la nave. Vince la squadra che alla fine del gioco riesce a tornare a Venezia guadagnando più ducati. La presenza delle caselle-domanda aiuta i giocatori a tenere a mente le informazioni che circolano durante il gioco attraverso gli imprevisti, le merci, le assicurazioni e gli elementi della navigazione.

### Il gioco dei quattro feudi

La classe viene divisa in quattro squadre (i quattro feudi del titolo del gioco) e ognuna di esse rappresenta un feudatario. Il gioco è ambientato in Italia, negli anni dal 921 al 924, du-

rante le lotte per il trono, e le squadre parteggiano, a coppie, per Berengario I del Friuli, oppure per Rodolfo II di Borgogna. Il processo storico simulato durante l'attività è l'incastellamento. Il gioco si svolge in round, anni il cui sviluppo segue sempre la stessa struttura. A turno, per ogni anno, ogni squadra deve:

- decidere se prestare i servizi militari per il sovrano mandando cavalieri a combattere;
- calcolare la produzione e il consumo di grano del feudo attraverso una griglia preimpostata;
- pescare un imprevisto;
- eventualmente dichiarare guerra a un feudatario dell'opposta fazione;
- guadagnare nuovi cavalieri.

Gli imprevisti e le guerre permettono di perdere o guadagnare nuovi mansi, attingendoli anche dagli avversari e, in senso storico, di percepire come questo periodo, in Italia, fosse poco tranquillo. Durante la terza fase di gioco, rinunciando al guadagno del lavoro di alcuni contadini, i feudatari possono fortificare il proprio castello e dimezzare conseguentemente le perdite derivanti dagli attacchi nemici.

Il gioco consente di comprendere in modo efficace il funzionamento di un feudo basato sul sistema curtense e di percepire in modo immediato e diretto le dinamiche che attraversavano il periodo.



In primo piano la rappresentazione del feudo con i contadini, attorniata dalle tessere raffiguranti i mansi coltivati e dai cavalieri.

### **I villaggi eterni di Senily e Nonantola**

Si tratta di un percorso a tappe sulla falsariga del gioco dell'oca, in cui le squadre incontrano i personaggi (con le caratteristiche dei ruoli che li contraddistinguono), gli ambienti, i luoghi e le situazioni tipiche di un villaggio rurale europeo nel XVII secolo. È stato costruito sui documenti d'archivio di Nonantola, una comunità rurale della bassa pianura modenese, contenenti informazioni sulla natura del territorio, sui problemi relativi alla gestione delle acque, sull'approvvigionamento del grano, sull'utilizzo del bosco e sui rapporti con l'autorità ducale. Attraverso il gioco e il successivo laboratorio su Nonantola, i giocatori compiono un viaggio virtuale nelle campagne d'Europa per conoscere le caratteristiche della vita materiale e sociale nell'età moderna (secoli successivi all'evento della peste del 1348). Il gioco si basa, inoltre, su un capitolo del saggio di George Huppert (*Storia sociale dell'Europa moderna*, Il Mulino, Bologna 2001) e risponde ai seguenti obiettivi: conoscere la composizione sociale e la vita quotidiana di un villaggio europeo del XVII secolo; capire la relazione tra sviluppo demografico, produzione agricola e territorio; comprendere i concetti di vincolo, risorsa e crisi; imparare il significato di termini specifici.

### **Congiura**

Il gioco si svolge in due fasi: l'*insediamento* e la *conquista del potere*.

Nella prima gli allievi, divisi in quattro gruppi, partono dalle città assegnate dal docente, indicate nella carta come sedi di contee, e cercano di conquistare il maggior numero di città seguendo alcune mosse molto semplici: occupare le città, distribuirsi le cariche e fare attenzione a un piccolo numero di situazioni. Già dopo quattro round, consultando la tabella dei punteggi, è possibile stabilire chi ha saputo interpretare con maggior abilità e fortuna il ruolo di una famiglia normanna del XII secolo. La seconda fase prevede una serie di imprevisti tipici del periodo, ai quali ciascuna famiglia deve prestare attenzione: lotte intestine all'interno delle fa-

miglie scoppiate per gelosie o per tradimenti, alleanze tra famiglie, spedizioni militari al di fuori del regno, congiure per detronizzare il re, terremoti, feste e altri eventi.

### **I re longobardi alla conquista dell'Italia**

Il gioco si svolge in due fasi: nella prima i giocatori devono leggere e schedare i documenti di un archivio simulato, mentre nella seconda, divisi in squadre, devono procedere in un percorso lanciando un dado. I documenti proposti derivano dalla *Historia Langobardorum* di Paolo Diacono, schedando le notizie relative all'incoronazione di un re, alla sua morte e alla sua sepoltura. Durante il percorso, i giocatori possono incontrare caselle "sapienza" e caselle "evento". Le prime danno alla squadra la possibilità di rispondere a domande sulla storia dei longobardi (si tratta quindi di domande relative all'archivio), mentre le seconde prevedono la lettura da parte del master di un evento della storia dei longobardi con conseguenti ripercussioni sui giocatori.

### **Il mistero della curtis**

Più che di un gioco vero e proprio, si tratta di un meccanismo ludico (una gara di velocità per superare alcune prove) che consente lo studio piacevole di tre documenti: il *Capitulare de villis* e due politici di *curtes* del IX secolo. Il gioco procede attraverso la lettura di un testo narrativo che racconta di un ragazzo, Giuseppe, capitato, grazie a un sito Internet, in una dimensione virtuale ambientata a La Celle-en-Yveline nel IX secolo d.C. In questo suo viaggio virtuale, il ragazzo incontra personaggi e questioni lasciate in sospeso nei documenti proposti e per ognuno di essi deve risolvere un esercizio che richiede la lettura e lo studio dei documenti. Vince la squadra che fa meno errori nel più breve tempo possibile.

### **Chi non gioca con me, peste lo colga!**

Il gioco è la parte conclusiva di un archivio simulato contenente documenti eterogenei sullo sviluppo economico e demografico fra l'XI e il XIV secolo sul tema della peste. La struttura è quella di un gioco dell'oca di cui

è fornita la plancia con il percorso del gioco e l'elenco delle azioni da compiere o delle prove da superare nelle differenti caselle.

**Se queste pietre potessero parlare...**

Tra le sale del castello si aggira il fantasma inquieto di Domenico. Morto in una situazione violenta, egli vaga per le stanze senza riuscire a capire i motivi della sua angoscia. Per liberare il castello dal fantasma, occorre scioglierlo dalle sue "catene terrene". Domenico ritrova negli elementi architettonici del castello indizi di quello che è stato il suo destino. I giocatori ricevono tessere con immagini di questi elementi (chiavi di volta, mensole a telamone...), un glossario e una piantina dell'edificio: il compito è visitare il castello per individuare gli elementi e collocarli correttamente sulla piantina. In cambio

essi riceveranno, per ogni elemento, un indizio che concorrerà a risolvere i primi interrogativi della storia di Domenico (chi lo tradì? Quanti gli rimasero fedeli? Chi lo uccise? Come?). Dopo aver svolto correttamente questa fase, i giocatori riceveranno alcuni brevi documenti storici riguardanti il castello e saranno quindi in grado di collocare storicamente l'evento che ha visto protagonista Domenico, ricostruendo con precisione tutta la sua vicenda (che è poi una storia verosimile che trae spunto da un episodio storicamente documentato).

Il gioco spinge i partecipanti a considerare questo castello non come un luogo misterioso, ma come ciò di cui i documenti parlano: un castello medievale che nel corso del tempo è stato usato in modi differenti, come prigione, sede di nozze e banchetti, luogo di difesa...

**Una giornata nella Bolzano del 1300**

Il gioco è stato realizzato come "allegato" ai materiali per la scuola *Tr3cento. Pittori gotici a Bolzano*. In forma ludica i partecipanti sono guidati in un viaggio nel tempo: si immedesimano in un personaggio trecentesco di cui ricevono una scheda per cimentarsi con la vita quotidiana a Bolzano nel XIV secolo. Domande e quesiti, imprevisti e opportunità sono tratti da fonti e documenti originali dell'epoca e dalla più recente storiografia d'area italiana, tedesca e francese sul Trecento a Bolzano e in Europa.

**Il bellissimo gioco del borgo medievale**

*Il bellissimo gioco del borgo medievale* è un gioco dell'oca puro e semplice destinato a ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado e contiene domande sulla storia del borgo medievale di Torino. Solo la conoscenza delle risposte permette di procedere più velocemente verso l'ultima casella. Il gioco è stato ideato e disegnato dagli studenti della classe II B della scuola media statale Giacomo Matteotti di Torino, coordinati dalle insegnanti Sandra Morra e Pietra Fratini, nel corso dell'anno scolastico 1996-97, con la collaborazione di Liliana Cerutti e Paolo Denicolai del borgo medievale.

204

Alcune fasi del gioco-escursione a Castel del Monte. Gli studenti osservano gli elementi architettonici e si confrontano sugli indizi.



MENTE		Fra' Benedetto	
ABILIZZAZIONI (+)	4	CURIA (+)	1
SPRITO	4	<p>Hai partecipato alla Seconda Crociata del 1147 come guerriero e ne sei tornato profondamente cambiato: hai visto troppa violenza per poterne sopportare altra. Da allora hai preso voti, sei diventato un monaco, e ti sei unito a una compagnia di avventurieri in cerca di fortuna e di denaro. All'occorrenza sai ancora come combattere le armi sempre un coltello nascosto nel sacco, ma solo se ci sei veramente costretto.</p>	
CONVICINZI (+)	1	11111111	1
AZIONE	5	<p>Personalità: Tollerante (Altruista)</p>	
COMBATTERE-COSTILIO (+)	1	<p>Equipaggiamento: saio, coltello frastuono fanno 11, cruce di legno, benda e unguento.</p>	
CORPO	5		
FERITE	000000000000		



Una carta-ruolo di *Giocastoria* che descrive le caratteristiche del personaggio.

### Giocastoria. Rocambolesche avventure nella Modena del dodicesimo secolo

*Giocastoria* è un gioco di ruolo dove ogni partecipante impersona un eroe che si muove nel passato, costruendo una storia, passo dopo passo, sotto la guida del regista.

L'ambientazione del gioco è quella storico-fantastica della Modena tardomedievale. Ogni personaggio della storia è una figura speciale le cui azioni hanno conseguenze decisive nell'avventura ludica. Ciascun eroe possiede specifiche caratteristiche relative alle sue capacità, alla sua personalità, al suo armamentario, descritte nella scheda del personaggio.

È il regista che sviluppa la trama dell'intera storia, colui cioè che regge il gioco: egli descrive ogni situazione agli altri giocatori, ascolta ciò che essi si propongono di fare e, con l'ausilio delle regole e soprattutto del buon senso, stabilisce se le loro azioni hanno successo oppure no. Il regista deve conoscere adeguatamente lo scenario storico e l'ambientazione; deve imparare a organizzare il proprio lavoro per mezzo di schede riassuntive e schemi che gli consentano di trovare rapidamente le informazioni durante la partita; deve sviluppare una sicura abilità narrativa, dando la giusta atmosfera alla sua storia, con opportuni colpi di scena e momenti di tensione.

### Bibliografia

- ▶ G. Albertoni, C. Busolli, M. Cossetto, E. Farruggia, E. Filippi, M. Lenarduzzi, A. Mura, S. Spada Pintarelli, *Una giornata nella Bolzano del 1300*, Ed. Junior, Bergamo 2000.
- ▶ R. Andreassi, S. Centaro, M. Corallo, E. Musci, *Se queste pietre potessero parlare...*, descritto in Idd., *A Ludic Approach to Cultural Resources. The "Castel del Monte" Case*, in E. Musci (a cura di), *On the Edge of the Millennium: A New Foundation for Gaming Simulation*, Proceedings of the 32nd Annual Conference of Isaga (with cd-rom), Edizioni B.A. Graphis, Bari 2001. Riferimenti in rete: <http://rill.it/?q=node/136>.
- ▶ R. Andreassi, E. Musci, *Mainardo II e la sua contea*, dossier allegato a "STORIA E", rivista quadrimestrale della Sovrintendenza scolastica di Bolzano a cura del Lab\*doc storia/Geschichte, anno 2, n. 3, dicembre 2004.
- ▶ L. Bresil, *Chi non gioca con me, peste lo colga!*, in A. Brusa, *L'officina della storia*, vol. 2 (laboratori), Paravia Bruno Mondadori, Milano 2007.
- ▶ A. Brusa, *Congiura*, in L. Bresil, A. Brusa, *Laboratorio*, vol. 2, Ed. scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1995, pp. 179-207.
- ▶ M. Cova, P. Di Salvo, F. Palomba, *Il mercante medievale*, in *Tractator, i rischi del mercante in mare*, Istituto nazionale per la formazione professionale assicurativa (Ifa), 1991. Il gioco è stato poi riadattato, nella versione di cui si parla, dal laboratorio di didattica della storia dell'Università di Bari.
- ▶ A. Crisma, A. Recla, I. Savini, *Il gioco dei quattro feudi*, in A. Cecchini et al., *I giochi di simulazione nelle scuole*, Zanichelli, Bologna 1987, pp. 161-186. Riadattato dal laboratorio di didattica della storia dell'Università di Bari.
- ▶ F. Impellizzeri, E. De Feo, M.G. Lupoli, *Il miglior cavaliere del mondo. Dove si narra di donne e cavalieri e della singolar tenzone che incoronò Guglielmo il Maresciallo grande Cavaliere*, Edizioni la Meridiana, Molfetta 1997.
- ▶ *Il bellissimo gioco del borgo medievale*. Riferimenti in rete: <http://www.comune.torino.it/infogio/ric/2002/pub832.htm>.
- ▶ F. Impellizzeri, *I re longobardi alla conquista dell'Italia*, in A. Brusa, *L'officina della storia*, vol. 1 (laboratori), Paravia Bruno Mondadori, Milano 2007.
- ▶ F. Impellizzeri, *Il mistero della curtis*, in A. Brusa, *L'officina della storia*, vol. 1 (laboratori), Paravia Bruno Mondadori, Milano 2007.
- ▶ G. Martinelli, M. Spallanzani, *I villaggi eterni di Sennily e Nonantola: gioco-laboratorio sulle condizioni di vita materiale tra il 1400 e il 1700 in Europa*, in A. Brusa (a cura di), *L'astronave e la mondina. Giochi e laboratori nel curriculum di storia della scuola di base*, Edicta, Parma 2009.
- ▶ E. Musci, *Le colonizzazioni vichinghe, tra storia e leggenda*, in A. Brusa, *L'atlante delle storie*, Palumbo, Palermo 2010, materiale on-line del secondo volume.
- ▶ Studio TreEmme, *Giocastoria. Rocambolesche avventure nella Modena del dodicesimo secolo... dove i protagonisti siete voi!*, 1998, in distribuzione presso il Centro documentazione educativa di Modena e all'indirizzo <http://gdr.net/lollo/giocastoria.zip>.

**Note:** le foto allegate sono di proprietà dell'associazione culturale Compagnia d'Arme Stratos, che ne ha concesso l'utilizzo esclusivo per la realizzazione dell'elaborato al quale sono allegate.

## La pratica della rievocazione storica in Italia

Bilancio ed esempi

Gilda Depalo, Fabio Armenise

206

1. Oggi i rievocatori si spingono in periodi storici ancora più vicini a noi quali, ad esempio, la guerra del Vietnam (1960-1975) o addirittura la prima guerra del Golfo (1990-1991), che naturalmente diventano teatro di accesi dibattiti.

2. Rirs, art 1.1.

3. Klaus Fabian (Università di Trieste), durante il suo intervento *Filologia sulla punta delle lance* (Dsc, Università degli studi di Bari "A. Moro", 19 maggio 2011), ha definito la rievocazione storica "giochi moderni" o "giochi di guerra", sottolineando come una buona fetta di rievocatori sia impegnata in attività di ricostruzione militare, che solo ai meno accorti possono sembrare dei *war games* in abbigliamento storico.

4. Il Cers ha promosso anche la creazione dell'unica rivista di settore sulla rievocazione storica, "Ars Historiae. Conoscere e ricostruire". Si tratta di un valido contributo per i ricostruttori, in quanto pubblica ricerche tematiche precise e promuove la diffusione di diverse fonti.

"La 'Rievocazione storica' (nota anche con il termine di *Living History*, storia vivente) è quella disciplina, applicata alla ricostruzione di situazioni e ambienti – chiusi, all'aperto, in accampamenti o in borghi – con personaggi in abiti storici di qualsiasi periodo, dalla preistoria al secondo conflitto mondiale<sup>1</sup>, che consente, attraverso un corretto modo di proporre la storia, di esercitare un'importante azione didattica e divulgativa in modo qualificato e documentato"<sup>2</sup>.

Questa definizione è tratta dal Regolamento italiano per la rievocazione storica, noto tra i rievocatori con l'acronimo Rirs. Questo codice deontologico è nato nel 2003 dall'accordo tra varie associazioni italiane che, messi da parte interessi e rancori personali, hanno lavorato insieme al fine di stabilire regole comuni per praticare tale attività al pari di altre realtà europee che all'epoca erano ben più avanti rispetto a noi. Esso rappresenta un sentiero ragionevole da intraprendere, una presa di responsabilità per coloro (associazioni o singoli appassionati) che desiderano impegnarsi in tale attività che può essere considerata anche ludica<sup>3</sup> – poiché è innegabile che i rievocatori storici provino piacere nel pratica-

5. Con meritorie eccezioni, tra cui alcune associazioni italiane, distintesi per la rievocazione di periodi storici (soprattutto Quattrocento e Cinque-

cento), ottimamente considerate in Europa.

6. Per le definizioni di "evento rievocativo" ed "evento ricostruttivo" si veda AA.VV., *Rievocazioni*

re tale attività – ma che alle spalle deve avere solide ricerche e accorti metodi ricostruttivi. Nelle intenzioni e nelle dichiarazioni di principio, dunque, la rievocazione dovrebbe essere soprattutto un'attività dedicata alla divulgazione storica e il rievocatore dovrebbe essere considerato come un esperto di microstoria. Occorre riconoscere che questi buoni propositi non si rispecchiano, purtroppo, nella realtà dei fatti. Inoltre, è doveroso rilevare che – nonostante la meritoria opera del Consorzio europeo rievocazioni storiche (Cers)<sup>4</sup> e di gruppi di rievocatori che portano avanti in modo meticoloso progetti validi di ricostruzione – il panorama italiano non può essere considerato ai massimi livelli europei<sup>5</sup>. Tuttavia, dovendo fare un bilancio sull'attività di settore italiana di questi ultimi anni, c'è da notare una notevole crescita di livello, dovuta da un lato alla maggior cultura degli operatori/ricostruttori e dall'altra alla nascita e alla specializzazione di diverse botteghe artigiane (anche italiane) che lavorano in modo specifico per i *reenactors*. Ad aggravare la situazione italiana, si aggiunge l'ostilità verso questo genere di attività manifestata dall'intelligenza italiana e soprattutto da quella accademica, che non riesce a distinguere i buoni progetti dai tentativi commerciali, e dunque gli eventi rievocativi e ricostruttivi da quelli folkloristici e di spettacolo<sup>6</sup>. Una confusione alla quale danno indubbiamente il loro contributo quelle associazioni folkloristiche che si spacciano per *gruppi storici*<sup>7</sup> e abusano di termini come "archeologia sperimentale"<sup>8</sup> per giustificare pratiche che nulla hanno a che vedere con la ricerca, la ricostruzione o la sperimentazione. Vi sono, infatti, gruppi di ricerca che si sforzano di realizzare le più attente ricostruzioni e propongono un alto livello didattico e divulgativo; ma, accanto a questi, operano gruppi che, ancora fermi a modelli ormai superati da decenni, ci propongono spettacoli di piazza approssimativamente storicizzati, con cattura di streghe,

*storiche del Veneto. Definizione, valutazione, riqualificazione*, Regione del Veneto, Venezia 2007, p. 23, n. 4.

7. Ivi, p. 24, n. 4c.

8. F. Armenise, *L'archeologia sperimentale e la rievocazione storica. Definizione e metodo*, in corso di stampa.

Ricostruzione di uno spaccato di vita civile: il pelliario ripara una cinta mentre al suo fianco un fante normanno vigila sulla fiera in svolgimento.

Ricostruzione di uno spaccato di vita civile: due popolane approntano un piccolo telaio per la tessitura con tavolette.



combattimenti tra templari e briganti saraceni, personaggi che indossano costumi degni di feste in maschera.

Attualmente il Cers sta portando avanti, insieme ad alcuni esponenti del governo e della Federazione italiana giochi storici (Figs), un progetto che prevede una proposta di legge (n. 3461, presentata alla Camera dei deputati il 15 marzo 2011)<sup>9</sup> per il riconoscimento della pratica della rievocazione storica. Tale regolamentazione legislativa dovrebbe portare a un miglioramento della pratica, dal momento che oggi molte delle attività previste dagli eventi storici si effettuano grazie a deroghe sulle leggi in vigore. Giusto per fare qualche esempio: per la legge attuale i nostri cortei storici<sup>10</sup> sono considerati al pari delle parate militari; se un rievocatore ricostruisce una replica di una mazza ferrata o mazza d'arme sta utilizzando un'arma da guerra<sup>11</sup>.

Quindi, sia sul fronte legislativo sia su quello ricostruttivo<sup>12</sup>, l'Italia paga un ritardo di diversi anni rispetto agli altri paesi europei (solo a titolo d'esempio, e soprattutto per brevità, citiamo il Regno Unito e la Francia): un'arretratezza che ricade direttamente sulla qualità delle stesse ricostruzioni, che spesso non risultano all'altezza delle aspettative del pubblico più accorto e preparato. Sembra che i disagi e i ritardi al livello ricostruttivo italiano siano oggi da imputare in buona misura agli enti e alle as-

sociazioni organizzatori di eventi, al fatto che operano in un terreno privo di controlli e di valutazioni, e che – troppo spesso – godono di finanziamenti da parte di enti pubblici incapaci di valutare. Basti pensare ai “tour” di Federico II, fondatore di chiese e castelli e deceduto in decine di luoghi differenti, o alle innumerevoli *mansiones* templari sparse in tutto il territorio italiano; per non citare eventi direttamente politici, che vedono un leggendario Alberto da Giussano nei panni di un William Wallace *ante litteram*, liberatore della pianura padana.

