
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione **Clio '92**

Giugno 2005 - Anno VI, n. 17

SOMMARIO

EDITORIALE

Ivo Mattozzi, *La Storia e gli altri saperi per l'educazione al patrimonio culturale. Confronti, proposte, ricerca. Le ragioni di un convegno.*

RESOCONTI

Paola Panico, *Il Convegno Euroclio 2005.*

Maria Vassallo, Loredana Prot, Laura Traversi, *Torino: Cinema Moda e Costume nel Primo Novecento. II Edizione Aspettando Charlot: il genere comico nel cinema muto*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Saura Rabuiti, *Clio valutata*, "I Quaderni di Clio", n. 5, febbraio 2005

Raymond Betts, *La decolonizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2003

Henri Pirenne, *Maometto e Carlomagno*, Bari, Laterza, 2002

Gabriella Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999

SPIGOLATURE

I programmi di storia nella storia: "La forza di una cattiva tradizione"

CONTRIBUTI

Per le tesi sull'educazione al patrimonio: i documenti del seminario di Rimini

Adriana Bortolotti, *Il patrimonio e il sistema formativo integrato*

Mario Calidoni, *Il patrimonio e i saperi del territorio*

Angela Donna, *Il patrimonio e i saperi professionali degli insegnanti e degli operatori museali*

Silvia Mascheroni, *Il patrimonio e il dialogo con le altre culture*

Altri contributi

Ernesto Perillo, *Il patrimonio culturale come discorso*

Mario Pilosu *Intervista ad un archeologo. Archeologia e storia antica nelle Indicazioni ministeriali e nei manuali della scuola media.*

Marc-André Éthier, *L'educazione alla cittadinanza nel Québec*

Direttore: **I. Mattozzi**

Redazione: **N. d'Amico, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo**

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante • tel/fax 051.444552

Via Bastia Fuori 33 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.5728802

e-mail: segreteria@clio92.it

Nota redazionale

Dedichiamo questo numero al Convegno di Rimini del 19 febbraio 2005 su *"La storia e gli altri saperi per l'educazione al patrimonio culturale. Confronti, proposte, ricerca"* che la nostra Associazione ha organizzato in occasione dell'assemblea nazionale dei soci.

Da anni al nostro interno la ricerca di oggetti e strade nuove per la storia da insegnare e apprendere ha scoperto l'uso delle fonti museali, delle fonti archeologiche, dell'analisi del paesaggio e delle sue emergenze architettoniche, delle opere artistiche. Abbiamo così intrecciato strettamente la didattica della storia con la "didattica dei beni culturali", concettualmente assente nel panorama della scuola italiana, e abbiamo deciso di discuterne a fondo in un convegno appositamente organizzato in collaborazione con Adriana Bortolotti, Mario Calidoni, Maria Angela Donna, Silvia Mascheroni.

Pubblichiamo ora la presentazione del convegno di Ivo Mattozzi e i materiali di introduzione ai quattro gruppi di lavoro in cui è stato articolato il convegno stesso, seguiti dalle sintesi del dibattito avvenuto nei gruppi stessi:

- Il patrimonio e il sistema formativo integrato.
- Il patrimonio e i saperi del territorio.
- Il patrimonio e i saperi professionali degli insegnanti e degli operatori museali.
- Il patrimonio e il dialogo con altre culture.

L'esplorazione dei rapporti tra patrimonio culturale, storia e scuola viene arricchita, inoltre, da un intervento di Ernesto Perillo sulle analogie tra patrimonio culturale e storia, e da un'intervista di Mario Pilosu ad Enrico Giannichedda sulla presenza, o meglio, sull'assenza, dell'archeologia nelle Indicazioni Ministeriali di studio per la storia antica.

Infine con un breve saggio dello studioso canadese Marc-André Éthier sull'educazione alla cittadinanza nel Québec diamo un'occhiata anche fuori d'Europa.

Completano questo numero de "Il Bollettino di Clio" i resoconti del recente convegno di *Euroclio* tenutosi a Riga in aprile e di un'interessante esperienza di ricerca, formazione e sperimentazione organizzata a Torino sui rapporti tra scuola, storia e cinema.

Non mancano naturalmente le consuete "spigolature" e "segnalazioni bibliografiche".

Buona lettura.

Editoriale

LA STORIA E GLI ALTRI SAPERI PER L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE. CONFRONTI, PROPOSTE, RICERCA. LE RAGIONI DI UN CONVEGNO

di Ivo Mattozzi

Premessa

L'associazione "Clio '92" intende promuovere un dialogo interdisciplinare sulle questioni dell'educazione al patrimonio culturale. Lo scopo assegnato all'iniziativa è quello di avviare una ricerca che chiarisca concetti e prospettive al fine di arrivare a costruire tesi condivise sull'educazione al patrimonio, in una fusione di orizzonti tra le diverse discipline scolastiche (storia, geografia, storia dell'arte, educazione artistica, educazione musicale ...) e gli altri saperi (museologia, archivistica, archeologia, semiotica ...) che possono o sono tenute a far i conti con elementi del patrimonio culturale. I "molteplici sguardi", così come i molteplici insegnamenti sono essenziali perché restituiscono la complessità degli oggetti del patrimonio culturale, eccellente strumento per l'insegnamento/apprendimento.

Le ragioni del seminario

Il patrimonio culturale è una grande, diffusa risorsa per la formazione. L'educazione al patrimonio è un traguardo importante nella costruzione della cittadinanza.

Queste due idee ormai consolidate nelle istituzioni culturali internazionali e nazionali stentano a diventare sostanza nella mediazione didattica.

Molte sono le iniziative scolastiche e/o di istituti museali tese alla valorizzazione didattica dei beni culturali che del patrimonio culturale costituiscono gli elementi: ma esse restano privilegio di una parte piccola del mondo scolastico e non portano alla educazione al patrimonio. Infatti sono iniziative che non si dispongono in un'architettura curricolare, che si distribuiscono sul territorio nazionale a macchia di leopardo, che investono in misura insufficiente la scuola secondaria.

Indurre tutto il mondo della scuola ad assumere l'idea di patrimonio culturale come idea forte per costruire i percorsi formativi e indurre il mondo delle istituzioni museali a farne un principio guida allo scopo di cooperare col mondo scolastico ed agevolare e incoraggiare l'assunzione della prospettiva dell'educazione al patrimonio è una sfida che devono affrontare insieme coloro che elaborano i saperi e le loro didattiche e coloro che studiano i beni culturali. Il come vincere la sfida, con quali strumenti concettuali e con quali strategie è l'obiettivo della ricerca.

L'associazione "Clio '92" ha fatto dell'uso dei beni culturali un cardine delle sue proposte curriculari ed ha prodotto elaborazioni metodologiche e modelli di processi di insegnamento e di apprendimento su beni archeologici, beni artistici, beni museali e territoriali. Su tale base intende promuovere una serie di iniziative destinate a comporre un percorso di elaborazione che possa avere come sbocco importante la redazione delle tesi sulla didattica dei beni culturali e sull'educazione al patrimonio e l'organizzazione di un convegno interdisciplinare. A tale obiettivo ultimo intende arrivare a piccoli passi.

Il primo passo è il seminario *La storia e gli altri saperi per l'educazione al patrimonio* convocato per il 19 febbraio.

La convinzione che porre basi, concettuali e linguistiche, sia prioritario e indispensabile per una buona ricerca operativa ci fa assegnare al seminario lo scopo di chiarire e verificare cosa ognuno intenda per "patrimonio culturale" e come vi si rapporti nella propria attività professionale. La

conoscenza dello "stato dell'arte", delle convinzioni, delle consapevolezze e dei fraintendimenti ci sembra la condizione per dar vita ad una comunità di ricerca:

- consideriamo il seminario una prima occasione di incontro e di confronto su aspetti/problemi "di base", anche per condividere un quadro di riferimento concettuale, per concordare lessici e per costituire una comunità di ricercatori/insegnanti, che desiderano spendersi nell'ambito della didattica dei beni culturali;
- pensiamo che sia il primo passo, non dando nulla per scontato; consideriamo il seminario *propedeutico* ad un lavoro di ricerca, e operativo, sia in itinere (dopo la chiusura dell'incontro di Rimini) sia per stabilire un altro successivo appuntamento dedicato alle esperienze da costruire insieme;
- consideriamo la *priorità* che gli insegnanti possano riconoscere la valenza formativa del patrimonio culturale, indipendentemente dall'osservatorio e dalla competenza disciplinare;
- vorremmo che insegnanti e responsabili dei servizi educativi si possano incontrare per confrontarsi e capire se già esistono delle tangenze, quali sono e come si esplicano.

L'organizzazione del seminario

Il seminario è perciò deliberatamente impostato come apertura del dialogo: dopo due relazioni chiave, ci saranno gruppi di lavoro coordinati per discutere e portare contributi alla costruzione di una base concettuale che chiarisca e affermi alcuni punti nodali "dell'insegnare ed apprendere" (o "insegnare *ad* apprendere") con i beni culturali.

L'avvincente della ricerca e del lavoro con i beni culturali è individuare e riconoscere l'apporto di ogni sapere, senza gerarchie o privilegi.

Il seminario è aperto a tutti coloro che lavorano con le discipline e a coloro che lavorano con i beni culturali (nel museo/sul territorio) e che hanno interesse ad un percorso di ricerca su come costruire curricula compositi ispirati all'educazione al patrimonio.

Resoconti

IL CONVEGNO EUROCLIO 2005 RIGA, LETTONIA, 11-17 APRILE 2005

di Paola Panico

Euroclio, la *Conferenza permanente delle Associazioni europee degli insegnanti di storia*, fondata nel 1993, opera attraverso associazioni indipendenti di quasi tutti i paesi europei per assistere gli insegnanti nel loro sforzo educativo affinché gli alunni acquisiscano una mentalità responsabile, critica ed indipendente in una prospettiva internazionale.

Una delle principali attività di Euroclio è l'organizzazione di un convegno che si svolge ogni anno in un Paese diverso e durante il quale insegnanti ed esperti di didattica della storia di tutta Europa possono incontrarsi per acquisire nuove conoscenze e stabilire contatti attraverso le frontiere e le divisioni del nostro continente.

Quest'anno Euroclio, in cooperazione con l'Associazione lettone degli insegnanti di storia (Vestures Skolotaju Biedriba), ha organizzato il proprio convegno annuale a Riga dall'11 al 17 aprile 2005, sul tema *Trovare un punto di equilibrio: dalla dimensione locale a quella globale*.

Il convegno è stato patrocinato da: Banca della Lettonia, British Council della Lettonia, Consiglio d'Europa, Ministero danese degli Affari Esteri, Ministero olandese degli Affari Esteri, Unione Europea (programmi Comenius e Grundtvig), Fondazione Koerber, Museo Lettone della Guerra, Museo di Casa Mencendorf, Ministero dell'Educazione e della Scienza della Repubblica Lettone, Museo della Storia della Lettonia, Museo della Storia di Riga e della Navigazione, Museo dell'Occupazione della Lettonia, donatori privati, Università della Lettonia.

All'incontro hanno preso parte 152 rappresentanti di associazioni degli insegnanti di storia appartenenti a paesi europei ed extraeuropei.

Clio '92 vi partecipava per la quinta volta, nelle persone di Paolo Bernardi, Bernardo Draghi, Antonio Fossa, Paola Panico e Maria Vassallo.

Il tema *Trovare un punto di equilibrio: dalla dimensione locale a quella globale* è subito apparso tanto interessante quanto coinvolgente e, durante tutto il convegno, ha portato i partecipanti a riflettere sulle metodologie più adatte a preparare i giovani cittadini alla società globale del XXI secolo, sul possibile contributo della storia scolastica alla cooperazione e integrazione internazionale, sull'impatto che l'integrazione delle diverse dimensioni (locale, regionale, continentale e mondiale) può avere sui curricoli di storia e sui libri di testo.

La Lettonia, uno stato che presenta un'affascinante varietà di influssi culturali e identità mutevoli in tutto il corso della sua storia, è diventata stato indipendente nel 1991, e da allora è entrata a far parte del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea. Durante gli ultimi anni la società lettone in generale, e specialmente i suoi insegnanti di storia, si sono posti una serie di domande: quale conoscenza riguardo il passato dovrebbero avere i nostri studenti? quale passato, quale storia dovrebbe essere insegnata? quali priorità dovrebbero essere fissate? come bilanciare e connettere la dimensione locale, nazionale, regionale, europea e mondiale? come combattere gli stereotipi nell'insegnamento storico?

L'Associazione lettone degli insegnanti di storia ha proposto, quindi, un dibattito comune focalizzato su questi problemi-chiave, questioni che sono vitali per gli educatori di tutta Europa, e che richiedono urgenti risposte pratiche.

L'insegnamento della storia è stato per lungo tempo utilizzato dallo stato-nazione come strumento per creare patriottismo e una forte identità nazionale. Ma importanti cambiamenti, come l'ampliamento dell'Unione Europea, hanno aperto un nuovo dibattito sull'insegnamento della storia, e specialmente sul suo ruolo nel preparare le nuove generazioni a diventare cittadini responsabili nella società globale del XXI secolo.

La realtà dell'Europa del XXI secolo è la maggiore mobilità, il bisogno di un'onestà e aperta comunicazione, e strategie per rispondere positivamente a un'utenza scolastica multiculturale e a comunità etnicamente differenziate.

Far fronte alla diversità culturale e valorizzarla richiede un'approfondita comprensione delle sue radici storiche e una progressione dalla dimensione familiare, etnica e nazionale, fino all'acquisizione di una prospettiva internazionale e globale equilibrata.

Il seminario di formazione si è quindi posto le seguenti finalità:

- Favorire la crescita professionale dei partecipanti.
- Condividere l'esperienza lettonica di apprendimento e insegnamento della storia.
- Discutere e sviluppare linee guida e presentare esempi di buona pratica su come bilanciare e connettere le dimensioni locale, nazionale, regionale, europea e mondiale nell'insegnamento della storia.
- Valutare l'operato di EUROCLIO nell'apprendimento e insegnamento della storia in Europa e discutere le priorità d'azione per i prossimi anni.
- Fornire agli insegnanti di storia, provenienti da differenti paesi e tradizioni, un'opportunità per incontrarsi e discutere a proposito di questi problemi.
- Stimolare e assistere le organizzazioni membro di EUROCLIO nel progettare e svolgere iniziative nazionali e internazionali.

Il Convegno annuale di Euroclio è stato un vero e proprio corso di formazione con lezioni, laboratori, gruppi di discussione attraverso i quali i partecipanti hanno condiviso esempi di buona pratica su come la dimensione locale, nazionale, regionale, europea e mondiale possa essere inclusa nell'insegnamento della storia in una società multiculturale.

Non sono mancate discussioni su come le prospettive globali ed europee possano essere equilibrate e incluse nell'insegnamento della storia nazionale; si è dibattuto sull'opportunità di corsi integrati o separati di storia nazionale ed europea/mondiale ai diversi livelli scolastici; si sono individuate le implicazioni che questi metodi e contenuti di insegnamento hanno sulla progettazione e la gestione dei materiali didattici.

Il corso di formazione ha voluto fornire un quadro generale della situazione europea e sottolineare l'impatto di un'Europa che cambia sullo sviluppo dei curricoli di storia, sugli approcci pratici per l'educazione storica, sulla prospettiva internazionale e sulle diverse dimensioni da equilibrare nell'insegnamento della storia.

La settimana europea si è aperta lunedì mattina 11 aprile con un incontro tra i componenti del Direttivo e della Segreteria di Euroclio e gli organizzatori lettoni che hanno dato inizio alle attività programmate.

La giornata di martedì è stata caratterizzata dal tema *Sviluppi attuali nell'insegnamento della storia*. La mattina i partecipanti, suddivisi in gruppi, si sono recati presso alcune scuole di Riga per incontrare gli studenti e confrontarsi con diverse pratiche didattiche.

Sette le scuole visitate: Ginnasio Statale, Scuola Secondaria Lituana, Liceo Francese, Ginnasio Agenskalns, Scuola Secondaria Herder, Ginnasio Zolitude e Ginnasio Classico.

Il pomeriggio è stato dedicato ai seguenti laboratori pratici:

1. *Valutare le fonti storiche* (Chris Rowe, Gran Bretagna).

2. *Gente ordinaria di un paese straordinario* (Jelka Razpotnik, Slovenia, Melisa Foric, Bosnia e Erzegovina, Emina Dautovic, Serbia).
3. *Insegnare le migrazioni in Russia* (Alexander Shevyrev, Russia, Huibert Crijns, EUROCLIO/Consiglio d'Europa).
4. *Presentazione di materiali didattici e di un cd-rom per introdurre gli insegnanti del Sud Africa al nuovo curriculum di storia per studenti dai 16 ai 18 anni* (Rob Siebörger, Sud Africa).
5. *Ucraina ed Europa 1900-1939, la storia di un'epoca attraverso gli occhi di un individuo* (Nataliya Krat, Ucraina).
6. *Valutazione di abilità e comprensione attraverso le fonti storiche* (Chris Rowe, Regno Unito).
7. *Incontrare gli immigrati* (Ecaterina Stanescu e Nicoleta Sasu, Romania).
8. *Insegnare il comunismo* (Ieva Gundara, Lettonia).

Ha concluso l'intensa giornata di lavoro il professor Ojars Sparitis, storico dell'arte, che ha presentato una *Breve stratigrafia della storia culturale della Lettonia*.

Nella giornata di mercoledì, i partecipanti si sono recati all'Università di Riga per discutere e analizzare il tema *Spazio e tempo nella storia*. Qui, nella magnifica cornice dell'Aula magna, hanno ufficialmente aperto i lavori del convegno Aija Klavina, Presidente dell'Associazione lettone degli Insegnanti di Storia, Ivars Lacis, Rettore dell'Università, Maris Krastins, Direttore del Centro per lo Sviluppo ed Esame del Curriculum del Ministero dell'Educazione e di Scienze e Manuela Carvalho, Presidente di EUROCLIO.

Ha proseguito i lavori Ojars Kalnins, Direttore dell'Istituto della Lettonia, che ha tenuto una relazione su *La Lettonia nel XX secolo: dalla prospettiva locale a quella globale*.

Hanno chiuso la mattinata i laboratori che hanno lavorato sui seguenti temi:

1. *La percezione dello spazio e del tempo nell'Europa medievale* (Andris Levans, Università della Lettonia).
2. *Eventi storici - Motivazioni per la cittadinanza* (Nils Muiznieks, Lettonia).
3. *Consapevolezza dello stereotipo attraverso l'uso dei fumetti come fonte storica* (Ian McKellar, Regno Unito/Consiglio d'Europa).
4. *L'uso e l'abuso delle mappe nei libri di testo e nell'insegnamento della storia europea* (Richard Dargie, Regno Unito/Consiglio d'Europa).
5. *Insegnare le migrazioni in Russia* (Alexander Shevyrev, Russia e Huibert Crijns, EUROCLIO/Consiglio d'Europa).
6. *Gente ordinaria di un paese straordinario* (Jelka Razpotnik, Slovenia, Melisa Foric, Bosnia Erzegovina, Emina Dautovic, Serbia).

Durante il pomeriggio i partecipanti, suddivisi in gruppi, si sono recati nei musei di Riga per una serie di visite guidate e per partecipare ad altri laboratori.

Sono stati visitati il Museo dell'Occupazione della Lettonia, il Museo della Storia e della Navigazione di Riga, il Museo della Guerra della Lettonia, il Museo di Storia della Lettonia, Casa Mencerdorf, la Casa dei Mercanti del XVII-XVIII secolo e il centro visitatori "Money World" della Banca della Lettonia.

Gli operatori museali, a conclusione della giornata, hanno mostrato ai convegnisti le particolari bellezze architettoniche della città.

Meta ultima della passeggiata, un ricco buffet organizzato dalla Facoltà di Storia e Filosofia dell'Università di Riga.

La giornata di giovedì è stata caratterizzata dal tema *L'Europa nella storia locale* e i partecipanti, prima di iniziare i lavori, hanno potuto consultare e prendere visione di vari libri di testo della storia del XX secolo esposti nell'area conferenza. I libri, nel rappresentare anche le varie realtà editoriali europee, hanno contribuito ad arricchire lo scambio di opinioni tra docenti provenienti da diversi paesi europei.

Il tema della giornata è stato introdotto da Roberts Kilis della Scuola di Economia di Riga che ha relazionato su *L'individuo dopo i cambiamenti storici e politici in Lettonia e in Europa*.

Al termine dell'intervento i partecipanti, suddivisi in gruppi, hanno preso parte ai diversi laboratori che hanno analizzato i seguenti argomenti:

1. *La cristianizzazione della Lettonia – che cosa vuol dire veramente?* (Agita Misane, Istituto di Filosofia e Sociologia, Lettonia).
2. *La Lega anseatica* (Ilgvars Misans, Università della Lettonia).
3. *Trovare un equilibrio* (Alla Vanjukova, Estonia).
4. *Possiamo condividere i luoghi europei della memoria? Come definire e trovare i nostri luoghi europei della memoria?* (Ineke Veldhuis-Meester, Paesi Bassi/Consiglio d'Europa).
5. *L'Europa nella storia locale: Studio di un caso: l'isola di Citera - Grecia* (Vassiliki Sakka e Katerina Brentanou, Grecia).
6. *L'Europa nella storia locale - l'esempio della competizione della ricerca storica EUSTORY della Lettonia per gli studenti delle scuole superiori* (Dace Saleniece e Jolanta Elisane, Lettonia/Koerber Stiftung).

Il pomeriggio è stato introdotto da Niki Koniordos, CDSEE, che ha presentato ai partecipanti il programma e le finalità del corso *Movimenti di popolazione nella storia d'Europa* che si terrà presso l'Università europea con sede a Firenze dal 30 Giugno all'8 Luglio 2005, destinato a professori di storia della scuola secondaria superiore e a un ristretto numero di giornalisti.

Ha fatto seguito la relazione di Nadine Kostense e Joke van der Leeuw-Roord, direttrice esecutiva di Euroclio, che hanno presentato i risultati del questionario EUROCLIO 2005 che riguardava il rapporto tra storia locale, nazionale, europea e globale.

Si sono quindi avviati i gruppi di discussione che in due sessioni, nel corso del convegno, avevano il compito di confrontare e analizzare, attraverso esempi di buona pratica di diversi paesi europei, il rapporto tra storie locali e storia generale.

Il tema della prima sessione riguardava *L'Europa nella storia locale*. I partecipanti sono stati invitati a elaborare una definizione di storia locale, regionale, nazionale ed europea, a presentare e discutere alcuni esempi di buona pratica di insegnamento della storia locale in un contesto europeo e ad elaborare una lista di linee guida.

Il tema della seconda sessione riguardava invece il tema *Storia territoriale, etnica o statale* e i partecipanti hanno discusso sui differenti approcci nell'insegnamento della storia, hanno presentato alcuni esempi di buona pratica nel bilanciare le dimensioni locale, nazionale, regionale, europea e mondiale nell'insegnamento della storia ed hanno elaborato una lista di linee guida.

I partecipanti sono stati invitati a riflettere anche sul problema delle fonti e sul rapporto tra storia insegnata e storiografia.

Il tema *Storia territoriale etnica o nazionale?* programmato per la giornata di venerdì, è stato introdotto da Valdis Klisans, Direttore del Dipartimento per le Scienze Sociali del Centro dello Sviluppo del Curricolo del Ministero dell'Educazione e della Scienza della Lettonia.

Il programma della giornata prevedeva l'intervento della Presidente della Repubblica Lettone, Vaira Vike-Freiberga che i convegnisti hanno atteso con grande interesse. La Presidente, nel presentare il suo paese, si è soffermata in modo particolare sulle problematiche riguardanti l'insegnamento della storia in Lettonia ed ha posto l'accento sull'importanza del tema del convegno e sulle sue finalità. Pur sostenendo la necessità di un insegnamento storico che si prefigga di bilanciare e connettere le dimensioni locale, nazionale, europea e mondiale, ha rilevato l'utilità dell'insegnamento della storia nazionale per un paese, come la Lettonia, che ha raggiunto da così poco l'indipendenza.

Durante la seconda parte della mattinata, si sono nuovamente riuniti i gruppi di discussione per proseguire i lavori iniziati il giorno precedente.

Nel pomeriggio si sono tenuti altri laboratori pratici sul tema del giorno, che hanno preso in esame i seguenti argomenti:

1. *La prospettiva regionale nella formazione degli insegnanti di storia* (Irena Saleniece, Università Daugavpils, Lettonia).
2. *Quale immagine del mondo si forma a partire dai libri di testo* (Danute Dura, Lettonia).
3. *Storia australiana – Locale, regionale o globale?* (Tony Taylor, Australia).
4. *Collegare la storia locale a quella mondiale* (Dean Smart, Regno Unito).
5. *Da una prospettiva ristretta ad una più ampia* (Andris Tomasuns, Lettonia).
6. *Possibilità e opzioni nel 1939: il destino degli stati baltici* (Eero Medijainen e Mare Oja, Estonia).

Durante la seconda parte del pomeriggio i partecipanti, suddivisi in sette gruppi e coordinati dai membri del Direttivo, hanno valutato i lavori di Euroclio nell'apprendimento e insegnamento della storia in Europa, decidendo per la sua politica le priorità per i prossimi anni.

In plenaria sono stati discussi i risultati dei lavori di gruppo.

Il sabato mattina, l'intensa settimana europea si è conclusa con i lavori dell'Assemblea generale dei rappresentanti delle organizzazioni facenti parte di Euroclio sull'individuazione di linee guida per l'insegnamento della storia in Europa a cui ha fatto seguito una visita guidata nella splendida città di Riga.

L'Assemblea generale ha valutato la politica e il lavoro di Euroclio nell'apprendimento/insegnamento della storia nel 2004, e ha discusso le linee d'indirizzo per l'educazione storica in Europa per il 2005/06.

Il Bollettino di Euroclio sulla conferenza sarà pubblicato sul sito www.eurocliohistory.org

TORINO: CINEMA MODA E COSTUME NEL PRIMO NOVECENTO II EDIZIONE

ASPETTANDO CHARLOT: IL GENERE COMICO NEL CINEMA MUTO

di Maria Vassallo, Loredana Prot, Paola Traversi

Ancora una volta, nel mese di Dicembre 2004, si è rinnovato l'appuntamento con i docenti di Storia e di Scienze sociali delle scuole torinesi sul tema delle trasformazioni che la nascita del cinema ha determinato nella moda, nel costume e nella mentalità, nel corso del primo Novecento. La recente edizione ha visto anche la partecipazione di numerosi allievi del DAMS e di Scienze della Formazione dell'Università di Torino, nonché di operatori culturali e museali attivi in varie città del Piemonte.

È risaputo che il cinema costituisce una fonte privilegiata per lo studio della storia del XX secolo, proprio per le caratteristiche di *medium* tra finzione e realtà, tra società e rappresentazione dell'immaginario collettivo.

Una lettura articolata della produzione cinematografica permette di evidenziare non solo gli aspetti narrativi, tecnici, estetici, ma anche di analizzare le realtà urbane, gli ambienti che fanno da sfondo alle vicende, la complessità sociale e culturale in cui si muovono i personaggi dei film.

La proposta di formazione/aggiornamento si basa sulla presentazione di film prodotti nei primi anni di vita dell'industria cinematografica. Si tratta di una produzione che, per quanto innovativa e "moderna", denuncia i limiti della tecnologia e del sistema narrativo del cinema delle origini. La pellicola in bianco e nero, infiammabile, muta, di lunghezza mediamente modesta, pone dei limiti oggettivi alla creazione del film. Il linguaggio cinematografico è essenziale, "primitivo". Tuttavia è

proprio dalla conoscenza e dall'analisi di tali prodotti che si può partire per imparare a decodificare il complesso e sofisticato linguaggio della comunicazione per immagini in movimento che fa parte del bagaglio culturale di ciascuno di noi. Conoscere l'alfabeto e la morfologia per capire e interpretare il cinema nella sua totalità è l'obiettivo principale del corso di formazione che viene presentato in queste pagine.

Il cinema muto

Come sostiene Claudia Gianetto (Cineteca del Museo Nazionale del Cinema di Torino)

- Il linguaggio cinematografico è patrimonio di tutti, nella misura in cui viene interiorizzato sin dalla tenera età come competenza di lettura grazie a una esperienza dei film (in sala o alla televisione), universalmente precoce nelle società industriali. Milioni di uomini e di donne ai quali si insegna a leggere e a scrivere, impareranno a decodificare le immagini e i suoni e non potranno dunque recepire il loro discorso che come naturale. È alla denaturalizzazione di quella esperienza che noi dobbiamo contribuire, alla conquista di una consapevolezza. Il linguaggio cinematografico con le sue regole e la sua sintassi non è né storico né neutro: il senso che produce, il modo in cui lo produce ha un rapporto con lo spazio e il tempo¹.

T. Gunning e A. Gaudreault individuano due modalità di organizzazione del discorso cinematografico nel periodo 1895 – 1915: il sistema delle attrazioni mostrative (domina fino al 1908 e si basa sul principio di attrarre facendo vedere) e il sistema dell'integrazione narrativa, preludio del cinema narrativo classico (dal 1908 al 1915 il racconto è l'elemento portante)².

Il primo sistema si fonda sul trucco, l'attrazione è vicina ad altre forme spettacolari; l'inquadratura è elemento autonomo. Lo spettatore guarda un attore che sa di esibirsi.

Nel secondo sistema le inquadrature si integrano nella più vasta unità del racconto. Il montaggio assume notevole importanza. Il contatto diretto tra mondo del film e mondo della sala è negato. Il film narrativo è un universo chiuso; il MRI (Modo di Rappresentazione Istituzionale) elabora una serie di regole per costruire l'illusione della continuità.

La comicità

In questa seconda edizione del corso di formazione/aggiornamento il tema della nascita del cinema è stato analizzato nella specificità del genere comico, esteso ad un orizzonte più vasto, che comprende tutta la produzione internazionale, quella americana in primo luogo.

Il rimando, nel titolo, a Charlot – icona incontrastata del cinema comico – individua il dato temporale e stilistico entro cui muovere la ricerca, che ha inteso mettere a fuoco le fasi attraverso cui il cinema passò dalle prime gag alle espressioni più mature del genere comico muto in Italia, in Europa e negli Stati Uniti.

Abbiamo chiesto a Franco Prono da quali meccanismi scaturisce la comicità:

- Non esistono vere e proprie "teorie della comicità" esaustive e convincenti. Fino dall'antichità si faticava a definire regole che avessero una funzione normativa in questo campo. Piuttosto l'ambito del comico è stato spesso considerato il regno della libertà assoluta, sregolata, imprevedibile. Infatti il comico mostra sempre aspetti del mondo prima sconosciuti, tali da mettere in crisi ogni sistema di certezze e sicurezze.

¹ Noël Burch, *La lucerne de l'infini. Naissance du langage cinématographique*, Nathan Université, 1991; tr. it.: *Il lucernario dell'infinito. Nascita del linguaggio cinematografico*, Parma, Pratiche, 1993.

² Paolo Bertetto (a cura di), *Introduzione alla Storia del Cinema*, Strumenti del DAMS, UTET, Torino 2002; in particolare il Capitolo *Il cinema delle origini e la nascita del racconto cinematografico* di Silvio Alovio.

Persino Sigmund Freud sembrò arrendersi di fronte a problemi che egli stesso giudicò "complicati".

Vari filosofi, artisti, letterati nel corso dei secoli hanno dibattuto innanzitutto sulla "sede" della comicità. Essa risiede nelle cose, nei fatti, o nell'uomo che agisce? In altre parole, noi ridiamo sempre e comunque per le stesse azioni che vediamo compiersi di fronte ai nostri occhi, o l'elemento determinante sono la persona che le compie ed il modo in cui le compie? Ossia, esiste un oggetto comico in quanto tale, oppure il momento della comicità scatta soltanto quando si creano nell'uomo le condizioni psicologiche per ridere?

Si può senz'altro dire che nel mondo dello spettacolo il pubblico è il vero protagonista dell'azione comica. Infatti la comicità deriva dall'azione scenica, ma risiede propriamente nella reazione dello spettatore che ride di fronte ad una messa in scena studiata per metterlo nelle condizioni psicologiche di ridere.

Lo spettacolo circense ha trasportato nel mondo moderno tradizioni che derivano parzialmente dalle commedie greche e latine, dal carnevale medievale, dai buffoni e dai saltimbanchi. Il cinema muto dei primi anni del secolo ventesimo ha ereditato dal circo gran parte della tecnica e del linguaggio comico sotto vari aspetti: il trucco del volto degli attori, l'abbigliamento, la mimica facciale, le attitudini acrobatiche. Inoltre ha ereditato molte delle convenzioni tipiche del teatro di varietà borghese, quali le strutture drammaturgiche basate su equivoci, scambi di persona, esagerazioni grottesche.

Il corpo dell'attore comico cinematografico è flessibile, elastico, veloce, si muove in modo innaturale, automatico, con sintesi fulminee di azioni sorprendenti e illogiche, per cui i loro personaggi si sollevano sensibilmente dal piano della banale realtà e raggiungono – come afferma Pasolini – il livello della pura astrazione.

Il grande "inventore" della comicità cinematografica americana, Mack Sennett, ha messo a punto meccanismi di sicuro effetto sullo spettatore, che sono stati poi affinati dagli attori di maggior talento, primi fra tutti Buster Keaton e Charlie Chaplin. Questi meccanismi peraltro restano fondamentalmente inalterati per tutto il periodo del cinema muto, raggiungendo talora risultati espressivi notevoli. Secondo Theodor Dreiser le "sregolate" gags sennettiane giungono ad altezze "a cui la ragione può accedere solo ridendo".

Le comiche italiane ³

Con la nascita del cinema, anche in Italia ci si precipita a mostrare gli effetti della prodigiosa macchina agli ingenui e sbigottiti spettatori della fine del secolo scorso. Il celebre "mago del trasformismo" Leopoldo Fregoli è uno dei primi a utilizzare la nuova invenzione per realizzare una serie di brevissimi filmetti nei quali si diverte a girare le sue 'trasformazioni', anche alla rovescia, divertendo gli spettatori con un semplice trucco.

