

IL BOLLETTINO DI CLIO

NUOVA SERIE - NUMERO 10 – GENNAIO 2019

ISSN 2421-3276

LA DIVULGAZIONE STORICA

EDITORIALE

A cura di Giuseppe Di Tonto e Vincenzo Guanci

INTERVISTA

10 DOMANDE SULLA DIVULGAZIONE STORICA A CHIARA FRUGONI

A cura di Giuseppe Di Tonto e Vincenzo Guanci

CONTRIBUTI

Giuseppe Sergi, *La divulgazione storica alla prova del medioevo*

Anna Bisogno, *Quando la televisione fa storia*

Redazione di Passato e Presente (A cura di) *Passato e Presente. Dietro le quinte della Storia con Paolo Mieli e il programma della RAITV "Passato e Presente"*

Paola Lotti, *La divulgazione storica con i Graphic Novel: alcuni esempi di storia generale*

Emanuela Gilli, Angela Trevisin, *Alle origini della divulgazione storico-archeologica: curare le collezioni, pensare ai pubblici*

Federica Novali, *Gestione didattica e divulgazione di un sistema museale: l'esempio dei musei civici di Brescia*

Alberto Cavaglion, *La Resistenza spiegata a mia figlia*

ESPERIENZE

Elisabetta Serafini, *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti. La storia delle donne raccontata ai bambini*

Tiziana Barbui, Nadia Paterno, Marisa Romeo, *Analisi e commento*

Ivo Mattozzi, *L'apparizione della stampa tipografica: una trasformazione epocale in una mostra divulgativa*

Elena Barbazza, Rosellina Cacciapaglia, Antonella Gatto, Marina Granzotto, Micaela Moro, Loredana Nisi, Silvia Ramelli, *La rivoluzione della stampa a scuola*

Marco Tibaldini, *Appunti di storia. La Didattica della Storia arriva su Youtube*

Piergiorgio Scaggiante, *Auschwitz, tra storia e memoria*

Giuseppe Bovo, *Un progetto dentro un altro progetto*

Maurizio Gusso, *La dimensione divulgativa nelle attività di formazione storica per insegnanti, studenti e cittadini*

LETTURE

Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti (A cura di), *Public history: discussioni e pratiche*, (A cura di Ernesto Perillo)

Alessandro Barbero, *Il divano di Istanbul*, (A cura di Vincenzo Guanci)

SPIGOLATURE

A cura di Vincenzo Guanci

CONTROCOPERTINA



Il Bollettino di Clio

EDITORIALE

A cura di Giuseppe Di Tonto e Vincenzo Guanci

Questo nuovo numero del Bollettino affronta il tema della divulgazione. Un argomento di grande attualità sia dal punto di vista degli storici e della loro produzione scientifica sia dal punto di vista degli insegnanti e della loro attività didattica.

Ci vogliamo riferire naturalmente alla divulgazione storica, anche se il tema riveste un'importanza più vasta dal punto di vista delle diverse discipline, basterebbe pensare all'interesse che la divulgazione assume in ambito più strettamente scientifico nella formazione degli individui nell'età contemporanea.

La divulgazione storica genera di solito un duplice e contrapposto atteggiamento, da una parte di diffidenza, sostenuta in particolare da una certa categoria di storici arroccati nella posizione di ricercatori che scrivono per altri ricercatori e dall'altra parte di entusiastica volontà di trasmettere il sapere storico in forma comunicativa adatta ad un pubblico più ampio, anche diverso dal pubblico degli specialisti; quest'ultima posizione non sempre è immune dalla tentazione di indulgere al mercato attraverso la realizzazioni di prodotti accattivanti per il pubblico ma spesso distanti dai risultati della ricerca storica.

È possibile conciliare le due posizioni, farle convivere in una condizione necessariamente parallela per gli scopi diversi da cui esse si muovono e tuttavia farle dialogare a beneficio di entrambe? A questa e ad altre domande abbiamo provato a dare risposta interpellando autori ed esperti di diversa provenienza e interessi, cercando di individuare riflessioni ed esperienze portatrici di nuove idee nell'ambito della divulgazione storica.

Il numero si apre con l'intervista a **Chiara Frugoni**, storica, medievista, molto nota anche al pubblico più vasto dei non esperti per i suoi testi sulla figura di Francesco e di Chiara e sulla vita nel medioevo.

A lei è abbiamo posto domande e questioni per cercare di comprendere qual è la posizione di una storica, rigorosa nella sua ricerca scientifica eppure capace di appassionare il lettore comune nel racconto della storia. Ma l'abbiamo coinvolta anche in un dialogo che mettesse in evidenza altri problemi attinenti alla divulgazione storica: la diffusione degli stereotipi nella storia, l'utilità del rapporto con il presente, il confronto con le tecniche dei nuovi media e di Internet che vengono usate per trasmettere conoscenze storiche, la competizione dello storico con le nuove figure professionali dedite alla comunicazione storica, le distanze necessarie e le simbiosi possibili tra la narrazione storica e quella letteraria.

Il saggio di **Giuseppe Sergi**, anch'egli storico del medioevo, affronta il tema della divulgazione storica analizzandone gli stili storiografico-comunicativi nei diversi contesti culturali, non solo

europei, sottolineando l'imprescindibilità del nesso tra la ricerca, l'insegnamento e la divulgazione. Il quadro fornito muove anche al di là della produzione scritta di testi di storia per affrontare il tema attuale della comunicazione storica radiotelevisiva e attraverso la rete Internet, con riferimento specifico al medioevo. Il rischio evidenziato, che diventa un rimprovero mosso ai colleghi che divulgano, è quello di passare nelle pratiche divulgative *“dalla prosa ‘di spiegazione’ a quella ‘di narrazione’, allontanando lettori-spettatori-ascoltatori da una quota di ‘presa diretta’ con i risultati della ricerca e rinunciando a combattere (o contrastando in modo morbido e spesso impercettibile) gli stereotipi sul passato”*

Sull'ambito specifico della divulgazione storica nei programmi televisivi ospitiamo un contributo di **Anna Bisogno**, docente di Storia e linguaggi della radio e della televisione presso l'Università di Roma Tre. L'autrice svela la natura duplice che la televisione assume nei riguardi della storia in quanto essa è al tempo stesso fonte e strumento di narrazione storica e, in quanto tale, continua ad essere accettata con una certa resistenza in alcuni ambienti accademici per la natura stessa del materiale audiovisivo. E tuttavia l'interesse per la televisione in quanto modalità diversa di trasmissione della storia, ed essa stessa storia, si è allargato, e il dibattito propone nuovi interrogativi efficacemente posti in luce nel contributo.

A corredo di questa riflessione sulla televisione e la storia abbiamo invitato **la redazione del programma televisivo “Passato e Presente”**, che va in onda quotidianamente su Rai3, a fornirci un contributo che mostrasse il *backstage* di questa trasmissione di pregevole livello divulgativo, adatta ad un pubblico *“curioso ma non necessariamente specializzato”* e quindi potenzialmente utile nelle pratiche di insegnamento della storia. Ne viene fuori un quadro complesso, ricco di spunti di riflessione che riguardano le diverse fasi di produzione e di progettazione delle puntate che include *“la scrittura dei testi, ma comprende la costruzione dell'intero racconto, la scelta dei materiali d'archivio utilizzati come approfondimento, le indicazioni delle tracce di discussione da affrontare in studio”* arricchite poi dal conduttore Paolo Mieli, giornalista e storico, con la propria esperienza e conoscenza.

Una forma di comunicazione che di recente ha raggiunto un largo successo di pubblico è il Graphic Novel. *“Ha senso affrontare temi di storia generale a scuola utilizzando il Graphic Novel? E il GN può integrare e in alcuni casi anche sostituire la manualistica in adozione nelle scuole per alcuni nuclei tematici fondamentali?”* Con questi interrogativi si misura **Paola Lotti**, dell'associazione Clio '92, suggerendo tracce di riflessione e di applicazione didattica del GN ma anche osservazioni sulle criticità e sui limiti di questa pratica.

Anche in altri ambiti comunicativi ci si è posti il problema della divulgazione storica, delle sue caratteristiche e della sua utilità didattica e sociale. Il museo è uno di questi ambiti. A questo scopo abbiamo chiesto a **Emanuela Gilli e Angela Trevisin** del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (TV) e a **Federica Novati** dei Musei civici di Brescia di descriverci il possibile ruolo che un museo può assumere nella divulgazione storica. Emerge un quadro di interessanti trasformazioni, frutto dell'evoluzione economica, sociale e culturale complessiva del territorio nel quale i musei sono inseriti, che spinge queste istituzioni a *“comunicare al pubblico il proprio patrimonio storico”* facendosi *“interprete attivo anche delle esigenze di tutela e di valorizzazione del patrimonio del territorio”*. Ma per ottenere risultati significativi in questo complesso compito di

comunicazione il museo deve prestare attenzione alle “*esigenze dei suoi diversi pubblici e mettersi in atteggiamento di ascolto e condivisione*”.

Alberto Cavaglion docente di Storia dell'Ebraismo all'università di Firenze ci offre la possibilità di riflettere sulle vicende editoriali di un suo piccolo prezioso libro di storia pubblicato nel 2005 sul tema della Resistenza, che possiamo definire divulgativo nel suo rivolgersi ai giovani, a partire da sua figlia che all'epoca della pubblicazione aveva solo 16 anni. Il libretto (così lo definisce l'autore) *La Resistenza spiegata a mia figlia*, commissionato da una grande casa editrice venne, una settimana prima di andare in tipografia, rifiutato. La successiva pubblicazione si tradusse in un inaspettato successo che ancora oggi dura nel tempo. Cavaglion cerca di dare una spiegazione a questo risultato offrendoci un'interpretazione delle ragioni che possono aver determinato la popolarità di questo piccolo best-seller in termini di capacità divulgativa di un argomento storico così controverso come la Resistenza.

Più che un'esperienza didattica l'incontro di **Elisabetta Serafini**, autrice dell'albo *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti. La storia delle donne raccontata ai bambini*, con tre insegnanti di scuola primaria, - Tiziana Barbui, Nadia Paterno, Marisa Romeo - è il prologo di una futura, possibile e probabile esperienza di insegnamento della storia (e preistoria) ai bambini di terza primaria utilizzando, assieme a un sussidiario dopo averne analizzato e superato le carenze, un albo pensato e scritto per bambini. Il resoconto del confronto tra l'autrice e le insegnanti ci dice se e quanto sarà possibile insegnare nella scuola primaria una storia (e una preistoria) “*declinandola al femminile, per sovvertire in modo provocatorio un'immagine che ancora oggi bambini e bambine incontrano nei musei e nei libri di testo, introiettando inconsapevolmente il maschile come unica categoria per interpretare la storia.*”

Al Museo Correr di Venezia fino al 30 aprile 2019 si può visitare la mostra *Printing evolution 1450-1500. I cinquant'anni che hanno cambiato l'Europa*. L'hanno visitata le docenti della [Rete delle Geostorie a scala locale](#). **Ivo Mattozzi**, presidente dell'Associazione Clio '92, analizza la mostra e, sulla base del catalogo che ne documenta il percorso, mette in luce l'importanza della trasformazione epocale dell'invenzione della stampa a caratteri mobili. Il mezzo millennio trascorso da Gutenberg ha modificato nel profondo la storia dell'umanità. Mattozzi ragiona sui punti di forza e sulle criticità della mostra e del catalogo come strumenti di divulgazione storica e su come questi materiali possano essere la premessa per una significativa trasposizione didattica. La questione viene ripresa dal gruppo di **docenti della Rete delle GeoStorie** che, partendo da un'analisi critica di come il tema della stampa tipografica sia mal trattato nei manuali scolastici, formulano ipotesi di percorsi didattici più efficaci ed utili.

Marco Tibaldini, esperto di didattica ludica della storia e di nuove tecnologie ci presenta un'interessante esperienza in atto, in collaborazione con l'Associazione di Clio '92, di attivazione di un canale YouTube, attraverso il quale diffondere le conoscenze e le competenze sviluppate all'interno dell'Associazione, relative alla didattica della storia.

La sperimentazione, che ha lo scopo di generare un percorso di formazione per i docenti che fosse significativo, stimolante ed innovativo, si rivela anche un ottimo strumento di integrazione alla manualistica, in grado di suscitare l'attrazione e l'interesse degli studenti.

Tra le esperienze didattiche segnaliamo quella del *Progetto Auschwitz* del Liceo Majorana-Corner di Mirano (VE) <http://www.majoranacorner.gov.it/wsite/progetti-2/auschwitz-2016/> per l'intreccio della riflessione storica e memorialistica con le reazioni degli allievi alle testimonianze di sopravvissuti alla Shoah e alla visita al museo e al campo di Auschwitz-Birkenau di cui ci parla **Piergiorgio Scaggiante**, docente di Storia e Filosofia, nel suo resoconto, *Auschwitz, tra storia e memoria*. Non solo. L'originalità del progetto sta anche nell'affiancare alla pratica didattica degli insegnanti la partecipazione di gruppi di adulti alla visita ai campi, con preparazione prima e riflessioni poi, intorno all'esperienza diretta del contatto materiale con la fabbrica della morte. **Giuseppe Bovo**, che ha organizzato negli anni queste visite degli adulti assieme ai giovani studenti (talvolta gli stessi genitori di qualche studente) ci racconta le specificità di *Un progetto dentro un altro progetto*.

Abbiamo chiesto a **Maurizio Gusso**, presidente dell'Iris e membro del direttivo di Clio '92, una vita trascorsa tra ricerca, insegnamento e formazione, di spiegarci quanto la divulgazione storica abbia giovato nel suo insegnamento e soprattutto nel suo ruolo di formatore di docenti. Racconta le sue esperienze nello scritto su *La dimensione divulgativa nelle attività di formazione storica per insegnanti, studenti e cittadini*.

Nella rubrica **Letture** **Ernesto Perillo** segnala il libro curato da Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti, *Public history: discussioni e pratiche*, che ha il merito di introdurre la *public history* nel mondo della divulgazione storica; e **Vincenzo Guanci** ricorda le qualità di alta divulgazione del libro sulla storia dell'impero ottomano di Alessandro Barbero, *Il divano di Istanbul*.

La **Spigolatura** di questo numero, curata da Vincenzo Guanci, propone l'*Introduzione* e la *Conclusione* del libro di Piero Angela e Alessandro Barbero, *Dietro le quinte della Storia*. Un libro programmaticamente divulgativo, che mostra come si possa scrivere correttamente storiografia dialogando (il libro è tratto da una trasmissione TV) di come viveva la gente tutti i giorni, come era il mondo nel passato confrontandolo con quello nel quale noi oggi viviamo. Il riferimento al presente, alla vita quotidiana delle persone, scandisce la storia raccontata dagli autori. Angela e Barbero ci dimostrano come la conoscenza del passato possa effettivamente farci comprendere meglio il presente e lo esemplificano nelle conclusioni del libro.

La **Controcopertina** ci ricorda che la storia, qualunque storia, viene sempre raccontata da un punto di vista.

Buona lettura.

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA REDAZIONE

La redazione del *Bollettino di Clio* (Nuova serie) è costituita da Ivo Mattozzi (Direttore responsabile), Saura Rabuiti (Coordinamento redazionale), Giuseppe Di Tonto, Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo



bollettino@clio92.it

DIECI DOMANDE SULLA DIVULGAZIONE STORICA INTERVISTA A CHIARA FRUGONI

Università di Roma II

A cura di

Giuseppe Di Tonto e Vincenzo Guanci (Associazione Clio '92)

1. *A proposito della divulgazione storica così scriveva Arnaldo Momigliano negli anni '30 al suo maestro Gaetano De Sanctis*

“Un’esperienza che vado facendo è la colpa grandissima di noi intellettuali di sdegnare la divulgazione delle nostre idee, lasciare in sostanza che la cultura venga diffusa da gente che non la possiede... E se qualcuno ci si mette... lo fa nel modo peggiore, perché divulga in verità questioni e pettegolezzi degli intellettuali: mentre si tratta di prospettare originalmente problemi, che debbano interessare noi e gli altri, perché rispondenti ad esigenze comuni.”

Anche il nuovo filone di ricerca della Public History ha a che vedere con la divulgazione in quanto si definisce “...un campo delle scienze storiche a cui aderiscono storici che svolgono attività attinenti alla ricerca e alla comunicazione della storia all’esterno degli ambienti accademici nel settore pubblico come nel privato, con e per diversi pubblici.”

Molta strada è stata fatta negli ultimi decenni su questo tema. Che cosa bisogna intendere, secondo lei, per divulgazione storica? E come si fa a distinguere la buona dalla cattiva divulgazione?

C. Frugoni. In Italia certamente sono stati fatti progressi ma c’è ancora l’idea, fra molti miei colleghi, che scrivere in maniera

comprensibile sia scrivere in maniera superficiale e che scrivere difficile dimostri bravura, preparazione, eccellente metodo storico.

Penso che la cattiva divulgazione sia quando si danno le notizie senza dare le pezze d’appoggio per dimostrarle. Per quel che mi riguarda cerco di scrivere in modo semplice e chiaro, traduco il latino, ma ho sempre dato in nota sia il latino sia i riferimenti per chi volesse controllare.

2. *La scelta dei temi è un’operazione fondamentale nell’organizzazione della ricerca e nella scrittura storica. È necessaria una diversa selezione dei temi quando si realizzano testi divulgativi di storia rispetto alla scelta operata per un testo professionale? Quali sono i criteri da lei adottati per selezionare i temi delle sue ricerche quando pensa che esse possano avere un pubblico più ampio del ristretto mondo accademico?*

C. Frugoni. Applico molto banalmente il buon senso. Questioni che esigono una preparazione specifica per essere intese evidentemente le penso per un pubblico ristretto al quale mi indirizzo. In generale io stessa mi appassiono a grandi temi e quindi non ho bisogno di particolari selezioni

3. *Parliamo adesso degli stereotipi nella storia. Giuseppe Sergi, storico del Medioevo, in un dialogo con il giornalista Beniamino Placido, affermava che nella rappresentazione di questo periodo “paghiamo le falsificazioni più grandi che lo descrivevano bruttissimo ma in modo falso. Era orrendo, ma bisogna cercare di descriverlo per quello che era.”*

In effetti nella divulgazione storica il rischio di creare stereotipi è molto alto, l'esempio del Medioevo è solo uno dei tanti. Come porvi rimedio?

C. Frugoni. Forse evitando di dire che era orrendo, ecco un altro stereotipo. Mille anni sono un periodo lunghissimo. Che periodo si sceglie? Se parlo dei Longobardi è un conto, se parlo di Federico II è un altro. E poi, che dire del secolo passato? Due guerre mondiali, i campi di concentramento, la bomba atomica: non è stato orrendo?

4. *Nei suoi lavori le sarà capitato di fare un richiamo esplicito o anche implicito al presente o una comparazione tra civiltà ed epoche diverse. Pensa che questa tecnica narrativa, se la si può definire in questo modo, possa facilitare la comprensione di un periodo storico, rispondendo quindi ad un'esigenza di divulgazione?*

C. Frugoni. Faccio un richiamo con l'epoca nostra tutte le volte che è possibile ma senza sforzare i paragoni; credo che sia importante però mostrare quanto siamo figli del nostro passato, nei nostri modi di dire ad esempio: dare la mancia ha a che fare con i tornei. Nel Medioevo, poiché era difficile lavare un intero abito, le maniche erano attaccate con i nastri e si lavavano preferibilmente quelle (da qui il detto: «è un altro paio di maniche»); le dame, nei tornei, davano la loro manica al combattente preferito. In francese «manica» si dice «manche», da qui, dare la mancia.

5. *I romanzi a sfondo storico stanno avendo un discreto successo; si pensi al caso recentissimo di «M. Il figlio del secolo» di Antonio Scurati. Nella sua esperienza di storica che analizza, argomenta e interpreta fatti e personaggi come riesce a fare i conti con la dimensione narrativa ed emotiva del racconto storico?*

C. Frugoni. Sinceramente non amo i romanzi storici, perché credo confondano le idee. Proprio perché coinvolgono emotivamente portano il lettore a credere che sia vero, almeno in parte, quello che legge, e non è così.

Cercare di capire il passato mi coinvolge in maniera profonda e serissima e spero di trasmettere anche ai lettori il gusto di capire, perché vuol dire capire il presente, noi stessi.

6. *I palinsesti televisivi e radiofonici sono ricchi di trasmissioni dedicate alla divulgazione della conoscenza storica. L'uso di questi nuovi canali pone, tra le altre, alcune questioni: la specificità del loro linguaggio, il dominio tecnico richiesto per essere utilizzati in tutte le loro potenzialità, il profilo del conduttore della comunicazione divulgativa, la quale non potrà essere dominio esclusivo dello storico professionista ma neanche delegata solo a figure e professionalità esterne.*

Lei ha partecipato spesso a questi programmi. Ci vuole dire quali sono i problemi principali che ha dovuto affrontare e come li ha risolti?

C. Frugoni. Cercando di rimanere il più possibile me stessa, ma non sempre mi è riuscito.

7. *Il proliferare di siti web di storia pone problemi enormi. Senza affrontare qui la questione delle fake news storiche, pare evidente che il web abbia aumentato in modo esponenziale il potere di strumentalizzare la storia al fine di creare*

mitologie che, ben utilizzate, creano consenso politico.

Quale deve essere, a suo avviso, il ruolo dello storico, dell'insegnante, dell'intellettuale di fronte a tale questione?

C. Frugoni. Cercare sempre di intervenire e di invitare ad un controllo critico di quello che viene affermato. Il problema è che questo non è sempre gradito a chi conduce i programmi e la persona scrupolosa e rigorosa è recepita subito come una noiosa scocciatrice.

8. *Generalmente la storia usata dai media non è quella professionale; tuttavia alcune riviste o supplementi speciali di quotidiani, magari in occasione di anniversari particolari, meritano attenzione per l'interesse che sanno suscitare nei giovani. Pensa che questo genere di storia divulgativa possa avere una funzione significativa di integrazione dello studio della storia scolastica affrontata dagli studenti con i docenti ovvero possa, al contrario, distogliere la loro attenzione dallo studio della disciplina insegnata a scuola?*

C. Frugoni. Certo che può essere utile, è sempre positivo suscitare curiosità e desiderio di imparare.

Ai miei tempi (devo dire proprio così), quando la televisione non aveva questo spazio e soprattutto mancava il web, i cellulari con tutto quel che ne consegue, io ricordo il mio liceo fatto di intensissime letture extra scolastiche, libri e libri che mi fanno ricordare quel periodo, per le emozioni che ho provato, per le scoperte che nella mia ignoranza facevo, come un periodo meraviglioso. Tornerei domani al liceo.

9. *Molto è stato scritto sul romanzo storico. Meno, ci pare, sul rapporto tra cinema e storia, tra teatro e storia. È indubbia la potenza divulgativa del cinema – sia film*

documentario che cinema di finzione - e del teatro. Tuttavia pensiamo che la visione, per esempio, di Schindler's List di Steven Spielberg o Ausmerzen di Marco Paolini non basti a formare una reale coscienza antinazista. Serve qualcos'altro. Cosa? E soprattutto come possono gli storici, i docenti, gli intellettuali aiutare questo processo di presa di coscienza della storia, anche attraverso queste forme di narrazione?

C. Frugoni. Scrivere e scrivere, sforzandosi di fare in modo di attrarre. Ma occorrerebbe che non leggessero solo i ragazzi, ma anche gli adulti, gli insegnanti e i genitori. Quando si è a tavola di che si parla? Purtroppo oggi non si parla più perché di solito c'è la televisione accesa. Se in una famiglia i genitori non leggono è meno facile che i figli leggano.

10. *Chiudiamo questa intervista affidandole l'arduo compito di suggerire ai nostri lettori un romanzo, un sito web di storia, un film che, secondo lei, possono rappresentare, attraverso narrazioni diverse, esempi positivi di buona divulgazione storica.*

C. Frugoni Sceglerei un romanzo: Riccardo Bacchelli, *Non ti chiamerò più padre*.

Faccio un'eccezione perché non mi piacciono i romanzi storici, ma questo letterariamente è bellissimo: la vita di san Francesco vista dalla parte del padre.

Per i siti web: *Rai Storia, Passato e presente* Tra i film: *Ermanno Olmi, Il mestiere delle armi*

Grazie

Chiara Frugoni ha insegnato Storia medievale all'Università di Pisa, Roma e Parigi. Ha pubblicato numerosi saggi sulla figura di san Francesco, tra cui: *Francesco e l'invenzione delle*

stimate, premio Viareggio per la saggistica 1994), *Storia di Chiara e Francesco* (2011), *Vita di un uomo: Francesco d'Assisi* (2014)

[I libri di Chiara Frugoni](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA DIVULGAZIONE STORICA ALLA PROVA DEL MEDIOEVO

Giuseppe Sergi

Università di Torino

Keyword: *destinatari, medioevo, ricerca, divulgazione, stereotipi*

ABSTRACT: *Il saggio analizza gli stili storiografico-comunicativi nei diversi contesti culturali non solo europei, sottolineando come sia comunque essenziale il nesso fra ricerca, insegnamento e divulgazione. In assenza del quale, le diverse agenzie formative (scuola, televisione, radio, internet, festival ma anche manifestazioni in costume) nel fare divulgazione storica corrono il rischio crescente di confermare stereotipi e luoghi comuni sul passato, per una errata idea di adesione alle esigenze dei diversi pubblici e destinatari del loro discorso.*

1. Stereotipi e linguaggi della divulgazione storica

Una decina di anni fa una casa di produzione televisiva mi chiese il controllo della traduzione del testo di un documentario inglese di «History Channel» da proporre al pubblico italiano. Il tema era la vita in un castello medievale. Mi misi al lavoro ma constatai quasi subito che le difficoltà non erano certo solo di traduzione, anzi: il documentario era un florilegio di tutti i vecchi e sbagliati luoghi comuni contro cui i medievisti combattono da Marc Bloch e dalla metà del Novecento in poi.

Mi si apriva una spia su un altro affermato luogo comune, su cui già avevo più di un sospetto: la presunta speciale attitudine della storiografia anglosassone a comunicare con il grande pubblico. Nella sua polemica contro le oscurità iniziatiche delle storiografie tedesca, francese e soprattutto italiana, lo storico del Nord America Gian Giacomo Migone fa notare spesso che nella lingua inglese il verbo «divulgare» non esiste: confermo che i vocabolari suggeriscono «spread» (cioè

spiegare) oppure addirittura «publish» (pubblicare), come se pubblicare fosse di per sé raggiungere un pubblico più largo rispetto agli specialisti, quindi con i correlati doveri di chiarezza.

In parte negli ultimi anni questa contrapposizione fra stili storiografico-comunicativi diversi risulta superata. Chi pratica professionalmente la storia, e in particolare la storia medievale, sa bene che da qualche tempo le storiografie inglesi e soprattutto statunitensi si sono sviluppate in direzioni molto tecniche: non mi riferisco alla lingua (evidentemente adottata in molti e diversi ambiti nazionali) bensì alla produzione universitaria di quei due paesi. L'intreccio - indubbiamente efficace - fra storia, linguistica e scienze sociali (antropologia e sociologia storica) - ha prodotto un apparato concettuale molto complesso, che raggiunge con difficoltà un pubblico di lettori generici. Per gran parte del Novecento si è sottolineato che la storia, a differenza di altre discipline umanistiche, usava un linguaggio comune e non aveva forgiato un suo vocabolario tecnico: ebbene, nella storiografia anglosassone - e proprio in

quella – oggi non è più vero e i tecnicismi abbondano.

Il ricorso al linguaggio comune continua invece a essere accertato per la medievistica francese, di sicuro quella che continua ad avere un notevole successo – in traduzione – nelle librerie italiane, con opere non solo di Georges Duby e di Jacques Le Goff ma anche di autori viventi. Molte di queste opere sono frutto di ricerche che ‘nascono’ da subito con lo scopo di rivolgersi ai colleghi ma anche a lettori colti, da aggiornare a novità che correggono in modo spesso decisivo le conoscenze più radicate e diffuse sul passato. Queste correzioni non si trovano invece nel documentario inglese ricordato in apertura, che ha gli stessi limiti della maggior parte della divulgazione continentale sul medioevo: un medioevo che è per lo più accompagnato da cose che non esistevano, dalla piramide feudale ai servi della gleba, dallo *ius primae noctis* al baratto (con assenza di moneta) nella *curtis* compatta e chiusa, dalle identità etniche dei popoli migranti al papa-monarca capo di tutti i vescovi prima del secolo XI.

2. Ricerca, insegnamento, divulgazione

Nelle scienze dure è ormai ben affermata una distinzione netta e abissale fra contributi di ricerca e opere di divulgazione che ‘spiegano’ a chi è digiuno della grammatica delle conoscenze scientifiche: in questa cesura il modello anglosassone è destinato ad avere successo anche nella produzione europea. È una soluzione verso cui tendono le politiche degli editori italiani, sempre più attratti da operette agili che - sul modello dell’antica e collaudata collana francese «Que sais-je?» - anche per le scienze umane e per la storia confluiscono in collane di «Universali», «Introduzione a...», «Prima lezione di...». Qui ovviamente occorre distinguere fra piccoli libri semplici ma tematicamente circoscritti, per i quali è per lo più scelto un

autore con specifiche competenze, e «introduzioni» di carattere più generale, ad esempio nel nostro caso sull’intero medioevo: in questo secondo caso è difficile che un autore riesca a garantire livelli omogenei di aggiornamento. Un esempio: nel 2018 è stato distribuito con il quotidiano «La Stampa» il volumetto *Medioevo* di Miri Rubin, tradotto nel 2016 da Il Mulino (l’onesto titolo originale - Oxford 2014 - era *The Middle Ages. A Very Short Introduction*). L’autrice è una brava studiosa di storia religiosa, sociale, simbolica; per questo in mezzo a pagine dignitose c’è un capitolo sulle strutture politiche storiograficamente superato, con le stantie interpretazioni tutte feudali del potere, dei suoi vertici e del suo frazionamento.

Lo scollamento fra ricerca, insegnamento e divulgazione si avverte particolarmente nel mondo anglosassone, soprattutto dopo il già ricordato innalzamento di livello (e la conseguente ‘chiusura’) degli studi specialistici. Fa da contraltare il fatto che in molte università americane si tengano corsi di «Storia» senza ripartizioni cronologiche, e non è un caso che in quell’ambiente culturale si sia avvertita l’esigenza della *public history*: sono tendenze che cominciano ad avere approdi significativi anche in Europa, ciò che rende problematico il possesso di competenze complete e aggiornate da parte di chi divulga. È da affermare con forza che non si può formare un «public historian» diacronico, e che occorre pensare (ed è fondamentale) in termini di *équipe* e di gruppi di consulenza.

Inoltre in Europa, e in Italia in particolare, lo sforzo di conferire autonomia alla didattica della storia – di per sé apprezzabile nei suoi aspetti tecnico-comunicativi - non solo non ha rimediato, ma ha peggiorato la qualità della storia insegnata, perché ha creato una non virtuosa compartecipazione fra la scuola e agenzie formative diverse, che tendono a confermare stereotipi e quindi anche gli ‘abusi’ della storia. La vera e propria ricerca è

isolata, anche perché poco premiata da enti pubblici e fondazioni: si condizionano molti finanziamenti alla cosiddetta «terza missione» dell'università (in pratica i compiti appunto di divulgazione, che è diventato doveroso aggiungere alla ricerca e all'insegnamento); e sottrarre tempo allo studio non è un buon risultato.

Fermiamoci a considerare quelle che con terminologia tecnica ormai affermata si definiscono «agenzie formative». Quindi, oltre alla scuola, televisione, radio, internet, conferenze a margine di iniziative di vario tipo (festival ma anche manifestazioni in costume). Di tutte queste, solo le conferenze di «terza missione» sono in grado di garantire (non sempre) un rapporto diretto fra esiti della ricerca e divulgazione. Per tale ragione la cultura diffusa in tema di storia medievale persiste, tenace, con tutte le sue datatissime storture.

3. Il medioevo nella divulgazione radiotelevisiva

Partiamo dalla comunicazione radiotelevisiva. Nel 2008 a Milano, a margine della presentazione di un volume sul vescovo Ariberto d'Intimiano, fui avvicinato da una giornalista RAI dall'eloquio colto e sicuro. Mi chiedeva informazioni utili per una trasmissione relativa al Comune italiano, io le segnalai l'opera *Cavalieri e cittadini*, da poco pubblicata da Il Mulino, del medievista Jean-Claude Maire Vigueur. La reazione, un po' indispettita, fu «non ho tempo di leggere, mi dica lei in due parole». Questo piccolo episodio serve a togliere illusioni (che in passato io stesso ho promosse) circa la possibilità che si formi una categoria di divulgatori disposti a tenersi aggiornati su libri recenti, pur quando di larga diffusione. È vero che spesso sui grandi media sono protagonisti storici professionisti: ma si può loro chiedere di essere davvero esperti anche

nei campi che non coltivano normalmente come studiosi? Il rimprovero che mi sento di fare a colleghi che divulgano è che passano dalla prosa 'di spiegazione' a quella 'di narrazione', allontanando lettori-spettatori-ascoltatori da una quota di 'presa diretta' con i risultati della ricerca e rinunciando a combattere (o contrastando in modo morbido e spesso impercettibile) gli stereotipi sul passato. L'accademico che divulga spesso è ipercorrettivo rispetto alla sua attività normale, comunica come immagina si debba comunicare per un pubblico largo. Anche se non mancano lodevoli eccezioni, credo che in qualche caso ci sia la volontà di far sentire già 'a casa' il destinatario, di gratificarlo con informazioni che, almeno sommariamente, sente come acquisite e familiari.

La cultura sedimentata e diffusa rimane dunque quella dei ricordi scolastici, quindi con tutte le «cose che non esistevano» prima ricordate. In più - nel caso della mancata consulenza milanese del 2008 - si ripeterà stancamente e trionfalmente l'equivalenza comune=borghesia, trascurando l'interessante componente aristocratica del primo ceto dirigente comunale. I ricordi hanno inevitabilmente come appiglio una manualistica di molti anni fa, certo non coinvolta dall'aggiornamento. Ma, se si considera la scuola come la principale agenzia formativa, occorre prendere atto con rammarico che per la storia medievale la situazione non solo non è migliorata, ma registra peggioramenti. Manuali buoni per quella parte di storia sono stati dismessi, in quanto ritenuti troppo complessi e troppo lontani dalle conoscenze comuni, che hanno un'eccezionale capacità di ritornare prevalenti anche in insegnanti che pur all'università hanno ricevuto lezioni e sostenuto esami su contenuti nuovi. Inoltre la costruzione dei manuali è sempre più affidata al lavoro redazionale, rispetto al quale gli autori hanno una scarsa forza contrattuale.

4. Internet e la divulgazione storica

Un'agenzia formativa oggi dominante è sicuramente internet, su cui sarebbe tuttavia fuori luogo condurre un discorso unitario. Ci sono siti di prim'ordine, corrispondenti al trasferimento in rete dei contenuti di collaudate istituzioni culturali (come i *Monumenta Germaniae Historica* o l'*Istituto Treccani*), oppure nati apposta per il web gestiti e sviluppati da docenti universitari, come l'eccellente *Reti medievali*. All'estremo opposto troviamo siti amatoriali che o peccano di ingenuità o, in polemica con quella che è spesso definita «storiografia ufficiale», vorrebbero illuminare presunte parti nascoste del passato: templaristi e neoborbonici sono solo due esempi, ma di peso.

Come distinguere i siti di qualità (che sono ormai molti) dagli altri (purtroppo altrettanto se non più numerosi)? Umberto Eco non mancava di ricordare che, rispetto al lettore di libri, l'utente della rete è meno aiutato dalla riconoscibilità dell'*auctoritas* di case editrici di buona fama, munite di accreditati comitati di consulenza. La progressiva affermazione di un'editoria *open source* – di matrice per lo più accademica – promette, ovviamente, gli stessi vantaggi. Ma negli altri casi una 'guida' – con attribuzione di riconoscibili marchi di qualità – sarebbe necessaria non solo per il navigatore generico, ma anche per il divulgatore che vuole ricorrere alla comodità di internet: perché a lui, in fondo, si chiede di essere molto più colto e preparato del divulgatore di un tempo.

Questa preparazione è richiesta anche per distinguere fra le diverse voci della più usata enciclopedia informatica, cioè *Wikipedia*, che si colloca a metà strada fra i siti di qualità e i siti-spazzatura. Poiché si regge sul contributo volontario di autori anonimi – non sono scelti attraverso la dura selezione delle enciclopedie tradizionali e la loro competenza è

autoattribuita – Wikipedia fornisce informazioni di valore molto eterogeneo. Le varie comunità scientifiche stanno dimostrando sensibilità e disponibilità diverse rispetto all'impegno nella redazione e nella rettifica progressiva delle voci. Di sicuro i medievisti sono fra gli studiosi meno disposti a sottrarre tempo alla ricerca e all'insegnamento (e li si può capire) per impegnarsi a migliorare il medioevo trasmesso nelle schermate di questo mezzo: ne è prova – ed effetto perverso – il fatto che per il millennio medievale, soprattutto per le voci più concettuali, Wikipedia mette in circolo nozioni vecchie e per lo più sbagliate.

A differenza degli studenti, inquadrati in un sistema formativo di trasmissione delle conoscenze, gli utenti di internet si rivolgono alla fonte di informazione secondo una logica di richiesta (*on demand*), che a ben guardare è simile a quella di chi sceglie di ascoltare una conferenza o si sintonizza su un programma radiotelevisivo. Ma com'è quella domanda, quando non corrisponde soltanto alla ricerca di una data o di un nome? È ovvio che dipende da un sostrato di conoscenza storica consolidato e diffuso, su cui gli esperti dovrebbero intervenire con correzioni e ampliamenti.

5. Per una divulgazione storica professionale ed esperta

E chi, oggi, si può considerare esperto? I punti di genesi della ricerca – in misura molto maggiore rispetto al primo Novecento – sono unificati dai protagonisti che sono per lo più storici universitari (le stesse Deputazioni di storia patria a differenza di un tempo raramente reclutano studiosi che non abbiano un solido curriculum universitario). Dunque nel riflettere sulla divulgazione storica bisogna distinguere piuttosto i suoi destinatari, questi sì differenziati, perché si commette spesso l'errore di pensare a un

unico grande pubblico generico, ed è un errore in cui è facile cada la *public history*. C'è un pubblico ampio già interessato o di cui occorre suscitare l'interesse; ci sono i curiosi o i cultori di storia locale, da attrezzare soprattutto dal punto di vista metodologico; ma c'è anche una comunicazione orizzontale, in cui i risultati della ricerca storica raggiungono persone colte e studiosi di altre discipline.

L'interesse per la storia nella prima categoria (il pubblico più ampio) si è di solito acceso, in modo più o meno intenso, fra i banchi di scuola. In parte è così anche per la seconda categoria (destinatari locali) animata in più da curiosità di tipo identitario. E qui occorre fare un'osservazione delicata. Purtroppo i miei studenti meno bravi erano proprio quelli che avevano amato la storia a scuola, prima dell'università. Perché avevano amato una storia-racconto, fatta di date, battaglie, trattati e personaggi isolati: una storia da gioco dei soldatini, che 'insegna' poco ed è lontana dalla grande storia aggiornata. Tuttavia mi rendo conto che una quota di narrazione è necessaria perché aggancia la curiosità e prepara la strada all'interpretazione. Il percorso è arduo. Una volta affermato il ruolo della storia come «scienza sociale del passato» bisognerebbe forse riservare agli storici di mestiere il compito di fare ricerca e di formare divulgatori che professionalizzino la loro attività: a loro non si chiede di entrare negli archivi e di schedare fonti, ma di leggere opere aggiornate e di scrivere in modo chiaro e accessibile. E, inoltre, di non assecondare soltanto gusti che nel pubblico si suppone già ci siano, ma di far leva sulla meraviglia davanti a scoperte che sorprendono: la necessità di contemperare conferme e sorprese è già ben presente in sede di museologia.

Nei primi anni Ottanta del Novecento mi trovai d'accordo con l'ottimo preside di un

istituto tecnico nel sostenere che tutta la cultura – ma la storia in particolare - deve «fornire strumenti e non solo soddisfazioni». Rispetto ai 'riflettori accesi' su conoscenze di quart'ordine preferisco i riflettori spenti: le informazioni sbagliate, con la loro tenacia, fanno più danni dell'ignoranza. È meglio svegliarsi di fronte a conoscenze che sorprendono piuttosto che continuare a cullarsi in illusioni del sapere che derivano da frammenti di conoscenza acquisiti nelle scuole elementari o derivati da velleitari passaparola. Ad esempio le manifestazioni in costume, accettabili come puro divertimento, non fanno compiere nessun progresso culturale e hanno spesso il difetto di rendere più indelebili gli errori.

Veniamo alla terza categoria di destinatari, per i quali ho prima dichiarato essere necessaria una sorta di «comunicazione orizzontale». La cultura organizzata torinese degli ultimi settant'anni ne ha fornito due modelli efficaci, anche se attualmente sono spenti del tutto o in parte: mi riferisco ai «mercoledì» della casa editrice Einaudi e ai «lunedì» del mensile «L'Indice dei libri del mese». In entrambe le sedi decisionali gli esperti illustravano libri che suscitassero, per carica innovativa e per chiarezza, l'interesse degli altri partecipanti alle riunioni, intellettuali con le più disparate competenze. I libri con queste caratteristiche sono quelli che ha più senso proporre all'esterno del mondo degli studi, nel primo caso per pubblicarli, nel secondo per recensirli. La 'discesa' da questa comunicazione orizzontale (che ha già operato una selezione) a un pubblico più largo è la soluzione virtuosa, anche perché la storia non è una sola: le storie sono molte e frutto di molte specializzazioni. Queste procedure si possono aggiungere, in modo complementare, alla formazione di divulgatori professionali, dando luogo a quella che si può definire come «divulgazione tematica» prodotta direttamente da storici di mestiere.