Per offrire al lettore una panoramica concreta dei casi e delle pratiche meritevoli, raccolgo qui degli esempi tratti dall'interno del mondo del *Living History*<sup>13</sup>, prendendo in esame l'evoluzione e le attività di un'associazione attualmente impegnata in ambito di rievocazione storica.

L'associazione culturale Compagnia d'Arme Stratos, oggetto di questa ricerca, ha subito nel tempo, così come accade per molte associazioni, un cambiamento interno che l'ha portata a modificare i suoi intenti culturali. Quando è sorta, essa si occupava esclusivamente dello studio della scherma storica, una sorta di accademia d'arme, riservata esclusivamente agli iscritti, che difficilmente si apriva all'esterno con dimostrazioni o “spettacoli di tipo storico”<sup>14</sup>. Tutta l'attività era basata sullo studio dei trattati di scherma storica noti e sulla

risalenti al primo conflitto mondiale prevedevano che i fanti impiegati nelle trincee dovessero dotarsi di armi contundenti (mazze ferrate o d'arme) per il combattimento corpo a corpo. Secondo i regolamenti austriaci le pale in dotazione ai militari dovevano essere affilate per il medesimo motivo.

**12. Come fa notare anche** Elena Musci in *Il paesaggio storico per il grande pubblico – tre studi di caso e alcune riflessioni*, in *Il paesaggio agrario italiano medievale. Storia e didattica. Atti della Summer School Emilio Sereni*, II ed., 24-29 agosto 2010, Quaderno n. 7, Edizioni Istituto Alcide Cervi, 2011.

**13. Entrambi gli scriventi** fanno parte della Compagnia d'Arme Stratos, associazione barese, sorta nel 1998, che si occupa di studiare e approfondire diversi temi di carattere storico attraverso progetti specifici che spaziano dalla ricerca all'archeologia sperimentale alla ricostruzione storica.

**14. I canoni vigenti fino a** qualche decina di anni fa non ci consentono di parlare, per quel periodo, di ricostruzione storica.

**9. Il testo di questa proposta** si trova in “Ars Historiae. Conoscere e ricostruire”, n. 26, aprile-giugno 2011, pp. 34-35.

**10. Spesso i cortei storici i-**

taliani sono solo delle sfilate in costume fantasy o pseudo medievale. Un buon corteo dovrebbe invece presentare rievocatori con abbigliamento sto-

rici corretti e con accessori caratterizzanti inquadrati con rigore all'interno di un preciso focus temporale. Purtroppo dobbiamo registrare che nei cortei (o co-

me li definisce qualcuno “corteggi”) del Centro-sud non vi partecipano “gruppi storici” ma solo “figuranti in costume”.

**11. Regolamenti militari**



pratica sperimentale delle tecniche desunte da essi. Col tempo però, anche grazie all'affiliazione di nuovi appassionati, mossi dalla voglia di approfondire temi nuovi rispetto a quelli consolidati negli studi sull'arte militare, l'associazione ha operato un primo mutamento. Dal dibattito interno è emersa la consapevolezza che per comprendere a pieno determinate questioni, si doveva necessariamente ricostruirne il "contesto". Sempre considerando al centro dell'attività la pratica schermistico-ricostruttiva, per comprenderne pienamente i principi fondamentali (tempo, velocità e misura) risultava imprescindibile affiancare all'attività filologica di studio dei trattati, e alla pratica sperimentale (pratico-schermistica) da sala d'arme, quella ricostruttiva, utilizzando riproduzioni di abiti, armamenti e soprattutto calzature del periodo storico preso in esame. Da tale assunto è scaturita una prima fondamentale evoluzione che ha spostato l'attenzione su altri ambiti di ricerca, più vicini al tema della ricostruzione. Tuttavia bisogna tenere in considerazione che in quel periodo, circa dieci anni or sono, si lamentava una quasi totale assenza di artigiani specializzati. Se da un lato ciò ha implicato dei ritardi nella qualità delle ricostruzioni, tale assenza ha avuto anche degli effetti positivi che hanno portato

alla sperimentazione di differenti tecniche artigianali con fini ricostruttivi (soprattutto per la lavorazione della pelle e del legno). Oggi, ad anni di distanza, la pratica e le competenze acquisite possono dirsi soddisfacenti perché consentono all'associazione di essere completamente indipendente nell'approvvigionamento degli oggetti necessari.

Si è giunti così alla creazione di una sezione specifica, definita "gruppo di studio e ricerca"<sup>15</sup>, che ha preceduto la creazione di un primo serio "progetto ricostruttivo". In conformità con i precetti del Rirs, si è stabilito quale focus del progetto l'arco temporale inquadrato tra il 1085 (morte di Roberto il Guiscardo) e il 1130 (incoronazione di Ruggero II)<sup>16</sup>. Tale focus temporale è stato scelto per sottolineare e approfondire un importante periodo storico della città di Bari e dell'Apulia, che vide l'avvicendamento al potere di bizantini e normanni<sup>17</sup>.

Con il tempo vi è stata una maturazione sia degli intenti, oggi sempre più aderenti alla divulgazione storico-archeologica, sia della metodologia di ricerca. Le competenze acquisite nei diversi percorsi formativi accademici hanno contribuito alla fondamentale conoscenza di fonti e di studi storici, altrimenti poco diffusi (o fruibili) tra i semplici appassionati. Tutto ciò ha favorito la creazione di un modello di lavoro che possa mettere in relazione efficace i momenti della ricerca, della ricostruzione e della divulgazione storiche. Schematizzo così le fasi di questo percorso:

1. Idea
2. Ricerca
3. Ricostruzione

**15.** Settore interno aperto anche a collaborazioni esterne temporanee con studiosi o esperti di settore.

**16.** Il Rirs ci imponeva un arco temporale pari a circa 50 anni, ma con il progredire delle nostre ricerche e dal confronto con le tematiche archeologiche e storico-artistiche ci siamo resi conto che, per il periodo storico preso in esame, il nostro focus dettato dal regolamento era troppo stringente e oggi, pur mantenendo quelle date di riferimento, in realtà lavoriamo su circa due secoli: l'XI e il XII secolo, utilizzando come data cardine finale il 1196, datazione del *Liber ad honorem Augusti sive de rebus Siculis*, importante fonte iconografica da noi utilizzata.

**17.** Le prime rivolte popolari contro il potere bizantino iniziarono nel 1009-10, con le vicende legate al longobardo Melo da Bari.



Ricostruzione di uno spaccato di vita civile: preparazione di una pietanza medievale durante lo svolgimento di un evento rievocativo. In primo piano parte degli ingredienti e suppellettili in uso.



Ricostruzione di uno spaccato di vita militare: fanteria normanna schierata in rassegna ai lati della ricostruzione di un mangano tratto dal *Liber ad honorem Augusti* (fine XII secolo).

4. Valutazione
5. Divulgazione
6. Aggiornamento

Il fine che dovrebbe essere sempre posto alla base di ogni progetto ricostruttivo e rievocativo è quello della divulgazione. Assunta questa premessa, risulta fondamentale la focalizzazione di un tema (l'idea) legato a un periodo storico ben preciso. Il passo successivo riguarda la ricerca e lo studio di tutte le fonti disponibili (storiche, archivistiche, archeologiche e iconografiche<sup>18</sup>). La terza fase è quella della ricostruzione vera e propria (abiti, accessori, suppellettili ecc). In seguito vi è la valutazione delle ricostruzioni per constatare l'aderenza di queste ultime ai risultati delle ricerche effettuate. Solo dopo aver seguito i primi quattro punti dovrebbe avvenire la fase di divulgazione, quando anche i soci-rievocatori vengono preparati sugli argomenti affrontati nel progetto. Infine, un'importante fase del programma è la messa in discussione del lavoro svolto, che deve sempre essere suscettibile di aggiornamenti o revisioni, proseguendo le ricerche su più fronti, dando spazio anche al confronto con altre associazioni, enti o esperti di settore.

**18. Il rievocatore dovrebbe** porre molta attenzione a queste fonti, poiché da esse possono essere tratte informazioni specifiche per la riproduzione di oggetti d'uso caratterizzanti un certo periodo. Ad esempio,

gli abiti tra XI e XIII secolo sono molto simili, quindi poco caratterizzanti, ma se vi aggiungiamo un accessorio o un capo d'abbigliamento come la *guarnacca*, che compare dalla fine del XII secolo e permane in uso

Seguendo tale impostazione l'associazione ha inaugurato diversi progetti ricostruttivi paralleli. Oltre al *Progetto Normanni. Militia Barensis, i normanni del Sud Italia*<sup>19</sup>, il primo in ordine di tempo, negli ultimi anni sono stati avviati: *Progetto XIII secolo. Ordine di San Giovanni di Gerusalemme e pellegrini*; *Progetto XVII secolo. Quei "Bravi" ragazzi*<sup>20</sup>. Infine, grazie a un più accurato approccio all'archeologia sperimentale e ricostruttiva e grazie all'esperienza svolta nelle scuole con progetti didattici mirati, l'associazione ha intrapreso un ulteriore programma rievocativo: il *mercato storico-didattico*. Questo progetto prevede l'approfondimento di temi legati all'archeologia della produzione e, più in generale, alla cultura materiale e alla vita quotidiana. Per necessità ha un inquadramento temporale piuttosto ampio, che spazia dall'XI al XIII secolo, e prevede la ricostruzione di alcune figure professionali specifiche: speciale, sarto/venditore di tessuti, pellipario, armadoro, cerusico. Inoltre vi sono altre postazioni divulgative basate su ulteriori approfondimenti: alimentazione e cucina, ologologia, metallurgia, falegnameria, giochi e passatempi<sup>21</sup>.

per oltre un secolo, allora abbiamo aggiunto un particolare che, insieme ad altri, donerà alla ricostruzione una datazione più precisa. Solo a titolo d'esempio citiamo alcune fonti iconografiche di consultazione:

l'arazzo di Bayeux (1070-1077), il *Liber ad honorem Augusti* (1196), la Bibbia di Maciejowski (1250 ca), il Codice Manesse (1314) o la Cattedra di Elia e il Portale dei Leoni presso la basilica di San Nicola di Bari.

**19. Progetto di studio e ricostruzione** che ha come focus l'XI e il XII secolo: prevede la ricostruzione di una compagine di armati e civili con annesso attendimento didattico-ricostruttivo, formato da diverse postazioni tematiche legate ad aspetti della vita civile e militare.

**20. Progetto di studio e ricostruzione** che ha come focus il cinquantennio centrale del Seicento. Il progetto nasce dalla stretta collaborazione con l'associazione Tabula Rasa di Jesi. L'obiettivo comune è quello di ricercare e ricostruire aspetti civili e militari, con particolare attenzione alle influenze della dominazione spagnola. Il progetto prevede inoltre la collaborazione per la creazione di un tercio (termine utilizzato dall'esercito spagnolo per descrivere un tipo misto di fanteria, composto da picchieri e moschettieri, utilizzato anche dalle fanterie italiane), definito *De nationes*.

**21. Al momento sono in fase di realizzazione** altre postazioni con approfondimenti sulla scrittura e sulla diffusione libraria, sulla pittura e sull'uso di coloranti e leganti naturali. Infine, è stato avviato un laboratorio per lo studio della musica.

Punto fondamentale, al centro dei nostri interessi, è proprio l'interazione con i fruitori. "Fare 'storia vivente' significa dare 'volto', 'spessore', 'realismo' e un'anima ai personaggi la cui vita quotidiana si intende ricreare"<sup>22</sup> e tutto ciò serve a portare avanti quell'"importante azione didattica e divulgativa"<sup>23</sup> che viene citata nel Rirs quale definizione dell'attività rievocativa. A nostro avviso la rievocazione storica è un utile strumento per avvicinare l'utente a temi particolari, poiché si entra a piccoli passi nella storia toccando con mano tanti piccoli aspetti della microstoria spesso tralasciati nel lavoro scolastico, o relegati a piccole parentesi di approfondimento. Il rievocatore può essere un utile tramite per far nascere nel fruitore quei quesiti, quelle curiosità che portano all'approfondimento o, nella peggiore delle ipotesi, per comunicare qualche conoscenza in più a coloro che hanno ascoltato la sua spiegazione<sup>24</sup>.

Sicuramente un corteo storico non è il modo più appropriato per fare didattica; ma lì dove le ricostruzioni sono effettuate su base seriamente documentata, anch'esso potrebbe diventare un utile strumento per fornire una visione d'insieme su un determinato avvenimento o periodo storico. Tuttavia, a nostro avviso, le attività didattiche e divulgative sono meglio esplicate all'interno di eventi o contenitori culturali, dove è possibile un contatto più serrato tra lo studioso-ricostruttore e il pubblico. Per quella che è la nostra esperienza, eventi multi-epoca, come i raduni, sviluppano al meglio tali attività, poiché il fruitore può seguire anche un *fil rouge* cronologico all'interno dell'iniziativa. Un esempio su tutti è l'evento *Storia viva sulla Piana*, raduno multi-epoca organizzato dal Cers in collaborazione e presso il museo storico di Piana delle Orme a Latina<sup>25</sup>. Durante l'evento viene organizzato un percorso tra vari attendamenti tematici, ordinati in base a una cronologia crescente che va dal I secolo d.C. al XX secolo. Seguendo tale linea temporale il visitatore (soprattutto fami-

glie con bambini) ha la possibilità di seguire spiegazioni e dimostrazioni dei vari aspetti della vita quotidiana e dell'arte bellica, grazie all'opera dei rievocatori che si alternano all'interno di aree prestabilite. Il risultato è sempre esaltante sia per il pubblico sia per i rievocatori stessi, che trovano in tali appuntamenti l'occasione per confrontare le proprie ricerche o per scambiarsi informazioni. In alcuni casi vi è anche la collaborazione per la ricostruzione, al momento stesso, di attrezzature. Né va trascurato il vantaggio di operare in grandi spazi verdi, senza l'interferenza intensiva o soffocante di costruzioni moderne.

Gli eventi rievocativi e/o ricostruttivi, se organizzati con la partecipazione di gruppi storici qualificati, aiutano, ancora, a sfatare falsi miti e luoghi comuni diffusi da una cattiva divulgazione, della quale è indubbiamente responsabile il sistema mediatico, accompagnato talvolta anche dalla scuola. Durante questi eventi capita spesso di incontrare bambini e adolescenti che (oltre ad aver perso ogni contatto con la natura<sup>26</sup>) sono spesso vittime di nozioni acquisite dai videogiochi o dalla televisione, tanto da non riuscire a distinguere il fantasy dalla storia. Quando si fa riferimento al Medioevo, moltissimi fanno solo due collegamenti: a Federico II (quando va bene: ma solo in Puglia) o ai cavalieri templari (con tutte le ripercussioni esoteriche: e qui l'estensione è italiana)<sup>27</sup>. Questa cattiva cultura è tipicamente diffusa presso i giovani, i quali, per contro, sono maggiormente propensi ad acquisire nuovi dati, ma spesso è proprio tra gli adulti di cultura medio-alta che si trovano i luoghi comuni più difficili da rimuovere. Quando si prova a far indossare una replica di armatura (come, ad esempio, un usbergo correttamente ricostruito) a un adulto, la sua affermazione tipica è: "Ma queste sono finte, gli antichi portavano delle armature molto più pesanti! E poi, queste non sono armature, sono solo maglie di ferro!". In alcuni casi è anche su-

22. Rirs, art. 2.3.

23. Rirs, art. 2.1.

24. Certo, non tutti i rievocatori sono preparati allo stesso modo, e nell'immensa costellazione di associazioni non ci si può aspettare che tutti lavorino con la medesima serietà. Sicuramente il rischio di ascoltare un rievocatore impreparato è quello di cadere nei luoghi comuni, come il peso spropositato delle armi o l'alimentazione medievale a base solo di legumi o di carne di cinghiale mangiata con le mani, "come Asterix e Obelix" (frase spesso citata durante gli eventi).

25. <http://www.pianadel-leorme.com/>.

26. Su questo si veda il bel libro di P. Falteri, "Ho visto i buoi fare il pane": l'imma-

gine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria (si veda "Mundus", 1, 2008, p. 230).

27. Un fenomeno che si riflette nella pubblicazione di numerosissimi titoli spazzatura sulla storia

dell'Ordine monastico cavalleresco dei cavalieri del Tempio di Gerusalemme. Senza dimenticare tra-

smisioni televisive, camuffate da format culturali, destinate alla divulgazione storica.

perfluo spiegare l'evoluzione delle armi difensive dal Medioevo all'Età Moderna. Anche quando si citano le pubblicazioni di grandi studiosi (come Lionello G. Boccia), tutto risulta inutile. Altro grande argomento di dibattito in questi eventi è quello dell'alimentazione. Molti sono convinti che in mancanza del frigorifero si mangiasse tutti i giorni carne marcia, il cui sapore era coperto dal massiccio uso di spezie (e questo nonostante le continue spiegazioni di Massimo Montanari); in altri casi i visitatori sono convinti che nel Medioevo si consumassero solo legumi, o solo verdure, o solo carne; e, qualche volta, c'è stato chi ha osservato: "Ma tanto quelli mangiavano solo pane e acqua, per questo morivano presto!". Anche in questo caso cerchiamo di spiegare i principi alla base dell'alimentazione, e che la stessa non è solo un fatto di mera sopravvivenza ma un aspetto fondamentale della cultura di una data società<sup>28</sup>. Per concludere questa carrellata di luoghi comuni, vorrei accennare alle convinzioni sulla situazione della donna nel Medioevo. Per alcuni la stregoneria era assai diffusa tra le donne; molti sono convinti che la Santa Inquisizione<sup>29</sup> fosse la piaga assoluta del genere femminile e che le donne indossassero la cintura di castità. In alcuni casi la donna medievale è vista come lasciva, in altri "deve" essere casta e timorata di Dio. Tutti però si scandalizzano quando viene loro spiegato che le donne che seguivano gli eserciti in marcia erano in molti casi delle prostitute. Ma l'episodio che più ci ha colpito è stato quello di una mamma che, accompagnando la figlia all'interno dell'accampamento storico-tematico, osservando alcune rievocatrici intente a cucinare, l'ha ammonita con queste parole: "Vedi, figlia mia, non è cambiato niente nella storia, donna schiava, lava e chiava!".

**28. Una delle convinzioni** che spesso viene a galla negli eventi e nei seminari è quella secondo cui gli individui vissuti in tempi diversi dal nostro fossero dei rozzi personaggi che non avevano cognizione

di quelle che oggi definiamo buone maniere: il fatto di mangiare con le mani non era sintomo di una carenza culturale, ma espressione di una cultura che poteva significare come il contatto diretto con il



Ricostruzione di uno spaccato di vita militare: picchieri della metà del Seicento durante una pausa dalle esercitazioni militari.

### Bibliografia

- ▶ AA.VV., *Rievocazioni storiche del Veneto. Definizione, valutazione, riqualificazione*, Regione del Veneto, Venezia 2007.
- ▶ F. Armenise, *L'archeologia sperimentale e la rievocazione storica. Definizione e metodo*, in corso di stampa.
- ▶ E. Musci, *Paesaggio storico per il grande pubblico – tre studi di caso e alcune riflessioni*, in *Il paesaggio agrario italiano medievale. Storia e didattica. Atti della Summer School Emilio Sereni*, II ed., 24-29 agosto 2010, Quaderno n. 7, Edizioni Istituto Alcide Cervi, 2011.

### Sitografia

- ▶ Consorzio europeo rievocazioni storiche (Cers): <http://www.cersonweb.org/webstart/>
- ▶ Compagnia d'Arme Stratos: <http://www.stratos bari.it/>
- ▶ Federazione italiana giochi storici (Figs): <http://www.feditgioichistorici.it/>
- ▶ Museo storico Piana delle Orme: <http://www.pianadelleorme.com/>
- ▶ Regolamento italiano per la rievocazione storica (Rirs): <http://www.cersonweb.org/download/Rirs.pdf>
- ▶ Storia del Rirs: <http://www.cersonweb.org/web it/news002.asp>

cibo derivasse dal rispetto per un dono ricevuto da Dio. Inoltre, la pratica di toccare il cibo con le mani non era giudicata negativamente, perché il mangiare nel Medioevo prevedeva il soddisfacimento di

tutti i sensi, compreso il tatto.

**29. Tutti, quando parlano** di Inquisizione (o dei roghi di streghe), si riferiscono alla Congregazione della sacra, romana e universale Inquisizione del santo Offi-

zio, fondata da papa Paolo III nel 1542. Difficilmente citano con cognizione le diverse Inquisizioni medievali, quelle vescovili e territoriali, e quelle centralizzate del XIII secolo.

# Seconda edizione della Summer School Emilio Sereni. L'insegnamento della storia del paesaggio medievale

Alessandra Lina, Sara Rossi

212

Nel pieno della campagna reggiana sorge la casa di Alcide Cervi che ospita, dal 1972, l'istituto omonimo, custode della memoria dei sette fratelli Cervi e del loro sacrificio durante la Resistenza. Fin dalla sua fondazione l'istituto è in prima linea nella difesa degli ideali democratici e antifascisti che costituiscono la base della nostra Repubblica. Si distingue inoltre per la ricerca scientifica e la promozione culturale nel campo della storia dell'agricoltura e del mondo rurale, parte integrante della storia della famiglia contadina dei Cervi.