I generi più diffusi di quel periodo sono il documentario dal vero e il comico. Quest'ultimo si limita a riprodurre grandi gesticolazioni, corse, cadute, scontri, inseguimenti, numeri circensi. Tutti i comici delle origini portano infatti nel cinema una tradizione e un repertorio ricchissimi, frutto di un'esperienza secolare nell'arte del far ridere: dal teatro comico e dalle farse antiche del mondo greco e romano, agli espedienti dei buffoni, dei comici girovaghi e degli artisti da fiera medievali e rinascimentali, fino ai comici dell'arte seicenteschi, alla pantomima inglese del '700 e francese dell'800, alla nascita del repertorio circense moderno, per giungere al teatro di varietà fra Ottocento e Novecento. Questo patrimonio confluisce, agli inizi del nostro secolo, in quella che viene definita la *farsa cinematografica*.

³ Cfr. *Il film comico italiano nel periodo del muto (1898-1930)*, in J. Pantieri, *Gli eroi della risata*, 1965.

Pur nella sua semplicità, il genere comico costituiva un ingrediente importante della programmazione cinematografica dell'epoca. Dopo i documentari, i drammi sentimentali o inverosimili vicende avventurose, era d'obbligo congedare il pubblico con una o più comiche (dalla durata molto breve, variabile dai cinque ai quindici minuti circa) dette appunto *finali*. Nei cataloghi delle case di produzione figuravano elenchi più o meno numerosi di queste scene comiche, talvolta suddivise nei diversi sotto-generi: *comiche acrobatiche*, *comiche satiriche*, *comiche a trucco*, ecc.

La comicità delle prime comiche nasce soprattutto dal movimento esasperato. Proprio per questo motivo gran parte degli attori comici dell'epoca provengono dal circo e dai palcoscenici dei varietà. Negli anni tra il 1909 e il 1915 si assiste in Italia ad una vera e propria invasione di personaggi comici che compaiono e scompaiono con estrema facilità. Ogni attore cerca uno pseudonimo per il proprio personaggio che susciti l'interesse e la curiosità degli spettatori. Poiché i diritti degli pseudonimi appartenevano alle case produttrici delle serie, gli artisti sono costretti a cambiare nomignolo ogni volta che cambiano società. Inoltre, i distributori esteri modificavano i nomi dei personaggi a seconda dei paesi. Per tali motivi non sempre è stato facile ricostruire la paternità di tante serie comiche, ancora oggi anonime. Tra le tante prodotte, alcune ottengono un immediato e brillante successo di pubblico, anche a livello internazionale, come quelle torinesi che vedono protagonisti i personaggi della nostra rassegna: *Cretinetti* all'Itala Film, *Robinet* alla Società Anonima Ambrosio e *Polidor* alla Pasquali & C.

Molti degli attori-registi delle comiche provengono da altre forme di spettacolo e non conoscono la macchina da presa e i mezzi che questa può offrire. Dal punto di vista tecnico e filmico, le prime comiche sono pertanto ancora molto semplici e rivelano l'assenza di una consapevolezza della peculiarità del linguaggio filmico. L'inquadratura più ricorrente è quella che corrisponde alla visione dello "spettatore teatrale seduto al centro della platea".

Il movimento che scatena la comicità è dunque, nella maggior parte dei casi, un movimento interno all'inquadratura talvolta statica. La successione di "situazioni narrative" è strutturata in tipologie ricorrenti: le "entrare" clownesche, i virtuosismi musicali, le classiche gag dei clown. E ancora, il repertorio farsesco del teatro popolare francese del secolo scorso, i cui temi sono soprattutto gli equivoci e i contrasti amorosi, gli errori di persona, i travestimenti, le truffe e gli inganni.

La maggior parte degli interpreti della breve quanto intensa stagione del cinema comico italiano scompare quasi nel nulla negli anni successivi alla I guerra mondiale.

Verso il 1916 il trionfale ingresso in Italia delle prime comiche di *Charlot* (Charlie Chaplin) e, verso il 1918, quelle di *Ridolini* (Larry Semon), che attirarono subito i favori degli spettatori italiani, inferse un brutto colpo all'industria comica italiana. Quest'ultima chinò a poco a poco la testa di fronte ai talenti comici d'oltreoceano che, oltre a divertire di più il pubblico, disponevano di grandiosi mezzi realizzativi, nonché di un vastissimo sistema di distribuzione che consentiva la rivendita dei film ad un costo assai inferiore rispetto a quelli europei.

Intanto in Italia si era diffusa la moda dei film a lungometraggio e anche i comici dovevano adeguarsi a questo sistema, e fu la loro rovina. Ferdinando Guillaume interpretò il lungometraggio *Pinocchio*, André Deed fu l'interprete di *Cretinetti e gli stivali del brasiliano* (1916) e Marcel Fabre realizzò un film a sei episodi *Avventure di Saturnino Farandola*, commedia romanzata e avventurosa che ottenne un discreto successo. Tuttavia, nessuno di loro seppe esprimere la capacità di crescere artisticamente e professionalmente, introducendo dimensioni meno stereotipate nel proprio lavoro, e vennero perciò cancellati. *Cretinetti* morì in miseria agli inizi degli anni '30. *Robinet* si trasferì negli anni '20 negli Stati Uniti. *Polidor* fu più fortunato e proseguì la propria carriera, tra alti e bassi, fino a età avanzata.

Ma fu soprattutto la crisi finanziaria e produttiva del cinema italiano all'inizio degli anni venti, che coincise tra l'altro con l'avvento del fascismo in Italia, a segnare la fine della produzione comica italiana. Il posto dei comici italiani fu sostituito dalle produzioni di eroi forti e intrepidi.

Il cinema comico nella Torino degli anni Dieci

Accanto ad una forte vocazione internazionale del primo cinema, in particolare di quello comico, si possono ravvisare altrettanto forti legami con il contesto nazionale e locale, particolarmente evidenti nel caso del cinema torinese.

Oltre alla conoscenza del fenomeno cinematografico colto nelle fasi di nascita e sviluppo, è sembrato utile evidenziare, attraverso la visione dei film comici del cinema muto, anche quelle informazioni che afferiscono ad altri ambiti, da quello socio-economico e culturale a quello urbanistico e paesaggistico dei luoghi in cui si svolgono le vicende del film. Ne consegue una lettura a vari livelli da cui far emergere risposte ai numerosi interrogativi sull'immaginario collettivo, sulla moda nell'abbigliamento e nelle acconciature, sulle modalità d'intrattenimento, sul costume in genere, sulla mentalità che si è prodotta nel primo Novecento. Il caso torinese è particolarmente interessante: l'industria cinematografica muove i primi passi in una città che sviluppa rapidamente tecnologia e imprenditoria e che si trasforma nell'arco di un decennio in una vera e propria capitale del cinema con le sue innumerevoli sale e un cospicuo numero di case produttrici di film. La popolazione torinese non poté rimanere estranea a tanto fermento e a tante sollecitazioni: il gioco, che tra realtà e finzione ebbe inizio con le prime proiezioni dei fratelli Lumière, fa sempre più parte della nostra vita (non solo dei torinesi) ed ha raggiunto livelli di compenetrazione tali da rendere quasi impossibile scindere il binomio.

Un'attenta analisi in tal senso è stata compiuta da Silvio Alovio, relatore al convegno introduttivo del corso di formazione/aggiornamento, che ha indicato alcune possibili chiavi di lettura utilizzabili per approfondire la conoscenza e l'analisi della produzione comica del cinema torinese. Ne riportiamo succintamente solo due: la prima riferibile al livello "geo-immaginario", la seconda al livello ideologico⁴. Per quanto concerne il primo livello

le commiche torinesi propongono una visione molto connotata del setting urbano, colto e reso visibile sia nei suoi interni che nei suoi esterni.

Negli interni prevale una Torino borghese e salottiera un po' stereotipa e di cartapesta, mentre gli esterni rendono visibile la città reale (anche se resta sempre nascosta la città operaia): le strade, le facciate dei locali, gli abitanti, i ponti, i giardini. La città è un elemento fondativo del cinema comico muto. Il set urbano offre la possibilità di girare in esterni, e questo per la comica è un'esigenza decisiva: è proprio in esterni che l'inquadratura può prendere aria, può accogliere al suo interno un più vasto e affollato movimento di persone, di comparse ecc. Torino, in questo, offre un'ambientazione urbana particolarmente felice: il suo reticolo di vie che si intrecciano ortogonalmente, in modo regolare, moltiplicando i punti di intersezione, le zone di scontro e di conflitto, le sue vie in lieve pendenza della zona pre-collinare, i suoi edifici ottocenteschi, di fondazione relativamente recente, la sua tessitura omogenea, ordinata, amplificano una sorta di astrazione dinamica della città che rende ancora più efficace l'invenzione comica e il suo ritmo.

A livello ideologico

il primo dato che colpisce di fronte al comico delle origini è la sua aggressività generalizzata, ossia l'inclinazione a bersagliare, a irridere tutto e tutti: i mille mestieri

⁴ Silvio Alovio, *Attrazioni, fughe e farse: il cinema comico nella Torino degli anni Dieci*, relazione al Convegno di apertura del corso di formazione/aggiornamento *Torino: Cinema Moda e Costume nel primo Novecento. Aspettando Charlot: il genere comico nel cinema muto*. Torino 2004. Per una lettura completa del testo di S. Alovio, si rinvia al sito Internet di Clio '92: www.Clio92.it

del primo Novecento (da quelli più umili - materassaio, fattorino, gasista, cameriere, tappezziere ecc – a quelli più qualificati - modista, barbiere, impiegato di banca, agente di assicurazioni, detective, ecc.), tutte le classi sociali, le autorità (la polizia, la magistratura - si pensi a *Il delitto di Cretinetti* - l'esercito), i delinquenti, le donne (si veda lo stereotipo ricorrente della suocera invadente e insopportabile in film come *L'onomastico della suocera di Tontolini*. Tontolini fa guerra alla suocera, Tontolini non vuole la suocera, *Polidor contro la suocera*, *La suocera di Robinet*), la famiglia, gli animali, la scienza, le ritualità aristocratiche, le liturgie borghesi (dal matrimonio-carcere al funerale), lo straniero (si veda l'esplicito razzismo xenofobo di *Cretinetti* e la negra, dichiarato da Deed senza imbarazzo proprio perché largamente circolante nell'immaginario collettivo dell'epoca) ecc. L'altra faccia (più solare) di questo furore iconoclasta è la sua sostanziale innocuità, anche se non mancano episodi in cui la censura ministeriale (istituita nel 1913) interviene per arginare quelle che ritiene punte eccessive di irrisione (nel 1915 la censura impone ad esempio il ritiro de *Il delitto di Cretinetti*, reo di offendere la magistratura).

Il corso di formazione/aggiornamento

Il corso di formazione, rivolto ai docenti di Storia di tutti gli ordini di scuola, è stato organizzato dall'Istituto d'Istruzione Superiore "A. Einstein" sez. Liceo Sociopsicopedagogico in collaborazione con il Museo Nazionale del Cinema, l'Archivio Storico della Città di Torino e l'Associazione Clio '92.

Gli obiettivi del corso miravano alla conoscenza del patrimonio museale ed archivistico torinese e delle sue potenzialità didattiche, alla selezione delle fonti come supporto alla costruzione della conoscenza e il loro efficace utilizzo nella produzione di moduli didattici.

Il corso si è articolato in una serie di attività che da un lato hanno promosso la conoscenza e l'approfondimento del tema, dall'altro hanno messo i docenti in contatto con la realtà museale torinese creando i presupposti per una pratica didattica in cui reali protagonisti siano docenti e allievi.

Nel convegno introduttivo, che si è tenuto presso la Sala 3 del Cinema Massimo il 17 dicembre sono intervenuti

- Ivo Mattozzi (docente di Didattica della Storia presso l'Università di Bologna e presidente dell'Associazione Clio '92): *Fare storia divertendosi?*
- Silvio Alovio (Museo Nazionale del Cinema): *Attrazioni, fughe e false: il cinema comico nella Torino degli anni Dieci.*
- Franco Prono (docente di Storia del Cinema presso il DAMS dell'Università di Torino): *Dalle teorie del comico al cinema muto americano.*

Nel pomeriggio della stessa giornata di apertura dei lavori, i docenti sono stati accompagnati – con visita teatrale – alla scoperta del magico mondo custodito nel Museo Nazionale del Cinema.

Successivamente si è svolta la visita dell'Archivio Storico della Città di Torino, allo scopo di prendere contatto con la realtà degli archivi storici e con le fonti documentarie che presentano sovente problemi di utilizzo didattico. Nella fase laboratoriale sono stati anche presi in esame le fonti iconografiche e gli articoli tratti dalla pubblicistica dell'epoca, conservati presso la Biblioteca "M. Gromo" del Museo Nazionale del Cinema.

Le fonti:

a. il Museo Nazionale del Cinema

Unico in Italia e tra i più importanti al mondo, il Museo Nazionale del Cinema, allestito dal 2000 nello straordinario set della Mole Antonelliana, ha sviluppato negli anni un'offerta didattica sempre più ricca e articolata, che ha già coinvolto più di 200.000 studenti.

Le classi in visita al museo possono scegliere percorsi guidati generali e tematici, anche personalizzati in base all'interesse e ai programmi specifici. **Teatro al Cinema** è una particolare visita didattica condotta da quattro attori che in successione accompagnano i gruppi attraverso il

museo: gradualmente la visita guidata si trasforma in uno spettacolo teatrale che interpreta, con suggestive ambientazioni, ciò che il Museo espone, attraverso un approccio attivo e coinvolgente.

Al termine della visita, ragazzi e insegnanti ricevono materiali didattici per riprendere in classe i temi dell'esposizione. Le schede su **L'Archeologia del Cinema** documentano gli spettacoli e le tecniche che precedettero l'avvento del cinema. **L'Avventura del Cinema** è una storia a fumetti ambientata dentro il museo, che fa rivivere le fasi di produzione e realizzazione di un film. Il cd-rom **3001 Odissea nel Cinema** offre un'immersione completa nel mondo della settima arte, ricca di giochi interattivi, schede multimediali e attività da realizzare in classe o a casa.

L'attività didattica del museo si apre poi all'esterno, con una variegata offerta di laboratori condotti direttamente nelle scuole. Molti progetti sono realizzati in collaborazione con altri musei cittadini e indagano la relazione tra cinema e altri campi culturali (storia, arte, musica e opera) nonché il rapporto tra diversi linguaggi e luoghi dello spettacolo.

In questa panoramica delle attività educative del Museo si inserisce a pieno titolo anche il corso di formazione/aggiornamento rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado allo scopo di offrire loro strumenti e supporti per attivare iniziative didattiche sempre più efficaci.

Nella preparazione della seconda edizione del corso, dedicata al genere comico nella cinematografia delle origini, il Museo del Cinema ha messo a disposizione le pellicole della collezione del muto per trarre le sequenze più significative e adatte all'attività di aggiornamento.

Il Fondo Maria Adriana Prolo è tra le più preziose al mondo e conta 387 tra corto-e lungometraggi, in particolare prodotte dalle case cinematografiche torinesi Itala film e Ambrosio.

Il montaggio dei film comici (brevi comiche e sequenze di film) su DVD ha semplificato l'attività di ricerca e acquisizione delle fonti filmiche, che, per lo più inedite, risultano pressoché introvabili. Ha permesso inoltre di elaborare progetti didattici su un ampio campione di soggetti, facilitando l'analisi e la comparazione delle produzioni di genere comico nell'ambito del cinema muto.

Il Museo offre l'opportunità a studiosi e insegnanti di consultare monografie, saggi, romanzi, riviste, ristampe anastatiche, ma anche cataloghi di festival cinematografici e di mostre fotografiche a livello internazionale, per oltre 26.000 volumi, 3400 testate di periodici, circa 500 spartiti di colonne sonore.

Centro di documentazione internazionale, la Biblioteca di cinema e fotografia 'Mario Gromo', dedicata al nome di uno dei fondatori del Museo ed inaugurata nel 1960, presenta libri e riviste preziose. Tra queste ultime sono state selezionate e inserite nell'*Archivio simulato* alcune pagine tratte da "La rivista cinematografica" e da "La vita cinematografica", entrambe riviste pubblicate a Torino negli anni Dieci e da "Fortunio. Rivista del Teatro e del Cinematografo", pubblicata a Roma. Dalla lettura degli articoli emerge un quadro molto vivace della cinematografia italiana e nel contempo la preoccupazione costante e sempre più allarmata per la presenza di film stranieri nelle sale; l'allarme risulterà giustificato negli anni '15 - '20, quando inizierà il declino della produzione torinese e italiana in genere a vantaggio della cinematografia americana.

Tra le attività di formazione/aggiornamento previste nel corso un momento particolarmente gradito è stato quello della visita teatrale al Museo del Cinema. Impostata come performance di teatro itinerante, la visita si è rivelata utile, interessante, evocativa e seducente. Una compagnia di attori ha introdotto i docenti nel mondo dello spettacolo cinematografico con gli strumenti e le tecniche dell'incanto teatrale, ora interpretando il ruolo del tecnico "pazzo e geniale", oppure della diva "provocante e sensuale", o ancora del prosaico produttore, sempre attento a far tornare i conti e a rimediare un "ritorno di cassa" per i suoi investimenti finanziari.

b. l'Archivio Storico della Città di Torino

Presso l'Archivio storico della città, il gruppo di progettazione (Loredana Prot per la scuola elementare, Lorenzo Rattero per la scuola media e Maria Vassallo per la scuola superiore) ha compiuto una prima indagine, nella fase progettuale del corso, per verificare la fattibilità della ricerca di fonti archivistiche in relazione al tema del cinema muto comico torinese e internazionale. I fondi disponibili presso l'Archivio hanno offerto soprattutto materiale iconografico (Fondo Gec: ritratti e caricature di personaggi degli anni Venti) e pubblicitario (vari numeri della rivista cinematografica *Pittaluga* e *Il Numero*) su cui è stato possibile impostare attività di lettura delle

fonti, a corredo e completamento della ricerca basata sulla visione di film (si pensi alle vignette umoristiche, agli articoli sui personaggi più famosi o emergenti del cinema mondiale).

Tra le attività del corso di formazione/aggiornamento è risultato importante il momento della visita guidata all'Archivio (curata dalla responsabile del servizio didattico, prof.ssa Paola Bianchi), poiché i docenti sono entrati in contatto diretto con la realtà dell'archivio, hanno potuto "vedere" i luoghi della conservazione, hanno preso atto della ricchezza e varietà dei fondi, hanno visionato e consultato personalmente i documenti (selezionati per l'occasione) su cui è praticabile avviare una serie di operazioni didattiche.

Il gruppo di progettazione ha redatto un elenco di fonti, che è stato impostato come *Archivio simulato*, vale a dire una raccolta di materiale selezionato con rigore scientifico (dalle comiche ai testi giornalistici, alle locandine pubblicitarie o saggi storiografici), allo scopo di offrire una gamma piuttosto ampia di tipologie di documenti su cui operare scelte discrezionali e rispondenti alle esigenze di ciascun insegnante che voglia progettare un percorso didattico.

L'attività laboratoriale

La seconda parte del corso, nei mesi di gennaio e febbraio 2005, si è configurata principalmente come attività laboratoriale, coordinata da docenti formatori per i vari ordini di scuola, finalizzata all'acquisizione di competenze didattiche e alla produzione di materiali sperimentabili direttamente in classe.

I docenti iscritti hanno ricevuto i seguenti materiali :

- DVD *Aspettando Charlot. Il genere comico nel cinema muto*, contenente una selezione di sequenze di film comici dalla prima gag dei fratelli Lumière ai film dei grandi comici americani. La realizzazione del DVD è stata curata dal Museo Nazionale del cinema, a partire da materiali della Cineteca del Museo e del Laboratorio Audiovisivi del DAMS di Torino.
- CD *L'ARCHIVIO SIMULATO*, contenente immagini, articoli tratti dai fondi archivistici della Biblioteca "M. Gromo" e dell'Archivio Storico della Città di Torino.
- Bibliografia

SCUOLA PRIMARIA

L'avvio

L'impostazione data al lavoro mirava a coniugare il modello del quadro di civiltà col lavoro di ricerca e utilizzo delle fonti storiche. Per questo motivo si è scelto di restringere il campo al film comico torinese, affiancandogli una serie di fonti di tipo diverso, utili a descrivere alcuni aspetti della città di Torino a inizio secolo.

La composizione del gruppo è risultata molto variegata, a fianco di una minoranza di insegnanti titolari di classi, si è registrato un numero consistente di docenti che si occupano, per conto di enti privati o pubblici, di percorsi didattico-museali in ambito storico.

Soprattutto premeva che tutti i partecipanti (conduttrice inclusa) ricavassero o affinassero nel corso degli incontri abilità operative e strumenti da impiegare utilmente nelle proprie progettazioni.

Su sollecitazione dei corsisti è parso indispensabile compiere una ricognizione sugli obiettivi contenuti nella "Riforma Moratti" in merito all'insegnamento della storia nella scuola elementare, per verificare l'effettiva rispondenza e applicabilità dei percorsi proposti.

Questa ricerca è stata particolarmente utile per riflettere sul fatto che tali esperienze non vanno affrontate una volta una tantum, ma possono e devono rientrare in una organica progettazione curricolare, possibilmente in raccordo con gli ordini precedenti e successivi di scuola.

La centralità dell'operazione della tematizzazione ha implicato la presentazione, per la scuola elementare, del modello del quadro di civiltà, che ha richiesto più tempo del previsto, in quanto le procedure di costruzione non erano note e hanno suscitato molto interesse e grande curiosità, soprattutto la visione di prodotti finiti.

L'uso delle fonti

Gli incontri si sono poi centrati sulla conoscenza delle fonti e del loro uso. Una ricognizione iniziale dei materiali cartacei e su supporto informatico è stata seguita da un laboratorio sull'uso della fonte filmica e in particolare del film comico. Ne è stato visionato uno insieme, simulando la situazione classe e valutando tutte le potenzialità del documento filmico, compreso l'aspetto emotivo che risulta particolarmente stimolante.

È stato importante riflettere a livello adulto sulle componenti che entrano in gioco nella realizzazione di un film. I bambini vanno guidati a rilevare le informazioni verosimili utili alla ricostruzione storica da quelle poco attendibili: il caso del primo cinema a Torino e in particolare del film comico, è singolare, perché rappresenta uno specchio fedele della società borghese di inizio secolo. La tecnica di realizzazione è ancora piuttosto semplice e proprio per questo risulta un utile trampolino di lancio per avvicinarsi in modo critico alle fonti in movimento.

Il film comico

Scendendo nello specifico dell'utilizzo del film comico come fonte storica, sono stati presentati materiali di supporto, come la scheda di archiviazione e di lettura, la scheda filmica a corredo.

È stata sottolineata la necessità di fornire strumenti che permettessero ai ragazzi di comprendere l'importanza delle fonti, quali possibili contenitori di informazioni, e dei luoghi deputati alla loro conservazione. In particolare per quanto riguarda la scheda di archiviazione del film, per migliorare la capacità di comprensione, appare significativo far precedere la sua somministrazione da un lavoro di indagine sul rapporto che i ragazzi hanno con il cinema oggi. Molto utile può risultare inoltre l'analisi della pubblicità del film e, come sottolineato da molte colleghe, la realizzazione di un piccolo film da parte dei ragazzi.

Grazie all'esperienza di alcuni corsisti sono stati ipotizzati utilizzi del film comico anche nel primo ciclo, utili a far acquisire il concetto di sequenzialità. Sono state fatte analisi sulla tecnica cinematografica riferita al periodo storico indagato e su come guidare l'osservazione dei bambini in modo semplice su tali aspetti.

La fonte archivistica

Per quanto riguarda la fonte archivistica si è fatto riferimento alla visita dell'Archivio Storico della Città di Torino, sono state tratteggiate alcune modalità di contatto e di lavoro con la sezione della didattica dell'archivio stesso. La proposta di lavoro che viene fatta a bambini della scuola elementare riguarda soprattutto documenti di tipo iconografico (pianche della città a inizio '900, fotografie, pubblicità di cinema, inserzioni su giornali dell'epoca...), per evitare la complessità del linguaggio intrinseca al documento scritto.

Le schede di lettura delle due tipologie di fonti (filmica e archivistica) centrano l'attenzione dei ragazzi sui possibili elementi da rilevare, li guidano alla scoperta delle informazioni certe, ma attivano anche ragionamenti che portano a deduzioni e creano nuove domande atte a rilanciare la ricerca. Come strutturare tali schede è stato oggetto di discussione e di simulazione; insieme è stato analizzato un modello predisposto e già sperimentato.

Il testo storiografico

L'ultimo incontro è stato dedicato alla rivisitazione delle principali tappe del percorso proposto e alla riflessione sulle modalità di organizzazione delle informazioni in vista della stesura del testo storiografico finale.

Con i bambini più piccoli è importante visualizzare il materiale raccolto, opportunamente tematizzato, per questo è stato suggerito l'uso di un cartellone-archivio suddiviso in sottotemi, con cartellini-informazioni mobili. Si può così ragionare sui dati raccolti, organizzarli e riorganizzarli.

Per quanto riguarda la stesura di testi storiografici sono state suggerite alcune indicazioni da seguire e di cui far partecipi i ragazzi, in particolare si è riflettuto sulle diverse tipologie testuali impiegate in ambito storico, sottolineando che il modello del quadro di civiltà, limitandosi alla descrizione di una situazione sincronica, privilegia la descrizione.

A conclusione

Infine ognuno ha presentato al gruppo una ipotesi di lavoro elaborata in riferimento agli stimoli raccolti all'interno del corso, ha esposto dubbi e perplessità.

In merito alle ipotesi di lavoro ci si è dati appuntamento a fine maggio per l'illustrazione dei percorsi realizzati, mentre per quanto riguarda le perplessità e i punti rimasti in sospeso, qualcuno ha manifestato il desiderio di lavorare maggiormente sul film, non solo come utile fonte storica, ma come approccio critico ad un linguaggio che possiede enormi potenzialità comunicative, ma anche di trasmissione di conoscenza.

La sensazione che il gruppo ha lasciato in chi ha condotto è di persone motivate e con un buon livello di esperienza, che tuttavia si trovavano, per la maggior parte, a riflettere per la prima volta sull'uso delle fonti in campo storico e in particolare sul modello del quadro di civiltà. Entrambi gli approcci didattici non sono stati recepiti come semplici e di immediata comprensione, né si è cercato di proporli in tale modo. Hanno suscitato grande interesse perché ne sono state intuite le intrinseche potenzialità legate agli apprendimenti; ci si augura che questo aspetto, insieme alla ricchezza del materiale presentato, motivi successivi approfondimenti personali.

SCUOLA SECONDARIA

Alla presentazione del gruppo è emerso in modo evidente che i partecipanti provenivano da esperienze professionali molto diverse: docenti di scuola media inferiore e superiore, operatori museali e docenti distaccati su progetti di continuità tra gli ordini di scuola. Ne consegue che il ventaglio delle aspettative è stato particolarmente ampio: dalle indicazioni di metodologie adeguate al contenuto del convegno, all'approfondimento del tema storiografico, alle ipotesi di attività laboratoriali spendibili non solo nelle scuole, ma anche presso i musei e/o i laboratori didattici allestiti dagli operatori culturali e museali.

Si è giunti alla conclusione che il nostro laboratorio avrebbe potuto produrre esclusivamente materiali didattici spendibili all'interno di una programmazione annuale o di un segmento di essa.

Definite le finalità e gli obiettivi del laboratorio, si è passati alla presentazione dei materiali (cartacei e CD immagini) contenuti nel dossier e alla visione del montaggio di comiche e sequenze di film comici che la Cineteca del Museo del Cinema aveva prodotto su nostra richiesta.

Lorenzo Rattero ha curato una breve introduzione al linguaggio e al racconto filmico di genere comico a partire dalle prime gag francesi di Lumière e di Méliès, per proseguire con la presentazione delle comiche torinesi, i cui protagonisti sono Cretinetti, Robinet e Polidor.

Sulla scorta delle informazioni ricevute abbiamo avviato una discussione sulle operazioni della ricerca sulle fonti filmiche:

- Tematizzazione (quali bisogni informativi?)
- Definizione degli obiettivi (metodologici e cognitivi)
- Euristica (quali tracce pertinenti?)
- Dossier di fonti (trasformazione delle tracce in fonti)
- Trattamento delle fonti (come utilizzarle nel percorso didattico)
- Proposta e elaborazione di strumenti didattici: schedario tematizzato

Il gruppo ha ritenuto utile a questo punto elaborare una tabella per la raccolta delle informazioni dirette che potevano emergere dalla visione delle comiche: una tabella semplice per l'analisi di un solo film o spezzone; una tabella multipla per la comparazione di più film. Le voci individuate afferiscono agli aspetti tecnici (piani e campi di ripresa, movimenti di macchina, montaggio, ecc.), ai generi (comica a trucchi, a inseguimento, farsa), all'osservazione degli ambienti (esterni/interni), ai personaggi (estrazione sociale, occupazione, genere e rapporto con istituzioni e problemi della vita quotidiana), agli elementi di comicità (trucchi, paura, acrobazie, timidezza, imbarazzo, mimo, ecc.)

Successivamente abbiamo ripreso l'analisi del linguaggio cinematografico e del racconto filmico di genere muto sulle sequenze di film americani i cui protagonisti erano Buster Keaton e Charlie Chaplin per evidenziare la profonda diversità di strategia comunicativa e il diverso contesto socio-ambientale che faceva da sfondo alle vicende narrate.

Anche in questa fase si è proceduto alla discussione sulle modalità di trattamento delle informazioni:

- Classificazione tematica: le espressioni del cinema comico muto.
- Organizzazione temporale e spaziale delle informazioni.
- Elaborazione di informazioni inferenziali.
- Individuazione di mutamenti – permanenze – eventi.
- Ricostruzione dei fatti – Problematizzazione – Spiegazione.
- Produzione del testo storiografico.

Ne è risultato un progetto didattico ridotto in termini di tempo di realizzazione (non più di 10 ore), ma articolato e completo riguardo alle tematiche affrontate e alle operazioni cognitive messe in gioco. Si è trattato di impostare un'attività proponibile anche a scolaresche provenienti da altre città e che si può dividere in tre fasi: 1. introduzione del tema e alfabetizzazione al linguaggio cinematografico; 2. visita della sezione *La macchina del cinema* del Museo del Cinema di Torino; 3. attività laboratoriale, a scuola o nei laboratori messi a disposizione dal Museo, centrata sulla lettura e sull'utilizzo delle fonti cinematografiche, archivistiche, bibliografiche, iconografiche (archivio simulato) per ricostruire un quadro d'insieme della mentalità, dei costumi e della moda che nel primo Novecento si affermarono a Torino e in generale nelle aree urbane in cui era arrivato il cinematografo.

Segnalazioni Bibliografiche

SAURA RABUITI, CLIO VALUTATA. UNA RICERCA COMPARATA SUGLI APPRENDIMENTI IN STORIA, "I QUADERNI DI CLIO", N. 5, FEBBRAIO 2005

di Vincenzo Guanci

L'ultimo numero della rivista dell'Associazione Clio'92 è dedicato ad una ricerca empirica che ha messo a confronto i risultati degli apprendimenti in storia ottenuti dagli allievi di due classi prime di due Istituti Professionali nell'anno scolastico 1999-2000. L'interesse sta nel fatto che in una delle due classi veniva sperimentata la proposta del curricolo delle operazioni cognitive, che sta alla base delle "Tesi sulla didattica della storia" di Clio '92.

Saura Rabuiti, che ha condotto la ricerca e che qui ne dà conto, avverte subito, in premessa, che sebbene i risultati ottenuti non autorizzino "affermazioni di principi generali", tuttavia presentano interessanti e originali contributi alla riflessione sulla didattica della storia, proprio in quanto vengono verificati sul campo gli effetti dell'introduzione innovativa del curricolo delle operazioni cognitive.

Tale modello curricolare, elaborato da Ivo Mattozzi e diffusamente sperimentato da gruppi di docenti di scuola primaria e secondaria da molti anni, si fonda su una concezione complessa della formazione della cultura storica, che non s'accontenta del possesso di una rete di conoscenze storiografiche bensì pretende la padronanza degli operatori cognitivi della storiografia, con conseguenze formative più ampie e profonde, come le capacità di argomentare i propri punti di vista, di utilizzare le conoscenze storiche per conoscere il mondo attuale, di orientarsi all'interno dell'uso pubblico della storia. Opportunamente la Rabuiti ci fa sentire, a questo proposito, gli echi del pensiero di Bruner "che considera le discipline come 'amplificatori' utili all'uomo per estendere le proprie capacità di pensiero".

Il modello viene diffusamente descritto attraverso cinque indicatori dirimenti:

- finalità della storia insegnata,
- conoscenza storica,
- storia scolastica,
- mediazione didattica,
- strumenti e pratiche didattiche.

Ciascuno viene sinteticamente ma chiaramente descritto. Al termine la proposta didattica innovativa si presenta come un frutto creativo e originale di un intelligente intreccio tra pensiero storico e pensiero pedagogico moderno.

Ciò appare tanto più evidente in quanto nel testo della Rabuiti il modello innovativo viene esposto dopo un'ampia rassegna della ricerca psicologica sull'educazione storica, sia di ispirazione piagetiana che di ispirazione cognitivista. Le ricerche presentate indagano numerosi aspetti connessi all'acquisizione del sapere storico costruito (quello dei manuali scolastici), sollecitando la riflessione su molte questioni alla base dell'intera problematica dell'apprendimento storico da parte di bambini, preadolescenti e giovani: la struttura e l'efficacia dei manuali scolastici, il ruolo che il ragionamento e la spiegazione hanno in storia, l'immagine personalizzata che gli studenti costruiscono della storia, l'uso delle fonti nell'insegnamento, le credenze epistemologiche più o meno ingenui degli studenti, la loro corretta, o meno, acquisizione di concetti storici.

Come è stata condotta la ricerca empirica

I soggetti sono stati, come si diceva all'inizio, due classi prime di istituti professionali, con differenti metodologie di insegnamento, "riconducibili rispettivamente al metodo innovativo (derivato dal modello curricolare delle operazioni cognitive) e al metodo tradizionale (derivato dal modello trasmissivo centrato su lezione frontale, interrogazione, verifica)"

L'ambiente scolastico dei due istituti era di tipo standard, privo, cioè, di particolari strutture per l'insegnamento della storia, come il laboratorio, per esempio.