Perché la storia, più di altre discipline, inciampa in una divulgazione di bassa qualità? Insistere su due cause. La prima coincide con la sua stessa fortuna, che la fa uscire facilmente dal circuito degli specialisti. La pubblicistica storica ha autori di varia e differente formazione, con il risultato che si trovano modi troppo diversi di intendere la storia. La seconda causa è da individuare nel fatto che la storia ha come oggetto il passato: è facile per questo che ci si rapporti all'idea assurda di una disciplina 'ferma', nella quale ciò che conta sia già stato detto e dimostrato, e sia sufficiente metterlo a disposizione di chi 'non sa'. In particolare per il medioevo prodotti superficiali e superati si trovano con poche eccezioni nella manualistica, nell'editoria meno qualificata o locale, in pagine dei giornali, in trasmissioni televisive, in rete.

Una chiave per affrontare il grande lavoro di aggiornamento che occorre ancora fare si può trovare in un contrasto tra forme comunicative che illustro con un esempio concreto. Due dei più grandi medievisti italiani della seconda metà del Novecento, Giovanni Tabacco e Ovidio Capitani, sono famosi - oltretutto per gli importanti e originali risultati raggiunti - anche per la complessità e l'ardua leggibilità della loro prosa, usata anche in opere di sintesi non rivolte solo agli specialisti. Eppure le loro aule universitarie erano affollatissime, gli studenti aumentavano di numero dopo le prime lezioni perché si diffondeva la fama delle capacità esplicative dei docenti e delle novità che comunicavano con estrema chiarezza e anche con semplicità. Sento dunque il dovere di non limitarmi a denunciare la pigrizia - che c'è - della divulgazione non gestita da specialisti, ma di

suggerire anche l'adozione da parte degli storici di una prosa che si richiami a quella orale: con lo scioglimento dei termini tecnici, con la spiegazione distesa dei concetti complessi, con insistite ripetizioni che possono apparire ineleganti ma che servono a stabilire utili gerarchie fra gli argomenti.

Giuseppe Sergi. Professore ordinario di Storia medievale nella Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Torino dal 1985 (dove ha iniziato l'attività nel 1969 come assistente del prof. Giovanni Tabacco), tra gli anni Settanta e Ottanta è stato tra i fondatori di due riviste, "*Quaderni medievali*" e "*Storia e dossier*". Dal 1978 al 1992 ha fatto parte della direzione di "*Quaderni storici*". Dal 1990 al 1995 è stato condirettore vicario (a fianco di Cesare Cases) de "*L'indice dei libri del mese*", del cui comitato di redazione fa parte ancora oggi. Attualmente è consigliere del Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo di Spoleto e direttore del "*Bollettino storico-bibliografico subalpino*". Fa parte dei comitati scientifici del "*Bollettino dell'Istituto storico italiano per il medioevo*", del "*Festival Storia*" di Saluzzo-Savigliano, del Gruppo Interuniversitario per la Storia dell'Europa Mediterranea (Pisa), di "*Archivio per l'Alto Adige. Rivista di studi alpini*", della rivista di didattica della storia "*Mundus*", della collana di storia agiografica "*Bibliotheca Michaelica*" (Bari), del periodico "*Historia Magistra. Rivista di storia critica*" (Milano). Ha tenuto seminari e svolto attività di dottorato nelle Università di Paderborn, Strasburgo, Madrid e Barcellona

(Il curriculum è stato ripreso dal sito dell'Accademia delle Scienze di Torino).

[I libri di Giuseppe Sergi](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

QUANDO LA TELEVISIONE FA STORIA

Anna Bisogno

Università degli Studi di Roma 3

Keyword: *televisione, storia, mediaevents, memoria, schermi*

ABSTRACT:

I media hanno da sempre svolto un ruolo significativo nella costruzione della memoria e delle identità collettive: in particolar modo la televisione, sin dalla sua nascita, ha offerto alla ricostruzione degli avvenimenti storici materiale originale e unico nel suo genere, fissando immagini, parole, emozioni e atmosfere nella nostra memoria. Al tempo stesso, essa costituisce uno strumento di divulgazione storica e di rappresentazione di una storia “altra”, a più voci, rivolta a tutti e in particolar modo a quelle generazioni che di quegli accadimenti non hanno avuto testimonianza diretta.

L'immagine televisiva, come quella cinematografica, costituisce in primo luogo una fonte preziosa per la ricerca storica sul Novecento, come è stato ormai riconosciuto dagli storici contemporanei. Il rapporto fra gli eventi della storia e la loro rappresentazione in televisione, rispetto agli altri mezzi di comunicazione di massa, ha seguito un suo particolare percorso, a causa della sua crescente e pervasiva presenza, e della sua rilevanza politica, culturale, sociale: Dayan e Katz, tra gli altri, hanno messo in evidenza il dispiegarsi del *live broadcasting of history*, della storia in diretta, indicando la TV quale luogo della celebrazione o dell'accadimento di eventi di vasta portata. L'immagine televisiva costituisce allora uno straordinario strumento di rappresentazione e di ridefinizione della *memoria collettiva*, e una straordinaria opportunità di accrescimento della coscienza del passato e dei momenti fondativi su cui si sostiene una società.

La televisione, non diversamente dal cinema, assume dunque sempre più la duplice veste di fonte e strumento di narrazione storica; ma il rapporto tra storia e televisione non è semplice e se la storia è da sempre fonte d'ispirazione per le produzioni televisive, la televisione fornisce alla storia delle *fonti per la ricerca* d'inestimabile ricchezza. Già da parecchi decenni gli storici hanno sentito la necessità di allargare ai media e ai loro prodotti l'attenzione riservata per le fonti. La prima elaborazione di una metodologia adatta alle fonti audiovisive può essere fatta risalire alla fine degli anni Sessanta, benché gli autori della *Nouvelle Histoire*, come Febvre e Bloch, avessero, fin dagli anni Trenta, allargato il territorio in cui lo storico poteva operare. La nuova tendenza metodologica, affermata e ribadita da Le Goff, per il quale “tutto è fonte per lo storico”, è quella di annettere nell'ambito della ricerca documenti di varia e spesso inusitata estrazione.

Tuttavia l'istituzione degli audiovisivi come fonti è un processo tuttora in corso, che si carica di resistenze e perplessità soprattutto negli ambienti accademici, spesso refrattari a prendere in considerazione il materiale audiovisivo. La ragione di tale scetticismo è la natura stessa del materiale: la natura non verbale o non esclusivamente verbale della fonte, il discutibile livello di veridicità delle immagini in movimento, la complessità dell'analisi relativa all'intenzionalità degli autori dei programmi originali, la concreta possibilità di manipolazione, l'infinita riproducibilità che rende difficile la differenziazione tra l'originale e la copia, e tra fonte primaria e fonte secondaria, sono solo alcuni esempi dei problemi legati all'analisi storica delle fonti audiovisive. Si intuisce allora come l'inclusione di tali fonti nel discorso storico esiga una sistemazione metodologica più articolata di quella tradizionalmente usata per altre fonti¹.

Se il Novecento è stato definito il *secolo della testimonianza*, ciò si deve in primo luogo alla massiccia presenza dei mezzi di comunicazione di massa al centro della vita politica e culturale delle società postmoderne di cui registrano e riproducono gli accadimenti salienti nel loro dispiegamento reale, simbolico o puramente retorico. La televisione, in particolare, da strumento di testimonianza, rischia talvolta di trasformarsi in sostituto simulacrale degli eventi. Le trasmissioni che compongono il flusso televisivo raggiungono una grandissima audience, intervenendo direttamente sul contesto in cui la storia stessa si realizza, incidendo in modo rilevante sulla memoria

collettiva nel ruolo di *agente di storia*. Ma la televisione, paradossalmente, è considerata uno *strumento di alienazione della memoria* e di conseguenza, della storia, a causa dell'enfasi che essa porta sulla presentificazione del proprio discorso, alterando fino al limite la distanza tra presente, passato e futuro che erano alla base della nozione di ciò che chiamiamo storia. Insomma, oggi l'evento sembra storia nello stesso istante in cui è trasmesso. Le produzioni televisive di carattere storico hanno una tendenza ad *affermare* più che ad *analizzare* il passato, come se, attraverso l'*autenticità effimera* che essa contiene, l'immagine possa offrire una realtà storica nella più semplice trasparenza. Se da un lato la rielaborazione dell'immagine d'archivio è fondamentale per un dialogo tra autore e spettatore, al fine di evitare una filologia pedante della fonte, dall'altro la divulgazione televisiva deve porsi in modo critico di fronte agli eventi controversi della storia². Se dal punto di vista teorico i documenti audiovisivi ottengono il riconoscimento degli studiosi per entrare a far parte del patrimonio a cui attingere nella ricerca scientifica, dal punto di vista pratico la mancata sollecitudine nel valutare i documenti audiovisivi come fonti e lo scetticismo da parte degli intellettuali e dei politici ha lasciato alle istituzioni radiotelevisive il compito e la responsabilità di salvaguardare la propria ricchezza. Fortunatamente le reti TV non hanno tardato a scoprire che nei loro scaffali si accumulava una fonte preziosa di immagini già pronte da trasmettere senza costi suppletivi³.

² G. De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 30.

³ Per una storia dell'École des Annales, cfr. P. Burke, *The French Historical Revolution: The Annales School, 1929-89*, Polity Press, Cambridge 1990 (trad. it. Una rivoluzione

¹ Per un panorama sul dibattito storiografico cfr. A. d'Orsi, *Alla ricerca della storia. Teoria, metodo e storiografia*, Paravia, Torino 1999 e M. Mustè, *La storia: teoria e metodi*, Carocci, Roma 2005.

La storia ha vivificato i palinsesti televisivi degli ultimi anni in forme differenti: dai documentari storici, che hanno tentato modalità innovative di racconto storico, basato per lo più sulle immagini, ai prodotti più popolari della narrativa (le cosiddette fiction storiche) che hanno provato a colmare una diffusa esigenza di ricostruzione storica e di memoria condivisa. È possibile distinguere almeno quattro tipi di programmi storici che si caratterizzano per il loro rapporto col passato: il primo tipo comprende quelle trasmissioni in cui *nulla è lasciato all'invenzione o alla finzione*. Il secondo tipo riguarda i *programmi a vocazione storica* in cui la ricostruzione serve a restituire il passato nel modo più fedele possibile e l'uso di elementi di *finzione* è ricondotto a un contesto storico estremamente accurato. Nella terza categoria *la storia non è il fine*, ma il mezzo per narrare un'altra storia: il passato è messo sullo stesso piano di un personaggio (come nei film di guerra). Infine, nei film in costume il passato serve a evocare una realtà onirica, caratterizzata da scenografie e costumi stravaganti che contribuiscono a rendere la storia un semplice pretesto o un intrigante "spunto".

Eppure, nonostante il grande fermento che ha accompagnato questo rinnovato interesse per la storia, ancora molti problemi restano aperti. La storia degli ultimi cinquant'anni, dunque, ha preso spesso le forme dell'immagine televisiva ma il rapporto fra storia e televisione solleva una serie di questioni che, solo di recente, gli studiosi hanno cominciato ad affrontare sistematicamente. In che senso l'immagine

televisiva può essere considerata una fonte per la ricerca storica? In quale misura le riflessioni elaborate su altri media – soprattutto sul cinema – possono valere a proposito della televisione? E le domande non si esauriscono qui perché la televisione, per la sua straordinaria pervasività, ha sovente giocato un ruolo attivo nel suo rapportarsi alla storia: da un lato, si è fatta essa stessa "evento" riempiendo della propria forma e della propria grammatica la rappresentazione dei fatti comunemente ritenuti "storici"; dall'altro, ha assunto il ruolo sempre più centrale di narratore storico, di terreno di confronto sulla ricostruzione del passato, di luogo nel quale coagulare una memoria condivisa⁴. Quello che noi vediamo in realtà è il prodotto finale di un lavoro di montaggio che può tagliare ore di servizi riducendoli a tre minuti di notiziario o a un programma di mezz'ora. Chiunque sia mai stato intervistato per la televisione sa bene che solo una piccola parte di quello che dice verrà trasmesso. Cosa ne è del materiale scartato? Per gli storici non è tanto importante quello che viene detto quanto quello che non viene detto, e conta il perché sia del detto sia del non detto. La diretta ha impresso il suo marchio forte a molta parte della storia della televisione: quella parte che privilegia nella tv il senso dell'evento, la possibilità tecnologica, umana e sociale di un «sentimento di esperienza immediatamente condivisa»⁵. Era questo, per esempio, il segno caratterizzante di uno dei più celebri programmi informativi della cosiddetta epoca d'oro della tv americana, *See It Now* di Edward Murrow (uno dei padri fondatori del giornalismo televisivo), il quale

storiografica: la scuola delle *Annales* 1929-1989, Laterza, Roma-Bari 1992). Per una panoramica esaustiva dei concetti chiave della "nuova storia", cfr. J. Le Goff, R. Chartier, J. Revel (éds.), *La Nouvelle Histoire*, CEPL, Paris 1978.

⁴ N. Gallerano, *La verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*, Manifesto Libri, Roma 1999.

⁵ C. Sartori, *Storie della comunicazione. Materiali per una riflessione globale*, Kappa, Roma 2001, pp.63-73

aprì la prima trasmissione, nel 1951, mostrando in diretta il ponte di Brooklyn a New York e il Golden Gate a San Francisco, le due lontane frontiere dell'America mai viste contemporaneamente fino ad allora.

L'altro grande tema che emerge nel rapporto tra storia e televisione è legato agli archivi *mediali*⁶ che, negli ultimi dieci anni, si è imposto tra le sostanziali questioni della memoria collettiva e della testimonianza culturale. Nell'era digitale, gli archivi fanno crescere esponenzialmente l'esigenza sociale di rivitalizzare e usare in modo permanente e accessibile le memorie a valore collettivo depositate nei repertori di comunicazione pubblici e privati. Con l'imponente affermazione e la massiccia diffusione delle tecnologie digitali, molti dei paradigmi acquisiti tra gli anni Sessanta e Ottanta – soprattutto per gli archivi audiovisivi – sono stati oggetto di ripensamento radicale.

I nuovi archivi, corrispondenti alle cineteche e mediateche più tradizionali, non soltanto aggiungono – come si evince dalle esperienze di conservazione dell'audiovisivo in Italia, Francia e Gran Bretagna – nuove funzioni d'uso a quelle tipiche ma anche modelli di collocazione, consultazione e diffusione innovativi, oltre che nuovi criteri e vincoli giuridici riferiti, in particolar modo, al diritto d'autore. Proprio nel merito degli archivi audiovisivi è stato avviato un articolato dibattito di ordine storico e interpretativo che ha ricollocato l'audiovisivo nell'ambito disciplinare delle storie contemporanee, attestandone la centralità nelle modalità di rappresentazione e

⁶ G. R. Edgerton, *Television as Historian*, in G. R. Edgerton, P. C. Rollins, *Television Histories. Shaping Collective Memory in the Media Age*, The University Press of Kentucky, Lexington 2001.

comunicazione per le scienze sociali. Se il ragionamento fin qui è corretto, allora, nei prossimi mesi assisteremo a un nuovo, considerevole aumento di investimenti nell'archiviazione delle immagini che non può più esser lasciata ai soli broadcaster⁷.

Ma questo scenario, decisamente interessante, non è privo di incognite che sono legate all'alto costo della conversione al digitale, ai tempi di attivazione relativi alla sistemazione di una notevolissima quantità di materiali conservato nei magazzini delle emittenti, alla definizione degli standard tecnici e all'integrazione e la compatibilità tra sistemi diversi. Insomma, siamo soltanto all'inizio di un percorso lungo il quale il rapporto tra storici e televisione è ancora tutto da creare⁸.

Anna Bisogno insegna Storia e linguaggi della radio e della televisione presso l'Università degli Studi di Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano la storia della televisione e i suoi intrecci con le culture visuali, media digitali e social network. Ha pubblicato, tra l'altro *La TV invadente. Il reality del dolore da Vermicino ad Avetrana* (Carocci, 2015); *Questioni di post televisione. Modelli, convergenza e archivi digitali* (Aracne, 2011); *La storia in tv. Immagine e memoria collettiva* (Carocci, 2009).

[I libri di Anna Bisogno](#)

⁷ A. d'Orsi, *Alla ricerca della storia*, cit., p. 189; G. Panico, *Divagazioni intorno a un complotto smascherato*, in G. D'Angelo (a cura di), *Aspetti e temi della storiografia italiana nel Novecento*, Edizioni del Paguro, Mercato San Severino 2007.

⁸ Cfr. G. De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 110.

BIBLIOGRAFIA

- Anania F., Immagini di storia. La TV racconta il Novecento, RAI ERI, Roma 2003.
- Chaniac R., *La programmation de l'événement*, in *Dossier de l'audiovisuel. La télévision de l'événement*, n. 91, mai-juin 2000.
- Dayan D., Kats E., *Media Events. The Live Broadcasting of History*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1992 (trad. it. Le grandi cerimonie dei media. La storia in diretta, Baskerville, Bologna 1993).
- De Luna G., *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Edgerton G. R. , *Television as Historian*, in G. R. Edgerton, P. C. Rollins, *Television Histories. Shaping Collective Memory in the Media Age*, The University Press of Kentucky, Lexington 2001.
- Gallerano N., *La verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*, ManifestoLibri, Roma 1999.
- Grasso A., Storia della televisione italiana. I 50 anni della televisione. Grazanti, Milano, 2004
- Habermas J., *L'uso pubblico della storia*, in G. E. Rusconi (a cura di), *Germania: un passato che non passa*, Einaudi, Torino 1987 e C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Menduni E., *Televisione e radio nel XXI secolo*, Laterza, Bari 2016
- Sorlin P., *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti audiovisive*, Paravia, Torino 1999.
- Sturken M., *Tangled Memories. The Vietnam War, the AIDS Epidemic, and the Politics of Remembering*, University of California Press, Berkeley 1997.

[TORNA ALL'INDICE](#)

PASSATO E PRESENTE

Dietro le quinte della storia con Paolo Mieli e il programma della RaiTv “Passato e Presente”

Redazione di “Passato e Presente” (A cura di)

Keyword: *televisione, storia, fonti audiovisive, comunicazione, divulgazione,*

ABSTRACT: *(a cura della redazione del Bollettino di Clio)*

Abbiamo chiesto e gentilmente ottenuto dalla Redazione del programma Passato e Presente, trasmesso quotidianamente dalla rete 3 della RAI, un contributo che ci permettesse di entrare dietro le quinte di una trasmissione televisiva che offre l'opportunità, ad “un pubblico curioso e non necessariamente specializzato”, di avvicinarsi alla conoscenza del passato attraverso filmati d'epoca e il contributo di storici e studenti. Il programma condotto dal giornalista e storico Paolo Mieli richiede una complessa rete di competenze e approda a risultati di pregevole divulgazione storica, utilmente spendibile nei processi di insegnamento e di apprendimento della storia nelle scuole.

Da qui sono passati papi e imperatori, condottieri e uomini politici, “eroi” del nostro tempo e donne celebri, ma anche semplici servi della gleba. Qui si sono rilette - e si rileggono - pagine dolorose come le guerre mondiali o buie come la Shoah e le Foibe, in cui si intrecciano storie di singoli e di intere comunità. Un luogo dove parla la Storia. Si chiama “Passato e Presente” ed è il programma condotto da Paolo Mieli che Rai Cultura propone dal lunedì al venerdì alle 13.15 su Rai3 e alle 20.30 (anche nel weekend) sul proprio canale tematico Rai Storia, un unicum nel panorama delle tv pubbliche occidentali. Il suo obiettivo è la conoscenza del passato, riletto per dare strumenti di comprensione del presente anche a un pubblico “curioso” e non necessariamente specializzato, grazie alla

forza delle immagini e alla discussione che si sviluppa in studio. Qui, ogni giorno, storici di fama accompagnano Paolo Mieli – firma prestigiosa e storico a sua volta - alla scoperta di fatti e personaggi. Tra loro, Alessandro Barbero, Mauro Canali, Franco Cardini, Ernesto Galli Della Loggia, Agostino Giovagnoli, Alberto Melloni, Gilles Pécout, Francesco Perfetti, Giovanni Sabbatucci, Silvia Salvatici, Lucio Villari che fanno anche parte del comitato storico-scientifico del programma e che si confrontano con gli autori su scelte di fondo e temi. Oltre a loro, in ogni puntata, tre giovani studenti di storia propongono riflessioni e commenti sul “caso” del giorno. Il tutto con un linguaggio accessibile, ma con grande attenzione per il rigore scientifico della narrazione e della scrittura dei testi che accompagnano i filmati.

Per questo, i capo-autori e lo storico ospite di puntata seguono ogni fase della lavorazione, dalla prima impostazione alla stesura finale del testo, fino alla visione dei filmati qualche giorno prima della registrazione.

Giunto alla seconda edizione “Passato e Presente – firmato da Alessandra Bisegna, Francesco Cirafici e lo stesso Paolo Mieli - raccoglie l’eredità di quattro edizioni de “*Il tempo e la storia*” e si porta dietro un bagaglio di circa 650 puntate, che ne arricchiscono la capacità di racconto e aiutano a trovare sempre nuovi spunti e modalità narrative. “*Le scelte tematiche – dicono gli autori - non si fermano ai grandi eventi della storia, agli anniversari o le Giornate dedicate a temi specifici come quella della Memoria, del Ricordo o della legalità, ma cercano anche pagine meno note che hanno però il potere di illuminare un’epoca, le sue caratteristiche e le sue contraddizioni, da un angolo visuale meno noto al pubblico. Biografie, eventi, fenomeni, scritture, ritrovamenti d’archivio: sono molte le direttrici sulle quali la scelta tematica può essere declinata, anche se il limite più difficile da superare è quello della disponibilità di materiale, la trasmissione non può prescindere dal racconto per immagini. Non sempre, anche quando si consideri un tema di grande rilevanza, è possibile realizzare una puntata: la parola, il documento scritto, spesso non bastano*”.

E proprio la disponibilità di materiali filmati fa necessariamente “sbilanciare” il racconto verso la storia del XX secolo, ma il programma garantisce, almeno una volta alla settimana - grazie ai suoi ricercatori e alle possibilità delle Teche Rai, in termini di documentari e fiction realizzati - la presenza del racconto di epoche precedenti, che spaziano dal mondo antico, attraverso il Medioevo fino alla fine dell’Ottocento. E, in altri casi, per le puntate di storia antica, medievale e moderna, quando non si hanno a

disposizione ricostruzioni e fiction Rai o d’acquisto, il racconto viene costruito attraverso fonti iconografiche e riprese realizzate appositamente. In ogni puntata, il racconto per immagini passa attraverso tre filmati, per un totale di circa 12 minuti, che dividono il programma in altrettanti capitoli che fanno da cardine allo sviluppo della narrazione. “*Ai filmati – proseguono gli autori - è affidato il compito di mettere in fila la vicenda; sono la spina dorsale del racconto, dalla quale prende spunto e si snoda la discussione in studio. Si tratta di filmati originali, scritti dagli autori di puntata, ai quali si aggiungono, all’interno dei capitoli, micro-filmati di approfondimento, tratti dall’archivio delle Teche Rai. Materiale che viene utilizzato nella sua forma originale, sia audio che video e che arricchisce le occasioni di racconto*”.

Il “segreto” del gruppo di lavoro che fa nascere “Passato e Presente” è il confronto continuo tra le diverse professionalità: autori, registi, ricercatori, responsabili di edizione, storici e supervisori. E dal confronto nasce anche il lavoro degli autori, lavoro che non si limita alla scrittura dei testi, ma comprende la costruzione dell’intero racconto, la scelta dei materiali d’archivio utilizzati come approfondimento, le indicazioni delle tracce di discussione da affrontare in studio, che poi il conduttore arricchisce con la propria esperienza e conoscenza.

“*I ricercatori – concludono gli autori - supportano il nostro lavoro suggerendo, in base ai risultati delle loro ricerche negli archivi della RAI, le strade percorribili. Quando si ritiene necessario ci si rivolge ad archivi specialistici, e si valorizzano i loro fondi attraverso riprese dei documenti che vengono illustrate da esperti. L’obiettivo è quello di tradurre in linguaggio televisivo, accessibile a tutti, argomenti spesso storiograficamente complessi o contraddittori. Anche se l’intenzione del*

programma non è quella di fornire una chiave di lettura, ma piuttosto quella di fornire allo spettatore gli strumenti per costruirsi una propria opinione”.

E poi... si va in studio: un set virtuale, nel quale è stata ricostruita una moderna biblioteca che ospita le gallerie di immagini, scelte per ogni puntata dall'autore di puntata e dai grafici della trasmissione. Al centro dello spazio ci sono i protagonisti: lo storico, esperto dell'argomento, il conduttore Paolo Mieli, e i tre giovani studenti di storia. Mieli si rivolge allo storico e gli chiede di chiarire, spiegare, svelare i passaggi della vicenda narrata, ma si incarica anche di sintetizzarne i passaggi e stimolare la discussione. I giovani, invece, hanno un compito diverso, portano le proprie conoscenze e le proprie riflessioni. I loro brevi e del tutto personali interventi, - verificati ma mai suggeriti o censurati,

portano un punto di vista alternativo a quello degli altri due attori, sia dal punto di vista del linguaggio che da quello della loro prospettiva rispetto alla storia. Sta a loro mettere a fuoco particolari, connessioni e a volte anche qualche dubbio. La presenza dei tre giovani storici costituisce un anello di congiunzione tra lo storico e il pubblico, tra la storia, il passato e il presente.

Una volta registrata la puntata, una squadra di registi e montatori si incarica, nella fase finale, di editare le puntate per la messa in onda: vengono aggiunti titoli, immagini a supporto della discussione, indicazioni bibliografiche. Tutto per rendere il prodotto accessibile e fruibile al maggior numero di persone.

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA DIVULGAZIONE STORICA CON I GRAPHIC NOVEL ALCUNI ESEMPI DI STORIA GENERALE

Paola Lotti

*Docente I.T. Economico e Turismo Einaudi-Gramsci di Padova
Associazione Clio '92*

Keyword: *graphic novel, Shoah, divulgazione storica, storia generale, didattica della storia*

ABSTRACT:

Ha senso affrontare temi di storia generale a scuola utilizzando il Graphic Novel? E il GN può integrare e in alcuni casi anche sostituire la manualistica in adozione nelle scuole per alcuni nuclei tematici fondamentali? Il Graphic Novel che, negli ultimi anni in Italia, riscuote un certo successo, forse più per moda che per effettivo uso didattico nella divulgazione storica, all'estero viene spesso utilizzato nelle classi per abituare gli studenti all'analisi dei linguaggi, all'uso critico della scrittura sia storica sia riflessiva, per sollecitare anche alla discussione argomentata. Non tutti i GN si prestano alla divulgazione di temi di storia generale: è necessario individuare dunque testi che affrontano con completezza un tema, ad esempio, la Shoah, o che si prestano a una forte interazione con gli studenti dal punto di vista cognitivo ed emozionale.

1. Il Graphic Novel come strumento di divulgazione storica

Nella scuola italiana si è discusso fin dagli anni Settanta dell'uso del "fumetto" come strumento innovatore, utile alla didattica per trattare tematiche legate alla cultura giovanile e per introdurre forme artistico-narrative nuove e anticonvenzionali. Ancora oggi, comunque, l'introduzione del GN¹ nella didattica, soprattutto storica, rientra nel novero delle pratiche considerate del tutto al di fuori del canone culturale imposto dalla scuola e non sempre validate dalla comunità degli insegnanti per quanto riguarda la qualità

delle informazioni². E d'altra parte, la disciplina "storia", forse più di altre, mal si presta all'utilizzo di strumenti e materiali di divulgazioni diversi dalla manualistica, come il GN appunto, per ragioni che vanno dai dubbi degli insegnanti sulla fondatezza storica, sulla serietà della documentazione e delle fonti usate dagli autori, alla ritenuta forte soggettività presente nella narrazione e, non ultimo, alla difficoltà dei linguaggi.

¹ Sui GN come genere si veda ad esempio <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/512-il-graphic-novel-prima-del-graphic-novel-in-italia-2.html>; <http://www.fumettologica.it/2016/12/graphic-novel-fumetto-saggio-andrea-tosti/>.

² A proposito di fumetto/Graphic Novel e della ricostruzione del reale, si veda la tesi di dottorato di Cristina Greco, *Dall'auto/biografia al documento. Strategie di costruzione del reale nel Graphic Novel*, (Tesi di dottorato in Scienze della Comunicazione, Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale, Ciclo XXV, A.A.2012-13, Università La Sapienza-Roma), con esempi di rappresentazione della memoria storica. Si veda anche Sergio Brancato, *Il segno dei tempi. Fumetto come fonte di storia, fumetto come narrazione della storia*, in *Mediascapes journal* 8/2017, pp. 115-130.

Inoltre, la formazione storica degli insegnanti risulta alquanto variegata e diversificata tanto che nella pratica quotidiana il manuale rimane di fatto il riferimento principe, l'unico a cui dare credibilità e da cui partire per le pratiche didattiche.³

Se ci pensiamo bene, anche il cinema o le canzoni o il cosiddetto avvicinamento alle fonti d'archivio, archeologiche, ecc. sono media utilizzati dagli insegnanti di tanto in tanto, in occasione di qualche progetto particolare, in modo estemporaneo ma che spesso non lasciano traccia nel processo di insegnamento-apprendimento. Soprattutto non lasciano traccia né nella conoscenza storica degli studenti né nelle loro abilità di analisi, ricostruzione, periodizzazione, linguaggi. Certamente, quante più tecnologie e linguaggi mediatici sono disponibili, tanto più il tempo a disposizione degli insegnanti e della scuola per fruirne tende a ridursi. Sarebbero anche necessari un'adeguata formazione sui nuovi linguaggi della comunicazione e un approccio meno sospettoso rispetto alle nuove tecnologie. Purtroppo si riduce pure il tempo utile per affrontare nuclei tematici fondanti che riguardano il presente o periodi storici del secondo Novecento, a cui raramente "si arriva".

Tuttavia sono sul mercato dei GN interessanti che presentano i criteri necessari ed efficaci per strutturare le conoscenze e per la trasposizione didattica⁴. Diventa così possibile praticare percorsi didattici significativi, per affrontare alcuni temi di

³ Si veda ad esempio Ivo Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare*, in *Società e Storia*, n. 98, 2002, pp. 785-812 e https://www.storiareer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2007%2005%2003%20mattozzi.pdf

⁴ Si veda, ad esempio, per la scuola primaria <http://www.historialudens.it/component/tags/tag/graphic-novel.html> con attività che sviluppano il senso critico rispetto a stereotipi storici spesso presenti sui manuali.

divulgazione storica che richiedono strumenti diversi dal manuale tradizionale e che, probabilmente, incidono meglio sull'apprendimento in quanto utilizzano forme espressive più vicine agli studenti (immagini, suoni, animazioni).⁵ Il fumetto e/o il GN possono diventare narrazione della storia, fonti storiche in sé e, non ultimo, testi storiografici. *"La pagina di grande formato e l'uso del colore permettono a produttori e fruitori di esplorare percorsi narrativi complessi, dall'intensa drammaturgia, in cui è possibile approfondire la materia storica sia attraverso le modalità del racconto che nella ricostruzione iconografica del passato."*⁶

⁵ Ciro Elio-Junior Saltarelli con la collaborazione di Michele Petrucci, *Il Graphic Novel storico: dalla produzione all'insegnamento*, in *Incroci di linguaggi. Rappresentazioni artistiche del passato nella didattica della storia*, a c. di Paola Lotti ed Elena Monari, Mnamon, 2016, pp. 167-183; si veda anche il report dell'attività didattica con il GN nel sito <https://www.pbs.org/> Atti SEA 2015, [newshour/education/how-i-use-comic-books-as-a-learning-tool-in-my-social-studies-classroom](https://www.pbs.org/newshour/education/how-i-use-comic-books-as-a-learning-tool-in-my-social-studies-classroom).

⁶ Cfr <https://ojs.uniroma1.it/index.php/mediascapes/article/viewFile/13955/13725> :

*"Non a caso, la Mondadori ha varato in Italia qualche anno fa una collana, *Historica*, destinata a ospitare storie di questo tipo, realizzate per lo più da autori francesi e belgi. In altri termini, la produzione francofona delle narrazioni storiografiche a fumetti è assurta virtuosamente a sistema, registrando anche la partecipazione attiva di studiosi dal grande appeal come Jean Tulard, considerato la massima autorità accademica sull'epoca napoleonica, mentre in altre realtà la relazione tra il medium e questo genere resta episodica e indicativa di una differente percezione sociale sia del linguaggio che della stessa storiografia"*.

2. La divulgazione storica della Shoah con i Graphic Novel

Resistenza, guerre e Shoah⁷ sono alcuni temi trattati dai GN. L'intento non è quello dell'eshaustività ma di esporre esperienze, di narrare "per avvicinare con mezzi comunicativi nuovi e diversi, anche alternativi, figli e nipoti, facendoli appassionare a quelle vicende 'tanto lontane', ma ancora così importanti e basilari per una crescita formativa, per il cammino che da ragazzi li porti a diventare uomini."⁸

Il sito dell'ANPI di Voghera⁹ propone, ad esempio, titoli di GN per avvicinare gli studenti alla memoria e alle memorie della Shoah: *Maus* di Spiegelmann (1986), che visualizza la prova "della possibilità di dire l'impossibile attraverso la pietas artistica."¹⁰ *Yossel: 19 aprile 1943*, di Joe Kubert (2003), racconta la situazione degli Ebrei in Polonia tra biografia e invenzione, quasi come un reportage in contemporanea ai fatti che si susseguono; *Auschwitz* del francese Pascal Croci (2000) descrive la vita nei campi di sterminio attraverso flashback di un anziano durante la guerra in Bosnia; *Stalag XB* di Marco Figarra (2009), nipote di un sopravvissuto a una campo di prigionia, rende visibili in forma di fumetto le lettere/diario dello zio con l'intento di creare uno strumento da leggere ogni volta che si parla di guerre, prigionie, privazioni. *La Stella di Esther* di Eric Heuvel, Ruud van der Rol e Lies Schippers per la parte riguardante il soggetto e

⁷ <http://rivista.clionet.it/vol1/societa-e-cultura/fumetto/gagliardo-fumetti-e-shoah-una-relazione-pericolosa>

⁸ Cfr. Saltarelli E., op. cit., p. 175.

⁹ <http://lombardia.anpi.it/voghera/resistenzafumetti/resistenzafumetti.htm>

¹⁰ Sull'uso didattico del GN *Maus* si veda Paola Lotti, *Dal Graphic Novel Maus alla comprensione della storia del '900 con testi di finzione: un'esperienza didattica*, in *Incroci di linguaggi*, op. cit., pp. 205-217.

la sceneggiatura, e dello stesso Eric Heuvel, in collaborazione con Redhill Illustrations per la parte grafica, è dedicata al tema delle persecuzioni antisemite e del genocidio.

Perché scegliere didatticamente di lavorare su questi testi a integrazione dei manuali? Qual è il valore aggiunto sulle conoscenze e sulle abilità degli studenti oltre che sulla metodologia? Provo a chiarire alcuni step.

Nella programmazione delle attività di storia e nella pratica didattica, quando si decide di utilizzare opere finzionali occorre precisare agli studenti che:

- i Graphic Novel evocano e usano la storia per trame immaginarie;
- vanno oltre i contenuti del manuale e li incrementano perché li ri-scrivono in vicende e personaggi;
- danno vita e concretezza alle astrazioni/generalizzazioni storiche;
- non sono prodotti didattici, ma sono trasferibili nella didattica della storia;
- offrono possibili letture storiche, esattamente come i manuali in uso, con precise motivazioni e giustificazioni. Nel caso dei testi già citati, ad esempio, è molto forte la volontà di agire sulla memoria collettiva, di testimoniare, di ricordare esperienze, fatti, di non dimenticare insomma, in un contesto attuale che invece velocizza tutto e mette tutto sullo stesso piano¹¹.

Il valore didattico dell'esperienza biografica nei GN è superiore alla trasposizione del manuale da parte dell'insegnante; ma anche alle "giornate della

¹¹ A questo proposito sono interessanti le interviste in http://www.jus.unitn.it/users/pascuzzi/pubblicazioni/quotidiani/vita_trentina/2009/eterno_presente.pdf come pure <http://changes.unipol.it/society/Pagine/tempo-digitale-de-kerckhove.aspx>

memoria", che da anni sono oramai viste come un atto dovuto. Senza contare, inoltre, la progressiva scomparsa dei testimoni diretti che, proprio con linguaggi diversi dalla manualistica e con la partecipazione emotiva, davano agli studenti un elemento in più per mantenere vive alcune conoscenze, fatti, situazioni storiche.

Nei GN relativi alla Shoah, l'aspetto biografico e del ricordo consente attività didattiche relative all'identità, alla memoria, alla testimonianza che favoriscono attività di discussione, di laboratorio, di analisi dei linguaggi usati (dal tratto, alle parole, alle traduzioni, all'associazione di tipologie testuali diverse, alle rappresentazioni storiche vere e proprie). Il coinvolgimento della classe diventa maggiore e permette anche a studenti annoiati dalle lezioni frontali e dal tema in sé di valorizzare una serie di abilità che altrimenti passerebbero sotto silenzio (penso, agli studenti con BES ma non solo).

Dal punto di vista didattico, emerge un'altra differenza tra la divulgazione attraverso il GN rispetto all'uso pedissequo del manuale. In genere l'insegnante non dà quasi mai motivazioni agli studenti delle scelte tematiche effettuate ma nemmeno della scelta di un certo di manuale di storia al posto di altri. Tuttavia, considerato il monte ore della disciplina "storia" e la mole dei contenuti da affrontare, inevitabilmente il docente taglia o arriva a un dato capitolo del manuale. Se si utilizza, invece, il GN, bisogna giustificare e motivare agli studenti sia le scelte tematiche sia il mezzo, altrimenti viene a mancare il patto formativo, la complicità, l'interesse. Il GN può facilitare il dibattito sui nuclei tematici fondanti, nel caso specifico sulla Shoah, coinvolgere emotivamente e

mettere in moto abilità cognitive e critiche maggiori¹².

Non bisogna inoltre trascurare un altro aspetto dei GN citati relativi alla Shoah: si tratta di testi validi, autorevoli per contenuto, affidabili nella trattazione storica, grafica, linguistica. I manuali scolastici, invece, sono spesso ostici per gli studenti in difficoltà con testi storiografici complessi, che mescolano generi (informativo, argomentativo, descrittivo) e linguaggi.¹³

Per lo più l'utilizzo del GN in materia di Shoah nelle scuole viene sottovalutato e poco apprezzato, considerato di serie B rispetto ai manuali o a conferenze esperte; nei Dipartimenti di Lettere manca talvolta la condivisione didattica e degli obiettivi nell'uso dei GN; infine, nei GN mancano i raccordi generali, il che presuppone la costruzione degli stessi, secondo una metodologia che implica processi di trasformazione, scale mondiali, lunghi periodi. E come al solito, il lavoro didattico sui GN implica un monte ore significativo che presuppone tagli ponderati di altri argomenti, che in ogni caso e comunque avvengono. Tanto vale operare una scelta precisa ma funzionale ed efficace al processo di insegnamento/apprendimento.¹⁴

¹² Sul coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti si vedano ad esempio C. Saltarelli, *Il Graphic Novel*, op. cit., pp. 167-170; Daniela Dalola, *Un viaggio nella civiltà camuna con un fumetto al seguito*, in *Incroci di linguaggi*, op. cit., pp. 185-189 insieme ai report dei risultati nelle classi in <https://www.pbs.org/newshour/education/how-i-use-comic-books-as-a-learning-tool-in-my-social-studies-classroom>.

¹³ Si veda, a titolo esemplificativo, il volume *Dalla comprensione dei testi alla scrittura in storia*, a c. di Cristina Cocilovo, I Quaderni di Clio '92, n. 13, marzo 2014, Cenacchi, 2014, Bologna.

¹⁴ Si veda

3. La geopolitica del secondo Novecento con i Graphic Novel

Trovo particolarmente interessanti alcuni GN da utilizzare nelle ultime classi della secondaria di secondo grado per affrontare alcune situazioni di geopolitica mondiale del secondo Novecento. Si tratta di *Persepolis* di Marjane Satrapi, di *Valzer con Bashir* di Ari Folman e David Polonsky, di *Palestina e Gaza* di Joe Sacco e *Cronache di Gerusalemme* di Guy Delisle¹⁵. Il focus è puntato sui cambiamenti, sul processo di trasformazione dell'area mediorientale, dalla fine del secondo conflitto mondiale a oggi. L'analisi dei GN costringe prima di tutto a uno sguardo sul presente, sulla situazione attuale e favorisce collegamenti con i contesti mondiali e con gli intrecci geopolitici, economici, culturali.

Il lavoro didattico, per l'insegnante, è complesso nella fase di preparazione ma si rivela poi molto costruttivo in classe per i seguenti motivi:

- la storia raccontata, vissuta in prima persona, nei GN rende concrete le

<http://www.istitutostoricopiaccenza.it/wp-content/uploads/2016/12/3-Gozzi-Perrotta-Come-un-romanzo.pdf> con le slide di un seminario sull'uso del GN nella didattica, non solo della storia, e il patto formativo con gli studenti, oltre ovviamente alle criticità che emergono dall'uso di un mezzo diverso. Interessante e formativo per la didattica della storia

http://www.istitutostoricopiaccenza.it/wp-content/uploads/2016/12/1-BONELLI_GNstoria_pdf.pdf con elenco di tematiche storiche affrontate con i GN.