L'istituto Alcide Cervi<sup>1</sup> comprende il museo, raccolta di oggetti appartenuti alla famiglia e donati successivamente a memoria della Resistenza, e la biblioteca-archivio Emilio Sereni, organizzata in tre sezioni: biblioteca del museo Cervi, archivio storico nazionale dei movimenti contadini e biblioteca Emilio Sereni.

La scelta di organizzare questa Summer School proprio all'interno degli spazi dell'istituto non è ovviamente casuale ma strettamente connessa alla natura stessa della biblioteca Emilio Sereni: una raccolta di moltissimi volumi e riviste, per lo più di interesse agrario, classificati dallo stesso Sereni, uomo politico, illustre studioso e annoverato tra i fondatori dell'istituto.

Obiettivo di questa scuola è la diffusione, più che di nozioni che potremmo definire manualistiche e quindi facilmente reperibili, di un vero e proprio atteggiamento scientifico, base me-

todologica della ricerca stessa. La questione non è assolutamente semplice e per riuscire in questo arduo compito sono state messe in campo forze molto differenti tra loro. Le cinque giornate della scuola, organizzata in modo residenziale, sono state scandite da ritmi serratissimi per poter permettere un fitto scambio di esperienze tra persone di diversa provenienza. La forza della scuola sta proprio in questo: docenti universitari, illustri studiosi, insegnanti dei diversi gradi della scuola e operatori culturali hanno passato cinque giorni insieme a ragionare sul patrimonio e su problematiche a esso connesse.

Il punto di partenza è stato proprio definire il concetto di "patrimonio". È emerso chiaramente che questo può essere considerato in due modi differenti: patrimonio come proprietà effettiva, e dunque regolata da leggi d'uso e di trasmissione, o come qualcosa di metaforico che serve a esprimere l'intreccio strettissimo tra passato e presente, tra individuo e collettività<sup>2</sup>. Possiamo ancora distinguere tra patrimonio materiale, cioè la memoria ormai fossilizzata, e patrimonio immateriale, dunque la memoria viva. È proprio in quest'ultima categoria che rientra il paesaggio: da tutte le relazioni è risultato come il paesaggio sia memoria viva e dunque non abbia senso tentare di mantenerlo immutato nel tempo (va sempre tenuto presente che l'obiettivo non è quello di creare un mondo fatto di recinti: è importante tutelare un insieme e non

**1.** Istituto Alcide Cervi, via F.lli Cervi 9, 42043 Gattatico (Re), sito web: [www.fratellicervi.it](http://www.fratellicervi.it).

**2.** A questo proposito si veda A. Brusa, *Paesaggio e patrimonio, fra ricerca, formazione e cittadinanza, in Il paesaggio agrario italiano protostorico e antico. Moduli di storia e didattica. Atti della Summer School Emilio Sereni*, I ed., 26-30 agosto 2009, Quaderno n. 6, Edizioni Istituto Alcide Cervi, 2010, pp. 17-21.

**Summer School**  
Emilio Sereni

ISTITUTO  
ALCIDE  
CERVI  
MUSEO CERVI  
FONDATAZIONE EMILIO SERENI

**II EDIZIONE**  
**STORIA DEL PAESAGGIO**  
**AGRARIO ITALIANO**  
IL PAESAGGIO MEDIEVALE  
MODULI DI STORIA E DIDATTICA  
CORSO DI FORMAZIONE

**24-29**  
agosto 2010

Biblioteca Archivio  
Emilio Sereni  
Gattatico - Reggio Emilia

Per informazioni e iscrizioni  
www.fratellercervi.it  
biblioteca-archivio@emiliosereni.it  
Via Fratelli Cervi 9  
42043 Gattatico (RE)  
Tel 0522 678356 - Fax 0522 477491

**3. In collaborazione** con gli istituti superiori Ipsia A. Lombardini di Reggio Emilia, Don Z. Iodi, sede di Novellara, e il Cfp Fondazione Enaip Don G. Magnani di Reggio Emilia e Castelnovo Monti.

**4. La seconda edizione** della Summer School Emilio Sereni, *Storia del paesaggio agrario italiano. Il paesaggio medievale. Moduli di storia e didattica. Corso di formazione*, si è svolta dal 24 al 29 agosto 2010 (direttore: A. Brusa, coordinamento scientifico: G. Bonini, A. Cecchini, R. Greci, M. Montanari, B. Salvemini, G. Sergi, G. Sibra).

una singola emergenza). Rimanendo legati alla discussione sul patrimonio-territorio, è parso del tutto naturale affrontare il discorso cittadinanza-territorio. Infatti le cose cambiano molto se si sceglie di considerare o meno il patrimonio come una proprietà. Se il patrimonio-territorio è qualcosa che può appartenere, allora apparterrà necessariamente alle persone che quel determinato territorio abitano da sempre, ma ricordiamoci che una proprietà implica la piena disponibilità del possessore. Un'affermazione di questo genere mostra immediatamente la sua pericolosità e la sua inaccettabilità. Il patrimonio è il frutto del passato e il passato è qualcosa in un certo senso di molto lontano da noi, le cui radici (parola ultimamente molto abusata) non sono facilmente identificabili o riconducibili a qualcosa di ben definito: perciò il patrimonio non può essere ascritto né a una singola cittadinanza, né a un singolo popolo,

né a un singolo partito politico. Il passato e il patrimonio sono di tutta l'umanità e non possono essere rivendicati da qualcuno.

Ma, allora, se il patrimonio-territorio appartiene a tutti è necessario che entri in gioco un forte programma di educazione civica e di conoscenza del territorio stesso che permetta a tutti noi di sentirlo come effettivamente nostro. Questi sono i concetti su cui si è maggiormente insistito durante gli incontri alla Summer School: l'educazione alla cittadinanza deve passare necessariamente attraverso una buona conoscenza del passato e del territorio. Solo così gli uomini sapranno di avere delle responsabilità nei confronti del loro paesaggio, e si renderanno conto che rappresenta per loro un valore aggiunto (basti pensare che se il paesaggio racconta una storia molto antica il prodotto della terra acquista valore).

A questo proposito è stata davvero molto interessante la tavola rotonda dal titolo *Anche il passato è una terra straniera?*, preceduta dalla visione del video *S-paesamento* a cura del centro interculturale Mondinsieme di Reggio Emilia<sup>3</sup>. In questo breve filmato sono state raccolte testimonianze di ragazzi stranieri figli di immigrati ma nati in Italia (non si è parlato qui appositamente di "immigrati di seconda generazione" perché, come emerso dall'intervento di Adil El Marouakhi, significherebbe ammettere che essere immigrati non è qualcosa di connesso a un'azione, appunto quella di immigrare, ma piuttosto una condizione propria di una persona che viene trasmessa di padre in figlio come un qualsiasi altro carattere genetico) e si è chiesto loro di parlare della propria città. Dalle interviste emerge come alcuni di questi ragazzi siano ben preparati sul territorio mentre altri siano in difficoltà anche nel riconoscere le cose più semplici, come banalmente collocare Reggio Emilia su una cartina geografica muta (difficoltà che peraltro sono proprie anche di molti ragazzi italiani). Ma, nonostante tutto, questi ragazzi calati nel territorio hanno mostrato di sentirlo come qualcosa di proprio, al pari, se non di più, di loro coetanei italiani.

Questa seconda edizione della Summer School Emilio Sereni<sup>4</sup> è stata incentrata sul paesaggio medievale, osservato nelle sue più diverse sfaccettature grazie alla partecipazione di professori provenienti da diverse università italiane e straniere, nonché architetti, giornalisti e scrittori

che hanno messo in campo le proprie specifiche competenze. La forza della scuola sta proprio nel suo potenziale umano, nella sinergia tra i massimi esperti di ciascun tema considerato: per giungere a questo, la Summer School ha coinvolto professori provenienti da ben diciotto diverse università, di cui sedici italiane e due spagnole, risultato ineguagliato nel suo genere. Sette sono state le sessioni, incentrate su altrettanti temi: i poteri che organizzano il territorio, paesaggi reali e paesaggi immaginati, il paesaggio a tavola, il paesaggio della campagna, il paesaggio della città, il Medioevo e la valorizzazione del territorio, la storia e il territorio: una politica del patrimonio.

Ma oltre agli interventi, che hanno portato in evidenza gli ultimi esiti della ricerca medievistica, è stata importante, al termine di ciascuna sessione, la disponibilità di ogni relatore a momenti di incontro diretto con i partecipanti alla scuola per rispondere alle diverse curiosità di ciascuno: questi momenti sono stati fondamentali per un completo scambio di idee, questioni e competenze, permettendo l'approfondimento di tutte le esperienze e le conoscenze messe in rilievo dalle relazioni.

Il carattere informale e ristretto di questi incontri, a cui ciascuno ha partecipato attivamente in

base alle proprie curiosità e ai propri interessi, ha consentito scambi fecondi e stimoli profondi, originando riflessioni collettive che non si sono ancora concluse ma che continueranno grazie alla nascita di una proficua rete di contatti.

Un'intera giornata della Summer School è stata poi dedicata a escursioni sul territorio, che hanno condotto alla visita dell'abbazia di Nonantola e dei castelli di Canossa e Torrechiara. Lungi dall'essere soltanto gite turistiche, le visite si sono rivelate ricche di spunti e vivaci discussioni. In particolare, al castello di Canossa è nato un attivo dibattito che ha approfondito la riflessione sui temi emersi il giorno precedente, confrontandoli con la realtà del territorio e delle testimonianze materiali superstiti. Ne è risultato – senza volerlo – una sorta di convegno all'aria aperta, una discussione sulla figura di Matilde di Canossa intavolata nel suo stesso castello, durante la quale è sorto spontaneo il confronto tra quanto raccontato dalle fonti e quanto evidenziato dai resti materiali che si trovavano sotto i nostri occhi. La relazione ascoltata solo poche ore prima ha così acquistato tutto un nuovo valore.

La visita al castello di Torrechiara è stata organizzata da alcune guide della locale associazione culturale Melusine che erano tra gli iscritti

214



La Summer School è articolata in sessioni differenti. Qui una delle lezioni plenarie.

Un momento fondamentale della Summer School è l'uscita sul territorio che consente la contestualizzazione di alcuni dei contenuti teorici del corso. Qui una lezione informale sul paesaggio storico della rocca di Canossa effettuata collettivamente in loco.



alla scuola: si è così visitato il castello accompagnati da una spiegazione professionale e competente, ma al tempo stesso è stato possibile considerare le problematiche della sua organizzazione didattica e turistica e dell'interazione tra i diversi soggetti attivi al suo interno. Questi aspetti sono stati ripresi in seguito anche all'interno dei laboratori didattici della Summer School, in cui si sono confrontate esperienze simili a quella dell'associazione Melusine.

I laboratori rappresentano la specificità che contraddistingue la Summer School Emilio Sereni: i partecipanti si sono divisi in sei gruppi per la costruzione di percorsi didattici e divulgativi incentrati sui temi trattati nelle diverse sessioni, intrecciati con le metodologie del laboratorio, del gioco, della visita, della mostra e della multimedialità. All'interno di questi gruppi, tutor esperti hanno presentato la metodologia didattica con l'ausilio di esempi pratici, base di partenza per l'individuazione di progetti su cui lavorare successivamente. Sono infatti pre-

visti altri incontri dei gruppi con i tutor per l'elaborazione di moduli didattici. Il contatto tra docenti delle scuole di ogni ordine e grado e operatori didattici si è rivelato in questa sede molto stimolante e utile a un confronto di idee ad amplissimo raggio, volto all'elaborazione di progetti il più possibile flessibili.

Il contatto tra i partecipanti non si è interrotto neppure dopo cena: le serate sono state infatti caratterizzate dalla proiezione di film, seguiti da un dibattito teso a evidenziarne i contenuti affini agli argomenti trattati durante la giornata.

È chiaro, dunque, come questa esperienza, unica nel suo genere, abbia offerto a chi vi ha preso parte la possibilità di entrare in contatto con realtà e professionalità tra loro molto differenti e tutte utili per arricchire in modo significativo il proprio bagaglio culturale. Il confronto e lo scambio, specialmente se continui, sembrano essere davvero le carte vincenti per andare avanti nel campo della didattica, considerata nei suoi molteplici aspetti.



# Insegnare la storia al tempo dell'Homo sapiens 2.0. Un convegno dell'associazione Clio '92

Giuseppe Di Tonto, Ernesto Perillo

216

“**D**al 1996 in Italia si sta affermando una nuova versione 2.0 dell'Homo sapiens, si tratta dei nativi digitali, sono tutti i bambini che sono nati dopo la diffusione di internet (dicembre 1995, gennaio 1996, primi browser commerciali). I nativi digitali sono diversi da noi figli di Gutenberg, sono nati in una società multischermo e preferiscono allo schermo passivizzante della televisione gli schermi interattivi: cellulare, computer, oppure quello della televisione ma connesso alla playstation, lo schermo del cellulare è per loro uno spazio per comunicare (sms), ma è soprattutto quello del computer connesso ad internet, lo schermo che amano di più. A scuola (dati Ocse Pisa, 2007) a casa e con gli amici (dati Aie, 2007) il perimetro della identità comprende anche la loro identità on-line. Per noi nativi Gutenberg, il blog o la posta elettronica sono strumenti, per loro sono una parte integrante della loro immagine del sé e delle loro relazioni sociali [...]. Il modo in cui vedono e costruiscono il mondo è differente”<sup>1</sup>.

Così Paolo Ferri, professore di tecnologie didattiche e teoria e tecnica dei nuovi media presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, sintetizza la rivoluzione che caratterizza sempre più la nostra epoca.

E quando l'Homo sapiens 2.0 va a scuola cosa succede? O meglio: come dovrebbero essere una scuola e una didattica per i nativi digitali? Alcuni cambiamenti sono ormai sotto gli occhi di tutti: ai manuali cartacei si affiancano testi digitali e *learning objects*, le lavagne di ardesia cominciano, con sempre maggiore frequenza,

ad essere sostituite da quelle elettroniche e interattive, alle ricerche in archivio o in biblioteca si aggiungono quelle sui motori di ricerca come Google, i filmati digitali offerti dai network televisivi o da YouTube prendono il posto degli stessi filmati sui vecchi supporti analogici, l'insegnamento in presenza viene supportato da quello a distanza su piattaforme di e-learning. In questo nuovo scenario la ricerca storica e la storia insegnata se e come si stanno modificando? Cosa significa storia digitale? In che modo l'uso delle nuove tecnologie incide sulle modalità di produzione e comunicazione della ricerca e in che modo gli ambienti digitali possono essere implicati nei processi di insegnamento e apprendimento della disciplina?

Il punto di partenza può essere lo schema 1 che sintetizza le principali fasi del processo di costruzione della conoscenza storica.

Si tratta di un percorso che, prendendo avvio dal soggetto (in questo caso lo studente), dai tratti e dalle competenze caratterizzanti il suo bagaglio personale e i modi propri di pensare, vivere e usare il mondo, approda alla costruzione di conoscenze sul passato secondo le procedure del metodo storiografico, in un tipico itinerario di ricerca storico-didattica.

In che modo il digitale può rapportarsi a questo percorso e cosa cambia?

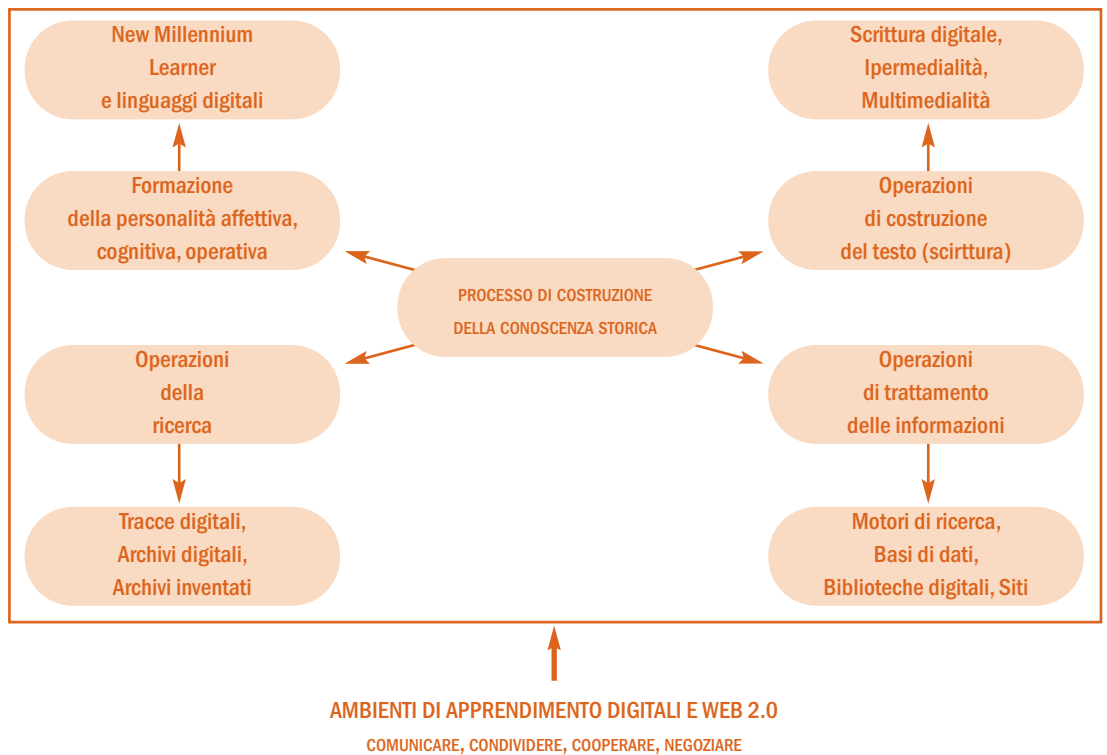
Lo schema 2 ci mostra le opportunità legate alle nuove tecnologie per ciascuna delle fasi della ricerca.

1. Cfr. P. Ferri, *I nativi digitali, una razza in via di apparizione*, disponibile on-line all'indirizzo <http://www.scribd.com/doc/17362448/Aggiornamenti-Su-Nativi-Digitali>.

Schema 1. Fasi del processo di costruzione della conoscenza storica<sup>2</sup>.



Schema 2. Fasi del processo di costruzione della conoscenza storica e strumenti e ambienti digitali.



2. Cfr. I. Mattozzi, *Uso delle fonti*, in C. Vernizzi (a cura di), *Storia e didattica*, atti del convegno regionale, Torino, 16-17 maggio 1973, Ufficio scolastico regionale del Piemonte, Torino 2004, p. 147.

Un primo elemento da considerare riguarda, innanzitutto, gli studenti che sono appunto nativi digitali, cioè *simbionti strutturali della nuova tecnologia*, come sostiene ancora Ferri, con modalità di elaborazione e comunicazione nuove e differenti rispetto ai docenti, nativi Gutenberg che hanno bisogno di alfabetizzarsi al digitale e di scoprirne caratteristiche e specificità.

E poi via via gli altri aspetti: su ciascuno di essi il convegno *Storia digitale e didattica*, promosso dall'associazione di docenti e ricercatori di didattica della storia Clio '92, svoltosi a Riccione il 26 febbraio 2011 presso l'istituto alberghiero

S. Savioli, ha cercato di proporre un approfondimento, incrociando la riflessione sugli archivi digitali (S. Vitali) con quella sulle diverse forme di scrittura storica digitale (G. Di Tonto), sulle esperienze e sugli esempi concreti di manuali e portali storici digitali (G. Valdrè, L. Russo, G. Pezzella), per finire agli ambienti di apprendimento digitali per la didattica della storia (I. Mattozzi). La tavola rotonda sull'editoria scolastica per la storia (G. Baldi, I. Rosato, G. Valdrè) ha aperto il pomeriggio, che poi è proseguito con quattro workshop in parallelo sulle esperienze di insegnamento della storia con il supporto degli ambienti digitali nei diversi ordini

di scuola (L. Bordin, F. Manfieri, L. Prot, F. Demattè) e, ancora, sull'editoria scolastica digitale (C. Cubedda, V. Patricolo).

Ma procediamo con ordine.

Se all'inizio della ricerca storica, dopo le domande, ci sono le fonti, cosa significa lavorare con le fonti e gli archivi digitali a scuola? Secondo Stefano Vitali, il nodo centrale non è solo quello di usare gli archivi digitali per educare al ragionamento storico, alle sue regole e alle sue procedure, ma anche quello di attrezzare gli studenti per una riflessione critica sulle informazioni offerte dalla Rete.

Il documento digitale non è, infatti, la copia speculare del documento cartaceo: esso richiede operazioni e scelte di decodifica a monte e a valle che bisogna conoscere e valutare per poter usare consapevolmente gli archivi digitali e i materiali in essi contenuti. Affidabilità, autenticità, selezione, scelta, montaggio dei documenti sono alcuni degli aspetti da considerare. Si modificano, inoltre, anche le forme della narrazione, affidata sempre più frequentemente al montaggio delle fonti, che di fatto veicolano anche un racconto del passato mostrandone alcune tracce, o in alcuni casi lasciando alla responsabilità del navigatore o della community di cui eventualmente fa parte il compito di costruzione narrativa.

La scrittura quindi. Degli sviluppi della scrittura storica digitale ha parlato Giuseppe di Tonto. Le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali sembrano toccare la natura stessa della scrittura storiografica, la forma di argomentazione e l'organizzazione del testo storico, ponendo non pochi problemi allo storico di professione che deve fare i conti con le modalità ipertestuali, multimediali e interattive che il testo può assumere.

Le stesse problematiche si pongono per la scrittura di testi storici destinati all'insegnamento e all'apprendimento della storia. In questo settore le nuove normative ministeriali obbligano editori e autori ad accelerare il passo nella ricerca e nella produzione di nuove forme di manualistica storica per la Scuola e l'Università.