I due gruppi classe erano omogenei per età, sesso, profilo socio-culturale, profitto scolastico in storia durante la scuola media. Il gruppo sperimentale era composto da 20 studenti (13F + 7M), il gruppo di controllo da 19 (11F + 8M)

Le ipotesi alla base della ricerca sono state tre:

1. il metodo innovativo produce un incremento maggiore degli apprendimenti;
2. il metodo innovativo recupera meglio gli effetti negativi di alcune convinzioni relative alla storia;
3. il metodo innovativo recupera meglio gli effetti negativi di una scarsa motivazione iniziale.

Sono state considerate variabili indipendenti il metodo di insegnamento, alcune ingenue convinzioni degli alunni sulla storia, alcuni aspetti motivazionali degli stessi; le variabili dipendenti, individuate a partire dagli obiettivi comuni (in termini di conoscenze e abilità) delle programmazioni di storia delle due classi, sono state gli apprendimenti relativi a conoscenze di concetti, di fatti, eventi, contesti, processi e ad abilità nell'orientamento spazio-temporale e nelle relazioni tra fatti, eventi e contesti.

L'unità tematica insegnata/appresa nelle due classi attraverso i due differenti metodi è stata: "Il popolamento della Terra".

Nella classe sperimentale il testo utilizzato dall'insegnante è stato quello di G. Brioni - M.T. Rabitti, *Il popolamento della terra. Dal mondo vuoto al mondo pieno*, Polaris, Faenza, 1997.

Nella classe di controllo è stato utilizzato il testo di S. Righi - T. Menin, *Le società preindustriali*, Minerva Italica, Milano, 1977.

Complessivamente l'intervento innovativo ha richiesto 22 unità scolastiche da 50'; l'intervento tradizionale 25.

È stato somministrato in ingresso agli allievi delle due classi un questionario (allegato al volume) intitolato "Io e la storia", per verificare l'omogeneità dei due gruppi rispetto alle variabili considerate.

Il questionario (allegato al volume) di verifica degli apprendimenti, intitolato "Il popolamento della Terra", è stato somministrato al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo una prima volta come pre-test nel mese di ottobre, prima dell'intervento didattico, e una seconda volta come post-test nel mese successivo alla fine del percorso di insegnamento/apprendimento del modulo in questione.

I risultati

Nel libro naturalmente si dà conto, attraverso dati dettagliati, della corretta metodologia statistica seguita; qui interessa rilevare che "gli apprendimenti del gruppo sperimentale risultano significativamente migliori di quelli del gruppo di controllo, sia globalmente che per la maggioranza delle singole variabili dipendenti considerate. Solamente gli apprendimenti legati alla variabile dipendente 'collocare nel tempo' realizzati dal gruppo sperimentale non risultano significativamente superiori a quelli del gruppo di controllo".

Quindi viene confermata in modo chiaro ed esplicito la prima ipotesi di ricerca. Non altrettanto si può affermare invece delle altre due ipotesi: non è stato trovato cioè un effetto sugli apprendimenti né da parte delle convinzioni ingenue dei ragazzi, né da parte delle motivazioni indagate. (Le ipotesi non riguardavano infatti eventuali modificazioni delle convinzioni o degli aspetti motivazionali indagati). Il che sembra solamente ribadire l'importanza del metodo di insegnamento, basato sul curricolo delle operazioni cognitive, rispetto ai risultati di apprendimento.

Nelle pagine finali del libro l'autrice commenta gli esiti della ricerca, non nascondendo ma discutendone a fondo i possibili limiti, per concludere che, comunque la si veda, "è forte l'evidenza che l'intervento innovativo abbia effettivamente dato luogo ad un maggior apprendimento".

Insomma, la proposta di Clio'92 , sottoposta a verifica sperimentale, funziona; ottiene, in termini di apprendimenti riferiti alla conoscenza dichiarativa, risultati migliori del metodo standard di insegnamento della storia.

Ci pare che questa fatica di Saura Rabuiti, validata anche dal fatto di essere stata presentata come tesi di laurea in Psicologia sotto la guida del prof. P. Boscolo dell'Università di Padova, costituisca davvero un buon incoraggiamento per colleghe e colleghi a perseverare nell'opera di ricerca e sperimentazione sulla strada maestra del curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative.

Il volume può essere richiesto a info@clio92.it al costo di € 5, ma viene offerto gratuitamente a tutti coloro che si iscrivono per l'anno 2005 all'Associazione Clio '92.

Pubblichiamo ora alcune analisi di testi storici curate da studenti del corso di Didattica della storia della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Bologna nell'a.a. 2004-05. Esse sono state realizzate sulla base di una guida che il docente ha proposto e che pubblichiamo di seguito. La guida ha avuto efficacia nel richiamare l'attenzione degli studenti su certi aspetti del testo e nel proporre una struttura alla scrittura.

Ne sono risultate delle segnalazioni capaci di dar conto sia del contenuto dei libri analizzati sia di alcuni meccanismi testuali.

La pubblicazione di tali materiali serve sia a documentare un'attività didattica universitaria sia a dimostrare le possibilità che si possono dare agli studenti di esprimere le loro capacità analitiche e critiche se guidati e messi nella condizione di esercitarsi.

Una guida all'analisi del testo storiografico

Didattica della storia

Prof. Ivo Mattozzi

[corso di 30 ore, 5 crediti per studenti di storia e di scienze geografiche]

Consegne per le esercitazioni di analisi di testi e per la trasposizione di testi.

Il corso è stato svolto allo scopo di porvi nella condizione di comprendere alcuni aspetti della scrittura della storia e della trasposizione di testi storiografici in testi divulgativi o in testi didattici.

Lo studio di parti del corso ipertestuali (cdrom) *Insegnare storia* deve porvi nella condizione di ragionare sui seguenti temi:

- La conoscenza storica come rappresentazione e come prodotto di una costruzione.
- La questione del referente nella costruzione della conoscenza storica e in quella geografica: il fatto storiografico.
- Le tracce, le fonti, i documenti nelle attività dello storico e nei testi storici. I riflessi nella storiografia e nell'insegnamento e nelle carte geostoriche. La ricerca storico-didattica.
- Il senso del passato e l'uso delle tracce a fini di conoscenza metodica. Il rapporto presente/passato e la tematizzazione nella storiografia, nell'insegnamento, nelle carte geostoriche
- Le operazioni cognitive di produzione delle informazioni e loro organizzazione nella ricerca e nei testi. 1. le questioni metodologiche
- Le operazioni cognitive di produzione delle informazioni e loro organizzazione nella ricerca e nei testi. 2. Le questioni dell'apprendimento
- La struttura dei testi. 1. I blocchi testuali
- La struttura dei testi: 2. gli elementi compositivi.
- Competenze alla formazione, competenze alla produzione di prodotti didattici e divulgativi

Il colloquio su tali temi avverrà a partire dalle vostre 3 esercitazioni:

- 1. costruzione di una conoscenza storica sulla base del dossier di fonti strutturato per la ricerca storico-didattica;**
 - 2. analisi della struttura di un libro storico da voi studiato per un qualsiasi esame**
 - a. per individuare i blocchi testuali di cui si compone;
 - b. analisi di piccoli brani del libro per individuare
 - i. gli elementi compositivi (informazioni fattuali primarie ed elaborate, significati,
 - c. operazioni di organizzazione delle informazioni (tematica, temporale, spaziale),
 - d. operazioni di classificazione delle informazioni (in eventi, mutamenti, permanenze),
 - e. operazioni di problematizzazioni e spiegazioni,
 - f. operazioni di concettualizzazioni.
 - 3. trasposizione discorsiva di una o più carte geostoriche correlate con il libro analizzato.**
- 1. Esercitazione di scrittura della storia: guida all'uso del dossier storico-didattico**

Per questa esercitazione dovete usare il dossier storico-didattico che vi ho consegnato. Agli amici spagnoli devo consegnare ancora le fotocopie dei documenti.

- a. Scegliete uno dei temi possibili.
- b. Usate le fonti e gli schedari per poterlo sviluppare.
- c. Scrivete un testo storiografico.
- d. Riflettete sulle operazioni di organizzazione delle informazioni che avete svolto per riuscire a costruire la conoscenza.

Se riuscite a mandare il testo prima del colloquio, ve ne sono grato: riuscirò a leggerlo e a revisionarlo e guadagneremo tempo nel colloquio.

Il colloquio d'esame verterà sulla revisione del vostro testo, sulla riflessione sulle vostre operazioni, sul dossier storico-didattico.

2.a. Analisi della struttura di un libro storico da voi studiato per un qualsiasi esame.

Per questa esercitazione dovete usare il mio testo *Il bricolage della conoscenza storica* e il cdrom *Insegnare storia*

1. Scegliete uno dei libri storici che state studiando o che avete in programma per un esame.
2. analizzate il titolo e valutate se esso esprime il tema nel modo più esplicito con tutte i 4 elementi (oggetto, periodo, spazio, punto di vista).
3. individuate se c'è un testo di introduzione (o premessa o presentazione) che dichiara e presenti il tema.
4. individuate se è presente nel testo introduttivo il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente.
5. individuate se c'è una periodizzazione ricapitolativa dei fatti ricostruiti, nell'introduzione o in altre parti.
6. Analizzate l'articolazione tematica del libro sulla base dell'indice e della lettura dei diversi capitoli e paragrafi.
7. Ci sono blocchi testuali descrittivi di "stati delle cose" (aspetti, situazioni, strutture, funzioni ecc?)
8. Ci sono blocchi discorsivi di ricostruzione narrativa dei processi di mutamento (concatenazione di eventi, di trasformazioni ecc.)?
9. Ci sono blocchi discorsivi di descrizione di mutamenti oppure di permanenze?
10. Ci sono blocchi discorsivi per costruire concetti (concettualizzazioni)
11. Ci sono blocchi discorsivi argomentativi in cui sono formulati problemi rispetto alla ricostruzione dei fatti? (problematizzazione)
12. Ci sono blocchi discorsivi argomentativi per rispondere ai problemi e spiegare aspetti problematici dei fatti ricostruiti? (spiegazione)

Svolgendo l'analisi di questo tipo, alla fine potrete avere come risultato una "recensione-presentazione" del testo che avrete scelto.

2.b. La seconda analisi è più minuziosa e consiste nell'individuare brevi blocchi testuali che contengano esempi degli elementi che compongono il discorso storico:

- informazioni fattuali primarie (come quelle che sono presenti nelle fonti)
- informazioni fattuali elaborate (come quelle ricapitolate, quelle messe in serie, sottoforma di concetti)
- informazioni inferenziali (affermate grazie ai nessi logici tra le informazioni fattuali primarie ed elaborate, e per deduzione dagli schemi cognitivi: es., se accade questo... allora vuol dire che accade anche)
- significati attribuiti alle informazioni per affermarne la rilevanza e il nesso con altre
- valutazioni delle informazioni per dare al lettore la percezione della grandezza, della novità, della singolarità ecc. dei fatti
- giudizi dal punto di vista etico.

Potreste organizzare il breve testo in una tabella sull'esempio della seguente:

1] /p. 23/ Il 10 agosto 955, Ottone il Grande, re della Francia orientale, avvisato a tempo di un colpo di mano sulla Germania meridionale, incontrò ai margini del Lech, la banda ungarica, in procinto di ritornare. Riuscì vincitore, dopo un sanguinoso combattimento e seppe utilizzare l'inseguimento.	Informazioni fattuali primarie Datazione evento
Questa impresa di rapina così punita doveva essere l'ultima.	significato

Tutto ormai si ridusse, ai limiti della Baviera, a una guerriglia di "confine".	Informazioni ricapitolate mutamento
Ben presto Ottone, seguendo la tradizione carolingia, ripristinò i comandi di frontiera.	Ricapitolazione con concetti
Furono fondate due "marche", l'una nelle Alpi, sulla Mur, l'altra più a nord, sull'Enns;	Informazioni fattuali primarie Successione, localizzazione evento
quest'ultima, nota rapidamente col nome di "governo dell'est" - <u>Ostarrichi</u> , da cui il nostro <u>Osterreich</u> - raggiunse, sin dalla fine del secolo X la Selva Viennese, e, verso la metà del secolo successivo, la Leitha e la Morava.	Significato futuro estensione mutamento

2.c. Individuate ed estraete brevi testi che diano l'esempio di operazioni di organizzazione delle informazioni temporalmente e spazialmente. Individuate il tipo di operazione messo in pratica: trovate l'esempio nei blu (temporali) e nei rossi (spaziali) della tabella.

2.d. Negli stessi brani testuali o in altri individuare operazioni di classificazioni delle informazioni (in eventi, mutamenti, permanenze),

<p>A)"Le lunghe spedizioni attraverso l'Occidente, residuo di antiche abitudini, continuavano ad essere proficue e fortunate? Tutto considerato, se ne può dubitare. Le orde facevano sul loro passaggio spaventose rovine. Ma non avevano molta possibilità di caricarsi di una ingente quantità di bottino.</p> <p>Gli schiavi, che seguivano certamente a piedi, finivano col rallentare la marcia; erano del resto, difficili da sorvegliare. Le fonti ci parlano spesso di fuggitivi: come quel curato dei dintorni di Reims che, trascinato sino a Berry, sfuggì una notte ai suoi rapitori, si acquattò per parecchi giorni in una palude e finalmente, tutto pieno del resoconto delle sue avventure, poté raggiungere il suo villaggio. Sulle pessime piste dell'epoca, e in contrade ostili, i carri costituivano, per gli oggetti preziosi, un mezzo di trasporto molto più ingombrante e molto meno sicuro delle barche dei Normanni, sui bei fiumi d'Europa. I cavalli, nelle campagne devastate, non sempre trovavano di che nutrirsi; i generali bizantini ben sapevano che "il grande ostacolo contro cui urtano gli Ungari nelle loro guerre deriva dalla mancanza di pascoli". Lungo la strada, bisognava dare più di una battaglia; seppure vittoriose, le bande ritornavano tutte decimate da quella guerriglia. Anche dalle malattie: chiudendo nei suoi annali, compilati giorno per giorno, la relazione dell'anno 924, il chierico Flodoardo, a Reims, vi segnava con gioia la notizia, appena ricevuta, di una "peste" dissenterica di cui si diceva era rimasta vittima la maggior parte dei rapinatori della regione di Nîmes.</p>	<p>Permanenza</p> <p>Descrizione di stato di cose (contesto)</p> <p>Primo elemento esplicativo: nesso tra condizioni contestuali permanenti e mutamento</p>
---	--

2.e. Individuare ed estrarre brani in cui siano formulati il/i problema/i e le spiegazioni, se ve ne sono.

2.f. Individuate ed estraete uno o più brevi testi in cui sono costruiti concetti

RAYMOND BETTS, LA DECOLONIZZAZIONE, BOLOGNA, IL MULINO, 2003.

di Stefano Mangullo

Introduzione (I blocco discorsivo).

Nelle prime pagine della sua opera Raymond Betts presenta e delinea quelli che saranno i temi e gli scopi del suo lavoro, introduce i limiti temporali della sua ricerca e il rapporto con il tempo presente. Inoltre egli procede a definire le concettualizzazioni fondamentali che caratterizzeranno nei capitoli successivi la trattazione degli aspetti e dei processi di quel fenomeno storico noto come "decolonizzazione".

Presentazione del lavoro.

Rispetto alla maggioranza delle opere di storiografia africanista che affrontano in maniera particolare gli aspetti politici della decolonizzazione, l'autore afferma fin dall'inizio di essere poco interessato alle vicende politiche e agli accordi internazionali, concentrando invece il suo "interesse sull'ambiente e l'atmosfera, sul senso dei luoghi, dello spazio e della prospettiva" con lo scopo di "tratteggiare lo scenario significativo del cambiamento"⁵.

Il tempo dell'opera e il collegamento con il presente.

Piuttosto che sul periodo della decolonizzazione politica vera e propria, che storicamente è limitato agli anni '50 e '60, l'autore si concentra su un arco temporale più ampio, che va dal 1918, quando con la fine della Prima Guerra Mondiale venne meno uno dei presupposti ideologici del colonialismo, cioè l'eurocentrismo e l'idea di un progresso occidentale insuperabile da esportare al resto del mondo, al 1963 quando il Kenya, uno degli ultimi grandi possedimenti coloniali, acquista la piena indipendenza. L'analisi di questo cinquantennio fondamentale per le sorti dell'Africa e anche dell'Europa è finalizzato alla comprensione dei problemi economici, sociali e culturali del continente africano oggi e degli effetti che la colonizzazione continua ad avere sulla società e sulla cultura africana odierna.

Tematizzazione e concettualizzazione dei termini fondamentali.

Oltre a delineare gli scopi della sua opera e gli aspetti temporali e cronologici che detteranno il ritmo e limiti della trattazione, Betts definisce anche i temi principali e il taglio concettuale che utilizzerà a partire proprio dal termine "decolonizzazione". Innanzitutto il tema: scegliendo come limite della propria trattazione la data di indipendenza del Kenya, l'autore sottolinea quello che sarà l'argomento del libro e cioè la decolonizzazione del continente africano. Suo interesse infatti non è trattare il fenomeno a livello globale, come lascerebbe intendere il titolo dell'opera, ma focalizzare la sua attenzione solo sull'Africa. Delineato il tema specifico, si tratta di capire cosa intenderà Betts quando nel corso del libro parlerà della decolonizzazione, quali sono i concetti alla base della sua ricerca e quale è il taglio che darà alla trattazione del tema scelto. Con il termine "decolonizzazione" si afferma di non voler intendere soltanto un processo politico lineare e storicamente definito in termini precisi ed univoci, ma questa "parola goffa e poco elegante"⁶ come la definisce lui, serve a descrivere "un insieme di attività e di eventi convulsi, svoltisi nelle sale congressuali o nelle strade sotto forma di proteste o ancora (...) sotto forma di combattimenti"⁷: la decolonizzazione non fu solamente un fenomeno politico, né il risultato esclusivo delle politiche estere di Inghilterra, Francia e Usa, bensì il prodotto di fattori economici, militari e culturali in relazione tra loro. Proprio il taglio culturale è la prospettiva principale scelta da Betts per trattare questa molteplicità di eventi, secondo un approccio che in ambito storiografico africanista viene definito etnostorico. In effetti l'autore, da un lato, si interessa agli aspetti culturali della decolonizzazione, secondo un paradigma sincronico di tipo antropologico, dall'altro, tiene conto del processo di trasformazione delle condizioni culturali e della mentalità tra il 1918 e il 1963, considerando quindi l'evoluzione diacronica propriamente storica.

La ricostruzione dei fatti

Nei primi tre capitoli del libro Betts si occupa di ricostruire gli ultimi cinquanta anni circa di dominio coloniale: partendo dalle motivazioni politiche e culturali dell'imperialismo europeo ottocentesco, egli si sofferma prima sui sintomi della crisi del colonialismo e sulla nascita dei movimenti nazionalisti negli anni tra le due guerre, poi analizza l'aggravarsi di questa crisi nel dopoguerra fino al suo esplodere negli anni '50 e, infine, arriva alla dissoluzione formale degli imperi all'inizio degli anni '60. In questa ricostruzione dei fatti oltre agli eventi vengono presentati al lettore i protagonisti, le ideologie e il contesto storico in cui si verificò il processo di decolonizzazione dell'Africa.

⁵ R. Betts, *La decolonizzazione*, 2003, pag. 9.

⁶ R. Betts, op. cit. pag. 7.

⁷ Ibidem.

L'argomentazione: problematizzazione e spiegazione

Dopo la ricostruzione dei fatti, la seconda parte del libro è dedicata all'analisi dei problemi principali, di tipo soprattutto culturale e politico in senso lato, che le neonate nazioni si trovarono ad affrontare all'indomani dell'indipendenza:

1. La decolonizzazione come movimento culturale e letterario. Fin dagli anni che precedettero l'indipendenza iniziarono a proliferare in Africa (e da lì a diffondersi in tutto il mondo) libri, film, riviste e giornali che ponevano a gran voce due questioni su tutte: la necessità di un'emancipazione culturale delle colonie dal modello europeo e la volontà di trovare una propria identità a livello internazionale nel mondo bipolare degli anni '50 e '60. Queste due legittime aspirazioni si scontravano secondo Betts con alcuni problemi concreti: innanzitutto la difficoltà di creare un'identità nazionale inesistente, dal momento che questi stati erano un prodotto del colonialismo e non della storia africana (entro i confini nazionali si trovavano popolazioni etnicamente e socialmente molto diverse): egli parla al riguardo di invenzione della tradizione per spiegare la creazione di un passato mitico con cui legittimare l'esistenza di un'identità nazionale; in secondo luogo un altro problema era costituito dal contrasto tra l'utopia di molti leaders ed intellettuali di tornare al passato precoloniale e ai valori della tradizione ed i mutamenti irreversibili prodotti dal colonialismo sulla società africana. Betts si richiama al concetto di creolizzazione, per definire il processo di ibridazione culturale prodotto dall'incontro tra gli europei e gli africani. Per quanto riguarda la collocazione nel contesto internazionale l'autore sottolinea la difficoltà per i paesi economicamente molto deboli e politicamente instabili di portare avanti concretamente il progetto di un polo alternativo significativo; inoltre il cosiddetto terzo mondo si scontrava con il forte nazionalismo dei singoli stati, gelosissimi della loro recente indipendenza.

2. Il problema dell'identità offre a Betts l'occasione per analizzare gli effetti del dominio coloniale sull'*ambiente*, sullo *spazio* e sulla *lingua* degli africani. L'intervento violento e pervasivo su questi *fattori socioculturali* fondamentali per la definizione della propria identità da parte degli africani fu uno degli effetti più duraturi e incancellabili della colonizzazione: in questo senso l'autore parla di "*percezione di una perdurante presenza europea*"⁸.

3. Al momento dell'indipendenza, molti politici, studiosi ed intellettuali ipotizzarono per l'Africa un rapido progresso verso gli standard economici e politici occidentali: a distanza di quarant'anni lo scenario politico è dominato da regimi militari autoritari e gli africani sono più poveri oggi che durante il colonialismo. Betts cerca di ipotizzare le cause di questo fallimento clamoroso e individua due fattori determinanti: la politica interna di questi stati e gli sviluppi dell'economia mondiale. Per quanto riguarda la politica interna egli ritiene che l'inesperienza e l'impreparazione delle leaderships africane e l'endemica corruzione dell'amministrazione pubblica siano state le cause principali della debolezza e dell'instabilità politica degli stati africani e che tra l'altro spiegherebbero anche i numerosi interventi "ordinatori" dei vari eserciti negli anni '60. Per quanto riguarda l'economia mondiale, Betts parla di *neocolonialismo* per definire il fenomeno di nuova dipendenza economica e *quindi* politica di cui sono vittime le nazioni africane all'indomani dell'indipendenza: esse infatti non sono state in grado di entrare nell'economia globale come soggetti attivi e ne sono state invece stritolate.

4. La migrazione post-coloniale è uno dei problemi collaterali del processo di decolonizzazione: milioni di persone hanno lasciato i loro paesi d'origine all'indomani dell'indipendenza per cercare fortuna nei paesi occidentali, in particolare in quelli che erano stati i colonizzatori. Questa *colonizzazione al contrario* ha creato numerosi problemi poiché alle difficoltà prodotte dall'incontro di culture e religioni molto diverse si è sommata la crisi economica e sociale che ha colpito a partire dagli anni '70 i paesi occidentali: la miscela di questi fattori potenzialmente contrastanti è la causa, secondo l'autore, dell'esplosione di episodi di intolleranza e di rinnovata ghettizzazione urbana e culturale degli anni recenti.

⁸ R. Betts, op. cit., pag. 111.

5. Nell'ultimo capitolo del libro, Betts si sofferma sui problemi attuali dell'Africa e sulle prospettive future del continente in quella che viene definita *era dell'accesso*: i caratteri di questa economia ultraglobale e altamente informatizzata da un lato e la perdurante arretratezza della maggioranza dei paesi africani dall'altro spingono l'autore a concludere *pessimisticamente* che nonostante alcuni timidi progressi, *la situazione attuale non lascia intravedere possibilità immediate di un'inversione di tendenza, anzi la disparità Nord-Sud del mondo appare destinata a farsi sempre più grave e profonda*.

HENRI PIRENNE, MAOMETTO E CARLOMAGNO, BARI, LATERZA, 2002.

di Fabio Palmieri

Analisi del titolo (oggetto, periodo, spazio, punto di vista)

L'opera più nota di Pirenne, *Maometto e Carlomagno*, presenta un titolo tutt'altro che esplicativo. Anzi, se immaginassimo di prenderlo in mano per la prima volta senza conoscerlo, nemmeno di fama, difficilmente ne intuiremmo il contenuto. Ed è proprio questa l'ottica da tenere nell'analizzare un titolo, valutarne il grado informativo prescindendo dalle nostre eventuali conoscenze del testo stesso.

Ipotizzando quindi di non conoscere l'opera, osserviamo come il titolo, anziché indicare l'*oggetto* della trattazione, ne indica solamente una parte. O meglio, riassume in due personaggi, figure rappresentative di due civiltà volutamente antitetiche, quello che è uno dei temi del testo: l'espansione araba e l'inizio dell'età feudale in Europa. Ma attenzione, in questi due personaggi, non è per nulla riassunta la connessione fra i due fenomeni, espletata ampiamente nel testo, anzi, l'oggetto rimane vago. A questo punto è facile pensare che il titolo si riferisca ad una doppia biografia, o ad un'analisi sullo sviluppo di due civiltà o a chissà quale altra cosa. Riguardo all'oggetto quindi, il titolo, sempre nella prospettiva di chi non conosca i contenuti, dice poco o nulla.

In riferimento al *periodo* che il libro prende in esame, *Maometto e Carlomagno* ci suggerisce un arco temporale esteso dal VII al IX sec. circa, ma questo solo se ci riferiamo alla vita dei due personaggi. Il che oltre a essere vago, è in parte erroneo. La *tesi pirenniana* infatti, prende il suo avvio già dal V sec. con le invasioni barbariche.

Quanto allo *spazio*, si può intuire che rivesta l'Europa e l'Asia medio-Orientale, ma anche questo solamente per nostra inferenza, poiché siamo portati ad identificare Maometto con l'espansione islamica, che è, si badi bene, successiva alla sua morte, e Carlomagno con la creazione del Sacro Romano Impero. Infine, anche per quanto riguarda il *punto di vista*, il titolo non dice nulla a riguardo.

Concludendo, il titolo del noto libro di Pirenne, *Maometto e Carlomagno*, non specifica, o lo fa in modo approssimativo, il tema dell'opera. Ora, è ovvio che la maggior parte dei lettori di un simile testo, generalmente un pubblico d'interessati, saprà in gran parte dei casi cosa andrà a leggere, tanto è nota la *tesi pirenniana*. Ma questo, dal punto di vista scientifico, non significa che il titolo risponda alla domanda implicita di un qualsiasi lettore: di che cosa tratta?

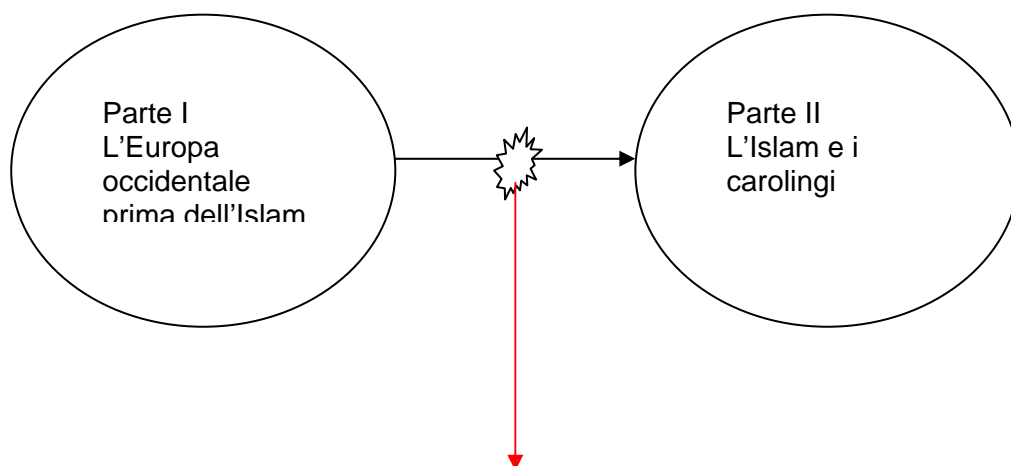
Introduzione

Nel libro di Pirenne non è presente un'introduzione, ma questo fa parte, a mio parere, del disegno dell'autore, il quale ha articolato l'intero libro come un percorso teso a portare passo passo il lettore dentro la sua idea: una introduzione avrebbe esposto fin da subito la sua tesi, invalidando il percorso che il libro impone. A Pirenne premeva trasmettere che la sua tesi non derivava da una

scelta a priori ed è in questo senso che va letta l'assenza di un'introduzione, come rottura, appunto, di quel rapporto fra premesse e conclusione che è il nucleo della sua riflessione.

Struttura principale

L'opera di Pirenne si compone di due parti principali, a loro volta suddivise in tre capitoli e al cui termine, una per parte, è posta una conclusione. Questa partizione, volutamente simmetrica, è lo specchio dell'argomentazione dell'autore. Pirenne ritiene che le invasioni germaniche non abbiano posto fine all'unità mediterranea e ai caratteri essenziali del mondo antico: l'oriente restò il fattore fecondante della civiltà europea fino allo sviluppo della potenza islamica, che provocò la rottura dell'unità europea e l'isolamento dell'Europa occidentale. Il libro è costruito in modo da avere il suo fulcro proprio nell'espansione islamica, come si evince dallo schema:



Il punto di rottura è la nascita e l'espansione dell'Islam. È interessante notare come la struttura del libro agisca a supportare l'argomentazione stessa di Pirenne, evidenziando, implicitamente, il punto di frattura.

Strutture secondarie

Il primo capitolo di *Maometto e Carlomagno*, "Continuazione della civiltà mediterranea in Occidente dopo le invasioni germaniche", è articolato in tre momenti fondamentali: uno sguardo sincronico teso a caratterizzare lo scenario su cui avverrà il mutamento, il mutamento stesso, e un terzo momento in cui, riprendendo la descrizione sincronica, si evidenziano rotture e permanenze rispetto al quadro tratteggiato inizialmente. Sono esemplari in questo senso i primi tre paragrafi:

- I. **La Romania prima dei Germani.** In questo breve paragrafo, Pirenne introduce l'Impero Romano in una descrizione, sincronica, tesa ad enfatizzarne un aspetto: il carattere "mediterraneo". E' nel mare nostrum che l'autore vede l'unità di quella mirabile costruzione che fu l'Impero Romano, tessuto connettivo che collegava l'Oriente all'Occidente, il Nord barbaro con il Sud più civilizzato. È il Mediterraneo quindi, per Pirenne, condizione necessaria alla sopravvivenza dell'Impero.
- II. **Le invasioni.** Tutto questo paragrafo narra, attraverso uno sguardo diacronico, le invasioni germaniche che dal V secolo sconvolsero e distrussero l'unità politica della parte occidentale. Nel narrare il mutamento causato dalle invasioni, Pirenne pone l'accento più sulle permanenze, che sulle discontinuità prodotte da tale fenomeno. Qualche esempio: l'imperatore non è annullato di diritto, ma la sua sovranità sussiste ancora, e questo è confermato dal fatto che i nuovi federati la riconoscono appieno. Non uno dei capi barbari osa prendere il titolo d'imperatore, perciò la Romania, sebbene frammentata continua ad esistere.

- III. **I Germani nella Romania.** Nel descrivere la nuova situazione che si è venuta a formare a seguito delle invasioni barbariche, Pirenne evidenzia, più che i punti di rottura, le persistenze, le continuità che ancora caratterizzano la parte Occidentale. L'autore vuole mettere in luce come le invasioni non abbiano prodotto alcuna sostanziale frattura con ciò che esisteva prima. Qualche esempio: la popolazione è ancora in gran parte romanizzata, e quella che vi penetra, sia essa visigota o franca, si romanizza. I Germani perdono le loro usanze e si piegano all'agricoltura romana, i loro re scrivono in latino, il diritto romano continua, seppur con qualche difficoltà, ad essere un punto di riferimento...

Concludendo, tutta la prima parte dell'opera di Pirenne è finalizzata a mostrare che le invasioni barbariche, le quali dal V secolo sconvolsero l'unità politica dell'Impero, furono tutt'altro che un momento di frattura. Se il mutamento ci fu, maggiori furono le continuità rispetto al passato. L'unica cosa che si perse irrimediabilmente fu l'unità politica, ma questa, rispetto agli elementi di continuità è di secondo piano. Per Pirenne, soprattutto, le invasioni non annullarono il carattere mediterraneo dell'Impero che, seppur diviso e indebolito, continuò ad esistere fino all'esplosione araba.

Nello scheletro dell'opera un caso a sé è rappresentato dalle due **conclusioni**. Una per parte, la loro funzione è quella di rafforzare e ribadire le tesi esposte nei capitoli precedenti, attraverso un breve riepilogo. Anche se può apparire un'ingenuità, nel percorso che il libro impone, la loro funzione è davvero utile. Quante volte capita di leggere centinaia di pagine e di arrivare alla fine, dopo date, citazioni, numeri, e considerazioni dell'autore, un poco confusi? Le conclusioni, pur nella loro sinteticità, sopperiscono alle manchevolezze della nostra memoria e ribadiscono le tesi dell'autore. Delle due presenti nell'opera, maggiore importanza riveste la prima, che opera da vero e proprio ponte nell'esposizione della *tesi pirenniana*.

GABRIELLA PICCINNI, I MILLE ANNI DEL MEDIOEVO, BRUNO MONDADORI, MILANO, 1999.

di Monica Savioli

Il titolo

Nel titolo l'autrice presenta l'oggetto della sua trattazione: l'età della storia chiamata Medioevo. Anche il periodo lungo il quale l'autrice svolge la sua ricerca è ben chiaro: infatti, è stato convenzionalmente stabilito che il Medioevo inizi con la caduta dell'Impero romano d'occidente (476 d.C.) e termini con la scoperta dell'America (1492).

Quello che nel titolo non ci viene presentato è lo spazio, ma noi possiamo ipotizzare che, dal momento che il Medioevo è un periodo caratteristico della storia dell'Europa occidentale, l'attenzione della Piccinni si concentri maggiormente sul continente europeo.

Manca nel titolo anche il punto di vista da cui l'autrice analizza l'oggetto del suo studio quindi ancora non sappiamo se si parlerà della società medievale, dell'economia, della famiglia, della cultura oppure dei cambiamenti avvenuti in Europa in questi mille anni.