¹⁵Si veda i percorsi suggeriti in <http://www.fumettologica.it/2014/08/11-fumetti-per-capire-il-conflitto-israelo-palestinese/2/>; <http://www.booksblog.it/post/110653/la-questione-israelo-palestinese-a-fumetti>; <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/libri-in-classe/libri-in-classe-satrapi-persepolis.html>; <https://www.recensionilibri.org/2015/06/graphic-novel-tra-banchi-di-scuola-puo-il-fumetto-sostituirsi-al-testo-scolastico.html>

astrazioni storiche riportate dal manuale. Le guerre israelo-palestinesi o la rivoluzione in Iran sono per gli studenti lontane e poco significative, ignote, separate dal resto del mondo; di fatto un elenco di date e fatti isolati;

- la narrazione, insieme alle evidenti ma dichiarate prese di posizione degli autori (cosa che non avviene chiaramente, almeno per gli studenti, nei manuali) offre diverse letture storiche, su cui discutere e ragionare;
- il valore degli aspetti emozionali della condizione umana, che nei GN viene visualizzata grazie al disegno, mettono in gioco il lettore che non può rimanere passivo;
- il linguaggio usato, unito ai disegni, coinvolge gli studenti, anche quelli con problematiche varie (ad esempio, con dislessia);
- la testimonianza diretta consente di lavorare partendo dal presente; dunque permette discussioni, ragionamenti e analisi delle pre-conoscenze degli studenti. Già nella fase di discussione è possibile far costruire alla classe i raccordi generali, che consentono di collegare le singole vicende ai contesti più ampi (è possibile ragionare sulla World History);
- i temi affrontati permettono poi di fare collegamento con la geografia, gli aspetti economici, politici, culturali ma anche di attuare un confronto con quanto riportato nel manuale;
- è possibile ragionare con la classe sull'uso pubblico della storia nei manuali e nei GN;
- in classe si lavora sui vari linguaggi, sulla trasposizione delle conoscenze storiche in linguaggi diversi dalla ripetizione più o meno mnemonica del manuale.

(Nella tabella allegata alla fine dell'articolo indico in sintesi le fasi di alcune attività che si possono svolgere in classe con gli studenti, usando sia GN sia manuale).

4. Le criticità della divulgazione storica con i Graphic Novel

Affrontare alcune tematiche storiche con i GN rappresenta certamente una sfida, almeno nella didattica della storia. Si tratta infatti di usare media considerati spesso ludici, per lavorare con gli studenti su temi/problemi complessi con l'obiettivo però di renderli un po' più consapevoli che i manuali in adozione non sono la Storia; che da narrazioni biografiche, individuali e non sempre oggettive si può arrivare ai contesti più generali. Tuttavia è evidente che un lavoro di questo tipo presenta alcune criticità:

- la scarsa condivisione, come già detto, da parte degli insegnanti del metodo e dei media usati;
- la scarsità di tempo a disposizione degli insegnanti per gestire le attività didattiche descritte;
- la difficoltà di condividere a monte dei nuclei tematici, delle conoscenze imprescindibili, ineludibili, necessarie per comprendere il nostro presente;
- gli inevitabili tagli di altri argomenti, fatti, ecc.
- la necessità di preparare raccordi e quadri di sintesi generali per inserire le vicende dei GN;
- la messa in discussione nei GN della storia assoluta, unica, generale come viene fatta apparire dalla manualistica, la presenza di interpretazioni da vagliare e analizzare;
- la necessità di utilizzare un monte ore che comprende anche la lingua italiana per tutti gli aspetti di analisi e di

comprensione dell'apparato grafico, fonico, linguistico, immaginario;

- l'assenza di conclusione, di certezze assolute, nei GN, in apparenza presenti invece nella manualistica.

La divulgazione storica nelle scuole non può e non deve passare esclusivamente dai manuali né da media usati di tanto in tanto come riempitivi o per suscitare maggiore attenzione o in occasione di giornate particolari. L'integrazione con altre "fonti", come i GN autorevoli, può far leva, grazie alla finzione, sulla verosimiglianza o sulla veridicità¹⁶, su emozioni, sensibilità, abilità "altre" degli studenti per arrivare a una formazione storica, a conoscenze essenziali e all'uso di strumenti diversi per interpretare e affrontare criticamente il presente.

[I libri di Paola Lotti](#)

Paola Lotti è un'insegnante di Materie Letterarie presso l'Istituto Tecnico Economico e per il Turismo "Einaudi – Gramsci" di Padova. Si è occupata di innovazione didattica/metodologica della storia e della lingua italiana anche con l'utilizzo delle risorse e degli strumenti digitali. Fa parte del Direttivo e della Segreteria dell'Associazione Clio '92, di cui è anche formatrice.

¹⁶ C. Greco, op. cit., pp. 142, 194, 203 e ss.

FASI di lavoro con i GN	INSEGNANTE	ATTIVITA' IN CLASSE CON I GN	ATTIVITA' IN CLASSE CON IL MANUALE IN ADOZIONE
<p>Preparatoria: il raccordo generale del secondo Novecento. Costruzione grafico spazio-temporale, individuazione durate e contemporaneità. Utilizzo della scala mondiale e del lungo periodo (dalla fine della II guerra mondiale a oggi)</p> <p>Lettura dei GN a gruppi, individualmente, nel periodo estivo</p>	<p>L'insegnante prepara il materiale per la costruzione in classe, con gli studenti, di un grafico spazio-temporale. Materiali relativi alle motivazioni e alle scelte; gli obiettivi e la valutazione.</p>	<p>Attività sulla periodizzazione e la scala usate dagli autori: costruzione del grafico spazio-temporale e raccordo con la complessità mondiale.</p> <p>Analisi della narrazione: fabula o intreccio? Tempo della storia e tempo del racconto? Punto di vista?</p>	<p>La narrazione dello stesso argomento nel manuale: scardinamento dell'indice del manuale e ricostruzione del tema/problema: quali pagine, paragrafi, parti sono da utilizzare? Una volta individuatele diverse parti come rintracciamo la narrazione? Come ricostruiamo fabula o intreccio? Dove troviamo il punto di vista? Quali sono i raccordi con la complessità mondiale? Dove trovo i contesti generali?</p>
<p>La storia-le storie: analisi del storytelling</p>	<p>Predisposizione e dei materiali di analisi testuale: l'emotività delle storie, i linguaggi, i termini, le rappresentazioni iconografiche</p>	<p>Analisi dei linguaggi visivi, espressivi, i suoni, la grafica. Discussione: quali fonti sono usate dagli autori? Qual è la tesi dell'autore? Come viene argomentata/narrata/rappresentata? Che tipo di ricerca storica sta dietro la narrazione? Come vengono rappresentati gli ambienti? E i personaggi?</p>	<p>Individuazione delle parti narrative, argomentative, descrittive; individuazione, se possibile, della tesi relativa all'argomento/tema/problema. Quali fonti sono usate? Che cosa viene rappresentato del tema/problema? Come ricostruisco il tema/problema, le conoscenze? E soprattutto, quali sono le conoscenze?</p>
<p>Il tema/problema</p>	<p>Quali conoscenze costruire? Quali abilità e competenze? Cosa vogliamo raggiungere e aggiungere alla</p>	<p>La narrazione dei GN associata a carte di geopolitica: le trasformazioni progressive dal 1945 a oggi dell'area mediorientale; le relazioni internazionali. Attività di scrittura (a gruppi, in laboratorio) di testi storici di</p>	<p>Ricerca della ricostruzione dei processi di trasformazione.</p>

	conoscenza storica degli studenti e per quali motivi?	raccordo, di spiegazione, di narrazione storica. Quali conoscenze emergono? Ricostruzione del processo di trasformazione sul medio-lungo periodo.	
La storia e le storie	Riepilogo, sintesi delle conoscenze fondamentali, raccordo generale, revisione processo di trasformazione ; valutazione.	Autovalutazione: cos'hanno dato in più i GN rispetto al manuale riguardo al tema/problema. Che cosa ho imparato? Quale comprensione del presente? Quali riferimenti spazio-temporali? Quante storie ci sono? La storia individuale si intreccia con quella mondiale? Dopo l'analisi dei GN, è possibile ripensare agli atteggiamenti e ai comportamenti individuali, ai pregiudizi, ad altri temi quali, ad esempio, l'emigrazione, i profughi, ecc.?	Autovalutazione: le difficoltà del manuale; le conoscenze e le abilità acquisite col manuale. Quale storia racconta il manuale? Le informazioni del manuale permettono una mini-analisi sui comportamenti individuali, i pregiudizi, ecc.?

[TORNA ALL'INDICE](#)

ALLE ORIGINI DELLA DIVULGAZIONE STORICO-ARCHEOLOGICA: CURARE LE COLLEZIONI, PENSARE AI PUBBLICI

Emanuela Gilli, Angela Trevisin

Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna

Keyword: *accessibilità, cittadinanza, educazione al patrimonio, tutela, audience development*

ABSTRACT:

Negli ultimi decenni è cambiato il ruolo istituzionale dei musei a seguito dell'evoluzione socio-economica e culturale del mondo che li circonda. Per farsi sentire e comunicare al pubblico il proprio patrimonio storico-archeologico il museo deve farsi interprete attivo anche delle esigenze di tutela e di valorizzazione del patrimonio del territorio. Inoltre il museo deve riflettere sulle esigenze dei suoi diversi pubblici e mettersi in atteggiamento di ascolto e condivisione. Le autrici, dopo alcune riflessioni teoriche, propongono tre diversi esempi di divulgazione del patrimonio storico-archeologico realizzate presso il Museo di Storia naturale e Archeologia di Montebelluna (TV).

I musei nell'ultimo decennio hanno preso consapevolezza del cambiamento del proprio ruolo istituzionale, frutto dell'evoluzione economica, sociale e culturale complessiva del territorio nel quale sono inseriti. *“Il Museo divenga oggi specchio del territorio, centro di interpretazione, luogo di produzione, presidio di tutela territoriale attiva”* (Daniele Jallà).

1. Curare le collezioni

Un museo archeologico è sicuramente luogo privilegiato per la divulgazione della storia. Data per scontata la qualità scientifica dei contenuti, perché un progetto di divulgazione storica risulti realmente efficace in termini educativi ed incisivo nei confronti della comunità di riferimento è opportuno che il museo si renda interprete attivo delle esigenze di tutela e valorizzazione del patrimonio storico-archeologico di un territorio nel contesto delle sue specificità socio-culturali ed economiche, ponendosi quindi al servizio dello sviluppo locale (De Varine, 2005, pp. 6-7; Marini Ciarelli, 2011, p. 54). Recenti esperienze condotte presso il Museo di Storia

Naturale e Archeologia di Montebelluna per l'educazione al patrimonio storico-archeologico del territorio si fondano sull'attivo apporto, ormai più che decennale, del museo alle azioni di tutela, restauro e studio delle evidenze archeologiche del Montebellunese, a supporto dell'attività istituzionale della Soprintendenza competente.



Figura 1. La villa Biagi di Montebelluna che ospita il Museo

Il Museo Civico, inaugurato nel 1984 nella secentesca Villa Biagi di Montebelluna (TV), nasce e si sviluppa come museo del territorio,

destinato alla raccolta del notevole patrimonio archeologico e naturalistico del comparto territoriale esteso fino alle propaggini pedemontane trevigiane, area intensamente frequentata dalla preistoria fino ad oggi grazie alla felice collocazione geografica all'imboccatura della Valle del Piave. Si può riferire agli anni '70 la presa di coscienza da parte delle istituzioni - ma non si può dire altrettanto della cittadinanza - della realtà archeologica del territorio montebellunese e di conseguenza l'inizio delle azioni di tutela da parte della Soprintendenza competente. Gli interventi messi in atto fino ai primi anni del 2000 determinarono una crescita contenuta, ma costante, del numero dei reperti recuperati. A partire dal 2003, con l'entrata in vigore dell'attuale PRG (Piano Regolatore Generale) del Comune di Montebelluna, che estese notevolmente l'area di rischio archeologico soggetta a tutela, aumentarono moltissimo i ritrovamenti di reperti archeologici. Tale positivo risultato, dovuto ai maggiori controlli sui lavori edilizi ai sensi del Codice dei beni culturali, fu, ed è tuttora, vissuto in maniera controversa da parte di chi risente dei danni economici e dei disagi determinati dal ritrovamento di evidenze archeologiche nel cantiere di casa. Inoltre, inizialmente i provvedimenti di tutela furono gestiti dagli uffici ministeriali a livello istituzionale centrale senza un reale coinvolgimento della comunità locale, se non per il ruolo attribuito al Museo Civico di Montebelluna per lo stoccaggio e la conservazione dei reperti.

Tale criticità fu gradualmente percepita dal Museo Civico che, permeabile agli umori della propria comunità, intorno al 2005 maturò la consapevolezza di quanto fosse urgente intervenire con un efficace progetto educativo sul patrimonio storico-archeologico del territorio. Fu così che il Comune di

Montebelluna, ad opera del suo Museo, promosse nel 2006 il Progetto ArcheoGeo Montebelluna, un complesso programma di studio e ricerca archeologica che, oltre ad aggiornare il quadro storico-archeologico sulla base delle nuove scoperte, sviluppò una rete di progetti educativi rivolti alle scuole e alla cittadinanza, in un'ottica di coinvolgimento partecipato alle indagini archeologiche al momento in corso (AA.VV., 2012). Questo progetto, mettendo in rete il museo civico locale con le istituzioni nazionali della ricerca (università) e della tutela, (soprintendenza) rese evidente il contributo dei musei civici all'azione di tutela del territorio, favorito dalla specificità del legame con la comunità. Ad oggi si possono elencare diversi esiti positivi innescati dal progetto sopra citato, quali l'aumento delle segnalazioni e delle consegne spontanee al Museo Civico di reperti archeologici rinvenuti nel territorio, una maggiore partecipazione della cittadinanza alle iniziative legate al patrimonio archeologico e l'aumento del volontariato locale a supporto delle attività della sezione archeologica del museo. Su questi risultati, dovuti ad un processo consapevole sul lungo periodo, si fondano i progetti di valorizzazione di oggi.

2. "Allestire" la storia in museo

Il Museo Civico di Montebelluna quasi ogni anno, in occasione delle Giornate europee del patrimonio, presenta elementi di novità nell'ambito della sua sezione archeologica, proponendo al pubblico dei percorsi tematici all'interno della collezione permanente. Questi consistono principalmente nell'allestimento di materiali inediti, frutto di nuovi restauri di reperti archeologici da scavo o da consegne di privati. Se prendiamo in considerazione i titoli degli ultimi due allestimenti, "Restituire il

passato. Nuovi restauri al Museo Civico di Montebelluna" (2017) e "Pezzi di storie. Sorprendenti reperti archeologici da Montebelluna" (2018) (fig. 2), si coglie il preciso obiettivo di comunicare e condividere con la comunità locale e scientifica i continui progressi della tutela archeologica sui beni

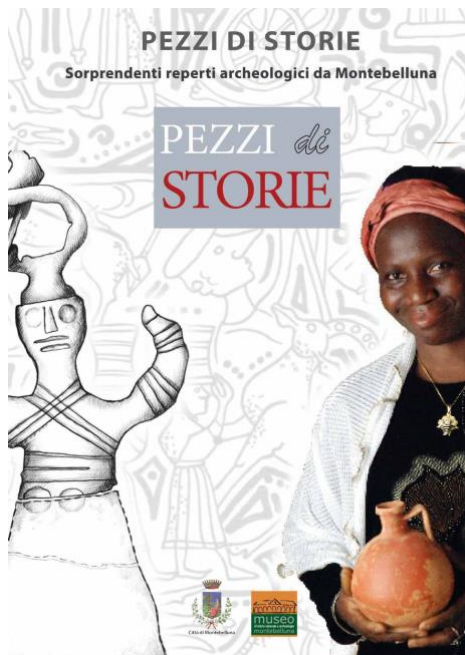


Figura 2. Progetto "Pezzi di storie" del territorio in un'ottica di educazione al patrimonio.

Queste occasioni di valorizzazione hanno un forte potenziale per la divulgazione storica, dal momento che innescano nuovi progetti educativi e azioni per far conoscere a tutti, in tempo reale, i continui aggiornamenti del quadro storico-archeologico del territorio.

3. Divulgare la ricerca

Tra le finalità dei musei civici, oltre alla conservazione e alla valorizzazione, rientrano anche lo studio e la ricerca sulle collezioni o su temi ad esse attinenti (Marini Ciarelli, 2011, pp. 117-122), per cui anche il Museo civico di Montebelluna dichiara nella sua *Mission* l'intento di "studiare e divulgare la "memoria" naturalistica e storico-

archeologica del nostro territorio, compresa la più vasta area trevigiana". Tale enunciato ha trovato realizzazione nella costituzione di un Centro di Documentazione presso il museo e nella pubblicazione dal 2001 della rivista scientifica dal titolo "De Rerum Natura. Quaderni del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna" dove trovano spazio anche le ricerche condotte direttamente dal Museo civico. La rivista, inizialmente dedicata alle ricerche di ambito scientifico-naturalistico, negli ultimi numeri ha cominciato ad accogliere anche studi e ricerche sui temi storico-archeologici riguardanti il territorio. La consapevolezza del divario tra la comunità locale e i tecnicismi di questa tipologia di pubblicazioni ha portato il Museo Civico a creare delle occasioni di divulgazione al pubblico degli studi più significativi per la comunità. Nell'ottobre del 2018 in occasione del Biblioweb - settimana di promozione delle biblioteche - il Centro di Documentazione del museo ha presentato al pubblico le ricerche promosse dal museo grazie a contributi ART BONUS. Tra queste hanno avuto grande rilievo le analisi archeometriche sulle industrie litiche tardoneolitiche-eneolitiche del Monte Doc (Segusino-TV) che hanno permesso di ricostruire alcune modalità di sfruttamento della selce da parte di una comunità di pastori della tarda preistoria (Duches *et al.*, 2016). Obiettivo dell'iniziativa era la mediazione dei contenuti di questa ricerca estremamente specialistica per garantirne la reale comunicazione al pubblico eterogeneo del museo. E' stato quindi progettato un pomeriggio speciale tra ricerca scientifica, valorizzazione e divulgazione in cui stati messi in campo diversi attori, quali il ricercatore autore delle analisi, il conservatore archeologo del museo, il referente del Centro di Documentazione e gli educatori archeologi;

nonché diverse strategie: allestimento dei reperti archeologici studiati, conferenza, attività educative per bambini e ragazzi, letture, visite alle sale e una dimostrazione di archeologia sperimentale dedicata alla scheggiatura della selce (fig. 3).



Figura 3. Attività di dimostrazione divulgativa della scheggiatura della selce

4. Pensare ai pubblici

Queste iniziative danno prova di quanto i modi e le forme dell'apprendimento all'interno dei musei sono mutati e ne hanno profonda consapevolezza la maggior parte dei professionisti che lavorano al loro interno, siano essi direttori, conservatori, addetti alla comunicazione fino ad arrivare ai custodi. I musei sono così passati alla ribalta, uscendo dal ruolo confinato di musei come luogo intellettuale, borghese, elitario, accostando invece il termine che li associa ad un concetto più ampio di "patrimonio" culturale. L'interesse attuale per il patrimonio riguarda il vasto pubblico e si aggancia all'esistenza reale e quotidiana delle persone, perseguendo risultati concreti, come il miglioramento della qualità della vita, la tutela dei diritti civili e dell'ambiente e uno sviluppo sostenibile. Questa convinzione guida da tempo l'azione educativa e divulgativa all'interno del Museo Civico di Montebelluna, anche nelle attività che caratterizzano la sezione storico-

archeologica. Lavorare all'interno di questo orizzonte di pensiero significa dare dignità e garantire forme di accessibilità anche a narrazioni sul patrimonio culturale non previste e non pensate da chi ha in carico la cura, la valorizzazione e la divulgazione del patrimonio e, in qualche modo, esercita potere su di esso. La sezione storico-archeologica del Museo civico proprio per sua natura si presta all'accoglienza di storie e narrazioni a partire dalla "storia" che il museo racconta, fondata su tutti quegli elementi scientifici, accuratamente condivisi con il pubblico, grazie all'allestimento museale, composto di cose, parole, suoni e immagini. Questo si può fare mettendosi in atteggiamento di ascolto e condivisione, nella convinzione che diversi sono gli attori che concorrono alla formazione di un processo culturale. Promuovere una cultura del dialogo all'interno della realtà museale vuol dire attribuire nuovi "colori" alle proprie collezioni, ai propri saperi, alle relazioni sociali che l'istituzione museale stabilisce con il territorio. Il museo, luogo in cui le storie si depositano, prendono vita, generano altre storie, è uno dei luoghi privilegiati del racconto individuale e collettivo, ma anche dell'ascolto. Questa modalità operativa obbliga chi opera all'interno di un museo ad un continuo ripensamento, proprio e ancor di più oggi, nel momento in cui la storia sembra da un lato appassionare i più, dall'altro vi è una messa in discussione continua, come se l'uso delle fonti, le evidenze scientifiche, soprattutto di un passato molto lontano non avessero valore e importanza. Per tali ragioni, comunicare la storia e rendere esplicite le metodologie della ricerca all'interno di un museo sono compiti estremamente delicati e importanti, nella misura in cui ciò significa fornire a tutti i diversi pubblici, strumenti e chiavi interpretative della realtà che ci circonda. Il

personale archivio di ricordi, sia materiale sia cognitivo, non riguarda solo o principalmente il passato, ma la fornitura di una mappa per negoziare e forgiare nuovi futuri (Appadurai, 2014).

In questo contesto, appare evidente che educare al patrimonio avendo come obiettivo lo sviluppo locale significa non fare solo discorsi astratti sul patrimonio in generale. Questo è tanto più vero se pensiamo a quanto sia forte il nesso che unisce territorio, cittadinanza e senso di appartenenza ad un luogo e alle “cose” che caratterizzano quel luogo. Esso non è dato, è un legame che va costruito ed esplicitato. Questo intreccio coinvolge il museo e i suoi pubblici, tutti indistintamente.

5. Sperimentare la memoria: un percorso per i malati di Alzheimer al Museo di Montebelluna

Esempio di questo tessere relazioni e utilizzo della storia collettiva per intercettare ricordi individuali e conoscenze pregresse al fine di far sì che la visita museale in qualche modo “incida” sul vissuto di ognuno, è stata la recente esperienza progettuale condotta nell’anno 2018 presso il museo. La ricerca e la sperimentazione che caratterizzano da anni l’attività educativa del Museo Civico hanno permesso l’avvio di un progetto pilota dedicato ai malati di Alzheimer, ospiti presso il centro per il Sollievo di Montebelluna, che ha visto coinvolti Il Centro stesso, il Servizio Museo e i Servizi Sociali del Comune di Montebelluna, nonché l’Ulss 2, sotto la supervisione scientifica del dott. Cristian Nelini. La progettualità che ha coinvolto non solo gli ospiti del Centro, ma anche i loro *caregivers* e i familiari ha avuto come obiettivo la possibilità di vivere il museo come luogo di relazione e scambio in

un’ottica di inclusione sociale, nel tentativo di contrastare l’isolamento a cui spesso sono soggette le persone affette da demenza, ma anche i loro familiari. Il patrimonio custodito nel museo, sia nella sezione archeologica, sia nella sezione naturalistica è stato strumento di conoscenza, ma anche di mediazione e relazione per i partecipanti dei gruppi che hanno aderito all’iniziativa.

Il percorso museale studiato per l’occasione è stato il risultato di un periodo di formazione che ha coinvolto sia gli educatori del museo che il personale interno al museo, permettendo così una progettazione condivisa con i responsabili del Centro per il sollievo. L’esperienza costituisce un unicum a livello provinciale e pochi casi si contano a livello regionale. Studi recenti hanno messo in evidenza come la creatività e il patrimonio culturale possano essere sollecitatori di emozioni, risvegliando memorie ed associazioni che nei malati di demenza sembrano essere perdute. Nel contempo, l’esperienza di Montebelluna ha permesso ai familiari, partecipi nella giornata conclusiva del percorso, di vedere i propri congiunti in un contesto diverso dal solito, in una struttura del territorio che restituisce dignità e ruolo sociale anche a chi viene percepito ai margini. Il patrimonio culturale messo in gioco ha consentito, ancora una volta, di far emergere le enormi potenzialità dei musei quali luoghi di accoglienza e inclusione.

L’intento dell’équipe territoriale che ha dato vita al percorso museale, condividendo competenze professionali diverse è quello di rendere strutturale il percorso per offrirlo ad altri Centri per il sollievo presenti nel territorio. Una selezione di oggetti individuati tra quelli esposti ha consentito l’innesco di narrazioni sia di gruppo che individuali, sollecitando la memoria e i ricordi, pur frammentari, degli ospiti del Centro. Il

contesto nuovo di attività, rispetto a quello abituale del centro diurno, l'eccezionalità degli oggetti di collezione sui quali si è concentrata l'attenzione hanno fatto emergere anche storie di vita delle quali gli stessi operatori del Centro non erano a conoscenza. Il gioco di rinvio tra storia e archeologia del territorio e storia e archeologia individuale è stato molto apprezzato dai partecipanti e ha consentito ai responsabili del museo di attribuire nuovi sguardi e nuovi racconti agli oggetti esposti. Quanto emerso ci ha fatto ripensare a quanto scrive P. Jedlowski "A questo servono le storie: a moltiplicare la vita, a metterla in relazione con la sua infinità. Sono vascelli per varcare confini. Esse leniscono il sentimento di finitudine perché possono rappresentare ciò che non è più, ciò che è altrove e ciò che è possibile soltanto nel regno della fantasia, e perché di ogni cosa che è raccontata mostrano i nessi con molteplici altre." (Jedlowski, 2002).

Ancora una volta abbiamo avuto prova nell'ambito di questo progetto che il patrimonio è anche il modo in cui gli individui interpretano le testimonianze del passato per finalità attuali; una delle quali è la definizione di se stessi (Matarasso, 2014). Accettare la mutabilità del patrimonio richiede di riconoscere che il patrimonio non è neutro, né detiene la verità, ma rappresenta piuttosto una versione del passato, una selezione di oggetti e di racconti per dire. Siamo convinti della possibilità che gli oggetti possano diventare essi stessi luoghi di incontro e di racconto: attorno agli oggetti si intrecciano le storie di vita dei visitatori, ma anche poi le storie dei paesi di provenienza/origine e la storia dell'origine e il luogo dell'oggetto, in un reale scambio di informazioni, di prese di distanza, ma anche di riconoscimento in ciò che è altro da noi

nella duplice dimensione dello spazio e del tempo.

Uno degli aspetti che maggiormente sono indicatori della "rivoluzione" nei musei è la composizione del pubblico, o meglio dei pubblici. Il tema forte sul quale non solo i musei, ma tutte le istituzioni culturali si stanno confrontando e stanno dibattendo è, appunto, la centralità dell'Audience. Far entrare più pubblico/ più pubblici diventa il mantra attorno al quale si concentrano gli sforzi di chi dirige, cura, comunica un museo. Non tutti hanno accolto questo invito e non a caso mentre fino a vent'anni fa si poteva notare una certa omogeneità, soprattutto nel museo di ente locale, oggi la differenza balza agli occhi: un museo centrato sull'*audience development*, sullo sviluppo dei pubblici, mette in moto processi e azioni che portano ad un cambiamento radicale del "pensarsi" come museo, del comunicare, ma soprattutto del considerare ed esporre le proprie collezioni. Questo orientamento verso il pubblico, anzi la centralità del pubblico non è da confondere con l'obiettivo tout court di "staccare più biglietti" o di diventare rivali del centro commerciale... I musei sono nati come centri di ricerca, di studio e di raccolta e questo rimane uno dei principali scopi della loro esistenza

Per avvicinare più cittadini alla cultura, anche le organizzazioni culturali devono essere pronte a coinvolgere di più e meglio il proprio pubblico. Per farlo servono competenze specifiche per promuovere in modo efficace l'accesso e la partecipazione culturale. Proprio questa consapevolezza di quanto sia necessario coinvolgere il proprio pubblico partendo da competenze scientifiche forti sia di chi progetta e di chi conduce le attività all'interno del museo, nonché gli allestimenti, siano essi permanenti che temporanei permea tutte le attività del Museo di Montebelluna.

Come sostiene R. Sandell, *“Gli allestimenti contengono suggestioni e dispiegano strategie spaziali che, sebbene non certo in grado di innescare una risposta preordinata in tutti i visitatori, possono tuttavia privilegiare determinate chiavi di lettura e offrire modelli di pensiero che contribuiscono alla messa in discussione dei pregiudizi. Inoltre, tali suggestioni, caratteristiche e strategie – così come la loro potenziale influenza – devono essere comprese non come a sé stanti, ma in stretto rapporto.”* (Sandell, 2013).

Emanuela Gilli

Laureata e specializzata in paleontologia, dal 2000 presta servizio come conservatrice archeologa presso il Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (TV). L'ambito specifico di studio riguarda il popolamento tardo-preistorico del territorio trevigiano e prealpino, a cui contribuisce con pubblicazioni su riviste specialistiche o su atti di convegni.

Nell'ambito delle proprie mansioni presso il Museo Civico di Montebelluna si occupa della conservazione delle collezioni archeologiche e della loro valorizzazione mediante la realizzazione di allestimenti e la progettazione di attività educative rivolte all'utenza scolastica e ai diversi pubblici del museo.

Angela Trevisin

Laureata in lettere classiche, ha svolto studi di specializzazione presso l'Università Sorbona. Ha avviato all'interno del museo percorsi per le persone con disabilità e l'integrazione dei cittadini stranieri. L'interesse di ricerca si è concentrato sul rapporto tra museo e adulti e sul tema dell'accessibilità al patrimonio culturale, attraverso il programma di formazione Socrates Grundtvig3 dedicato al Lifelong Museum Learning. Ha svolto un periodo di formazione presso le più significative istituzioni museali parigine. Ha partecipato al primo corso italiano di Audience Development. Tiene incontri di formazione rivolti al personale dei musei e docenti dedicati al patrimonio culturale. Da novembre 2018 è responsabile dell'Ufficio Cultura del Comune di Montebelluna.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2012), *La carta geomorfologica e archeologica del Comune di Montebelluna. Il Progetto Archeo*, Montebelluna, Cierre Grafiche.
- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Bodo S., Cifarelli M. R. (a cura di) (2006), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Roma, Meltemi.
- Duches R., Ferrarese F., Gilli E., Peresani M., (2016), *Presentazione dei nuovi studi sul sito preistorico di Monte Doc (scavi 2003)*, De Rerum Natura, Quaderni del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, VIII, pp. 53-68.
- De Varine H. (2005), *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Bologna, CLUEB.
- Hooper-Greenhill E. (2000), *Nuovi valori, nuove voci, nuove narrative: l'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, in Bodo S. (a cura di), *Il museo relazionale*, cit.
- Jedlowski P. (2002), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori Editore.
- Matarasso F. (2006), *La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell'Europa contemporanea*, in S. Bodo S. e Cifarelli M.R. (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza*, cit.
- Marini Ciarelli M.V. (2011), *Il museo nel mondo contemporaneo. La teoria e la prassi*, Roma, Carocci Editore,
- Martinat M. (2013), *Tra storia e fiction. Il racconto della realtà nel mondo contemporaneo*, Milano, Et al./Edizioni
- Sandell R. (2003), *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, in Bodo S. (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Torino, pp. 189-216.

[TORNA ALL'INDICE](#)

GESTIONE DIDATTICA DI UN SISTEMA MUSEALE L'ESEMPIO DEI MUSEI CIVICI DI BRESCIA

Federica Novali

Segreteria scientifica – Servizi educativi

Fondazione Brescia Musei

Keyword: *musei, didattica museale, visite teatralizzate, divulgazione storica, stereotipi*

ABSTRACT:

L'articolo illustra il 'caso bresciano' di gestione didattica di un complesso sistema museale. L'attività educativa, evolutasi moltissimo nel tempo, ha contribuito in maniera determinante a rendere i Musei Civici sempre più vissuti e accessibili e ad affermarne il ruolo fondamentale del fare cultura nella città.

Ripercorrendo la nascita, gli sviluppi, la metodologia e l'organizzazione dei Servizi educativi si mostra come non solo 'Fare scuola al Museo' sia possibile ma rappresenti una grande opportunità.

1. I Musei civici di Brescia

I Musei civici di Brescia sono riuniti in un 'sistema museale' che viene gestito da **Brescia Musei**, fondazione di partecipazione che, attraverso un'innovativa partnership tra pubblico-privato, si è occupata negli anni di operazioni culturali importanti e della progressiva valorizzazione di Brescia come città d'arte, attraverso un articolato programma culturale ed espositivo. Il '**sistema**' comprende cinque differenti realtà museali all'interno delle quali lo stesso ente, promuove, organizza e coordina iniziative nell'ambito della ricerca (convegni, workshop, giornate studio...), della didattica e dei servizi (laboratori, visite con percorsi a tema...), comunicazione e promozione (sito internet, pubblicazioni).

I musei sono:

- **Santa Giulia, il Museo della città** poiché attraverso reperti tutti provenienti dal territorio, consente un viaggio attraverso la storia, l'arte e la spiritualità di Brescia dall'età preistorica ad oggi. Il Museo ha una sede d'eccezione è infatti allestito in un ex monastero eretto dall'ultimo re longobardo Desiderio nel 753 d.C.
- **Brixia. Parco archeologico di Brescia romana** che, situato in Piazza del Foro cuore dell'antica città, include gli edifici pubblici più significativi di Brixia: due templi, il **Santuario** di età repubblicana e il **Capitolium** di età imperiale e il **Teatro** (I-III d. C.). Il parco archeologico va a costituire il completamento degli itinerari museali del Museo di Santa Giulia, e di un

percorso archeologico tra i più significativi e meglio conservati d'Italia, che è stato riconosciuto nel 2011 **Patrimonio Mondiale dell'Umanità dall'UNESCO** con il sito *I Longobardi in Italia. I luoghi del potere (568-774 d. C.)*.

- Un altro importante polo museale è costituito dalla **Pinacoteca Tosio Martinengo** recentemente riaperta al pubblico restaurata e rinnovata; offre un percorso storico che, in ventun sale, conduce il visitatore dal periodo tardogotico, attraverso capolavori come le opere giovanili di Raffaello, al neoclassicismo e romanticismo italiano.
- Infine la Fondazione gestisce il grande complesso del Castello di Brescia all'interno del quale hanno sede due musei: il **Museo delle Armi** intitolato all'industriale bresciano Luigi Marzoli che ha donato alla città una delle più ricche raccolte europee di armi bianche, da fuoco e armature, che raccontano la storia bellica e artistica dell'armeria milanese e bresciana dei secoli XV-XVIII. Sempre all'interno della fortezza è situato il **Museo del Risorgimento**, attualmente chiuso per importanti lavori di ristrutturazione.
- Ai cinque musei si aggiunge anche il polo culturale del **Cinema Nuovo Eden**.

2. Le attività educative dei Musei civici

Precoce nei Musei civici è stata l'attenzione all'aspetto educativo. Già nel 1984 viene costituito un primo pionieristico **'ufficio didattico'** da Angela Bersotti, formatasi nell'ambito dei celebri laboratori di 'Giocare con l'arte' promossi da Bruno

Munari. Il **metodo munariano** caratterizza ancora oggi la nostra didattica museale. Alla base sta il principio di non limitarsi a leggere semplicemente le opere d'arte ma di conoscerle meglio, attraverso sperimentazioni di arte visiva condotte in specifici laboratori. I laboratori permettono infatti di scoprire le qualità diverse dei materiali, le caratteristiche degli strumenti e le differenti tecniche di esecuzione. Il metodo vuole far sì che il bambino-fruitore, attraverso dei gesti in successione (come ad esempio il lavorare la ceramica secondo le sue diverse fasi) sviluppi delle capacità di codificazione e rielaborazione. Inoltre seguendo il metodo, il bambino potrà giungere a conoscere e comprendere la comunicazione artistica in tutte le sue espressioni, con una consapevolezza e uno spirito critico poi spendibili nel corso della vita adulta. Munari si sentiva vicino a Maria Montessori e pensava al suo "metodo" come ad una maniera attiva-scientifica per stimolare le capacità dei partecipanti ai laboratori. Dopo iniziali esperienze dedicate esclusivamente ai bambini, lo stesso Munari si rese conto che il suo metodo era applicabile da zero a cent'anni.



Figura 4. Attività didattiche dei Musei civici di Brescia

Venendo alla realtà bresciana, nel tempo l'attività educativa è andata evolvendosi moltissimo, contribuendo in maniera determinante a rendere i Musei sempre più

vissuti e accessibili e ad affermarne un ruolo fondamentale del fare cultura nella città.

Dalle prime esperienze legate soprattutto al Museo di Santa Giulia ed alla Pinacoteca, si è passati a creare proposte strutturate e organizzate sull'intero sistema museale, che, come abbiamo visto, si presenta estremamente variegato. Un insieme di luoghi che sono occasione e strumento per rileggere e approfondire le vicende storico, economiche e sociali della città, accanto agli sviluppi della sua cultura figurativa. Le proposte didattiche, fondate su una metodologia comune, sono state dunque declinate in maniera diversa a seconda del patrimonio e delle collezioni prese in considerazione. Per il Parco archeologico e il Museo del Risorgimento si richiede un taglio più storico, per il Museo delle Armi e Santa Giulia un ibrido tra storico e artistico. La Pinacoteca invece è più adatta a sviluppare esperienze artistiche.

L'offerta didattica di Brescia Musei si rivolge, ad ampio spettro, a diverse tipologie di fruitori. Data la natura di questa pubblicazione, mi soffermo in questo articolo, solo sul **pubblico scolastico** che rappresenta una buona parte dei visitatori (44.973 nell'anno solare 2018). Nei confronti del mondo scolastico è centrale il ruolo svolto dai **Servizi educativi** poiché, coniugando strumenti e linguaggi contemporanei con la valorizzazione dei contenuti e dei significati, permettono agli studenti di accostarsi e comprendere un patrimonio di grande ricchezza storico-artistica attraverso un'offerta di alto livello ma anche molto complessa, necessaria di un lavoro attento di mediazione e comunicazione. Attraverso i Servizi educativi, Brescia Musei promuove una "pedagogia del patrimonio", facendo del museo un luogo privilegiato per la formazione e la crescita degli studenti, e fornendo agli insegnanti molteplici strumenti per l'arricchimento e il completamento dei programmi curricolari.

L'obiettivo primario è quello di incoraggiare la precoce e costante educazione al patrimonio sollecitando nei giovani visitatori il piacere di frequentare i luoghi privilegiati d'incontro con l'arte e con la storia, in un percorso di crescita culturale e civile sia personale sia collettiva, che aiuti anche a vivere meglio, stimolando fantasia e creatività oltre che conoscenza.

Il Museo va quindi individuato come luogo di formazione e di intermediazione culturale. La **mission** dei Servizi educativi si configura quindi con il far conoscere le opere ed educare al loro rispetto; favorire una fruizione sempre più consapevole del patrimonio, attraverso proposte didattiche differenziate e calibrate sulle diverse capacità recettive e comunicative degli studenti. Le nostre attività infatti sono rivolte a scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

3. Il metodo

Ogni anno realizziamo e presentiamo la brochure "Museo e scuola" per consentire agli insegnanti d'avere un'idea complessiva delle opportunità didattiche, individuare quelle più adatte alle proprie esigenze ed interessi con l'invito a lavorare insieme, unire competenze e promuovere reciprocamente il confronto di idee.

Le attività proposte offrono un'amplessima gamma di possibilità di uscire dalle aule per conoscere o riscoprire il patrimonio artistico e culturale, con un approccio coinvolgente ed esperienziale: non semplici visite guidate, dunque, ma occasioni di "incontro con l'arte", laboratori e *workshop*, che consentono di sviluppare conoscenze e competenze a partire dall'esperienza diretta.

Importantissimo infatti è il confronto diretto con le opere originali, incontrarle dal vivo permette un approccio diverso, meno verbale perché le opere comunicano da sole

visivamente. Per questo motivo, sempre derivante dal metodo munariano, tendiamo a non strutturare le nostre attività come lezioni frontali, cercando invece un'interazione con gli studenti sollecitandoli ad osservare le opere, a interrogarle, e a trarne informazioni.

Per non sovrapporci inoltre ai programmi già svolti dagli insegnanti a scuola, diamo l'opportunità di approfondire in museo, temi o singoli aspetti ad esempio rispetto alla civiltà romana: il cibo, l'abitazione, la moda, la religione, la città, la mitologia...

Pur offrendo anche visite guidate all'interno dei musei, siamo infatti convinti che, pedagogicamente, l'approccio migliore sia quello di vivere il museo come una biblioteca, con l'idea dunque di non poter esaurire in una sola volta tutto il suo contenuto ma di tornare più volte per scoprirne gradualmente tutti gli aspetti. È possibile anche tornare e rivedere le stesse opere ma da angolazioni diverse, sono infatti molteplici i modi in cui posso leggere un'opera d'arte.

Focalizzandosi su determinati temi e analizzando poche opere alla volta, gli studenti hanno modo non solo di approfondire meglio un singolo argomento ma anche di ricordare più facilmente le nozioni date.

Per questo il patrimonio storico e artistico viene indagato da punti di vista molto diversi: per temi, per tecniche, per collezionismo, per epoche storiche, con tagli interdisciplinari e con modalità diverse: si può lavorare sulla 'grammatica visiva' (segno, forma, colore) o sui singoli elementi compositivi: acqua, cielo, alberi, figura...