Gli interventi successivi hanno mostrato alcuni esempi di scrittura storica digitale. Giulia Pezzella, responsabile dell'area storica del sito del-

la Treccani, ha illustrato le caratteristiche del portale di storia [www.treccani.it](http://www.treccani.it) che, nato nel 2008, si è posto il compito di traghettare on-line parte delle risorse enciclopediche dell'*Enciclopedia italiana*, un'operazione complessa che ha richiesto un massiccio intervento sui contenuti nati per il supporto cartaceo e la progettazione di ambienti interattivi pensati per questo scopo.

Giorgio Valdrè, con la collaborazione di Laura Rossa della casa editrice Zanichelli di Bologna, è partito da uno studio di caso, l'ideazione e la realizzazione di un corso di storia per la scuola secondaria inferiore, per mostrare le principali caratteristiche e potenzialità del manuale digitale. Uno degli snodi decisivi per le operazioni didattiche è rappresentato dall'interfaccia, il luogo in cui si incontrano il destinatario e il messaggio a lui diretto per mezzo dell'ambiente che lo veicola: dopo aver passato in rassegna diverse tipologie di interfacce, i due relatori si sono fermati sulle caratteristiche dei contenuti on-line attualmente proposti dalla casa editrice assieme al volume cartaceo.

Ivo Mattozzi ha concluso gli interventi della mattinata con una relazione sull'insegnamento della storia in ambienti digitali. Questi ambienti non sono di per sé generatori di apprendimento: perché ciò avvenga è necessario che ci sia l'insegnamento e che si formino docenti competenti nell'agire didattico con le nuove tecnologie. È infatti possibile un uso banale del digitale che lascia lo studente sostanzialmente passivo o lo sollecita a fare operazioni poco significative.

All'origine di tutto c'è la concezione della professionalità come competenza a pensare, progettare e realizzare la mediazione didattica. Sono la qualità dei prodotti e delle attività proposte a rendere efficace l'ambiente digitale. Per questo motivo i docenti devono imparare a costruire la sceneggiatura del processo dell'insegnamento e dell'apprendimento che integra nel processo le risorse e l'architettura degli ambienti digitali.

Progettazione dei processi di insegnamento-apprendimento, trasposizione dei testi esperiti, operazioni cognitive per la costruzione delle conoscenze e dei sistemi di conoscenza, ricerca storico-didattica, attività di cooperazione, sce-

neggiature delle interazioni in classe, valutazione degli apprendimenti sono tutti ambiti nei quali gli ambienti digitali possono trovare una loro grande utilità di impiego per la storia insegnata.

La sessione pomeridiana è stata aperta con una tavola rotonda sul tema dell'editoria scolastica e storica. I partecipanti che rappresentavano le case editrici Giunti, Palumbo e Zanichelli hanno sottolineato le difficoltà dell'attuale fase di transizione riflettendo sui percorsi di ricerca e progettazione di manuali digitali che stanno attualmente affrontando. Ma sono emersi anche altri aspetti e problemi come, ad esempio, la concorrenza di soggetti che offrono percorsi formativi utilizzabili dai docenti e dagli studenti (network televisivi, siti Internet di storia, musei), la necessità di una progettazione editoriale in cui l'autore dei contenuti deve confrontarsi e lavorare con altre figure professionali della comunicazione digitale e, infine, la concorrenza

che viene dalle stesse scuole e da quei docenti che decidono di produrre in proprio materiali che si affiancano ai manuali e che, in un futuro prossimo, potrebbero anche sostituirsi ad essi.

A chiusura del seminario, i workshop condotti dai docenti che hanno presentato esperienze e materiali (contenuti didattici digitali, *learning objects*, *webquests*), sperimentati nelle classi della scuola primaria e secondaria, prevalentemente a sostegno delle attività svolte in aula.

Il convegno è stata anche l'occasione per presentare il nuovo Quaderno di Clio '92 che raccoglie gli atti di un analogo convegno svoltosi a Scorzè (Ve), nel settembre 2010, dal titolo *Storia@Storie. Sapere storico e storia insegnata al tempo del digitale*<sup>3</sup>.

3. La presentazione del Quaderno è disponibile sul sito dell'associazione Clio '92 all'indirizzo <http://www.clio92.it/index.php?area=3&menu=13&page=575>.

# Quattro giorni di storia a Genova

Alessandro Cavalli

C'è voglia di storia tra la gente. Forse perché c'è bisogno di capire dove stiamo e dove stiamo andando. Forse perché ci si chiede come abbiamo fatto ad arrivare fin qui. Forse perché le leggende sulle origini remote non convincono più tutti. Forse perché il presente non piace e si cerca rifugio nel passato. Tutte spiegazioni che probabilmente colgono un pezzo di verità. Sta di fatto che quando si parla di storia la gente affolla le sale, le aule, le conferenze, gli incontri, i dibattiti, le esposizioni. Se c'è l'offerta, il pubblico non manca. Una prova? I quattro giorni della *Storia in Piazza* a Genova, una manifestazione che ha compiuto i due anni lo scorso aprile. Sessanta "eventi", concentrati quasi tutti nella cornice del Palazzo Ducale. Un edificio di per sé denso di storia diventa un contenitore di cultura storica e di partecipazione di una popolazione forse stanca delle risse mediatiche sugli schermi televisivi.

Il tema della prima edizione del 2010 è stato *La nascita delle nazioni*, quest'anno *L'invenzione della guerra*. Gli storici, ovviamente, in primo piano, ma anche antropologi, filosofi, scienziati sociali e anche attori, registi a raccontare non solo le vicende militari, gli eserciti, le armi, le strategie, ma anche che cosa la guerra ha significato nei secoli per coloro che l'hanno combattuta, per coloro che l'hanno subita, per coloro che l'hanno esaltata e per coloro che l'hanno rimossa. La guerra resta una delle esperienze centrali e pervasive di tutte le società umane. Sono stati pochi i periodi della storia in cui, come quello in cui stiamo vivendo in questo angolo d'Europa, i quattro quinti della popolazione non sono passati attraverso la guerra.

Il regista culturale della manifestazione è stato anche quest'anno Donald Sassoon, professore di storia europea comparata al Queen Mary College dell'Università di Londra, affiancato da

Antonio Gibelli, che ha curato in particolare i laboratori per scuole e insegnanti, e da Luca Borzani, che ha tenuto le file di tutta la manifestazione. Il successo di pubblico è stato inatteso. La gente è arrivata anche da lontano. La storia non è solo per addetti ai lavori.

Non ci sono state solo decine di lezioni/conferenze di studiosi di provata competenza ed efficacia, ma anche una serie di eventi che hanno legato il tema generale alla musica (le canzoni del tempo di guerra, le bande militari, gli inni, i canti dei soldati, dei prigionieri, dei pacifisti), al cinema, alla letteratura e anche all'alimentazione (il rancio dei soldati, le vettovaglie, le carestie). Un'altra serie di eventi ("Il lavoro dello storico") era specificatamente destinata quest'anno all'uso dell'immagine (fotografie, manifesti, vignette) nella ricerca e nella didattica della storia. Infine, una serie di mostre (immagini di guerra di Robert Capa, i dipinti di Tom Posta, i giornali di trincea della guerra 1915-18, la Sarajevo di Giorgio Bergami, l'Afghanistan di Andrea Dapuzo, i cimiteri di guerra, Hiroshima e Nagasaki) nonché laboratori per le scuole e delle scuole, laboratori per le famiglie, letture e spettacoli per bambini di diversa età. Insomma, un'offerta per tutti i gusti per gli oltre 26.000 visitatori (di cui 7.000 studenti) che si sono succeduti nelle quattro giornate e hanno potuto compilare il proprio personale percorso.

Chi ne vuole sapere di più può trovare buona parte degli eventi su YouTube. L'anno venturo, la terza edizione, dal 29 marzo al 1° aprile. L'appuntamento genovese sta diventando un evento atteso da un numero crescente di appassionati di storia. Un segnale confortante in una fase storica incline alla depressione collettiva.

Il programma completo, fotografie, video e approfondimenti sono disponibili sul sito <http://www.palazzoducale.genova.it/storia/index.html>.

# Scelte educative e innovazione nei curricoli scolastici del cittadino globale

**Mariella Pratissoli**

**I**l quinto Seminario nazionale di educazione interculturale si è svolto a Senigallia, come oramai da tradizione, nei giorni 5-6-7 settembre 2011. Di particolare interesse per il mondo della scuola e per la stessa società civile, il seminario propone annualmente nuove modalità di lettura e interpretazione dei saperi scolastici, chiamati a narrare un'ecumene in continua espansione, in cui realtà locale e mondiale si afferrano e intrecciano in un tessuto sempre più multiculturale.

In gioco quest'anno, nel suggestivo scenario della Rotonda a Mare, c'erano discipline sia scientifiche, come biologia, matematica e fisica, sia umanistiche, come storia ed educazione alla Costituzione e alla cittadinanza. A dare voce a una nuova riflessione epistemologica sulle materie scolastiche sono stati esperti di fama nazionale e internazionale: per la storia Antonio Brusa dell'Università di Bari e Ramón López Falcá dell'Università di Santiago de Compostela; per l'educazione alla Costituzione e alla cittadinanza Roberto Mancini dell'Università di Macerata; per la fisica Ornella Pantano dell'Università di Padova; per le scienze Marilar Jiménez-Alexandre dell'Università di Santiago de Compostela; per la matematica Benedetto Di Paola dell'Università di Palermo.

È dunque tempo di rigenerare la scuola e di concepirla come fattore di cambiamento e di rinnovamento morale e sociale, se vogliamo che la democrazia diventi stile di vita, come recita il titolo della lezione del professor Mancini, che chiama direttamente in causa i docenti nella realizzazione di questo processo. Sono loro, gli educatori, la cui opera corale genera giorno per giorno dinamiche educative, a indicare nuove forme di convivenza da invereare nella

stessa comunità scolastica così da umanizzarla e diventare un modello di vita tanto che, infine, la società intera ne resterà illuminata. Il professor Mancini non ha dubbi sul risultato poiché, a suo avviso, spetta all'insegnante etico avere nel cuore la passione per la convivenza, essere illuminato da un ideale universale non violento, avere un modo di interagire e di insegnare congruente con questo cammino.

Ma la rigenerazione della scuola deve passare necessariamente anche attraverso lo sviluppo del pensiero critico che, secondo la professoressa Jiménez-Alexandre, è connesso con una delle competenze strutturali all'apprendimento delle discipline scientifiche costituita dalla capacità di argomentare e di usare prove per valutare le conoscenze. Ciò dunque presuppone un cambiamento nell'insegnamento delle scienze, rinchiuso ancora perlopiù in una visione etnocentrica; occorre aprire le menti alla capacità di formare un'opinione personale indipendente e di riflettere sulla realtà per innovarla e migliorarla.

La concreta fattibilità di un processo critico di insegnamento è stata offerta dalla presentazione, da parte della professoressa Pantano, del progetto realizzato dal Dipartimento di fisica dell'Università di Padova, che ha avviato una profonda innovazione nell'insegnamento della disciplina, in quanto, oltre a fornire le conoscenze specifiche della materia oggetto di studio, ha messo gli studenti in condizione di fare un'analisi socio-genetica dei saperi scientifici, così da evidenziare, attraverso la storia dell'insegnamento della disciplina, la dimensione relativa e contestuale della fisica, i cui risultati, come tutti i risultati scientifici, non vanno più proposti come verità universali, dati oggettivi e in-

confutabili, bensì come tappe di un cammino in fieri. Infatti, ogni stadio raggiunto dall'uomo è solo un frammento di una coscienza in continuo divenire e mutamento.

È ciò che ha dimostrato anche il professor Di Paola attraverso l'insegnamento-apprendimento delle matematiche in una situazione di multiculturalità, in cui tale processo deve essere integrato da considerazioni di carattere sociale, culturale, antropologico, geografico, in modo da non affrontare solo problematiche prettamente disciplinari, ma anche gli aspetti storico-epistemologici della disciplina, discutendone in aula con gli allievi, soprattutto quando si è in presenza di soggetti di differenti culture che interagiscono con il sapere disciplinare. Affascinante è l'ipotesi, alla base di indagini e lavori sperimentali, secondo cui la lingua naturale ci-

nese scritta possa favorire negli allievi cinesi, in funzione proprio della sua composizione interna, determinate competenze chiave per il pensiero algebrico. Per questa via si giunge all'ipotesi più generale che le differenze e le analogie tra cultura orientale e quella occidentale abbiano un equivalente nelle differenze e analogie tra gli schemi di ragionamento riscontrabili oggi in situazioni di insegnamento-apprendimento delle matematiche.

È dunque sempre più cogente la necessità di accettare che le società siano mescolate e che in esse coesista una diversità crescente di gruppi che s'identificano con diverse identità culturali, cosa che implica di riconoscere come proprio il diritto alla diversità, a essere differenti e riconosciuti collettivamente, come ha affermato il professor Ramón López Facal che – citando Farinas – ha posto l'accento sull'importanza della storia. Facal si è infatti chiesto, rigirando ai docenti la domanda, se i contenuti presenti nei curricula attuali siano adeguati a formare cittadini critici per costruire una società più democratica e solidale o se l'educazione storica debba piuttosto occuparsi di analizzare la genesi e l'evoluzione di grandi problemi come: risorse, forme di organizzazione sociale, relazioni di potere, credenze, conoscenze. Infine, si è chiesto se le strategie tradizionali siano adeguate affinché la maggior parte della popolazione possa arrivare a pensare storicamente su ciò che la circonda e per creare una coscienza collettiva di appartenenza. Una società, insomma, in cui ogni persona abbia il diritto di identificarsi con una realtà culturale specifica, con la consapevolezza però di condividere con altre culture i principi fondamentali che rendono possibile la convivenza. Per costruire nuove conoscenze è bene rendere protagoniste le persone del loro percorso di crescita e promuovere l'integrazione dei saperi e delle metodologie.

La partita della formazione, per utilizzare le parole di Antonio Brusa, si gioca nell'imparare a usare la cultura del mondo con un duplice atteggiamento: da un lato occorre capire e imparare a usare la cultura del mondo come patrimonio a disposizione di tutti e dall'altro cominciare a raccontarlo sapendo che, non essendo stato raccontato in passato, bisogna immaginare nuovi racconti, quelli inediti che servono a costruire il *Mundus Novus* del terzo millennio. Non sono dunque mancati i contenuti ai docen-



**QUINTO SEMINARIO NAZIONALE  
EDUCAZIONE INTERCULTURALE**

**"SCELTE EDUCATIVE  
E INNOVAZIONE  
NEI CURRICOLI SCOLASTICI  
DEL CITTADINO GLOCALE"**

**05 06 07 Settembre 2011**

**SENIGALLIA  
Rotonda a Mare  
Lungomare  
Dante Alighieri**



**info** CVM Porto S. Giorgio (FM)  
tel/fax 0734/674832

[cvm@cvm.an.it](mailto:cvm@cvm.an.it)

[www.cvm.an.it](http://www.cvm.an.it)



Nell'ambito dei progetti: EuropeAid/127765/C/ACT/Multi/COM/INIC - EAD La Comunicazione para et Desarrollo, hacia un Sistema Regional de información para el Desarrollo. Contrato DCI/NSAED/2009/202-380 - AID 8921 approvato dal Ministero Affari Esteri - DGCS

ti che nelle sezioni pomeridiane del seminario hanno partecipato a numerosi e interessanti laboratori, in modo da acquisire gli strumenti per la traduzione in termini operativi degli insegnamenti teorici appresi nella mattinata. Esperti provenienti da associazioni scientifiche come *Historia Ludens* (operativa presso il laboratorio di didattica della storia dell'Università di Bari), dal Movimento di cooperazione educativa (Mce) o dallo stesso mondo delle Ong (organizzazioni non governative che si occupano di educazione allo sviluppo) hanno operato con percorsi didattici non lineari, ma ramificati, pluridirezionali, interattivi. Una didattica per problemi, ludica e metacognitiva, che rompe gli schemi dell'organizzazione scolastica tradizionale e veicola in modo coerente percorsi interdisciplinari e interculturali in contrasto con i curricoli attualmente in vigore. Si tratta di andare oltre, superare la frammentarietà dei saperi, scelti secondo una logica che spesso fa riferimento a gerarchie ottocentesche. Questo modello di cultura è estraneo al mondo contemporaneo, nel quale si producono approcci scientifici sempre nuovi, mentre le vecchie materie scolastiche si trasformano velocemente e si mescolano nelle modalità più diverse. Le discipline, presentate in modo tradizionale, si al-

lontanano progressivamente dal panorama scientifico corrente e obbligano il docente che se ne avvede a pratiche necessarie di aggiornamento. È proprio a quest'urgente domanda di formazione che rispondono i seminari di educazione interculturale promossi dalla Comunità volontari per il mondo (Cvm), in collaborazione con altre Ong italiane e la ricerca universitaria più aggiornata. Convocando annualmente i ricercatori del mondo accademico nazionale e internazionale si offre l'esperienza di come sia possibile, nei diversi campi disciplinari, ricomporre la frattura tra sapere scolastico, produzione scientifica e idealità formative. Infatti, si tratta di indagare scientificamente e di praticare nelle scuole percorsi nei quali le discipline, scientifiche e umanistiche, trovino logiche, pratiche, materiali, modelli di pensiero trasversali e convergenti, riuscendo a problematizzare la questione vitale del mondo contemporaneo. Oggi, per la prima volta nella storia umana, l'Umanità diventa consapevole di abitare lo stesso unico pianeta. Una situazione inedita, che fonde progressivamente ambiti problematici, fino a qualche tempo fa ritenuti anch'essi distinti, come l'intercultura, lo sviluppo sostenibile e l'educazione a una nuova cittadinanza.



# Il Festival del Mondo Antico [di]segna il futuro

**Marco Tibaldini**

**I**l 24 e 25 dello scorso mese di giugno ha avuto luogo a Rimini la XIII edizione del Festival del Mondo Antico, manifestazione culturale che annualmente richiama nella nota località balneare storici, docenti, studenti e appassionati.

Gli organizzatori si sono detti preoccupati per un importante taglio al budget operato dall'amministrazione comunale, che ha ridimensionato le risorse disponibili rispetto agli anni precedenti. Tuttavia l'evento è stato di forte richiamo per il pubblico.

*Custodire il passato per [di]segnare il futuro*, questo il titolo dato all'edizione 2011, che mette in evidenza, fra i vari argomenti, la didattica della storia attraverso i fumetti. Nelle sale del museo archeologico è stata infatti proposta una mostra, *L'antico nel fumetto. Storia, fatti e personaggi nei comics*, a cura di Paolo Guiducci, direttore di "Fumo di China", la più nota rivista italiana di informazione e critica del fumetto. L'apertura dell'esposizione è stata seguita da una tavola rotonda che ha visto la partecipazione di fumettisti accreditati, quali Sergio Tisselli e Michele Petrucci, e di uno storico professionale come Giovanni Brizzi. Un altro incontro ha invece visto come protagonista Andrea Castellan, disegnatore di Topolino, Lupo Alberto e Cattivik, che dopo aver introdotto il pubblico al mondo dei comics ha proposto un laboratorio di fumetto avente a soggetto il mondo antico, dalla preistoria all'epoca romana.

Ma il tema principale della manifestazione non ha sottratto spazio ad altri ambiti di approfondimento: diverse altre proposte e iniziative hanno accolto visitatori di ogni età e grado d'istruzione giunti al festival. Conferenze rivolte a un pubblico accademico e percorsi didattici per bambini, ragazzi e famiglie si sono alternati per due giorni nei vari luoghi dell'Ariminum romana.

Quest'anno, ancor più che negli anni precedenti, l'offerta formativa del festival è stata orientata

verso la fascia dei giovani e giovanissimi, con molte proposte di laboratori pratici per bambini e ragazzi: manipolazione della creta, intreccio del vimini, realizzazione e posizionamento di un mosaico, preparazione di un affresco, ma anche un laboratorio di archeologia musicale in cui si potevano suonare strumenti antichi e uno di tintoria nel quale tingere i tessuti con i coloranti naturali dell'epoca romana. Per le serate del festival l'organizzazione ha invece preparato diverse proposte di svago: in molti siti era possibile assistere a performance spettacolari, danza, teatro e cinema; in altri invece era possibile cimentarsi negli antichi giochi da tavolo di greci, romani, egizi e sumeri. Da segnalare una divertente ma impeccabile visita guidata alla città romana in dialetto romagnolo, le ricostruzioni filologiche di un *castrum* e di un combattimento di gladiatori a opera dell'associazione Legio XIII Gemina e dell'associazione Ars dimicandi. Quest'ultima vanta partecipazioni internazionali a eventi europei di grande rilievo e soprattutto l'adozione dei propri testi da parte di alcune università spagnole, fatto che costituisce un'ulteriore dimostrazione delle potenzialità dell'archeologia sperimentale, quando condotta con rigore storico.

L'attenzione degli organizzatori, o meglio delle organizzatrici, verso queste nuove attività conferisce un'estrema versatilità al festival, rendendolo veramente adatto a ogni genere di pubblico. Per i docenti gli spunti che si possono cogliere sulle forme della didattica sono certamente di interesse pari a quelli documentari espressi nelle varie conferenze.

Possiamo così dire che per la varietà del pubblico coinvolto, per le suggestioni e gli spunti di riflessione, per la molteplicità delle sue offerte e per il rigore storico con il quale sono condotte, il festival si configura come una delle iniziative didattiche e divulgative di maggior rilievo sul suolo nazionale.



Uno dei laboratori realizzati durante un'edizione del festival.

La locandina della XIII edizione del festival.



La grande protagonista del festival è stata tuttavia la città, non la Rimini dei servizi televisivi sulle vacanze, ma l'antica Ariminum delle epigrafi di Augusto. Passeggiando per le vie della città è possibile notare come in venti secoli la vita abbia mutato di forma ma non di sostanza. Ancora sulle vie del Cardine e del Decumano massimo si affollavano cittadini intenti nel loro *negotium*, sulle vie si affacciavano *emporiae* e *tabernae*. Coca-cola e cervogia, focaccia di grano e hamburger... e così lungo le strade fino in prossimità del Foro, il cui ruolo cittadino non è mutato, sia nell'aspetto urbanistico che in quello civile. L'odierna piazza Tre Martiri è ancora il centro pulsante della vita di Ariminum. Su di essa si af-

facciano edifici religiosi e amministrativi, e così il *forum* è ancora il principale luogo di incontro per i cittadini.