La premessa

Nella premessa l'autrice indirizza il libro agli studenti universitari che si accingono a studiare la storia medievale. Sono dei destinatari che come dice la Piccinni: *"Hanno acquisito una parte consistente delle proprie nozioni e convinzioni (sul Medioevo) attraverso i mezzi della comunicazione di massa, anziché sui libri di storia"*.

Il compito che l'autrice si propone è, in primo luogo, quello di sfatare miti, leggende e luoghi comuni che rivestono il periodo storico da lei preso in esame, anche attraverso la presentazione delle opinioni degli storici che hanno illustrato diversamente medesimi fenomeni.

L'autrice attribuisce molta importanza alle fonti documentarie, narrative e archeologiche per la ricostruzione degli eventi. Questi ultimi verranno presentati in ordine cronologico (ricoprendo un arco di tempo che va dal V al XV secolo d.C.) e riguarderanno soprattutto il continente europeo e le aree con cui esso è entrato in relazione.

Un secondo compito che la Piccinni si prescrive nella premessa non è solo quello di ricostruire i principali eventi che hanno caratterizzato il Medioevo europeo, ma anche quello di porre la sua attenzione: *"Sulla demografia, sugli spostamenti, sulla forma dei luoghi di vita e di lavoro, sul modo di pensare, credere, lavorare, riprodursi, alimentarsi e viaggiare"*.

L'autrice dichiara di essere convinta che la conoscenza di alcuni aspetti della storia medievale porti all'acquisizione di: *"Qualche strumento concettuale in più per muoversi nel presente con consapevolezza"*. Solamente una conoscenza condotta su due binari, dal presente al passato e viceversa, può portare al riconoscimento: *"Delle soluzioni, varie e imprevedibili, che, come individui e come collettività, gli uomini hanno sempre trovato ai loro problemi, e forse soltanto così ci si allena ad inventarne a propria volta"*.

L'indice

Il libro è organizzato in 5 parti, a loro volta suddivise in capitoli; questi ultimi sono inoltre organizzati in paragrafi. Ciascuna di queste componenti del testo è provvista di un titolo.

Le parti in cui è diviso il libro sono:

- Alle origini del Medioevo (III-VIII secolo).
- L'Islam in espansione e l'Europa feudale
- La crescita dell'Occidente (XI-XII secolo)
- "L'età d'oro": il Duecento e il primo Trecento.
- La "fine" del Medioevo: Il Tre e Quattrocento.

Ciascuna parte in cui è suddiviso il libro tratta di un determinato periodo del Medioevo, analizzandone gli eventi principali e i mutamenti avvenuti nella società europea, partendo dalle invasioni delle popolazioni germaniche fino ad arrivare all'inizio del '500. L'organizzazione degli avvenimenti è di tipo cronologico.

I blocchi testuali

Blocco testuale descrittivo di "stati delle cose":

"Non tutta l'agricoltura era organizzata sulla base delle aziende curtensi: una parte della terra era frammentata in piccoli appezzamenti, di proprietà di singoli coltivatori diretti, che li gestivano in autonomia." (pag. 131).

In questo passaggio l'autrice ci descrive un aspetto della vita agricola nel Medioevo: accanto alle aziende curtensi, gestite dai feudatari, nelle quali lavoravano i servi, c'erano le piccole proprietà dei contadini rimasti liberi, che le gestivano autonomamente e il cui lavoro era finalizzato alla produzione di prodotti destinati all'autoconsumo o al mercato locale.

Blocco discorsivo di ricostruzione narrativa dei processi di mutamento:

"Nel periodo omayyade il califfato si allargò ancora. I soldati musulmani avanzarono verso il Maghreb (come viene chiamata la parte più occidentale dell'Africa settentrionale): conquistarono la ex provincia romana d'Africa"

(odierna Tunisia), poi si estesero fino alla costa atlantica del Marocco. All'estremità opposta arrivarono fin sotto Costantinopoli, in Armenia, nel Turkestan e fino al cuore dell'Asia, al Pamir; da lì, infine, cominciarono ad avanzare nel nord-ovest dell'India". (pag. 67).

In questo passaggio vengono brevemente riassunte le conquiste operate dagli Arabi sotto la dinastia degli Ommayadi. Durante questo periodo l'impero arabo raggiunse la sua massima estensione: andava, infatti, dalle coste dell'Atlantico fino all'India e comprendeva popolazioni di culture e tradizioni diversissime fra loro.

Blocco discorsivo di descrizione di mutamenti:

"Le fonti medievali chiamano questo servo servus o praebendarius (che riceveva l'intero sostentamento o praebenda). Lo stato giuridico del servo medievale era lo stesso dello schiavo romano: si trattava di un uomo non libero, proprietà personale di un altro uomo. Però, a differenza dello schiavo romano, al servo medievale era consentita una vita familiare e su di lui il proprietario non aveva più diritto di vita o di morte, in parte per i limiti imposti da certi principi d'uguaglianza diffusi dal cristianesimo e in parte forse anche maggiore perchè questo "capitale umano" era divenuto prezioso da quando non si rinnovava più con nuove guerre di conquista" (pag. 127).

In questo passaggio viene descritta qual era la condizione dei servi nel Medioevo, paragonandola a quella degli schiavi in età romana: in particolare l'autrice vuole sottolineare il fatto che il padrone non aveva più, nel Medioevo, diritto di vita o di morte sui suoi servi. Questo era dovuto, sia alla diffusione delle idee del Cristianesimo, sia alla diminuzione delle guerre di conquista, che rappresentavano nel mondo romano la principale occasione per procurarsi degli schiavi.

Blocco discorsivo per costruire concetti (concettualizzazione):

"Usando un termine che non esisteva nel Medioevo, chiamiamo feudalesimo o sistema vassallatico-beneficiario o sistema delle fedeltà vassallatiche una forma d'organizzazione del potere e della società che si costruì progressivamente in alcune zone d'Europa a partire dal IX-X secolo, affermandosi soprattutto nell'XI-XII secolo, e che si basò sul rapporto fra due persone di stato giuridico libero, una delle quali, più potente dell'altra, concedeva protezione e beni in cambio di fedeltà e servizi." (pag. 110).

In questo passaggio l'autrice spiega che cosa si deve intendere per feudalesimo, la forma di organizzazione del potere e della società che più caratterizza il Medioevo e sulla quale si basavano i rapporti della maggior parte degli uomini giuridicamente liberi.

Blocco di problematizzazione:

"Quando sorse e che cosa fu la nobiltà medievale? Pochi interrogativi hanno avuto tante risposte diverse quanto questo. [...] Molto a lungo la documentazione medievale non fornisce alcuna definizione di nobile. In epoca carolingia era considerato di fatto nobile chi non aveva schiavi fra i suoi antenati e possedeva beni fondiari; ma poteva essere considerato tale anche chi, per incarico superiore, avesse svolto qualche mandato di particolare importanza. La nobiltà, insomma, era una struttura aperta della quale si poteva entrare a far parte per meriti o per incarichi, molto diversa da quella ereditaria, giuridicamente, degli ultimi secoli del Medioevo e dell'età moderna." (pag. 114).

In questo passaggio l'autrice propone un quesito di particolare importanza: quando nacque la nobiltà medievale. La Piccinni ci fornisce anche le motivazioni per cui questa domanda non trova una facile risposta: infatti, fino al X secolo il termine *nobile* non indicava una condizione giuridica predeterminata, bensì era un titolo che si poteva acquisire per meriti personale, o come ricompensa per aver svolto determinati incarichi.

Blocco di spiegazione:

"A partire dalla seconda metà del IX secolo, quando il termine vassus (vassallo) fu progressivamente equiparato a quello di miles (combattente), si andò precisando il carattere sempre più chiaramente militare dell'istituzione vassallatica. La nobiltà come ceto sociale cominciò a nascere poco dopo, in epoca tardo-carolingia (X secolo), da chi prestava servizio militare all'interno del rapporto feudale: fu da allora, infatti, - secondo quanto scrisse Marc Bloch (1886-1944), uno dei più grandi studiosi della società feudale - che il concetto di nobiltà si cristallizzò e, almeno in area franca, fu considerato nobile solamente chi possedeva il costosissimo equipaggiamento da combattimento a cavallo." (pag. 114).

In questo passaggio l'autrice fornisce la spiegazione alla domanda che si era posta in precedenza riguardo alla nascita della nobiltà, riportando l'interpretazione che ne dà Bloch e che la Piccinni sembra condividere. La nascita della nobiltà è strettamente legata al carattere militare che assunse nel X secolo l'istituzione feudale.

Spigolature

I PROGRAMMI DI STORIA NELLA STORIA : LA FORZA DI UNA CATTIVA TRADIZIONE

"Nella nostra legislazione scolastica la determinazione degli orari e l' emanazione dei programmi fin dal 1859 sono state sottratte al controllo del potere legislativo e attribuite all'esecutivo, nella persona del ministro della Pubblica istruzione e, occasionalmente per il grado superiore del settore tecnico, del ministro dell' Agricoltura, industria e commercio. In genere, per la redazione dei testi, i ministri si sono avvalsi di commissioni nominate in base a criteri imperscrutabili; queste, poi, di solito hanno condotto i loro lavori in gran segreto, al riparo di ogni controllo da parte del potere legislativo o della stessa pubblica opinione, tanto che solo assai di rado delle riunioni e delle direttive che le hanno guidate sono rimaste delle tracce. Perciò, fin dal principio della storia del nostro sistema scolastico, i programmi sono stati espressione costante e schietta del potere politico. Non è dunque affatto un pregiudizio dettato da una scelta ideologica aprioristica quello di ritenere che questi testi non abbiano sotteso solo delle preoccupazioni o dei progetti di carattere esclusivamente pedagogico o culturale.

Vittorio Fiorini, che fu storico - diresse a lungo la "Rassegna Storica del Risorgimento" e al tempo stesso alto funzionario del Ministero della Pubblica istruzione - presentando nel 1917 al ministro Ruffini una redazione generale dei programmi delle scuole medie alla quale aveva partecipato in veste di coordinatore, ebbe a dire: "Chi compila i programmi per le scuole di un determinato paese in un determinato momento storico compie non un lavoro speculativo, ma un lavoro di governo".

In tale prospettiva questi testi appaiono non solo un tentativo di organizzare una neutrale cultura scolastica come fatalmente potrebbe essere portato a pensare chi leggesse un po' troppo distrattamente quelli oggi in vigore nelle nostre scuole medie superiori, ma anche e soprattutto lo strumento del potere politico per trasformare in istituzione un progetto ideologico, al fine di assicurare la riproduzione di determinati valori o comunque il consenso intorno a essi.

Questo è stato tanto più vero per i programmi di storia, disciplina legata nel nostro paese in maniera assai più esplicita di altre alle vicende e alle istanze della politica. Non a caso un uomo come Gaetano Salvemini, che della libertà dell'insegnamento storico era assertore così convinto da scegliere le dimissioni dalla cattedra fiorentina di storia moderna quando la dittatura fascista creò le condizioni per la soppressione di essa, ha potuto scrivere all'inizio degli anni cinquanta: "L' insegnamento della storia non ha mai avuto come fine l'insegnamento della storia. Ha sempre voluto raggiungere altri fini *mediante* l'insegnamento della storia".

Dunque i programmi di storia, questi testi a prima vista di solito aridi, spesso ripetitivi e perciò sovente noiosi, consegnati alle pagine della "Gazzetta Ufficiale" e dal 1873 anche a quelle del "Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica istruzione", costituiscono un aspetto non trascurabile di vere e proprie politiche per la storia messe in atto dai gruppi che si sono succeduti al potere in Italia dall'Unità a oggi. Certamente sarebbe sbagliato chiedere a essi cosa è stato realmente l'insegnamento della storia in Italia, anche se molto spesso le *relazioni* e le *avvertenze* che li accompagnano offrono a questo proposito informazioni preziose, ma comunque insufficienti da sole a restituirci un quadro attendibile e completo della pratica didattica nelle scuole medie italiane. Essi sono invece in grado di dirci abbastanza compiutamente come le persone e i gruppi che hanno guidato il paese sul piano politico hanno voluto che l'insegnamento storico venisse impostato, quali compiti ad esso hanno attribuito sul piano ideologico e culturale."

Da Gianni Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1991, pp. 10-11.

Contributi

IL PATRIMONIO E IL SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO

di Adriana Bortolotti

1. Il patrimonio culturale è un insieme polivalente, interdisciplinare, diffuso, relativo e in divenire, costituito da beni materiali, luoghi ed elementi immateriali nonché dalla loro concettualizzazione/interpretazione e dalle istituzioni che li custodiscono e li valorizzano.

È correlato al patrimonio culturale un sistema, reso complesso dagli articolati rapporti che intercorrono al suo interno e con il patrimonio. In esso confluiscono in primo luogo le istituzioni la cui attività è rivolta al patrimonio e che ne sono anche parte costitutiva; con loro altri organismi pubblici e privati che operano con e per il patrimonio senza esserne parte o che col patrimonio interagiscono senza che rappresenti una finalità istituzionale; infine i singoli cittadini delle comunità mondiali in veste di privati, individualmente e come membri di gruppi aggregati da condivisioni etniche, religiose, ideologiche, ecc.

Tutti i componenti di questo sistema complesso sono a un tempo e nel tempo, non sempre consapevolmente, costruttori, distruttori e trasformatori di patrimonio, materiale e immateriale, suoi custodi nonché fruitori attivi e passivi. Alcuni di loro operano anche per la sua valorizzazione.

La composizione del patrimonio e le sue valenze anche disciplinari sono in divenire continuo, su azione diretta e indiretta, volontaria e involontaria degli uomini e dell'ambiente, delle contingenze storiche in avvicendamento. Sono soprattutto relative, non assolute, connesse alle culture che le osservano e interagiscono con loro. Ugualmente cambiano o si trasformano i componenti del sistema complesso, i loro rapporti interni e con il patrimonio, nella dimensione temporale come in quella culturale.

2. Educare al patrimonio significa sia conoscere e far conoscere la sua composizione, le sue valenze anche disciplinari, la sua relatività e il suo divenire, sia indagare e far indagare il correlato sistema complesso negli elementi costitutivi e nei rapporti interni e con il patrimonio, in entrambi i casi con una prospettiva temporale sincronica e diacronica, con un'ottica multiculturale.

Il percorso di conoscenza e indagine deve essere prioritariamente intrapreso da chi vuol essere formatore, usufruendo del suo bagaglio conoscitivo-esperienziale.

Nell'ambito di questo gruppo di lavoro, quale primo passo è utile individuare alcune parole chiave relativamente al tema del patrimonio e del sistema correlato, anche in coppie di opposti, che aiutino a identificare prospettive di analisi e poi ad elaborare lessici e concetti: identità, presente/passato, individuo/gruppo, istituzioni, memoria/oblio, beni, valori, immaterialità/materialità, luoghi, cittadinanza, interpretazione, custodia, fruizione, riconoscimento/disconoscimento, tutela, ...

Passo successivo è la riflessione sull'ipotesi educativa attuabile, partendo da alcuni quesiti:

- Quali formatori e quali destinatari?
- Quale l'oggetto dell'ipotesi e quali le sue valenze?
- Quali gli obiettivi formativi in relazione ai destinatari e all'oggetto individuati?
- Quali saperi e discipline coinvolge l'ipotesi educativa?
- In riferimento non solo a obiettivi-contenuti-metodologia-destinatari dei singoli progetti, ma alla più generale ipotesi educativa e alle indicazioni e alle normative elaborate a livello nazionale e internazionale: quali strategie possono essere efficaci per reperire e utilizzare risorse umane, finanziarie, strumentali, concettuali esperte,...? Quali rapporti è utile ed opportuno stabilire tra destinatari, formatori, patrimonio e sistema correlato?

Il lavoro di gruppo deve essere inteso come un primo approccio alle problematiche dell'educazione al patrimonio, preliminare e funzionale all'elaborazione di pratiche formative,

partendo da una fase più generale di conoscenza e indagine del tema per proseguire cercando risposte a questioni specifiche. Si aprono inevitabilmente prospettive di ricerca, sperimentazione, confronto ed elaborazione concettuale di lungo periodo, alle quali fa riferimento il manifesto di intenti del seminario.

I tre interrogativi per il lavoro del gruppo specifico di ricerca

I componenti dei gruppi di ricerca, facendo riferimento alla propria attività, sono invitati a confrontarsi riguardo a:

- il senso e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale;
- quali sono gli elementi più rilevanti dell'educazione al patrimonio culturale che dovrebbero essere presi in considerazione (irrinunciabili, prioritari);
- quali sono gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio culturale con un'attenzione al sistema formativo integrato.

Segnalazioni bibliografiche

- AA.VV., *La formazione per la tutela dei beni culturali*, Roma, Graffiti 2001.
- BRANCHESI L., CRISPOLTI E., DALAI EMILIANI M. (a cura di), *Arteinformazione. L'identità italiana per l'Europa*, Donzelli, Roma 2001.
- BRUNI P., *La risorsa Beni Culturali. Identità, aspetti giuridici e processi educativi*, Roma, Iral 2004
- CALIDONI M., *I saperi del territorio, i beni culturali e il curricolo di scuola autonoma*, in "Scuola e Didattica", anno XLVII, n. 11, 15 febbraio 2002, Editrice La Scuola, Brescia 2002
- CAMBI F. e GATTINI F. (a cura di), *Scuola e beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, Irre Toscana, 2003.
- CISOTTO NALON M. (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova 2000
- COSTANTINO M. (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dei beni culturali*, Irrsae del Lazio, FrancoAngeli, Milano 2001.
- GREGORIO M. (a cura di), *Musei, saperi, culture, Atti del convegno internazionale* (1999), Icom Italia 2002
- Intangible heritage, in "Museum international", n. 221-222, Blackwell Publishing (link agli abstract dai siti Icom e Unesco).
- LOMBELLO D., *Sulle biblioteche*, in "Iter. Scuola, cultura, società", anno II (1999), n. 6.
- MASCHERONI S. (a cura di), *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti*, in "Scuola e Didattica", anno XLVII, n. 11, 15 febbraio 2002, Editrice La Scuola, Brescia 2002.
- MATTOZZI, I., *Un bene culturale non fa patrimonio*, in *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, a cura di Ernesto Ballesteros Arranz, Cristina Fernández Fernández, José Antonio Molina Ruiz, Pilar Moreno Benito (coordinadores), Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica del las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca 2003, pp. 179-197.
- MATTOZZI, I., *Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali*, in *Un monumento da adottare*, Atti della giornata di studio (Milano, 30 novembre 2001), Regione Lombardia, Milano 2002.
- MATTOZZI I. e SANTOPAULO L., (a cura di), *Imparare storia in biblioteca*, Associazione Clio '92, Faenza 2003.
- NUZZACI A., *Musei, educazione, apprendimento*, in *Museo & storia*, Annuario del Museo storico della città di Bergamo, anno III, n. 3, Bergamo, 2001.
- SETTIS S., Italia s.p.a. *L'assalto al patrimonio culturale*, Torino, Einaudi 2002.
- Verso un sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale. Materiali di lavoro della Commissione ministeriale*, Ministero per i beni e le attività culturali, Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Roma 1999.

Segnalazione di siti

"Musei Scuol@" <http://www.comune.torino.it/museiscuola/index.htm>

Centro di didattica museale presso l'Università di Roma Tre <http://musei.educ.uniroma3.it>

Riflessioni Icom sul patrimonio immateriale e i musei: www.icom.org voce Icom 2004 General conference

Riflessioni Unesco sul patrimonio culturale: <http://portal.unesco.org/culture/>

SINTESI DEL LAVORO DEL GRUPPO DI RICERCA

I partecipanti: Fernanda Castiglioni, Miranda Celli, Luciana Coltri, Maurizio Cuccu, Giulio Ghidotti, Annamaria Graziosi Ripa, Vincenza Matteucci, Gianluigi Orsoni, Francesca Pellegrino

1. Programma di lavoro

Il programma del lavoro di gruppo prevedeva la riflessione sull'insieme complesso del patrimonio e sul sistema ad esso correlato per derivare stimoli e indicazioni inerenti la progettazione e l'azione educativa che ha come oggetto, strumento e fine i beni culturali: formatori e destinatari da individuare, saperi esperti e non da coinvolgere, risorse umane e finanziarie da reperire, beni culturali da considerare soggetto e oggetto degli interventi, processi da attivare, finalità e obiettivi da porre, articolazione da dare, tematiche da affrontare, procedure da applicare, strumenti da utilizzare.

Il lavoro non ha seguito lo schema generale per quesiti che era stato elaborato preventivamente, ma le tematiche e le problematiche via via emerse nel corso del dibattito, in alcuni momenti particolarmente vivace per le nette divergenze di opinioni fra i membri del gruppo. Ugualmente però gli esiti condivisi delle riflessioni, fatte a partire dalle rispettive esperienze e convinzioni, sono riconducibili allo schema e offrono risposte ai quesiti che esso proponeva.

2. Esiti raggiunti

La prima parte del confronto è stata dedicata a individuare una concezione condivisa di bene culturale, allo scopo di definire più chiaramente l'oggetto/strumento/fine della progettazione e dell'azione educativa rivolta al patrimonio. Il gruppo ha convenuto di **considerare beni culturali i segnalatori di identità culturale, scegliendo quale requisito discriminante la sedimentazione di significato nel tempo**, così da evitare l'applicazione del termine a tutti gli elementi che compongono la contemporaneità e che pur possono essere utilizzati nell'ambito formativo.

Divergenze si sono manifestate sul **riconoscimento degli elementi immateriali come beni culturali e sul loro possibile inserimento nei progetti formativi**. È stato segnalato che oggi, a livello mondiale, l'attenzione dei saperi esperti e delle istituzioni operanti relativamente al patrimonio è rivolta ai beni immateriali, come documentano sia la Convenzione dell'Unesco riguardante tali beni, adottata nel 2003, sia la modifica apportata nel 2004 al proprio statuto dall'International Council of Museums, che include tra le testimonianze oggetto dell'attività istituzionale anche quelle immateriali. Aperta la discussione su questo tema, non è stato possibile giungere ad una posizione condivisa: netta è stata la scissione tra chi non riteneva beni culturali elementi non documentabili materialmente e chi invece li considerava inclusi nell'insieme del patrimonio, sulla base anche di esperienze formative già compiute o conosciute.

La riflessione per individuare il concetto di bene culturale ha messo in luce caratteristiche ulteriori dei beni, che si possono ritenere il punto di partenza per un successivo lavoro di approfondimento inteso a derivare indicazioni circa le finalità e le metodologie dell'educazione al

patrimonio: beni come fonte di sapere trasversale sull'uomo; beni non come possesso ma come eredità; territorio come insieme complesso di beni culturali.

In particolare sono state individuate due caratteristiche che hanno aperto nuove piste di riflessione sull'approccio all'insieme del patrimonio culturale da acquisire personalmente e da indicare ai destinatari dell'azione formativa, presupposto e finalità della progettazione educativa: **la variabilità degli elementi considerati beni culturali nel tempo e in base alla prospettiva culturale**. Il patrimonio si è rivelato un insieme relativo e in divenire nelle sue componenti materiali e immateriali, che comprendono anche le concettualizzazioni e le interpretazioni elaborate dalla collettività nei confronti dei beni ritenuti espressione della propria identità culturale e, più in generale, di quella dell'umanità.

La constatazione del patrimonio quale insieme in divenire è derivata da alcune riflessioni sulla variazione negli ultimi due secoli in Italia della normativa inerente i beni culturali e conseguentemente delle teorie e delle pratiche di valorizzazione e di tutela, normativa, teorie e pratiche strettamente connesse alle concettualizzazioni/interpretazioni elaborate dalla collettività riguardo i propri beni culturali. Ugualmente anche la formazione delle istituzioni deputate al patrimonio, la definizione dei loro compiti e la loro concettualizzazione risultano connesse a concetti e interpretazioni inerenti i beni culturali. Non si tratta naturalmente di semplici legami di causa ed effetto, ma di rapporti di reciproca influenza ad andamento non uniforme, sui quali influiscono componenti culturali, economiche, sociali, politiche, religiose, territoriali della vita di una collettività e del mondo che la circonda.

La relatività culturale quale caratteristica del patrimonio è emersa dall'esperienza d'insegnamento, alla quale pone una duplice problematicità: con quali strumenti, con quali metodi e con quali obiettivi progressivi far acquisire a studenti italiani competenze riguardo beni di altre culture e, viceversa, a studenti di diversa nazionalità residenti in Italia competenze sui beni espressione della nostra identità. La narrazione di un'esperienza compiuta con immigrati adulti ha indicato come esito possibile e auspicabile la maturazione nei non italofoeni di conoscenze e quindi di rispetto verso beni della cultura ospitante, in una parola di un lato senso di appartenenza.

Ancor più propriamente per i membri di una collettività della quale sono espressione i beni trattati nell'intervento formativo, il senso di appartenenza, inteso da parte del cittadino sia come 'appropriazione' dei beni culturali che come riconoscimento di sé in una cultura attraverso i beni, è stato individuato dal gruppo come una delle finalità dell'educazione al patrimonio, raggiungibile attraverso un processo di fruizione-conoscenza-riconoscimento attivabile con l'azione formativa.

Il gruppo si è dichiarato inoltre consapevole che dallo sviluppo del senso di appartenenza deriva l'assunzione di cittadinanza attiva, finalità ulteriore dell'educazione al patrimonio, intesa come conoscenza e uso responsabile dei beni culturali, necessaria per maturare scelte condivise e personali in tema di valorizzazione e tutela del patrimonio, sia della collettività di appartenenza che più in generale dell'umanità. L'assunzione di cittadinanza attiva è stata considerata l'unica possibilità per coloro che non rivestono ruoli pubblici rilevanti, e in special modo per i formatori, di agire concretamente per la valorizzazione e la tutela del patrimonio.

Divergenze sono sorte riguardo le scelte specifiche in tema di tutela da ritenere valide: secondo alcuni componenti del gruppo la normativa deve essere il necessario punto di riferimento per quanto riguarda l'identificazione e la conservazione dei beni culturali, secondo altri ogni collettività dovrebbe maturare al suo interno le decisioni in merito, che, se espressioni di un rinnovamento nell'identità culturale e non casuali o generate da intendimenti lucrativi, sono comunque da considerarsi valide anche quando decretano la scomparsa, la trasformazione o il disconoscimento di beni culturali.

Partendo dalle caratteristiche del patrimonio culturale e dalle finalità educative individuate nonché da alcune specifiche problematicità emerse, **il gruppo si è confrontato sul tema del sistema formativo integrato in relazione all'educazione al patrimonio. Il coinvolgimento di attori formativi diversi per competenze e settori di operatività è apparso sin dall'inizio dei lavori una necessità**, evidenziata dalle esperienze compiute da tutti

i componenti del gruppo. Oggetto della riflessione è stato quindi il passo successivo, ossia l'individuazione dei saperi e le modalità del loro operare insieme.

Quali saperi esperti coinvolti sono stati individuati quelli disciplinari, quelli pedagogici e di mediazione didattica, sia provenienti dall'ambito formativo scolastico e delle istituzioni deputate al patrimonio (musei, archivi, biblioteche) che dagli ambienti della ricerca, nonché quelli istituzionali a livello governativo e di organismi internazionali: questi ultimi stabiliscono normative, accordi, indirizzi attraverso i quali vengono sollecitate e rese possibili la progettualità e l'azione educativa integrate, anche grazie all'individuazione e alla distribuzione di risorse finanziarie/ umane/strumentali.

Il momento più opportuno per l'incontro dei vari saperi è stato ritenuto quello della fase progettuale di un percorso educativo, l'unico che consente l'attivazione di un'effettiva sinergia tra i diversi attori, indispensabile per l'efficacia formativa del percorso in tutte le sue fasi. In particolare i componenti del gruppo hanno sottolineato l'opportunità in ambito scolastico di una progettualità condivisa tra insegnanti di discipline diverse interessati ai medesimi beni culturali, una progettualità che si deve fondare sull'inserimento dell'esperienza all'interno del rispettivo curriculum. La condivisione di un progetto tra più discipline scolastiche oltre a risolvere problemi pratici di attuazione delle iniziative, migliorerebbe l'articolazione e l'efficacia formativa del progetto stesso, che verrebbe tra l'altro a recepire e trasmettere **l'effettivo carattere multi e interdisciplinare proprio dei beni culturali.**

In merito a questo tema, la presentazione di alcune esperienze compiute dai membri del gruppo ha consentito di condividere il principio della multi e interdisciplinarietà nell'educazione al patrimonio, imposto dai beni culturali stessi in quanto loro elemento connotante, da applicare nell'individuazione sia dei saperi da coinvolgere nei progetti, dunque in fase di entrata, che degli obiettivi formativi, ossia in fase di uscita.

Non è stata avviata la riflessione sulle metodologie e gli strumenti da utilizzare nell'educazione al patrimonio svolta in forma integrata: sulla base di personali esperienze di alcuni insegnanti, ci si è limitati a sottolineare la **validità dei metodi di insegnamento attivo applicati ai beni culturali**, senza approfondire ulteriormente l'argomento.

Un ultimo tema toccato nel lavoro di gruppo è stato quello del **rapporto tra privati cittadini e i beni culturali nell'ottica dell'educazione al patrimonio.** È stato segnalato come sia più efficace per la tutela e la valorizzazione del patrimonio, da parte delle istituzioni ad esso deputate, **non perseguire una politica di acquisizione dei beni proprietà di privati, bensì sollecitare un'interazione tra costoro e le stesse istituzioni,** finalizzata a mettere a disposizione i beni per la pubblica fruizione e a curarne la conservazione secondo le indicazioni elaborate da esperti. Questa linea di condotta produrrebbe il **duplice esito di formare i proprietari alla cittadinanza attiva e di coinvolgerli nel sistema formativo integrato, con ruoli da stabilire sulla base delle competenze possedute.** Renderebbe inoltre diffusa la consapevolezza che ogni membro della collettività, in varia veste e in vari modi, interagisce effettivamente e quotidianamente, anche se spesso inconsapevolmente, con il patrimonio.

3. Problematicità emerse

Il confronto tra i membri del gruppo ha messo in luce alcune problematicità di ostacolo all'elaborazione e soprattutto all'attuazione di progetti di educazione al patrimonio, in particolare in sistema integrato:

- la carenza in alcune aree di istituzioni deputate al patrimonio da coinvolgere in percorsi educativi
- la mancanza di preparazione e disponibilità da parte di alcuni operatori delle istituzioni deputate al patrimonio (musei, archivi, biblioteche, siti archeologici,...)
- la difficoltà per gli studenti di considerare il territorio insieme complesso di beni culturali

- la necessità e la difficoltà di tener conto nei progetti educativi dei saperi quotidiani costruiti dagli studenti, diversi per concetti e lessici dai saperi esperti che elaborano i progetti e che da questi vengono trasmessi
- il legame di alcune discipline e di molti studenti ad una identificazione esclusivamente in chiave storico-artistica dei beni culturali, che determina anche la difficoltà a individuare e utilizzare beni da rendere soggetto e oggetto di progetti educativi in territori non connotati in tale chiave
- la mancanza di occasioni di formazione per coloro che possono educare al patrimonio sia in ambito scolastico, sia in ambito museale, archivistico,... che determina tra l'altro l'adozione di iniziative educative con i beni culturali non strutturate, ma definibili come operatività diffusa
- la mancanza di spazi nell'attuale normativa del settore scuola per una progettualità e un'azione educativa con e per i beni culturali, non solo integrate ma anche condotte autonomamente dalle istituzioni scolastiche.

4. Sviluppi

Si dovrà proseguire nell'individuare, sulla base di esperienze e conoscenze, i caratteri del patrimonio considerati significativi ai fini dell'educazione ad esso inerente, nonché continuare ad esaminare il sistema complesso che gravita attorno al patrimonio, per poi derivare ulteriori stimoli e indicazioni per l'elaborazione e l'attuazione di progetti formativi in sistema integrato. L'attenzione dovrà essere rivolta soprattutto agli aspetti non ancora considerati: risorse umane e finanziarie, articolazione, tematiche, procedure, strumenti.

Alla definizione di questi aspetti potranno contribuire sia l'analisi del processo fruizione-conoscenza-riconoscimento, già identificato come portante, sia la disamina delle opportunità e delle sollecitazioni proposte dalla normativa, dagli accordi e dagli indirizzi elaborati a livello nazionale e internazionale, dalle esperienze già compiute in Italia e all'estero.

Le problematiche emerse dovranno essere oggetto di riflessione, sia per segnalare la necessità di adeguati provvedimenti a livello istituzionale e governativo, sia per identificare strategie di superamento praticabili nell'ambito di singoli progetti da parte degli attori formativi coinvolti.

Dalla continuazione del lavoro già avviato potranno emergere in modo più dettagliato e sistematico gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio.

IL PATRIMONIO E I SAPERI DEL TERRITORIO

di Mario Calidoni

Sono tre gli interrogativi che il lavoro di gruppo intende approfondire:

1. Nuovo sapere scolastico rispetto al patrimonio.
2. Il/i sapere/i del territorio e il patrimonio, una integrazione ineliminabile.
3. Il patrimonio culturale locale, nucleo forte o opzione aggiuntiva differenziata?

1. L'ampia riflessione che si è avviata dai primi documenti sulla Riforma della scuola, sin dal 1998 con il Documento "Contenuti essenziali per la formazione di base", ha posto il problema della necessità di rinnovare il sapere scolastico individuando criteri per districarsi nella complessità dell'interrogativo di sempre: come scegliere e perché scegliere quei contenuti di insegnamento/apprendimento e non altri. Oggi, per dirla in estrema sintesi, il sapere scolastico dovrebbe essere un sapere caratterizzato dal pensiero pratico ed esperienziale (competenze); dal senso di identità profonda (significatività), dalla scelta di problemi e contenuti generativi capaci di dare origine a nuove aperture di senso coniugando l'eterno dilemma qualità/quantità (essenzialità).

Dunque l'interrogativo è se il patrimonio e l'educazione al patrimonio si presentano al tavolo con le carte in regola per contribuire alla "ricostruzione" del sapere scolastico ed alla sua esigenza di maggiore qualità formativa.

2. Il tema del territorio ben prima della espansione e dello sviluppo dell'educazione ambientale, è un tema che percorre tutta la memoria didattica della scuola e nel secolo scorso, trova la sua massima espressione nella scuola attiva. Il territorio d'altra parte è il luogo della visibilità e della concretezza del patrimonio culturale e nel territorio si combinano le riflessioni fondamentali del tempo, dello spazio e della relazione con gli uomini e con le cose che non solo sono alla base della strutturazione psicologica dell'uomo e dell'alunno in età evolutiva, ma sono altresì alla base delle discipline cardine dei saperi del territorio a scuola, la storia, la geografia, gli studi sociali, la lingua e l'educazione all'immagine.