Nei nostri laboratori viene sempre proposta prima l'attività pratica che serve a svelare il '**meccanismo**' con cui è costruita l'opera che ci permette poi, quando le saremo davanti, di capirla immediatamente senza doverla 'spiegare'.

In museo di insegna a leggere le opere: si parte sempre da un'**analisi 'oggettiva'**: Cosa

vedo,? Da quali elementi è composta?... Raccolgo così una serie di informazioni preziose che, una volta rimontate, permettono di giungere alla comprensione dell'opera nella sua totalità.

Si tratta di un metodo molto utile anche per **rompere gli stereotipi**: partendo dall'osservazione oggettiva della realtà ci si rende conto che questa è molto più complessa di quello che, in un primo momento, possiamo immaginare. Per questo vanno analizzate e catalogate le diverse possibilità e solo dopo si può passare a lavorare creando qualcosa che si stacchi dallo stereotipo.

Munari, infatti, sostiene che **la creatività nasce dalla conoscenza**, chi sa di più sviluppa la mente e la rivolge contro le barriere che invece limitano l'evoluzione della creatività. Ad esempio osserviamo il cielo, non è sempre azzurro con il sole come viene solitamente rappresentato ma può esser notturno, cupo, tempestoso, nebbioso, al tramonto, all'alba, grigio, nevoso... Una volta conosciuto tutto questo sarò davvero in grado di inventare un cielo che non esiste!

La scoperta che diventa conoscenza e che quindi diventa motore della creatività, deve essere sostenuta da **materiali** di lavoro e da strumenti di prima qualità e perfettamente funzionanti in modo tale da non produrre interferenze (carte di grammatura e lavorazione diversa, matite colorate di diverse tipologie come grasse, acquerellabili, gessose)...

Per stimolare ulteriormente la creatività proponiamo inoltre l'utilizzo di materiali meno tradizionali, diversi cioè da quelli che normalmente vengono utilizzati dagli studenti (materiali specifici come piume, materiale di recupero, legno, materiali naturali, fogli di rame, foglia d'oro...).

Altro punto importante è il **come trasmettere i contenuti**. Ogni singola attività prevede un linguaggio e una quantità di

informazioni diversificate a seconda dell'età dell'utente. Si tratta nel caso dei più piccoli di rendere i concetti più semplici senza mai però semplificare cioè non perdendo mai di vista la scientificità delle informazioni. L'attenzione dei bambini è molto diversa a seconda delle fasce di età, così la lunghezza delle spiegazioni e l'ampiezza delle frasi è adattata alle loro possibilità, semplificare significa offrire un mezzo di conoscenza senza produrre frustrazione.

Tutto può essere spiegato anche i concetti più difficili ma con la giusta modalità e in modo chiaro, anche proponendo agganci con la contemporaneità o con la realtà quotidiana.

Un imperativo di Munari è: togliere! I nostri operatori godono di una solida preparazione a monte ma selezionano le informazioni da passare agli studenti cercando così di evitare la noia, la distrazione, la dimenticanza e cercando invece di creare coinvolgimento ed entusiasmo.

4. Le attività dei Musei civici

Vediamo ora nel dettaglio quali sono le **attività** che vengono proposte come strumento di approfondimento nei vari ambiti disciplinari ed alternative alla classica visita guidata.

Dalla nostra esperienza è emerso che, per il pubblico scolastico, la proposta più efficace sono i **laboratori**, concepiti partendo dalla riflessione per cui, nei confronti dell'arte, l'adulto ha un atteggiamento contemplativo mentre il bambino operativo, vorrebbe cioè smontare un'opera per capirne meglio i segreti e le strutture interne. Il laboratorio è dunque inteso come azione 'giocosa' che fa scoprire procedimenti regole tecniche e modi diversificati di percepire e considerare la realtà. Il fare permette di sperimentare regole e tecniche della comunicazione visiva e permette di fissare meglio le informazioni.

I nostri laboratori hanno la durata di un'ora e mezza, tempo massimo stimato di attenzione al di là del quale l'interesse e il coinvolgimento iniziano drasticamente a calare.

Anche i **percorsi tematici** sono un'alternativa valida alla classica visita, si concentrano, infatti, su fatti e temi particolari, prendendo in considerazione poche opere; ciò consente di selezionare le tematiche più vicine alle competenze e agli interessi dei ragazzi, permette di limitare la quantità dei concetti proposti facilitandone la reale comprensione ed inoltre stimola gli insegnanti a tornare più volte nel museo con obiettivi diversi. I percorsi tematici sono funzionali soprattutto in ambito storico, per soddisfare possibili approfondimenti inerenti le singole epoche.

Da diversi anni proponiamo anche una speciale modalità di visita, che non è presente in tutti i musei: le **visite teatralizzate** offrono un approccio inconsueto che suscita nei partecipanti un intenso coinvolgimento emotivo con l'opera d'arte, ciò predispone un atteggiamento più favorevole all'ascolto e all'apprendimento. Le visite vengono svolte da un operatore-interprete che indossa metaforicamente i panni del personaggio storico legato ai materiali custoditi. Il racconto in prima persona permette di arricchire i fatti di nozioni particolari oltre a risultare maggiormente coinvolgente. Il racconto e la dimensione narrativa delle opere diventano così un affascinante stimolo all'immaginazione.

Il programma delle offerte formative rivolte alla scuola comprende attualmente **65** laboratori, **26** percorsi tematici, **9** visite teatralizzate a cui si aggiungono, ogni anno, nuove iniziative.

Molti ad esempio sono i **progetti di collaborazione** stipulati con altri musei o istituzioni culturali che suggeriscono itinerari tematici in grado di abbinare la conoscenza di

contesti diversi alla scoperta del territorio. Le classi aderenti partecipano, nell'arco della stessa giornata, a esperienze laboratoriali in due sedi differenti, che affrontano temi comuni, da diversi punti di vista, quali: arte e scienza, arte e natura, arte antica e contemporanea.

Si tratta di modi per conoscere ed esplorare con occhi nuovi, ed un approccio interdisciplinare, il patrimonio.

L'offerta **altri itinerari** propone invece visite guidate in collaborazione con le guide esterne della città per integrare la conoscenza del patrimonio museale e cittadino ed ancora con l'Associazione speleologica bresciana che accompagna alla conoscenza di stanze e luoghi, normalmente inaccessibili, del Castello di Brescia.



Figura 5. Visite guidate ai Musei civici di Brescia

I Servizi educativi cercano anche di intercettare necessità e urgenze che emergono dalla contemporaneità. Su questa linea, negli ultimi anni, si è andato sviluppando il tema dell'**interculturalità**, proponendo progetti ponte tra il patrimonio storico e culturale della città e le diverse comunità che la abitano.

L'obiettivo è di costruire nuove modalità di approccio al museo che tengano presente bisogni, aspettative e difficoltà di quelle fasce di pubblico con le quali si sta intessendo un dialogo prezioso. Offriamo dunque percorsi

incentrati su filoni tematici dalle forti potenzialità evocative volti a condurre gli studenti a diverse interpretazioni della pluralità di significati del patrimonio museale. Si tratta di importanti occasioni per riflettere su quanto possa essere arricchente l'incontro tra individui appartenenti a culture diverse.

Ciascun incontro prevede una narrazione a due voci in cui un mediatore culturale e un operatore museale interpretano, attraverso "altre" chiavi di lettura, le opere conservate in museo, facendo intrecciare, attraverso il racconto, la storia dell'opera con le storie personali. Il confronto aiuta a ripensare i nostri modelli interpretativi, in una prospettiva transculturale in cui il rispetto di culture diverse diventa elemento di coesione sociale.

Infine Brescia Musei gestisce anche il polo culturale del **Cinema Nuovo Eden** che offre alle scuole percorsi cinematografici tra storia contemporanea, attualità, letteratura e nuovi mezzi di comunicazione.

5. Professionalità e competenze.

Infine per promuovere al meglio il patrimonio culturale servono figure valide. Il vantaggio del nostro sistema museale è avere un **team interno** che consente un alto livello di specializzazione. Attualmente i Servizi educativi sono costituiti da un'**unità di staff** di 6 persone che si occupano *full time* della progettazione, approntamento dei materiali, formazione degli operatori, organizzazione e distribuzione del lavoro. Nei nostri musei operano poi una ventina di **operatori**, che hanno già effettuato un percorso di studi in ambiti diversi (discipline archeologiche, educative, artistiche) e che, grazie a un periodo di tirocinio e formazione interna, acquisiscono il metodo didattico alla base delle attività e affinano le conoscenze storico artistiche inerenti il patrimonio.

Alcune delle **caratteristiche** utili per svolgere il lavoro di educatore museale sono: l'empatia, il saper ascoltare, l'essere aperto, flessibile, accogliente, versatile, coinvolgente.

Fare scuola al Museo si può! E siamo convinti che sia una grande opportunità! L'obiettivo finale è che gli studenti escano dal museo arricchiti, sentendo di aver vissuto un'esperienza piacevole da ripetere nel tempo.

Federica Novali è laureata in Conservazione dei Beni Culturali presso l'Università degli Studi di Parma. Nel 2001, ottenuta l'abilitazione a guida turistica, ha accompagnato migliaia di

visitatori fra studenti e gruppi di adulti alla scoperta del patrimonio di Brescia e della sua Provincia.

Dopo diverse esperienze lavorative, nel 2006 inizia a collaborare come educatrice per i Servizi educativi di Fondazione Brescia Musei, ente che si occupa della gestione dei cinque Musei Civici di Brescia. Dal 2010 in poi ricopre il ruolo di segretaria prima e di vice responsabile poi. Appassionata del proprio lavoro consegue la laurea triennale in Didattica Museale presso l'Accademia di Belle Arti Santa Giulia di Brescia.

Dal 2018 è Coordinatrice dei Servizi educativi di Fondazione Brescia Musei.

BIBLIOGRAFIA

- R. Arnheim, *Arte e percezione visiva*, Milano, 1962
- S. Bodo, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Torino, 2000
- C. Gabrielli (a cura di), *Apprendere con il museo*, IRRSAE del Lazio, Milano, 2001
- I servizi educativi nei musei storico-artistici*, Atti del seminario di studio, Pavia, novembre 1998, in "Museo & Storia", Annuario del Museo storico della città di Bergamo, 2002, Bergamo
- G. Kanizsa, *Grammatica del vedere*, Bologna, 1980
- M. Gregorio (a cura di), *Musei, saperi e culture*, Atti del convegno internazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo Da Vinci", 14-15 maggio; 22-23 ottobre 1999), ICOM Italia 2002
- S. Mascheroni (a cura di), *Il partenariato scuola-museo-territorio. Riflessioni, aggiornamenti, progetti*, in "Scuola e Didattica", anno XLVII, n. 11, Brescia, 2002
- I. Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione* in M. Cisotto Nalon (a cura di) *Il museo come laboratorio della scuola*, Padova, 2000
- C. Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, (1946; trad. it. 1949), Milano
- B. Munari, *Arte come mestiere*, Bari, 1966
- B. Munari, *Design e comunicazione visiva*, Bari, 1968
- B. Munari, *Da cosa nasce cosa*, Bari, 1981
- B. Munari, *Fantasia*, Bari, 1977
- B. Munari (a cura di), *Collana giocare con l'arte*, Bologna, 1979
- Collana quaderni di design*, Bologna, 1976
- Collana Disegnare, colorare, costruire*, Bologna, 1980
- Collana L'arte per i bambini*
- J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Torino, 1966
- L. S. Vigotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, 1927
- D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, 1971

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA RESISTENZA SPIEGATA A MIA FIGLIA

Alberto Cavaglion

Università di Firenze

Keyword: *autocritica, ipertesto, leggibilità, libro di famiglia, Resistenza*

ABSTRACT:

“Spiegare la Resistenza a una adolescente di oggi è una missione impossibile”: A. Cavaglion ci prova in questo libro che non è una storia della Resistenza, quanto piuttosto una introduzione per problemi al tema. Un testo divulgativo che presuppone una conoscenza di base di quel periodo, la cui leggibilità e “leggerezza” derivano dalle narrazioni di appoggio (Chabod, Calvino, soprattutto Meneghello) e al suo essere stato pensato, all’inizio, come libro di famiglia: un genere letterario a cui l’autore si richiama per sottolineare il carattere quasi privato e personale della sua riflessione.

Dal 2005 ad oggi molte cose sono cambiate: non la necessità di combattere maghi, illusionisti, ipnotizzatori (come il Cavalier Cipolla del racconto di T. Mann) e il potere seduttivo di ogni totalitarismo che, nel nostro paese, sono sempre attuali.

La Resistenza spiegata a mia figlia risale all’aprile 2005: suscitò discussioni infinite prima ancora di uscire in libreria. Discussioni aspre, disgiunte dai suoi contenuti, ma legate al fatto che il lavoro era stato commissionato da una grande casa editrice, la quale, una settimana prima di andare in tipografia, con la copertina già pronta, rinunciò a stampare. Nemmeno adesso mi risultano chiare le ragioni del rifiuto.

Nel 2005 il dibattito sulla Resistenza procedeva per schieramenti rigidi. Era diffusa l’abitudine al lamento, ma senza fare niente per rimediare. Mi ero messo a scrivere pieno di entusiasmo. Cercavo fra l’altro di alleviare la tristezza: per le ragioni che sono enunciate nel primo capitolo, soffrivo nel vedere affievolirsi il significato politico-civile della festa gioiosa del 25 aprile, sempre di più oscurata dal peso dolente del 27 gennaio. Spiegare la Shoah a mia figlia mi sarebbe stato più facile, ma sarebbe stato cavalcare

l’onda. Nel 2005 era di Resistenza che si doveva parlare. Oggi è ancora più urgente.

Non rappresentando una squadra, non essendo un accademico, non disponendo di protezioni in alto loco, farmi fuori fu elementare. Mi ferì il modo con cui venni messo alla porta, inquietante il quarto d’ora di celebrità che avvolse Elisa, destinataria della “lettera per il compleanno”, allora sedicenne. Di quel quarto d’ora di chiassosa celebrità avremmo fatto entrambi volentieri a meno.

Il libretto ebbe fortuna, salì nelle classifiche dei libri più venduti, non per i suoi meriti naturalmente, quanto per conseguenza di quello che i francesi chiamano “il successo dello scandalo”. Mi guardai bene dal montarmi la testa; del resto, i giornali maggiori, dopo essersi interrogati sulle misteriose ragioni della bocciatura, si guardarono bene dall’entrare nel merito delle due o tre idee, spero non del tutto sciocche,

che stavano nel libretto, per altro scritto in fretta. Questa fu la cosa che più mi ha infastidito: tutti ne parlarono, ero sulla bocca di tutti, ma nessuno si prese la briga di contestare le idee certo contestabili che vi erano fra quelle pagine. Un vezzo nostrano, quello di non entrare mai nelle questioni più profonde.

Fra il 2005 e oggi molte cose sono naturalmente cambiate. Il libro ha una sua autonoma circolazione, diciamo pure che gode di buona fortuna fra insegnanti e studenti e subisce (forse) l'effetto benefico del passaparola, cresciuto dopo che Feltrinelli lo ha inserito nella collana dei suoi Tascabili (2015).

In questi ultimi anni possiamo registrare due cose nuove: è ulteriormente aumentato il disinteresse intorno alla Resistenza, con una velocità inimmaginabile una decina d'anni fa; in secondo luogo le tesi da me esposte, che allora crearono imbarazzo sono condivise (anche troppo!) da chi allora o m'ignorò o mi tacciò di revisionismo.

La vanità che alberga in ogni autore fu appagata dalla voce squillante di Margherita, una compagna di scuola di Elisa, che mi lesse al telefono la scheda uscita su "Metro", uno di quei giornalini che vengono distribuiti gratis nelle stazioni ferroviarie. La nota era firmata da una certa Antonella Fiori, che in dieci righe diceva tutto quello che ancora vorrei che si dicesse della mia fatica: "In questi giorni di overdose di documentari sui 60 anni dal 25 aprile cade l'occhio su un libretto di Alberto Cavaglion, 49 anni, che tenta una missione impossibile: raccontare a sua figlia Elisa, 16 anni, generazione 'non so chi è Badoglio', la Resistenza. Lo sforzo è di riassumere per blocchi (fu davvero guerra civile? quale significato dare alla violenza?) tenendo presente il filo storico dopo un mare magnum di letture e controletture (da Bocca a Pansa) sul tema. Fare il punto non significa non avere

un punto di vista etico-morale. Una lettura dietetica: si esce dal centinaio di pagine senza il senso di aver ingurgitato chili di panna montata".

Di quel consiglio "dietetico" dovrebbe far tesoro chiunque abbia a cuore la memoria della lotta partigiana. Va soltanto precisato, a scanso di equivoci, che la mia ricostruzione non può essere considerata una storia della Resistenza al pari supponiamo di quella scritta dopo di me da Santo Peli. Preferirei che il mio lavoro fosse considerato un ipertesto, una guida alla lettura, una introduzione per problemi.

La sua leggibilità penso dipenda non da me, ma dalla forza di narrazioni altrui che mi sono servite da appoggio (Chabod, Calvino, soprattutto Meneghello). Forse una sua parte avrà avuto la spontaneità del racconto, una sua qualche naturalezza dovuta al semplice fatto che il libro era nato come un libro di famiglia, un genere di scrittura che ha una consolidata tradizione alla quale, di nuovo senza montarmi la testa, intendevo riferirmi.

La Resistenza spiegata a mia figlia deve tantissimo alla Resistenza narratami da mio padre, che fu tra i dodici giovani a seguire Duccio Galimberti alla Madonna del Colletto il 12 settembre 1943. I "libri di famiglia" da secoli sono importanti, ma sappiamo che il loro limite è nella natura transeunte (di chi scrive e di chi legge). Dal 2005 a oggi sono molto cambiato, diciamo che sono più rassegnato davanti alle oscillazioni strumentali che la politica della memoria riserva ai cittadini del nostro paese, soprattutto i più giovani. Nel 2018 Elisa ha partorito Arturino, dubito che un giorno le verrà voglia di dedicargli una storia della Resistenza. Dubito anche che troverà la forza di leggergli le mie pagine, anche se forte è già in me la tentazione di andare con Arturino a rivedere la baita di Chabod a Dégioz.

Tutto cambia e la mia generazione, in termini di trasmissione della memoria, ha un

solo dovere: quello di fare autocritica. Visto quanto sta accadendo in Italia, chi ha operato nel campo dell'uso pubblico della storia avrebbe il dovere di tacere o almeno di fare una solenne autocritica. Quasi tutto ciò che è stato fatto ha prodotto frutti distorti. Abbiamo sbagliato e, come insegnava Salvemini, abbiamo il dovere di riconoscere più presto che si può il nostro errore. Anche il mio libro deve aver sbagliato bersaglio, forse dava per scontato che il livello delle conoscenze medie scolastiche fosse abbastanza alto per intendere la lezione di quei "piccoli maestri". Temo abbiamo peccato di presunzione.

Solo nell'individuare un personaggio sono convinto di aver centrato il bersaglio. Il Cavalier Cipolla, il personaggio del racconto di Thomas Mann. Solo il Cavalier Cipolla, in Italia, non muore mai. Parlando di lui non si sbaglia mai, non si corre mai il rischio di vedere invecchiare ciò che si scrive.

I lettori della prima edizione avevano visto nel mio capitolo iniziale, in filigrana, la sagoma del Cavaliere per antonomasia, il Cavalier Berlusconi, nel 2005 trionfante. Sbagliavano di grosso, ma era comodo fare così. Il Cavalier Cipolla, cui facevo cenno io, è una maschera che non invecchia mai.

Risorge sempre sulle ceneri di chi l'ha preceduto. Dopo le elezioni politiche del 2013, nelle quali aveva abilmente ipnotizzato milioni di elettori, i telegiornali una sera ci

hanno fatto vedere un uomo incappucciato mentre correva proprio sulla spiaggia della Versilia che fa da sfondo al capolavoro di Thomas Mann, *Mario e il mago*, il racconto che avevo scelto per introdurre il tema. Era rincorso dalle telecamere delle maggiori reti nazionali e si faceva beffa di loro. Se si fosse tolto il cappuccio e gli inseparabili occhiali da sole, mostrando la sua argentea chioma, Thomas Mann, senza bisogno di connettersi alla rete, avrebbe riconosciuto nell'uomo incappucciato «il mago ipnotizzatore», espressione eterna di «un muto volere collettivo diffuso nell'aria».

È dal 1925 che il Cavalier Cipolla cambia volto. Ciò che non cambia mai è la nostra disponibilità all'incantamento, la nostra incapacità di esprimere un senso critico.

Alberto Cavaglion è professore a contratto presso l'Università di Firenze; fa parte del comitato di redazione delle riviste "L'indice dei libri del mese" e "Mondo contemporaneo" e del comitato scientifico dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia (Insml).

[I libri di Alberto Cavaglion](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

PREISTORIA.ALTRI SGUARDI, NUOVI RACCONTI**La storia delle donne raccontata ai bambini****Elisabetta Serafini***Università di Roma – Tor Vergata - Società Italiana delle Storie***ANALISI E COMMENTO****Tiziana Barbui, Nadia Paterno, Marisa Romeo***Rete delle GeoStorie a scala locale – (Scuola capofila I.C. di Noale – VE)***Keyword:** *storia delle donne, storia di genere, preistoria, strumenti, didattica***ABSTRACT:**

Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti è un testo divulgativo che si rivolge ad alunne e alunni della scuola primaria. Un albo illustrato che come promette il titolo intende raccontare il tempo profondo della vicenda umana con uno sguardo nuovo: quello di genere. Il contributo si articola in due parti: nella prima Elisabetta Serafini presenta il suo testo e la collana di cui fa parte, illustrandone presupposti e obiettivi; seguono poi i commenti e le valutazioni di Tiziana Barbui, Nadia Paterno, Marisa Romeo, tre insegnanti di scuola primaria della Rete delle GeoStorie (scuola capofila l' I.C. di Noale- VE) che hanno letto il libro e immaginato un suo possibile uso in classe. In conclusione una breve replica dell'autrice.

**La presentazione del libro
(Elisabetta Serafini)****1. Introduzione. Storia delle donne, storia di genere e divulgazione**

*Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti è il primo titolo della collana di albi illustrati *Storie nella Storia*, ideata dalla Società Italiana delle Storie in collaborazione con la casa editrice Settenove. Il progetto editoriale nasce con lo scopo di raccontare alle giovani generazioni la storia da un punto di vista nuovo, inclusivo delle differenze, con particolare riferimento al genere.*

Le donne sono generalmente fantasmi che attraversano i libri di testo, i programmi e i curricoli scolastici. Compiono raramente, relegate in riquadri o – nel migliore dei casi – in qualche pagina come appendice di un capitolo. Sono per lo più assenti dalla storia insegnata a scuola. Eppure la riflessione intorno alla trasmissione delle nuove acquisizioni storiografiche è nata contestualmente al percorso di indagine sul passato delle donne e sulle questioni di genere in prospettiva storica.

Accanto alla necessità di diffondere una storia mai raccontata prima affioravano però le difficoltà della divulgazione, se veicolata dalle usuali categorie, dalle consolidate

periodizzazioni e dai tradizionali strumenti (Groppi e Pelaja, 1983): i contributi degli studi di genere, infatti, hanno spesso condotto a ridisegnare il profilo della storia generale.

Il problematico rapporto con le classiche forme della trasmissione ha portato a ritenere la storia delle donne «difficilmente incardinabile nella narrazione diacronica proposta nei manuali» (Guerra, 1997, p. 209). Per questa ragione, accanto ai tentativi di rinnovare la produzione manualistica nasce «l'esigenza di trovare forme di trasmissione della conoscenza storica radicalmente diverse dalla forma del manuale tradizionale» (Koch, 2002, p. 188)

2. Una collana di albi illustrati per raccontare le donne nella storia

Nella convinta considerazione di queste riflessioni, con la volontà di raccontare la storia delle donne a bambini e giovani e allo stesso tempo fornire uno strumento a chi si occupa della loro formazione, è nata la collana di albi illustrati *Storie nella storia*.

Si tratta di sei volumi che coprono l'intero arco temporale della storia – dalla Preistoria alla contemporaneità – rivolti alla fascia di età compresa tra la scuola primaria e secondaria di primo grado; a questi si aggiungono volumi tematici sul lavoro, la cittadinanza, la famiglia. Gli albi sono rivolti direttamente a bambine e bambini, ragazzi e ragazze ma possono essere utilizzati in aula come strumenti di formazione, attraverso i materiali di supporto disponibili on line.

La scelta del *medium* è ricaduta sull'albo illustrato, che attribuisce pari importanza alle parole e alle immagini: queste ultime non costituiscono un'appendice al racconto ma sono esse stesse racconto. Attraverso l'uso di un linguaggio iconico non stereotipato si viene invitati a camminare su nuovi sentieri,

ad avventurarsi in un racconto del passato che tiene conto delle intere società.

Sotteso al racconto plurale del passato è il recupero della soggettività, dimensione che dovrebbe guadagnare un nuovo spazio in ambito storico-didattico. Alla sua mancata considerazione sono infatti riconducibili molte delle difficoltà spesso indicate come intrinseche alla trasmissione della storia (Bonansea, 2000, p. 87). Nei manuali e, più in generale, nella storia insegnata a scuola manca l'io, mancano i soggetti, mancano le storie (Ibidem, p. 89).

La collana *Storie nella storia* vuole proprio raccontarne alcune. Ma non solo. Raccontando storie indica quale percorso c'è dietro la loro scrittura e suggerisce che la storia di ognuna/o può essere Storia.

I *nuovi racconti* della collana non parlano solo di donne illustri o di vite eccezionali ma portano alla luce il passato di soggetti a lungo esclusi dalle grandi narrazioni, ponendo nuove domande, facendo riferimento ad altre fonti o guardando in modo differente quelle già utilizzate, e talvolta ripensando i quadri di riferimento. Si parla di donne nella storia mettendole in relazione coi gruppi in cui vivevano e analizzando la natura di quelle stesse relazioni. Attraverso alcuni percorsi rappresentativi si offre a bambini e bambine un nuovo punto di vista sulla storia, piuttosto che mirare all'esautività.

La progettazione di curricoli inclusivi è uno degli elementi fondanti di una relazione educativa che tenga conto delle differenze di genere (Gamberi, 2014). Infatti, non è soltanto per un adeguamento della storia insegnata a scuola alla produzione scientifica che si lavora ad un sapere inclusivo delle differenze. Guardando ai risultati della ricerca storica, utilizzando gli strumenti che essa mette a disposizione, è possibile discutere, comprendere e agire sui ruoli e sulle relazioni che prendono forma nell'oggi.

Allo scopo di sostenere insegnanti e formatori in questo percorso sono stati pensati i materiali on line, disponibili per ogni albo. Alcune pagine dell'albo rimandano infatti, tramite QR code, ad approfondimenti e spunti per la progettazione di percorsi didattici. Si tratta di materiali non strutturati, che necessitano di una specifica elaborazione per essere adeguati al meglio al contesto in cui vengono proposti. Attraverso conversazioni guidate preliminari – fondamentali per la conoscenza dei prerequisiti –, un rapporto diretto con le fonti e le metodologie, le vicende biografiche delle studiose, bambini e bambine possono essere guidati nell'esplorazione della storia e allo stesso tempo in una riflessione sul proprio vissuto.

3. Il primo albo: Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti

Vista la corrispondenza tra i contenuti e l'attuale ordinamento, la classe di riferimento dell'albo *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti* è principalmente la terza della scuola primaria, sebbene gli argomenti proposti occupino anche una parte del programma che generalmente si svolge nella classe quarta. Si è scelta questa opzione per varie ragioni: anzitutto avere la possibilità di trattare alcune grandi questioni (la divisione delle attività tra donne e uomini e il mutare degli equilibri nel tempo, le tipologie di fonti e il loro uso) guardando le trasformazioni su una temporalità che andasse oltre le scansioni ufficiali; ma anche proporre un punto di vista comparativo sugli insediamenti antropici nelle diverse aree geografiche.

Ad accompagnare in questo percorso tra fonti, problemi, metodi sono varie figure di studiose, tra cui emerge la narratrice, Margaret. Il personaggio è ispirato a una studiosa dell'Età del bronzo britannica, di cui più nota in Italia è l'attività di divulgatrice: Margaret Ehrenberg. Ehrenberg ha pubblicato

nel 1989 un saggio sul fecondo incontro tra archeologia e genere, dal titolo *Women in Prehistory* (Ehrenberg, 1989).

Attraverso l'archeologa, le sue passioni i suoi studi, le sue grandi domande, si rimanda alle biografie di altre donne che hanno contribuito ad accrescere le conoscenze sulla storia della Terra e dell'umanità: Mary Anning e Mary Leakey le quali, per motivi diversi, hanno visto il loro lavoro riconosciuto poco o tardi.

L'attività delle 'cercatrici' di reperti conduce all'importante questione delle fonti: nella storia (dall'invenzione della scrittura) più si risale indietro nel tempo, meno fonti autografe delle donne ci sono. Per quello che riguarda la cultura materiale esiste maggiore equità, poiché le tracce sono state indistintamente lasciate da donne e uomini. Il problema è che, fino ad un certo punto, essendo gli archeologi e gli storici prevalentemente uomini, hanno sovente guardato al passato come unicamente abitato da uomini adulti, oppure attribuito alle donne della Preistoria le attività che normalmente svolgono nelle moderne società. Ci è voluto tempo prima che qualcuna/o si accorgesse di questa assenza e iniziasse a indagare il passato in cerca di altro: guardando alle stesse fonti in modo diverso oppure attraverso nuove importanti scoperte e provando a riscrivere la storia da un nuovo punto di vista.

L'albo *Preistoria* vuole però parlare di donne senza fare ricorso a narrazioni mitiche e ideologizzate, che hanno bisogno di essere trattate con cautela. Il riferimento è in particolare alle teorie che ipotizzano un matriarcato diffuso in tutta Europa prima dell'arrivo degli Indoeuropei. L'albo sceglie di far riferimento all'*agency* delle donne, alle loro attività, all'importanza del loro ruolo e alle sue trasformazioni nella Preistoria, attraverso l'analisi archeologica e antropologica, mantenendo sempre l'attenzione sul fatto che spesso sul passato

non possiamo che formulare ipotesi e che, comunque, a lasciare traccia di sé furono prevalentemente i gruppi più ricchi.

La storia delle donne e di genere ha restituito un racconto complesso del passato, che fatica ad entrare nei libri di testo, sebbene da decenni sia alta l'attenzione intorno alle pari opportunità nei manuali¹. Nell'attesa che questo passaggio avvenga, gli albi della collana *Storie nella storia* vogliono essere uno strumento utile ma anche una sollecitazione affinché la grande assenza delle donne nei curricoli scolastici sia maggiormente avvertita.

Analisi e commento del libro
(Tiziana Barbui, Nadia Paterno, Marisa Romeo)

4. La preistoria a scuola

Ecco l'indice del sussidiario della Giunti dal titolo *Amici di classe*:

RICOSTRUIRE LA STORIA

Le fonti della storia / L'accampamento e lo scavo / Il cantiere / L'archeologia subacquea

I fossili / La vita sulla Terra / Dal fossile al dinosauro / Dinosauri e ambiente

Perché scomparvero? / Le origini dell'uomo: i miti.

IL PALEOLITICO

L'ambiente dei primi ominidi / L'Australopiteco / La scoperta di Lucy / L'Homo Habilis

Vita di gruppo / L'Homo erectus / Il fuoco / I primi uomini in Italia / L'uomo di Neandertal

L'alimentazione / Le abitazioni / L'Homo sapiens / Un uomo diverso / L'uomo di Cro-Magnon

Gli strumenti / I primi artisti

IL NEOLITICO

L'ambiente del Neolitico / L'agricoltura e i suoi strumenti / Nasce l'allevamento

La nascita dei villaggi / L'alimentazione / La ceramica / La tessitura / La scoperta dei metalli

Arte e religione.

L'indice può essere considerato rappresentativo dell'esposizione manualistica di quello che possiamo chiamare il racconto tradizionale della preistoria.

L'approccio allo studio sistematico della storia in terza elementare pone una serie di questioni:

- La criticità più grande è la semplificazione e l'impressione che la storia dell'evoluzione sia un processo lineare.
- L'arco temporale che i sussidiari analizzano va dall'origine dell'Universo al Neolitico.
- Il tempo che ci riporta all'Origine è molto ampio e diventa molto difficile immaginarlo e rappresentarlo. I bambini tendono ad appiattire il tempo lontano facendo un tutt'uno e un minestrone tra origine del Cosmo, della Terra, dinosauri, ominazione.
- La ricostruzione del processo evolutivo dell'uomo è un percorso complesso non ancora compiuto. È difficile far entrare i bambini nell'idea del tempo e dello spazio che per i primi gruppi umani assumono dimensioni di estrema lentezza spazio-temporale.
- I soggetti sono i gruppi di ominini prima, i gruppi umani poi. Sono sempre soggetti al maschile e il termine "uomo preistorico" è abbastanza diffuso. Viene successivamente

¹ Si veda il progetto P.O.Li.Te., nato nel 1998, promosso in Italia dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Pari Opportunità – e realizzato in collaborazione con l'AIE (Associazione Italiana Editori).

nominato col nome scientifico attribuito al suo livello evolutivo.

- Spesso gli uomini vengono anche identificati e nominati rispettando i loro compiti ed attività (l'uomo raccoglitore, agricoltore, vasaio...) La donna, in tale gruppo, è rigorosamente tessitrice e raccoglitrice. A volte c'è un personaggio fantastico, ad esempio un animaletto antropomorfo che accompagna il racconto e introduce esercizi e consegne.
- In genere, il sussidiario propone troppi dettagli in un momento evolutivo in cui probabilmente le conoscenze vanno selezionate con attenzione e fornite a maglie molto larghe, per poterne dare poi altre di maggior dettaglio e complessità che poggino sulle prime (viene in mente la metafora della palafitta che comincia con pochi pali ben scelti, robusti e ben posizionati sopra i quali si può stendere una piattaforma e continuare a costruire e, invece quella della palizzata di piccoli tronchi tutti uguali sui quali non è possibile costruire altro).
- Spesso le immagini non aggiungono informazioni significative e non si dice da nessuna parte che non sono disegni dal vero.

È possibile e necessario raccontare la Preistoria senza parlare solo degli uomini preistorici: ma per farlo sono necessarie alcune condizioni: modificare il racconto tradizionale con le recenti acquisizioni storiografiche sul tema, mettere a disposizione di docenti, autori di sussidiari e case editrici materiali e documenti adeguati, assumere un punto di vista che non sempre utilizzi il maschile universale.

Anche se l'intero villaggio educativo assumesse punti di vista maggiormente

inclusivi, probabilmente la scuola conserverebbe il ruolo di farlo in modo intenzionale e organizzato.

In attesa della prima condizione cerchi di farlo almeno la scuola.

Resterebbero comunque non risolti i problemi dell'insegnamento della Preistoria in generale, un periodo temporalmente ancora più complesso di altri per bambine e bambini di otto anni.

La Preistoria non può essere cioè solo "programma" di terza primaria; alcune informazioni possono essere fornite anche prima (es. gli esseri umani non hanno mai visto dinosauri vivi vissuti molto prima), mentre vanno posticipati a età successive la cronologia che ha bisogno di una consapevolezza temporale e aritmetica più mature, ma anche concetti scientifici darwiniani (mutazione, adattamento, selezione, evoluzione, ominazione) e storici come quello di rivoluzione neolitica.

5. L'indice del sussidiario e quello della Serafini: analogie e differenze

Il volume della Serafini non ha un indice: si può ricostruire utilizzando i titoli dei capitoli:

- Cercatrici di reperti (pp-7-23)
- Un caso interessante: le Veneri preistoriche (pp.22-23)
- L'età della pietra (pp. 24-37)
- La vita di gruppo nel Paleolitico (pp.26-31)
- Produrre e trasformare il cibo nel Neolitico: una rivoluzione! (pp.32-37)
- L'età dei metalli (pp.38-48)

MR Nella prima parte del libro della Serafini si parla di reperti. Anche il sussidiario tratta il tema delle fonti. Mentre la Serafini fa un racconto in prima persona dal punto di vista della ricercatrice, il sussidiario utilizza una descrizione in terza persona e

approfondisce anche con immagini le scienze e gli scienziati che contribuiscono alla ricostruzione storica. La Serafini li cita e ne dà una sintetica anche se efficace spiegazione. Direi che i due strumenti potrebbero essere integrati offrendo, dopo la descrizione più strutturata e formale del sussidiario, una narrazione da un punto di vista particolare.

Nel sussidiario non si fanno espliciti riferimenti a studiosi né maschi né femmine anche se l'impressione, viste le immagini predominanti e l'uso del maschile universale, riporta a un mondo sostanzialmente maschile.

La Serafini espone alcuni aspetti dell'evoluzione in modo sintetico sottolineando il punto di vista delle ricercatrici che nella loro ricerca storica pongono maggiore attenzione alla vita delle donne e di bambine e bambini.

Nel sussidiario sono presenti immagini di donne, anche se il testo non fa riferimento esplicito ad esse.

NP Nell'indice della Serafini:

- ci sono anche le biografie dei soggetti che hanno cercato, trovato e studiato le tracce della Preistoria costruendone il racconto;
- l'arco temporale va dai dinosauri all'epoca romana. Chiedo: il criterio è la scrittura che compare in tempi diversi nelle diverse regioni geografiche?

Il glossario del libro della Serafini propone in modo dettagliato, lungo il racconto (e non solo all'inizio e in modo statico come nei sussidiari) le denominazioni delle diverse scienze naturali e umane che si occupano di Preistoria (paleontologia, geologia, antropologia, etnologia...): mi sembra importante dare l'idea che anche la ricerca sulla Preistoria riguarda un team di specialisti, anche se i nomi difficilmente vengono memorizzati al primo incontro con essi.

I sussidiari si occupano diffusamente di tutta la storia dell'universo e della terra e non solo dei dinosauri e dell'ominazione. Poiché tutti gli argomenti solitamente vengono affidati al solo insegnante di storia che magari non comunica con quello di scienze, penso che errori disciplinari di tipo scientifico siano ancora più frequenti di quelli storici e geografici.

Il personaggio narrante è un'archeologa che ha pieno titolo di raccontare la Preistoria, a differenza di personaggi fantastici che vorrebbero essere accattivanti e attirare l'attenzione dei bambini "piccoli" ... che però poi devono capire testi densi di concetti complessi.

Domanda: enfatizzare il lavoro dell'archeologa Margaret e delle altre studiose citate nel primo capitolo non rischia di produrre una parzialità di segno contrario?

TB Prima macroscopica differenza è l'arco temporale considerato: il sussidiario parte dalla nascita dell'Universo, formazione della terra, origine delle prime forme di vita, dinosauri, mammiferi e finalmente ominazione, fino ad arrivare al Neolitico (anche i manuali che ho sfogliato nel maggio scorso presentano lo stesso indice). L'alunno non viene fatto riflettere sulle diverse discipline nelle quali è incappato e avvicina con sguardo indifferenziato geologia, scienze, storia.

Per esigenze editoriali il numero di pagine del manuale è ridotto (una cinquantina di facciate); gli eventi presentati molto ravvicinati inducono a credere che i tempi tra una tappa evolutiva e l'altra siano tutto sommato abbastanza vicini – nel libro che ho preso in visione i riferimenti temporali espressi in cifre numeriche sono sparsi qua e là nei testi di pagine diverse e non compaiono grafici, che possano dare un'idea di cronologia.

I testi sono ovviamente di tipo espositivo, il linguaggio è sufficientemente chiaro, ma ricco di termini della disciplina, che ne fanno un testo “serio”. Stridente è quindi il contrasto con le immagini che lo accompagnano, molto lontane dal modello di disegno ricostruttivo e più simili al cartone animato.

La Serafini è molto più attenta nel chiarire quali siano le diverse discipline che collaborano alla ricostruzione del periodo e chi siano gli specialisti che operano intorno alla preistoria; i termini specifici ostici vengono chiariti dal piccolo glossario che accompagna il testo: l'alunno, almeno quello di quinta, può quindi essere più autonomo nella lettura e comprensione (l'uso del sussidiario “obbliga” alla dipendenza dall'adulto che spiega ogni passaggio cruciale).

Non mi entusiasma la linea del tempo di pag.24 – trovo superflua, per bambine/i piccoli la suddivisione del Paleolitico nei tre periodi. Sostanzialmente queste sono le differenze che mi saltano agli occhi. Non mi pare invece di trovare analogie di rilievo: sono proprio due comunicazioni svolte in modalità completamente diverse e difficilmente comparabili.

6. La sequenza dei temi trattati nel libro e la costruzione della conoscenza della Preistoria

MR In una visione complessiva della Preistoria questa sorta di sintesi può essere di aiuto.

NP Il racconto storico è logicamente concatenato e fa un riferimento costante alle fonti e ai soggetti che producono le informazioni e alle procedure che usano. Secondo me l'album può essere compreso/apprezzato in autonomia dai dieci anni in poi (quinta e secondaria), mentre serve

una mediazione a decrescere in terza e quarta per le difficoltà temporali e concettuali.

TB La lettura del libro è sicuramente gradevole, soprattutto se svolta dall'insegnante, e si presta molto bene ad *introdurre/approfondire* l'argomento di studio che sarà il periodo preistorico, del quale comunque i b/i di oggi portano a scuola molte conoscenze acquisite principalmente attraverso la visione di materiale ampiamente disponibile in Internet – foto e, ancor più, filmati; in questo senso, la corretta esposizione degli avvenimenti preistorici, com'è registrata nel libro, aiuta i piccoli a riordinare (almeno) una serie di preconoscenze loro appartenenti.