Per due giorni l'antico anfiteatro, la Domus del Chirurgo, l'arco di Augusto e il ponte di Tiberio si sono quindi rivestiti di nuova vita e come dei gentili padroni di casa hanno accolto tutti i visitatori accorsi al richiamo del loro silenzio. Tanto grande la suggestione di quei giorni che, osservando i muti mosaici e laterizi, che tanti giorni han visto, non si può dire se siamo noi a guardarli oppure loro a guardare noi. Sicuramente è sovra-interpretazione, ma l'alone di rispetto che il loro silenzio incute a noi visitatori ha un fascino quasi religioso. Per questi luoghi, oggi come allora, l'ospite è sacro.

1

## Lo strano caso di Federico II

**A**bbiamo bisogno ancora di Federico II? Non è una rivisitazione della domanda brechtiana sugli eroi, ma è uno dei quesiti che si pone l'autore, Marco Brando, giornalista vicecaporedattore di "City" che ha lavorato per sette anni in Puglia per il "Corriere del Mezzogiorno". Il libro *Lo strano caso di Federico II di Svevia. Un mito medievale nella cultura di massa*, edito dalla casa editrice barese Palomar, con la prefazione di Raffaele Licinio e la postfazione di Franco Cardini, è un reportage giornalistico vero e proprio, un'inchiesta sulla nascita del mito del sovrano svevo e su come oggi è recepito, redatto in una scrittura piacevole e avvincente, come un giallo.

L'indagine di Brando si sviluppa raccogliendo i casi di utilizzo, nazionali e internazionali, dell'immagine del sovrano medievale. Ha infatti scritto il medievista Franco Cardini: "Che sia un libro su Federico II non oserei negarlo: ma è soprattutto sull'oggi e su un triangolo i vertici del quale sono la Puglia col suo Federico glorificato e onnipotente, l'Italia settentrionale con il suo Federico malinteso e deprecato, la Germania col suo Federico negato e nascosto".



Uno sguardo sereno e disincantato sulla "federicomania", su chi si specula e sui luoghi comuni che sapientemente sono alimentati. Ed ecco che Brando non segue soltanto i titoli o le dichiarazioni dei politici sui giornali, non legge soltanto le ultime ricerche storiografiche, ma anche i sondaggi e tasta il polso sia nel territorio extra italiano che in quello tedesco dove la figura dello Hohenstaufen è superata dal nonno paterno, il Barbarossa, e da Federico II Hohenzollern di Prussia, ma soprattutto da Beate Uhse, nota ai tedeschi come la "regina del sesso", fondatrice e proprietaria della più conosciuta catena di negozi erotici: in un sondaggio del novembre 2003 della seconda rete nazionale tedesca, la Zdf, sui personaggi più famosi della Germania, il sovrano svevo era posto in novantaquattresima posizione, davanti al calciatore Uwe Seeler e dietro la "regina del sesso" teutonico. Soffermandosi sul caso italiano, in particolare modo del Nord Italia, Brando visiona alcuni casi legati alla storia nazionale più recente. Tra questi la medaglia d'oro al valor militare attribuita al gonfalone della città di Parma per aver partecipato alla Resistenza e consegnata poco dopo la Liberazione, l'8 settembre 1947. Nella targa commemorativa si parla di "vittoria sulle orde di Federico Imperatore" e di come i partigiani abbiano emulato i parmensi del 1248 quando sconfissero lo Svevo alle porte del loro comune.

Attraverso casi come quello parmense il libro conduce una riflessione seria e attenta sulle genesi identitarie di un territorio, non solo regionale, ma anche nazionale, visto l'uso che alcuni esponenti leghisti fanno della storia. L'autore si sofferma, come fa anche per il mito in Puglia, sulla genesi e sulle caratteristiche del cocktail di miti alla base del Medioevo in salsa leghista: basato sull'odio verso il Barbarossa, e quindi verso il nipote, erroneamente visto come un soppressore dell'indipendenza dei liberi Comuni lombardi, com'è rappresentato nel film *Il Barbarossa* del regista vicino alla Lega, Renzo Martinelli, largamente finanziato con soldi pubblici e che vede tra le comparse lo stesso Umberto Bossi. I sovrani tedeschi sono rappresentati come dei tiranni liberticidi, più vicini a un immaginario contemporaneo figlio di un revival romantico che a quello storico più aggiornato.

Sia l'immaginario leghista che quello pugliese risultano essere il risultato di un'operazione identitaria di riempimento di un vuoto politico

e in alcuni casi anche turistico, per la Puglia. "Al di là di un evidente vuoto d'identità che per i pugliesi la figura destoricizzata di Federico II intende colmare al meglio - risponde Raffaele Licinio -, al di là del bisogno di un riconoscimento collettivo forte e motivante, c'è anche una più o meno traumatica, più o meno manifesta, più o meno consapevole, rimozione della storia, della sua concretezza e della sua multidimensionalità, a vantaggio di qualità che, già manifestatesi limpidamente nel passato, si vorrebbero altrettanto limpidamente riscontrare nel presente".

**Giuseppe Losapio**

► M. Brando, *Lo strano caso di Federico II di Svevia. Un mito medievale nella cultura di massa*, Palomar, Bari 2008.

2

## Il Dizionario dei giochi, ovvero tutto quello che avreste voluto sapere sul gioco, ma non avete mai osato chiedere

**Q**uesto bel libro è la concretizzazione di un lavoro poderoso, della durata di circa nove anni, portato avanti dai due autori con costanza, generosità e molta ironia. Parlare (e leggere) di giochi senza avere modo di praticarli può essere qualcosa di molto noioso. Non è questo il caso: il dizionario, in una forma narrativa snella e accattivante, descrive numerosissimi giochi (sportivi, enigmistici, storici, di parole, di simulazione, di società ecc.), ma soprattutto un mondo che qualcuno non esiterebbe a definire antropologicamente profondo.

Ci sono regole e immagini in questo libro, ma anche riferimenti assai diversi che consentono al lettore di scoprire, per esempio, che il gruppo musicale Elio e le Storie Tese si diverte spesso a citare giochi e giocattoli nei propri testi (come il bambolotto Big Jim nella canzone *Servi della gleba*, del 1992), o che

il gioco degli scacchi viene riadattato in senso tridimensionale nel telefilm *Star Trek*.

Come scrivono gli autori nell'introduzione, nel testo c'è l'intento di "pensare al gioco globalmente, senza trascurare le sue interazioni con la cultura in senso ampio, e le teorizzazioni che del gioco studiosi di campi diversi hanno fatto. L'obiettivo è di dare una mappa quanto più vasta e completa, cercando di non tralasciare nessun importante ambito di discorso", col fine evidente di coinvolgere in questo mondo anche chi non ne è appassionato o chi solitamente non se ne interessa.

Il lemmario, spiegano gli autori, è stato costruito "strada facendo", partendo da testi noti e affermati come *l'Enciclopedia dei giochi* di Giampaolo Dossena (Mondadori, Milano 2008), e spostandosi verso la pratica quotidiana della gente o verso testi e studi meno conosciuti, in un'esperienza che, nel momento della scrittura, è stata simile a quella di chi si costruisce una mappa esplorando un territorio a partire da zone centrali (come, per esempio, il gioco di ruolo) e che scopre, durante il cammino, l'esistenza di nuove direttrici. Questa impostazione arricchisce il testo di spazi di pensiero (ludico e culturale) insperati o imprevisi che portano a conoscere gli usi e i costumi del contesto in cui un gioco è emerso. Oppure a scoprire che la pratica ludica o la pubblicazione di un gioco sono fortemente influenzati dai tempi, come nel caso del *Monopoly* che, giunto in Europa negli anni Trenta del Novecento, fu italianizzato dal fascismo, che nello spirito di rifiuto per tutto ciò che proveniva dall'America ne fece una versione con vie dall'accento italiano e fascista – come Largo Vittorio o Via del Fascio –, e censurato invece dal nazismo in quanto dedito ad attività speculative, e dal comunismo in quanto simbolo del capitalismo (ma la storia del *Monopoly*, per chi abbia voglia di leggerla, contiene altri aneddoti avvincenti, come quello che riguarda la diffusione di scatole "modificate" e "arricchite" con elementi che potessero aiutare nella fuga i prigionieri dei campi di prigionia nazisti).

Per quel che riguarda, invece, la descrizione delle regole e dei giochi, questo dizionario, oltre ad essere, grazie agli spunti presentati, un ottimo compagno di serate o giornate fra amici e parenti, è un utile riferimento per tutti quegli insegnanti che fanno del gioco uno strumento di apprendimento o per coloro che provano a coinvolgere le classi (per esempio, durante le ore di supplenza) in compiti piacevoli e di ragionamento. La descrizione dei giochi didattici

ed educativi si accompagna a una delle bibliografie più ricche (se non la più ricca in assoluto) sul mercato e questo apparato, nel suo insieme, consente un rapido e sicuro orientamento nel mondo ludico.

La casa editrice Zanichelli ha provveduto, inoltre, a realizzare una versione del dizionario online a cui si accede per abbonamento e una per iPhone, iPad e iPod Touch. La stessa struttura, anche nella versione cartacea, è intrinsecamente intertestuale, grazie a un costante uso di parole chiave e di temi pensati e presentati come interlacciati.

Infine, uno dei pregi maggiori di quest'opera per un insegnante di storia è che al suo interno egli può trovare la descrizione di giochi inerenti la sua disciplina: questo vale sia per quelli praticati dagli antichi, come il *senet* (antico gioco di percorso egizio) o come il gioco degli astragali (ossa di ovini usati come dadi dagli antichi romani), sia per i giochi didattici come il *Giuoco d'arme* (gioco di carte illustrate con stemmi nobiliari, pubblicato nel 1655, utilizzato per la conoscenza delle maggiori casate europee), sia per i numerosissimi giochi "dei nonni" o "della tradizione", con l'indicazione delle variabili regionali lessicali, culturali e di pratica ludica. Ne sono un esempio la *lippa* (noto gioco di strada che si pratica con un bastone – che si impugna – e un bastoncino a forma di fuso, posato per terra, che viene colpito dal bastone in rapida sequenza, prima in terra e poi in aria, per essere scagliato in un punto preciso; antenato della lippa sembrerebbe essere il *seker-hemat*, praticato dagli antichi faraoni nel cortile dei templi) e la *maiorchina* (gioco carnascialesco siciliano, nato nel Seicento, che consiste nel lancio di una forma di pecorino maiorchino i cui resti, dopo il "ruzzolone" – nome della variante praticata con un disco di legno –, vengono distribuiti alla popolazione presente).

Scorrendo queste voci non si mancherà, quindi, di scoprire il profondo legame che Johan Huizinga individuava fra gioco e cultura (storicamente determinata) e che, per esempio, con gli astragali (o aliossi) si praticava anche l'astragalomanzia per interpretare il volere degli dèi o che, nel racconto di Erodoto, questi strumenti di gioco furono inventati dai Lidi per non sentire i morsi della fame durante una carestia. La pratica ludica, infatti, permetteva di digiunare a giorni alterni. Essendo il trucco insoddisfacente, metà della popolazione dovette emigrare e trasferirsi nell'Italia centrale, dando vita alla cultura etrusca.



Elena Musci

▶ A. Angiolino, B. Sidoti, *Dizionario dei giochi. Da tavolo, di movimento, di carte, di parole, di ruolo, popolari, fanciulleschi, intelligenti, idioti e altri ancora, più qualche giocattolo* (con oltre 6.500 voci, 169 tra disegni, schemi e immagini), Zanichelli, Bologna 2010.

3

Tra il dire e il fare.  
Unità d'Italia  
e unificazione  
europea:  
cantieri aperti

Non poteva esserci titolo più appropriato di questo per il volume voluto dall'Archivio di Stato di Torino che, in appena 200 pagine, intende ripercorrere il processo di unificazione italiana intrecciandolo allo stesso tempo con un altro processo di unificazione, altrettanto discusso e non ancora concluso: quello europeo. Quello che a prima vista potrebbe sembrare un audace parallelo, si rivela piuttosto, attraverso le pagine di questo lavoro, un'interessante *chiave di lettura*: grazie

a rimandi e continui confronti tra le due vicende storiche è possibile guardare gli eventi sotto una luce differente, quella che solo una prospettiva ampia rende possibile.

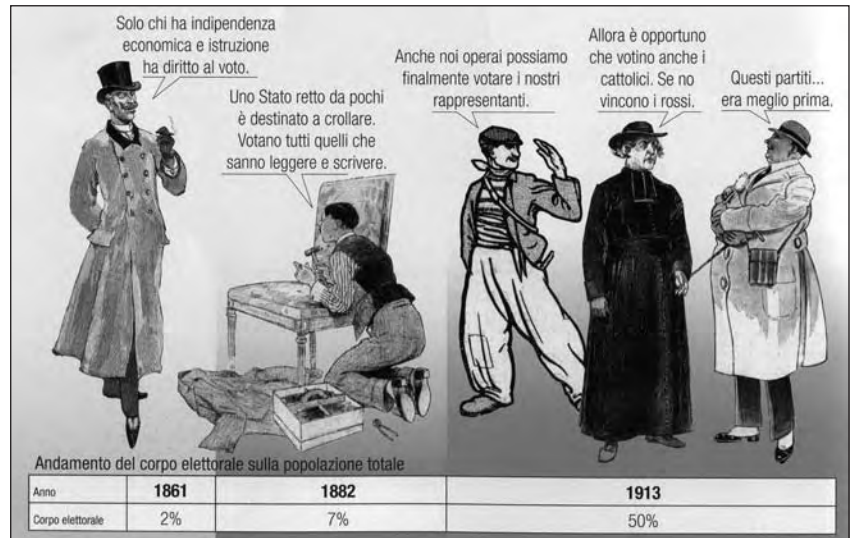
Alla costruzione di questa prospettiva è dedicata la prima parte del volume, in cui vengono messe a fuoco le molte e importanti analogie che accomunano i due percorsi. Già al tempo del Risorgimento, infatti, l'unità sovranazionale era un'istanza condivisa da molte delle forze in campo: da Gioberti, che auspicava la creazione di una vera e propria "confederazione sovranazionale", ai liberali che se non ne invocarono la formazione era perché ritenevano i diversi Stati già sostanzialmente uniti da alcuni elementi politici ed economici da tutti condivisi.

Mentre, dunque, la prima parte del volume fornisce la cornice ampia entro cui collocare e leggere gli eventi, la seconda enuclea, in sette moduli, alcuni ambiti attraverso i quali contribuire a imbastire questo intreccio storico. Ciascun modulo è contrassegnato da un diverso colore di pagina per rendere il testo di ancor più facile fruizione.

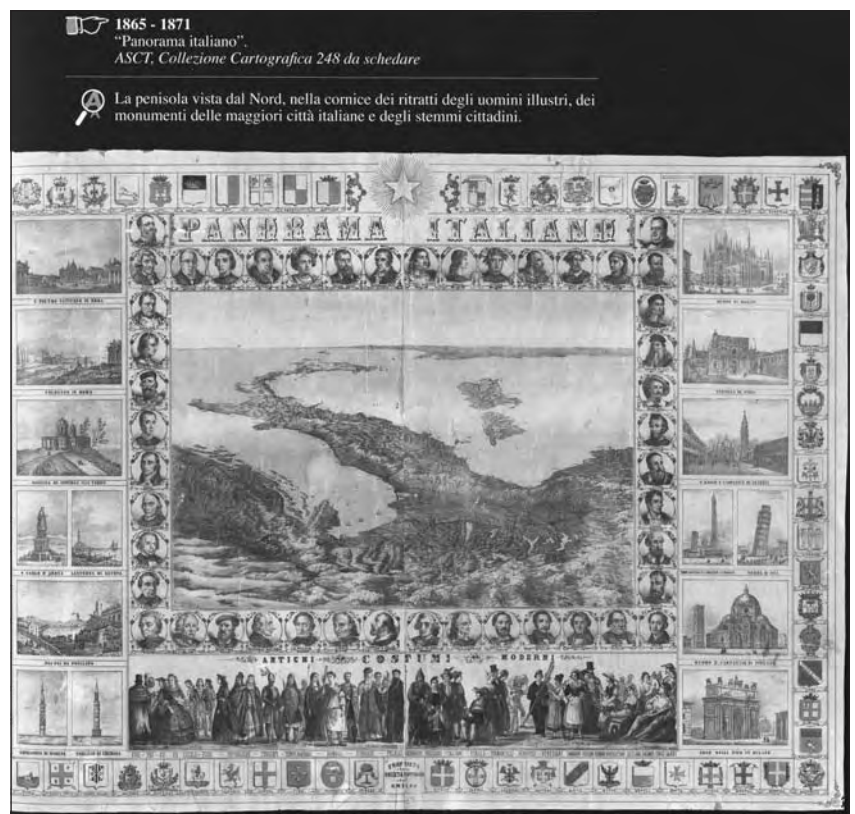
Si parte con i *simboli*: dalle bandiere alle monete, dagli inni fino ai trattati, offrendo i volti e le parole delle figure chiave di entrambi i processi in esame. A seguire, i temi delle *radici culturali e ideologiche dell'unificazione*; le *istituzioni e i problemi politici* (dall'ar-

chitettura istituzionale ai problemi legati all'apprendistato della cittadinanza, italiana ed europea), fino a misurarsi con questioni tutt'ora al centro della discussione pubblica quali, ad esempio, i *diritti civili e politici*; l'*economia*; il *territorio*, la *comunicazione*, l'*energia*, arrivando a chiudere il volume con il ruolo fondamentale assegnato a *cultura, istruzione e lingua*, per le sorti di Italia ed Europa, ieri come oggi.

In linea con l'obiettivo del testo, quello cioè di "mostrare come l'apparente determinismo delle vicende storiche celi in realtà continue scelte in cui gioca fortemente la responsabilità umana", ciascuno dei temi affrontati viene proposto in chiave problematica: nessuna presunzione risolutiva quindi, ma una pluralità di voci e letture possibili che rendono ogni pagina un'occasione di approfondimento ed elaborazione costante.



► La copertina e alcuni esempi dei documenti e delle rappresentazioni disegnate presenti nel testo.



Sono infatti numerosi e vari i documenti offerti dal volume che gli insegnanti potrebbero trovare utili: dal manifesto di Ventotene alla Carta di Nizza, dalle ricostruzioni grafiche alle riproduzioni di cartografia tematica, dalle pagine dei giornali fino a ingrandimenti fotografici d'epoca. A guidare il lettore in questo percorso che va dall'Italia di fine Ottocento all'Europa del Terzo Millennio, sono due figure femminili: l'Italia turrita e l'Europa mitologica, rappresentata come una ragazza a cavalcioni di un toro, sotto le cui sembianze si cela il divino Zeus. Il loro volto fa capolino tra le pagine colorate del volume, commentando i documenti o le numerose didascalie a supporto del ricco impianto iconografico. *Tra il dire e il fare* si rivela dunque uno strumento prezioso non solo per uno studio tradizionale della storia, ma anche per la comprensione e l'approfondimento di questioni contemporanee, ancora in discussione.

Valeria Gualdi

4

## Storia delle religioni a scuola. Una proposta possibile?

In Italia l'insegnamento della religione (e della sua storia) nelle scuole è passato sempre, a partire dal 1929, attraverso la Chiesa cattolica, che ha avuto la concessione di questo "privilegio", da parte dello Stato italiano, anche dopo il 1984.

Il testo che qui presentiamo parte da questo dato di fatto, dalla "particolarità" della situazione italiana (che si fa risalire all'abolizione delle facoltà teologiche pubbliche nel 1873) e fa il punto della situazione degli studi storico-religiosi, approntando una proposta che, sulla base anche della presentazione di alcune "buone pratiche" seguite in alcuni istituti, possa divenire eventualmente operativa. Scritto collettivamente da due autori che insegnano in uno dei pochi corsi di scienze religiose in Italia (quello attivato alla "Sapienza" di Roma), viene analizzata, in primo luogo, la situazione dell'insegnamento della re-

ligione cattolica. Pur trattandosi di un insegnamento confessionale, da qualche decennio si è teso a "decatechizzare" la disciplina, a favore di una maggiore apertura alla conoscenza del fenomeno religioso, anche da un punto di vista storico. Si tratta sempre, però, di un insegnamento che parte da un particolare punto di vista (quello cattolico) e che guarda alle "altre" manifestazioni religiose con occhi talvolta apogetici.

Per questo motivo lo studio si sofferma sulla tradizione degli studi di storia delle religioni in Italia, partendo dalla nascita della disciplina, dai suoi approcci di tipo storicistico (iniziati in Italia da Raffaele Pettazzoni), sino ad arrivare alle impostazioni influenzate dalla fenomenologia delle religioni e da autori come Mircea Eliade. Tutto ciò serve a dimostrare che esiste una possibilità di parlare di religione, se non da un punto di vista oggettivo, almeno con criteri di scientificità più certi e partendo da una tradizione di studi che ha avuto anche riconoscimenti di tipo internazionale.

Per quanto ci riguarda, però, lo scopo principale è quello di una proposta globale. Gli autori si chiedono a cosa servirebbe un insegnamento di storia delle religioni a scuola, non semplicemente alternativo all'insegnamento della religione cattolica (alcuni degli unici tentativi in Italia si sono avuti all'interno di questo spazio), ma piuttosto come arricchimento del curriculum e come disciplina autonoma.