Sul piano metodologico il sapere del territorio viene riconosciuto come potente veicolo di innovazione e di "rivitalizzazione" dell'istruzione. Questi saperi sono, come sostiene V. Orefice, saperi caldi cioè anzitutto vissuti più o meno consapevolmente.

Il curriculum di educazione al patrimonio non può che fondarsi sul territorio.

3. Patrimonio e territorio nella loro legittimazione culturale e pedagogica conducono sul piano operativo di scuola a parlare di curriculum locale che il principio dell'autonomia didattica, organizzativa e gestionale (i riferimenti legislativi sono essenzialmente al DPR 275/99) ha portato nel lessico scolastico. Il curriculum locale, nel senso più autentico che il termine "locale" veicola, mette in risalto il mondo concreto in cui avvengono i percorsi e i processi di conoscenza e di formazione ed ha come riferimento forte il Territorio con il suo Patrimonio di natura, cultura ed arte per dirla con uno slogan abusato.

Il patrimonio culturale del territorio locale si colloca nel curriculum nella duplice prospettiva del localismo e dell'universalismo tipico della cultura contemporanea. Sul piano della progettazione e del lavoro d'aula si va facendo largo l'idea di una "didattica per percorsi" attraverso le cosiddette Unità di Apprendimento nel senso di una programmazione che sfugga al determinismo della didattica per obiettivi.

Le Indicazioni nazionali parlano in ogni modo di "percorsi didattici attentamente preparati" nei quali molteplici attività, un consistente uso di metodologie laboratoriali e correttezza scientifica si integrano e sono "occasioni per lo sviluppo globale della persona del fanciullo che interagisce attivamente con la cultura".

I tre interrogativi per il lavoro del gruppo specifico di ricerca

I componenti dei gruppi di ricerca, facendo riferimento alla propria attività, sono invitati a confrontarsi riguardo a:

- il senso e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale nel curriculum di scuola;
- quali sono gli elementi più rilevanti dell'educazione al patrimonio culturale che dovrebbero essere presi in considerazione (irrinunciabili, prioritari);
- quali sono gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio culturale dall'ottica del curriculum e saperi del territorio.

Bibliografia essenziale

BRANCHESI L., *"La pedagogia del Patrimonio in Europa"*, in M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola, per una didattica dei beni culturali*, FrancoAngeli, Milano 2001.

CALIDONI M. e R. Ronda (a cura di), *La pratica educativa nei musei*, Casalmaggiore, Biblioteca Mortara, 2004.

CAMBI F. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, Le Monnier, Firenze 2001

"Il confine siamo noi" progetto per il curriculum locale di alcuni distretti della provincia di Brescia, 2003 <http://popolis.it/ilconfinesiamonoi>

LANEVE C., *Pedagogia e didattica dei beni culturali*, La Scuola, Brescia 2000.

MASCHERONI S. (a cura di), *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti*, in "Scuola e Didattica", anno XLVII, n. 11, 15 febbraio 2002, Editrice La Scuola, Brescia 2002.

MATTOZZI I., "Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali", in Un monumento da adottare, Atti giornata di studio (Milano, 30 novembre 2001), Regione Lombardia 2002.

MONASTA A.(a cura di), *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma 2002

MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano 2001.

SINTESI DEL LAVORO DEL GRUPPO DI RICERCA

I partecipanti: Dina Armillotta, Susanna Cancelli, Silvana Carrara, Giorgio Cavadi, Ileana Centi, Albertina Chiodi, Paolo Coppari, Matteo Covo, Daniela Dalola, Gianfranco di Pasquale, Bernardo Draghi, Antonio Fossa, Roberta Iezzi, Paola Panico, Morena Tannini.

Premessa

Il patrimonio, appena lo si mette in relazione al territorio e ai suoi saperi, rivela immediatamente tutta la sua complessità e la pluralità di significati di cui è portatore.

Questa constatazione è il punto di partenza per identificare, come è avvenuto nel gruppo, alcuni piani di analisi che nella discussione sono emersi molto chiaramente:

- l'evoluzione del significato del termine patrimonio nel settore delle discipline dei Beni culturali letto dall'ottica della scuola e della sua cultura;
- la percezione consapevole, da parte della scuola, del territorio di riferimento come luogo di deposito e manifestazione del patrimonio;
- la consapevolezza del patrimonio come sapere non immediatamente scolastico perché non traducibile *sic et simpliciter* in una disciplina/materia;
- la necessità di mediare a scuola la cultura diffusa sul valore/risorsa e vincolo/limite rappresentato dal patrimonio quando lo si collega allo sviluppo sociale e culturale complessivo.

Ognuno di questi piani di analisi costituisce un riferimento per fondare scelte operative, pratiche didattiche e progettuali che hanno come oggetto e soggetto il patrimonio culturale.

Programmi (ora *Indicazioni Nazionali*), organizzazione curricolare, strategie di apprendimento, autonomia scolastica e rapporto con il territorio sono infatti i terreni applicativi.

Primo quesito.

Il senso e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale nell'esperienza professionale docente

Il senso e il significato che assume il termine **patrimonio** per la scuola, letto anche nelle numerose esperienze che le scuole attuano (soprattutto del ciclo primario), è aperto a varie prospettive. Il patrimonio:

1. È **FONTE/documento**, soprattutto nella singolarità delle sue manifestazioni, tutte le volte che viene utilizzato per supportare un percorso didattico di apprendimento sia esso disciplinare e/o laboratoriale e la sua valenza si manifesta soprattutto nella didattica

disciplinare dei saperi dell'area antropologica (storia, storia dell'arte, geografia e ambiente naturale, discipline specialistiche quali archeologia,...)

2. È **VISSUTO** più o meno consapevole che la scuola recupera perché ne fa oggetto di conoscenza scegliendo temi specifici che vanno dall'edificio con il quale si ha familiarità perché fa parte del luogo di vita degli alunni, alla storia di una tradizione sentita che sfocia in una festa tradizionale o altro
3. È **MEMORIA** da condividere, che si sostanzia nello studio e nella ricerca delle testimonianze presenti nella stratificazione delle presenze di testimonianze, e che segue lo sviluppo cronologico sulla base di persistenze/ trasformazioni del territorio o anche di un ambito regionale o nazionale
4. È **STUDIO** e **RICERCA** su un tema specifico attorno al quale si realizza una **ORGANIZZAZIONE dei segni** del territorio in base a categorie prestabilite con almeno un duplice criterio: d'uso e funzione (la casa, la strada,...) e di tipologia (architettura, urbanistica,...)
5. È **CONOSCENZA DELLE TESTIMONIANZE** di un settore specifico di beni culturali come i beni librari, i beni archeologici, i beni archivistici,... che sono conservati in luoghi deputati e riconosciuti di valore assoluto o sono presenti sul territorio in forme diverse (dalla biblioteca storica alla raccolta di figurine del collezionista locale)
6. È **problema di ATTUALITA'** al quale la scuola non può essere estranea per i significati di valore economico, culturale, sociale e identitario che la cultura diffusa riconosce alle testimonianze del passato in generale e in un territorio localizzato.

Tutte le attività didattiche, siano esse laboratoriali e/o disciplinari, nel curriculum di base o nel curriculum aggiuntivo/opzionale contengono in modo integrato o puro gli approcci e i sensi del patrimonio che sono stati indicati.

Criteri di validità e significatività del patrimonio

Il patrimonio culturale del territorio oggi è concepito come somma piuttosto che come sistema. Infatti nel linguaggio della scuola e non, si parla di beni culturali, beni ambientali, paesaggio, beni materiali, beni immateriali,... rispecchiando così il dibattito che è presente anche nel mondo accademico sull'evoluzione dell'idea di bene culturale di memoria prettamente storico-artistica.

L'idea di sapere scolastico rinnovato si dibatte tra due tendenze. Da un lato si ribadisce l'importanza della qualità del sapere adeguata alla funzionalità immediata e produttiva delle conoscenze che porta alla rincorsa della specializzazione; dall'altra si sottolinea la necessità di un sapere che torni al significato umanistico della gratuità della conoscenza e valorizzi più il percorso di conoscenza come esperienza umanistica (per dirla alla Morin) rispetto al risultato in termini di esiti misurabili, pur con rischi di estetismo e disorganicità.

Potremmo applicare questi paradigmi al patrimonio per constatare la sua dimensione di carattere strumentale/di moda a scuola, rispetto alla dimensione di carattere valoriale in sé come espressione dell'esperienza dell'uomo nel tempo e nello spazio, di cui la scuola si deve interessare.

Di fronte a queste tendenze che incidono sul senso formativo della scuola, il pensare a patrimonio e territorio in modo integrato induce a sottolineare alcune regolarità.

- Il sapere del territorio ed il riconoscimento del valore dell'identità locale se si assume l'uomo come paradigma, non è parte e diversità bensì espressione localizzata di un valore umano. In questo senso si interpreta uno slogan che ha comunque un senso importante:

il patrimonio dell'umanità è tale non perché sparso in ogni parte del mondo ma perché appartenente ad ogni uomo, "lontano spazialmente, vicino umanamente".

- Nelle finalità condivise della creazione di senso di appartenenza e cittadinanza condivisa, il patrimonio sui luoghi del territorio, prima ancora che fonte disciplinare, è consapevolezza dello spazio e tempo del proprio vissuto; dimensione educativa resa ancor più indispensabile dal tasso di virtualità dell'esperienza degli alunni di oggi.
- Nella consapevolezza che l'unità della formazione non è data tanto dalla progressività dei contenuti quanto dalla qualità delle esperienze adeguate ai bisogni delle età degli alunni, il patrimonio del territorio rappresenta un filo di senso nel rapporto con la realtà. Costituisce, contemporaneamente, la tanto auspicata integrazione scuola-territorio dove il territorio è struttura di opportunità formative che diventa tale solo in virtù del valore attribuitogli da chi vi abita.
- Il patrimonio del territorio è deposito concreto di esperienze che esprimono la concezione degli uomini rispetto ai concetti che strutturano la personalità come tempo, spazio, relazioni. Tutto questo nella consapevolezza che la visione umanistica del Patrimonio non concepisce l'esistenza di territori umanizzati poco ricchi di patrimonio a fronte di territori dotati e perciò meritevoli di studio in modo esclusivo.

Terzo quesito

Quali sono gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio culturale con un'attenzione al patrimonio culturale in dialogo con le altre culture (dal punto di vista della scuola)

I temi che, dal punto di vista della scuola, dovrebbero essere affrontati nella stesura delle tesi riguardano essenzialmente:

- la dimensione "storica" della presenza del patrimonio a scuola
- i problemi relativi alla struttura del curriculum
- la dimensione del cosiddetto "curriculum locale"
- l'idea di partenariato come prospettiva di lavoro integrato scuola/enti del territorio

La dimensione storica

Il patrimonio del territorio è da tempo parte dell'esperienza di scuola e del lavoro didattico di molti docenti della scuola (dall'infanzia alla media) con esperienze che sono da considerare significative e presupposti per uno sviluppo che si inserisce in una storia professionale da non dimenticare. La scuola attiva della metà del secolo scorso ha teorizzato il rapporto scuola territorio come elemento formativo essenziale per creare senso di appartenenza e per formare alla valutazione critica della realtà. Successivamente si è sviluppata l'esperienza delle attività integrative e/o aggiuntive e le sperimentazioni di tempo pieno hanno considerato il patrimonio del territorio contenuto significativo di innovazione. Sul piano dei modelli didattici, "la scuola come centro di ricerca", il Movimento di Cooperazione educativa, la didattica per problemi,... hanno offerto piste di lavoro che hanno impegnato molti docenti, accumulando un sapere professionale in proposito da non disperdere. L'esperienza dell'educazione ambientale più centrata sull'urgenza del problema che sulla sua valenza antropologica costituisce comunque un punto di riferimento e un patrimonio di risorse.

La novità del momento presente è costituito dalla condivisa convinzione che il sistema formativo sul territorio sia strumento forte per la proposta educativa e che la collaborazione scuola/enti territoriali sia strumento vincente per la proposta del progetto educativo territoriale. In questa prospettiva il Patrimonio culturale ha un ruolo centrale.

La struttura del curriculum

La riforma di cui alla Legge 53/03 prevede la costruzione del cosiddetto curriculum a quote nel quale si sommano essenzialmente tre tipologie curriculari:

- il curriculum di base a carattere nazionale e disciplinare obbligatori
- il curriculum a quota regionale (non ancora definita) e/o di scuola legato alla possibilità di programmare il 15% del tempo in modo autonomo da parte di ogni singolo istituto
- il curriculum di recupero dei cosiddetti Laboratori LARSA (Laboratori per recupero sviluppo dell'apprendimento)
- il curriculum aggiuntivo opzionale legato all'offerta della scuola concordata con i genitori per attività di animazione/sviluppo, arricchimento e integrazione.

Per l'educazione al patrimonio si presentano numerosi spazi di inserimento ma il rischio più evidente e immediato è quello della frammentarietà, della facoltatività e dell'aggiuntività; tutti rischi che confliggono con l'idea di patrimonio del territorio come paradigma formativo essenziale per tutti.

La dimensione del curriculum locale

Il tema del curriculum locale si collega direttamente all'area precedente. In questa prospettiva infatti non possono essere risolte solo le domande di attualità del curriculum e funzionalità alla domanda formativa sociale (più informatica e più inglese). Il curriculum locale ha una funzione sostanziale nell'educazione al patrimonio in quanto è la sede tipica della messa alla prova di un percorso verticale, in continuità (dalla scuola dell'infanzia alla scuola media) per la costruzione di un percorso di apprendimento centrato sul patrimonio del territorio.

Considerato solo in questi termini si tratterebbe di una sorta di nuova materia, di una aggiuntività più volte deprecata. In realtà il curriculum locale che dedica spazio all'educazione al patrimonio in continuità verticale, è lo spazio al quale attingono i curricula disciplinari per i processi di generalizzazione dei concetti tipici delle diverse discipline; processi fondati sugli oggetti concreti che il territorio contiene.

Se dovessimo rappresentare graficamente il curriculum locale centrato sul patrimonio, lo rappresenteremmo come una linea verticale che rappresenta la continuità dei diversi approcci alla realtà secondo il livello scolastico, attraversata dalle linee orizzontali degli insegnamenti disciplinari e/o laboratoriale che sul territorio mettono alla prova teorie e interpretazioni.

Il partenariato come forma di integrazione scuola-territorio

La realtà che la scuola di oggi vive rispetto al rapporto con gli Enti culturali del territorio è una realtà di overdose da sollecitazione all'adesione a progetti, iniziative, che presentano il rischio dello sradicamento dal territorio (le proposte vengono dall'esterno e sono spesso cariche di seduzione, con ampi riferimenti ai paradigmi dei *reality show*, dell'*edutainment*,...) e di affiancamento al curriculum senza alcuna reale influenza sul curriculum di scuola di iniziative pur di grande qualità.

Le tesi per l'educazione al patrimonio sottolineano invece la necessità di:

- sviluppare e valorizzare gli spazi di autonomia progettuale che si esprime nel considerare il patrimonio del territorio elemento costitutivo del Progetto Formativo
- sviluppare percorsi di apprendimento che prevedano approcci didattici multipli, attivi, di contatto reale con i beni locali, di ricostruzione,...
- tendere ad un rapporto stabile da parte della scuola con gli Enti del territorio fondato su una reciproca conoscenza.

Si tratta di passare da modelli di collaborazione centrati sulla fruizione tematica e di contenuto che hanno realizzato bellissime e numerose esperienze individuando temi specifici che possono essere trattati grazie alle collezioni o al patrimonio del museo-istituzione culturale ed altri Enti del territorio al *modello di progettazione unitaria scuola/ente culturale per una progettualità coordinata*.

Elemento caratterizzante di questo modello è lo sforzo compiuto per una collaborazione mirata tra scuola e istituzione sin dal momento della progettazione delle attività e comporta una buona competenza da entrambe le parti in progettazione e gestione dei percorsi.

Aspetto determinante di questo approccio è la capacità condivisa, tra docente e operatore museale o del patrimonio, di progettazione didattica e di analisi del contenuto oltre che la gestione modulare dell'esperienza.

Il paradigma didattico di questo modello privilegia la continuità della collaborazione nel percorso scolastico e gli aspetti di ricerca professionale che impone ad entrambi gli attori.

È certamente adeguato alle scuole dello stesso territorio dell'istituzione culturale perché ne condivide identità culturale e prospettiva di sviluppo del territorio stesso.

Per dirla con il linguaggio tecnico si può affermare che questa prospettiva integra nell'azione le tre caratteristiche essenziali dell'idea di partenariato:

- il partenariato istituzionale che si manifesta sotto forme di accordi, intese, protocolli,... sugli obiettivi dei diversi soggetti
- il partenariato di progetto specifico che comporta la condivisione e discussione dello stesso;
- il partenariato di realizzazione che suddivide sì i compiti tra gli attori ma valuta alla fine il risultato complessivo in funzione della qualità del processo e del prodotto formativo rispetto ai destinatari.

IL PATRIMONIO E I SAPERI PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI E DEGLI OPERATORI MUSEALI.

di Maria Angela Donna

1. Qualcosa è cambiato

La Raccomandazione N. 5 del Consiglio d'Europa del 17 marzo 1998 ha inaugurato una nuova "era" nella riflessione e pratica educativa del museo e della scuola, quella della **pedagogia del patrimonio culturale**. Parallelamente alle acquisizioni più recenti nell'ambito dell'educazione al bene culturale, le transizioni istituzionali di questi anni, sul versante della scuola e dei musei, hanno contribuito a rendere dinamici e in fieri le forme di gestione adottate e il quadro degli attori coinvolti.

Tutte queste trasformazioni hanno avviato un nuovo corso, sebbene in modo non omogeneo o come usa dire oggi "a macchia di leopardo". Molte sono le domande che si pongono i soggetti delle due istituzioni in funzione di queste nuove richieste professionali nell'area dell'educazione al patrimonio: Cosa deve sapere, saper fare e saper essere l'insegnante? quali competenze? Pedagogico didattiche? metodologiche? disciplinari? multidisciplinari? transdisciplinari? E quali discipline sono in gioco? E dal suo versante cosa deve sapere, saper fare e saper essere l'operatore museale?

Si tratta decisamente di fare un salto di qualità, la cui responsabilità e creatività è affidata alle **comunità professionali** di operatori dei musei da un lato e delle scuole del territorio dall'altro, che riconoscono nelle reciproche istituzioni il mandato educativo e sono impegnate, nel contempo, a fare ricerca per delineare e definire nella teoria e nella pratica "sul campo" i **nuovi profili professionali** (che aprono anche un problema di formazione iniziale e di aggiornamento e sviluppo in servizio di entrambe le categorie) e i nuovi modi di lavorare insieme che la pedagogia del patrimonio richiede.

2. Pedagogia del patrimonio:... "una confederazione di saperi"

Quattro punti-chiave per la riflessione sui saperi di docenti e operatori.

- Lavorare insieme... richiede di "saper" lavorare insieme nel quadro del comune progetto educativo e presuppone un minimo linguaggio comune.
- Lavorare sul/col patrimonio e sui/coi beni culturali implica ovviamente lavorare sulla complessità e pertanto implica l'uso di più saperi (sguardi) disciplinari.
- Lavorare in coprogettazione (partenariato) non vuol dire meticciare i saperi.
- I saperi della trasposizione e della mediazione didattica sono saperi irrinunciabili per insegnanti e operatori dei servizi educativi.

I tre interrogativi per il lavoro del gruppo specifico di ricerca

I componenti dei gruppi di ricerca, facendo riferimento alla propria attività, sono invitati a confrontarsi riguardo a:

- il senso e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale;
- quali sono gli elementi più rilevanti dell'educazione al patrimonio culturale che dovrebbero essere presi in considerazione (irrinunciabili, prioritari);
- quali sono gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio culturale con un'attenzione ai saperi professionali di insegnanti e operatori museali.

Segnalazioni bibliografiche

CALIDONI M. (a cura di), *Leggere a Scuola il Patrimonio del Territorio. Per un curricolo continuo nell'Istituto Comprensivo. Modelli di progettazione ed esperienze nell'Istituto Comprensivo*, Casalmaggiore 2002.

CAMBI F. e GATTINI F. (a cura di), *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, IRRE Toscana, Grafiche Cappelli, Firenze 2003.

MATTOZZI I., "La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione" in: CISOTTO NALON M. (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova 2000

M. COSTATINO (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, IRRSAE del Lazio, FrancoAngeli, Milano 2001.

DONNA M. A. (a cura di), *Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte. Incontri, didattica, esperienze di formazione*. Quaderno di lavoro. Città di Torino 2001.

DONNA M. A. e MASCHERONI S., SIMONE V. (a cura di), *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo*, FrancoAngeli, Milano 2004.

GABRIELLI C. (a cura di), *Apprendere con il museo*, IRRSAE del Lazio, FrancoAngeli, Milano 2001

JACOBI D., COPPEY O., *Musée et éducation: au-delà du consensus, la recherche du partenariat sta in Public et Musées*, n. 7 gennaio-giugno 1995.

MASCHERONI S. (a cura di), *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti*, in "Scuola e Didattica", anno XLVII, n. 11, 15 febbraio 2002, Editrice La Scuola, Brescia 2002.

NUZZACI A., *Musei, educazione, apprendimento*, in "Museo & Storia", *Annuario del Museo storico della città di Bergamo*, Anno III, n. 3, Bergamo 2001.

QUARTAPELLE F. (a cura di), *Didattica per progetti*, IRRSAE Lombardia, Franco Angeli, Milano 1999.

SANI M. e TROMBINI A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo, Materiali e Ricerche Istituto per i beni artistici culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna* – Editrice Compositori, Bologna 2003.

SETTIS S., *Italia S.p.A.*, Einaudi, Torino 2002.

Verso un sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale. Materiali di lavoro della Commissione ministeriale, Roma, Ministero per i Beni e le Attività culturali 1999.

Segnalazione di siti

www.comune.torino.it/museiscuola

www.chain.it - Cultural Heritage Activities and Institutes network (Educazione Patrimonio europeo)

www.coe.int - Consiglio d'Europa

www.icom.org/ceca - International Council of Museum /for education
www.patrimoniosos.it - Mauro Collareta, Università di Bergamo - Donata Levi, Università Udine
www.irrepiemonte.it - Istituto regionale Ricerca educativa (Arte e Musica)
www.irre.toscana.it - Scuola e beni culturali
www.irre.veneto.it - Progetto educart
www.irre.lazio.it - Iniziative (Settimana beni culturali)
www.anisa.it - Associazione Nazionale Insegnanti Storia dell'Arte

SINTESI DEL LAVORO DEL GRUPPO DI RICERCA

I partecipanti: Cerato Nirvana, Giovannini Rolando, Giulietti Donatella, Jurman Francesca, Longhi Grazia, Settembre Anna, Tesei Laura, Tortorella Maria Laura, Zancchi Luisa.

Premessa

Va detto che, essendo il lavoro del gruppo in fase propedeutica alla ricerca, è stato usato il termine "operatore" museale in senso lato come colui che, a qualunque titolo operi con la didattica nel rapporto con le scuole, senza pertanto distinguere tra responsabile, collaboratore, operatore dei servizi educativi, cosa che per altro andrà fatta successivamente poiché ognuna di queste figure professionali prevede che le proprie competenze siano "curvate" in senso specifico.⁹

La prima constatazione operata dal gruppo in base alle presentazioni delle storie lavorative individuali, sia degli operatori dei musei (6) che dei professionisti della scuola (1 docente e 2 dirigenti scolastici), ha portato a considerare che i diversi modi della formazione iniziale, le esperienze pregresse e quelle maturate presso le istituzioni, la partecipazione a corsi o occasioni di aggiornamento e formazione in servizio, restano ancora elementi discontinui e "casuali", spesso affidati all'etica personale e variamente distribuiti nei percorsi di chi intenda occuparsi di educazione al bene culturale.

Il gruppo, anche se piccolo, può rappresentare una campionatura della realtà più allargata della nostra nazione, perché se è vero che molto si è fatto alle soglie del Duemila (specie in alcune Regioni) in seguito ad una serie di trasformazioni nelle politiche culturali di scuola e museo, molto resta ancora da fare per dotare di un "sistema" la pedagogia del patrimonio italiano.

Primo quesito.

Il senso e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale

Per "patrimonio" i partecipanti al gruppo hanno inteso tutti concordemente "patrimonio del territorio". È infatti in prima istanza il patrimonio locale da considerare come "opportunità" formativa e motivante, superamento di un apprendimento da manuale, occasione di conoscenza di sé oltre che di conoscenza e valorizzazione dei beni culturali, come occasione "per eccellenza" di educazione alla dimensione storica ed alla cittadinanza attiva; è il patrimonio "diffuso", capillare, di un paese vivo che deve crescere di cui parla Salvatore Settis, accessibile, "vicino", realtà concreta e significativa per i bambini e i ragazzi delle scuole, che sono i migliori "guardiani" dell'eredità culturale italiana, a cui gli operatori e gli insegnanti si rivolgono (nell'esperienza del gruppo sono più disponibili e flessibili le scuole materne ed elementari, maggiori difficoltà di coinvolgimento invece si hanno con le medie inferiori e superiori ancorate a un insegnamento nozionistico).¹⁰

⁹ Per l'individuazione del profilo delle figure professionali si fa riferimento alle linee guida espresse dalla Regione Lombardia e pubblicate in Bollettino ufficiale della Regione Lombardia, 2° suppl. straordinario al n. 3, 16 gennaio 2003 e al prezioso articolo di Lucia Cella: "L'organigramma dei servizi educativi del museo del territorio" in: *Le professionalità della didattica museale. Oltre la formazione, verso il riconoscimento*, Atti della V Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale, Venezia, Museo di Ca' Rezzonico 30 ottobre 2001, Canova Edizioni, Treviso 2002, pp. 43-55

¹⁰ SETTIS S., *Italia S.p.A.*, Einaudi, Torino 2002, pp. 7-13.

Il patrimonio del territorio permette di attivare "ricerca" per costruire vera conoscenza. Perché ciò avvenga non si può prescindere da un rapporto che sia continuativo tra scuola e museo (collaborazioni o meglio ancora partenariati fin dalla fase progettuale) dove l'esperienza in/con il museo è soltanto una delle fasi di un lavoro più lungo e articolato che si svolge anche in aula, in archivi e biblioteche e sul territorio stesso. Sul versante scuola oggi, le quote del curricolo locale previste dall'Autonomia e i Piani di studio personalizzati individuati dalla Riforma, sono il *passepartout* legislativo che permette di inserire le attività con e sul patrimonio a pieno diritto nel Piano dell'Offerta Formativa di ogni istituto scolastico.

Secondo quesito

Quali sono gli elementi più rilevanti dell'educazione al patrimonio culturale che dovrebbero essere presi in considerazione (irrinunciabili, prioritari)

Il gruppo si è riconosciuto nella definizione di "**pedagogia del patrimonio**" approvata il 17 marzo 1998 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa nella Raccomandazione N. 5, un documento assai articolato dove si legge tra l'altro:

«per pedagogia del patrimonio (si intende) una pedagogia fondata sul patrimonio culturale, integrante metodi di insegnamento attivi, un dispiegamento delle discipline, un partenariato tra insegnamento e cultura che ricorre ai metodi di comunicazione e di espressione i più diversi».

E proprio il concetto allargato di "**competenza comunicativa**" è la chiave che ha aperto le riflessioni sul tema dei saperi necessari ai professionisti della didattica del bene culturale sui due versanti scuola-museo che, fin dalle premesse, sono considerati interfacciati nei percorsi di apprendimento.

Ovviamente l'uso della comunicazione riguarda un ampio spettro di occasioni, di valenze, di scopi diversi e richiede l'utilizzo di media differenti: vi può essere una comunicazione orale, gestuale, scritta, per immagini, multimediale, ed ognuna di esse funziona meglio per un determinato obiettivo.

Riportiamo solo alcuni esempi di situazioni alle quali il gruppo ha inteso ricollegare la voce comunicazione:

- capacità dell'operatore di comunicare nella fase di accoglienza al pubblico in museo;
- capacità dell'operatore/insegnante di comunicare durante la conduzione di una visita al bene culturale/museo per quella specifica classe (età diverse);
- capacità di comunicare con un allestimento didattico o una mostra didattica;
- capacità di comunicare all'interno di gruppi di progetto istituzionali e interistituzionali;
- capacità di comunicare nel lavoro d'aula e capacità di conduzione di gruppi di lavoro;
- capacità di comunicare con l'esterno (saper prendere contatti efficaci con scuole, musei, enti del territorio)¹¹;
- capacità di comunicare all'esterno i risultati di un progetto (e quindi, prima ancora, saperlo documentare e valutare...).

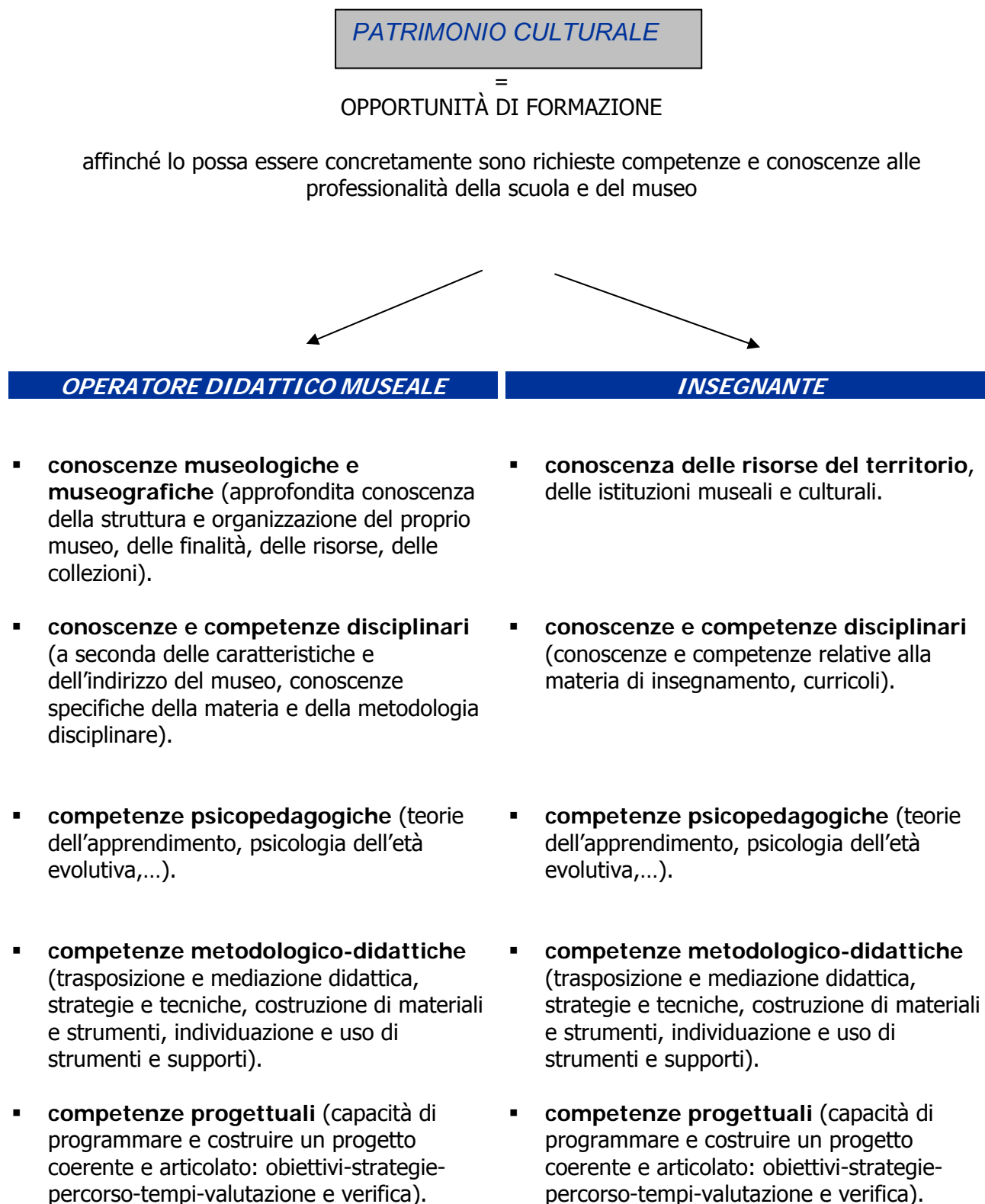
I saperi professionali

Nella seconda parte del lavoro di gruppo, quella orientata all'**approfondimento del tema delle competenze professionali**, i partecipanti, in base alla loro varia formazione culturale e professionale e soprattutto alla loro diretta esperienza lavorativa, hanno esplorato e messo a confronto tra loro i saperi richiesti "sul campo", individuando sia quelli disciplinari specifici che quelli transdisciplinari. Hanno così realizzato una specie di primo "inventario" delle competenze,

¹¹ Ricordiamo qui che, tra i nuovi ruoli professionali attribuiti all'insegnante dall'Autonomia, nel Contratto Nazionale del Comparto scuola del 26-5-1999 si parla per la prima volta di "funzioni obiettivo" (oggi "funzioni strumentali") a supporto e integrazione della professionalità docente tradizionale e riconosciute dal fondo di incentivazione dell'istituto: una di esse riguarda specificamente la capacità di "realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola".

alcune delle quali di intersezione nei due ruoli, un elenco da cui si potrà partire per successive verifiche, integrazioni e modifiche, ricerche ulteriori.

Lo schema delle competenze di seguito presentato è il risultato finale del lavoro collettivo.¹²



¹² Lo schema è stato rielaborato da Francesca Jurman.

- | | |
|---|--|
| ▪ competenze relazionali e comunicative (individuazione e uso di diverse strategie destinate a pubblici diversi). | ▪ competenze relazionali e comunicative (capacità di relazionarsi e comunicare con gli studenti, utilizzando vari strumenti). |
| ▪ capacità di lavorare in équipe (con le altre professionalità del museo e con le professionalità del mondo della scuola e della formazione - insegnanti, animatori culturali, mediatori culturali,...). | ▪ capacità di lavorare in équipe (con i colleghi nel mondo della scuola - insegnanti, animatori culturali, mediatori culturali,...- e con gli operatori museali e le professionalità del territorio). |

Punti critici

La formazione dell'operatore didattico museale.