Trovo apprezzabile che, nonostante il libro rispetti la struttura tipica del testo narrativo, il racconto espliciti al lettore che le informazioni di carattere storico e scientifico che l'autrice via via fornisce non sono frutto della sua fantasia, bensì riconducibili alla lettura di fonti autentiche, che sono state oggetto di analisi di studiosi specialisti.

7. Le immagini: che funzione hanno e che storia raccontano?

NP I disegni sono fondamentali perché raccontano, da soli e insieme alle parole, i diversi sguardi: le biografie, le fonti, le conoscenze sulla Preistoria, i paesaggi, le carte geografiche, le attività del presente e del passato che dialogano. Siccome sono di natura diversa e mirano a obiettivi diversi hanno, come il testo, bisogno di essere molto guidate nella loro lettura in terza e in quarta.

Condivido l'opinione di Marisa quando dice che lo schema “dalla scimmia alla donna” scardina una immagine molto familiare del mondo declinato al maschile. Nello stesso tempo però ripropone un'idea lineare dell'evoluzione delle specie umane fino a noi, scientificamente superata, ma

quella aggiornata forse, per la terza primaria, è ancora più complessa. La soluzione per tenere insieme rigore scientifico e praticabilità didattica mi pare essere quella di prevedere il tema dell'ominazione anche nei manuali delle classi successive, ma visto che l'argomento non è più presente nel curriculum scolastico seguente, è ancora più importante fornire informazioni corrette, pur considerando l'età dei bambini.

Mi piacciono molto le carte di p. 35 e 38 (planisferi con la localizzazione delle migrazioni dell'homo sapiens e delle prime civiltà): in terza possono costituire l'occasione per affrontare la struttura del planisfero che ha però bisogno di tempi lunghi di acquisizione.

TB I disegni sono espressione irrinunciabile per esplicitare e "concretizzare" le immagini mentali che nascono alla lettura dell'informazione scritta: il disegno di pag. 33 è molto eloquente nella scena che comprende le principali attività del Neolitico (allevamento, agricoltura, conservazione delle scorte alimentare, senza abbandono dell'attività di raccolta); le carte geografiche, per quanto approssimative, aiutano a collocare eventi nello spazio; ultimo (ma non meno importante), l'abbigliamento della signora di pag. 11 (Mary Anning, paleontologa britannica e raccoglitrice di fossili per professione, 1799-1847) aiuta i b/i di otto anni a comprendere la distanza tra il nostro tempo e quel 1865 di dickensiana memoria, citato nel testo scritto. Vedo per la prima volta l'evoluzione dalla scimmia alla donna!

8. Le informazioni e le novità più significative sulla Preistoria del testo della Serafini rispetto al sussidiario

MR Lo schema "dalla scimmia alla donna" scardina una immagine molto familiare del

mondo declinato al maschile. Potremmo discutere molto su questo punto, ma se l'obiettivo del libro è proporre altri sguardi, trovo molto efficace questa immagine. La storia della regina Budicca (guidò la più grande rivolta anti-romana delle tribù dell'Inghilterra orientale nel I sec. d. c.) non viene presa in considerazione nei sussidiari. Secondo me è uno sguardo interessante anche per la sua unicità.

NP

- Riferimento costante alle fonti e alle procedure di costruzione delle informazioni (in modo solo narrativo e non anche operativo).
- Confronto costante con il presente.
- Biografie dei soggetti e i loro contesti storici (ulteriore difficoltà temporale però).
- Il testo si occupa principalmente della storia dell'umanità.
- Un numero di informazioni limitate ed essenziali ... ma per la terza forse ancora troppe.
- Sempre presenti riferimenti geografici precisi (altra difficoltà però).
- Disegni accurati, essenziali, utili e graficamente molto belli (ma di diversa natura tra i quali districarsi).

TB

- Prima differenza positiva nel testo della Serafini è data dalla tipologia testuale: il racconto, non appesantito dalla qualità delle informazioni che pure fornisce, cattura l'interesse meglio del testo espositivo, che regolarmente si trova nel sussidiario e per la comprensione completa del quale si rende necessario uno smontaggio "ragionato" e una forte mediazione dell'insegnante.
- Le informazioni, ma soprattutto i concetti esposti, sono meno "compresi" che nel testo sussidiario.

- Si nota una evidente selezione delle informazioni da riportare e vengono tralasciate quelle che sono più ascrivibili alla categoria “nozionismo” (sebbene il grafico a pag. 24 indugi in una suddivisione di periodi che si sarebbe potuta risparmiare soprattutto ai b/i delle classi inferiori, e a pag. 10 si dia una frettolosa, quanto superflua, collocazione all’era del Mesozoico).
- Separazione molto netta tra la “storia della terra”, che tralascia totalmente e la “(prei)storia dell’uomo”.
- Viene esplicitata con chiarezza l’origine delle conoscenze; nei due testi sussidiario osservati non si dà spiegazione dell’origine delle informazioni fornite.
- Le illustrazioni occupano uno spazio adeguato e sono efficaci nel veicolare i contenuti e le notizie annotate nel testo scritto.

9. Le schede di approfondimento a corredo del testo

MR Le schede di approfondimento sono molto interessanti e utili per un’insegnante che voglia dedicare un po’ di tempo alla propria formazione personale.

Cito ad esempio la scheda collegata alle pag 18/19: *Melka Kunture. Vita di bambini e bambine nella Preistoria*. La scheda fa riferimento ad un ritrovamento eccezionale avvenuto nei primi mesi del 2018 in Etiopia condotto da un gruppo di ricercatori dell’Università La Sapienza di Roma coordinati dalla prof.ssa Margherita Mussi.

Il sito di Gombore II-2 ha riportato alla luce una scena di vita quotidiana della Preistoria. Il testo del libro e il disegno tratteggiano la scena, la scheda di approfondimento descrive in modo ampio la ricerca e, anche attraverso il link al sito dell’Università, consente al lettore di “entrare” nel lavoro dei ricercatori.

NP Come dice anche Marisa le schede sono fondamentali per l’aggiornamento dell’insegnante circa lo stato dell’arte della ricerca sulla Preistoria e per comprendere soprattutto le immagini dell’album che si riferiscono in particolare alle fonti.

Possono essere utilizzate direttamente da ragazzi della secondaria.

La prima scheda di approfondimento propone il calendario cosmico di Sagan come modello per approcciare il passato profondo dell’universo, della terra e dell’umanità. Si tratta di paragonare la durata del cosmo a un anno solare e di posizionare lungo di esso i diversi fatti in modo proporzionale alle loro distanze temporali. Secondo me può essere compreso/usato solo dalla quinta in poi, quando l’età consente un pensiero proporzionale più astratto e i passaggi mentali di scala da giorni a ore, a minuti, a secondi. In terza e quarta classe può essere usato in modo semplificato riassumendo per es. nei due ultimi giorni dell’anno ominazione, preistoria e storia; oppure si può utilizzare prima il modello dell’anno per rappresentare solo la storia della terra con maggiori possibilità di dettaglio e senza troppi passaggi di scala, accontentandosi inizialmente della successione dei fatti e rimandando la proposta della cronologia.

Le consegne di lavoro intrecciano la conoscenza inclusiva della Preistoria e le questioni di genere ... in generale, ma anche di tipo interculturale: la biologia ci dice che siamo tutti africani.

TB Il contenuto delle schede di approfondimento mi sembra diretto agli insegnanti che necessitano di qualche informazione ulteriore sugli argomenti presentati nel libro. Mi sembra anche che diversi suggerimenti di lavoro guidino la riflessione sui ruoli maschili e femminili, la loro origine e sviluppo nel tempo. Questo mi lascia un po’ perplessa, perché non è solo

questo l'argomento "parallelo" che può essere trattato in una ricerca allargata (che so... la specializzazione dei mestieri per arrivare alle professioni? La formazione di fasce sociali diverse? ...)

Un paio di inviti al lavoro mi sembrano rivolti alla scuola secondaria (scheda 6: il lavoro di cura e scheda 9: *Una riflessione sull'identità dei popoli*).

Per quanto riguarda la scheda 1, *Il calendario di Sagan*, ho avuto un rapidissimo scambio di idee con Nadia: a mio parere i bambini di terza e quarta non sono in grado di padroneggiare questo strumento; lo proporrei in una forma molto semplificata – concordo con l'idea datami da lei di usare solo i due ultimi giorni dell'anno per collocare l'ominazione, preistoria e storia.

10. In sintesi, quali gli elementi innovativi e quali le criticità del testo della Serafini?

MR Le novità nell'albo illustrato sono molte:

- lo sguardo attento e documentato alla vita delle donne e dei bambini nella Preistoria;
- la narrazione legata a ricerche scientifiche anche molto recenti che possono dare lo spunto alla scuola per consolidare l'idea della ricerca storica continua e della storia come disciplina scientifica;
- la sintesi efficace sulla Preistoria che può essere corollario e/o approfondimento del sussidiario, ma anche critica al sussidiario;
- le immagini che sono parte integrante del testo anche se hanno bisogno di una decodifica fornita però dalle schede di approfondimento.

NP

- pluralità di sguardi;

- periodizzazione incentrata sulla storia dell'umanità;
- racconto proposto da una protagonista che presenta altre protagoniste;
- disegni belli e utili;
- glossario scientifico (implementabile) lungo il racconto ma anche separabile da esso;
- materiali di aggiornamento per i docenti e approfondimento per ragazzi e ragazze della secondaria;
- per le classi terza e quarta difficoltà temporali (miliardi, milioni, centinaia di migliaia, migliaia di anni fa... prima metà dell'Ottocento, 1660, Novecento, 1918) geografiche (nomi di continenti, regioni, città, fiumi, espressioni come bacino del Mediterraneo) e concettuali (evoluzione, rivoluzione, equilibrio, società, agricoltura, fonte, storia, preistoria, ...).

TB Tra gli elementi innovativi si possono indicare:

- presentazione dei contenuti in forma di racconto, con l'impiego di un lessico specialistico, ma sufficientemente chiaro anche per una lettura individuale;
- sono trattati solo i periodi che riguardano l'ominazione e la preistoria;
- accattivante ed esplicativa la componente iconografica.

Tra le criticità, potrei lamentare l'assenza di qualche fotografia di reperto o elemento di un corredo funerario da poter interrogare come "fonte" nel momento dell'analisi del contenuto del testo.

Nonostante il libro possa sicuramente essere indicato come uno strumento adeguato all'introduzione allo studio dell'ominazione e della preistoria, resta irrisolta l'insormontabile difficoltà che questi periodi pongono ai bambini della primaria (quinta compresa!): la misurazione del tempo e l'impossibilità

assoluta di padroneggiare cifre (e i significati temporali da queste rappresentati) a sei zeri!

In conclusione.

Anche la preistoria è un tema da affrontare con una pluralità di strategie e strumenti, tra i quali può essere utile un testo come questo che mette in rilievo la prospettiva di genere finora assente, accanto ad altri testi e immagini che enfatizzano altri aspetti, ad esperienze di ricerca storico didattica, di uso dei musei, di rappresentazione artistica della storia dell'umanità. È importante rivisitare a più riprese nel tempo temi e procedure, senza pensare che sia possibile concludere questioni per loro natura aperte a continui aggiornamenti.

11. Altre considerazioni

(Elisabetta Serafini)

La lettura critica di *Preistoria* da parte di insegnanti di scuola primaria è stata una grande opportunità fornitami da Clio '92, anche in vista della realizzazione dei prossimi volumi della collana: diverse osservazioni costituiscono un contributo significativo al percorso che abbiamo davanti. Alcune delle questioni sollevate possono intanto avere una risposta da parte mia. Approfitto dunque della possibilità di replica che generalmente non viene concessa per una normale recensione. Anzitutto, riguardo l'arco temporale che viene trattato, rimando a quanto già detto nella scheda introduttiva on-line: si è scelta questa opzione per varie ragioni, prima tra tutte la possibilità di trattare alcune questioni guardando le trasformazioni su una

temporalità che andasse oltre le scansioni ufficiali. Non si tratta chiaramente di una trattazione esaustiva, visto lo spazio che un albo illustrato concede. Tuttavia la scelta è ricaduta su argomenti che generalmente non sono trattati nei libri di testo: gli apporti determinanti della storia delle donne alla storia generale. Uno sguardo che va certamente messo in relazione con altri approfondimenti ma che già di per sé mira alla costruzione di un metodo.

Riguardo il punto di vista soggettivo – Margaret, un'archeologa, che racconta della sua vita, delle sue ricerche e di quelle che altre studiose hanno compiuto –, ritengo sia un elemento di forza piuttosto che di parzialità: è il tentativo di palesare la soggettività del racconto storico, superando la falsa neutralità dei libri di testo. Inoltre, come sottolineato dalle insegnanti, è uno strumento attraverso cui affrontare il tema del formarsi delle conoscenze.

Infine le immagini: abbiamo a lungo riflettuto sull'opportunità di utilizzare la “marcia del progresso”, superata e fuorviante rappresentazione dell'evoluzione umana. Abbiamo deciso di introdurla, declinandola al femminile, per sovvertire in modo provocatorio un'immagine che ancora oggi bambini e bambine incontrano nei musei e nei libri di testo, introiettando inconsapevolmente il maschile come unica categoria per interpretare la storia. Attraverso gli albi della collana *Storie nella storia*, vogliamo provare a stimolare uno sguardo diverso sul passato ma anche, e soprattutto, sul presente.

Forse puntando un po' in alto, convinte che la proposta educativa debba anticipare i processi cognitivi, per dirla con Vygotskij.

BIBLIOGRAFIA

- Bonansea G. (2000), *Generazioni: la dimensione mutante*, in Ministero P.I. e S.I.S., *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia. Atti del corso interdirezionale di aggiornamento per docenti*, Quaderni del Ministero, 32, 81-92
- Ehrenberg M. (1989), *Women in Prehistory*, Norman, London, University of Oklahoma Press
- Ead. (1992), *La donna nella Preistoria*, Milano, Mondadori
- Gamberi C. (2014), *Ripensare la relazione educativa in un'ottica di genere. Riflessione teorica e strumenti operativi*, in *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, a cura di Sapegno M.S., Roma, Carocci, 13-22
- Groppi A., Pelaja M. (1983), *L'io diviso delle storiche*, Memoria, 9, 7-19
- Guerra E. (1997), *Insegnamento del Novecento e storia delle donne: una discussione aperta*, Storia e problemi contemporanei, 20 (10), 205-213
- Koch F. (2002), *Raccontare, insegnare, ragionare* nel Forum *I libri di testo: manuali di storia*, a cura di Fazio I., Genesis, I/2, 183-203: 188-192

[TORNA ALL'INDICE](#)

L'APPARIZIONE DELLA STAMPA TIPOGRAFICA: UNA TRASFORMAZIONE EPOCALE IN UNA MOSTRA DIVULGATIVA

Ivo Mattozzi

Associazione Clio '92

LA RIVOLUZIONE DELLA STAMPA A SCUOLA

Elena Barbazza, Rosellina Cacciapaglia, Antonella Gatto, Marina Granzotto, Micaela Moro, Loredana Nisi, Silvia Ramelli

Rete delle GeoStorie a scala locale (scuola capofila I.C. di Noale, VE)

Keyword: *libro stampato, mostra divulgativa, rivoluzione, stampa tipografica, trasposizione didattica*

ABSTRACT:

*La stampa tipografica inventata a metà del Quattrocento diventa nel giro di cinquant'anni una rivoluzione con conseguenze che si riverberano fino ad oggi. Prendendo spunto dalla mostra *Printing evolution 1450-1500. I cinquant'anni che hanno cambiato l'Europa* (Venezia, Museo Correr dal 1 settembre 2018 al 30 aprile 2019) e dal catalogo che ne documenta il percorso, Ivo Mattozzi mette in luce l'importanza di questa trasformazione epocale, ragionando sui punti di forza e sulle criticità della mostra e del catalogo come strumenti di divulgazione storica e su come questi materiali possano essere la premessa per una significativa trasposizione didattica. Questione ripresa nel secondo contributo sulla rivoluzione della stampa a scuola da un gruppo di docenti della Rete delle GeoStorie che, partendo da un'analisi critica di come il tema della stampa tipografica sia mal trattato nei manuali scolastici, formulano ipotesi di percorsi didattici più efficaci ed utili.*

Ivo Mattozzi

1. Quanto fa bene la divulgazione

Nel 2019 potremmo immaginare un mondo senza i libri stampati? In Italia si pubblicano circa 62.000 titoli (quasi 129 milioni di copie stampate)¹, nel mondo oltre 2 milioni di titoli².

Ci sono biblioteche che contengono e mettono a disposizione di lettori e studiosi molte migliaia di libri stampati. Ad esempio, impariamo dalla introduzione di Gabriella Belli (direttrice della Fondazione Musei Civici di Venezia) che la biblioteca del Museo

¹ Dati riguardanti il 2016:

<https://www.giornaledellepmi.it/quantilibri-si-pubblicano-in-un-anno-in-italia/>
<https://www.bookblister.com/2017/12/29/editori-quantisono-cosa-pubblicano-e-quanto-non-vendono/>

<http://www.giornaledellalibreria.it/news-mercato-si-pubblicano-troppi-libri-in-italia-3605.html>
² <https://blog.graphe.it/2017/04/09/paesi-che-pubblicano-piu-libri-anno>

Correr conserva e mette a disposizione 400.000 volumi. Se cerchiamo notizie su istituzioni più grandi come la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, troviamo che il patrimonio dei libri a stampa è costituito da circa 6 milioni di volumi di cui circa 4 mila stampati nel XV secolo. E se facciamo un salto all'estero, nella biblioteca più ricca del mondo come la Washington, D.C.'s Library of Congress vi troviamo una collezione che conta oltre trenta milioni di testi e scritti in tutte le lingue possibili.

Certo, siamo in una fase di enormi trasformazioni del modo di comunicare e di pubblicare grazie alle applicazioni digitali. Possiamo immaginare un futuro senza libri e senza giornali stampati, ma solo digitali. Potrà essere disponibile una biblioteca universale e inesauribile in formato digitale. Ma queste trasformazioni sono una continuazione di quella messa in moto dalla invenzione dei caratteri di piombo e del torchio da stampa e del procedimento per stampare fogli e rilegarli in libri. Senza quella invenzione e senza la sua diffusione in tutto il mondo non ci sarebbe neppure la rivoluzione digitale che stiamo vivendo.

Infatti, la stampa tipografica ideata a metà del '400 è all'origine di una trasformazione che ha prodotto come effetto tante delle caratteristiche del mondo attuale.

Ne metto in rilievo solo alcune: lo sviluppo dell'alfabetizzazione, lo sviluppo delle scienze, della letteratura, delle arti, la diffusione delle scuole e delle università, i giornali.

Dunque la invenzione del modo di stampare libri e la diffusione delle stamperie nel mondo sono all'origine di un processo che ha rivoluzionato il modo di comunicare e di trasmettere i saperi, i romanzi, le poesie, opere teatrali.

La conoscenza di questa trasformazione non è offerta agli studenti come meriterebbe la sua importanza. Immane è nei libri di

testo l'informazione circa l'invenzione da parte di Gutenberg e circa la stampa della Bibbia. Ma essa ha le gambe corte del tempo breve, si limita, infatti, a far sapere la nozione dell' invenzione e non dà la possibilità di pensare agli effetti molteplici e profondi della diffusione della nuova tecnica.

Perciò non è una conoscenza capace di far pensare come il mondo è diventato grazie al successo della stampa tipografica e come ora sta cambiando con la rivoluzione digitale.

La mostra *Printing evolution 1450-1500. I cinquant'anni che hanno cambiato l'Europa* (Venezia, Museo Correr dal 1 settembre 2018 al 30 aprile 2019) e il catalogo (editore Marsilio) che la documenta adempiono al compito di offrire ad un pubblico ampio la conoscenza di come la rivoluzione si sia affermata in 50 anni e lo fa in maniera "divulgativa", cioè con una comunicazione che intende essere alla portata di chiunque abbia un minimo di istruzione.

Giustamente la curatrice Cristina Dondi apre la sua prefazione con la nota dolente dell'ignoranza diffusa della conoscenza storica che riguarda una trasformazione decisiva nella storia dell'umanità:

«In questi anni di ricerca sui primi libri a stampa ho avuto occasione di parlare con centinaia di persone di quanto mi occupassi, e mi sono resa conto che le conoscenze sulla rivoluzione della stampa erano al meglio nebulose, spesso errate.»

E affida alla divulgazione la speranza di contrastare il perdurare dell'ignoranza:

«Poiché si tratta di una fase cruciale dell'evoluzione della nostra civiltà occidentale, e poiché una divulgazione solo in ambito accademico dei risultati delle nostre ricerche avrebbe impiegato anni e anni a percolare al pubblico, è nata l'idea di una comunicazione diretta di concetti essenziali,

spiegati in maniera chiara, efficace e corretta e basati sulla ricerca più avanzata, spesso ancora in corso.»³

Il catalogo si presta, perciò, a due approcci: il primo inteso a studiare e valutare la qualità della divulgazione, il secondo teso a vedere come esso si presti agevolmente alla trasposizione didattica per far apprendere agli alunni una conoscenza che non dovrebbe mancare a nessun cittadino.

2. La questione divulgativa

Il catalogo⁴ raggruppa le schede informative e le immagini in 5 sezioni tematiche:

³ *Printing evolution 1450-1500. I cinquant'anni che hanno cambiato l'Europa.* Marsilio, 2018, p. 16. Cristina Dondi insegna nell'Università di Oxford ed è specializzata negli studi sul patrimonio culturale formato dai libri pubblicati nella prima fase della stampa tipografica. Lei è anche animatrice del progetto e del gruppo di ricerca 15cBOOKTRADE [Commercio librario del 15° secolo] che sta svolgendo per la prima volta lo studio e l'analisi dell'universo di 500.000 incunaboli ancora esistenti nelle biblioteche di tutto il mondo, allo scopo di misurare l'impatto economico e sociale della diffusione della stampa sulla società europea nella prima età moderna.

⁴ La riflessione che segue è riferita alle parti discorsive del catalogo, che sono le stesse delle sezioni della mostra. Ma la mostra propone molte più immagini, videostorie e postazioni interattive digitali che possono aiutare ad andare oltre i testi didascalici. Purtroppo non è possibile far riferimento ad essi poiché ogni esposizione temporanea limita la possibilità di fruizione ad un pubblico ristretto ed è confinata nella breve durata. C'è il rammarico che non sia stata trovata la maniera di mettere a disposizione una documentazione duratura dell'esposizione ormai resa possibile dalle nuove tecnologie digitali (mediante dvd da vendere o sul web) che gioverebbe anche alla conoscenza e al sostegno del progetto 15cBOOKTRADE.

“Perché”, “Dove”, “Cosa”, “Come”, “Movimento”.

Le ultime due riguardano l'impresa della ricerca e dell'analisi degli “incunaboli”, cioè dei libri stampati dal 1450 circa al 1500, presenti nelle biblioteche di tutto il mondo.⁵

Le prime tre attengono alla storia del libro a stampa.

Sono quelle che intendo prendere in considerazione.

Ti aspetti che ciascuna dia le risposte a domande implicate dagli avverbi. Infatti, la supposizione è confermata nella scheda della prima sezione: “Perché la stampa è importante?”. E le risposte sono date mettendo in rilievo:

- i caratteri della innovazione,
- le soluzioni adottate per illustrare con immagini i fogli stampati,

⁵ Incunabolo (o incunabulo). Nome dato ai primi prodotti della tipografia, dalle origini al 1500 (detti anche quattrocentine). Il termine fu usato per la prima volta con questo significato da B. von Mallinckrodt, in un trattato sull'arte tipografica, stampato a Colonia nel 1639. Il primo incunabolo è la Bibbia latina che J. Gutenberg stampò a Magonza nel 1453-55. In Italia i primi i. sono stati prodotti (1464-65) a Subiaco dai magontini K. Schweineim e A. Pannartz, trasferiti poi a Roma, nel palazzo Massimo, e da U. Han (1465). In precedenza si erano avuti solo libri tabellari e fogli isolati. Si conoscono circa 35.000 edizioni uscite da 1100 o 1200 officine, di cui circa 500 in Italia, con 6500 opere. Si calcolano a circa 450.000 gli i. sparsi per il mondo; almeno 110.000 sono in Italia. Molti andarono distrutti, anche intere edizioni. [...] Le raccolte più ampie sono a Londra (British Library), a Washington (Library of Congress), a Parigi (Bibliothèque nationale de France), a Monaco (Bayerische Staatsbibliothek), a Vienna (Nationalbibliothek), nella Biblioteca Vaticana e a Napoli (Biblioteca Nazionale). Notevoli per bellezza e rarità sono anche gli esemplari conservati a Firenze (Biblioteca Laurenziana) e a Manchester (John Rylands Library). [Fonte: *Enciclopedia Treccani on line*].

- i luoghi nei quali essa le stamperie furono via via impiantate,
- il “sorpasso” della produzione dei libri stampati rispetto ai codici manoscritti.

La distribuzione geografica è comunicata con una immagine geostorica sui “*luoghi di stampa in Europa fino al 1500*” e con una tabella cronologica che, anno per anno dal 1452 al 1500 elenca circa 280 luoghi che ospitarono per la prima volta una stamperia. Impressiona la distribuzione ineguale e la densità delle presenze negli stati italiani (specie centrosettentrionali) e in quelli tedeschi e nel Regno di Francia e la scarsità in Inghilterra, in Scandinavia e in tutta l’Europa orientale.

Ma queste informazioni sarebbero state più pertinenti nella sezione intitolata “*Dove*”.

Invece qui, inopinatamente, la prima scheda è intitolata “*Rivoluzione della stampa*”. E noi possiamo trasporla in domanda: in che cosa è consistita la rivoluzione della stampa? Infatti, le schede danno notizie delle caratteristiche della “nuova attività commerciale” e della “nuova professione” e poi delle stamperie presenti e distribuite nel territorio di Venezia, che fu uno dei luoghi più ricchi di stamperie e più produttivi di edizioni stampate.

Nella terza sezione si risponde alla domanda “*Cosa si stampò nel XV secolo?*”. È la sezione più consistente. Con un diagramma si dà conto dell’epoca (età antica, medievale, contemporanea) alla quale appartenevano gli scritti stampati e sopravvissuti nelle 28.000 edizioni finora analizzate. La cosa sorprendente è che i testi scritti durante il secondo ‘400 sono molto numerosi: circa 12.000. In due tabelle sono censite le lingue e i campi tematici in cui si distribuiscono i 28.000 incunaboli. Poi seguono molte immagini che hanno la funzione di informare sul rapporto tra costo dei libri stampati e costo della vita nel secondo ‘400. E si fa conoscere quali furono i libri più venduti e quelli più

distrutti o quelli più costosi. Una scheda molto rivelatrice dei vantaggi della nuova tecnologia è quella che mette a confronto il prezzo di sei testi prodotti da amanuensi, miniatori, legatori e il prezzo delle stesse opere edite a stampa come risulta da libri di conti di due librai.

La tabella fa saltare all’occhio l’entità dell’abbattimento dei prezzi. Il ridimensionamento drastico, enorme, metteva i libri alla portata di un numero molto maggiore di potenziali acquirenti, alimentava un ampio commercio internazionale, rendeva più agevole la diffusione dell’alfabetizzazione, l’attività di donne autrici e di donne tipografe.

Tre schede fanno conoscere come la Chiesa profitto del nuovo mezzo di comunicazione sia per diffondere la Bibbia tradotta in lingue volgari, sia per la raccolta di fondi con la vendita delle indulgenze, sia per far circolare in molti paesi notizie false come quelle che riguardavano l’uccisione del bambino Simone a Trento, attribuita alla comunità ebraica che ne avrebbe fatto un sacrificio rituale.

Il catalogo, dunque, fornisce le informazioni essenziali, basiche per delineare il profilo del processo di trasformazione che in 50 anni rivoluzionò il modo di produrre libri e di metterli in circolazione. La semplicità dei dati e dei testi assolve il compito della divulgazione. Ma la sequenza delle schede è in gran parte disordinata, la qualità dei testi è a volte sciatta, la carenza di informazioni irritante. Occorre analizzare questi difetti prima di progettare la trasposizione didattica.

3. I difetti di una modalità divulgativa

Esaminiamo la sequenza delle schede. Giustamente inizia con una domanda: «Perché la stampa è importante?» e dà una risposta

che mette in rilievo e rende comprensibile la rilevanza rivoluzionaria della nuova tecnica di produzione dei libri.

Con la scheda n. 1, a p. 26, l'autore ha voluto dare rilevanza al fenomeno e alla conoscenza con una introduzione in cui è sintetizzato al massimo il processo:

«è stato attraverso l'oggetto libro che idee e conoscenza si sono diffuse nel mondo, fino all'invenzione di internet trent'anni fa. Un'invenzione non è una rivoluzione, ma solo l'inizio di un percorso. Le invenzioni introducono innovazione nella società, le rivoluzioni avvengono quando l'innovazione si diffonde e cambia radicalmente la vita di ogni giorno.»

Tutto condivisibile. La distinzione tra invenzione come solo inizio del processo e sua diffusione come rivoluzione o processo di grande trasformazione dovrebbe essere assunta per correggere l'abitudine dei manualisti a limitare il discorso alle invenzioni.

Poi ci sono poche righe per ricordare la stampa con blocchi di legno in uso in Cina sin dal IX secolo e poi quella con caratteri mobili di metallo in Corea e rivendicare all'Europa l'avvento rivoluzionario della tipografia che pose fine alla tradizione della produzione di libri scritti a mano.

Ma è soltanto a p. 30 che il lettore può leggere 7 righe che descrivono lo stato delle cose che viene rivoluzionato in Europa. Purtroppo l'informazione è banalizzata, imprecisa:

«L'Europa del XV secolo era piena [che esagerazione!] di libri scritti a mano [da chi? I testi erano scritti a mano dagli autori, replicati poi da amanuensi e riuniti da legatori], i manoscritti. Alcuni preziosi, molti ordinari [che cosa vuol dire qui ordinari?]. Erano scritti [da autori? Da amanuensi che li

copiavano?] non solo per re e regine, aristocratici e monaci... ma per studenti, avvocati, medici, commercianti, negozianti, uomini, donne e bambini, religiosi e laici [insomma per tutti gli strati della popolazione?]

C'era domanda per sempre più libri [perché non chiamarli codici?].

Ma cos'altro occorre affinché una invenzione diventasse una rivoluzione?» [p. 30]

Come si nota facilmente, non si dice niente del materiale scrittoria, cioè della pergamena che era costosissima e scarsa, niente degli amanuensi, dei miniatori, dei legatori, niente del tempo che ci voleva a fare copie, niente degli autori, niente degli scriptoria, niente del procedimento con cui nelle università si suddividevano i testi in fascicoli da copiare contemporaneamente in più laboratori di scrittura (il sistema delle *peciae*)⁶, niente sul prezzo di tali manoscritti.

Altre notizie che potrebbero arricchire il quadro sono sparpagliate nelle altre pagine. A p. 50 la tabella intitolata *Il sorpasso* rende chiaro che l'Europa del XV secolo non era "piena di libri": dal 1457 al 1472 la produzione di manoscritti non raggiungeva neppure i 100 titoli. E dal 1472 essi

⁶ Pecia. Nella tecnica libraria medievale, ognuno dei fascicoli formati dalla piegatura in quattro della 'pezza' di pergamena ricavata dalla pelle intera. Nella produzione libraria universitaria, in particolare a Parigi e a Bologna (13°-15° sec.), l'esemplare, cioè il manoscritto usato per l'insegnamento, corretto e approvato, era diviso in p. sciolte e numerate e depositato presso un libraio; questi poteva così affittare le p., a tariffe fissate dalle università (di qui il significato di p. anche come unità di misura per il pagamento dei copisti), a più scribe contemporaneamente per la copiatura. Tale tecnica permetteva la riproduzione dei testi di studio a ritmo più serrato, per soddisfare le richieste di mercato. [Fonte: *Enciclopedia Treccani on line*].

diminuiranno progressivamente, mentre le edizioni a stampa aumenteranno progressivamente fino a superare i 700 titoli in un anno. [Attenzione! Ho interpretato io che le colonnine della tabella si riferiscano ai titoli. Però faccio notare che la didascalia distingue “manoscritti” e “incunaboli” senza specificare se si tratti di titoli oppure di quantità totali della produzione di copie].

E solo a p. 54, nella scheda che rileva i caratteri della rivoluzione, conosciamo che:

«Fino al 1450 i libri erano scritti a mano, generalmente prodotti nel luogo dove venivano usati, naturalmente secondo necessità. Con lo sviluppo delle università, nel tardo medioevo, alcuni libri cominciarono ad essere prodotti serialmente [che significa? Che può capire il lettore?] ma sempre per essere venduti entro il luogo di produzione [Il luogo di produzione poteva essere lo scriptorium di un monastero. Ma qui occorre inferire che i manoscritti non erano oggetto di commercio a distanza]»

Infine, solo alle pp. 76-77 troviamo i prezzi altissimi dei manoscritti e ci rendiamo conto che erano una merce costosa e accessibile solo a pochi danarosi.

Faccio notare un'altra frase sciatta, scritta senza controllo e senza coerenza con i dati, solo per stupire il lettore con un'esagerazione:

« Nei quindici anni successivi la nuova tecnologia venne portata in giro [che modo improprio di esprimersi!] per l'Europa [tutta?] da tipografi tedeschi [quanti? E solo tipografi? Chi fabbricava i caratteri?]> [p. 32]

Se andiamo a vedere a p. 41 la tabella che elenca anno per anno i luoghi in cui si impiantarono le stamperie, veniamo a sapere che dal 1452 al 1469, cioè nei primi quindici anni, furono solo 12 le città che accolsero gli

stampatori migranti ed esse erano prevalentemente in Germania e in Italia.

Abbiamo ora i dati per valutare la qualità della comunicazione divulgativa. La quantità delle informazioni è minima ma sufficiente per far conoscere la portata rivoluzionaria del processo di diffusione della nuova tecnologia e dell'aumento del numero delle copie disponibili per ciascun testo. Ma le informazioni sono mal organizzate e sono frequentemente scritte in modo da generare equivoci nel lettore. Inoltre mancano completamente le informazioni necessarie per giustificare il successo della nuova tecnologia proprio nella parte occidentale d'Europa. Le carenze totali di informazioni riguardano due argomenti:

1. la disponibilità della carta, cioè del materiale che permetteva le grandi tirature, impossibili con l'uso della pergamena;

2. lo stato della vita culturale come si configurava a metà del '400 caratterizzato dall'aumento degli studiosi in seguito alla immigrazione di dotti fuggiti dall'impero bizantino e dall'aumento di testi classici rinvenuti nelle biblioteche [si pensi a quelli rintracciati da Poggio Bracciolini] o portati in Italia da dotti bizantini, dalla moltiplicazione delle università e dall'aumento degli studenti.

Inoltre l'agio della produzione dei libri mediante la stampa incentivò la scrittura di testi, come dimostra il gran numero delle opere contemporanee stampate. E la disponibilità di libri a costi abbordabili creò nuovi lettori o nuovi degustatori di immagini.

Manca, infine, il bilancio dei mutamenti culturali e dell'incremento di conoscenze generato dal successo della diffusione dei libri stampati come si potrebbe farlo per la fine del secolo. Penultima nota di insoddisfazione: il catalogo è ricco di immagini di illustrazioni di manoscritti o di stampati che, purtroppo, hanno solo la secca didascalia che informa sulla edizione e sulla biblioteca in cui è

conservato il codice o il libro. Il lettore non può attribuire senso alle immagini e alla loro funzione in rapporto con la storia della rivoluzione tipografica, a parte alcuni esempi circa le varie tecniche usate per applicare decorazioni e immagini nella scheda 3 tra p. 42 e p. 49.

Ultimo rilievo: nella sezione “*Perché*” alla fine della scheda 1 si legge questa affermazione:

«*Il significato della rivoluzione della stampa divenne così ovvio per la nostra tradizione culturale che gli studiosi si sono dimenticati di spiegare perché e come è avvenuta.*»

Questa è una stupidaggine che gli insegnanti lettori e traspositori farebbero bene a rilevare e correggere con la lettura degli scritti di presentazione della mostra e del catalogo. Infatti, nel testo di Stefano Campagnolo – direttore della Biblioteca Nazionale Marciana di Venezia – si ricorda che «alla metà del secolo scorso alcuni studi fondamentali seppero esplicitare la forza dirompente che *l'ars artificialiter scribendi* esercitò nel modellare l'era moderna» e si citano i libri «*l'Apparition du livre* di Lucien Febvre ed Henri-Jean Martin (1958, ed. it. 1977)⁷ e, soprattutto, *The Gutenberg Galaxy*, di Marshall McLuhan (1962, ed. it. 1976)⁸. Al celeberrimo libro di McLuhan [...] va il merito di essere stato la base, per manifesto riconoscimento d'autore, dell'importante monografia di Elizabeth Eisenstein, *The Printing Press as an Agent of Change* (1979), uscita poi in *editio minor* col titolo *The Printing Revolution in Early Modern Europe*

⁷ Col titolo *La nascita del libro*, Laterza, Bari.

⁸ Col titolo *La Galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma.

(1983, ed. it. 1985)⁹.» Ma oltre i libri di storia generale sull'arte tipografica c'è una miriade di studi sui singoli stampatori o editori o centri editoriali.

4. La questione della trasposizione didattica

L'analisi del testo sorgente ci mette in condizione di progettare la trasposizione in 10 mosse per produrre la conoscenza divulgativa da offrire all'apprendimento degli alunni.

Come conviene iniziare?

1. Imitiamo il catalogo e sottolineiamo la rilevanza del fatto storico di cui proponiamo la tematizzazione sia nel mondo attuale sia nel passato ma

2. Dovremmo poi contestualizzarlo rispondendo alla domanda: “In che mondo venne in mente l'idea per la nuova invenzione ad un orefice come Gutenberg che lavorava a Strasburgo?”

Facciamo conoscere con immagini e testi come nell'Europa di metà '400 si producessero e circolassero i manoscritti di opere classiche, religiose, di varie aree disciplinari e come fosse entrato in uso il procedimento della stampa xilografica per brevi testi ricchi di immagini. Mettiamo in evidenza i limiti della disponibilità di copie di opere manoscritte e il bisogno avvertito di una produzione più ampia.

3. Poi proponiamo la risposta alla domanda: “come avveniva il procedimento della stampa tipografica inventato da Gutenberg?”

4. Continuiamo con la risposta alla domanda: “quali materiali e quali competenze, dunque, ci volevano per stampare un libro e riprodurlo in tantissime copie?”

⁹ Col titolo *La rivoluzione inavvertita. La stampa come fattore di mutamento*, Il Mulino, Bologna.

5. Facciamo conoscere che la carta si era affermata come materiale scrittorio negli usi comuni e che nei vari paesi europei s'erano diffuse le cartiere. Ma la pergamena era preferita nella produzione di codici manoscritti di maggior pregio destinati a persone potenti e facoltose.

6. Presentiamo lo sviluppo della diffusione di stamperie e della produzione di testi e della quantità delle tirature, grazie all'uso di una carta predisposta per la stampa e disponibile in abbondanza.

7. Ora gli alunni possono capire l'importanza economica della diffusione delle tipografie che comportò: a. la nascita di nuovi mestieri e di nuove imprese produttive; b. la nascita di nuove attività commerciali e del traffico librario ad ampio raggio; c. la filiera produttiva “cartiere – carta – stamperie – scrittura e studio di testi - libri stampati – flussi commerciali” che richiedeva l'impegno di un gran numero di lavoratori e lavoratrici con competenze diverse ma intrecciate per creare il “mondo dei libri”.

8. Proseguiamo con il ragionamento su come la diffusione della invenzione abbia prodotto le condizioni per un mutamento profondo della vita culturale, rendendo più facile la circolazione delle idee, la formazione di biblioteche personali e pubbliche e incoraggiando alla scrittura sia di opere serie sia di testi fasulli.

**Elena Barbazza, Rosellina Cacciapaglia,
Antonella Gatto, Marina Granzotto**

**Come i manuali trattano il tema della
rivoluzione della stampa tipografica:
positività ed aspetti critici**

Sono stati presi in esami due manuali di storia:

Carlo Cartiglia, *Il tempo e il racconto*, ed. Loescher, 2014 in uso nella Scuola

9. Stimoliamo la riflessione sulla durata e l'espansione della tecnologia della stampa a caratteri mobili, sui mutamenti tecnici che l'hanno caratterizzato fino ad oggi.

10. Concludiamo con un confronto tra la rivoluzione tipografica e quella digitale che stiamo vivendo e sulle ipotesi sullo sviluppo della storia in corso.

Se si vuole si può profittare della sezione “Come” per approfondire con gli alunni la concettualizzazione di traccia e fonte. Gli incunaboli possono essere considerati traccia di molteplici attività. Qui ci sono esempi che mostrano come si assumono alcuni elementi come fonti per produrre informazioni sulla circolazione dei libri. In un caso sono le illustrazioni ad essere usate come fonti, in un altro la legatura, in un terzo le annotazioni manoscritte di un lettore. [V. pp. 122-123].

Ho proposto di costruire la trasposizione in dieci sottotemi. Possono sembrare tanti e far temere che un testo filato oppure segmentato in una presentazione debba essere troppo lungo per l'uso nel processo di apprendimento, ma è proprio il catalogo che ci dà l'esempio di come si possa ridurre al minimo la quantità di informazioni e di righe nelle quali esporle e ottenere comunque un risultato soddisfacente di costruzione della conoscenza.

Secondaria di I grado “Margherita Hack” di Mogliano Veneto (TV).

Barbara Biggio, *La parola alla storia*, Fabbri Editori, 2016 utilizzato nella Scuola Secondaria di I grado “Arturo Martini” di Peseggia (VE).