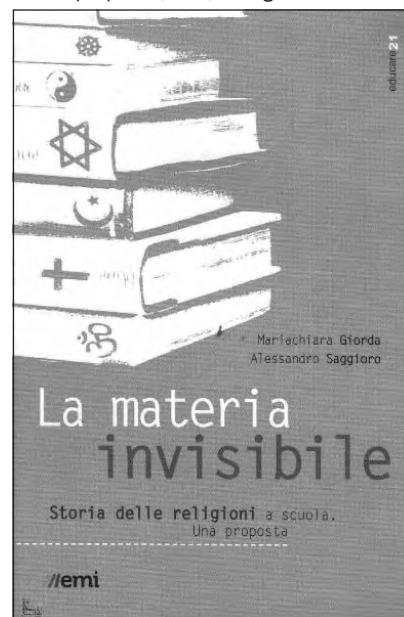
La proposta viene convalidata passando in esame varie posizioni teoriche sull'argomento nella consapevolezza che, in un mondo sempre più multiculturale e globalizzato, tale tipo d'insegnamento sia necessario per la formazione del cittadino globale, che soltanto conoscendo meglio l'alterità impara a convivere in una società globalizzata. Si tratta di una proposta difficile da presentare in una situazione, come quella italiana, dove i tagli alla scuola non consentono margini per un incremento delle discipline e/o per un'autonomia di un insegnamento di storia delle religioni "laico", a meno che esso non sia proposto come una sorta di laboratorio. Sorge anche qualche altro dubbio: nel corso dell'esposizione non è chiaro che differenza ci sia, a parte lo studio più specifico (la religione), tra un insegnamento di questo genere e uno che abbia a che fare con l'antropologia e l'etnologia, discipline con uno statuto epistemologico abbastanza orientato verso l'educazione al rispetto dell'altro e che, nella tradizione di studi italiani, sono state com-

plementari alla storia delle religioni. Il progetto proposto, inoltre, benché definito negli obiettivi e nei contenuti per i diversi gradi di scuola, pur partendo da una disamina delle precedenti esperienze, non sembra aver chiaro il panorama entro cui inserire la materia e talvolta manca di attenzione nei confronti della pratica didattica. Ci sembra, infine, che il lavoro dei due autori debba confrontarsi con alcune esperienze europee come quella francese, nelle cui scuole non esiste una materia specifica che abbia a che fare con la religione, ma dove la proposta portata avanti negli ultimi anni si è basata su di un'educazione al fatto religioso che passasse all'interno di diverse materie, senza avere una sua autonomia. Tale progetto, forse, potrebbe essere inserito nell'ambito delle attività educative ed essere recepito con maggior favore dalle istituzioni ministeriali.

In conclusione, il testo è un utile contributo a un dibattito sopito che sembra interessare poche associazioni d'insegnanti, nonostante la lettura del mondo attuale richieda un approfondimento di tali problematiche e mostri l'importanza dell'educazione all'alterità, settore in cui bisognerebbe lavorare nella scuola italiana di ogni ordine e grado a prescindere dall'esistenza (improbabile per il momento) di un insegnamento di storia delle religioni.

Valerio Bernardi

► M. Giorda, A. Saggioro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, Emi, Bologna 2011.



## L'indipendenza dei paesi ispanoamericani nell'insegnamento della storia. Le nuove ricerche

### Caratteristiche fondamentali del progetto di ricerca

Questa ricerca si inquadra nelle attività portate avanti dall'insegnamento di storia dell'America ispanica, un progetto dell'Organizzazione degli Stati ispanoamericani per l'educazione, la scienza e la cultura (Oei) che auspica che vengano messi a disposizione dei ministeri e delle segreterie dell'istruzione pubblica di tutti i paesi sudamericani gli strumenti necessari per facilitare l'integrazione dello studio dei processi storici degli stessi paesi ispanoamericani nei programmi dell'istruzione media o secondaria. Inoltre, la ricerca si propone di formulare concetti innovativi nel processo di formazio-



► Copertina di uno dei manuali analizzati, adottato in Uruguay dal 1897 al 1957.

ne di insegnanti ricercatori e di produrre strumenti di alta qualità storica che possano essere adottati nell'insegnamento.

Con questa linea di ricerca, che speriamo si concretizzi in una serie di pubblicazioni, ci si è proposti uno studio comparato dei libri di testo di differenti paesi ispanoamericani (Spagna e Portogallo inclusi) per analizzare come venga trattato il tema dell'Indipendenza.

Questo argomento è stato scelto per la sua grande rilevanza nei curricula sudamericani e per la necessità di un suo trattamento storicamente affidabile, libero dagli stereotipi e dai pregiudizi della storiografia tradizionale. Lo spirito che anima la recente ricerca storica su entrambe le rive dell'Atlantico si muove verso una prospettiva di integrazione che sia in grado di superare le vecchie frontiere e tenga conto della presenza di minoranze ignorate sinora nei libri di storia, come le donne indigene o di colore.

Il lavoro del gruppo di ricerca si è concentrato su due campi principali di interesse. Da una parte, la catalogazione e l'analisi quantitativa dei manuali considerati: si è analizzato un minimo di cinque testi, selezionati tenendo conto della loro maggiore diffusione nelle aule, in funzione delle caratteristiche del mercato editoriale di ciascun paese. Ogni studioso ha quindi elaborato una scheda bibliografica dei manuali e ne ha illustrato la *struttura*, evidenziando la relazione tra i testi degli autori del manuale, i documenti storici (scritti e *iconici*) allegati e le attività proposte agli studenti. Dall'altra parte è stato studiato il tema dell'indipendenza ispanoamericana e il suo contesto storico così come il suo orientamento didattico.

Partendo dai risultati ottenuti, gli autori hanno proposto una valutazione finale degli aspetti positivi e delle carenze. È stata anche redatta una serie di raccomandazioni da trasmettere ai gruppi ministeriali responsabili affinché possano servire come punto di partenza per l'elaborazione di direttive sui manuali scolastici di storia per tutti i paesi ispanoamericani. Con questo contributo si vuole da una parte *sponsorizzare* una cultura della tolleranza e della concordia attraverso l'insegnamento della storia, una materia che, come nessun'altra, può servire a sviluppare la *coscienza civile* dei giovani in un periodo fondamentale della loro crescita.

Dall'altra parte, in particolar modo per i manuali spagnoli di storia, si vuol tentare di rie-

quilibrare e ampliare la presenza della realtà ispanoamericana (come si è fatto con la realtà europea) in questi testi, considerate le attuali vistose lacune sull'argomento. Se è vero infatti che gli immigrati in Spagna provenienti dai paesi sudamericani superano il 50% del totale di tutti gli immigrati, la presenza dei loro paesi di provenienza nei manuali di storia supera appena il 2% del contenuto.

### Le opere già pubblicate

La parte principale del progetto, esclusi alcuni articoli su riviste specializzate di diversi paesi, è disponibile nei quattro volumi pubblicati a cura di Rafael Valls.

Nel primo volume vengono illustrati i contributi relativi a Bolivia, Colombia, Ecuador, Spagna, Perù e Venezuela. Nel secondo quelli riferiti ad Argentina, Cile, Paraguay e Uruguay. Nel terzo vengono considerati Brasile e Portogallo e nel quarto Costa Rica, Messico, Nicaragua e Panama<sup>1</sup>.

### Conclusione della ricerca

Da questo studio si ricava un primo dato molto chiaro: la coesistenza di manuali scolastici di storia che, da un lato, continuano ad essere piuttosto influenzati dal modello tradizionale di insegnamento e, dall'altro, malgrado alcuni limiti, presentano delle caratteristiche differenti, più innovative e più in sintonia con i nuovi curricula o standard ministeriali proposti nel corso del decennio passato.

Queste differenze tra manuali si riscontrano, in maggiore o minor misura, in tutti i paesi analizzati.

Tra gli aspetti che più sono cambiati in questi nuovi manuali bisogna evidenziare, a un primo sguardo, la presenza più abbondante di immagini che illustrano la maggior parte delle pagine.

Altrettanto accade, anche se in misura minore, in relazione ai documenti scritti. Importante è inoltre lo spazio dedicato alla formulazione di domande dirette agli alunni, così come alle istruzioni per utilizzare le diverse tecniche storiografiche, per quanto riguarda la documentazione, la sua gestione, la preparazione o la rappresentazione grafica di una comunicazione, dal momento che vengono proposte piccole ricerche di vario impegno e difficoltà.

<sup>1</sup> R. Valls (a cura di), *I processi di indipendenza iberoamericane nei manuali di storia*, Oei-Fundación Mapfre, Madrid: vol. I (2005), vol. II (2006), vol. III (2007), vol. IV (2008).

Altro importante cambiamento si registra nella diminuzione sia dell'orientamento nazionale-patriottico sia degli stereotipi negativi affibbiati agli "altri".

E, parallelamente, si sono compiuti passi avanti verso un'interpretazione dei fatti storici più contestualizzata e una loro visione più equilibrata o ponderata.

Nonostante questi progressi, resta molto cammino da fare per raggiungere una visione socialmente più ampia e pluralistica dei protagonisti del processo indipendentista, soprattutto a causa della scarsa considerazione nei confronti delle donne e dei gruppi sociali subalterni.

Altrettanto insufficiente è lo sviluppo di una visione più globalizzata del processo e di una dimensione marcatamente ispanoamericana dello stesso, malgrado i progressi riscontrati in alcuni dei manuali analizzati.

Risulta diminuito anche lo scarto tra la ricerca storica più avanzata e la storia raccontata nei manuali, anche se in questo senso le differenze sono meno vistose.

Nonostante questo, i manuali continuano a difettare a causa di una concezione eccessivamente chiusa, oggettiva e *deterministica* della scienza, in questo caso storiografica (ma è un destino simile a quello di altre discipline scolastiche), senza presentare formulazioni divergenti o contrapposte, sia nei testi scritti dagli autori sia a proposito dei documenti studiati. Questo si riflette chiaramente nell'uso quasi esclusivo della narrazione impersonale.

Pertanto, la principale constatazione è che una parte considerevole dei manuali attualmente in vigore sia cambiata positivamente, almeno relativamente alle caratteristiche prima enunciate, dal momento che tali aspetti non erano presenti nei manuali precedenti o lo erano in misura molto inferiore.

Malgrado quanto detto sinora, una parte considerevole dei manuali di storia continua a presentare aspetti storiografici e didattici che possono essere migliorati, anche se questo non è un obiettivo semplice. I manuali scolastici, in generale, sono prodotti estremamente complessi: nella loro elaborazione incide un'ampia serie di problematiche che non vanno schivate al momento del loro studio e ragionamento delle loro caratteristiche più importanti.

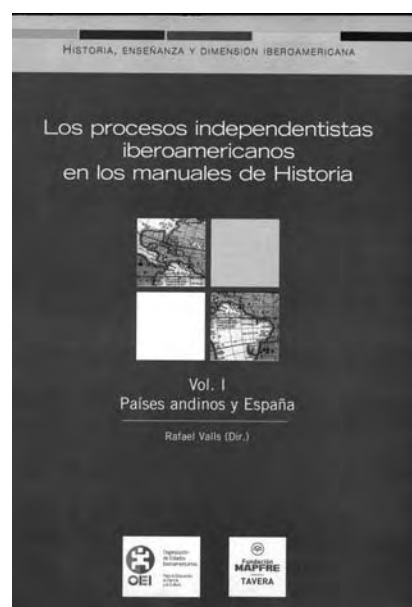
Le case editrici scolastiche, al momento di progettare i manuali di storia, si scontrano con una situazione molto difficile che si com-

plica ancora di più se i programmi ufficiali sono aperti e flessibili. Da una parte le case editrici sanno che si sta producendo una selezione restrittiva dei temi in funzione di un apprendimento più agevole da parte degli studenti. Questa decisione può comportare delle difficoltà a quei docenti che non trovano in questi manuali i contenuti a cui sono abituati. Evidentemente questa opzione, vista l'importanza dei docenti al momento dell'adozione, può essere pregiudiziale per gli interessi commerciali della casa editrice. Tuttavia neanche le case editrici possono limitarsi a riprodurre i manuali tradizionali. Senza contare che alcuni docenti desiderano trovare nei manuali innovazioni pedagogiche e storiografiche più salienti, come ad esempio una trattazione didattica adeguata dei contributi storici recenti. Da qui la tendenza dominante tra le grandi case editrici di includere il maggior numero di temi possibili, anche se questo può comportare una presentazione più semplificata di questi temi e un loro trattamento didattico più superficiale, poco utile a consentire agli alunni una comprensione efficace degli argomenti, visto lo scarso margine di tempo disponibile per ciascun tema.

L'inserimento nei programmi vigenti, come contenuti fondamentali, di argomenti metodologici o procedurali potrebbe servire per modificare questa situazione. Si tratta di un approccio teso a trasmettere agli studenti la capacità di acquisire procedimenti e tecniche propri di ogni disciplina, in maniera che non studino solo conoscenze già stabilite, da imparare a memoria, ma riescano a muoversi da soli, con una pratica di studio diversa da quella tradizionale, al fine di formarsi in un modo progressivamente autonomo ("imparare a imparare").

Queste nuove impostazioni legislative dell'educazione storica si riscontrano in modo solo parziale nei nuovi manuali: le domande, le questioni, le piccole ricerche e le introduzioni alle tecniche di lavoro che accompagnano ciascuna unità didattica sono impostate in una forma eccessivamente semplicistica in quanto limitate al materiale manualistico. Questo non permette agli studenti un impegno più creativo né un lavoro dove possano interrogarsi o ragionare efficacemente sulle questioni studiate.

La recente ricerca educativa ha evidenziato il ruolo importante che la tradizione scolastica



- Copertina del volume Rafael Valls (Dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, vol. I, *Países andinos y España*, Fundación Mapfre (Instituto de cultura), Madrid 2005.

ha sui docenti. Per tradizione scolastica intendiamo il complesso di idee, valori, supposizioni, regolamentazioni e pratiche di routine – di carattere esplicito o implicito – che orientano la pratica professionale dei docenti e che, se non sufficientemente messe in discussione e ripensate attraverso una didattica più critica, si ritrovano come fondamento delle abitudini tradizionalmente imperanti. È questa presenza della tradizione scolastica, non sufficientemente posta in discussione da una più profonda preparazione professionale e didattica dei professori, a spiegare, tra gli altri motivi, la natura "tradizionale" dei manuali (ovvero la conservazione in essi di contenuti pretestuosamente culturali e onnicomprensivi a scapito di un orientamento più selettivo, che permetta la verifica e la discussione di quegli stessi argomenti), nonostante le innovazioni di carattere prevalentemente esteriore (illustrazioni, testi contemporanei, domande, piccole ricerche, sintesi, vocabolari ecc.) che, pur essendo interessanti e importanti, non arrivano a modificare la loro impostazione tradizionale.

In merito alle principali carenze dei manuali scolastici di storia si sono notati alcuni mi-



gioramenti. Ma nella nostra ricerca abbiamo ritenuto utile elencare quegli aspetti che sarebbe auspicabile studiare e approfondire. Consideriamo pertinente, in primo luogo, l'approfondimento della dimensione ispanoamericana del complesso della storia presente nei manuali: nel nostro caso in merito a tutti gli aspetti relazionati ai processi di indipendenza. Tale approfondimento potrebbe contribuire anche a una visione più contestualizzata dei cambiamenti intervenuti nel mondo occidentale alla fine del XVIII secolo e nei primi decenni del XIX secolo. Come evidenziato nelle varie analisi, entrambe le dimensioni e il loro contesto risultano essere poco sviluppati nei manuali scolastici. Le praticamente inesistenti *differenze* tra le storie narrate nei manuali dei diversi paesi studiati costituiscono un primo passo, molto importante. Ma si può fare ancora di più mettendo in evidenza il fatto che la dimensione ispanoamericana non è un ostacolo all'analisi razionale dei problemi e delle discordanze esistenti tra i diversi paesi.

Una situazione simile, quando si trattano i protagonisti del processo indipendentista, si nota a proposito della scarsa considerazione di gruppi sociali distinti e delle donne. Negli ultimi tempi, come abbiamo constatato, la loro presenza è stata messa sempre più in rilievo, anche se in modo insufficiente, sia per una valutazione più adeguata alla storiografia attuale, sia per l'apertura a considerazioni socio-politiche e, più propriamente, didattiche. Una focalizzazione più sociale della storia insegnata, includendo la cosiddetta storia della vita quotidiana come prospettiva più interculturale, rappresenterebbe una possibilità molto conveniente, già sperimentata in alcuni paesi, per quanto parzialmente, con risultati positivi.

Osservati da una prospettiva educativa, i manuali analizzati continuano ad essere eccessivamente ancorati alla somministrazione di informazioni storiche, che appaiono imprescindibili, e al tempo stesso poco interessati alla dimensione problematica della conoscenza storica e alla diversità delle interpretazioni oggi esistenti intorno a determinati aspetti dei processi storici.

Lo scompensamento tra le due facce della conoscenza storica può comportare un apprendimento sbilanciato sulla memorizzazione, e al tempo stesso impedire la tensione verso la riflessione storica, verso uno studio più approfondito e utile agli studenti, inteso come

approccio più intenso alla società in cui vivono, frutto del loro passato e base dei loro progetti per il futuro. Tale posizione di maggior apertura della storia insegnata, in conclusione, è anche una fonte poderosa di motivazioni per l'apprendimento degli studenti: allo studio della storia come qualcosa di definitivamente concluso e superato dovrebbe opporsi un'impostazione più consapevole dell'interazione dei tempi, tra il passato, il presente e le prospettive dell'immediato futuro. Queste raccomandazioni prendono spunto dalla nostra analisi dei manuali scolastici, tuttavia ogni proposta richiede anche una sufficiente preparazione da parte dei docenti, tanto storicamente quanto didatticamente, considerando peraltro che un insegnamento adeguato della storia non deve discostarsi eccessivamente dagli standard stabiliti dagli odierni saperi scientifici nel campo della conoscenza.

Rafael Valls

► Rafael Valls (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Fundación Mapfre (Istituto de cultura), Madrid: vol. I *Países andinos y España*, 2005; vol. II *Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay*, 2006; vol. III *Brazil e Portugal*, 2007.

6

## Mettiti in gioco con l'archeologia

**AUTORI:** kit ideato dal MA\_net, Rete dei musei archeologici delle province di Brescia, Cremona e Mantova

**CASA EDITRICE:** Vannini Editrice

**ANNO DI PRODUZIONE:** 2010

**DESTINATARI:** adulti e bambini dagli 8 anni in su

**TIPOLOGIA DI GIOCO:** gioco di percorso

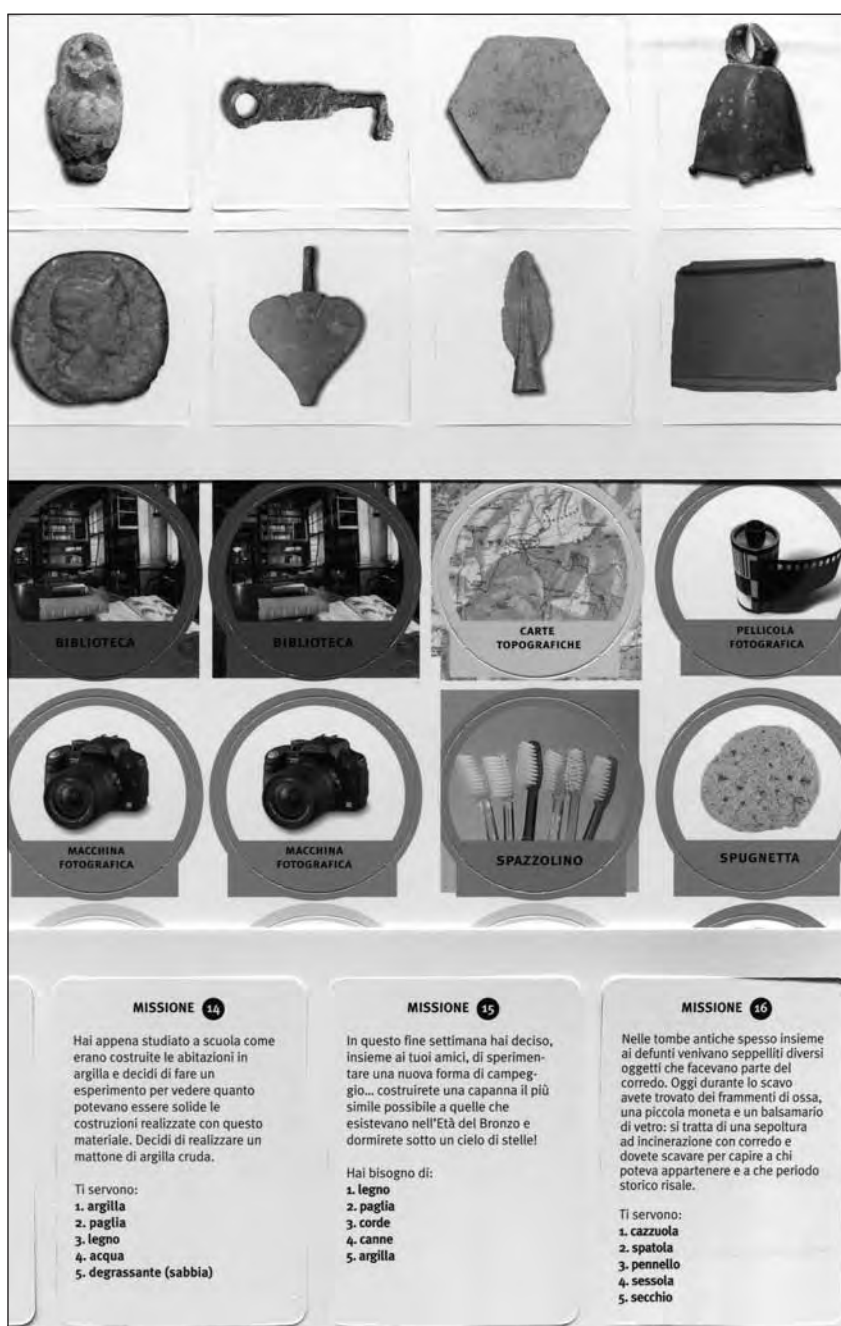
Per scoprire che l'archeologia non è solo avventura, imprevisti e *suspense*, come suggerito dalla fantasia cinematografica, ma anche, e soprattutto, attenta ricostruzione della storia attraverso i reperti, un ottimo strumento è il gioco *Missione archeologo!*, disponibile nel kit didattico *Mettiti in gioco con... l'archeologia*.