Manca a livello nazionale il profilo professionale e una formazione istituzionale universitaria, completa di un periodo di tirocinio. Chi attualmente lavora in questo settore ha sviluppato le proprie conoscenze-abilità-competenze attraverso un'esperienza diretta e uno studio e aggiornamento personale.

La formazione dell'insegnante.

Manca nella formazione di questa professionalità l'educazione al patrimonio culturale, che è lasciata, di fatto, alla sensibilità personale.

I tempi e l'organizzazione della scuola costituiscono spesso un limite alla realizzazione di un progetto interdisciplinare condiviso e a un lavoro di équipe.

Un ostacolo alla costruzione di progetti in partenariato o in collaborazione scuola-museo è costituito dalla mancanza di un **linguaggio comune** tra gli attori delle diverse professionalità. Poiché i retroterra culturali e concettuali dei soggetti in gioco sono piuttosto diversi, un punto focale nella formazione di insegnanti e operatori dovrà essere quello relativo all'attenzione ai termini della formalizzazione e comunicazione dei progetti e la costruzione di un "patto terminologico" condiviso.

IL PATRIMONIO E IL DIALOGO CON ALTRE CULTURE

di Silvia Mascheroni

1. Il tema proposto si alimenta delle acquisizioni recenti, risultato di indagini, confronti, sperimentazioni intrapresi da alcuni Paesi europei, compresa l'Italia, riconoscendo il diritto alla cultura da parte di tutti, e il patrimonio culturale - testimonianza diffusa sul territorio e patrimonio custodito e ordinato negli istituti museali - quale eccellente strumento per promuovere il dialogo tra individui e comunità portavoce di istanze culturali diverse. L'educazione alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio è educazione alla cittadinanza - ricordiamo che il 2005 è stato dichiarato dal Consiglio d'Europa "Anno della cittadinanza attiva" - requisito per un'azione di tutela partecipata e non delegata, abilita le capacità critiche per comprendere il proprio mondo e l'altrui, sensibilizza al riconoscimento delle molteplici diversità di cui il patrimonio culturale è portatore. Se «Il pericolo del nazionalismo, di una pedagogia del patrimonio mal interpretata che può divenire promotrice di sciovinismo, di intolleranza, perfino di rifiuto dell'altro» è una delle raccomandazioni formulate dal Gruppo di specialisti sulla pedagogia del patrimonio culturale in occasione del Secondo seminario di studio dedicato a "Ecoles et musées 2" (Consiglio d'Europa, 19-21 settembre 2002), nel contempo e specularmente tra le acquisizioni più significative sono sottolineati: «il

sensu di responsabilità; il potenziamento della comprensione della propria e dell'altrui identità; l'acquisizione della dimensione europea attraverso il confronto con le testimonianze delle altre culture». Bisogna chiedersi che cosa significa oggi – in una realtà sempre più multiculturale – “educare al sensu di identità e di appartenenza” nel rispetto di diversi portati culturali e di tradizioni lontane dalla nostra.

2. I dati di realtà sottolineano un crescente aumento della presenza di alunni di cittadinanza non italiana, fenomeno complesso e in continua trasformazione; l'ultima rilevazione condotta dal MIUR (2004) a livello nazionale registrava per l'anno scolastico 2003/2004 circa 283.000 alunni e nella sola Regione Lombardia, ad esempio, erano rappresentate 165 diverse nazionalità.

La scuola e il museo sono fortemente implicati nei cambiamenti della fisionomia dei destinatari; in modo particolare il museo deve riflettere sulla funzione educativa – istituzionale, non solo dichiarata, bensì agita – un'istituzione che non esclude, sapendo rivolgersi anche ad altri pubblici, stranieri rispetto alla comunità, che non posseggono i sistemi comunicativi e i riferimenti culturali condivisi.

Accesso, partecipazione, rappresentazione: queste le parole chiave; è significativo che quest'anno l'ICOM (International Council of Museums) dedichi la giornata internazionale dei musei (18 maggio 2005) al tema “Museums bridging cultures” (“Musei, ponti fra culture”).

Il ruolo dell'insegnante e del responsabile dei servizi educativi del museo e del territorio è sottoposto a modificazioni e integrazioni, si fa urgente nuovo profilo che vede nella capacità di mediazione una competenza strategica. Riconoscendo la centralità di queste due figure bisogna interrogarsi riguardo alla difficoltà nell'acquisire competenze aggiornate, tenendo conto del sovraccarico funzionale e della progressiva riduzione di risorse destinate. La didattica d'aula e la didattica con il patrimonio culturale si devono integrare e le attività educative producono risultati efficaci solo se contrassegnate dalla continuità, sottratte alla precarietà e all'episodico. Bisogna quindi confrontarsi riguardo a quali possono essere le strategie più efficaci; quali saperi devono essere selezionati; quali modelli di conoscenza si devono individuare; come il sapere dell'altro può ricomporre la realtà dimidiata, che non è completa, se le viene sottratta - o se essa stessa nega - e allontana la diversità; come incidere sulle politiche scolastiche e sulle politiche culturali.

3. I tre interrogativi per il lavoro del gruppo specifico di ricerca

I componenti dei gruppi di ricerca, facendo riferimento alla propria attività, sono invitati a confrontarsi riguardo a:

- il sensu e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale;
- quali sono gli elementi più rilevanti dell'educazione al patrimonio culturale che dovrebbero essere presi in considerazione (irrinunciabili, prioritari);
- quali sono gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio culturale con un'attenzione al patrimonio culturale in dialogo con le altre culture.

Segnalazioni bibliografiche

BESOZZI E., TIANA M.T. (a cura di), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*, Fondazione ISMU - Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano 2005 – www.ismu.org
 BODO S., C. DA MILANO (a cura di), “Cultura e inclusione sociale”, numero monografico di *Economia della Cultura*, Rivista quadrimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura, Il Mulino, anno XIV, no. 4/2004

BODO, S., *Europa: politiche culturali e sociali a confronto nella lotta all'esclusione*, in *Economia della Cultura*, Il Mulino, 1/2004

BRANCHESI L., *La 'Pedagogia del Patrimonio' in Europa*, in *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, a cura di Michela Costantino, FrancoAngeli, Milano 2001

GIOVANNINI G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città*, FrancoAngeli, Milano 1996

GIUSTI M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma 2004

GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000

Il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale, ECCOM - European Centre for Cultural Organisation and Management, Roma 2003, consultabile all'indirizzo: www.eccom.it; ad esso rimando per l'analisi dei casi di studio e per la bibliografia

Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale, Atti del seminario (Bruxelles, 28-30 agosto 1995), Editions du Conseil d'Europe, Bruxelles 1998

MASCHERONI S., "Musei, disagi sociali e intercultura: storie di incontri", in *Il museo come luogo dell'incontro. La didattica museale delle identità e delle differenze*, Atti della VII Giornata Regionale di studio sulla didattica museale (Vicenza, Palazzo Opere Sociali, 24 novembre 2003), Regione Veneto 2004 – www.regione.veneto.it/cultura

Musei, saperi e culture, Atti del convegno internazionale (Milano, Fondazione Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci", 14-15 maggio 1999/22-23 ottobre 1999), ICOM Italia 2001

WALLNOFER G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000

SANDELL, R., *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, in BODO, S. (a cura di), *Il museo relazionale*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003 (nuova edizione).

SINTESI DEL LAVORO DEL GRUPPO DI RICERCA.

I partecipanti: Gabriella Boyer, Giulia Carpinelli, Pierangelo D'Annunzio, Francesca Dematté, Loredana D'Emilio, Giuseppe Di Tonto, Elena Farruggia, Antonina Gambaccini, Maurizio Gusso, Giuseppe Mura, Ernesto Perillo, Giusi Presti, Maria Teresa Rabitti, Laura Valentini, Rita Zoffoli

Nota bene: sono stati riportati gli aggiornamenti riguardanti i quesiti-guida del lavoro del gruppo, che sono stati presentati e condivisi.

Le **motivazioni/interessi** che sollecitano il gruppo e indirizzano gli ambiti della ricerca sono i seguenti:

- la volontà di formare gruppi di ricerca permanenti all'interno di Clio dedicati a specifici ambiti/temi;
- l'esigenza di precisare il significato di "patrimonio culturale" da condividere sia all'interno del gruppo, sia all'interno dell'Associazione;
- riconoscere le radici interculturali che contraddistinguono il patrimonio;
- individuare gli elementi irrinunciabili dell'educazione al patrimonio culturale;
- esplorare il rapporto tra "educazione al patrimonio culturale" e altre "educazioni": alla cittadinanza attiva, all'interculturalità;
- coniugare il rapporto tra "educazione al patrimonio culturale" e saperi disciplinari;
- individuare il dialogo/il rapporto tra sapere storico e il sapere/i saperi del patrimonio culturale;
- individuare il contributo della comunicazione e della trasposizione didattica anche attraverso linguaggi informatici;
- costruire curricula sistematici (continuità e complessità) con il patrimonio culturale
- dare forza all'interdisciplinarietà ;
- attivare la ricerca-azione e la didattica laboratoriale.

Primo quesito.

Il senso e il significato che viene dato al termine patrimonio culturale

Aggiornamento

È importante ricordare che negli ultimi trent'anni il concetto di "patrimonio" si è ampliato a dismisura, affrancandosi da una dimensione esclusivamente fisica.

Nella "Convenzione per la Tutela del Patrimonio Culturale Intangibile dell'Unesco" (2003) il patrimonio comprende difatti non solo «opere architettoniche, sculture monumentali e dipinti, reperti o siti archeologici ... di eccezionale valore universale dal punto di vista della storia, dell'arte o della scienza» (come recitava la Convenzione Unesco sul Patrimonio Culturale Mondiale del 1972), ma anche «le tradizioni e le espressioni orali, linguaggio incluso [...]; le arti dello spettacolo; le pratiche sociali, i riti e le festività; i saperi e le prassi che concernono la natura e l'universo [...]; le arti e i mestieri tradizionali».

L'ampliamento del concetto di "patrimonio" riflette peraltro il progressivo affermarsi di un'accezione antropologica della "cultura", che nella Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale dell'Unesco (Conferenza Generale dell'Unesco, Parigi, 2 novembre 2001) è intesa come «l'insieme di specifiche caratteristiche spirituali, materiali, intellettuali ed emotive di una società o di un gruppo sociale, che comprende, accanto alle arti e alla letteratura, gli stili di vita, i modi di convivenza, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze».

Le differenze essenziali tra la Convenzione dell'Unesco 1972 e quella del 2003: nella prima il patrimonio materiale è contestualizzato in un tempo e in uno spazio e il "valore universale eccezionale" giustifica la sua conservazione. Nella seconda (2003) il patrimonio immateriale è strettamente legato alla vita, è mobile e si evolve nel tempo e nello spazio; è arbitrario stabilire una gerarchia.

L'Assemblea Generale dell'ICOM (Seul, 8 ottobre 2004) è stata dedicata a "Musei e patrimonio immateriale" la risoluzione n. 1 dell'Assemblea ha fatto propria la "Convenzione per la Tutela del Patrimonio Culturale Intangibile dell'Unesco" (2003).

Il gruppo si esprime per una accezione la più **inclusiva** possibile di patrimonio culturale.

Ritiene cruciale che sia salvaguardata la relazione tra patrimonio "immateriale" e civiltà e che ogni comunità debba avere la possibilità di decidere che cosa è degno di essere riconosciuto patrimonio culturale.

Gli "oggetti" del patrimonio culturale devono porsi in relazione a:

- i contesti di riferimento,
- i contesti di lettura e di interpretazione diversificati,
- i destinatari: si richiama l'attenzione di come parallelamente all'ampliarsi del significato assunto dal "patrimonio culturale" anche il pubblico/i pubblici si sono sempre più diversificati, rappresentando specificità, istanze, bisogni, attese complesse.

Se il patrimonio culturale è "tutto ciò che racconta" si pone il problema della "selezione della memoria": come, secondo quali criteri? Cosa?

Sul piano linguistico si propone di sostituire la dizione "patrimonio culturale" con "eredità culturale", anche perché "patrimonio" contiene in sé una differenziazione di genere e quindi non coerente con la logica inclusiva di cosa/come intendere patrimonio culturale.

Secondo quesito

Quali sono gli elementi più rilevanti dell'educazione al patrimonio culturale che dovrebbero essere presi in considerazione (irrinunciabili, prioritari)

- Abilitare/promuovere comportamenti fortemente connotati in senso civico.
- Far conoscere e riconoscere il patrimonio culturale affinché di fronte all'oggetto del patrimonio si possa ricomporre la storia, si abbia consapevolezza delle trasformazioni d'uso e di significato.
- Individuare i contesti di riferimento, i sistemi di valori, i criteri di selezione.
- Saper valutare criticamente gli usi pubblici del patrimonio.

Terzo quesito

Quali sono gli argomenti da affrontare nelle tesi dedicate all'educazione al patrimonio culturale con un'attenzione al patrimonio culturale in dialogo con le altre culture

Premesse

- > Se il patrimonio culturale è "tutto ciò che racconta" si pone il problema della "selezione della memoria": come, secondo quali criteri? Cosa?
- > Ogni cultura esprime un patrimonio diverso in forme diverse.

È quindi necessario:

- darsi dei criteri **storicamente, socialmente** determinati; che non siano gerarchici, sottolineare la dinamicità; un altro criterio di selezione è la **generatività** dei saperi e degli apprendimenti che la conoscenza e l'uso consapevole del patrimonio promuovono;
- essere consapevoli della relatività/storicità/convenzionalità sia delle categorie del patrimonio culturale sia dei criteri di selezione;
- tener conto del punto di vista del docente in relazione a quello dello studente; per il primo la problematica legata a: *mediazione/trasposizione/comunicazione*; per il secondo a tutto ciò che riguarda la *lettura/fruizione/partecipazione/vita attiva*.

Il patrimonio culturale è strumento per l'integrazione sociale e promuove il dialogo con individui e comunità di altre culture perché:

- destruttura i pre-giudizi: conoscendo la cultura diversa nella sua dimensione storica e antropologica ho la possibilità di acquisire consapevolezza rispetto a una serie di pre-conoscenze errate che conducono anche a comportamenti di esclusione e di non rispetto;
- mobilita la conoscenza del patrimonio dell'"altro" in una logica di rispecchiamento reciproco: i testimoni di culture diverse conoscendo il "nostro" patrimonio culturale lo partecipano e ci restituiscono il significato, la valenza, la percezione che hanno di esso e anche della nostra cultura;
- promuove il dialogo tra individui/comunità di culture differenti e la comprensione critica; la messa in gioco e la problematizzazione del nostro punto di vista, dei nostri convincimenti;
- il patrimonio culturale in sé è la testimonianza dell'incontro di diverse culture; è il risultato di contributi diversi; l'artista/le comunità di artisti sono nomadi e da sempre si sono incontrati con altre culture.

Il gruppo di ricerca è consapevole che il tempo a disposizione ha permesso solo di accennare ai temi/ambiti dell'intercultura, dell'educazione interculturale e della "competenza interculturale" da affrontare con maggiore approfondimento.

IL PATRIMONIO CULTURALE COME DISCORSO

di Ernesto Perillo

Per ri-pensare al patrimonio culturale (PC), parto da alcune domande messe in campo nel seminario Clio di Rimini (febbraio 2005): che cos'è il PC? quali sono gli oggetti che lo compongono? che cosa ci raccontano quegli oggetti?

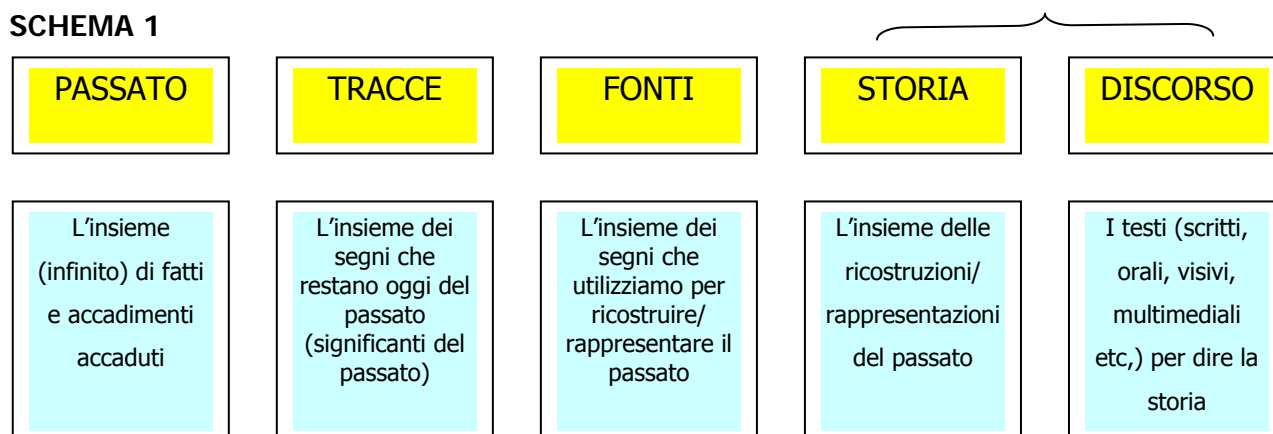
Provo a verificare se l'analogia tra PC e STORIA mi aiuta e serve a comprendere.

La Storia

Tra /passato/, /tracce del passato/, /fonti/, /rappresentazione del passato (storia/storiografia)/ stabiliamo una differenza. Aggiungo che /storia/ è in sostanza il /discorso/ che costruiamo per raccontarla.

Lo schema seguente sintetizza le caratteristiche essenziali degli elementi presi in considerazione.

SCHEMA 1



Il patrimonio culturale

Un esempio

Consideriamo il **Museo della civiltà contadina della pianura bolognese (MCCPB)** di San Marino di Bentivoglio (BO). Istituito dall'Amministrazione Provinciale e frutto dell'impegno di una associazione di contadini ed ex-contadini (il Gruppo della Stadura) e di un gruppo di studiosi (il Centro economie società tecnologie), il Museo conserva migliaia di testimonianze del lavoro e della vita nelle campagne bolognesi tra Ottocento e Novecento. Attraverso le sue esposizioni temporanee e le sezioni dell'esposizione permanente il Museo intende promuovere la conoscenza della storia dell'agricoltura emiliana e la comprensione degli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle industrie agrarie.

Possiamo senz'altro affermare che il MCCPB fa parte a pieno titolo del patrimonio culturale, è uno degli oggetti del PC.

Se analizziamo la cosa più da vicino, osserviamo che:

- esiste (oggi) un insieme di strumenti/materiali/utensili conservati, organizzati ed esposti in un luogo, Villa Smeraldi a quindici chilometri da Bologna;
- questo insieme di oggetti viene ri-letto e proposto come testimonianza del lavoro e della vita nelle campagne bolognesi tra Ottocento e Novecento;

- questo insieme di oggetti viene ri-letto e proposto come esposizione con una finalità specifica: promuovere la conoscenza della storia dell'agricoltura emiliana e la comprensione degli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle industrie agrarie;
- il luogo che conserva e rende visibile/fruibile l'insieme di oggetti esposti si denomina "Museo della civiltà contadina della pianura bolognese", gestito, assieme alla villa e al parco che lo ospita, dalla Istituzione Villa Smeraldi costituita dalla Provincia di Bologna e sostenuta dai Comuni di Bologna, Bentivoglio e Castelmaggiore.

Schematizzando possiamo definire:

- a) Il MUSEO della civiltà contadina come l'esposizione delle testimonianze del lavoro e della vita nelle campagne bolognesi tra '800 e '900.
- b) L'esposizione come un discorso che racconta la rappresentazione di un aspetto della cultura di un territorio in un determinato tempo.¹³
- c) Le FONTI del Museo come l'insieme degli oggetti che compongono l'esposizione, cioè l'insieme dei segni utilizzati per costruire il discorso-rappresentazione/esposizione /museo.

Dall'esempio alla generalizzazione

Ma di cosa erano fatti il lavoro e la vita nelle campagne bolognesi tra Ottocento e Novecento?

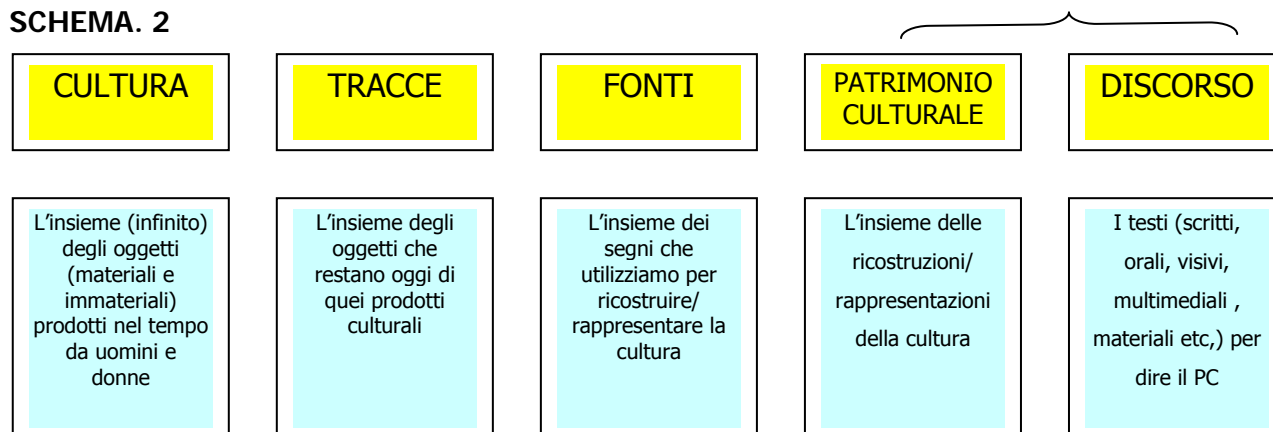
È del tutto evidente che le fonti del Museo sono una (piccola) parte dell'insieme di oggetti, strumenti, utensili prodotti e utilizzati nel/dal mondo contadino dei secoli scorsi. Senza contare che qui si guarda alla cultura materiale e non si prendono in considerazione altri aspetti di quel mondo (credenze, immagini mentali, rappresentazioni, sistemi di valori, rapporti sociali, rapporti di potere, relazioni interpersonali, eccetera).

Così come, il lavoro e la vita delle campagne non esauriscono il mondo (bolognese) tra Ottocento e Novecento, che era fatto anche di paesi, città, attività artigianali, manifatture, attività artistiche e culturali eccetera.

In sostanza, accanto alle fonti utilizzate e organizzate nella esposizioni del Museo, esistono altri oggetti, materiali, tracce della cultura (materiale e immateriale) di un territorio in un determinato periodo, che possono diventare fonti del PC ed essere organizzati in esposizioni (discorsi).

Lo schema seguente rappresenta un tentativo di sintetizzare i ragionamenti sopra esposti. Con una precisazione: le definizioni che uso (cultura, tracce, fonti, patrimonio culturale, discorso) sono provvisorie e certamente discutibili. Se ne possono trovare delle altre. Quello che qui interessa è verificare la praticabilità/utilità del ragionamento messo in campo.

SCHEMA. 2



¹³ Che l'esposizione sia un testo e che il museo in generale possa essere considerato un discorso lo si può comprendere anche analizzando la modalità con cui è costruita la esposizione: essa ha un inizio, un percorso, una fine, è articolata per temi (il frumento, la canapa, la casa contadina), e si possono individuare grammatica e sintassi (parole (gli oggetti), frasi, paragrafi, punteggiatura, ordinamento eccetera) che sorreggono questo particolare testo.

Cui prodest?

Dallo schema 2 discende che:

- il patrimonio culturale (PC) è una costruzione/rappresentazione (di aspetti) della cultura di soggetti/oggetti (anche una foresta lo può essere) in uno spazio (definito) e in un tempo dato;
- la costruzione/rappresentazione si fa a partire dal presente, per il presente e per il futuro;
- la costruzione/rappresentazione è frutto di una negoziazione tra memoria e oblio regolata dai meccanismi generali di elaborazione del tempo e delle identità collettive di una società/gruppo/comunità;
- patrimonio culturale e cultura non coincidono: in mezzo ci sono le operazioni di tematizzazione, individuazione delle fonti, selezione, elaborazione, rappresentazione che consentono di produrre il discorso sul PC;
- se il PC è (anche) discorso ciò significa che è possibile individuare una grammatica, una sintassi e una retorica del PC;
- il PC varia nel tempo e nello spazio, essendo aperta, conflittuale, in progress la sua elaborazione e la sua produzione.

Su un piano didattico, questo significa che un'educazione al PC deve costruire consapevolezza critica anche rispetto ai punti sopra enunciati. In particolare, con riferimento all'educazione al PC in dimensione interculturale si tratta di riconoscere che:

- ogni cultura/civiltà/società possiede un suo patrimonio culturale;
- il PC è uno strumento insostituibile e prezioso per la conoscenza/comprensione/valorizzazione di una cultura/civiltà/ società, del suo rapporto con la costruzione del proprio passato, della propria memoria, della propria identità collettiva;
- il PC cambia, si modifica e si arricchisce nel tempo, essendo frutto anche di tutte le interazioni, gli scambi, le eredità, i conflitti che si sedimentano nel tempo in ogni cultura/civiltà/società;
- esistono differenze tra patrimoni culturali delle diverse culture/civiltà/società e all'interno di una stessa cultura/civiltà/società;
- la pluralità dei contenuti/oggetti di ogni cultura/civiltà/società costituisce nel suo insieme il PC dell'umanità.

INTERVISTA AD UN ARCHEOLOGO. ARCHEOLOGIA E STORIA ANTICA NELLE INDICAZIONI MINISTERIALI E NEI MANUALI DELLA SCUOLA MEDIA

di Mario Pilosu

Enrico Giannichedda è membro dell'Istituto di Storia della Cultura Materiale di Genova e ha svolto attività docente presso le Università di Genova, di Siena, di Milano (Cattolica), del Piemonte orientale e di Lecce insegnando diverse discipline archeologiche e storia della cultura materiale. È corrispondente della rivista *Archeologia medievale*, redattore di *Archeologia Postmedievale* e scrive regolarmente sul mensile "Archeo". Conservatore del Museo Civico di Masone (GE), si interessa di museologia dei beni archeologici ed etnografici.

I suoi attuali interessi di ricerca sono volti a studi di archeologia della produzione e di archeologia teorica, indagando da un lato soprattutto il rapporto produttori-consumatori, dall'altro il problema delle interpretazioni storiche dei fatti di cultura materiale. Ha svolto ricerche sul campo in diverse aree dell'Appennino settentrionale con direzioni di scavo in Lunigiana (Filattiera ed Aulla) e nel Basso Monferrato (scavo del monastero medievale di S. Maria di Bano a Tagliolo M.).

Fra i lavori più significativi i seguenti volumi:

- Giannichedda E. (a cura di), *Antichi mestieri*, Sagep, Genova, 1996.
- Mannoni T., Giannichedda E., *Archeologia della produzione*, Einaudi, Torino, 1996 (3a ed. 2003).
- Giannichedda E., *Archeologia Teorica*, Carocci, Roma, 2002.

La presente intervista riprende, con integrazioni e tagli anche rilevanti, due articoli: *La preistoria non c'è più*, in "Archeo", XX, n. 9 (235), 2004, p. 104-107 e *L'archeologia nei libri di testo*, prossimamente in stampa sempre su "Archeo".

D. *Le nuove Indicazioni nazionali per la Scuola Media hanno prodotto una situazione di transizione che mette a disagio alunni e insegnanti. Qual è la sua valutazione di archeologo che ha a cuore il sapere sulla storia antica?*

R. Credo che al proposito sia significativa la battuta di una collega, un'archeologa americana, che, letto delle Indicazioni Nazionali, ha detto con vivissima sorpresa "Questo in Italia non è possibile". Da un osservatorio lontano, e in cui l'archeologia è strettamente legata all'antropologia, quasi non credeva allo scarso spazio dedicato alle testimonianze antiche, e addirittura ad interi periodi, in un paese dove il rapporto storia-archeologia è invece notoriamente forte e quindi anche didatticamente più agevole. E forte non solo per gli addetti ai lavori, ma per gli stessi studenti che, se solo alzano lo sguardo, vedono, presso le proprie abitazioni, le tracce evidentissime di storie secolari. Castelli, chiese, insediamenti arroccati, la stessa configurazione del paesaggio rinvia a vicende di diversa antichità e spesso - attraverso mutamenti e persistenze - fino, ovviamente, all'età classica e alla preistoria che più di ogni altro periodo sono state, allo stato attuale, penalizzate dalla riorganizzazione degli studi.

D. *Le osservazioni ed emendamenti alle Indicazioni Nazionali per la scuola elementare e media inviati dall'Associazione Clio'92 al Direttore Generale del MIUR Criscuoli, indicano, fra l'altro, come particolarmente negative alcune scelte, come il privilegio nell'asse dei contenuti accordato ad argomenti di storia politico-istituzionale (a scapito di temi della storia sociale, economica, della cultura materiale, delle mentalità, di genere), inoltre si è fatto notare come, nella colonna conoscenze mancano le indicazioni riguardanti le conoscenze a scala mondiale e la riorganizzazione degli argomenti capace di dare nuovo significato ai temi e alle periodizzazioni; omissione in palese contraddizione con le competenze prescritte nel "Profilo dell'alunno in uscita".*

Potrebbe indicare altre possibili critiche (o "consigli") che ritiene di poter fare all'interno di questi due ambiti (privilegio della storia politico-istituzionale e carenze nei riguardi della World History)?

R. L'insegnamento della storia nella Scuola elementare e media è stato, da sempre, organizzato tenendo poco in considerazione l'archeologia e questo non solo in Italia. Ciò è facilmente dimostrabile nonostante vi siano state, anche nei decenni passati, svariate iniziative – numerose, ma isolate e non sostenute istituzionalmente - di presentare ai ragazzi le maggiori "conquiste" dell'archeologia, anche ricorrendo ad attività didattiche e visite guidate.

Il non avere messo programmaticamente in valore l'archeologia, e quindi i siti e i reperti, significa che questi sono stati quasi sempre utilizzati non per fare storia, ma per "illustrarla". Se si legge un qualsiasi libro delle scuole medie si vede come il testo scorre indipendentemente dalle immagini che alternano manufatti (eccezionali e d'uso comune), vedute di siti, disegni ricostruttivi. L'importanza degli avvenimenti, intesi come la grossolana trama che collega dati di diversa natura, certamente non si può del tutto negare, ma essi risultano prevalere in modo eccessivo su altre problematiche che sono invece caratteristiche dell'archeologia. Fra queste l'ambiente naturale e l'uso delle risorse, l'organizzazione degli spazi abitativi e più in generale del territorio antropizzato, le tecniche, i modi e gli esiti del commercio, gli scambi più genericamente culturali. Temi che, anche nei libri migliori, sono quasi sempre relegati al di fuori del testo, in Box di mezza pagina o poco più, oppure vengono ridotti alla stregua di brevi didascalie, quasi si trattasse di curiosità e dell'approfondimento di questioni marginali. Si tratta invece di fenomeni di lunga durata, oltre che fondamentali, che spesso fanno ancora sentire i loro effetti sul mondo moderno contribuendo a spiegare, ad esempio, il differente sviluppo delle regioni attuali. E, per inciso, si noti come anche la storia dell'arte, a cui molto l'archeologia ha contribuito, sia materia programmaticamente distinta dalla storia con la S maiuscola che può quindi studiarsi senza neppure accennare al ruolo che tali manufatti ebbero e ai problemi che pongono.

Per farla breve, si potrebbe dire che la storia insegnata nelle scuole dell'obbligo è stata fino ad oggi una storia in cui si accenna ai massimi sistemi (politici, economici, sociali, religiosi), ma in cui non vengono chiamati a giocare un proprio ruolo quei manufatti che fisicamente li costituirono e per i quali gli uomini, e le donne, vissero e spesso morirono. Manufatti che uniscono e distinguono, a seconda dei casi, e di cui si occupa la storia della cultura materiale nel tentativo di valorizzarne il potenziale informativo. Purtroppo non esiste o, perlomeno, non è adeguatamente diffusa una cultura dei manufatti e anche nell'attuale vita quotidiana poco si ragiona di quanto si sia condizionati, e talvolta addirittura schiacciati, dagli oggetti senza avere gli strumenti culturali per valutarli. Gli oggetti concorrono difatti a modificare i comportamenti e ciò è un fatto notorio, ma poco approfondito in maniera consapevole.

D. In quali modi diversi i nuovi libri di testo, approntati in funzione delle Indicazioni nazionali affrontano i problemi posti dai nuovi programmi?

R. La riduzione delle ore di insegnamento della storia ha portato, nel 2004, all'adozione di nuovi libri di testo che, quando trattano di preistoria ed età antica, si caratterizzano per una brevità a volte sconcertante. In alcuni casi, si trovano assieme, e addirittura nella stessa pagina, gli australopithecini e le palafitte, Micene e la colonizzazione magno greca, la grandezza e la caduta di Roma. Il rischio, spesso richiamato, di mettere insieme uomini primitivi e caccia ai dinosauri (in realtà estinti ben prima), torna a farsi vivo con nuova prepotenza e alcune tappe fondamentali della storia dell'umanità finiranno con l'appiattirsi le une sulle altre in una confusione a cui (forse) potranno porre rimedio solo coloro che frequenteranno i licei. Per gli altri, della preistoria e dell'antichità, resterà solo quanto letto alle scuole elementari. e, ovviamente, ciò non è grave e discriminante solo per la pochezza delle nozioni, ma per l'impossibilità, a quell'età, di valorizzarle. Del Neolitico un non specialista può sapere poco o pochissimo, ma quel poco è bene sia corretto e riconosciuto come informativo di un momento fondamentale del processo storico. Un momento durato secoli e che ha ancora conseguenze non di poco conto per la storia attuale e futura.

Poco perciò valgono i pur importanti schemi riassuntivi che nei libri di testo evidenziano i tratti distintivi i diversi periodi, mettendo ordine in un materiale che resta veramente troppo debole,

generico, confuso. In molti casi, e non senza difetti, bisogna ammettere che molte più informazioni storiche possono giungere ai ragazzi da altri strumenti e, in primo luogo, dai documentari televisivi o, meglio (molto meglio) da opere di seria divulgazione storica. Eccezionale è ad esempio il libro di Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni* che un bravo insegnante può riassumere in schemi offrendo, in un'ora o poco più di lezione, uno strumento di comprensione storica che esalta le differenze fra luoghi e tempi creando una solida griglia di riferimento destinata a rimanere perché foriera di spunti collegabili, ad esempio, all'attualità economica.