Il primo di essi colloca “l'invenzione della stampa” nel capitolo “L'autunno del Medio Evo”. Non si può non sottolineare l'accezione negativa del termine “autunno”, il quale, pur avendo probabilmente valenza puramente

cronologica, mette in relazione un'invenzione di enorme portata e di assoluta novità con la fine che si intuisce non eroica di un lungo periodo storico.

Il secondo manuale inserisce l'argomento in oggetto nel capitolo dedicato all'Umanesimo e la scelta pare migliore, dal momento che il contesto di rinnovamento del pensiero che caratterizza il Quattrocento trova nella stampa proprio un modo efficace per diffondere e far circolare la cultura.

In entrambi i testi la nascita della stampa tipografica viene presentata in un ambito di cambiamenti e innovazioni, quali, ad esempio, le nuove armi da fuoco, l'orologio meccanico, la scoperta della prospettiva.

Il manuale A, inoltre, presenta un quadro di civiltà ("Un profondo mutamento: da un "prima" a un "dopo"; cit.) in cui questi traguardi dell'intelligenza umana paiono del tutto scollegati, non soltanto tra loro, ma anche dal contesto storico che li genera, quasi il passaggio tra le conoscenze "assai incerte" (cit.) precedenti e le nuove certezze fosse dovuto al caso.

La situazione non diverge in misura apprezzabile per quanto concerne l'esplicitazione sia dei presupposti che delle conseguenze all'uso della stampa a caratteri mobili.

Il testo della Loescher fa alcuni brevissimi cenni al libro scritto a mano dai copisti, precisandone le difficoltà di divulgazione in virtù del costo proibitivo. Il libro della Fabbri omette qualsiasi dato o elemento di conoscenza in materia, anteriore all'avvento di Gutenberg. Nessun riferimento allo scriptorium, alle tecniche di incisione, a punzone e torchio, alla stampa su blocchi di legno dell'Oriente, per citare solo alcuni contenuti in grado di chiarire quanto l'invenzione della stampa abbia stravolto il panorama editoriale.

Entrambi i manuali semplificano e non consentono di comprendere la portata della

scoperta di Gutenberg; il testo di Cartiglia, in particolare, ricorda che i libri stampati con la tecnica da lui ideata ebbero grande successo, entrarono nelle scuole, fecero circolare le notizie. Manca la sottolineatura della dimensione del fenomeno culturale generato e le conseguenze a lungo termine a cui avrebbe dato vita: la propagazione e la laicizzazione della cultura, l'alfabetizzazione, la diffusione delle università, la formazione dello Stato moderno e del suo apparato burocratico; è assente, altresì, la rappresentazione della dimensione economica dell'innovazione, legata al diffondersi delle stamperie, la specializzazione delle professioni, la richiesta di materiali, in particolare della carta.

In sintesi: l'importanza rivoluzionaria dell'evento non è facilmente comprensibile, poiché l'invenzione della stampa è inserita in un elenco di altre scoperte.

Anche il lessico utilizzato non aiuta a cogliere l'enorme portata dell'idea realizzata di Gutenberg, il termine "rivoluzione", associato alla stampa, con compare mai, sostituito da vocaboli più blandi, come "invenzione", "innovazione", certamente non scorretti, ma inadeguati ad evidenziare l'impatto della stampa sulla cultura e sulla vita del Quattrocento e di tutti i secoli a venire. Tutti gli approfondimenti sulla questione, nei manuali, vertono sull'aspetto tecnico della stampa a caratteri mobili, che viene in ognuno trattato sufficientemente.

Sarebbe importante, a nostro parere, far conoscere agli studenti i tentativi sperimentati e falliti di altre forme di stampa, ad esempio quella silografica, per far loro comprendere che sono esistite altre metodologie, altre strade che non hanno trovato concretizzazione e far cogliere loro, conseguentemente, l'assoluto valore della rivoluzione tipografica.

Silvia Ramelli

La mediazione didattica

Per affrontare efficacemente il tema della rivoluzione della stampa sarà necessario che gli alunni possiedano alcune preconoscenze relative, anzitutto, all'Umanesimo e ai cambiamenti culturali che esso ha introdotto e che hanno favorito la rivoluzione della stampa; tuttavia è opportuno che gli alunni possiedano anche sufficienti conoscenze relative alla storia del libro, dagli antichi rotoli ai codici, e al lavoro prezioso degli amanuensi, perché una buona conoscenza delle caratteristiche del mondo precedente la stampa (quali erano le figure coinvolte nella produzione del libro, come si scriveva e leggeva, dove, per quale pubblico, che cosa, ecc.) diventa indispensabile per poter coglierne meglio la portata rivoluzionaria.

A questo proposito, proprio tenendo in considerazione quali importanti conseguenze questa rivoluzione ha avuto, sarebbe necessario che la riflessione su alcuni aspetti, partisse già nelle classi della scuola primaria (le differenze tra le società con o senza la scrittura, l'osservazione sui vari supporti per la scrittura, i diversi modi di comunicazione e di conservazione delle conoscenze nel corso della storia dell'umanità, ...) o, ancor meglio, nella scuola dell'infanzia (la differenza tra oralità e scrittura, i modi di conservazione della memoria e le forme di comunicazione, ...).

Anche lo studio dell'evoluzione dei supporti scrittori è necessariamente propedeutico ad una conoscenza dell'invenzione della stampa, e a questo proposito diventano preziose le esperienze che vengono proposte in alcune scuole primarie sulla fabbricazione in classe della carta o la realizzazione di libri costruiti dai bambini.

La mostra di Venezia è riuscita a dimostrare la portata rivoluzionaria della stampa offrendo una panoramica molto vasta di ricerche e aspetti ad essa collegati, alcuni poco conosciuti, altri inaspettati. Ad essi

possono essere dedicate attività diverse che possono aiutare a costruire un apprendimento che si dimostri non solo più critico e approfondito, ma anche più adatto ad interpretare il presente.

Si pensi, ad esempio, agli abusi della stampa, al suo utilizzo per diffondere l'antisemitismo con operazioni che oggi definiremmo *fake news*; la mostra ha dimostrato come tale fenomeno non è prerogativa dei nostri giorni, ma costituisce un pericolo insito nella stampa stessa, offrendo così nuovi spunti di riflessione.

Altri dati interessanti riguardano i titoli delle prime opere a stampa, che dimostrano come una gran quantità di testi pubblicati nei primi decenni della stampa erano titoli molto meno "nobili" di quelli che potremmo immaginare e ci restituiscono una realtà in cui la stampa viene utilizzata anche da fasce meno colte della società per un uso popolare, come i libri di grammatica per bambini o i libri di preghiere.

Il catalogo della mostra suggerisce anche altre piste di lavoro solitamente meno praticate, offrendo dati di semplice lettura (ad esempio il costo dei diversi libri rapportati ad altri di oggetti di uso quotidiano) e documenti che possono essere utilizzati per ricerche storiche in classe come ad esempio il libro di cassa di un libraio della fine del XV sec.. Quest'ultima preziosa fonte è utilizzata nel catalogo anche per affrontare la questione del rapporto tra i libri che furono pubblicati e quelli sopravvissuti fino ad oggi (importante aspetto anche di metodologia della ricerca storica) che apre la discussione anche sulla maggiore o minore fragilità dei supporti dei libri, e su riflessioni, assolutamente attuali, sul rapporto tra il libro fisico e libro digitale.

Tutti questi aspetti meno noti possono costituire ottimi spunti di lavoro in classe per arrivare a costruire una mappa mentale che restituisca la complessità e pervasività dell'argomento; integrando necessariamente i

manuali scolastici che tendono a proporre una conoscenza piuttosto limitata dei suoi effetti; raramente nei manuali viene evidenziato il ruolo che la stampa ha avuto, ad esempio, nella diffusione della Riforma protestante o degli studi geografici.

Un altro racconto che non viene riportato nei manuali è quello della difficile gestazione di questa, come di tutte le invenzioni, di come la stampa a caratteri mobili sia stata una delle diverse opzioni che si stavano realizzando in quel periodo; in sostanza, manca una storia delle invenzioni fallite o dimenticate che potrebbe meglio far comprendere la specificità che ha determinato il successo solo di alcune di esse.

Micaela Moro, Loredana Nisi

**Dal touch screen, al torchio, al pennino.
Quando la storia insegna a vedere il mondo
e ad interpretarlo**

Studiare il passato per capire il presente e saperlo interpretare: è la formula imprescindibile per ogni generazione di studenti e soprattutto per le generazioni di questo secolo, proiettate verso il domani e spesso incuranti del valore della storia quale maestra di vita.

Trent'anni fa nacque internet e fu una rivoluzione a livello globale. Essa ha portato con sé un'accelerazione in ogni campo, fino ad arrivare ad oggi con la diffusione pervasiva della comunicazione digitale in tutti i campi, trasversalmente a tutte le età. E la generazione del "touch screen" siede tra i banchi delle nostre aule; ma il paradosso è il divario prodotto tra l'utilizzo dei dispositivi che interagiscono con l'utente mediante un'interfaccia grafica e grazie al tocco delle dita e la perdita della capacità di fare esperienza concreta della realtà: quella "toccata con mano" concretamente e perciò stesso vissuta e interiorizzata.

Il percorso proposto ai nostri studenti vorrebbe tentare di riallacciare la frattura e tracciare un solco che potrebbe valere anche per altri itinerari didattici.

Il progetto di Unità di Apprendimento prende avvio dalla mostra "Printing Revolution 1450-1500" (la rivoluzione della stampa in Europa: da un progetto dell'Università di Oxford a una mostra "digitale" a Venezia, realizzata presso il Museo Correr e le Sale Monumentali della Biblioteca Nazionale Marciana).

Gli studenti saranno accompagnati in un percorso di scoperta attraverso la condivisione della foto e dei testi della mostra che è stata realizzata con strumenti digitali e metodi di comunicazione innovativi.

«La rivoluzione della stampa è una delle colonne portanti dell'identità europea, perché si è tradotta in alfabetizzazione diffusa, promozione del sapere, formazione di un patrimonio culturale comune. In quei primi decenni (dal 1450 al 1500) la stampa coincise con la sperimentazione e l'intraprendenza. I libri a stampa furono il prodotto di una nuova collaborazione tra diversi settori della società: sapere, tecnologia e commercio.»

Così recitava l'incipit dell'esposizione al museo Correr; è un invito implicito ad una riflessione che dà avvio al percorso: per comprendere la rivoluzione digitale in atto è necessario volgere lo sguardo al passato per conoscere ciò che ci ha portati fino a qui.

La straordinaria invenzione realizzata da Gutenberg ha reso possibile la diffusione universale del sapere. Quindi a fare da sfondo introduttivo all'unità di apprendimento sarà la visione di un filmato realizzato dalla Rai-scuola riguardante proprio la vita e l'invenzione dello stampatore di Magonza, con un focus finale sull'accelerazione avvenuta con la stampa moderna attraverso l'uso della rotativa Linotype (link video di RaiScuola <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/gutenberg/23704/default.aspx>).

Un'attenzione particolare sarà quindi rivolta alla galleria fotografica realizzata in occasione della mostra "Printing Revolution", che porterà gli alunni alla comprensione dell'incommensurabile patrimonio librario giunto fino a noi: un excursus volto a scoprire i diversi aspetti della rivoluzione della stampa, a partire dalla quantità e tipologia di testi prodotti nella seconda metà del Quattrocento, per approdare poi alla loro commercializzazione e al loro costo; senza dimenticare l'incremento dell'alfabetizzazione e l'aumento della diversificazione delle tipologie librerie, la composizione a mano con i caratteri mobili e il funzionamento del torchio tipografico.

Nella biblioteca scolastica verrà poi allestita una piccola esposizione di materiali e testi che i ragazzi potranno esaminare da vicino, avendo così la possibilità di concretizzare quanto appreso nelle lezioni precedenti. Potranno vedere alcune copie anastatiche (fotografiche degli originali) di testi a stampa: l'edizione Aldina della "Divina Commedia" datata 1475 (riproduzione della copia originale conservata presso la Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele II di Roma, con segnatura 68.8.A.23); l'edizione Valdezoco del "De vulgari eloquentia" datata 1472, un incunabolo (riproduzione della copia stampata dal protoeditore Bartolomeo, utilizzando il manoscritto Vaticano latino 3195, scritto dal Petrarca e dal suo copista Malpaghini), il "Trattato della pittura" di Leonardo Da Vinci (copia dell'edizione Ricciardo, Napoli, 1733, conservata presso la Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele II di Roma, con segnatura 37.27.E.19); "Il Principe" di Nicolò Macchiavelli (copia dell'edizione Blado, Roma, 1532, con segnatura 68.13.C.15 conservata presso la Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele II di

Roma); i "Canti" di Giacomo Leopardi (copia dell'edizione Starita, Napoli 1835, conservata presso la Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele II di Roma).

Ma non può esservi una completa comprensione dell'importanza di ciò che la rivoluzione della stampa ha prodotto se non si apre una finestra su ciò che l'ha preceduta: i codici manoscritti e gli strumenti per realizzarli. I docenti esporranno e faranno toccare con mano le diverse consistenze dei materiali scrittori nella loro evoluzione, dal papiro ai fogli pergamene, alla carta fatta con stracci di cotone, di lino, di canapa, o con cellulosa di alberi.

L'attività terminerà con una piccola esposizione di pennini calligrafici in stile antico e moderno e con un breve focus sulla riscoperta dei segreti della calligrafia e dell'arte della miniatura dei manoscritti. Saranno posti in visione alcuni testi di calligrafia in uso nelle scuole italiane fino agli anni '60. La calligrafia viene oggi riscoperta e rivalutata come mezzo espressivo della propria scrittura e come punto base di partenza per approfondire la conoscenza dei caratteri digitali e della grafica attraverso l'uso dei diversi tipi di font.

Verrà infine data la possibilità ai ragazzi di cimentarsi nei panni degli amanuensi: con pennino alla mano, carta pergameneata corredata di decorazioni in stile calligrafico; avranno la possibilità di inventare o copiare un incipit che potranno tenere come ricordo dell'esperienza vissuta.

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA DIDATTICA DELLA STORIA ARRIVA SU YOUTUBE

Marco Tibaldini

Associazione Clio '92

Keyword: *YouTube, didattica della storia, Clio '92, didattica multimodale, comunicazione multimediale*

ABSTRACT:

La comunicazione multimediale sta acquisendo un'importanza sempre maggiore, e sempre più diffusa presso i più svariati settori professionali. Per questo motivo abbiamo pensato di realizzare il canale YouTube dell'Associazione Clio '92, attraverso il quale diffondere le conoscenze e le competenze sviluppate al suo interno e relative alla Didattica della Storia. Sono stati raccolti e riorganizzati materiali eterogenei al fine di strutturare un percorso di formazione docenti che fosse significativo, stimolante ed innovativo. Per poter raggiungere questo obiettivo abbiamo quindi applicato le nostre competenze didattiche alla comunicazione audiovisiva, pubblicando il primo episodio nel settembre 2018. Il progetto è stato chiamato "Appunti di Storia".

1. La vita personale diventa multimediale

Non riuscivo proprio a stare fermo, me lo diceva sempre mio padre da piccolo, ed anche il barbiere...

Quando io ero piccolo i capelli li si tagliava solo per le grandi occasioni e mio padre mi ci portava tenendomi seduto sulla canna della sua *Bianchi*, che per me era il luogo più scomodo dell'universo...

Lui è del '44 ed è cresciuto nel secondo dopoguerra, in un'Italia animata dal dualismo Coppi-Bartali, ed il suo mezzo di trasporto preferito è sempre stata la bicicletta.

Una volta arrivati a destinazione ci si sedeva nuovamente sulla poltroncina del barbiere e si guardava fissi nello specchio.

Si trattava di un'esperienza dal sapore esotico, ed inusuale. Il taglio di capelli

prendevo decine di minuti e veniva fatto solo con le forbici, a mano, artigianalmente... Da noi il barbiere lo si chiamava solo in dialetto, a noi sembrava quasi non esistessero nemmeno delle parole in italiano per restituire nella sua pienezza quell'universo di saperi, sensazioni, emozioni e profumi. Noi non avevamo il parrucchiere, avevamo *Gigi il Barber*, che era anche forte in bicicletta. Suo figlio lo abbiamo chiamato *Basetta*...

Finito il taglio di capelli si tornava a casa con la *Bianchi*, e per la prima volta dopo parecchio tempo si sentiva la brezza fresca sulle tempie. Mi dava un tale senso di libertà! Se dovesse succedere oggi una cosa del genere, credo che buona parte dei ragazzi sotto i 15 anni si farebbe un *selfie* da postare su *Instagram*, oppure magari una *Storia* su Facebook, o addirittura un video su *YouTube*...

2. Diventiamo anche noi YouTuber

Non riesco proprio a star fermo, oggi mi sposto in continuazione da una città all'altra per incontri, conferenze ed attività, ma appena posso faccio sosta per visitare delle scuole primarie. Gli edifici scolastici per me sono un po' come le *madeleines* di Proust: i banchi verde acqua, le lavagne in ardesia e le pareti a tratti scrostate, fanno parte anche della mia storia personale, sono uguali da almeno 30 anni.

Quando parlo con gli insegnanti invece emerge un quadro molto più dinamico: le maestre mi raccontano che ad ogni ciclo scolastico i bambini evidenziano delle differenze sempre più marcate nei modi di apprendere, vivere la socialità, pensare al proprio futuro.

La maggior parte degli alunni ad esempio da grande sogna di fare il *Dj* o la *Fashion Blogger*, e soprattutto lo *YouTuber*, insomma, tutte professioni la cui complessità ed articolazione possono essere rese solo da termini in lingua inglese. Sembra surreale, come il fatto di star seduto sulla canna della *Bianchi*, ma bambini e ragazzi sono affascinati dalla possibilità di aprire un proprio canale su *Youtube* e dar voce alle proprie idee ed alle proprie passioni, anzi, molti di loro hanno già intrapreso questa strada. Da quando l'ho scoperto mi sono iscritto al canale di *Christina Bryant*¹ per seguire le puntate di *Time Travelling Tom*: Tom è un bambino di circa 9-10 anni che fa dei video in cui finge di essere un viaggiatore del tempo ed intervista dei grandi personaggi storici, talvolta impersonati dai suoi parenti o compagni di classe.

¹<https://www.youtube.com/channel/UCC8g3RYV-1-JaTkXxCswLnw>

3. Quanto è importante oggi parlare attraverso YouTube

Per comprendere la portata sociale e culturale del fenomeno *YouTube* basta pensare che vi accedono 1,9 miliardi di utenti al mese, la maggior parte dei quali ha un'età inferiore ai 34 anni², che ogni giorno vengono fruite più di 1.000.000.000 di ore di filmati, e la canzone *Despacito* sta per raggiungere 6.000.000.000 di visualizzazioni.

Il tutto è iniziato nel 2005 con un video amatoriale di 19 secondi intitolato "*Me at the zoo*" e nei successivi 14 anni è stato arricchito con milioni di video professionali ed amatoriali, divenendo il più grande archivio audiovisivo al mondo, nel quale trovano posto tanto delle esperienze collettive quanto la memoria di fatti privati.

La sua vastità lo rende oggetto di studio da parte di specialisti provenienti dagli ambiti disciplinari più diversi, e certamente diverrà un riferimento ineludibile anche per i futuri storici che vorranno studiare la storia del XX e XXI secolo. La fruizione di YouTube da parte dei *Millennials*³ e della *Z generation*⁴ è tale da aver contribuito alla creazione di una società che si percepisce tangibilmente come globale, e nella quale idee, linguaggi, jingle, icone, circolano con una velocità ed una capillarità inimmaginabile e raggiungono ogni angolo del pianeta.

Insomma, anche se possono farci sorridere, i bambini che sognano di fare gli *YouTuber* ci

² Fonte ufficiale "YouTube Press" aggiornata al 19/02/2019:

<https://www.youtube.com/intl/it/yt/about/press/>

³ Nell'ambito del Marketing vengono definiti *Millennials* i nati fra il 1981 ed il 1996, quindi nel periodo del boom tecnologico.

⁴ Nell'ambito del Marketing vengono definiti *Z Generation* i nati dal 1997 al 2010, detti anche nativi digitali, poiché fanno utilizzo delle più avanzate tecnologie informatiche fin dall'età prescolare.

ricordano quanto il mondo stia evolvendo rapidamente e come gli alunni stiano accogliendo questi cambiamenti più di quanto non lo facciano i docenti. Chi esercita la nostra professione non può proprio permettersi di sedersi nemmeno un attimo, nemmeno sulla canna della *Bianchi*. Effettivamente anche io vivo sempre di fretta, come se tutto fosse una corsa contro l'ansia di non poter fare abbastanza per migliorare le cose. Spesso mi son ritrovato a pensare a cosa poter fare per migliorare le cose non solo per l'oggi, ma anche per il domani.

4. Obiettivi del progetto *Appunti di Storia*



Figura 1. Pagina di avvio del canale Youtube *Appunti di Storia*

della comunicazione audiovisiva, insieme ad un gruppo di giovani iscritti di Clio '92 abbiamo pensato di impegnarci per realizzare un canale YouTube dedicato agli insegnanti di Storia, che fosse in grado di presentare l'attuale stato dell'arte, e dare spunti di riflessione teorica e metodologica in grado di influire positivamente sulle pratiche didattiche.

L'obiettivo primario era quello di raccogliere e riorganizzare i saperi e le esperienze accumulati negli anni dall'Associazione Clio '92, e diffonderli attraverso la comunicazione multimediale, che consente di raggiungere un bacino d'utenza che prima dell'avvento di internet era appannaggio solo dei maggiori editori.

Il progetto è stato chiamato *Appunti di Storia*, per indicare il fatto che è composto da

sequenze brevi e di facile consultazione, ma al contempo cariche di significato, proprio come gli appunti che si prendono a lezione.

5. I contenuti

Per cercare di veicolare al meglio i contenuti del canale ed agevolarne la visione da parte dei docenti di Storia li abbiamo parcellizzati in modo da trattare un solo argomento per ciascuna puntata. Indicizzando in modo corretto gli episodi riteniamo di poterne agevolare la consultazione. Tuttavia, per evitarne una fruizione caotica e disordinata, abbiamo predisposto anche un'organizzazione interna al canale, che presenta tutti i contenuti suddivisi in 3 sezioni:

Teoria: in questa sezione del canale stiamo riordinando quei materiali che possono far luce sulle specificità dell'epistemologia disciplinare, e spiegare come si svolge il processo di creazione di una conoscenza storica. I materiali che ci proponiamo di raccogliere sono già stati elaborati ed esposti in numerosi saggi, che si trovano però disseminati in diverse pubblicazioni quali *La cultura Storica: un modello di costruzione*⁵, *Pensare la Storia da insegnare*⁶ ed *Un curriculum per la Storia*⁷. Il nostro obiettivo è quello di riordinarli e proporli ai docenti attraverso una trattazione scorrevole, ma puntuale, supportata da grafiche animate che costituiscono una partitura visiva accattivante

⁵ Mattozzi I. (a cura di), *La cultura Storica: un modello di Costruzione*, Faenza, ed. Faenza Editrice, 1990.

⁶ Mattozzi I. (a cura di), *Pensare la Storia da insegnare, Vol 1 - Pensare la Storia*, ed. Cenacchi, 2011.

⁷ Mattozzi I. (a cura di), *Un curriculum per la Storia. Proposte teoriche e resoconti di esperienze*, Bologna, ed. Cappelli Editore, 1990.

ed eloquente. Per la realizzazione delle



Figura 2. Esempio di mappa grafica

animazioni abbiamo selezionato dei materiali in grado di aumentare i livelli comunicativi, senza limitarci a rappresentare il testo scritto, ma arricchendolo di nuove informazioni. Se osserviamo da vicino ogni illustrazione possiamo trovare molti spunti di riflessione ed anche delle citazioni che potrebbero divertire lo spettatore più attento ed acculturato. Fra di esse trovano posto Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Marc Bloch ed altri storici del secolo scorso.

Approfondimenti tematici: per questa sezione abbiamo progettato degli episodi dedicati ad argomenti che vengono spesso ignorati dai manuali o trattati in modo errato. Ciascuno di essi è stato sviluppato a partire da una minuziosa attività di ricerca, tesa ad individuare le fonti storiche ed i testi storiografici che fossero in grado di cambiare le prospettive dei docenti sulla tematica. Oltre al loro valore documentario abbiamo scelto di inserirli nella nostra programmazione anche allo scopo di mostrare delle realizzazioni pratiche di quanto esposto nella sezione teorica. Questi episodi infatti contengono diversi livelli di lettura: possono essere considerati per il loro valore puramente informativo, come un'occasione di aggiornamento nozionistica, ma anche come una riflessione meta-didattica sul metodo e le finalità dell'insegnamento storico. Attraverso di essi intendiamo mostrare come sia possibile arricchire la lezione facendo ricorso

a tracce iconografiche, scritte e materiali, e corredare il tutto con delle mappe storiche modellate su delle immagini satellitari. Inoltre, gli argomenti sono stati selezionati sulla base delle esigenze espresse nella Scuola Estiva di Arcevia del 2017, e chiarite poi nel saggio *La Storia generale scolastica: come rinnovarla?*⁸ e pertanto vengono trattati proprio in questa prospettiva. Non ci siamo focalizzati sulla storia di sovrani, scontri militari ed espansioni territoriali, ma abbiamo sviluppato delle trattazioni che prendono in esame la storia antica per ritrovare le radici della nostra civiltà. Nei tre episodi che abbiamo dedicato alla civiltà assira, ad esempio, spieghiamo la nascita delle prime economie di mercato, lo sviluppo della diplomazia internazionale e la fondazione della prima biblioteca. In questo modo intendiamo cercare un connubio fra una “didattica per unità” ed una “didattica per problemi”: parliamo degli assiri in un modo che può risultare familiare ai docenti che sono abituati a pensare al curriculum di storia come un insieme di unità didattiche, ma ne rivalutiamo l'importanza alla luce del ruolo che essi hanno avuto nei grandi processi di trasformazione.

Consigli di lettura: insegnare ai nostri alunni a coltivare il proprio rapporto con la lettura è fondamentale. Leggere dei testi di narrativa storica può aiutarci anche nel processo di creazione di un immaginario personale all'interno del quale collocare le conoscenze storiche. Film, fumetti e romanzi storici, se ben fatti, possono darci suggestioni, informazioni e stimoli in grado di influire positivamente sulla nostra affezione e comprensione della disciplina. Dopo aver

⁸ Mattozzi I., *La storia generale scolastica: come rinnovarla?* In Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T., *Una nuova storia generale da insegnare*, Milano, ed Mnamon, 2018.

letto un buon romanzo sul medioevo, troveremo molto più facile immaginare il contesto sociale, storico e culturale di quell'epoca, anche quando saremo alle prese con dei testi storiografici o dei manuali scolastici. Quando guarderemo i visi ieratici e le posture ingessate dei personaggi negli antichi mosaici saremo in gradi di immaginarceli danzanti e gaudenti, preoccupati per questioni quotidiane non lontane dalle nostre, tutte cose che nei libri di testo traspaiono solo di rado. La letteratura invece è in grado di ridare alla storia quella vivacità che i sussidiari spesso opacizzano, restituendoci spesso delle civiltà morte, e non colte nel loro brulicare di vita, questioni, affari e beghe quotidiane. Per questo motivo abbiamo incluso nel progetto una sezione dedicata alla narrativa storica per bambini e ragazzi: per rianimare l'immaginario storico di docenti ed alunni con delle figure vive. La collaborazione con la città di Bergamo è stata indispensabile: sotto la direzione di Lina Loglio, responsabile della "Sezione ragazzi" del Sistema Bibliotecario Urbano sono stati selezionati i migliori testi disponibili sul mercato editoriale. Lina Loglio ed Arturo Rossetti hanno passato in rassegna e letto per noi diverse centinaia di libri, scegliendo con cura quei pochi che potevano corrispondere a degli elevati standard storici e narrativi. All'interno di questa lista trovano posto sia dei testi che presentano trame ed intrecci accattivanti ed articolati, che dei testi storiografici e documentari per ragazzi. Tutte le registrazioni dei "Consigli di Lettura" sono state realizzate presso le sale della "Sezione ragazzi" della Biblioteca Tiraboschi di Bergamo ed hanno coinvolto Lina Loglio, Arturo Rossetti, ed Antonella Messina, bibliotecari dalle inattese competenze attoriali che, su gentile concessione dell'Amministrazione Comunale, hanno potuto prendere parte al progetto durante il proprio orario di lavoro. Il fascino dei brani

selezionati e la sensibilità con la quale sono stati letti, ci fanno affezionare subito ai loro personaggi e ci invitano a recarci in biblioteca per cercare il testo completo.

6. Tecnologia e tecnica narrativa

Un aspetto fondamentale da tenere in considerazione, a seguito della progettazione e strutturazione dei contenuti degli episodi, è la loro realizzazione concreta. L'utente di YouTube si aspetta di fruire di materiali di facile comprensione semantica, graficamente accattivanti e con un'audio chiaro e cristallino. Pertanto la fase di preparazione tecnica, del set e della scenografia, ed i tempi di acquisizione della strumentazione e delle competenze tecniche necessarie, ha occupato circa 14 mesi. Al termine di questo periodo, costellato di test e prove talvolta anche fallimentari, è stato possibile raggiungere un livello tecnico sufficiente a veicolare in modo efficace la nostra comunicazione mediale. La calibrazione dell'audio, delle luci, dei rapporti cromatici interni alla scenografia, la scelta dei microfoni, strumenti di ripresa e software per il montaggio, rientrano nell'ambito meramente tecnico, mentre la scelta del presentatore, del suo linguaggio e della sua prossemica hanno invece implicazioni marcatamente didattiche, così come la progettazione e lo sviluppo delle animazioni.

I punti di forza della comunicazione multimediale sono l'elevata accessibilità, fruibilità ed efficacia comunicativa dei materiali. Quando pensiamo alla comunicazione multimediale la possiamo immaginare come uno spartito musicale per più strumenti, dove ciascuno esegue la propria melodia che contribuisce alla creazione di un'armonia comune.

Considerando tutte queste implicazioni ne è scaturito un linguaggio piuttosto essenziale, che pone in relazione solamente tre elementi: il testo, le animazioni, la figura del

presentatore. Le ultime due si alternano in continuazione per focalizzare l'attenzione dello spettatore sul messaggio e cercare di agevolarne la comprensione. L'inquadratura su Mattia Scacchi, il nostro presentatore, generalmente ricorre all'inizio di ogni puntata, quando si presenta la tematica generale dell'episodio, ma anche all'inizio di ogni paragrafo come se fosse un segno di interpunzione fra diversi capitoli. Le animazioni invece seguono lo svolgimento del ragionamento interno ad ogni paragrafo per cercare di accompagnare lo spettatore alla sua comprensione.

7. La partitura vocale ed il suo linguaggio

L'elaborazione dei testi e dei copioni letti dal presentatore è stata quindi la parte più consistente dell'intero processo, poiché abbiamo dovuto tenere in considerazione una molteplicità di fattori che non siamo tenuti a considerare quando scriviamo un saggio o un articolo.

Mattia Scacchi, il nostro presentatore, declama in ogni puntata un testo di grande intensità semantica, perciò abbiamo scelto di rielaborare tutti i testi scrivendo dei periodi brevi, senza troppe frasi subordinate, e di isolare i concetti per poterne trattarne e rappresentare al massimo uno per ogni paragrafo. A livello lessicale abbiamo ritenuto opportuno tenere un livello colloquiale, seppur arricchito da una terminologia specifica che emerge frequentemente nel corso degli episodi, e la cui complessità viene compensata dalla presenza di esempi pratici o dalla simultaneità con illustrazioni didascaliche.

Mattia Scacchi, declama il testo di ogni puntata senza inflessioni dialettali e mantenendo una postura ed una gestualità composta, limitando i cenni di movimento. La scelta di questo linguaggio corporeo

compensa il ritmo vocale di Mattia: regolare, ma sostenuto. La carenza di stimoli visivi nella prossemica del presentatore quindi cerca di focalizzare l'attenzione sul messaggio veicolato dalla voce.

8. La partitura grafica

Poiché il 70% di tutto il traffico in uscita di YouTube viene fruito attraverso dei dispositivi *mobile*, quindi su display generalmente inferiori ai 10", per evitare un'eccessiva miniaturizzazione abbiamo dovuto progettare delle animazioni grandi almeno 1/3 dello schermo. Questo ci ha imposto di ripensare ai canovacci ed ai copioni delle puntate anche in funzione della partitura grafica, e di ridurre il numero di concetti espressi in ogni periodo al fine di poterli esporre con rappresentazioni efficaci. Il progetto, nel suo complesso, veicola la proposta di una didattica multimodale, nella quale il ricorso alla comunicazione visiva è strutturale e non decorativo. Le immagini che costituiscono la partitura visiva hanno quindi lo scopo di:

- intrattenere lo sguardo dello spettatore con immagini in continuo cambiamento;
- semplificare, sottolineare, accentuare o completare i concetti espressi dalla partitura vocale;
- aumentare l'efficacia comunicativa attraverso l'aggiunta di immagini pertinenti e significative;
- suggerire, mettere in atto e veicolare buone pratiche didattiche.

9. Le Mappe Storiche

Negli episodi della sezione "Approfondimenti Tematici" rivestono un ruolo particolarmente importante le mappe storiche animate. Queste sono state modellate con grafiche molto semplici a partire da

immagini satellitari, e non mirano a rappresentare degli eventi politicamente o istituzionalmente rilevanti, ma il rapporto che i diversi gruppi umani hanno intrattenuto con l'ambiente che hanno abitato, mettendo in risalto le declinazioni locali dei grandi processi di trasformazione. La scelta di utilizzare delle immagini satellitari è stata determinata sia dal fatto che sono particolarmente facili da reperire, sia per il fatto che siamo ormai tutti abituati alla loro visione ed interpretazione, ma soprattutto perché forniscono numerose informazioni circa gli ambienti naturali. Mettono in evidenza le caratteristiche geologiche di un territorio e consentono di capire in che misura i diversi ambienti abbiano influenzato lo sviluppo delle antiche civiltà. Inoltre la possibilità di animarle con linee e disegni consente di aggiungere diverse altre informazioni significative, come ad esempio la geografia degli insediamenti umani, delle strade e delle rotte commerciali, delle aree metallifere, delle aree linguistiche e delle colture agricole.

10. Interpretazione simbolica della narrazione

Le scelte tecniche, didattiche e linguistiche hanno influito infine sullo stile narrativo, in particolar modo negli episodi dedicati agli approfondimenti tematici. Infatti Mattia rappresenta la figura del docente e pertanto è stato calato in un set ricavato da una vera aula scolastica. Nelle puntate dedicate agli approfondimenti tematici abbiamo inserito anche diversi momenti narrativi, a volte realizzati anche attraverso dei cartoni animati che hanno lo scopo di coinvolgere lo spettatore sul piano emotivo. Per dare risalto a questi racconti abbiamo scelto di variare maggiormente il ritmo della voce e delle inquadrature, in modo da poter alternare delle sequenze drammaticamente più intense e delle

più rilassate. Per accentuare la portata narrativa di questi episodi abbiamo accostato a Mattia anche la figura di Emilio Riva, attore semi professionista, che calato in una scenografia teatrale declama le traduzioni dei testi antichi. Emilio rappresenta la voce della storia che emerge dal buio del passato, e la sua figura adulta è stata compensata dalla presenza di quattro alunni della scuola secondaria che intervengono per chiarire alcuni aspetti particolarmente rilevanti, e che insieme a Mattia ed Emilio simboleggiano la triade Docente-Disciplina-Alunno. La narrativa delle puntate dedicate agli approfondimenti tematici intende quindi rappresentare la relazione che lega questi tre elementi peculiari dell'evento formativo. Non ci sarebbe formazione se mancasse uno di questi, e pertanto abbiamo voluto rappresentarli anche nelle nostre puntate. Insomma, sembra un po' di chiudere il cerchio e dopo tante riflessioni su tecnica e tecnologia, tornare infine alla didattica.

11. La realizzazione degli episodi

Da questa breve rassegna delle riflessioni preliminari si può già intuire la complessità dell'iniziativa. In effetti il progetto ha preso forma nel 2016 e la prima puntata era pronta per essere pubblicata solo il 15 settembre 2018.

Nonostante l'impressione di leggerezza e scorrevolezza che se ne ha, cela un lavoro enorme: la produzione di ogni singolo minuto degli *Appunti di Storia* equivale a circa 35 ore di lavoro fra ricerca storica, stesura del testo, realizzazione delle animazioni, registrazione e montaggio. È quindi possibile immaginare l'enorme quantità di energie e tempo che comporta la realizzazione di un simile progetto. Parte di questo lavoro è stata alleviata dalla collaborazione con l'Istituto *Zenale e Butinone* di Treviglio (BG), i cui studenti ci supportano nella realizzazione

delle riprese. Per loro è un modo per esercitarsi nella comunicazione multimediale e per noi essi sono un valido supporto tecnico ed anche morale. L'entusiasmo con il quale i ragazzi hanno accolto la proposta di lavoro ci ha sostenuto anche nei momenti in cui ci sembrava di esserci fatti carico di un progetto troppo grande ed impegnativo. È decisamente gratificante sapere di averli coinvolti in un progetto destinato ai docenti, quindi in un certo senso di averli resi attori e non solo destinatari di un atto formativo. Anche qui sembra di chiudere un altro cerchio: partire dai docenti per tornare ancora una volta ai ragazzi.

12. Un'innovazione preziosa

Il canale YouTube che stiamo allestendo è quindi un ingente investimento di tempo, energie, competenze e conoscenze che l'Associazione Clio '92 sta realizzando senza scopo di lucro, a beneficio dell'intera comunità dei docenti di Storia, nella speranza che seminando in modo tanto diligente si possa poi esser ripagati da un raccolto altrettanto abbondante. Ad ogni modo questa esperienza per la Didattica della Storia non rappresenta un'innovazione meramente linguistica, determinata solo dalla scelta di un medium inconsueto, ma soprattutto per la riflessione meta-didattica che ne è alla base: come poter rendere formativo per i docenti di Storia una sequenza di video.

Per la prima volta ci siamo dovuti confrontare con una forma di comunicazione nuova, che non eravamo abituati a praticare e che ha delle sue caratteristiche peculiari. Per cercare di sfruttarla nel modo più efficace abbiamo potuto applicare parecchie competenze sviluppate in aula o durante le esperienze di formazione docenti, e nel farlo abbiamo acquisito nuove competenze da poter poi riproporre a scuola.

13. Appunti di Storia: istruzioni per l'uso

Ai docenti che vorranno farci grazia della loro attenzione, suggeriamo di:

- iscrivervi al nostro canale YouTube
- diffonderlo presso i colleghi
- scriverci per darci consigli, suggerimenti, fare reclami, oppure proporvi come aiutanti
- riguardare le puntate della sezione teorica all'inizio ed alla fine dell'anno, ed utilizzarle come una lente attraverso la quale valutare le proprie prospettive e metodologie didattiche
- Guardare alcune parti delle puntate insieme ai vostri alunni e studenti, e condividere con loro le vostre riflessioni sulla Didattica della Storia. Questo canale YouTube non parla il loro linguaggio, ma ci si avvicina parecchio, e potreste ricevere dei buoni spunti di lavoro: i nostri studenti non sempre hanno ben chiaro di cosa hanno bisogno per la propria formazione, ma sicuramente sanno come vorrebbero riceverla
- proiettare in classe i nostri episodi degli Approfondimenti Tematici come integrazione ai manuali e sviluppare delle attività di gruppo sui processi di trasformazione.

14. Chi chiuderà il cerchio che stiamo aprendo con questa esperienza?

Non riesco mai a star fermo, noi oggi siamo una società robotica ed informatica che funziona a ritmo di *bit*. Sapete che nemmeno i gestori di YouTube sanno di preciso quanti video siano online? Ogni minuto nel mondo vengono caricate circa 300 ore di nuovi filmati, e le cose evolvono a velocità e proporzioni che paiono disumane.

Mio padre, lui è di una generazione che si muoveva artigianalmente a pedali e credo non sappia nemmeno cosa sia un'app, figuriamoci YouTube. Alcuni giorni fa però ho trovato un video tratto dal *Musichiere del 1959*, in cui Coppi e Bartali facevano un siparietto comico. Gliel'ho mostrato: "Mi ricordo quando questi due erano in televisione, all'epoca c'era un canale solo e si poteva guardare solo quello" mi diceva mentre accennava un sorriso.

"Quante cose sono cambiate" pensavamo entrambi... Speriamo anche con questa iniziativa di poterle cambiare in meglio e per il resto, chissà come andrà a finire... L'ho lasciato ai suoi ricordi, e sono sceso in garage:

"Beh, il futuro fa molta meno paura se sai di avere alle spalle un passato" pensavo mentre ripulivo dalle ragnatele la *Bianchi*.

Il canale YouTube "*Appunti di storia*" può essere consultato al seguente indirizzo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ke6NKmlSI54>

BIBLIOGRAFIA

Mattozzi I. (a cura di), *La cultura Storica: un modello di Costruzione*, ed. Faenza Editrice, 1990.

Mattozzi I. (a cura di), *Pensare la Storia da insegnare, Vol 1 - Pensare la Storia*, ed. Cenacchi, 2011.

Mattozzi I. (a cura di), *Un curriculum per la Storia. Proposte teoriche e resoconti di esperienze*, Bologna, ed Cappelli Editore, 1990.

Mattozzi I., *La storia generale scolastica: come rinnovarla?* In Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T., *Una nuova storia generale da insegnare*, Milano, ed Mnamon, 2018.

Rabitti M.T., *Le carte geostoriche come fotogrammi di processi storici a scala mondiale*, in In Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T., *Una nuova storia generale da insegnare*, Milano, ed Mnamon, 2018.