Il kit comprende anche i libretti *Da grande farò l'archeologo* e *Avventure nel tempo*, su cui riflettere per capire cos'è l'archeologia e come lavora l'archeologo, nonché tre poster raffiguranti un villaggio di palafitte, un foro romano e una rocca medievale.

I due libretti si sfogliano piacevolmente: i viaggi fantastici tra epoche diverse compiuti dai



► Il tabellone del gioco *Missione archeologo!* Vi sono raffigurate 25 caselle numerate disposte a circuito e una postazione centrale, le cinque carte di identità e le relative pedine, le "carte missione", i gettoni corrispondenti agli "strumenti dell'archeologo", suddivisi nei cinque colori corrispondenti ai cinque capitoli del libro, le schede "reperto archeologico", le "regole del gioco" e il dado a sei facce.



► Alcuni dei materiali del gioco, nel dettaglio.

protagonisti, nonno Ulisse, nonna Lucia e i tre nipoti (Silvia, Davide e la piccola Linda), e le storie divertenti e coinvolgenti, corredate da illustrazioni scientifiche ma dai tratti accattivanti, offrono indicazioni fondamentali per scoprire le tecniche e i luoghi dell'archeologia, insieme a interessanti spunti per attività di-

dattiche da proporre come supporto e integrazione al gioco. I libretti, infatti, sono propedeutici allo svolgimento dell'attività ludica. L'obiettivo di *Missione archeologo!* è far compiere ai giocatori, insieme ai cinque protagonisti del kit, un percorso che li porti a diventare "veri archeologi".

Il gioco prevede dai 2 ai 5 giocatori, ma può essere adattato a gruppi più estesi, come ad esempio una classe, dando vita a squadre al cui interno affidare ruoli differenti. In questo modo, coinvolgendo tutti, si crea un clima ludico maggiormente dinamico e competitivo. Per raggiungere lo scopo gli aspiranti archeologi devono compiere missioni, recuperare gli strumenti dell'archeologo, rispondere a varie domande.

Per superare la prova finale e vincere la partita il giocatore (o la squadra) deve riconoscere l'età e le caratteristiche di un reperto. Il gioco educativo, ideato da Emanuele Pessi, si avvale delle competenze specifiche di diversi archeologi. Ogni elemento di cui è composto è studiato con cura, con immagini e testi chiari e immediati: le carte missione, per esempio, riguardano eventi a sfondo archeologico e richiedono l'individuazione degli strumenti di lavoro necessari per portare a termine il proprio compito. Altre componenti sono i gettoni "reperto archeologico" e "strumenti dell'archeologo", con le relative raffigurazioni; le domande, pensate in base all'età dei giocatori e suddivise secondo gli argomenti trattati nel primo libretto; la plancia, strutturata in modo tale da risultare utile e funzionale grazie alla presenza della linea del tempo.

Il gioco non richiede agli studenti un'eccessiva preparazione e nemmeno approfondite conoscenze di base.

Per la varietà di applicazioni e gli spunti e le suggestioni offerti, può essere utilizzato come strumento ludico nell'ambito di un percorso educativo dinamico a scuola, in museo, in biblioteca, in un centro culturale.

Connotato da una forte valenza didattica, consente di acquisire, in maniera appassionante e coinvolgente, conoscenze specifiche e appropriate sul mestiere dell'archeologo: dalla conduzione di uno scavo alla schedatura dei reperti, fino al restauro e all'esposizione degli stessi in un museo, in viaggio tra le diverse epoche storiche e suggestivi luoghi archeologici.

Capacità di osservazione, creatività e abilità strategiche del giocatore, protagonista attivo del gioco, sono le qualità maggiormente sollecitate in questa divertente esperienza educativa nell'affascinante mondo dell'archeologia.

**Serena Petrone**

## Il Risorgimento dei fumetti

Nato una decina di anni fa su iniziativa dell'associazione Storie in movimento, il quadrimestrale "Zapruder" dedica il numero 25 all'analisi delle rappresentazioni di Risorgimento, patria e nazione nei fumetti e nella stampa periodica per ragazzi (*La patria tra le nuvole. Il Risorgimento nei fumetti*, maggio-agosto 2011).

Rispettando lo stile di lavoro di questa ormai consolidata rivista di storia della conflittualità sociale, il fascicolo presenta i risultati di indagini condotte da ricercatori e ricercatrici di storia e di altre discipline (linguistica, pedagogia, antropologia, storia dell'arte), insegnanti e archivisti che hanno cercato di dare seguito a un progetto sorto nell'ambito dei seminari e dei dibattiti che annualmente animano il *Simposio estivo di storia della con-*



### Zapruder. Storie in movimento

n. 25, maggio 2011

#### Sommario

##### EDITORIALE

Roberto Bianchi, *Grandi patrie, piccole storie. Nazione e Risorgimento nei fumetti.*

*flittualità sociale*, organizzato da Storie in movimento (si veda [www.storieinmovimento.org](http://www.storieinmovimento.org)).

I saggi e gli articoli confermano che riflettere sul rapporto tra fumetti e storia è cosa diversa dall'analizzare la relazione tra fumetti e storia del fumetto; mostrano l'assenza di punti di riferimento storiografici sul tema e la necessità di rispondere a problemi metodologici stringenti, sapendo che lo stile artistico rimane un indicatore problematico delle trasformazioni sociali e culturali, anche per quello che riguarda il fumetto: prodotto che deve vendere, figlio della società di massa e di un mercato dominato da colossi dell'editoria, ma anche arte povera che a prezzi contenuti può rappresentare, con immagini e parole, scenari e mondi infiniti, con una libertà inimmaginabile per il cinema o la televisione.

Eppure, nella storia del Novecento, i fumetti sono stati tanto importanti per la formazione e l'alfabetizzazione culturale di più generazioni, quanto sottovalutati – o ignorati – in ambito storico, spesso anche negli studi più attenti al *fare gli italiani*, alle dinamiche di lungo periodo nella costruzione del consenso e dell'educazione alla patria o alla cittadinanza.

In questo celebrato e travagliato 150° dell'Unità d'Italia, è dunque legittimo domandarsi quale ruolo formativo abbiano avuto i giornalini, da chi, come e perché sono stati prodotti fumetti volti a mobilitare, sollecitare

una partecipazione alla vita pubblica con tavole costellate di eroi ispirati alla mitologia risorgimentale, alle remote origini preromane, latine, medievali o moderne dell'Italia unita e della sua inafferrabile identità, con periodizzazioni che rinviano a interpretazioni storiografiche o, più spesso, a esigenze politiche e commerciali.

Nell'età della cultura di massa, i fumetti sono stati uno dei più praticati strumenti di svago, divertimento e formazione per una quantità imprecisata di lettori e lettrici, persone giovanissime, meno giovani, adulte, come ci dicono i pur frammentari e incompleti dati sulle tirature di albi e giornalini: il più delle volte destinati a passare di mano in mano fino al consumo definitivo delle loro carte fragili, che oggi è arduo poter consultare in modo sistematico. La trasformazione del fumetto nel corso del Novecento risulta evidente sia dal saggio di Emilio Cavalleris sul Risorgimento nei fumetti del centenario dell'Unità, che apre lo *Zoom* di "Zapruder", sia dall'analisi proposta da Nicola Spagnoli delle opere sul grande brigantaggio dal fascismo ai giorni nostri; un filone che avrebbe potuto fornire materia per un'epopea e che invece si è affacciato solo con l'affermarsi del più maturo fumetto d'autore, che negli anni del terzomondismo poteva attingere alla migliore storiografia critica. Al tramonto del secolo questi temi sarebbero tornati nel dimenticatoio prima di riemergere, in tempi

#### Zoom – *La patria tra le nuvole. Il Risorgimento nei fumetti*

Emilio Cavalleris, *Nuvole tricolori. Risorgimento e unità d'Italia nei fumetti del centenario (1956-1962).*

Nicola L. Spagnoli, *È ora di ricominciare con questi Irochesi! Il brigantaggio postunitario nel fumetto d'autore.*

Neri Binazzi, *Parole nella "Giungla!". Risorgimento e altri miti per le giovani camice nere.*

#### IMMAGINI

Pamela Giorgi, 1861-1961. *Disegnare il centenario.*

#### SCHEGGE

Fabiana Loparco, *Poveri ma bellici. La patria nel "Corriere dei Piccoli" (1915-1918).*

Juri Meda, *Partigiani con le stellette o patrioti senza divisa? La Resistenza come "secondo Risorgimento" nei fumetti (1945-1965).*

Olivier Roche, *Bozzetti di patria. Il Belgio immaginario nelle avventure di Tintin.*

Antonio Lenzi, *Sentinelle a stelle e strisce. Due archetipi del fumetto americano: Capitan America e Iron Man.*

#### LUOGHI

Fulvio Cervini, *I molti Risorgimenti del Museo nazionale di Torino.*

Valentina Ferrari, *Memorie meccaniche. L'archivio delle Officine reggiane.*

#### IN CANTIERE

Gregorio Taccola, *I vestiti nuovi di Babbo Natale.*

#### SEI DOMANDE SULLA STORIA

Franco Della Peruta, *intervista a cura di Paola Ghione.*

#### INTERVENTI

Alfredo Goffredi e Gianluca Maestri, *Lombardia (n)evergreen. Una rilettura a fumetti dell'unità d'Italia.*

#### RECENSIONI



► Michele Petrucci, *Il brigante Grossi e la sua miserabile banda. Una cronaca disegnata*, Tunué 2010, dettaglio di copertina.

recentissimi e con altri intenti, in pubblicazioni di stampo neoborbonico.

Non al linguaggio, ma alla lingua dei fumetti, è dedicato il saggio del linguista Neri Binazzi sulle storie di stampo risorgimentale pubblicate negli anni Trenta dal periodico "Giungla!", mettendo a fuoco aspetti della politica linguistica del fascismo, volta a formare balilla e giovani italiane. Forme retoriche, tipologie di rappresentazioni che il fascismo ridefinì e trasformò in modo originale, in un rapporto oscillante fra continuità e rotture con opere precedenti, a cominciare da quelle proposte dal "Corriere dei Piccoli" negli anni della Grande Guerra, come segnala il contributo di Fabiana Loparco.

Si tratta di stereotipi narrativi presenti non solo in Italia, come si evince dagli articoli di

Olivier Roche sul rapporto tra patria e nazione in *Tintin* e di Antonio Lenzi sui fumetti Marvel, che si sarebbero mostrati duri a morire. Il dato emerge chiaramente dal contributo di Alfredo Goffredi e Gianluca Maestri sulla *Storia della Lombardia a fumetti* (di Roberto Fassi e Paola Bruni, Macchione, Varese 2007), finanziata con oltre 100.000 euro dal Consiglio regionale della Lombardia per essere distribuita nelle scuole, che tante reazioni ha suscitato tra amministratori locali e associazioni dei familiari delle vittime di stragi, fino a essere ritirata dalla distribuzione. Si tratta di una storia padana definita "in salsa leghista" (L. Bellomo, A. Montanari, "Via dalla scuole la storia leghista". *Lombardia, polemiche sul libro di testo*, in "la Repubblica", 19 luglio 2007), per la sua struttura narrativa identitaria (sono infatti presenti alcuni grandi temi della narrazione leghista delle radici padane: con i galli che la fanno da padroni e i bardi che cantano "We are the padan cocks", evidente volgare doppio senso), che solo in apparenza fa da contrappunto alla recente riproposizione di fumetti sul grande brigantaggio meridionale in siti Internet di stampo neoborbonico (lo spiega bene il già citato contributo di Spagnolli) e alle storie d'Italia "in salsa nazionalista" promosse dalla Regione Lazio durante la presidenza di Francesco Storace, come ad esempio quelle di Paola Amadeo e Andrea Calisi, *I Grandi d'Italia* (Alfabook, Roma 2004) e della stessa Paola Amadeo con Marco Florà, *Mazzini e il Risorgimento* (Alfabook, Roma 2005). Accomunano questi prodotti, tra l'altro, la scarsa qualità artistica, l'inaffidabilità storica, le tipologie di lettori cui sono rivolti, gli ingredien-

ti retorici che concorrono a costruire grandi narrazioni nazionali attraverso riproposizioni di quelle "figure profonde", più o meno obsolete e abusate fin dall'Ottocento, studiate da Alberto M. Banti e Paul Ginsborg (cfr. l'Annale 22 della *Storia d'Italia*, Einaudi, Torino 2007). I libretti laziali sembrano usciti direttamente da un giornale di molti decenni fa, con una "grande storia" fatta da "grandi figure" che rispettano una sorta di canone nazionale oramai improponibile (tra *I Grandi d'Italia* figurano sette maschi, non scelti a caso: Giulio Cesare, san Francesco d'Assisi, Cristoforo Colombo, Michelangelo Buonarroti, Giuseppe Garibaldi, Gabriele D'Annunzio, Guglielmo Marconi).

Va detto che, in un'ottica diversa, il complicato rapporto fra permanenze e novità emerge anche dallo studio di Juri Meda sulle rappresentazioni della Resistenza come "secondo Risorgimento", nei fumetti pubblicati tra nascita della Repubblica e miracolo economico.

Si tratta di filoni d'indagine che mostrano le potenzialità offerte dall'analisi di una fonte rimasta per lungo tempo ignorata dagli studiosi delle rappresentazioni del passato e della storia in età contemporanea. L'auspicio è che questo numero di "Zapruder" possa contribuire a sollecitare nuove e più approfondite ricerche sulla storia dei fumetti e sui fumetti nella storia.

Roberto Bianchi

8

## Negare il Medioevo

Se dopo poco meno di un secolo e mezzo di vita l'Istituto storico italiano per il Medioevo (Isime) sarà costretto a chiudere, non sarà certo per distrazione o disinformazione delle autorità competenti. Questo è il messaggio di fondo della pubblicazione di *Medioevo negato*: l'istituto rischia la chiusura per un silenzioso disinteresse che equivale a una volontà politica, del resto oggettivamente in sintonia con altri provvedimenti in campo culturale presi dal governo Berlusconi e dalla maggioranza parlamentare in questa legislatura. Le pagine di questo dossier raccontano una

► Colomba Antonietti alla difesa della Repubblica romana, in *Otto regine. Storia e storie del Risorgimento umbro*, disegni e colori di Giuseppe Palumbo, sceneggiatura Francesco Artibani, Provincia di Perugia 2010, p. 14.





## MEDIOEVO NEGATO

Libro bianco  
gennaio 2011

► *Medioevo negato. Libro bianco, gennaio 2011*, a cura della Scuola storica nazionale di studi medievali dell'Istituto storico italiano per il Medioevo, Roma 2011 (distribuito all'indirizzo: [http://www.isime.it/medioevo\\_negato/LIBRO\\_BIANCO\\_ISIME.pdf](http://www.isime.it/medioevo_negato/LIBRO_BIANCO_ISIME.pdf)).

storia e presentano una cronaca. La prima ripercorre i decenni della nascita e, quindi, dell'attività dell'Isime dal 1885 al 2011; la seconda illustra gli eventi degli ultimi mesi (maggio 2010-gennaio 2011) attraverso una serie di documenti riprodotti senza commenti, un po' come facevano i monaci medievali raccogliendo in volumi gli atti e le carte che, soli, comprovavano i fatti degni di memoria. E i fatti appaiono chiarissimi. L'attività scientifica e culturale dell'Isime spicca per attivismo nel panorama delle analoghe istituzioni pubbliche di ricerca storica: decine di pubblicazioni annuali, tra studi, saggi e soprattutto edizioni di fonti storiche; convenzioni e collaborazioni con altre istituzioni, italiane e straniere, per programmi di ricerca, seminari, convegni; numerose attività di specializzazione per giovani studiosi, su tutte la Scuola nazionale di studi medievali, istituita nel 1923 e poi riorganizzata nel 1936, che

consente ad archivisti, bibliotecari e docenti delle scuole secondarie di interrompere il loro servizio abituale per concedersi alcuni mesi di ricerca su progetti ben definiti, e dopo aver superato un apposito concorso pubblico. Persino dal punto di vista economico l'Isime ha tutte le carte in regola. Quante istituzioni pubbliche senza scopo di lucro riescono a trasformare il proprio finanziamento statale in una serie di attività che movimentano un volume di risorse corrispondente mediamente al triplo delle somme stanziare (nel 2008, a fronte di un contributo di 181.908,19 euro, il consuntivo finale è risultato di 613.318,82 euro, nel 2009 190.000 euro hanno fruttato 561.277,49 euro, nel 2010 189.998,19 ne hanno smossi 556.583,14)?

La logica dei tagli lineari al bilancio, ovvero la scelta consapevole di non operare selezioni qualitative nella riduzione dei finanziamenti, per principio non tiene conto dei fatti. È anche per questo che nessuno li contesta. Più che ostilità dichiarate e motivate, infatti, i documenti messi a disposizione nel *Libro bianco* attestano differenti strategie di elusione da parte delle autorità responsabili. Il grado zero è rappresentato dal ministro direttamente competente: al ministro per i Beni e le Attività culturali, da cui l'Isime dipende, sono state inviate diverse missive ufficiali in cui la situazione è spiegata e documentata (il 16 luglio 2010, il 25 novembre dello stesso anno, il 21 dicembre). Nessuna risposta nel merito. Solo un caldo invito da parte del direttore generale per le biblioteche e gli istituti culturali del ministero al presidente dell'Isime a non dimettersi, come da lui ufficialmente ventilato il 10 gennaio scorso. Meno arduo ottenere qualche cenno di risposta da chi non ha dirette competenze in merito: il presidente del Senato ("ne ho preso buona nota e l'ho trasmessa, per competenza, al senatore Antonio Azzolini, presidente della commissione Bilancio del Senato"), il presidente della Camera ("desidero informarLa di aver trasmesso copia della Sua lettera al presidente della commissione Bilancio, tesoro e programmazione, on. Giancarlo Giorgetti, e al presidente della commissione Cultura, on. Valentina A-

prea"). Anche in questi casi, nessun effetto. Più imbarazzante la risposta del sottosegretario di Stato alla presidenza del Consiglio dei ministri, dott. Gianni Letta. Accompagnata da una lettera del capo di gabinetto del ministro per i Beni e le Attività culturali che ne attesta l'approssimazione e confusione in materia (l'Isime viene confuso per un "Istituto culturale", mentre invece è un "Ente pubblico non economico" e dunque rientra in una normativa completamente diversa), la risposta telegrafica del sottosegretario suona beffarda e un tanto sinistra: "Dobbiamo aspettare e sperare". Già, aspetta e spera... Intanto, dallo scorso mese di gennaio i cinque dipendenti pubblici dell'Isime hanno iniziato a non ricevere più lo stipendio. La prima parte di *Medioevo negato* ripercorre invece la storia dell'istituzione, fornendo informazioni piuttosto dettagliate sulle sue numerose attività. Sfruttando l'opportunità delle celebrazioni del 150° anniversario dell'Unità d'Italia, viene sottolineato l'orientamento fortemente ideologico impresso all'Isime e alle sue attività fin dalla sua nascita. Nell'ottica di chi lo fondò, l'istituto avrebbe dovuto contribuire a "cementare tante memorie in una memoria condivisa e tante storie particolari in una storia nazionale". Un programma postrisorgimentale, al quale sembra che l'istituzione non abbia nulla da aggiungere. Può essere questa, ancora oggi, la linea guida di un istituto di ricerca con qualche ambizione di proporre un ruolo incisivo della storia in Italia? Centenari a parte, bastano vecchie ambizioni unitarie a dare un senso pubblico, non solo per eruditi e specialisti, allo studio del Medioevo? Potrebbe essere utile a tutti porsi seriamente domande del genere, ma la situazione estrema in cui si trova l'istituzione non consente di aprire una riflessione costruttiva in proposito: visto che ora in gioco è la sua stessa esistenza. Negare il Medioevo annullando il suo principale centro di ricerca pubblico significa anche negarci la possibilità di ripensare serenamente il ruolo della storia e della memoria nella nostra società.

**Amedeo De Vincentiis**

# Quarantasettezeroquattro. Educare alla memoria con lo sguardo al futuro

**Alessandro Cattunar, Clara Abatangelo**

## Identità di confine e memorie plurime

“**N**essun ricordo per i fascisti di ieri, nessuno spazio per quelli di oggi”. Questa scritta è comparsa sulla parete del Centro documentazione della foiba di Basovizza il 12 febbraio 2011, due giorni dopo le celebrazioni ufficiali svoltesi in occasione del Giorno del Ricordo<sup>1</sup>. Una scritta di quasi quindici metri che è solo l'ultimo, evidente segnale di come nell'area di confine tra Italia e Slovenia i luoghi della memoria si trovino ancora al centro di aspri contrasti. Lungo la fascia confinaria, le memorie relative ai complessi avvenimenti del Novecento e ai traumi a essi legati sono ancora oggi fonte di contrapposizioni e accesi dibattiti fra le diverse componenti linguistiche, politiche e culturali. L'utilizzo che viene fatto nell'arena pubblica dei racconti di vita dei testimoni, dei luoghi simbolici, delle celebrazioni e delle commemorazioni ufficiali deve spingere a riflettere sugli effetti che un passato traumatico può avere nella vita di un territorio e stimolare la ricerca di alternative costruttive. Proprio a partire da questa necessità, è nata Quarantasettezeroquattro:

un'associazione che pone al centro della propria azione la riflessione sulle articolate dinamiche di rielaborazione delle memorie in un'area di confine. Memorie che, mutuando l'espressione coniata da Giovanni Contini<sup>2</sup>, sicuramente sono divise, ma che forse sarebbe più appropriato definire “molteplici”, “plurime” e “multisfaccettate”.