D. Che tipo di consigli didattici si potrebbero dare, dopo l'analisi che lei ha effettuato sui nuovi libri di testo (utilizzati a partire da questo anno scolastico in Prima Media) ad un docente, sia nell'utilizzo di manuali così composti, sia per i criteri di scelta del manuale per la prima classe dell'anno successivo?

R. Nell'attuale situazione credo che dalla scuola non si possa pretendere più di tanto e si deve perfino accettare che i manufatti archeologici siano usati a scopo essenzialmente illustrativo, perché questo finisce con l'essere un dettaglio in una proposta educativa che ha ben altri limiti di impostazione. Lo scadimento nella qualità degli studi va comunque contrastato anche perché rischia di innescare un pericoloso effetto domino che, nei prossimi anni, potrebbe portare a mostre, musei e altre attività sempre più volte ad organizzare "eventi" (termine già di per sé orribile) anziché a cercare di fare cultura intesa come un sapere durevole, condivisibile e, perché no, piacevole e stimolante.

Nello studio della preistoria e della storia antica credo che sarà inevitabile proporre meno notizie e più problemi. Lo spazio disciplinare è difatti ormai tale che impedisce di accennare, ad esempio, al succedersi di popolazioni in Mesopotamia (dai Sumeri ai Persiani) per discutere invece del ruolo da protagonista di quell'area per molti secoli, di come si caratterizzavano quelle società di palazzo (ad esempio analogie e differenze con l'Egitto e l'area mediterranea), dello spostarsi del baricentro economico del mondo antico verso l'Europa. Il rischio è ovviamente quello di ragionare dei problemi senza conoscerne i fondamenti, ma, se si è consapevoli di ciò, questo procedere forzoso può, se non altro, costituire un punto di partenza per approfondimenti mirati e per legare preistoria e storia ad altre discipline fra cui, in particolare, geografia e scienze naturali.

D. Quali questioni, secondo lei, è possibile affrontare didatticamente solo con lo studio della Preistoria e dell'Età Antica?

R. Ovviamente non ha alcun senso privilegiare lo studio di un periodo a discapito di altri e quindi non sarà questa la sede in cui perorare la causa della preistoria e della storia antica nelle scuole medie se ciò dovesse andare a detrimento di altri saperi. Due questioni vanno però rilevate.

La prima questione vale in realtà per ogni periodo, anche se nello studio della preistoria è più evidente e, direi, facile. "Abolire" la preistoria significa, in ambito scolastico, la perdita della più semplice ed efficace possibilità didattica di fare storia con l'archeologia. Pur tenendo presente i limiti di cui si è già detto, l'assenza di fonti scritte ha fatto sì che, soprattutto nelle scuole medie, le tematiche preistoriche siano difatti le più frequentemente affrontate in maniera originale ricorrendo alle fonti caratteristiche del periodo e quindi ai manufatti. Manufatti la cui produzione ed uso, dato il periodo, vanno necessariamente studiati insieme al contesto ambientale che, nel corso del tempo, si vedrà mutare perché sempre più antropizzato, sfruttato, costruito. Nel fare questo, lo studente in molti casi può quindi essere invitato a studiare la preistoria non ragionando solo per avvenimenti (cosa impossibile per l'epoca), ma valutando quella che si definisce cultura materiale: le amigdale, le selci, le prime ceramiche..., le trasformazioni del mondo circostante. Oltre a ciò, o meglio nel fare ciò, lo studio dell'equipaggiamento materiale è anche correlabile al modo in cui l'uomo si fece animale sociale e, nel corso del tempo, "creò" tutto quanto attiene alla sfera del rituale, del magico, dell'artistico.

Per quanto attiene all'età classica, occorre poi rilevare che fu questo il momento in cui gli uomini, per la prima volta, si organizzarono in città (polis), in cui non solo vivevano insieme per convenienza, ma dove si sperimentavano le prime forme di democrazia, si sviluppava il razionalismo greco e si ebbe, fra l'altro, la nascita della filosofia e della politica. Costruzioni

intellettuali, queste, che oggi possono leggersi nei resti delle città antiche, dove si conservano edifici e spazi pubblici destinati sia al confronto politico e ideologico sia ad attività culturali. I resti archeologici di basiliche, piazze e teatri indicano perciò un processo storico senza la conoscenza del quale il medioevo diviene incomprensibile anche perché, proprio nell'antichità classica, il Mediterraneo diviene un piccolo mare che univa, anziché dividere, le persone che vivevano sulle diverse sponde. Non un mare nostrum, ma un mare del confronto fra civiltà differenti, con incontri e certamente anche scontri, e per questo vero protagonista di una storia millenaria che lega passato e presente.

D. Perché secondo lei, bisogna assegnare un valore così importante alla sperimentazione (p.e. con azioni simulate di archeologia sperimentale) nella didattica della Storia?

R. Non sviati da altre fonti e dal nozionismo di nomi – luoghi – date che troppo spesso risulta inevitabile per i periodi posteriori, nelle Scuole Medie lo studio della storia degli uomini preistorici (si scusi il voluto bisticcio di parole) può consentire di collegare **manufatti** ed **ambiente**, **azioni tecniche** e **risorse** anche con originali sperimentazioni. Questo compiendo, con degli adolescenti in grado di valutare cause ed effetti e non con bambini, esperimenti che tutti sappiamo grossolani e imperfetti, ma che possono comunque essere significativi perché davvero concreti. Non "giochi da bambini", ma azioni tecniche come quelle messe in atto in tanti laboratori di tecnologia "preistorica" dove con l'aiuto di insegnanti motivati si è approssimata la foggatura della ceramica, l'accensione del fuoco, la macinatura dei cereali, la pittura con colori naturali.

Abolire la preistoria nella scuola media significa perciò anche questo: eliminare la possibilità di lavorare con i materiali, di valutare fin dalle origini le relazioni uomo – ambiente, di imparare un metodo di lavoro che valorizzi le fonti archeologiche (intese come i dati concreti che non parlano di per sé, ma perché correttamente interrogate). Tutto questo potrebbe effettivamente farsi anche per il Medioevo o per altre epoche, e certamente sarebbe bene farlo, ma è certo più difficile, sia perché altre fonti incombono sia perché le tecniche si fanno via via più complesse e difficili da padroneggiare. Se non lo si fa nella preistoria, o peggio se la preistoria non c'è più, lo spazio per ragionare delle fonti archeologiche, insostituibili poi per la comprensione di ogni periodo, inevitabilmente si ridurrà. Anche in tal modo la scuola finirà perciò con il divenire più povera e questo non può essere ciò che la riforma si prefigge.

D. Dopo un esame dei libri di testo in uso fino all'avvio della Riforma Moratti e ancor oggi presenti in molte scuole, qual è la sua convinzione sul modo in cui l'archeologia, e di conseguenza i suoi siti e suoi reperti, sono di norma utilizzati?

R. Attualmente nei libri di testo, in conformità alle Indicazioni ministeriali, è sempre presente un capitolo iniziale a carattere metodologico. In questo capitolo si accenna a come si fa ricerca storica e quindi, in breve, ad argomenti quali la critica delle fonti e la distinzione fra testimonianze dirette e indirette. Fin qui tutto bene ed è perfino accettabile che si parli di discipline ausiliarie della storia e fra queste si collochi l'archeologia al pari della numismatica, dell'araldica, dell'epigrafia o di svariate altre. Ad un ragazzino è perciò sufficiente fornire la semplice, ma basilare nozione che si può ricostruire il processo storico in più modi e da più fonti. Le gerarchie disciplinari è normale che non gli interessino. Importante è invece il modo in cui si accenna a cosa sia l'archeologia perché questo spesso si fa in una maniera che è, purtroppo, il frutto di un'incomprensione più generale.

D. Quale tipologia di errori, o di trattamenti superficiali, le è stato possibile riscontrare nei manuali scolastici per quel che riguarda l'uso dell'archeologia e delle sue risultanze, per esempio nelle illustrazioni?

R. Più che di errori ovviamente si dovrebbe parlare di scelte dipendenti dall'impostazione generale dei manuali e, credo, dal modo stesso in cui l'archeologia è percepita dall'opinione pubblica, comprendendo in essa molti storici, gli autori dei libri di testo e ovviamente anche quella parte colta della popolazione che segue programmi televisivi dedicati all'argomento, visita scavi e musei, è genericamente, ma sinceramente "interessata". Nei libri di testo, ma anche in molte opere divulgative, si fa ad esempio ricorso a disegni ricostruttivi con scene di vita o singole attività, che svolgono un po' la funzione che hanno nei documentari televisivi le scene di battaglia riprese da

vecchi film polverosi, quasi fossero veri e propri *reportage* dal passato. Ovviamente affidarsi ad un film degli anni cinquanta o sessanta significa accettarne i limiti e tornare indietro anziché andare avanti. Nei libri scolastici, perlomeno in molti, le ricostruzioni di scene di vita sono realizzate con la stessa logica: non solo hanno il difetto di non essere mai discusse, valutando ciò che è certo e ciò che è invece opinabile, ma in molti casi sono la semplicistica trasposizione nel passato di stereotipi propri della società attuale.

Fra i tanti esempi possibili considero eccezionale, perché davvero completo, un disegno che fa propri quasi tutti gli errori ricorrenti. Esso raffigura una famigliola paleolitica (mamma e papà con un paio di figli) simile a tante della pubblicità odierna: lui torna dal lavoro, lei prepara il cibo e accudisce i figli. Il tutto all'interno di una grotta ben ordinata e con dipinta, alla parete, una grande scena di caccia che, evidentemente, ha la funzione di arredare la casa quasi si trattasse di una preistorica carta da parati. Per fortuna quest'ultimo errore è talmente evidente e grossolano che può forse usarsi didatticamente per introdurre una lezione sul significato dell'arte paleolitica, e anche, perché no, sulle difficoltà a ragionare delle scelte simboliche, rituali o religiose di popolazione "altre", siano esse preistoriche o, semplicemente, differenti da ciò che, per ognuno di noi, è ovvio perché tradizionalmente conosciuto e accettato.

In genere è comunque frequente il raffigurare il passato in maniera sostanzialmente simile al presente con, ad esempio, il riproporre la divisione, e discriminazione, fra i sessi nell'ambito del lavoro e del sostentamento familiare. Il quadretto domestico in tal modo organizzato è decisamente "modernista" e molto distante non solo da quanto l'archeologia ha spesso ricostruito, ma da quanto si vede in qualsiasi fotografia di società attuali dedite a caccia e raccolta o con economie primitive basate su allevamento o agricoltura. In tal modo, credo che il discorso didattico si appiattisca in una prospettiva generica, che vale per ogni luogo e tempo proprio perché non sa valorizzare e neppure citare le differenze e fra queste neppure quelle, spesso evidenti, di natura ad esempio ambientale (clima e risorse).

Aldilà di casi specifici si può però cercare di "correggere" didatticamente le scenette che raffigurano momenti di vita preistorica provvedendo, come minimo, a sporcarle e movimentarle e cioè aggiungere molti manufatti (quasi tutti in materiali deperibili e fra questi bastoni, stuoie, residui alimentari), poche persone anziane, molti bambini ed adolescenti, un certo numero di animali (domestici e non) e, spesso, anche i loro resti (dagli scarti di macellazione agli escrementi utilizzabili come combustibile, intonaco, pittura, "crema di bellezza"). Non più quindi un discinto e generico *petit déjeuner*, ma uno spazio fisico vivo e organizzato funzionalmente a seconda del periodo e dei luoghi. Questo ragionare sulle figure e sul come sono state ricostruite, può essere interessante e, al proposito, ricordo un caso positivo in cui, rapidamente ma in modo comunque efficace, in un libro delle medie si propone la ipotetica scena di un delitto preistorico e, nel testo, si ragiona delle tracce che potrebbero consentirne la soluzione. Questo presuppone una partecipazione attiva dello studente e un ragionare "da archeologo" o, se si vuole, "da detective" avendo di fronte più soluzioni alternative e dovendo suffragarle con dati materiali.

Relativamente ai modi di presentare singoli reperti, credo invece significativo che gli stessi nei libri di testo siano quasi sempre discussi solo nelle didascalie, evidenziando così che si tratta di parti accessorie rispetto a quello che davvero interessa. Spesso le didascalie riportano solo l'indicazione del tipo (ad esempio, statua, vaso eccetera), la datazione, in rari casi la provenienza. Nel caso di opere definibili come artistiche è raro che si faccia cenno al significato dell'opera, al motivo iconografico che ha consentito di riconoscerci un dio anziché un altro, all'originaria collocazione. In questo modo l'opera appare eccezionale e nel testo quasi mai si accenna al fatto che poteva trattarsi di una copia o che, in alcuni periodi, le piazze brulicassero di statue, che molte si trovavano anche nelle case private, del diverso valore di bronzo e marmo.

Nel caso di manufatti d'uso comune l'attenzione per la fisicità dell'oggetto è quasi sempre ancora minore e non si accenna al potenziale informativo "inglobato" ad esempio in una macina (che rinvia in certi casi all'uso familiare di macinare e in altri ad attività organizzate con impiego di schiavi o animali) o in un manufatto di selce che, a seconda del tipo, può essere un prodotto "usa e getta" o un manufatto distintivo e di grande prestigio.

D. In che modo viene presentata in questi manuali l'archeologia, e quali, a suo parere dovrebbero essere gli elementi necessariamente presenti nella presentazione di questa scienza?

R. Tre sono i principi guida di ogni moderna ricerca archeologica: stratigrafia, tipologia, tecnologia. Ognuno di essi rinvia a un diverso modo di guardare alla realtà e alle tracce del passato. Se si vuole accennare ai caratteri che distinguono l'archeologia dalle altre discipline storiche è a questi concetti che bisogna rifarsi.

La stratigrafia archeologica, diversamente da quella geologica da cui discende, studia le sovrapposizioni delle tracce lasciate dall'uomo che, ovviamente, sono frammiste a quelle conseguenza di eventi naturali sia ordinari (formazione dei suoli, erosione e risedimentazione per effetto ad esempio di piogge stagionali) sia catastrofici (crolli o spostamenti di materiali a seguito di terremoti, alluvioni eccetera). Sapere che le testimonianze archeologiche si trovano ordinatamente sovrapposte nel sottosuolo significa anche evidenziare la necessità di scavi correttamente eseguiti e dove si cerca di datare e capire la formazione di ogni strato. Non più "cacce al tesoro", ma indagini a ritroso nel tempo: dall'asfalto moderno al crollo di tegole romane, al sottostante pavimento con ai lati gli strati d'uso e, al disotto, i resti di periodi precedenti.

La tipologia è un modo per distinguere le cose e organizzare il sapere. È uno strumento di lavoro su cui molto gli archeologi hanno riflettuto, ma direi d'uso comune e spesso inconsapevole, come avviene quando si riordina una libreria o un astuccio dovendo decidere secondo quali criteri ordinare gli oggetti (si può farlo per materiale, per forma e dimensione, per valore, per funzione, per occasioni d'uso eccetera). Gli archeologi, fin dall'Ottocento, hanno imparato che un buon inizio è guardare ai materiali costituenti i reperti e da ciò si è avuta la distinzione, ancora valida, detta Sistema delle tre età (della pietra, del bronzo, del ferro). Un modo di distinguere applicabile anche ad oggetti frammentari, ma che per essere davvero utile deve poi farsi insieme a valutazioni di maggiore dettaglio e non guardando solo ad un criterio cronologico. Tenendo conto di questo l'attività didattica può farsi non descrivendo serie di oggetti, ma ragionando del loro mutare in funzione del gusto, del progresso tecnico, degli stili di vita. Si potrà quindi ragionare di oggetti associati fra loro, a costituire, ad esempio, servizi da tavola; del motivo per cui alcuni tipi di manufatti sono caratteristici solo di alcuni periodi e altri sono invece sopravvissuti fino a noi quasi inalterati; del rapporto fra i caratteri oggettivi dell'oggetto e le situazioni d'uso che l'archeologia concorre a riconoscere.

La tecnologia è il terzo e certamente più grossolano strumento di lavoro ed anch'esso è alla base del già menzionato Sistema delle tre età. Dire che costituisce un principio guida per l'archeologo significa sottolineare che ogni periodo è contraddistinto da un determinato livello di conoscenze e che proprio per tale motivo determinati manufatti erano impensabili in un periodo e caratteristici invece di un altro: ad esempio, non si fondevano metalli nell'età della pietra ed il vetro soffiato non esisteva nell'età del bronzo così come non si possono trovare materie plastiche in strati premoderni. Tutto ciò sembra un'ovvietà, ma è invece l'inevitabile punto di partenza per ragionare delle tecnologie disponibili per ogni periodo e per ogni contesto storico e significa quindi definire l'insieme dei comportamenti concreti che gli uomini potevano mettere in atto per organizzare la propria vita.

D. Come spiega la tendenza presente in molti manuali, soprattutto della Scuola Secondaria Superiore, a sottolineare gli aspetti 'tecnici' dell'archeologia (datazioni C14, termoluminescenza, etc.), e quali effetti negativi ciò potrebbe produrre negli studenti?

R. Nei libri di testo, correttamente, si dice che l'archeologia è lo studio delle testimonianze materiali del passato, ma poi anziché richiamare i principi fondamentali del metodo si elencano alcune tecniche e, detto brevemente dello scavo come raccolta di reperti (anziché di informazioni), ci si sofferma maggiormente su quanto può sostenersi avere valenza "scientifica"; in particolare le datazioni radiocarboniche, le fotografie aeree, le analisi dei materiali. Non che ciò non faccia parte dell'archeologia moderna, ma essa è ben altro. Archeologia è in primo luogo applicazione rigorosa di principi elementari; gli unici che giustificano, sul piano scientifico e quando davvero serve, il ricorrere a tecniche sofisticate, modernissime, talvolta costose. Tanto per essere chiari, i principi tecnologico, tipologico, stratigrafico sono parte della *forma mentis* di ogni archeologo e ne condizionano l'anima e il corpo; diversamente, il C 14 o la termoluminescenza sono metodi

utilissimi, ma di cui spesso può farsi a meno e che forse un domani non saranno neppure più impiegati, così come oggi non si usano più le fotografie in bianco e nero preferendo il colore e il digitale. Il metodo archeologico non va quindi confuso con lo strumento tecnico; ad esempio, uno scavo può essere ben condotto, e dare grandi risultati, disponendo anche solo di una cazzuola e pochi altri attrezzi, mentre un altro scavo dotato di mezzi modernissimi sarà certamente infruttuoso se l'archeologo non sa comprendere la stratificazione e classificare i materiali secondo criteri storicamente significativi.

Nella presentazione di che cosa è l'archeologia moderna, il privilegiare soprattutto gli aspetti tecnici è, nel caso dei libri di testo, quasi certamente la conseguenza del non conoscere ciò di cui si scrive, ma è anche un indizio dei tempi e un errore, nel suo piccolo, devastante. Devastante perché privilegiare quelle che potrebbero definirsi le complicità del lavoro archeologico (talvolta le astruserie) significa perderne di vista il senso e spingere forse lontani molti giovani; indizio dei tempi moderni perché si contribuisce, in tal modo, all'idea che è importante, ed utile, solo ciò che è tecnologico e non ciò che ha significato e valore (storico, culturale, sociale). Questo potrebbe essere il modo di presentare l'archeologia in uno *spot* televisivo se solo si trattasse di un prodotto commerciale (e quindi ben vengano lustrini e *paillettes*, analisi e microsommersibili, l'infinitamente piccolo e l'infinitamente grande in laboratori specializzati e asettici), ma l'archeologia è libera ricerca storica, uomini impegnati sul territorio, ricostruzione di come fu la vita quotidiana e quindi divulgazione e valorizzazione. È il privilegio di vedere, nei manufatti che si studiano, lo scorrere del tempo, la vita degli uomini passati, il mutare del mondo. I libri di testo dovrebbero ricordarsi di questo o, almeno, spero che ne accennino gli insegnanti.

MARC-ANDRÉ ÉTHIER, *L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA*, CRIE-CRIFPE DIPARTIMENTO DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, UQTR, CANADA

presentazione e traduzione di Ernesto Perillo

Se, una volta fatta l'Italia, il problema era quello di fare gli italiani, allora il ruolo dei sistemi educativi diventava centrale. E l'insegnamento della storia in questo ambito è stato certamente strategico per la nazionalizzazione delle masse.

Dopo il fascismo, con la Repubblica venne introdotto l'insegnamento dell'educazione civica, "da svolgersi per lo più in collegamento con l'insegnamento della storia e volto soprattutto a spiegare ai futuri cittadini i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica".¹⁴

Da allora molte cose sono cambiate. Il processo di formazione dell'Unione Europea, la caduta del muro di Berlino con il crollo dei regimi dell'est europeo, i processi di globalizzazione planetaria accanto a fenomeni migratori sempre più significativi e strutturali hanno rimesso in discussione i vecchi quadri concettuali di riferimento, costringendo tutti a reinterrogarsi sull'appartenenza, le identità, i contenuti della democrazia e della convivenza civile.

Nella scuola si è affermata con forza a partire dagli anni '90 una nuova riflessione sull'educazione alla cittadinanza che supera i limiti e le contraddizioni della vecchia educazione civica ed è in grado di assumere nuovi significati e altri obiettivi.

Il contributo di Marc-André Ethier professore di Didattica delle scienze sociali presso l'Università di Montréal ci consente di conoscere il dibattito e le soluzioni che si stanno sperimentando nel Québec. Dopo un'introduzione sul sistema scolastico e sulle caratteristiche dei nuovi programmi di studio in Québec, M.A. Ethier sottolinea l'importanza di declinare l'educazione alla cittadinanza come insieme di competenze degli allievi e capacità di elaborazione autonoma in contesti differenti.

Due punti mi sembrano particolarmente stimolanti nella sua riflessione:

¹⁴ A. Cavalli, *La domanda di etica civile*, in A. Cavalli, Giuseppe Deiana, *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 1999, p. 16.

- *il ruolo che l'insegnamento della storia può avere per la costruzione di competenze di cittadinanza;*
- *la connessione tra l'educazione alla cittadinanza degli allievi e le competenze dei docenti. L'insegnante efficace è quello che vive e mette in pratica ciò che raccomanda ai suoi allievi, costruisce contesti di apprendimento significativi, e, soprattutto, mette in atto pratiche riflessive sul proprio operato.*

Dopo aver indagato i possibili contenuti dell'educazione alla cittadinanza, M.A. Ethier arriva a stabilire le competenze di cittadinanza dei futuri insegnanti e i legami tra queste e il loro insegnamento. Solo la pratica riflessiva sul loro essere cittadini ed essere formatori di cittadini potrà aiutare i maestri a raggiungere il loro obiettivi formativi nel campo dell'educazione alla cittadinanza.

Abstract

I programmi scolastici in uso nel Québec dal 1997 assumono l'educazione alla cittadinanza come asse centrale del curriculum, in primo luogo attraverso la mediazione delle scienze sociali. Nonostante ciò, tra i giovani adulti che hanno completato gli studi con simili obiettivi, pochi si comportano come cittadini competenti. Questo problema permane anche all'università. Esso riguarda i futuri docenti ed è riconducibile in parte alla presenza, nella loro mentalità, di concetti errati e al parziale sviluppo o all'assenza di transfert di competenze adeguate e pertinenti.

L'articolo sostiene che esiste un legame tra il pensiero riflessivo e la pratica competente della cittadinanza. In esso viene presentata una ricerca (in corso) sulle concezioni, le competenze e i processi di riflessione degli studenti in percorsi di formazione iniziale per futuri maestri elementari, aspetti messi in rapporto alle loro pratiche di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza.

Nella prima parte si descrivono gli elementi del curriculum del Québec sull'educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria e si esaminano tre competenze attese da parte dei docenti.

La seconda parte sintetizza gli aspetti del quadro di riferimento dell'autore in rapporto alle competenze, i concetti e le pratiche riflessive dei cittadini. La terza parte riguarda gli aspetti didattici che tutto ciò implica e traccia qualche pista di ricerca.

Introduzione

Il XXI secolo si apre con eventi che lasciano presagire che all'umanità non mancheranno certo problemi sociali da risolvere. In effetti, le multinazionali devastano e inquinano la natura. Le crisi alimentari, sanitarie, economiche e finanziarie su scala planetaria diventano endemiche. Esseri umani vivono in numero crescente nella precarietà assoluta. L'austerità dei bilanci degli Stati rende sempre più acuta la polarizzazione sociale. I conflitti commerciali internazionali sono sempre più frequenti. Le grandi potenze moltiplicano le misure di ritorsione militare e accumulano armi tradizionali, atomiche, chimiche e batteriologiche. Aumentano le discriminazioni legate alla condizione di genere, al colore della pelle o alle idee (laiche o religiose) in cui si crede.

La gravità di questi problemi suggerisce ovunque la riflessione sull'educazione dei cittadini che dovranno risolverli. Poiché in Canada l'educazione è sotto la responsabilità degli Stati provinciali, questa discussione ha suscitato manifestazioni di buoni sentimenti e di nostalgia patriottica manifestati dagli intellettuali sconsolati, la pubblicazione di numerose circolari e rapporti governativi nella maggior parte delle province canadesi, oltre alla riforma del curriculum per la scuola dell'obbligo e la formazione iniziale dei maestri elementari.

Il ministero dell'educazione del Québec (MEQ) ha da parte sua intrapreso nel 2000 la realizzazione di un nuovo curriculum per la scuola obbligatoria (primaria e secondaria dai 6 ai 16 anni), il Programma di formazione della scuola del Québec (MEQ, 2004) o PFQ. Questo Programma comporta alcuni elementi portatori cambiamenti educativi profondi, tra cui l'approccio per competenze. Il PFQ definisce la competenza come "un saper-fare basato sulla mobilitazione e l'uso efficaci di un insieme di risorse" (MEQ, 2004, p. 9). Alcune di queste competenze sono specificatamente disciplinari, altre trasversali.

È con riferimento a questo contesto che io discuto in questo mio contributo dei rapporti tra l'educazione alla cittadinanza degli studenti del Québec e la formazione riflessiva dei futuri docenti di scienze sociali, in particolare i docenti di storia e di educazione alla cittadinanza. Per questo, puntualizzerò all'inizio quali strumenti educativi il MEQ prevede siano utilizzati per la formazione dei cittadini e spiegherò più precisamente (a titolo di esempio e dal punto di vista della storia insegnata, ma senza aderire mai al discorso ministeriale che riassumo) in cosa consistano le principali competenze trasversali e uno degli ambiti generali di formazione. Farò poi un breve cenno sulle competenze attese del docente che metterà in opera questi strumenti. Concluderò formulando, alla luce di alcuni semplici principi concettuali, alcuni temi di ricerca, correndo il rischio di tracciare delle piste di lavoro per tentare di rispondere, se possibile, a una parte delle questioni poste.

Gli strumenti educativi previsti per la formazione dei cittadini

A tutt'oggi, solamente il contenuto del Programma di formazione della scuola del Québec (MÉQ, 2001) per la scuola primaria è (in modi molto differenti) messo in atto. Di contro, il programma del primo ciclo della secondaria è adottato, mentre non lo è quello del secondo ciclo. Come quello del primo ciclo, riproporrà le sue competenze trasversali, i suoi ambiti di apprendimento e quelli generali di formazione sulla base di quelli previsti dal nuovo programma di studi della scuola primaria. I due documenti pubblicati serviranno, dunque, come base per illustrare brevemente le caratteristiche generali dell'insieme dei programmi di scienze sociali, per poi descrivere le competenze trasversali, l'ambito generale di formazione denominato Vivere-insieme e cittadinanza e le competenze disciplinari in Storia ed educazione alla cittadinanza. Concluderò esaminando tre competenze attese per i docenti che mi sembrano connesse con l'educazione alla cittadinanza.

Le caratteristiche dei nuovi programmi di studio

I programmi di scienze sociali saranno insegnati senza soluzione di continuità dal terzo anno della scuola primaria al quinto anno della scuola secondaria, a partire dal 2008, data prevista per l'entrata in vigore completa del curriculum. In totale saranno 700 ore. Ciò è in contrasto con le 200 ore di lezione fino a quel momento riservate alla storia, nella classe seconda e quarta della secondaria, le altre 200 ore per la geografia, nella classe prima e terza della secondaria, le 100 ore di educazione economica nella classe quinta della secondaria. Nella scuola primaria, è previsto un solo corso di scienze sociali. Esso occupa 100 ore. S'intitola Geografia, storia ed educazione alla cittadinanza. Aggiungiamo che sia il primo che il secondo anno della scuola primaria preparano in modo informale gli allievi alle scienze sociali, proponendo loro un avvio allo studio del tempo (giorno, mese, anno, etc.) e allo studio dello spazio.

Nella scuola secondaria saranno insegnati tre corsi obbligatori: Geografia, Storia ed educazione alla cittadinanza e Conoscenza del mondo contemporaneo. Nel primo e nel secondo anno della scuola secondaria (gli alunni hanno normalmente dai 12 ai 14 anni), dunque al primo ciclo, il corso di Storia ed educazione alla cittadinanza sarà centrato sulla storia generale. Nella classe terza e quarta, sarà invece riferito alla storia del Québec e a quella del Canada. L'insegnamento di geografia è ridotto a 150 ore, nella misura di 75 ore per anno nel primo e nel secondo anno, mentre quello di storia è portato a 450 ore, dal primo al quinto anno, includendo Conoscenza del mondo contemporaneo, in quinta. Un corso opzionale di storia e civiltà del XX secolo esisteva già nella classe quinta della scuola secondaria, offerto in alternativa a quello di conoscenza geografica del mondo contemporaneo. Questi due corsi di 100 ore saranno in parte integrati a quello di educazione economica per formare il corso della classe quinta.

Il programma di storia nel primo ciclo della scuola secondaria entrerà in vigore nel 2005. In questo programma, come negli altri, i contenuti (storici, in questo caso) serviranno di supporto, di "base" per sviluppare le competenze. In altre parole, gli allievi non dovranno più sottomettersi all'esercizio di individuare in un documento o in una lezione magistrale i contenuti fattuali da memorizzare per la loro intrinseca importanza stabilita dall'esterno dal docente o dalla società. D'ora in avanti gli studenti dovranno riflettere per risolvere un problema e, così facendo, apprenderanno gli elementi di contenuto che dovranno manipolare. I docenti, da parte loro,

dovranno quindi scegliere quei contenuti di apprendimento la cui elaborazione consentirà loro di sostenere l'elaborazione di competenze trasversali e disciplinari. Ciò implica la necessità di selezionare documenti che presentano interpretazioni in contrasto, per favorire la ricerca, il dibattito, l'autonomia, l'analisi.

Questo focus sullo sviluppo di competenze da parte degli allievi e sulla loro capacità d'elaborazione in relazione ai diversi contesti significa dunque che non si tratta più per loro di accumulare e di ripetere su richiesta conoscenze "fattuali" (spesso di carattere aneddotico, incomprensibili e frammentarie) ai fini di una omologazione sociale, ma piuttosto di apprendere come acquisire e trasferire conoscenze di diverso tipo (fatti, concetti, procedure tecniche e cognitive, etc.) per interpretare e cambiare deliberatamente il loro mondo, in un'ottica di maggiore reciprocità sociale (MEQ, 2004, p. 5-6).

Vivere-insieme e cittadinanza

Le grandi finalità educative e gli assi di sviluppo che devono guidare l'azione collettiva sono denominati ambiti generali di formazione. Uno di questi cinque ambiti è Vivere-insieme e cittadinanza. Questi ambiti riguardano le problematiche contemporanee sulle quali devono confrontarsi gli allievi. Essi sono parte integrante del programma generale. Hanno, da una parte, lo scopo di condurre gli allievi a stabilire connessioni tra i diversi ambiti di conoscenza con i quali la scuola li mette in contatto, la loro vita quotidiana, così come i fenomeni sociali; dall'altra, mirano a sviluppare negli studenti uno sguardo critico sul loro ambiente personale, sociale o culturale, a considerare differenti possibili azioni da intraprendere, a mettere in pratica queste azioni e a condurle fino alla loro conclusione. Queste due finalità rivelano la natura transdisciplinare degli ambiti generali di formazione, il che implica la responsabilità per tutti i soggetti che hanno un ruolo educativo di contribuire a formare gli allievi in questi campi. Ciò conferisce loro, di conseguenza, il ruolo d'interfaccia nei processi di transfert delle competenze.

Alcuni corsi hanno tuttavia affinità più marcate di altri in relazione all'uno o all'altro degli ambiti generali di formazione. È questo il caso dei programmi di storia e di educazione alla cittadinanza, che stabiliscono relazioni privilegiate, anche se non esclusive, con il Vivere-insieme e cittadinanza. (MEQ, 2004, p. 21-22)

Questo ambito generale si prefigge come scopo educativo quello di condurre l'allievo a partecipare alla vita democratica della classe o della scuola, sviluppando un atteggiamento di apertura sul mondo e di rispetto della diversità. Il programma riconosce che la scuola deve promuovere la socializzazione dei giovani, consentire loro l'acquisizione di saperi e comportamenti, incarnare valori democratici e promuovere il sentimento di appartenenza se vuole rispondere alle dimensioni pluraliste della società, mantenere relazioni egualitarie e rifiutare ogni forma di esclusione. Per realizzare questa missione, la scuola può contare non solo sugli apprendimenti disciplinari, ma anche su progetti e pratiche pedagogiche, come il coinvolgimento degli allievi nella soluzione dei problemi, le discussioni, le negoziazioni e i dibattiti.

Infine, l'ambito generale di formazione Vivere-insieme e cittadinanza privilegia tre assi di sviluppo che invitano gli allievi a utilizzare saperi di ogni tipo, già posseduti o in via di acquisizione. La valorizzazione delle regole della vita sociale e delle istituzioni democratiche si basa principalmente sulla familiarizzazione con il ruolo di cittadini nella elaborazione delle regole stesse, i principi che reggono questo funzionamento, le istituzioni che danno corpo a questi principi, così come i diritti e i doveri che vi afferiscono. L'asse dell'impegno, della cooperazione e della solidarietà cerca di formare gli allievi al lavoro di gruppo, alla presa di decisioni, alla assunzione di relazioni egualitarie, al dibattito argomentativo, alla responsabilità, così come all'aiuto reciproco e all'azione comunitaria. Il contributo alla cultura della pace riguarda il tema dei conflitti a scala mondiale, del potere, dell'interdipendenza tra gli uomini, dell'eguaglianza, della lotta contro gli stereotipi, l'esclusione, la povertà e l'analfabetismo. Questo asse mira inoltre a sensibilizzare gli allievi verso le situazioni di cooperazione e di aggressione, guidandoli a gestire pacificamente i rapporti di potere, nel rispetto gli accordi presi. (MEQ, 2004, p. 28)

In conclusione, degli obiettivi filantropici basati sulla convinzione che sia possibile per le persone di buona volontà andare d'accordo e riformare la società a vantaggio di tutti, a patto che la scuola le informi.