Pentucci M., *La Storia generale nella trasposizione didattica*, In Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T., *Una nuova storia generale da insegnare*, Milano ed Mnamon, 2018

[TORNA ALL'INDICE](#)

AUSCHWITZ TRA STORIA E MEMORIA IL SENSO DI QUESTO PROGETTO NELLA SCUOLA

Piergiorgio Scaggiante

Docente di Storia e Filosofia nel liceo Majorana-Corner di Mirano

Keyword: *insegnare Auschwitz, viaggio ad Auschwitz, memoria, storia, didattica della storia*

ABSTRACT:

Dal 2006 ad oggi un gruppo di insegnanti ha progettato e attuato una esperienza di insegnamento della Shoah che vede al centro un viaggio con gli studenti del penultimo anno di Liceo ad Auschwitz-Birkenau.

1. Introduzione

“Dopo Auschwitz’ è una locuzione che da tempo ricorre solo nelle pagine di scrittori ebrei. Un fatto non casuale: si può affermare infatti, senza timore di essere smentiti, che l’umanità ha dimenticato Auschwitz, obbedendo così a distanza di molti decenni all’ordine impartito da Hitler ai suoi boia di cancellare ogni traccia della soluzione finale. Eppure Auschwitz non è un episodio fra gli altri, sia pure il più tragico e spaventoso, della seconda guerra mondiale; non è, come si è cercato di far credere affiancandolo ad Hiroshima, un fatto bellico. Come afferma giustamente Jonas, Auschwitz è un evento della storia del mondo. Solo se lo si intende in questo modo, si può parlare di un prima e di un dopo Auschwitz...”¹

Mi hanno sempre colpito queste parole con le quali si apre l’introduzione di Carlo Angelino alla traduzione del testo di Jonas “*Il concetto di Dio dopo Auschwitz*” perché, se

Auschwitz non è un episodio tra gli altri del secondo conflitto mondiale, se è vero che non si tratta solo di un evento che scandisce una semplice periodizzazione cronologica, allora veramente siamo costretti a ripensare la storia del Novecento e la stessa nostra attuale storia.

Se queste parole sono vere, parlare di “un prima e un dopo” vuol dire che la storia che viene “dopo” Auschwitz non può che essere radicalmente e qualitativamente diversa dal tempo che l’ha preceduta. Non solo, significa sottolineare che Auschwitz interpella ciò che è accaduto **prima** e, nello stesso tempo, che tutto ciò che è accaduto **dopo** quell’evento non può non fare i conti con quanto successo in “quell’angolo di terra polacca”.

Alla luce di tali considerazioni si può cogliere tutto il senso di queste parole:

“Abbiamo cominciato a dividere quella storia tra prima e dopo Auschwitz; in quell’angolo di terra polacca, divenuto terribilmente celebre, si è verificata una rivelazione decisiva: l’uomo moderno, occidentale, ha conosciuto, ha visto in faccia l’insondabile abisso del demoniaco di cui egli si è scoperto portatore; ha dovuto prendere atto che tutti i pensieri sull’uomo e su Dio elaborati nei due millenni di Cristianesimo

¹ H. Jonas “*Il concetto di Dio dopo Auschwitz*”, Introduzione di C. Angelino, Il Melangolo, Genova, 2000, p.9

*erano stati irrimediabilmente bruciati insieme con gli ebrei nei forni crematori di quel campo di morte.*²

e ancora:

Dinanzi ad Auschwitz, pensandolo come evento *“l’intera storia dell’umanità sprofonda nell’insignificanza assoluta o, come afferma Adorno ‘la cultura e la stessa critica della cultura non sono che spazzatura’ e nessuna parola, proveniente dall’alto, neppure teologica, ha il diritto di restare immutata.*”³

Nel 2006, assieme alla Prof.ssa Giovanna Baghin e alla Prof.ssa Maddalena Minto, coordinati dal Prof. Argentino Cagnin (vera anima dell’iniziativa), abbiamo presentato al nostro Istituto questo progetto **“Auschwitz: tra storia e memoria”** con la piena consapevolezza che un’attività di educazione e promozione di una cultura di pace, di relazione e incontro autentico con l’altro non poteva che partire da una seria riflessione su quanto accaduto ad Auschwitz e da un’esperienza diretta della visita di quel campo di sterminio.⁴

Sono queste le finalità di tale progetto che a tutt’oggi ha visto coinvolti più di 1500 studenti; finalità, quindi, estremamente legate all’attualità e al presente ma unite alla consapevolezza che per raggiungerle saremmo dovuti necessariamente partire da lì, da **quella** storia e da **quel** passato.

² G. M. Pizzuti, *L’eredità teologica del pensiero occidentale: Auschwitz*, Rubettino, Soneria Mannelli, 1997, p. 106

³ Introduzione a H. Jonas, cit., p.11

⁴ Nel decennale del progetto sono state raccolte in un volumetto testimonianze, riflessioni, immagini, rielaborazioni di questa iniziativa. Tale raccolta, *“Auschwitz tra storia e memoria. 2006/2016: dieci anni di un progetto nella scuola”*, può essere richiesta al Liceo Majorana-Corner di Mirano <http://www.majoranacorner.gov.it/wsite/progetti-2/auschwitz-2016/>

Per questo motivo il senso, la logica sottesa a tale progetto è custodita nel titolo stesso, in quel **“tra storia e memoria”** che vuole esprimere il profondo intreccio dialettico tra il passato e il presente, tra la conoscenza del fatto storico e la memoria di esso.

Quel **“tra”** diventa lo spazio ermeneutico dove il passato viene interrogato dal presente e dove il presente si sente interpellato da quanto accaduto. Ecco perché l’obiettivo non è tanto o non solo, la pura conoscenza di tale tragedia, quanto quello di far “parlare” tale esperienza nel presente, di invitare gli studenti a “pensare” Auschwitz, che poi significa lasciarsi interpellare da quell’evento con la consapevolezza, come abbiamo sentito dire da Adorno, che non può non essere che così.

Si tratta di un progetto, inoltre, che cerca di coniugare assieme la riflessione teorica con l’esperienza e l’azione stessa, lo studio con l’emotività e questo intreccio ermeneutico, questa sintesi tra il presente e il passato, tra la razionalità e il vissuto anche emotivo lo possiamo ritrovare anche a livello metodologico/didattico.

Possiamo, infatti, dividere tale progetto in tre fasi: una prima fase teorica di studio e riflessione su quanto è accaduto e perché sia potuto accadere, una seconda fase “esperienziale” che culmina con la visita al campo di concentramento e sterminio, e, infine, una rielaborazione di quanto “globalmente” vissuto che ci proietta nel futuro.

2. Prima fase: la Storia e la Filosofia

La riflessione è aperta da una contestualizzazione storica perché è fondamentale innanzitutto conoscere Auschwitz come evento storico, accaduto in un momento e luogo preciso, per evitare di trasformarlo in un accadimento meta-storico, meta-fisico, il che sarebbe pericoloso,

fuorviante, in ultima istanza anche tragicamente consolatorio e deresponsabilizzante.

Ci si focalizza soprattutto sulle contraddizioni e la fragilità della Repubblica di Weimar, sul senso di un regime totalitario, sull'ideologia nazista e sulla centralità della questione razziale. Si cerca, soprattutto, di far cogliere la logica che ha portato ai campi di concentramento e allo sterminio, proprio per far capire agli studenti che la cosiddetta "soluzione finale" è solo l'ultima tappa di un percorso iniziato molto prima e magari, per molti, in modo pericolosamente inconsapevole.

Si cerca, poi, di *pensare* Auschwitz nel senso di lasciarsi interrogare dalle grandi questioni che questo evento ha posto e pone tutt'oggi: il problema del male, della colpa, di Dio, della stessa modernità "*senza la quale Auschwitz non sarebbe stato possibile*".

È questo il momento in cui alla ricerca storica si affianca la meditazione filosofica. Per chi ha dimestichezza con la filosofia si possono riconoscere tra le righe tematiche le voci di Arendt, di Jonas, di Levinas ma anche di Baumann e le sue profonde riflessioni sul rapporto tra modernità e Olocausto.

3. Seconda fase: *il Viaggio e la Visita ai campi*

L'incontro con un ex deportato o un testimone di quel tempo apre questa seconda fase in cui la riflessione e lo studio teorico lasciano lo spazio all'esperienza diretta, all'emozione, all'azione stessa. È questo il momento in cui il progetto assume una valenza esperienziale che viene così ad integrarsi e ad arricchire la precedente riflessione teorica. L'esperienza stessa del viaggio in Polonia, in autobus e quindi abbastanza lungo, è una sorta di azione propedeutica che si concretizza e culmina nella visita al campo centrale di Auschwitz e

poi di Birkenau. È, questo, inevitabilmente il momento cruciale e centrale di tutto il progetto dove la visione diretta, le sensazioni e le emozioni hanno il sopravvento, ma proprio tale fortissima esperienza, ce ne siamo resi conto subito, potenzia e arricchisce le riflessioni teoriche, in un certo qual modo le completa, non certo le annulla, nonostante sempre si sente dire dai ragazzi "*si possono studiare e leggere quanti libri possibili...l'esperienza viva della visita ti spiazza e sorprende sempre.*"

4. Terza fase: *il Ritorno e la Rielaborazione*

Questa è la fase finale e, in un certo senso, la più importante. Si potrebbe anche dire, "hegelianamente", che si pone come sintesi delle due fasi precedenti. In realtà l'invito alla rielaborazione comincia già all'interno del campo di Birkenau dove si invitano gli studenti a restare del tempo da soli, per riordinare le idee e...per scrivere. È la fase in cui si ritorna al presente, in cui, adesso sì, si può far memoria di quanto successo e "*ricordare*".

"*Meditate che questo è stato*": è il momento in cui si possono far risuonare con forza e, forse, capire le parole forti di Levi. Il momento della rielaborazione e della restituzione avviene nei tempi e nei luoghi dell'ordinarietà, della scuola, della classe, con i compagni. È in questa concreta dimensione che si vuole "*inverare*" quanto si è vissuto e aprire ad un futuro che **deve** essere diverso.

Sono queste le linee teoriche e metodologico/didattiche di un'iniziativa che, nel tempo, ha coinvolto anche gli altri Istituti della Cittadella Scolastica di Mirano⁵ e che

⁵ Dall'anno scolastico 2011/12 sono stati coinvolti studenti del triennio dell'ITIS "Levi-Ponti" e

nel 2010 è stata allargata anche agli adulti arricchendo il progetto di un incontro e scambio di riflessioni tra generazioni diverse. Come già anticipato, nel corso di tredici anni, sono stati coinvolti più di 1500 studenti e più di trenta docenti di varie discipline hanno potuto fare questa esperienza. Con il passare degli anni anche a noi organizzatori si è sempre più chiarito il senso di quanto andavamo facendo e che è riassunto perfettamente in queste parole:

“Insegnare la Shoah non rappresenta solo un argomento didattico o un’attività educativa mirante a far conoscere un evento centrale della storia europea: vuol dire soprattutto affrontare un problema di crescita della coscienza e di scelta personale”.

In questo senso, parlare di Auschwitz a scuola rappresenta l’occasione di porre i giovani davanti ad una domanda enigmatica ed aperta sul male e sul rapporto con l’altro, soprattutto in quanto diverso, straniero, nemico. Rappresenta, infatti, non solo la follia o la crudeltà di pochi, ma anche la complicità di molti; come ha messo in luce Primo Levi, i campi svelano la “zona grigia” presente nel cuore di ogni uomo. In questo senso una riflessione che parta da quegli eventi impedisce la banalizzazione del senso della vita, sottopone a critica i meccanismi apparentemente innocenti della vita quotidiana, l’assenza di responsabilità, la separazione, la distanza: induce a scoprire che la vita normale è sempre al confine con la diversità e con l’anormale, non ne è mai separata. Soprattutto mette in crisi il tentativo di relativizzare l’altro, di ridurlo a cosa, allontanandolo da sé e non considerandolo come uomo e prossimo.

Così viene posta una domanda personale, intima, ad ognuno sulla scelta tra il bene e il

male non solo di fronte al passato, ma anche rispetto all’oggi. Appare chiaro, di conseguenza, che la lezione della Shoah, per chi vuole accoglierla, parla al presente. Non comunica solo lo sdegno e l’esecrazione per quello che è stato, ma contribuisce a combattere i fenomeni di risorgente antisemitismo e razzismo oggi.

Non conduce solo a prendere parte attiva per evitare che possa accadere di nuovo, in altre parti o periodi della storia, ma a combattere l’odio verso la diversità e la volontà di annullare l’altro che oggi si esprime anche verso diversi gruppi, come gli immigrati o i nomadi.

Dopo Auschwitz, si potrebbe dire, “nessuno deve essere più straniero.”⁶

[TORNA ALL’INDICE](#)

successivamente anche dell’IIS “8 Marzo-Lorenz”, entrambi di Mirano .

⁶ M. Santerini, *La lezione della Shoah*, in “Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione” n° 117-118, p. 24

UN PROGETTO DENTRO UN ALTRO PROGETTO

Giuseppe Bovo

Associazione e rivista "Esodo"

Keyword: *adulti e studenti, visita ad Auschwitz-Birkenau, memoria e storia, preparazione del viaggio, reazioni*

ABSTRACT:

Dal 2010 un gruppo di adulti partecipa alla visita che ogni anno gli studenti del quarto anno di Liceo fanno ad Auschwitz. Come viene preparata e come reagiscono gli adulti alla visita al campo di sterminio.

1. Il progetto

Nel 2009 mia figlia, che allora frequentava il 4° anno al Liceo "Majorana-Corner" di Mirano (Ve), va ad Auschwitz e io vengo così a sapere del Progetto Auschwitz che l'Istituto sviluppa già da qualche anno. (Primissima osservazione: quanta fatica fa la scuola ad uscire dal suo recinto.

Succede a volte che realizzi progetti molto interessanti non solo per se stessa e che però restino sconosciuti ai più, genitori degli allievi compresi). Subito, tra me e me, dico che sarebbe una buona occasione per visitare finalmente quel campo.

Di Auschwitz sapevo una gran quantità di cose (l'avevo studiato con meticolosità per scrivere una storia ambientata ad Auschwitz 2-Birkenau e che era stata pubblicata da poco) ma non ci ero mai stato. Penso quindi che è un'ottima occasione e poi andarci assieme a dei ragazzi e confrontarsi con loro su una pagina tragica della storia della nostra Europa mi sembra un'opportunità unica per mescolare sensibilità diverse, conoscenze e modi differenti di guardare il passato e il presente. Ma il progetto non prevede la

presenza di adulti esterni alla scuola (e del resto, in termini strettamente amministrativi, non può prevederli). Seconda osservazione: anche la cosiddetta "burocrazia" è lontana dal dare una mano all'istituzione scuola perché si apra all'esterno, come momento di reciproco arricchimento.

Dico a mia figlia di proporlo agli organi rappresentativi e così fa. Probabilmente anche dentro alla scuola c'è qualcuno che coltiva un'idea analoga e nell'anno successivo l'Istituto chiede a un'associazione ("Esodo" nello specifico, un'associazione che pubblica una rivista quadrimestrale da 40 (sì, letto giusto: quaranta) anni la disponibilità a farsi carico degli aspetti organizzativi di una eventuale partecipazione di adulti al progetto. L'associazione discute al suo interno e accetta la proposta a condizione che ci sia qualcuno dei suoi associati che si faccia carico di seguire la cosa.

Io, che sono associato e faccio parte della redazione della rivista da anni, mi faccio avanti e così nel 2010 anche un gruppo di adulti partecipa al Progetto. Da allora ogni anno 25-30 adulti vanno assieme agli studenti a visitare Auschwitz 1 e Auschwitz 2 -

Birkenau. E io da allora, ogni anno – agli inizi con entusiasmo e poi con ragionata convinzione – organizzo, preparo e accompagno questi volontari alla visita dei campi.

Volonterosi? Credo sia una definizione appropriata. Per decidere di fare quel viaggio occorre volerlo con una buona dose di determinazione. Non si va ad Auschwitz per caso e men che meno per divertimento. Occorre disponibilità a confrontarsi e a guardare in faccia quel passaggio tragico della nostra storia, disponibilità a essere coinvolti da una realtà dura, di follia collettiva e di morte insensata e brutale, capace di sconvolgere nel profondo e dalla quale uno non sa mai come ne uscirà.

Molti degli adulti che ho accompagnato sono partiti dicendo: *“Ho paura.”*

2. Al viaggio ci si prepara

Claude Lanzmann autore di Shoah (quasi dieci ore di testimonianze che definirei necessarie per chi vuole “vedere”¹ ha scritto:

“Auschwitz non si visita, bisogna arrivarci carichi di sapere...”

Il nostro viaggio comincia con tre incontri serali (ciascuno di due ore e più).

Nel primo un professore di Storia e filosofia del Liceo che collabora al progetto e partecipa alla visita con noi adulti (il prof. Scaggiante, presente in questo numero con un suo contributo) inquadra storicamente e filosoficamente i totalitarismi del primo novecento, il fenomeno del razzismo e dell'antisemitismo in Europa e nei regimi nazista e fascista.

Nel secondo io approfondisco il sistema concentrazionario dentro le politiche del terzo Reich. Mi soffermo poi a ragionare su alcune

esperienze individuali e su alcune figure di ebrei deportati e morti a Birkenau.

Nel terzo, dopo una breve illustrazione di cosa si andrà a vedere (storia di Auschwitz e Birkenau, collocazione geografica e sociale delle due strutture, mappe delle stesse, ecc.) alcuni adulti che hanno partecipato al Progetto negli anni precedenti e che hanno quindi già vissuto l'esperienza parlano delle loro impressioni confrontandole con le aspettative di chi partirà tra pochi giorni.

L'idea originaria prevedeva un incontro tra adulti e studenti per incentivare un confronto (anche generazionale) sulle aspettative e le domande che la visita suscitava ma l'organizzazione di questi incontri si è rivelata tutt'altro che facile da realizzare. Le esigenze diverse dei due soggetti da coinvolgere mi hanno portato, dopo due anni di tentativi con esiti non entusiasmanti, ad abbandonare l'idea.

Tra un incontro e l'altro viene proposta la lettura di materiali specifici. Indico una breve bibliografia che aiuta ad inquadrare ed approfondire alcune problematiche relative all'argomento.

3. Andando e tornando

Il viaggio è lungo, molte ore di autobus. C'era chi, magari con un'età avanzata, lo temeva eccessivamente stancante, ma la tensione, forse, e la novità hanno fatto sì, ogni anno, che nessuno lo abbia mai trovato pesante.

Si parte presto un martedì mattina (alle 5, puntuali) e si arriva a Cracovia verso le 13 del giorno dopo. (La notte si era dormito a Olomouc, cittadina sconosciuta ai più ma di notevole interesse architettonico: la sera, dopo cena, si visita il centro.) A Cracovia, nel pomeriggio di mercoledì, si va a visitare il Kazimierz dove abitava gran parte della comunità ebraica prima che il regime nazista, invasa la Polonia, la concentrasse

¹ Shoah, Einaudi, 2007, 4 Dvd di complessivi 570' + libro di pp. 320

forzatamente in un campo appena fuori città e poi la deportasse ad Auschwitz. Si visita, almeno dall'esterno, anche la fabbrica di Schindler, luogo e personaggio resi famosi dal film di Spielberg².

L'intera giornata di giovedì è dedicata alla visita di Auschwitz 1, la mattina, e, dopo un panino mangiato in fretta, Auschwitz 2-Birkenau.

Nella mattinata del venerdì accompagnati da una guida del posto si visita la città di Cracovia, visita che assolutamente non delude. Nel primo pomeriggio si parte per il ritorno, passando per Brno (dove si pernotta, non senza visitare il centro città nel dopocena).

Il tempo lungo della corriera diventa una grande opportunità e un valore.

Serve per fare conoscenza, per parlare e per continuare le riflessioni degli incontri preparatori.

Ritaglio momenti in cui invito ognuno dei partecipanti a raccontare brevemente di sé, a mettere in comune le sue motivazioni e le aspettative, magari anche le paure che il viaggio porta con sé. Si approfitta per approfondire conoscenze, confrontarsi su letture, informazioni, ipotesi interpretative.

Ovvio che non sempre si è d'accordo su valutazioni e spiegazioni su quei fatti tremendi ma proprio questo scambio fa diventare un momento prezioso che ordina emozioni, suscita ragionamenti, aumenta consapevolezza. E intanto, quasi senza accorgersene, si fa gruppo, dentro il quale si cresce e ci si sostiene a vicenda.

Tornando poi verso l'Italia, dopo essere stati dentro l'orrore, quasi sempre succede che non serva più sollecitare la comunicazione all'interno del gruppo. La voglia di mettere in comune impressioni ed emozioni ancora vive

(i ragionamenti di solito verranno dopo) preme e quasi chiede con una certa forza di poter essere condivisa. Il gruppo ormai è consolidato e tutti con naturalezza vengono al microfono e parlano e una delle osservazioni che ricorre, detta in varie forme ma di identica sostanza, è questa: quella giornata, passata tra filo spinato a contatto fisico con quello che resta dello sterminio, rappresenta certo un'esperienza coinvolgente e sconvolgente ma anche un'occasione unica di arricchimento e questo proprio perché viene vissuta assieme. Il gruppo, ho sentito spesso ripetere, è un elemento fortemente qualificante dell'intera esperienza. Un riscontro sempre sorprendente per me è il fatto che ogni anno qualcuno ripete il viaggio (alcuni sono tornati 4, 5 volte!).

4. Il dopo viaggio

È vero che ormai è un'abitudine, quasi una "moda", di chiudere una qualunque iniziativa di gruppo, dal corso di nuoto al viaggio in India, andando assieme a mangiare una pizza. Così, passata la frontiera e sentendo l'aria di casa, immancabilmente qualcuno butta l'idea: ci troviamo per una pizza? Ovvio che nessuno dice di no.

Non vorrei sbagliarmi né vorrei caricare di eccessivo peso una consuetudine, ma a me ogni volta che ci si trova seduti ad aspettare la pizza sorseggiando una birra mi sembra che l'esperienza molto particolare che abbiamo vissuto assieme renda particolare anche quell'informale incontro "di chiusura". Ci si rivede, si "continua" a stare assieme, ci si racconta di nuovo momenti e impressioni, ci si sente un'altra volta gruppo e si "rivive" un'esperienza forte convinti che siamo stati segnati nel profondo... si parla, si ricorda, si ride, ma c'è un qualcosa di diverso.

Non vorrei esagerare: una pizza è una pizza! Magari è una mia illusione, ma posso

² Si tratta ovviamente di *Schindler List*, del 1993, diretto da Steven Spielberg

dire, senza enfasi, che è una pizza insolita, appena percettibile ma reale?

Comunque sia durante la pizza del primo gruppo di adulti, quello del 2010, nell'entusiasmo dell'esperienza, qualcuno (forse io, ma non ci giuro; e comunque, chiunque abbia lanciato l'idea, è diventata subito comune) ha proposto: dobbiamo fare qualcosa per stimolare i ragazzi partecipanti a riflettere su quanto avevano visto e provato nella visita ai campi e comunicare ai compagni di scuola e alla cittadinanza impressioni ed emozioni. Come prevedibile, tale proposta è diventata subito comune. L'idea si concretizzò in un concorso (che ovviamente sarebbe stato sostenuto organizzativamente e finanziariamente dagli adulti) da proporre alla scuola. Una commissione avrebbe selezionato i lavori più significativi, da premiare poi durante un'apposita "cerimonia" pubblica, in un momento significativo per la memoria storica, con libri o buoni-libro.

La scuola accolse, stendemmo un piccolo regolamento, demmo un nome al tutto: "*Elaboro & ricordo*", coinvolgemmo l'Amministrazione Comunale e l'Anpi e ci impegnammo perché diventasse un'occasione per dare risonanza esterna al Progetto e a quello che voleva rappresentare per i ragazzi, per gli adulti, per l'intera comunità.

Il concorso si è ripetuto per quattro anni di seguito.

5. I miei perché

Qualche volta, in questi dieci anni, mi sono chiesto perché continuare in un impegno che costa una certa fatica organizzativa ma soprattutto un certo stress emotivo. Ogni ritorno ad Auschwitz è per me un pugno allo stomaco.

Il dubbio viene ogni anno più forte, ma poi penso che questa iniziativa può rappresentare una bella occasione per far interagire

l'istituzione scolastica col territorio e forse aiuta a creare un rapporto positivo e utile tra generazioni (ragazzi e adulti) in anni in cui questo rapporto stenta quasi sempre a trovare momenti di dialogo. E poi mi tornano in mente i meravigliosi gruppi che ogni anno si creano e che mi riempiono di sensazioni positive e allora mi dico che il gioco vale la candela, veramente la vale. E l'anno successivo riparto.

Quest'anno, per la prima volta, la doccia fredda. Pur essendomi mosso come tutti gli altri anni (e anche di più) per promuovere l'iniziativa, il numero delle iscrizioni era talmente basso da dover rinunciare alla partecipazione al progetto. Mi sono chiesto e ho chiesto con insistenza ad amici ed ex-partecipanti il perché, senza riuscire a trovarne uno di plausibile. Che possa essere letto come un frutto velenoso di questi tempi tristi che stiamo vivendo, è un'ipotesi che ho voluto scartare con forza. Il prossimo anno ritenterò.

Una ragazza olandese (Etty Hillesum) dal campo di concentramento di Westerbork (Olanda) dove attendeva che arrivasse il treno che l'avrebbe portata a quel tragico campo di Birkenau e dopo 83 giorni alla camera a gas e al forno crematorio, scriveva:

"A volte penso che ogni situazione, buona o cattiva, possa arricchire l'uomo di nuove prospettive. E se noi abbandoniamo al loro destino i duri fatti che siamo costretti ad affrontare, se non li ospitiamo nelle nostre teste e nei nostri cuori, per farli decantare e farli divenire fattori di crescita e di comprensione, se non facciamo questo, allora non siamo una generazione vitale"

Da questa ragazza, dolcemente forte, traggio la lezione che mi sforzo di avere sempre presente ogni volta che preparo me stesso e il nuovo gruppo di adulti a ripartire.

Anche Auschwitz, lontano da un pessimismo a buon mercato, deve renderci più ricchi e consapevoli

- che davvero, senza nessuna retorica, ogni situazione, buona o cattiva, può arricchire il nostro animo di nuove prospettive;
- che anche i fatti tragici che andavamo ad incontrare in quei luoghi tremendi occorre farli entrare in noi e farli decantare perché diventino, col tempo (non ci deve essere fretta in queste cose), fattori di comprensione della nostra storia e di crescita personale e sociale;
- che è nostro dovere, per noi stessi e per chi viene dopo di noi, essere in qualunque situazione, una generazione vitale.

La necessità umana e civile di ricordare non deve essere vissuta come una formale cerimonia di commemorazione magari con contorno di retorica, ma deve diventare lo stimolo forte per un impegno nel presente che diventa disponibilità al confronto e alla condivisione con gli altri, con ogni “altro”..

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA DIMENSIONE “DIVULGATIVA” NELLE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE STORICA PER INSEGNANTI, STUDENTI E CITTADINI

Maurizio Gusso

Associazione IRIS e CLIO '92

Keyword: *insegnare storia, storia e fonti, formazione dei docenti, divulgazione formativa, scuola e cittadinanza*

ABSTRACT:

Il racconto dettagliato dell'esperienza di un insegnante di italiano e storia con una lunga esperienza di formatore di docenti e una diffusa attività di divulgazione storiografica, rivolta anche a pubblici diversi da quello di insegnanti e studenti.

Le mie esperienze professionali più significative sono state finora quelle di insegnante di italiano e storia nella secondaria superiore e di formatore di docenti di storia (e materie affini) delle scuole di ogni grado e ordine (educazione degli adulti inclusa)¹. Le mie esperienze di ‘divulgazione’ storiografica rivolte esclusivamente a un pubblico diverso da quello di insegnanti e studenti sono state più limitate e discontinue.

In prevalenza ho progettato e attuato iniziative puntando l'asta normale del compasso sulla didattica storico-interdisciplinare e/o sulla formazione storica degli insegnanti per spingermi con l'asta allungabile nel terreno della divulgazione storica per la cittadinanza; in qualche caso ho fatto il percorso inverso; comunque, però, sono passato attraverso uno studio e/o un uso delle fonti primarie e secondarie

(storiografiche e ‘divulgative’) significative e reperibili.

Una dimensione ‘divulgativa’ è sempre presente nell'insegnamento e nella formazione dei docenti, ma in questo contributo, per limiti di spazio, mi occuperò di tale dimensione ‘divulgativa’ solo riguardo a iniziative con pubblico misto (insegnanti/studenti e cittadini) o rivolte a una cittadinanza ‘indifferenziata’.

In tutti i casi ho coltivato le dimensioni documentaria, euristica, divulgativa, formativa, relazionale-comunicativa ed etico-civile-sociale, per puntare a forme partecipative e di ‘cittadinanza attiva’ analoghe a quelle della ‘ricerca storico-didattica’². Ho lavorato sugli intrecci fra ricerca, documentazione, divulgazione, formazione e didattica, distinguendo cose intrecciate e intrecciando cose distinte, anziché confondere cose distinte o tenere rigidamente e artificialmente separate cose distinte.

¹ Ho anche insegnato come professore a contratto *Didattica della storia* e discipline analoghe in tre diverse Università milanesi a un pubblico di studenti universitari e/o di insegnanti.

² Cfr. Deiana, 1997, 1999; Mattozzi, 1992, 2002.

In alcuni casi sono partito dalle esperienze di formatore per aprire iniziative a un pubblico misto di insegnanti/studenti e cittadini. Quando sono stato coinvolto come esperto in iniziative rivolte a una cittadinanza ‘indifferenziata’ ho innestato sul terreno specifico della sua formazione storica competenze maturate nell’attività professionale di docente e formatore degli insegnanti, adattandole al diverso contesto.

A confronto con le mie esperienze di insegnamento e formazione dei docenti, quelle di formazione storica della cittadinanza ‘indifferenziata’ sono state caratterizzate, in genere, da una maggior frammentarietà/episodicità e discontinuità e da una progettualità di minor respiro.

Per vincoli di spazio, mi limiterò, nell’ambito della mia attività di formatore (e non di insegnante), a citare alcune esperienze ‘divulgative’ meno episodiche, a cavallo fra scuola e cittadinanza, e relative soprattutto alle fonti documentarie, letterarie, filmiche e musicali.

1. Esperienze nell’ambito della Sezione didattica dell’ISRMO, in collaborazione con altri soggetti (INSMLI, LANDIS, IRRSAE Lombardia e ONG)

Dal 1981 al 1999 sono stato il responsabile della Sezione didattica dell’ISRMO³, costituita nel 1981. Dal 1982 al 2000 e dal 2002 al 2012 sono stato membro della Commissione per la didattica e

³ L’ISRMO (Istituto per la storia della resistenza e del movimento operaio), costituito nel 1973, ha cambiato denominazione due volte, prendendo prima (1999) quella di ISMEC (Istituto milanese per la storia dell’età contemporanea, della Resistenza e del movimento operaio) e infine (2002) trasformandosi nella Fondazione ISEC (Istituto per la storia dell’età contemporanea), ma conservando sempre l’associazione all’INSMLI e la sede a Sesto San Giovanni (MI).

l’aggiornamento⁴ dell’INSMLI⁵. Dal 1983 al 2013 sono stato membro del Consiglio Direttivo del LANDIS⁶.

Come responsabile della Sezione didattica dell’ISRMO, sono stato Direttore scientifico di ricerche-azione, sperimentazioni assistite e progetti di formazione e ricerca dell’IRRSAE Lombardia sul curriculum verticale geo-storico-sociale⁷ e ho collaborato con varie ONG (Organizzazioni non governative), praticando varie forme di ‘solidarietà reciproca’ fra storia ed ‘educazioni’ allo sviluppo sostenibile e alla ‘cittadinanza interculturale’⁸. In particolare, nell’ambito della campagna *1992: 500 años de la Conquista de América*⁹, con Marina Medi ho coordinato un Gruppo di ricerca, promosso da Lega per i Diritti e la Liberazione dei Popoli e MLAL, che ha prodotto un kit *multimediale* sulla conquista/colonizzazione europea

⁴ Fondata nel 1980 e chiamata anche Commissione Formazione, ha sempre avuto sede a Milano. Cfr. INSMLI et al., 2000.

⁵ Fondato nel 1949, ha sempre avuto sede a Milano; parecchi degli Istituti associati all’INSMLI si sono dotati di Sezioni didattiche, praticando forme di intrecci fra ricerca, documentazione, divulgazione, formazione e didattica.

⁶ Fondato nel 1983 come socio dell’INSMLI, nel 2013 è divenuto la Sezione didattica dell’Istituto per la storia e le memorie del Novecento Parri Emilia-Romagna; ha sempre avuto sede a Bologna. Cfr. Marescalchi, 2009.

⁷ Cfr. Aa. Vv., 1994 e 1998; Citterio e Salvarezza, 2004.

⁸ Cfr. Gusso, 2011; Ong Lombarde et al., 1999.

⁹ Promossa da Lega internazionale per i Diritti e la Liberazione dei Popoli e Fondazione internazionale “Lelio Basso” e gestita in collaborazione con ASAL (Associazione Studi America Latina), CIPEC (Centro di iniziativa politica e culturale), CRIC (Centro regionale d’intervento per la cooperazione), IDOC (International documentation Center), ISRMO, Mani Tese e MLAL (Movimento Laici America Latina).

dell'America, rivolto non solo a insegnanti e studenti¹⁰.

2. Un esperimento di *format* geostorico-letterario ne “*I viaggi di Erodoto*”

Dal 1987 al 2000 sono stato condirettore de “*I viaggi di Erodoto*”¹¹, una rivista nazionale¹² che gettava un ponte fra ricerca storico-interdisciplinare, documentazione, seria ‘divulgazione’ storiografica (o diffusione della cultura storica), formazione e didattica storico-interdisciplinare. In particolare, in tre numeri del “*Quaderno*”¹³ allegato a “*I viaggi di Erodoto*” (offerto gratuitamente agli abbonati alla rivista) ho sperimentato una specie di *format* geostorico-letterario, pensato non solo per insegnanti e

studenti, utilizzando tre rubriche consecutive e strettamente connesse: “Letteratura e formazione storica”, con la ripubblicazione integrale di un testo letterario (nella sottorubrica “Invito alla lettura”), corredato delle sottorubriche “Percorsi di lettura”, “Bibliografia” e “Storie di scrittori, scrittori di storia” (con un profilo biografico dell’autore); “Cronologia”, con una cronologia storica del problema rappresentato nel testo letterario; “Spazi e tempi del mondo”, con una serie di carte storiche che consentono una periodizzazione del problema storico affrontato. In tutti e tre i casi sono partito dal presente e dall’attualità per storicizzarli.

Nel primo caso sono partito dalla ‘caduta dei Muri’ del ‘socialismo reale’ nel 1989 per storicizzarla attraverso lo ‘studio di caso’ della traduzione italiana di un racconto – *Szerelem / Amore* (1956) di Tibor Déry (Budapest 1984-1977) – sul ritorno a casa di un prigioniero politico, vittima dello stalinismo, nella Budapest degli anni precedenti la rivoluzione del 1956 e di una sua contestualizzazione nella storia ungherese, attraverso la “Cronologia” *Ungheria 1918-1964*, e in quella più ampia dell’Europa centro-orientale in tredici carte¹⁴.

Nel secondo caso, sulla scia del bicentenario della Rivoluzione francese (1989) e del dibattito sulle ‘guerre giuste e ingiuste’ successivo all’invasione del Kuwait (2 agosto 1990) e precedente la ‘Prima Guerra del Golfo’ (1991), sono partito dallo ‘studio di caso’ del ‘racconto storico d’invenzione’ *Li 23 fiorile, anno 7°* (1893) di Edoardo Calandra (Torino 1852-1911), ambientato a Roverengo (nome fittizio), vicino a Piscina (TO), intorno al 23 fiorile anno 7 Repubblicano (12 maggio 1799), per contestualizzarlo geostoricamente mediante la “Cronologia” *Le “repubbliche sorelle” 1795-*

¹⁰ Cfr. Aa. Vv, 1992; Gusso, 1992 a, 1992 b.

¹¹ Nella prima serie (dal n. 1 del 1987 al n. 19 del 1993) la rivista ha come sottotitolo “Quadrimestrale di storia e ricerca didattica”. Nella seconda serie (dal n. 20-21 del 1993 al n. 34 del 1998) il sottotitolo è “Quadrimestrale di studi e aggiornamento sulla storia”. Nella terza serie (dal n. 35 del 1998 al n. 43-44 del 2000-2001) il sottotitolo diventa “Trimestrale di cultura storica”. Con la seconda e soprattutto la terza serie la rivista vede accentuarsi il suo carattere ‘culturale’ di alta ‘divulgazione’ storiografica, mentre si riduce in parte lo spazio dedicato alla didattica della storia. Un fenomeno analogo riguarda i Convegni nazionali de “*I viaggi di Erodoto*”, dal Convegno di studi *Il sapere storico, il sapere geografico: metodi modelli didattica* (Bari, 17-19 marzo 1988; cfr. *Speciale convegno* '88, supplemento al n. 3 del 1987 de “*I viaggi di Erodoto*”) fino a *Mappe del '900. Atti del convegno Mappe del '900. Convegno nazionale di studi e aggiornamento sulla storia. Rimini 22-24 novembre 2001*, supplemento al n. 43-44 de “*I viaggi di Erodoto*” cit.

¹² Pubblicata a Milano nelle prime due serie dalle Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori e nella terza serie da Bruno Mondadori.

¹³ Il “*Quaderno*” n. 1 viene pubblicato come supplemento al n. 9 del 1989 della prima serie de “*I viaggi di Erodoto*”; l’ultimo “*Quaderno*” nn. 13-14 esce come supplemento al n. 33 del 1997 del n. 33 del 1997 della seconda serie.

¹⁴ Gusso, 1989: 42-51, 52-57 e 58-64.

1806 e le nove carte storiche *L'Europa in rivoluzione: 1789-1815*¹⁵.

Nel terzo caso Clara Moschini e io, sulla scia della dissoluzione dell'URSS (1991) e della Jugoslavia (1991-1992) e del perdurare del conflitto arabo-israeliano e dell'antisemitismo, siamo partiti dalla traduzione italiana del capitolo 7 del romanzo storico *Początek / La bella signora Seidenman* di Andrzej Szczypiorski (Varsavia 1924-2000), romanzo ambientato a Varsavia fra l'occupazione tedesca (1943-1945) e il dopoguerra, e da un'intervista di Józef Wróbel a Szczypiorski (dicembre 1990)¹⁶. Ho contestualizzato geostoricamente il romanzo mediante una cronologia (*Polonia 1892-1953*) e 14 carte storiche (*Ebrei e polacchi fra X e XX secolo*)¹⁷.

3. Esperienze nell'ambito di IRIS e delle reti di cui fa parte (Clio '92, LANDIS, L'Officina dello storico, Cinema e Storia, Rete Milanosifastoria, Milano Attraverso e AIPH)

Dalle loro fondazioni nel 1999 sono stato (e sono tuttora) presidente di IRIS (Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia)¹⁸ e membro del Direttivo di Clio '92¹⁹;

dal 2017 sono socio dell'AIPH (Associazione Italiana di Public History)²⁰.

3.1 Progetti di educazione al patrimonio sulla storia del Duomo di Milano (2004-2009), dal territorio alla scuola e alla cittadinanza

Il Progetto (2007-2009) *Gli occhi di Leonardo sul cantiere della cattedrale di Milano. Il cantiere della Fabbrica del Duomo, somma di saperi e di sperimentazioni pratiche nella Milano di Leonardo*²¹ ha fatto tesoro del Progetto (2004-2007) *Dalle cave di Candoglia e Ornavasso al Duomo di Milano: storie di marmi*²² per approfondire in modo multimediale per un pubblico più ampio di quello scolastico le vicende della costruzione del Duomo di Milano e in particolare del suo tiburio (e del suo progetto di Leonardo). Dal 15 ottobre 2009 fino all'Expo 2015 di Milano, in un'area dedicata del MUST, sono stati a disposizione dei visitatori e di singole classi tre prodotti:

- a) l'animazione teatrale interattiva *Vita quotidiana in cantiere ai tempi di Leonardo*;
- b) il laboratorio *Scalpellini per un giorno*;

¹⁵ Gusso, 1990: 56-79, 80-89 e 90-96.

¹⁶ Gusso et al., 1993.

¹⁷ Gusso, 1993: 82-95 e 96-110.

¹⁸ Fondata nel 1999, si è associata al LANDIS nel 2000, a Clio '92 nel 2005, all'AIPH nel 2018; ha copromosso L'Officina dello storico (2006-), il Progetto *Cinema e Storia* (2014-) e le Reti *Milanosifastoria* (2014-) e *Milano Attraverso* (2017-). Cfr. il sito https://www.storieinrete.org/storie_wp e il profilo <https://independent.academia.edu/IRISInsegnamentoeRicercaInterdisciplinarediStoria>; cfr. anche Gusso, 2014.

¹⁹ Fondata nel 1998; cfr. il sito www.clio92.it; Mattozzi, 2008.

²⁰ Cfr. il blog <https://aiph.hypotheses.org>.

²¹ Promosso da IRIS, in partenariato con il MUST (Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci di Milano), con la collaborazione della Veneranda Fabbrica del Duomo di Milano e il sostegno di Fondazione Cariplo e Comune di Milano (cfr. www.storieinrete.org/storie_wp/?cat=8; Gusso, 2012: 61; Moschini, 2012).