Quarantasettezeroquattro viene fondata a Gorizia e a Trieste nella convinzione che la storia e la memoria dei complessi eventi che hanno preceduto e portato alla creazione del confine tra il 1947 e il 1954 vadano studiate e comprese in profondità, in quanto intimamente legate alle diverse identità di cittadini che oggi si trovano a convivere in un nuovo contesto europeo, caratterizzato dall'abbattimento dei confini fisici, ma dalla persistenza di quelli mentali. Si parla di *identità* al plurale proprio perché si vorrebbero superare i dualismi, le rigidità, le strumentalizzazioni e gli stereotipi (come quello dei nazionalismi opposti<sup>3</sup>) che ricorrono frequentemente sia nelle pubblicazioni storiografiche che nei discorsi pubblici, locali e nazionali, e che trovano riscontro in fatti come quello della scritta sul monumento di Basovizza.

1. Si vedano i numerosi articoli comparsi sul “Piccolo” e sul “Messaggero Veneto” tra il 12 e il 16 febbraio 2011.
2. G. Contini, *La memoria divisa*, Rizzoli, Milano 1997.
3. M. Verginella, *Radici dei conflitti na-*

*zionali nell'area alto-atlantica: il paradigma dei “nazionalismi opposti”*, in AA.VV., *Dall'Impero austro-ungarico alle foibe. Conflitti nell'area alto-adriatica*, Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 11.

La convinzione è che sia necessario prendere innanzitutto coscienza delle differenze fra Memoria e Storia. Come scriveva Pierre Nora:

La memoria è la vita, sempre prodotta da gruppi umani e perciò permanentemente in evoluzione, aperta alla dialettica del ricorso e dell'amnesia. [...] La storia è la ricostruzione, sempre problematica e incompleta, di ciò che non c'è più. [...] La memoria fuoriesce da un gruppo che essa unifica, ciò che equivale a dire che ci sono tante memorie quanti gruppi; che essa è, per sua stessa natura, molteplice e riduttiva, collettiva, plurale e individualizzata. La storia, al contrario, appartiene a tutti e a ciascuno, aspetto che le conferisce una vocazione universale<sup>4</sup>.

Le attività di Quarantasettezeroquattro si basano proprio sulla consapevolezza che la storia è una ricerca – sempre in corso – della verità; e che la memoria è sempre parziale, soggettiva, legata alle identità e, proprio per questo, in grado di raccontarci molti aspetti che sfuggono alla storia. Partendo dal principio che storia e

memoria non si sovrappongono e che svolgono funzioni ben differenti, si è deciso di creare un gruppo che faccia interagire l'attività di ricerca scientifica, la didattica e la comunicazione artistica. Gli obiettivi sono molteplici: innanzitutto la promozione di una visione della storia e della memoria come un patrimonio ricco e multifaccettato, che è necessario raccogliere, conservare e rendere fruibile per l'intera cittadinanza, proponendolo come strumento di dialogo transfrontaliero, interculturale e intergenerazionale. La comprensione dei motivi che rendono le memorie diverse e spesso divise deve essere un modo per superare i contrasti e promuovere, in particolare tra le nuove generazioni, una cittadinanza attiva che partendo dalle differenti identità collettive crei un nuovo spazio europeo di dialogo. In questa direzione, attraverso la raccolta dei racconti di vita dei testimoni appartenenti a diversi gruppi linguistici, nazionali, politici e culturali, e attraverso la valorizzazione dei luoghi della memoria, si intende ricreare un rapporto diretto tra i cittadini, la propria storia e il proprio territorio. Un rapporto che può essere creato innanzitutto attraverso una nuova concezione delle pratiche didattiche relative alla memoria.

Al di fuori del contesto regionale, tenuto conto anche della sempre maggior rilevanza che le celebrazioni del Giorno della Memoria e del Giorno del Ricordo stanno acquisendo, l'ambizione di Quarantasettezeroquattro è quella di far conoscere il complesso dibattito relativo alla storia del confine orientale d'Italia, promuovendo percorsi educativi a diverso livello.

238

4. Cit. in D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009, p. 117.

Home page del portale "Strade della memoria".

The screenshot shows the homepage of the 'Strade della Memoria' website. At the top, there is a navigation bar with links for 'MAPPA DEL SITO', 'PRIVACY', 'DIRITTO D'AUTORE', and 'CREDITS'. Below this, the main header features the site's logo 'ARCHIVIO DELLA MEMORIA' and the title 'STRADE DELLA MEMORIA' with a subtitle 'Storie di vita e di luoghi POTI SPOMINA' and 'divljarstvo in krajevno zgodbo'. A 'Homepage' button is also present. A secondary navigation bar includes links for 'HOME', 'CHI SIAMO', 'IL PROGETTO', 'GISEA ALL'ARCHIVIO', 'NOTE DI CITAZIONE', 'COLLABORA CON NOI', 'SOSTIENICI', and 'CONTATTI', along with social media icons for Facebook and Twitter, and a language selector 'A A A'. The main content area is divided into several sections: 'Strumenti di ricerca' with a search box and filters; 'INTERVISTE' with a video player showing an elderly woman; 'Percorsi Guidati' with a list of guided tours; and 'VETRINA ULTIME NOVITÀ' at the bottom. The website is designed with a clean, professional layout using a color palette of greys, blues, and oranges.

L'urgenza è quella di far comprendere la necessità di non ridurre la riflessione alle singole giornate di commemorazione, ma di proporre progetti di approfondimento che facciano emergere la ricchezza e la complessità della memoria come oggetto di studio.

### Una questione di linguaggio

Quarantasettezeroquattro ha cercato anche di accogliere e far propria una provocazione lanciata alcuni anni fa da Giovanni De Luna:

È nella storia che si fa racconto che si annida il rischio della frigidità intellettuale dello storico, della sua incapacità di creare personaggi dopo aver creato fatti e fonti. [...] L'aridità, l'impotenza, l'incapacità di comunicare con il proprio lettore e quindi di trasmettere conoscenza e sapere, affondano le radici in una sorta di narcisismo metodologico che induce lo storico a prescindere dai desideri, dalle speranze, dalle paure, dai progetti di coloro le cui azioni egli tenta di spiegare<sup>5</sup>.

La convinzione è che, sia in ambito didattico che nella divulgazione dei risultati di una ricerca, sia necessario utilizzare linguaggi e mezzi di comunicazione adeguati, superando quella "frigidità" che troppo spesso si ritrova all'interno dell'accademia ma anche nelle aule scolastiche. Per fare in modo che la storia e le memorie – che altro non sono che varie, individuali versioni della stessa "storia", versioni portatrici di specifiche identità, punti di vista, emozioni e sentimenti – vengano trasmesse in tutta la

loro complessità e non risultino "lettera morta", ma stimolo per una riflessione sull'attualità, è necessario che lo storico sia in grado di dialogare anche con altre figure, alla ricerca di nuovi linguaggi.

È solo dal dialogo degli storici con ricercatori afferenti ad altre discipline – dalla sociologia all'architettura, dalla media education alla psicologia – e con professionisti della comunicazione (multi)mediale che può nascere una vera riflessione sulle potenzialità che i differenti linguaggi disponibili nella società attuale offrono alla comunicazione storica.

**5. G. De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Milano 2003, p. 51.**



Commemorazione  
alla Risiera di San  
Sabba, Trieste.



6. Volendo affrontare i temi della memoria e dei suoi luoghi in senso ampio si sta costruendo una collaborazione con il Dipartimento di salute mentale di Trieste tesa allo studio e alla valorizzazione della “memoria del manicomio”, a partire dall’esperienza di Franco Basaglia a Trieste e Gorizia.

7. Sviluppato grazie al sostegno della Fon-

dazione Cassa di risparmio di Gorizia in collaborazione con la Provincia di Gorizia, la Facoltà di architettura dell’Università di Trieste e l’Istituto regionale per la storia del movimento di Liberazione. Il portale telematico [www.stradedellamemoria.it](http://www.stradedellamemoria.it) è stato inaugurato nel novembre del 2011 ed è attualmente in fase di accrescimento.

### Ricerca, didattica, comunicazione

Al centro del lavoro di Quarantasettezeroquattro si colloca un’attività di ricerca che si focalizza sulla raccolta, l’analisi, la conservazione e la diffusione dei racconti di vita dei testimoni e sullo studio dei luoghi della memoria, sia istituzionale che individuale<sup>6</sup>.

La principale attività di ricerca in atto è *Strade della memoria*, un progetto quadro<sup>7</sup> che sviluppa una rete di iniziative correlate e coordinate che si avvalgono delle competenze e della creatività di professionisti ed esperti

in diverse discipline. L’intento, attraverso il coinvolgimento delle più importanti istituzioni e associazioni e la ricerca di una sinergia fra tutte le forze del territorio, è quello di creare nuovi spazi e momenti di divulgazione critica e partecipata. Le iniziative proposte sono tese a un confronto e a un dialogo tra diverse generazioni, ma, soprattutto, tra diversi punti di vista, al fine di contribuire a stimolare un processo di riconoscimento reciproco e di contaminazione costruttiva. Le fonti di questo lavoro sono molte: videointerviste, diari, fotografie, film di famiglia, provenienti tanto da archivi pubblici quanto da fondi privati. Il progetto intende ideare, grazie a questa pluralità di approcci, nuove forme di divulgazione e di accesso ai materiali: in primo luogo un archivio e un museo diffuso della memoria.

L’archivio vuole sopperire all’attuale mancanza di un luogo e di un soggetto di riferimento per la raccolta e la conservazione di tutti i documenti – audiovisivi, sonori e cartacei – relativi alla memoria storica locale, proponendosi come centro di coordinamento per le numerose iniziative volte allo studio delle testimonianze orali e, più in generale, di tutte le forme di memorialistica riguardanti il territorio di confine tra Italia e Slovenia. Il progetto *Topografia della memoria. Museo diffuso della città*, invece, propone un percorso espositivo multimediale che, attraverso l’uso di tecnologie innovative, colleghi i diversi luoghi della memoria pubblica e privata. A partire dai racconti di vita di testimoni italiani e sloveni verranno ideate installazioni interattive che comporranno una nuova “mappa”

Sacrario di Redipuglia.



storica ed emotiva del territorio, stimolando un “dialogo” tra gli spazi e il cittadino e un confronto intergenerazionale e interculturale.

A partire da queste iniziative, Quarantasettezeroquattro dialoga con amministrazioni e istituzioni scolastiche e culturali col fine di progettare iniziative didattiche che, a seconda dei contesti e sfruttando le potenzialità dei materiali memorialistici raccolti, si focalizzino su diverse questioni relative alla storia locale, alla memoria degli eventi traumatici del Novecento e al rapporto tra la storia e altre discipline. In questi progetti, si promuove un approccio che stimoli gli allievi a una partecipazione e riflessione attiva limitando le lezioni frontali, e che preveda attività di analisi, ma anche di discussione e di produzione di materiali di diversa natura: cortometraggi, fotografie, siti o installazioni multimediali. Attualmente, l'associazione propone alle scuole superiori il progetto *Ri-prendere la memoria*<sup>8</sup> che prevede due percorsi intrecciati di “esplorazione” della storia locale e di educazione agli audiovisivi: gli studenti vengono guidati in un lavoro di raccolta delle testimonianze e di “scoperta” dei luoghi della memoria, finalizzato alla realizzazione di un documentario storico. Un'impostazione simile, ma relativamente ai rapporti cinema-letteratura, si ritrova nel progetto *Città (in)visibili*.

Alle scuole medie, invece, viene proposto un progetto più ampio di riflessione sulla Shoah e sulle violenze del Novecento: *Percorsi nelle memorie del Novecento*<sup>9</sup>. Coinvolgendo gli studenti ma anche l'intera cittadinanza, si vuole creare una comunità coesa e

consapevole che compia un viaggio nei luoghi della memoria. Questo viaggio è concepito come l'ultima tappa di un percorso che, partendo dal confronto con alcune narrazioni medialità (libri, film e fumetti) e dal dialogo con i testimoni degli eventi, porti i partecipanti a conoscere la storia per riflettere sull'attualità. Sugli stessi principi si basa il progetto *La memoria in gioco: discutere, disobbedire, comprendere*, proposto alle scuole elementari.

All'interno delle proposte formative dell'associazione, un ruolo importante è ricoperto dall'organizzazione di “viaggi critici attraverso le memorie”<sup>10</sup>, rivolti alle scuole e alle associazioni di tutta Italia. In quest'ambito il progetto principale è il *Memobus transfrontaliero*: assumendo come punto di partenza fisico e ideale l'archivio della memoria, un autobus appositamente predisposto unisce in un unico percorso diversi spazi: quelli pubblici, simboli della memoria istituzionalizzata, e quelli legati alle esperienze dirette della popolazione. Il viaggio è concepito e organizzato come un'occasione per confrontarsi, oltre che con i luoghi della memoria, anche con i ricordi che emergono dai racconti di vita di alcuni testimoni presenti lungo il percorso.

Quarantasettezeroquattro è attiva anche nell'ambito della formazione degli adulti e dell'aggiornamento dei docenti mediante l'organizzazione di workshop e seminari, anche professionalizzanti. Nel 2010, in questo contesto, si è svolto il workshop internazionale *Forme visuali del passato*<sup>11</sup> che ha proposto a un gruppo di studiosi italiani e sloveni un programma formativo in ambito comuni-

**8. Il progetto è attualmente in svolgimento presso il liceo “Dante Alighieri” di Gorizia.**

**9. Il progetto è attualmente in svolgimento presso l'Istituto comprensivo di Fontanafredda (Pn).**

**10. In quest'ambito è stato realizzato il progetto *Percorsi di confine – Obmejne poti*, con le scuole superiori di Gorizia e Trieste, e uno scambio all'interno del progetto *Una te-***

*sta fuori dal comune* con la Provincia di Novara e l'associazione Tenda per la Pace e i Diritti.

**11. Realizzato con il sostegno della Fondazione Cassa di risparmio di Gorizia in collaborazione con il Dams cinema di Gorizia, l'Istituto di sociologia internazionale di Gorizia (Isig), l'Associazione italiana di storia orale (Aiso) e l'Istituto centrale per i beni sonori e audiovisivi di Roma.**

cativo, museale e archivistico ponendo al centro dell'interesse le fonti audiovisive e la storia dell'area transfrontaliera, cercando innanzitutto di ragionare sulle "forme visive" che la memoria assume nelle sue diverse declinazioni.

### **Reti sinergiche**

Quarantasettezeroquattro ha creato una forte ed estesa rete di relazioni e collaborazioni che vede innanzitutto la promozione del dialogo tra le principali università a cui l'area di confine fa riferimento: Udine, Trieste, Lubiana (Slo) e Rijeka (Hr). Stretti legami si sono creati con l'Istituto regionale per la storia del movimento di Liberazione di Trieste, il Dipartimento di salute mentale di Trieste, la Comunità ebraica di Trieste, l'associazione Isonzo-Soča di Gorizia, l'Istituto di sociologia internazionale di Go-

rizia, il Cires di Nova Gorica, l'Associazione italiana di storia orale di Roma, l'Istituto centrale per i beni sonori e audiovisivi di Roma, lo Studio N!03 di Milano, l'Academy of Design di Lubiana, il Mobile Workshopgroup di Lubiana. Fondamentali sono i rapporti con le associazioni dei testimoni: l'Associazione nazionale partigiani d'Italia (Anpi), l'Associazione nazionale ex deportati politici nei campi nazisti (Aned) e l'Associazione nazionale perseguitati politici italiani (Anppia). Quarantasettezeroquattro partecipa anche a progetti internazionali sull'educazione dei giovani alla memoria e alla cittadinanza attiva – *Treno della Memoria, Memoria e Impegno, Peace, Education and Active Citizenship in Europe* – in collaborazione con altre associazioni attive nella società civile: Terra del Fuoco di Torino, Tenda per la Pace e i Diritti, PiNA (Slo).

## Autori

- Abatangelo Clara  
*Associazione Quarantasettezeroquattro, Gorizia*
- Albertoni Giuseppe  
*Università degli Studi di Trento*
- Armenise Fabio  
*Compagnia d'Arme Stratos, Bari*
- Bernardi Francesco Antonio  
*Archivista, Bari*
- Bernardi Valerio  
*Università degli Studi della Basilicata*
- Berti Anna Emilia  
*Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Padova*
- Bianchi Roberto  
*Università degli Studi di Firenze*
- Brusa Antonio  
*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*
- Cajani Luigi  
*Università di Roma "La Sapienza"*
- Cardoso Oldimar  
*Departamento de História, Universisade de São Paulo, Brasile*  
*Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, Universität Augsburg*
- Cattunar Alessandro  
*Associazione Quarantasettezeroquattro, Gorizia*
- Cavalli Alessandro  
*Università degli Studi di Pavia*
- Ciccopiedi Caterina  
*Scuola Normale Superiore, Pisa*
- De Vecchis Gino  
*Università di Roma "La Sapienza"*
- De Vincentiis Amedeo  
*Università degli Studi della Toscana*
- Depalo Gilda  
*Compagnia d'Arme Stratos, Bari*
- Desvignes Dominique  
*Professore con agrégation in Storia, Centre de recherche et d'études - Histoire et Sociétés (Crehs), Università d'Artois*
- Detti Tommaso  
*Università degli Studi di Siena*
- Di Tonto Giuseppe  
*Associazione Clio '92*
- Gallina Mario  
*Università degli Studi di Torino*
- Gamberini Andrea  
*Università degli Studi di Milano*
- Gandino Germana  
*Università del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro"*
- Garofani Barbara  
*CRISM Centro di Ricerca sulle Istituzioni e le Società medievali, Torino*
- Giorda Mariachiara  
*Università degli Studi di Torino*
- Grazioli Cesare  
*Insegnante di Scuola Secondaria di 2° grado, Reggio Emilia*
- Gualdi Valeria  
*Studentessa, Università degli Studi di Bologna*
- Lina Alessandra  
*CRIDACT, Pavia*
- Losapio Giuseppe  
*Insegnante, Pordenone*
- Loison Marc  
*Ricercatore in Storia e Didattica della Storia, Centre de recherche et d'études - Histoire et Sociétés (Crehs), Università d'Artois*
- Manfredi Gianfranco  
*Autore di romanzi e/a fumetti*
- Milani Giuliano  
*Università di Roma "La Sapienza"*
- Milano Maria Teresa  
*Dottore di ricerca in ebraistica*
- Musci Elena  
*Dottoranda, Università degli Studi di Foggia*
- Panciera Walter  
*Università degli Studi di Padova*
- Perillo Ernesto  
*Associazione Clio '92*
- Petrone Serena  
*Archeologa e insegnante, Bergamo*
- Pohl Walter  
*Università di Vienna/Accademia Austriaca delle Scienze*
- Pratisoli Mariella  
*CVM, Falconara Marittima (AN)*
- Provero Luigi  
*Università degli Studi di Torino*
- Rao Riccardo  
*Università degli Studi di Bergamo*
- Rodriguez Mari Carmen  
*Dottoranda, Università di Oviedo (Spagna) e Friburgo (Svizzera)*
- Rossi Sara  
*CRIDACT, Pavia*
- Sergi Giuseppe  
*Università di Torino*
- Tarantini Massimo  
*Università degli Studi di Siena*
- Tibaldini Marco  
*Autore di giochi storici*
- Valls Montes Rafael  
*Università di Valencia (Spagna)*
- Vizzari Anna Rita  
*Insegnante presso la Scuola Secondaria di 1° Grado, Sestu*













mq

### Mundus Questioni

Fra i suoi ultimi provvedimenti, il ministro Gelmini ha inserito il cambiamento dei programmi della Secondaria Superiore di Secondo Grado. Così come ha fatto per i programmi del ciclo di base nel suo primo numero, anche in questo numero «Mundus» chiama storici e professori a commentarli. La rubrica è aperta da una questione scottante, quella del ricordo rimosso del colonialismo italiano qui visto attraverso gli occhi di una fonte "leggera": la *graphic novel*.

mr

### Mundus Ricerche

Particolarmente ricca, questa rubrica raccoglie ben sei interventi che permettono di completare la rassegna di Anna Emilia Berti sugli aspetti psicologici nell'insegnamento della storia e di affrontare la questione dell'insegnamento della religione. Come da sua tradizione «Mundus» apre lo sguardo alle scuole del mondo e al loro approccio all'insegnamento della storia. Questa è la volta di Francia, Brasile e Spagna.

md

### Mundus Dossier

Il Dossier sul Medioevo si propone come un autentico «manuale alternativo»: vi sono le linee guida non solo per leggere, ma anche per raccontare il Medioevo. Giuseppe Sergi ha guidato un'*équipe* di storici (molti dei quali giovanissimi) nella costruzione di una mappa di racconti essenziali utili al docente per reimpostare il suo insegnamento, individuare i nodi fondamentali e mettere a punto un'efficace caccia agli stereotipi imperversanti in questo settore storico-didattico.

ml

### Mundus Laboratorio

«Mundus» non ha mai mancato di essere attenta ai nuovi strumenti della didattica e a quelli percepiti, falsamente, come alternativi. In questa sezione si presentano laboratori che prevedono l'uso di materiali digitali e giochi sul Medioevo, si discute criticamente sul movimento (sempre più vasto) del «rivivere la storia» e si parla ancora di laboratori sulla memoria recente.

mp

mb

ms

### Mundus Panorama, Biblioteca e Strutture

Panorama e Biblioteca forniscono notizie su eventi e libri che hanno caratterizzato il dibattito storico-didattico negli ultimi tre anni. Strutture, invece, presenta il lavoro di alcuni giovani storici che, sul confine fra Italia, Slovenia e Croazia, sono attivi nel cercare le radici e le soluzioni di una storia conflittuale.

Prezzo del fascicolo  
Italia € 25,00  
Estero € 35,00