Le competenze trasversali

Tutti i programmi devono concorrere allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali. Mentre le competenze disciplinari si modificano in ragione del corso di studi, quelle trasversali non possono svilupparsi se non quando tutti i corsi di studio prendono in carico la loro costruzione. Si tratta, dice il programma, di nove competenze di alto livello tassonomico che si devono costruire tanto nelle discipline che negli ambiti generali di formazione. (MEQ, 2004, p. 28) Queste competenze sono raggruppate in quattro grandi campi: (1) intellettuale, (2) metodologico, (3) personale e sociale, e infine (4) comunicativo. Ciascuno di questi campi implica dunque più competenze. Così, le competenze trasversali d'ordine intellettuale sono quattro: cioè (a) utilizzare l'informazione, (b) risolvere i problemi, (c) esercitare il proprio giudizio critico e (d) mettere in pratica il proprio pensiero creativo; mentre sono indicate solo due competenze di ordine personale e sociale: cioè (a) cooperare e (b) aggiornare le proprie potenzialità.

In conclusione, il PFQ afferma di voler formare dei cittadini impegnati e autonomi, permettendo agli allievi di costruirsi le proprie visioni del mondo, di strutturare le loro (molteplici) identità rispettive e di sviluppare la loro capacità di agire. L'educazione alla cittadinanza è al tempo stesso una delle tre grandi finalità della scuola del Québec, piuttosto che un obiettivo di formazione non valutato, come nel caso dei programmi di storia del Québec pubblicati nel 1982, che resteranno in vigore in alcuni casi fino al 2008. Far costruire dagli allievi stessi la loro coscienza sociale affinché si comportino come cittadini responsabili e consapevoli diventa un obiettivo esplicito e comune a tutti gli ambiti, ma che si ancora ormai chiaramente all'ambito dell'universo sociale (MEQ, 2001, p. 165) e in particolare alla storia (MEQ, 1997, p. 23.) Alcuni denunciano tuttavia il carattere capzioso delle preoccupazioni civiche ed educative manifestate dai portavoce dello Stato e prevedono che le risorse necessarie per la realizzazione del PFQ non saranno destinate alle scuole.

Le competenze disciplinari in storia

Il programma di Storia ed educazione alla cittadinanza è strutturato principalmente attorno allo sviluppo di tre competenze disciplinari. Con riferimento a queste competenze è utile richiamare tre osservazioni, prima di parlarne direttamente.

Per prima cosa, il programma di storia si propone di condurre gli allievi a sviluppare le stesse competenze disciplinari per tutta la scuola secondaria, ma a partire da differenti contenuti, vale a dire contenuti di storia generale, nelle classi prima e seconda, poi di storia del Québec e del Canada, nelle classi terza e quarta.

Queste competenze, inoltre, si pongono in continuità con quelle del ciclo primario. Infine, il programma si pone l'obiettivo di contribuire in triplice modo alla formazione degli allievi conducendoli (1) a comprendere come il futuro scaturisca dal presente così come il presente dal passato, (2) a trovare e analizzare informazioni sulle realtà sociali con l'aiuto di strumenti metodologici e di una rete concettuale allargata e (3) a cogliere le conseguenze delle azioni degli uomini sulla storia e a cogliere le occasioni di partecipazione sociale. Questo terzo e sperato contributo dà il suo significato al titolo del programma, poiché l'allievo dovrebbe così rendersi conto del suo potere e della sua responsabilità in quanto cittadino.

Questa sezione si pone come oggetto di presentare le competenze in rapporto con la cittadinanza. Riprendo rapidamente due delle tre competenze che strutturano il programma di storia nella scuola secondaria, ma mi soffermerò a descrivere in modo più puntuale la terza competenza, perché presenta maggiori connessioni con le questioni da me poste. Come nel resto di questo capitolo, farò riferimento alla versione del programma di storia generale approvata nel 2004 (MEQ, 2004, cap. 7)

La prima competenza mira allo sviluppo, da parte degli allievi, dell'abitudine di guardare verso il passato per comprendere il presente, di osservare le realtà sociali attuali nella loro durata, nella loro evoluzione, al fine di coglierne la complessità. La seconda competenza cerca di sviluppare le

risorse intellettuali connesse al metodo storico, alla ricerca storica: come ad esempio documentarsi e stabilire i fatti storici; spiegarli, in particolare sapendoli collocare in una relazione di cause e conseguenze; interpretarli, alla luce dei diversi modelli di spiegazione degli storici.

La terza competenza dice: "Costruire la propria coscienza di cittadino con l'aiuto della storia." (MEQ, 2004, p. 348) Si tratta di condurre gli allievi a costruire consapevolmente le loro rispettive identità sociali, ad accettare le diversità di identità, a comprendere il carattere tanto singolare che plurale delle identità e infine a superare le specificità nella consapevolezza che il rispetto delle differenze si fonda sulla condivisione di valori e principi connessi alla democrazia. Questi valori e principi si incarnano secondo il MEQ in alcune realtà sociali: istituzioni pubbliche, strutture sociali e diritti. In ragione di ciò il MEQ pone come obiettivo del corso l'aiuto agli allievi a comprendere come queste realtà sociali possano contribuire all'esercizio della democrazia, a stabilire come le società umane le hanno collettivamente conquistate, a constatare che esse sono fragili e incomplete, a prendere posizione nei confronti delle disuguaglianze che sono ancora presenti nonostante l'eguaglianza proclamata dal discorso democratico e, infine, a qualificare la loro partecipazione alla vita collettiva per mantenere e rafforzare queste stesse istituzioni.

In continuità con le raccomandazioni del Consiglio superiore dell'educazione (1998), il programma aggiunge che la classe e la scuola offrono agli allievi occasioni di scambiare opinioni, riflettere e agire sull'organizzazione e sul funzionamento della classe e della scuola, così come sui molteplici problemi legati alla dimensione della cittadinanza che in quei contesti nascono regolarmente.

Un transfert appropriato dei concetti storici in un simile contesto aiuta gli alunni, secondo il MEQ, a consolidare la loro consapevolezza di essere cittadini.

Le competenze attese dei docenti

Per sostenere lo sviluppo di queste competenze da parte dei loro allievi, gli insegnanti stessi devono avere acquisite certe competenze. Il MEQ ne individua dodici. Tre mi sembrano appartenere in primo luogo al campo della didattica. Riguardano gli studenti del baccalaureato nell'insegnamento secondario (BES).

Le tradurrei nei due enunciati seguenti. I docenti devono innanzitutto comportarsi come modelli di riferimento in relazione al loro campo disciplinare, cioè devono mettere in pratica quanto vanno raccomandando. Devono farsi gli eredi, gli interpreti e i critici della loro disciplina. In storia e in educazione alla cittadinanza, ciò significa, tra l'altro, possedere le risorse concettuali e operative messe in campo dagli storici quando si interrogano sui quesiti socio-politici, usare queste risorse per comprendere la società attuale e prendere posizione nei dibattiti sui modi in cui ci si può impegnare per la risoluzione dei problemi che la attraversano.

Gli insegnanti devono, inoltre, essere capaci di pensare e costruire, in rapporto ai contenuti che devono far imparare, delle situazioni di insegnamento adatte agli studenti con i quali devono lavorare, favorendo lo sviluppo delle competenze previste dal programma. Dato il programma, ciò implica, in particolare, che i docenti dovranno identificare i concetti degli allievi che ostacolano la comprensione dei contenuti socio-politici e che impediscono la motivazione all'impegno politico al fine di preparare contesti di apprendimento capaci di superare questi ostacoli e sviluppare le competenze di cittadinanza desiderate. Questi contesti dovrebbero mettere gli allievi di fronte a conflitti cognitivi e socio-cognitivi con gli strumenti per sostenere o contestare tesi controverse, affinché essi siano in grado di analizzarle e di trarne loro proprie conclusioni nei dibattiti sulla realtà delle disuguaglianze sociali, la pertinenza per regolarle e per intervenire.

Un simile insegnamento contribuisce all'educazione alla cittadinanza quando ha successo, perché gli allievi apprendono a condurre inchieste, a valutare gli argomenti, a costruire la loro propria identità e a discutere tra di loro in modo rispettoso e tollerante su questioni oggetto di dibattiti contemporanei, (secondo il Gruppo di lavoro sull'insegnamento della storia (GTEH) costituito dal governo nel 1996), sulla base di strategie e competenze connesse secondo Engels e Ochoa (1988) alla expertise nelle scienze sociali.

Qualche chiarimento concettuale

Qual è, però, la natura delle connessioni tra l'educazione alla cittadinanza degli allievi e le competenze dei maestri? Per rispondere alla domanda, consentitemi di fare una breve allusione alle riflessioni di altri autori sulla definizione di ciò che sono la competenza, la concezione e la pratica riflessiva che contribuiscono a chiarire meglio le questioni da me poste.

La competenza

Per Jonnaert (2002), una competenza è una struttura riflessiva e temporaneamente efficace per mobilitare e coordinare una serie di risorse (strategie, abilità e strumenti cognitivi, operativi e meta-cognitivi) in vista della soluzione di un problema in un contesto dato. Perciò, le risorse mobilitate dal soggetto per affrontare un problema variano secondo l'idea che questo soggetto ha del problema (p. 59).

Concetti e motivazione politica

Molti ricercatori (tra cui Astolfi, 1997 e Vergnaud, 1985) ispirati da Bachelard, Piaget, Vygotski o Wallon, secondo i casi hanno fatto emergere e hanno studiato i concetti (o le rappresentazioni sociali, per Jodelet, 1994, e Moscovici, 1996) e le loro relazioni con una disciplina scolastica, omettendo tuttavia la storia e l'educazione alla cittadinanza. Essi concordano nell'affermare che ogni allievo e studente possiede dei concetti a proposito degli oggetti di apprendimento, anche se questi stessi alunni non hanno mai studiato tali oggetti in modo formale. Allievi e studenti dispongono già di concetti. Un concetto è " (...) un modello esplicativo implicito, per lo più semplice, strutturato, logico, generalmente legato al reale o elaborato per analogia" (de Vecchi e Carmona-Magnaldi, 2002, p. 41).

I corsi scolastici rafforzano spesso questi concetti spontanei, senza riuscire a modificarli se non raramente. Per quali motivi? Perché i concetti spontanei sono efficaci. Hanno una parte di verità, nel consentire in effetti al soggetto di analizzare e spiegare la realtà percepita. Si tratta di un insieme coerente di conoscenze dichiarative, procedurali e ipotetiche (per usare le parole di Tardif, 1992) efficaci nella loro pratica quotidiana, che rappresenta un ambito di validazione importante. Esse si implicano reciprocamente e ispirano il comportamento da adottare nelle diverse situazioni, ivi compresa l'azione politica, di cui assicurano il senso complessivo. Cosa che le distingue dal condizionamento, secondo Jonnaert.

Così, un concetto (socio-politico) spontaneo e mal fondato (come "coinvolgimento politico e senza valore") può generare risposte soddisfacenti in un contesto abituale (alcune persone militano in partiti tradizionali, e poi sono tradite da politici che esse stesse hanno contribuito a far eleggere), ciò che ha come conseguenza di rafforzarlo. È per questo motivo che "esporre" gli allievi a un concetto scientifico (gli uomini costruiscono la storia in condizioni determinate e gli individui oppressi ma solidali possono incidere sui rapporti sociali) non è sufficiente a farglielo apprendere e trasferire al di fuori dell'aula scolastica se un concetto errato li soddisfa (Tardif, 1999), anche perché il sopracitato concetto scientifico, esso stesso, comporta una parte di errore e di provvisorietà.

Il più delle volte, questa "esposizione" dell'allievo a un concetto scientifico non produrrà squilibri delle strutture cognitive e "ristrutturazioni a più alto livello" (Piaget, 1975). Sarà ignorata e avrà come effetto di far assimilare nuovi dati al concetto spontaneo, che continuerà ad agire di nascosto e a ostacolare l'apprendimento e il transfer del concetto scientifico. Per superare un concetto errato, è necessario che gli allievi riescano a vederlo come l'ostacolo che esso in realtà rappresenta. Il docente deve dunque far confrontare gli allievi con una esperienza dimostrando loro l'inadeguatezza del concetto errato e la superiorità operativa di un altro concetto in un contesto abituale (Astolfi, 1997) o, per dirla con altre parole, produrre un conflitto socio-cognitivo o di focalizzazione (Doise, Dubois e Beauvois, 1999; Garnier e Doise, 2002) e poi superarlo per raggiungere un nuovo equilibrio, più stabile.

Così, se i concetti "ostacolo" di alunni e studenti relativamente ai rapporti sociali e all'impegno socio-politico, qualunque essi siano, non sono stati superati, questi stessi concetti continuano a determinare (nonostante le aspettative sociali) le loro risposte quando sono interrogati

sull'insegnamento delle scienze sociali, sul loro impegno socio-politico e sul rapporto che stabiliscono tra i due fenomeni, così come quegli stessi concetti determinano le loro azioni quando devono decidere in riferimento alla soluzione da prendere su un problema socio-politico controverso. Di conseguenza, questi concetti influenzano anche le decisioni che prendono i soggetti di scegliere tali attività in relazione ai rapporti di potere, di impegnarsi e di continuare, cosa che io ho già definito come "la motivazione politica" (Éthier, 2000), in analogia con il modello della motivazione scolastica, fatto conoscere in Québec da Viau (1994).

Più precisamente, questo modello (di Deci e Weiner) sostiene che la motivazione politica si spiega tra gli altri con i concetti che il soggetto ha (a) della pertinenza e dell'utilità di tali attività politiche, (b) della propria capacità nel realizzarle (la percezione di efficacia collettiva) e (c) della capacità di controllo, vale a dire delle cause alle quali si attribuisce il fallimento o l'eventuale successo di queste attività. Il soggetto può considerare queste cause socio-politiche come propria dimensione interna o esterna, stabile o modificabile e controllabile o meno dal soggetto stesso. Attribuire una conseguenza socio-politica a cause interne, modificabili e controllabili svilupperebbe la motivazione politica (Éthier, 2000). Questo modello non è stato, tuttavia, ancora validato empiricamente con cittadini esperti né inesperti.

La pratica riflessiva

Questo punto mi induce ad esprimere due valutazioni sulla pratica riflessiva dell'insegnante di storia e di educazione alla cittadinanza. La prima riguarda la pratica riflessiva dell'insegnante esperto e la seconda quella del cittadino esperto. Devo, per prima cosa, indicare le fonti di queste due valutazioni e spiegare il rapporto che hanno, secondo me, con l'insegnamento.

Queste valutazioni sono state arricchite dalla mia lettura di Schön, anche se il termine esperto non è usato qui nel significato con il quale lo utilizza Schön (1994), ma piuttosto nel senso usato da Tardif (1992). È noto che gli studi di Flavell e Ross sulla metacognizione hanno favorito la ripresa, a partire dalla psicologia cognitiva di base, delle ricerche sui processi cognitivi, affettivi e sociali dei bambini che apprendono in un contesto scolastico. Queste ricerche riguardano in particolare lo sviluppo dell'assunzione cosciente, autonoma e strategica dei processi di pensiero. Esse hanno prodotto ulteriori approfondimenti teorici a partire dalla metà degli anni 1980. Le ricerche successive condotte da Schön (1994), e poi da altri, sulle competenze riflessive degli esperti nell'esercizio delle proprie attività, si sono inserite indirettamente in questo filone. Questo nuovo sviluppo teorico ha consentito di comprendere meglio la pratica dei docenti. Schön ha dimostrato che il saper-fare posseduto e utilizzato da molti operatori, quando si arriva al momento di porre o risolvere un problema, resta spesso implicito. Questi operatori arrivano a svolgere molto bene un gran numero di compiti complessi. E pur tuttavia, alcuni tra di loro si dimostrano poco consapevoli di quanto hanno saputo fare e dei motivi per i quali si sono comportati in quel modo, mentre altri riflettono su (e formulano un ragionamento su) le conseguenze della loro pratica quotidiana in rapporto alle loro intenzioni mentre sono in piena attività e retrospettivamente. Questi ultimi sono operatori riflessivi.

L'insegnamento è certamente una attività complessa e non di routine che esige un alto grado di pratica riflessiva. Il docente deve, in effetti, prendere regolarmente una gran quantità di decisioni, spesso in situazioni che richiedono una risposta immediata, per istruire ed educare contemporaneamente più di una trentina di allievi fra loro diversi, tenendo conto delle dimensioni sociali, affettive, cognitive, culturali e psichiche che sono in gioco nell'apprendimento. Questo spiega perché i centri di formazione dei maestri nelle diverse università del Québec hanno privilegiato approcci che mirano a sviluppare, da parte dei docenti, l'analisi riflessiva dei loro interventi educativi. Le università hanno del resto riaffermato l'importanza delle pratiche riflessive nell'insegnamento, poiché i programmi di formazione per i futuri maestri devono consentire a costoro di impegnarsi in un cammino individuale e collettivo di sviluppo professionale. Seguendo Schön, arrivo alla conclusione che il processo riflessivo dell'operatore è necessariamente paradigmatico, perché si tratta di individuare e di circoscrivere un problema (legato alla pratica del soggetto riflessivo), di raccogliere e analizzare dei dati, di criticare e interpretare queste analisi, e poi di agire di conseguenza. Il paradigma della pratica modellerà dunque la riflessione

dell'operatore. Questo paradigma comprende un'euristica, delle problematizzazioni, dei concetti e dei modelli di riferimento. Il modo di concepire il reale e di individuare i problemi varia in rapporto al paradigma usato.

È per questo motivo che ho l'impressione, in primo luogo, che la pratica riflessiva dei docenti di storia e di educazione alla cittadinanza differisca di molto dalla pratica degli altri docenti, tale da richiedere uno studio a parte. Ora, nessuna indagine ha analizzato gli strumenti usati (deliberatamente o meno) dai docenti di storia del Québec, principianti o esperti, per formare i loro allievi come cittadini competenti né sul sapere che questi insegnanti elaborano a partire dalla loro riflessione a proposito di questi interventi educativi. (Di certo questa ricerca dovrà essere realizzata, idealmente, in parallelo con altre, simili, in diverse parti del mondo, ivi compresa l'Italia...ma sono necessari dei volontari!).

L'insegnamento non è tuttavia la sola attività complessa e di scarsa routine che esige un alto grado di pratica riflessiva: la pratica del cittadino esperto lo è allo stesso modo. Ciò fonda la mia seconda valutazione: l'esercizio competente della cittadinanza implica un processo di pratica riflessiva. In questo senso, anche se due professionisti della politica come Winston Churchill e Ernesto Guevara erano divisi da paradigmi (e da interessi di classe) antagonisti, e si servivano di processi intellettuali e di concetti differenti con procedure diverse l'uno dall'altro, tuttavia utilizzavano entrambi chiaramente una pratica riflessiva come cittadini quando scrivevano la storia politica alla quale avevano partecipato e quando tentavano di ricavare delle indicazioni per individuare e regolare altri problemi politici, anche questi differenti per ciascuno dei due. Il loro saper-fare non era affatto implicito. Come ogni pensiero riflessivo, la sua natura contestuale implica che tale pensiero sulla cittadinanza non sia appreso in astratto, per se stesso, ma che si sviluppi piuttosto con l'uso di processi specifici di risoluzione dei problemi di un sapere dato.

Ciò rafforza la mia comprensione della natura del pensiero riflessivo: esso si apprende in situazione, esercitandosi su un oggetto pertinente, e si generalizza in un secondo momento. Un soggetto impara a risolvere problemi sociali quando chiarisce certi problemi sociali in un determinato campo di esperienza per mezzo di strategie specifiche (variabili e adattabili) di ricerca sociale, quando esercita il proprio pensiero creativo o il suo giudizio critico (due elementi del pensiero riflessivo) in relazione a sfide (dibattiti, controversie) sociali, manipolando (o scoprendo, elaborando, coordinando) informazioni pertinenti, ivi compresi i concetti. È nella pratica consapevole (sia della politica elettorale che della lotta rivoluzionaria) che il pensiero riflessivo si sviluppa.

Implicazioni di ricerca

Dopo aver enunciato le ragioni in base alle quali queste riflessioni mi sembrano sollevare molti quesiti di ricerca e dopo averli indicati, presento ora alcune piste di lavoro per rispondere a questi problemi.

Alcuni interrogativi di ricerca

I giovani adulti che oggi si considerano poco impegnati (Boisvert, Hamel e Molgat, 2000, Francœur, 2002, Hobsbawm, 1996, Hudon e Fournier, 1999, Rouillard, 1995) sono stati "esposti" all'influenza dei vecchi programmi del Québec di scienze sociali della scuola primaria e secondaria. Questi programmi suggerivano anch'essi ai docenti di mettere gli allievi di fronte a versioni contraddittorie, per consentire loro di analizzare le fonti e di trarre le loro conclusioni, riflettendo sui propri processi (MEQ, 1981). Di contro, in uno studio sul rapporto tra il pensiero dello storico e quello del cittadino responsabile e consapevole, Martineau (1999) ha stabilito che molti docenti di storia formavano male i loro allievi a questo processo, cosa che l'autore imputava a una formazione incompleta dei maestri. Ben altri fattori (finanziari, amministrativi, macro-economici, sociopolitici) dovrebbero essere considerati e io l'ho fatto in altri scritti, ma quello indicato da Martineau non deve essere trascurato. Questa considerazione impone l'elaborazione e la messa in campo di situazioni d'insegnamento universitario per gli studenti che aspirano a insegnare nella scuola secondaria per avviarli ad un processo riflessivo sulla loro (duplice) pratica di cittadini e di formatori di cittadini.

Queste osservazioni iniziali sollevano una serie di interrogativi: i giovani adulti destinati all'insegnamento del nuovo corso di Storia ed educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria sono essi stessi dei modelli di cittadini consapevoli? Hanno sviluppato e trasferito nella loro vita di cittadini le competenze richieste? Possono farle imparare ai loro allievi? Sono consapevoli delle teorie che guidano le loro pratiche di insegnanti e le loro pratiche di cittadini? Quali piste sulla formazione dei maestri apre questo dato?

In modo più preciso e circostanziato, mi chiedo come i giovani adulti iscritti al programma del BES procedono quando devono risolvere un problema socio-politico. Quali concetti socio-politici mettono in campo per rappresentarsi il problema? Questi concetti sono contingenti o derivano da uno stesso sistema di spiegazione nello stesso soggetto? All'occorrenza, questo modello sottostante è specifico alla situazione o all'ambito sociopolitico? Si tratta di uno schema comune ad altri ambiti? Per affrontare un problema, quali altri strumenti selezionano e mettono insieme gli studenti? Quali sono le connessioni tra i loro concetti socio-politici? Fra tutti gli strumenti mobilitati intenzionalmente, alcuni fra quelli sono associati a strategie esperte con riferimento alle scienze sociali? Se è così, secondo quali criteri essi mettono in pratica questi strumenti? Sono quelli imparati a scuola? E se no, dove? Se non si impiegano strumenti scolastici, quali risorse alternative vengono impiegate e dove sono state acquisite? Sono essi coscienti di quelle che utilizzano? In quale modo i concetti e gli altri strumenti usati sono presenti fra gli studenti? Vedono un legame fra i loro interventi per formare alunni competenti nella pratica della cittadinanza consapevole, da una parte, e le loro pratiche di cittadini, dall'altra? C'è uno scarto tra la spiegazione che danno dei loro processi e quello che praticano realmente? Si può osservare una evoluzione tra l'inizio e la fine della loro scolarizzazione?

Piste di lavoro per rispondere a questi interrogativi

Solo pochi ricercatori canadesi hanno esplorato il terreno dei concetti nelle scienze sociali degli allievi della scuola secondaria. È questo il caso, tra gli altri di Mertineau (1999), Caouette (2000) e Charland (2003). Seguendo il loro esempio, anch'io potrei somministrare agli studenti un questionario con risposte scritte, utilizzando o meno la scala di Lickert. Potrei anche, come Moisan (2002) e Seixas e Clark (2001), analizzare una produzione scritta con risposte semi-aperte o, ancora, come Lebrun et Lenoir (2001), analizzare delle programmazioni di un corso di studio. Mi sembra più efficace far emergere le competenze delle strategie adottate dai soggetti in situazione per la soluzione dei problemi, e poi far esplicitare i loro concetti all'interno di colloqui di ricerca. Questi colloqui permettono delle interazioni con l'intervistatore e conducono il soggetto a puntualizzare la sua posizione, i concetti connessi alla definizione del problema, e alla capacità di controllo, così come la natura degli strumenti (conoscenze dichiarative, procedurali o ipotetiche) messi in campo e il tipo di riflessione agita in rapporto alla propria pratica di cittadino e di insegnante. Chiedendo a studenti del BES di dichiarare ad alta voce quali operazioni mentali essi realizzino nel momento in cui risolvono un problema, io penso di scoprire i loro concetti relativi alla motivazione politica e gli strumenti impiegati per la risoluzione di un problema socio-politico.

Questa strategia integra, all'interno di uno stesso incontro con il soggetto, due tipi di dati. L'uno è indiretto: la risoluzione di un problema; l'altro, diretto: il colloquio. Questo approccio incrociato è sempre più utilizzato nel campo della ricerca, perché si dimostra più solido e fecondo, secondo il lavoro di Lee, Ashby et Dickinson (2000) sul pensiero storico degli allievi della scuola primaria. Il tutto dovrebbe occupare 60 minuti per soggetto e sarà oggetto di una registrazione audio trascritta alla lettera (verbatim). La trascrizione delle registrazioni magnetoscopiche competerebbe troppe difficoltà e può creare imbarazzo per il soggetto intervistato.

Il mio campione (non probabilistico) comprenderà 100 studenti del baccalaureato nell'insegnamento della scuola secondaria (opzione di scienze sociali) reclutati nelle facoltà di educazione delle università del Québec. Questo campione rappresenta una parte significativa della popolazione dei futuri docenti di scienze sociali del Québec. Se il campione non è sufficientemente rappresentativo della composizione sociale, sessuale e demo-culturale (lingua etc.) della popolazione universitaria del Québec, aggiungerò un campione casuale della stessa coorte.

Gli studenti vedranno individualmente un documentario sui problemi del sottofinanziamento universitario. Avranno come compito quello di simulare il ruolo di individui in disaccordo con una ipotetica decisione del governo (portare le tasse scolastiche a 10.000\$ all'anno a partire dalla primavera del 2005) e di spiegare come agirebbero per impedire l'applicazione di questa decisione. Dovranno esplicitare, in modo parallelo alla risoluzione del problema (thinking aloud), il loro processo di elaborazione della situazione (Jonnaert, 2002).

Una volta completato l'esercizio, gli studenti saranno chiamati a fare una riflessione su tutto ciò nel corso di un colloquio individuale non direttivo. L'impiego di un oggetto portatore di informazione (in questo caso, una sequenza video) come stimolo è già stato sperimentato in altre ricerche sulla coscienza storica (Kölbl e Straub, 2001). L'oggetto avvia e struttura la riflessione durante il colloquio. È così possibile che uno studente proponga di pagare i politici facendo appello alla loro venalità e al carattere corrotto del sistema, mentre un altro potrebbe proporre invece di mobilitare le associazioni studentesche facendo appello all'efficacia della solidarietà per imporre un rapporto di forza favorevole. Durante il colloquio, l'intervistatore domanderà loro su quali informazioni si fondano e cercherà con loro il fondamento dei concetti implicati, le ragioni delle loro scelte, le conoscenze (di fatti, concetti e metodi) implicate nello svolgimento dell'esercitazione, approfondendo la loro provenienza. L'intervistatore userà qualche minuto per raccogliere alcuni dati sulle caratteristiche socio-economiche, sessuali, culturali e scolastiche degli intervistati.

Conclusioni

Le competenze di cittadinanza dei futuri insegnanti e i legami che essi stabiliscono tra queste competenze e il loro insegnamento sembrano deboli. Per contribuire a risolvere questo problema, io propongo la progettazione e la messa in campo di situazioni di insegnamento universitario per studenti che aspirano a insegnare nella scuola secondaria al fine di avviarli ad un processo riflessivo sulla loro (debole) pratica di cittadinanza e di formatori di cittadini.

Per ottenere questa ricaduta a lungo termine, bisogna dapprima individuare i concetti e gli strumenti sui quali gli studenti si appoggiano al momento della risoluzione dei problemi legati all'azione in quanto cittadini, successivamente analizzare i risultati per comprendere i concetti usati e il transfert, nel campo socio-politico, le competenze associate alle scienze sociali che dovranno essere oggetto del loro insegnamento verso gli studenti. Credo che uno studio empirico e descrittivo nel quale la metodologia qualitativa si basi sulla risoluzione di un problema e sul colloquio d'inchiesta può consentire di raggiungere questi due obiettivi di ricerca, e mi propongo di condurre una simile ricerca con gli studenti del baccalaureato nell'insegnamento della scuola secondaria delle università del Québec, e poi forse anche in altri luoghi.

La tematica impellente alla quale si riconduce questa ricerca è legata agli orientamenti del curriculum del Québec centrato sull'educazione alla cittadinanza, così come alla formazione dei maestri. Essa tocca problemi sociopolitici cruciali che non sono stati ancora esplorati con riferimento agli studenti universitari, anche se non sono così ingenuo dal credere che una riforma della scuola possa da sola cambiare il mondo, quando oggi, sono piuttosto le rivoluzioni sociali che hanno cambiato l'educazione. E pur tuttavia i risultati di questa ricerca e la loro ricaduta dovrebbero interessare i formatori di maestri e i maestri stessi, così come tutte le persone preoccupate della formazione di cittadini consapevoli, responsabili e motivati, nel Québec come altrove.

Riferimenti bibliografici

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF
- Boisvert, Y., J. Hamel et M. Molgat (dir.) (2000). *Vivre la citoyenneté*, Montréal, Liber
- Caouette, J. (2002). *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-D'Or concernant l'histoire, rapport de recherche* de M. Ed., Université du Québec en Abitibi.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto, Québec, Ste-Foy, Presses de l'université Laval
- CSÉ [Conseil supérieur de l'éducation] (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Ste-Foy, Québec

- De Vecchi, G. et N. Carmona-Magnaldi (2002). *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Paris, Hachette
- Doise, W., N. Dubois et J.-L. Beauvois (éd.) (1999). *La construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG
- Engel, S. H. et A. S. Ochoa (1988). *Education For Democratic Citizenship Decision making in the social studies*, New York, Teacher's College Press
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal
- Francœur, P. (2000). « Former de bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école ? », dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.). *Non-violence et citoyenneté*, Sainte-Foy, Éditions Multi-mondes, p. 87-98
- Garnier, C. et W. Doise (dir.) (2002). *Les représentations sociales*. Montréal: éditions Nouvelles
- Hobsbawm, E. (1996). *Age of Extremes*. Londres, Abacus
- Hudon, R. et B. Fournier (1999). Communication au Congrès des sciences sociales et humaines, cité dans A. Pratte, Les jeunes n'ont plus confiance dans les institutions, *La Presse*, 7 juin, p. A1-A2
- Jodelet, D. (1994) *Les représentations sociales*, Paris, PUF
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, de Boeck
- Kölbl, C. et J. Straub (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analysis, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2, 3 (decembre) : article en ligne non paginé (www.qualitative-research.net).
- GTEH [Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire] (1996). *Se souvenir et devenir*, Ste-Foy, Québec.
- Lee, P., R. Ashby et A. Dickinson (2000). Progression in Historical Understanding ages 7-14, dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, ed., *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press.
- Lebrun, J. et Y. Lenoir (2001). Planification en sciences humaines chez les futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents, *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (3), p. 569-594.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école*, Montréal, l'Harmattan .
- MEQ [Ministère de l'éducation du Québec] (1981). *Sciences humaines - Histoire, géographie, vie économique et culturelle – Primaire*, Québec, Ministère de l'éducation.
- MÉQ (1997). *Prendre le virage du succès: L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'éducation.
- MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée*, Québec, Ministère de l'éducation.
- MÉQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, version approuvée*, Québec, Ministère de l'éducation
- Moisan, S. (2002) *Mémoire historique de l'aventure française québécoise chez les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français*, mémoire inédit de maîtrise en histoire, Université Laval
- Moscovici, S. (1996). *Psychologie sociale*, Paris, PUF
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF
- Rouillard, J. (1995). Les syndiqués, des privilégiés ? Historiquement, les salariés en général ont amélioré leurs conditions de travail, mais..., *Le Devoir*, 2 juin, p. A11
- Seixas P. et P. Clark (2001). *Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of «Civilization» in British Columbia*, Texte d'une communication donnée au colloque Canadian Historical Consciousness in International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, BC
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques

- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques
- Vergnaud, G. (1985). *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation*, *Psychologie française*, 30 (3-4), p. 245-252
- Vermersh, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI

Uno storico scopre l'importanza dell'immagine per le proprie ricerche

*"Nel corso delle nostre gite in bicicletta sulle rive della Loira avevamo visitato, al castello di Beauregard, una galleria di ritratti d'interesse storico che mi aveva colpito.
Mi venne l'idea che vi era là una maniera di rappresentare il tempo paragonabile a quella dei cronisti, ma più concreta e familiare.
Era la prima volta che un documento artistico mi offriva un tema originale di riflessione.
Da una cosa all'altra, sono passato dalle gallerie di ritratti ai collezionisti d'immagini del secolo XVII, e questo ha portato mia moglie e me al Gabinetto delle stampe della Bibliothèque National per studiarvi le raccolte di Gaignères [...]
Avevamo scelto la nostra strada.
Non tardammo a stabilire il nostro campo di indagine al Gabinetto delle stampe dove abbiamo attinto una parte della documentazione del mio prossimo libro, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime."*

P. Ariès, *Un historien du dimanche*, Paris, Seuil, 1980, pp. 121-123