²² Promosso da IRIS e LANDIS, con il sostegno di Fondazione Cariplo e Veneranda Fabbrica del Duomo di Milano e fondato sulla cooperazione fra diversi soggetti, fra cui cinque scuole-pilota primarie e secondarie di primo e secondo grado di Baveno (VB) e Milano (cfr. Gusso, 2012: 60; Gusso et al., 2011; Liceo Artistico Statale di Brera e Veneranda Fabbrica del Duomo di Milano, 2007; Moschini, 2005).

c) il multimedia *Leonardo e il cantiere del Duomo di Milano*, tuttora consultabile *on line* in www.museoscienza.org/leonardoduomo.

3.2 Da L'Officina dello storico (2006-) al Progetto *Milano Attraverso* (2017-)

L'Officina dello storico è un “Laboratorio di ricerca storica e di didattica delle fonti documentarie, artistiche e del territorio”, che si basa su un protocollo d'intesa del 2006 fra Azienda di Servizi alla Persona (ASP) Golgi-Redaelli, IRIS e Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Lombardia, a cui nel 2008 si sono aggiunti Archivio Bergamasco Centro studi e ricerche bibliografiche e documentarie e Fondazione MIA – Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo²³; ha un sito (<https://www.officinadellostorico.it>), una pagina Facebook (<https://it-it.facebook.com/officinadellostorico>) e due sedi, una a Milano, presso ASP Golgi-Redaelli²⁴, e una a Bergamo, presso Fondazione MIA²⁵. L'Officina dello storico, rivolta a insegnanti e studenti delle scuole di ogni grado e ordine della Lombardia, ma aperta anche agli altri cittadini e giunta nel 2018-2019 alla sua XIII edizione a Milano e all'XI edizione a Bergamo, dal 2015-2016 è confluita nel Progetto *Milanosifastoria* (v. punto 3.5). Nella scia de L'Officina dello storico, nel 2017 è nato il Progetto *Milano Attraverso. Persone e luoghi che trasformano la città*²⁶, rivolto a ogni genere di cittadini.

²³ Vi ha partecipato anche l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica – Nucleo Territoriale Lombardia (ex IRRE Lombardia), fino alla sua soppressione nel 2012.

²⁴ Cfr. Aa. Vv., 2007: 81-89; Gusso, 2008 a, 2012: 61-64.

²⁵ Cfr. Cerati e Fenili, 2009; Gusso, 2012: 64-66; si vedano anche i siti www.archiviobergamasco.it e <https://www.fondazionemia.it>.

²⁶ Promosso da ASP Golgi-Redaelli, in collaborazione con una rete di più di 30 soggetti collettivi (tra cui IRIS) e con i contributi delle

3.3 Un esempio di uso ‘divulgativo’ (e didattico) del ‘Calendario civile’: cinque ‘variazioni su tema’ per il Giorno del Ricordo nel Comune di Senago (MI)

Come presidente di IRIS sono stato coinvolto in varie iniziative ‘divulgative’ connesse al ‘Calendario civile’ (dalla Giornata della Memoria al Giorno del Ricordo e al 25 aprile ecc.) e agli anniversari ‘tondi’ (come il 150° dell'Unità d'Italia nel 2011). Un esempio di coinvolgimento ricorrente e progressivo a proposito del Giorno del Ricordo (10 febbraio) è stato quello concertato a più riprese col Comune (e in particolare con la Biblioteca Comunale Italo Calvino) di Senago (MI). Ogni volta ho cercato di fare un passo in più rispetto alle puntate precedenti.

Il 9 febbraio 2007 (h. 21-23), nella Sala Conferenze di Villa Sioli, ho presentato, proiettato, commentato e discusso col pubblico il film di *fiction* di Luigi Zampa, *Cuori senza frontiere* (1950).

Il 31 gennaio 2008 (h. 16.30-19.00) ho tenuto il Seminario di formazione per insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado *Come usare il cinema nella didattica interdisciplinare della storia. Un esempio di film sul confine italo-jugoslavo e sulla guerra fredda: Cuori senza frontiere di Luigi Zampa (1950)*; nella giornata dell'11 febbraio 2008 ho presentato, proiettato e discusso il film con singole classi terze della secondaria di primo grado cittadina.

Il 16 febbraio 2010 (h. 21-23), nella Sala Conferenze della Biblioteca Comunale, nell'ambito de *Le tragedie del Confine Orientale*, ho presentato, proiettato e discusso il film di *fiction* di Mario Bonnard, *La città dolente* (Italia, 1949, bianco e nero, 98').

Fondazioni AEM-A2A e Cariplo: si veda il sito www.milanoattraverso.it.

Il 10 febbraio 2015 (h. 21-23), nella Sala Conferenze della Biblioteca Comunale, sono intervenuto alla *Proiezione del documentario: "Italiani per scelta: sette storie istriane"* (del regista Nevio Casadio).

Il 5 febbraio 2016 (h. 21-23), nella Sala Conferenze della Biblioteca Comunale, nell'ambito dell'incontro *Il confine italo-jugoslavo e l'esodo giuliano, istriano e dalmata nel cinema italiano*, ho presentato, proiettato e commentato sequenze tratte da *La città dolente* e *Cuori senza frontiere* (Italia, 1950, bianco e nero, 90') e da *Italiani per scelta* (Italia, 2012, col., 57'47")²⁷.

3.4 Il Progetto *Cinema e Storia* (2014-) e le sue aperture verso la cittadinanza

Nella prima edizione (*L'Italia tra Unità e Boom*: 13 ottobre 2014 – 23 marzo 2015) e nella seconda (*Il mondo del lavoro nel secondo dopoguerra*: 28 ottobre 2015 – 6 aprile 2016), il Progetto pluriennale *Cinema e Storia* è stato promosso da ILSC (Istituto lombardo di storia contemporanea), INSMLI (dal 2016 Istituto Nazionale Ferruccio Parri), IRIS e Società Umanitaria, a cui si è aggiunta l'Associazione BiblioLavoro, nella terza edizione (*In & Out. Storie di emigranti e immigrati nell'Italia repubblicana. Il cinema, la letteratura, le canzoni*: 19 ottobre 2016 – 18 maggio 2017), nella quarta (*'68 e dintorni. Movimenti sociali, politici e culturali dagli anni '50 agli anni '70. Cinema, letteratura, canzoni*: 12 ottobre 2017 – 18 maggio 2018) e nella quinta (*Storie di migrazioni internazionali dopo il 1945. Cinema, letteratura, canzoni*: 11 ottobre 2018 – 2 maggio 2019). A partire dalla terza edizione si sono intrecciate nuove fonti (film documentari e canzoni d'autore) a quelle privilegiate nelle prime due edizioni (film di *fiction* e opere letterarie). Dalla seconda

edizione *Cinema e Storia* è confluito nel Progetto *Milanosifastoria* (v. punto 3.5) e ha prodotto ogni anno – oltre ad antologie di testi letterari e di canzoni - un'antologia video, che è stata presentata sia a insegnanti e studenti, sia a un pubblico non scolastico²⁸.

²⁸ L'antologia video *Film italiani ed europei sul lavoro dopo il 1945. Panoramica storica* di Tina Bontempo, Simone Campanozzi, Claudio A. Colombo, Maurizio Guerri, Maurizio Gusso e Daniele Vola, ILSC – INSMLI – IRIS – Società Umanitaria, Milano, 2016 (71') (cfr. Gusso, 2016 f) è stata presentata in anteprima nel Seminario con studenti e insegnanti *Presentazione, discussione e commento di sequenze di film italiani ed europei sul lavoro dopo il 1945* (Milano, Società Umanitaria, 24 febbraio 2016), nell'ambito delle seconde edizioni dei progetti *Cinema e Storia* e *Milanosifastoria*. L'antologia video *In & Out. Emigranti e immigrati nel cinema italiano dell'età repubblicana. Panoramica storica* di Giacinto Andriani, T. Bontempo, S. Campanozzi, M. Guerri, M. Gusso e D. Vola, BiblioLavoro - ILSC – Istituto Nazionale Ferruccio Parri – IRIS – Società Umanitaria, Milano, 2017 (71') è stata presentata in anteprima nell'Auditorium di Società Umanitaria il 9 novembre 2018, nell'ambito della V edizione del Progetto *Milanosifastoria*. L'antologia video *'68 e dintorni. Movimenti sociali, politici e culturali dagli anni '50 agli anni '70* di G. Andriani, T. Bontempo, S. Campanozzi, M. Guerri, M. Gusso e D. Vola, BiblioLavoro – ILSC – Istituto Nazionale Ferruccio Parri – IRIS – Società Umanitaria, Milano, 2018 (72') è stata presentata in anteprima nell'ultimo dei tre incontri *'68 e dintorni*, promossi da BiblioLavoro, Comune di Bovisio Masciago (MB) – Assessorato alle Politiche Culturali, ILSC, IRIS, Istituto Nazionale Ferruccio Parri e Società Umanitaria (Palazzo Comunale di Bovisio Masciago, 14, 28 settembre e 12 ottobre 2018, h. 21-23). Il primo incontro è stato dedicato all'inaugurazione di una Mostra fotografica e documentaria a cura di Fabrizio Delmati e a una relazione di M. Gusso sul lungo '68 internazionale. Nel secondo sono stati presentati e discussi con il pubblico alcuni testi letterari (letti da S. Campanozzi) e alcune canzoni d'autore/autrice sul lungo '68 internazionale, scelti e commentati da M. Gusso.

È in corso di produzione l'antologia video *Film sulle migrazioni internazionali dopo il 1945*

²⁷ Cfr. Gusso, 2007, 2016 a, 2016 b, 2016 c.

3.5 Il Progetto *Milanosifastoria*²⁹ (2014-)

Si tratta di un progetto pluriennale per il rilancio della cultura e della formazione storico-interdisciplinare nell'area milanese, promosso, a partire dal 2014-2015, da Comune di Milano³⁰ e Rete *Milanosifastoria*³¹ e giunto nel 2018-2019 alla sua quinta edizione (*Milano città aperta e plurale. Trasformazioni sociali e urbane*)³², in

(titolo da confermare) di G. Andriani, T. Bontempo, S. Campanozzi, M. Guerri, M. Gusso e D. Vola, BiblioLavoro - ILSC - Istituto Nazionale Ferruccio Parri - IRIS - Società Umanitaria, Milano, 2019.

²⁹ Cfr. le pagine https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=13082 e <https://www.facebook.com/milanosifastoria>.

³⁰ Con la delibera n. 1264 del 20 giugno 2014 la Giunta comunale milanese ha approvato il protocollo di intesa triennale del 21 ottobre 2014 (Aa. Vv., 2016 a), tramite IRIS, capofila delegato dalla Rete *Milanosifastoria*; tale protocollo è stato rinnovato per altri tre anni il 18 dicembre 2017. La gestione del protocollo d'intesa è affidata a un Comitato Organizzatore (CO), costituito dal Sindaco di Milano e dal Presidente di IRIS. Nelle sue funzioni di supervisore tecnico scientifico, il CO si avvale dei referenti del Comune di Milano (gli Assessori alla Cultura, all'Educazione e Istruzione e alle Politiche del lavoro, o loro delegati) e della Segreteria del Coordinamento Scientifico e organizzativo di Rete *Milanosifastoria*, a rotazione.

³¹ La Rete *Milanosifastoria* si è costituita mediante l'apposito protocollo d'intesa del 14 aprile 2014 (Aa. Vv., 2016 b). Il suo Coordinamento Scientifico e Organizzativo, in data 30 gennaio 2019, risulta formato dagli 81 rappresentanti titolari e/o supplenti di 52 soggetti collettivi, che nomina al proprio interno una Segreteria, in data 30 gennaio 2019 formata da 13 persone.

³² Ecco i titoli delle prime quattro edizioni: *Storia della istruzione, formazione ed educazione a Milano e in altre aree comparabili* (3 novembre 2014 - settembre 2015; cfr. Bortolini e Gusso, 2014; Cocilovo e Bortolini, 2017; Gusso, 2016 e); *Milano: il lavoro, la storia* (5 novembre 2015 - ottobre 2016); *Quale lavoro tra ieri e domani* (7

collaborazione con Archivio di Stato di Milano, Circolo Filologico Milanese, Civica Scuola di Cinema Luchino Visconti, Emit Feltrinelli, Soprintendenza archivistica e bibliografica della Lombardia eUSR per la Lombardia - Ambito Territoriale di Milano; con il patrocinio dei Dipartimenti di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, di Studi storici e di Studi Internazionali, Giuridici e Storico-Politici dell'Università degli Studi di Milano e del FAI (Fondo Ambiente Italiano) - Presidenza Regionale Lombardia; in gemellaggio con la Festa Internazionale della Storia di Bologna.

Ogni edizione (nell'arco di un anno scolastico/accademico), dopo alcune anteprime in settembre-ottobre, prevede una settimana di apertura (coincidente con la seconda settimana di novembre), seguita da altre iniziative nei mesi successivi fino a ottobre.

Fra le iniziative svolte nell'ambito delle cinque edizioni del Progetto *Milanosifastoria* alcune hanno costituito delle specie di *format*, come nel caso delle letture pubbliche di antologie di testi letterari (esaminati come fonti storiche), seguite da un dibattito o da un Seminario di approfondimento, all'interno della Settimana di apertura.

Nella prima edizione due letture pubbliche di un'antologia di passi di testi narrativi e memorialistici³³ (scelti da Anna Di Sapio e Maurizio Gusso), a cura di Compagnia teatrale *bovisateatro* (Milano) e promosse da Biblioteca Civica di Cologno Monzese (MI), *bovisateatro*, IRIS e Mani Tese - Cres, si sono svolte fra le 21 e le 23 rispettivamente del 6 novembre 2014, nella Sala Pertini di

novembre 2016 - ottobre 2017); *Milano città aperta* (6 novembre 2017- ottobre 2018).

³³ Di Alex Corlazzoli, Maria Corti, Andrea De Carlo, Mario Lodi, Cristina Mecenero, Gianluigi Melega e Carmen Pettoello Morrone; cfr. Gusso, 2018 b: nota 1 a p. 178.

Villa Casati, a Cologno Monzese, e dell'8 novembre 2014, nel Teatro di via Pavoni 10, a Milano (alla presenza di Cristina Mecenero).

Due letture pubbliche di un'antologia di passi di testi narrativi³⁴ (scelti da Maurizio Gusso e Marilena Salvarezza), a cura di *boviateatro* e promosse da *boviateatro*, IRIS e Portare il Mondo a Scuola, si sono svolte a Milano, rispettivamente fra le 21 e le 23 del 7 novembre 2015 (durante la Settimana di apertura della seconda edizione) nel Teatro di Via Pavoni 10 e fra il 18 e il 20 dell'8 novembre 2016 (durante la Settimana di apertura della terza edizione) nella Sala Liberty del Circolo Filologico Milanese. Le “[...] *letture pubbliche, pur essendo eventi autonomi e significativi, puntano, dato il loro carattere di performance, soprattutto sul coinvolgimento estetico, comunicativo ed emozionale e sono difficilmente compatibili, nell’arco di due ore, con i necessari approfondimenti filologico-letterari e storici e con un dibattito vero e proprio. Si è, quindi, scelto di farle seguire, dopo pochi giorni, da appositi incontri seminariali di approfondimento per consentire un dialogo fra alcuni degli scrittori antologizzati (Alberto Bellocchio in entrambi i casi e Stefano Valenti nel secondo), i promotori delle letture e il pubblico*” (Gusso, 2018 b: 173-174)³⁵.

³⁴ In entrambe le letture sono stati letti passi di Ottiero Ottieri, Alberto Bellocchio, Giorgio Falco, Michela Murgia e Stefano Valenti; nel primo caso (*Dalla fabbrica al precariato: racconti milanesi. Tessere per un mosaico storico*) si sono utilizzati anche brani di Luciano Bianciardi e Marco Balzano, sostituiti nel secondo caso (*Dalla fabbrica al precariato: racconti per un mosaico storico*) da brani di Primo Levi e da un racconto di Erica Arosio (cfr. Gusso, 2018 b: 172-173).

³⁵ Cfr. Gusso, 2018 b: 174-179; Salvarezza, 2018.

3.6 La collaborazione con AIPH nell'ambito della *Public History*³⁶

Nel 2017, insieme ad Antonella Olivieri, mi sono associato all'AIPH, ho partecipato alla prima Conferenza Nazionale di Public History dell'AIPH (Ravenna, 5-9 giugno 2017), ho presentato nella plenaria dell'8 giugno il poster AIPH 5 (*Milanosifastoria, un progetto per la cultura storica promosso da Rete Milanosifastoria e Comune di Milano*).

Come presidente di IRIS ho partecipato alla seconda Conferenza italiana di Public History dell'AIPH (Pisa, 11-15 giugno 2018), tenendo la comunicazione *Percorsi su film, canzoni e opere letterarie su Milano, nell'ambito del progetto Milanosifastoria* nel Panel AIPH69 (*Festival di storia*), coordinato da Marcello Flores (12 giugno) e presentando in plenaria (13 giugno) il poster 20 (*Milanosifastoria, un progetto per la cultura storica promosso da Rete Milanosifastoria e Comune di Milano e giunto alla IV edizione*).

Il 20 novembre 2018 ho coordinato il Panel 6 (*Scuola*) della II sessione di *workshop* paralleli ne *La Public History in Lombardia. Un seminario su metodi e pratiche*, promosso da Istituto Nazionale Ferruccio Parri, in collaborazione con AIPH e Fondazione ISEC (Istituto per la storia dell'età contemporanea), con il contributo di Fondazione Cariplo.

3.7 Un *format* di iniziative ‘divulgative’, avviato sperimentalmente, ma da consolidare e approfondire: *Le Milano di...*

Due iniziative collegate sia alla quinta edizione del Progetto *Milanosifastoria*, sia al Progetto *Milano Attraverso* possono essere considerate come prime forme di sperimentazione di un *format* (*Le Milano di...*), da mettere ulteriormente a fuoco e attuare gradualmente nei prossimi anni.

³⁶ Cfr. Bertella Farnetti et al., 2017.

La prima è il ciclo (a cura di Maurizio Gusso, con la collaborazione tecnica di Diego Marchi) *Le Milano di Enzo Jannacci e...*³⁷, che si è articolato in tre incontri di due ore l'uno (h. 17.30-19,30), a Milano: *Diversità, immigrazione ed esclusione/inclusione in alcune canzoni di Enzo Jannacci (e Dario Fo)* (8 ottobre 2018, Aula Milani dell'Ospedale Maggiore); *Le Milano di Jannacci, Bianciardi e Lizzani: La vita agra (1962 e 1964)* (19 ottobre 2018, Negozio Civico ChiAmaMilano); *Le Milano di Jannacci, Viola e Monicelli: Romanzo popolare (1974)* (26 ottobre 2018, Biblioteca Valvassori Peroni).

La seconda è l'incontro *Le Milano di Franco Fortini*³⁸ (6 novembre 2018, h. 18-20, Biblioteca Sicilia, Milano).

I due esperimenti hanno avuto un esito incoraggiante, nonostante alcuni limiti di fondo: la durata troppo breve sia del ciclo, sia del singolo incontro (due ore lorde); la varietà e l'eterogeneità delle sedi e dei pubblici. Non a caso hanno visto la partecipazione qualitativa migliore le iniziative copromosse dalle biblioteche, ben radicate nel territorio.

Il *format Le Milano di...* può funzionare bene per la sua modularità e la sua molteplice applicabilità e per l'efficacia del titolo per brevità, icasticità, chiarezza e apertura. Potrebbe articolarsi in sezioni specifiche come *Le Milano delle canzoni*, *Le Milano della letteratura*, *Le Milano del cinema* ecc. e tenersi nelle Biblioteche Comunali e Rionali.

Un contesto storico, economico, politico e culturale più sfavorevole rispetto a quello degli anni '90 non solo rende difficile applicare alla scuola attuale modelli (ricerca-azione, sperimentazione assistita, formazione-ricerca) collaudati con successo, per esempio, con l'IRRSAE Lombardia, ma rende ancor più difficile offrire alla cittadinanza laboratori veri e propri come quelli residenziali di un giorno e mezzo tuttora positivamente sperimentati nelle Scuole estive di Arcevia (AN) di Clio '92³⁹. Resta aperta, però, anche la strada di un innesto di metodologie della ricerca partecipata e di educazione alla cittadinanza attiva come quelle sperimentate, con un buon intreccio tra fonti diverse (orali, fotografiche, artistiche, Archivi scolastici ecc.), in alcuni quartieri milanesi da reti di associazioni, scuole e altri soggetti collettivi, come nel caso di via Padova e del Parco Trotter⁴⁰.

³⁷ Promosso da ILSC e IRIS, con la collaborazione di BiblioLavoro, Istituto Nazionale Ferruccio Parri, SBM (Sistema Bibliotecario di Milano) - Servizio di Storia Locale e Società Umanitaria.

³⁸ Promosso da IRIS e SBM - Servizio di Storia Locale.

³⁹ Cfr. Gusso, 2008 b, 2016 d, 2017, 2018 a.

⁴⁰ Cfr. Agliani e Barra, 2017; Associazione La Città del Sole, 2005.

BIBLIOGRAFIA

- Aa. Vv., *L'America oltre la conquista. Materiali didattici interdisciplinari*, "Quaderno" n. 5, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1992, n. 17
- Aa. Vv., *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale*, IRSSAE Lombardia, Milano, 1994, voll. 2
- Aa. Vv., *Scienze geostorico-sociali per un curriculum verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, IRSSAE Lombardia, Milano, 1998
- Aa. Vv., *Milano, scuola di Carità. Una mostra per immagini. Milano, Palazzo Marino, 17-20 maggio 2007*, Azienda di Servizi alla Persona "Golgi-Redaelli", Milano, 2007
- Aa. Vv., *Protocollo di intesa Comune – Rete del 21 ottobre 2014*, in Cavallazzi et al., 2016, pp. 133-136 (Aa. Vv., 2016 a)
- Aa. Vv., *Documento di base della Rete Milanosifastoria (gennaio 2014)*, *ivi*, pp. 137-141 (Aa. Vv., 2016 b), in https://www.storieinrete.org/storie_wp/wp-content/uploads/2013/12/msfs_doc_base_genn_20142.pdf
- Aa. Vv., *Protocollo costitutivo della Rete di Milanosifastoria*, *ivi*, pp. 143-154 (Aa. Vv., 2016 c)
- T. Agliani e D. Barra, *Via Padova e dintorni. Identità e storia di una periferia milanese*, a c. di U. Lucas, Associazione La Città del Sole – Amici del Parco Trotter Onlus, Milano, 2017
- Associazione La Città del Sole – Amici del Parco Trotter Onlus (a c. di), *Casa del Sole. La città dell'infanzia a Milano 1925-2005*, Associazione La Città del Sole - Amici del Parco Trotter Onlus, Milano, 2005
- P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli e A. Botti (a c. di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2017
- P. Bortolini e M. Gusso, *Milanosifastoria: una Rete e un Progetto per la valorizzazione culturale e formativa della storia 'locale' di Milano* in B. Borghi e R. Dondarini (coord.), *Le radici per volare. Una festa per la storia*, "Her&Mus. Heritage & Museography", 2014, n. 14, pp. 83-87
- M. Cavallazzi, S. Citterio, C. Cocilovo e P. Foglia (a c. di), *Storia della istruzione, formazione, educazione a Milano e in altre aree comparabili*, Comune di Milano / Biblioteca Comunale - Ledizioni, Milano, 2016
- F. Cerati e C. Fenili, "L'Officina dello storico", "Quaderni di Archivio Bergamsco", 2009, n. 3, pp. 149-156
- S. Citterio e M. Salvarezza (a c. di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Franco Angeli, Milano, 2004
- C. Cocilovo (a c. di), *Quale lavoro tra ieri e domani*, Comune di Milano / Biblioteca Comunale, Milano, 2018
- C. Cocilovo e P. Bortolini (a c. di), *Fra sogno e realtà. La sperimentazione nelle scuole dell'obbligo a Milano negli anni '70*, *ivi*, 2017
- G. Deiana, *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*, Unicopli, Milano, 1997 (I ed.; nuova ed. rivista e ampliata; *ivi*, 1999)
- G. Deiana, *Ricerca e didattica della storia: che cosa significa fare ricerca storica a scuola. Considerazioni dal fronte interno*, in G. Deiana, *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*, Polaris, Faenza (RA), 1999, pp. 15-33

M. Gusso (a c. di), *Dall'Est, con Amore, Ungheria 1918-1964 e L'Europa centro-orientale in tredici carte*, "Quaderno" n. 1, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1989, n. 9, pp. 42-51, 52-57 e 58-64

M. Gusso (a c. di), *Donne nel turbine della guerra, Le "repubbliche sorelle" 1795-1806 e L'Europa in rivoluzione: 1789-1815*, "Quaderno" n. 2, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1990, n. 11, pp. 56-79, 80-89 e 90-96

M. Gusso (a c. di), *America Latina in musica e in versi. Sette cantautori di quattro paesi. Fascicolo didattico*, con quattro musicassette, Lega per i Diritti e la Liberazione dei Popoli – Movimento Laici America Latina, Milano, 1992 (Gusso, 1992 a)

M. Gusso (a c. di), *Una storia per immagini: le civiltà precolombiane. Fascicolo di accompagnamento alle cento diapositive a colori*, ivi, 1992 (Gusso, 1992 b)

M. Gusso (a c. di), *Polonia 1892-1953 ed Ebrei e polacchi fra X e XX secolo*, "Quaderno" n. 6, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1993, n. 19, pp. 82-95 e 96-110

M. Gusso (a c. di), *Una sottile linea bianca. Il confine italo-jugoslavo alle origini della guerra fredda attraverso il film Cuori senza frontiere di Luigi Zampa (1950)*, con la collaborazione di E. Data e il coordinamento di R. Marchis, Istoretto, Torino, 2007 (1 DVD e 1 CD)

M. Gusso, *Valenze didattiche de "L'Officina dello storico" nell'ambito della educazione al patrimonio e dell'insegnamento della storia locale*, "Quaderni di Archivio Bergamasco", 2008, n. 2, pp. 161-165 (Gusso, 2008 a)

M. Gusso, *Letteratura e storia per capire il Novecento e Il racconto come fonte per lo studio del Novecento. Storie di migrazioni*, in V. Guanci e C. Santini (a c. di), *Capire il Novecento. La storia e le altre discipline*, Franco Angeli, Milano, 2008, pp. 38-53 e 115-121 (Gusso, 2008 b)

M. Gusso, *Il curriculum di storia e le educazioni. Il caso dell'educazione alla cittadinanza interculturale*, in V. Guanci e M. T. Rabitti (a c. di), *Storia e competenze nel curriculum*, Cenacchi, CastelGuelfo di Bologna, 2011, pp. 102-117 (I ed.; II ed.: Mnamon, Milano, 2017, pp. 107-121).

M. Gusso, *Uscite didattiche e formazione storica. Esperienze IRIS di approccio storico-interdisciplinare all'educazione al patrimonio*, in T. Gilardi e P. Molinari (a c. di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, pp. 53-82

M. Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, in C. Fiamingo (a c. di), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica*, Unicopli, Milano, 2014, pp. 269-291; versione riveduta, corretta e aggiornata al 15 maggio 2015 in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=15566

M. Gusso (a c. di), *Scheda sul film Cuori senza frontiere (1950) di Luigi Zampa*, 4 febbraio 2016, in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=16388 (Gusso, 2016 a)

M. Gusso (a c. di), *Scheda sul film di Mario Bonnard, La città dolente (1949)*, 4 febbraio 2016, in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=16392 (Gusso, 2016 b)

M. Gusso (a c. di), *Scheda sul documentario di Nevio Casadio, Italiani per scelta: sette storie istriane (2012)*, 4 febbraio 2016, in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=16399 (Gusso, 2016 c)

M. Gusso, *Le opere d'arte come fonti. Alcuni esempi: testi letterari, film e canzoni e Laboratorio Testi letterari, film e canzoni come fonti per la storia del Novecento*, in P. Lotti ed E. Monari (a c. di), *Incroci di linguaggi. Rappresentazioni artistiche del passato nella didattica della storia*, Mnamon, Milano, 2016, pp. 15-34 e 35-52 (Gusso, 2016 d)

M. Gusso, *La prima edizione del Progetto Milanosifastoria: bilancio e prospettive*, in Cavallazzi et al., 2016, pp. 17-25 (Gusso, 2016 e)

M. Gusso (a c. di), *Antologia video Film italiani ed europei sul lavoro dopo il 1945. Panoramica storica di Tina Bontempo, Simone Campanozzi, Claudio A. Colombo, Maurizio Guerri, Maurizio Gusso e Daniele Vola, ILSC – INSMLI – IRIS – Società Umanitaria, Milano, 2016, B/N e col., 71'.* Scheda, in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=16493, 25 febbraio 2016 (2016 f)

M. Gusso, *Come film e canzoni 'scrivono' la storia e Laboratorio L'uso di film e canzoni nell'insegnamento/apprendimento della storia. Alcuni nodi cruciali nella storia del lavoro nell'Italia repubblicana*, in D. Dalola e M. T. Rabitti (a c. di), *La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica*, Mnamon, Milano, 2017, pp. 35-53 e 55-69

M. Gusso, *Il presente come storia e la società 'post-industriale' e Laboratorio Modelli di insegnamento della storia della società post-industriale*, in L. Coltri, D. Dalola e M. T. Rabitti (a c. di), *Una nuova storia generale da insegnare*, Mnamon, Milano, 2018, pp. 57-80 e 81-98 (Gusso, 2018 a)

M. Gusso, *Rappresentazioni letterarie del lavoro a Milano in età repubblicana*, in Cocilovo, 2018, pp. 172-179 (Gusso, 2018 b)

M. Gusso, C. Moschini e G. Silicati (a c. di), *Dalle cave di Candoglia e Ornavasso al Duomo di Milano: storie di marmi. Percorsi storico-interdisciplinari di educazione al patrimonio*, IRIS, Milano, 2001, e in particolare pp. 5-13 (M. Gusso, *Presentazione del libro e del progetto da cui trae origine*)

M. Gusso, C. Moschini e J. Wróbel (a c. di), *Un'identità multiculturale perduta. Ebrei e polacchi fra nazismo e stalinismo*, "Quaderno" n. 6, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1993, n. 19, pp. 60-81

INSMLI, Istituti per la storia della Resistenza e della società contemporanea e LANDIS, *Fare storia: la risorsa del Novecento. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea 1996-2000*, INSMLI, Milano, 2000

Liceo Artistico Statale di Brera e Veneranda Fabbrica del Duomo di Milano, *Le vie dei marmi. Il lavoro e l'arte della Fabbrica del Duomo di Milano*, Legma Grafiche, Lissone (MB), 2007 (con un CD-ROM)

M. L. Marescalchi, *Il Landis – Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia*, "Mundus", 2009, n. 3-4, pp. 248-251

I. Mattozzi, *Che il piccolo storico sia! Un modello per la ricerca storico-didattica*, "I viaggi di Erodoto", 1992, n. 16, pp. 170-180

I. Mattozzi, *Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica*, in Aa. Vv., *Didattica e ricerca storica/1*, Centro Stampa Comunale, Fermo, 2002, pp. 17-41

I. Mattozzi, *L'Associazione Clio '92*, "Mundus", 2008, n. 2, pp. 266-271

C. Moschini, *Il percorso dei Marmi. Dalle cave di Candoglia e Ornavasso al Duomo di Milano*, Skira, Milano, 2005

C. Moschini (a c. di), *Il cantiere del Duomo di Milano. Dai maestri del lago di Lugano a Leonardo*, Silvana, Cinisello Balsamo (MI), 2012

ONG Lombarde, IRRSAE Lombardia e Provveditorato agli Studi di Milano (a c. di), *Portare il mondo a scuola*, CRES (Centro ricerca educazione allo sviluppo) - Edizioni Lavoro, Roma, 1999

M. Salvarezza, *Scritture precarie. La storia delle trasformazioni produttive nella nuova letteratura del lavoro*, in Cocilovo, 2018, pp. 180-185

[TORNA ALL'INDICE](#)

Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti (A cura di), *Public history: discussioni e pratiche*, Milano - Udine, Mimesis, 2017, pp. 338

A cura di Ernesto Perillo

Keyword: crisi della storia accademica, memoria, public history, storia, uso pubblico della storia.



La Public History?
 “Un nuovo contenitore trendy che in sostanza indica una storia spiegata a gente che non la sa da parte di altra gente che non la sa nemmeno lei, un po’ l’imparicchia e un po’ l’inventa”, secondo

la definizione dello storico **F. Cardini**, a proposito della [Saga dei Medici](#) prodotto da Rai Fiction-Luz Vide.

Il libro di cui si parla in questa recensione può aiutare a capirci qualcosa di più.

Diviso in due parti, il volume raccoglie nella prima il dibattito sulle definizioni della PH, ne ripercorre la storia negli Stati Uniti (sul finire degli anni Settanta del secolo scorso) e in Italia (di PH si è cominciato a parlare dal 2000; l’[Associazione italiana di Public History](#) (AIPH) nasce nel 2016), esplorando alcuni dei nodi metodologici più significativi, in particolare i rapporti tra PH, storia accademica, uso pubblico della storia, memoria.

La seconda parte offre un panorama delle esperienze e dei campi di applicazione della PH: dalla storia d’impresa alla storia orale, dalla storia digitale ai diversi linguaggi e strumenti per raccontare il passato: musica, cinema, documentari, musei, archivi.

Cos’è dunque la PH? Quali le caratteristiche salienti, le contaminazioni e le differenze con altri ambiti, la storia accademica in primo luogo, e le diverse forme di divulgazione del passato? Cosa rende pubblica la storia e quali le pratiche più diffuse?

Le risposte vanno cercate nel percorso di ricerca che a livello internazionale si sta svolgendo attorno a questi temi. Da tempo, il [sapere storico](#) (occidentale) sembra caratterizzato da un paradosso: la sempre maggiore specializzazione e conseguente marginalizzazione della sua funzione e del suo “valore” (nella società, nel dibattito pubblico, nella scuola) a vantaggio degli scienziati sociali specialisti del presente (sociologi, economisti, politologi, antropologi). Una crisi alimentata, tra l’altro, dalla messa in discussione della narrazione euro-centrica coloniale e post coloniale del passato, sempre meno capace di dare conto dei processi di trasformazione del mondo e della vicenda umana nel suo complesso. E d’altra parte, la crescita esponenziale dell’interesse e della presenza del passato, della divulgazione storica, della memoria nei media e nella comunicazione pubblica (dalla carta stampata ai talk show, alle serie televisive, dal cinema alla graphic novel, al web, dai viaggi nei luoghi della memoria alle rievocazioni, alle feste e ai festival di storia).

La PH si può sbrigativamente definire come la storia applicata alla società in cui viviamo (ritornerò su questo punto più avanti) e può essere letta come un tentativo di ritrovare/dare un senso alla storia e alla sua funzione.

Il sintagma mette in relazione due campi semantici: *storia* come sapere disciplinato da regole, protocolli di ricerca, statuto epistemologico e *pubblica* (o *in pubblico*), per identificare un ambito di applicazione nel quale il pubblico non sia solo destinatario ma partecipi alla costruzione del racconto del passato.

Nel saggio che apre il volume, **Paolo Bertella Farnetti** riassume lo *status quaestionis* del dibattito sulla PH. Dagli esordi californiani (nella primavera del 1975) ad oggi la PH si è affermata come un nuovo campo di studi, è diventata una nuova disciplina (oggi nelle università americane ci sono circa duecento programmi di PH; il **primo master in Public History** in Italia è nato nell'Università di Modena e Reggio Emilia nel 2015), ci sono riviste, associazioni nazionali e internazionali, convegni e seminari di studi. E per uscire dalla torre d'avorio dell'accademia e delle università, i public historian hanno avuto bisogno di altre competenze, oltre a quelle proprie dell'officina disciplinare apprese nel curriculum tradizionale degli studi.

Sulla necessità di praticare una storia rigorosa, scientificamente affidabile, capace di fare riferimento ai risultati più alti della ricerca c'è accordo nella riflessione sulla PH. Più aperto il significato di pubblico: non un pubblico, ma tanti tipi di pubblici, che da semplici fruitori del discorso sul passato devono diventare (co)protagonisti nella sua elaborazione, e per coinvolgerli sono sempre

più necessari nuovi linguaggi, strumenti, luoghi.

“C'è una storia che si presenta *in pubblico* (...), una storia creata *per e con i vari tipi di pubblico*, e infine ci sono progetti storici creati *insieme al pubblico*“ (p. 46). La PH dunque non solo per facilitare la fruizione del racconto storico, ma per dividerne anche il processo di elaborazione, l'uso delle fonti per la costruzione della narrazione, le ipotesi interpretative, l'intreccio tra dati “oggettivi” e soggettività. Con alcuni rischi: la banalizzazione, la riduzione della complessità, la *disneyfication* del discorso storico. Decisivo quindi il legame con la ricerca accademica, sia per la formazione degli storici in pubblico che per la formalizzazione di questa nuova disciplina.

Thomas Cauvin nel suo contributo sullo sviluppo della PH nel Nord America e in Europa ricorda come la storia divenne una disciplina scientifica nel secolo XIX in Europa, con una progressiva professionalizzazione degli storici e specializzazione del pubblico. Anche se ben prima dell'affermazione della PH erano presenti, accanto agli accademici, molti altri storici che lavorarono per un pubblico più generale.

La PH ebbe origine e crebbe durante gli anni Settanta (il termine PH fu coniato dalla University of California at Santa Barbara e usato per la prima volta dallo storico Rober Kelley), in un contesto internazionale di rinnovamento dei campi di studio della storia: maggiore attenzione alla storia sociale, alla vita quotidiana, alla storia dal basso capace di usare nuovi media e di rivolgersi ad un pubblico più vasto. Nata negli Stati Uniti, la PH si diffuse rapidamente in altri paesi (Canada, Australia, Nuova Zelanda) per approdare poi anche in Europa.

Solo utilizzando le procedure e pratiche condivise dalla comunità scientifica degli storici, secondo **Lorenzo Bertucelli**, possiamo trasformare il passato in storia e dunque “*storicizzare la nostra comprensione del presente ed essere più consapevoli della nostra storicità*” (p. 83). La PH condivide l’approccio metodologico e conoscitivo con le discipline storiche ma “*ambisce a coinvolgere il pubblico come attore attivo del processo interpretativo*”, con l’obiettivo di renderlo consapevole di tale costruzione.

“*Pensare con la storia, ragionare storicamente, condividere responsabilmente questo processo con il pubblico è perciò il nucleo fondante della PH*” sostiene L. Bertucelli che puntualizza come le tappe del percorso interpretativo (fonte, conoscenza, prova e rielaborazione della conoscenza) siano le stesse per la storia che per la PH. Nel percorso per condividere con il pubblico la cassetta degli attrezzi necessari alla costruzione della storia, il public historian non si pone in posizione gerarchica e sovraordinata, ma pone “*la sua conoscenza del passato storico in relazione con le memorie e gli sguardi sul passato proposti dal pubblico*” (p. 87) in un mix tra autorità condivisa e assunzione di responsabilità.

L’autore passa poi a considerare il rapporto tra PH e uso pubblico della storia. Escludendo gli usi esplicitamente strumentali della storia (“uso politico” o “abuso pubblico della storia”), si tratta di due ambiti non separabili da distinzioni nette, che richiedono un’ulteriore riflessione per essere meglio definiti nelle reciproche caratteristiche.

Ponte tra disciplina storica e società, la PH deve da una parte condividere con la comunità scientifica i fondamenti metodologici e le acquisizioni della storiografia più avvertita, dall’altra intercettare la domanda sociale di storia, con

l’ambizione di fare del pubblico un attore, coprotagonista con il public historian per migliorare la conoscenza del passato.

La PH può essere letta come la risposta alla crisi del sapere accademico, al disagio epocale e congiunturale degli storici, al complessivo declino delle scienze umane, alla domanda diffusa di conoscenza del passato e di storia, in una fase in cui il discorso pubblico è sempre più ricco di Storia e di Storie. **Alfonso Botti** e di **Maurizio Ridolfi** ragionano in particolare sui rapporti tra PH e uso pubblico della storia. Con questa espressione lo storico **Nicola Gallerano** si riferiva “*(...) a tutto ciò che si svolge fuori dai luoghi deputati della ricerca scientifica in senso stretto, della storia degli storici, che è invece scritta di norma per gli addetti ai lavori e un segmento molto ristretto di pubblico*” (p. 109): una concettualizzazione che va collocata nel contesto culturale (metà degli anni Novanta) di una storia militante che caratterizzava la ricerca di quella fase.

Per la PH si tratta dunque di comprenderne meglio lo statuto epistemologico: come storia applicata essa allude a qualcosa di più e di altro rispetto all’uso pubblico della storia o al suo abuso politico.

M. Ridolfi sintetizza nel motto “*Fare e narrare storia, per e con il pubblico*” il significato della PH e ripercorre le tappe della via italiana alla PH e del suo sviluppo accelerato: dall’uso delle nuove tecnologie del Web 2.0 e all’intensificarsi di occasioni e interventi di storia applicata, alla istituzionalizzazione in alcune università di percorsi, laboratori, master specialistici per la formazione di possibili figure di Public historian.

La PH inoltre rinvia a un altro tema: il ruolo pubblico dello storico nell’era della

rivoluzione digitale, drasticamente ridefinito dalla disintermediazione della conoscenza storica e dalla crisi dell'autorevolezza scientifica. A partire da ciò, nel suo contributo **Marcello Ravveduto** sostiene la necessità di *“costruire ponti tra la terra ferma dell'accademia e l'arcipelago della PH”* (p. 136) in un rapporto complementare e prossimo tra i due ambiti, grazie al quale storici accademici e public historian possano assumere *“un ruolo guida nei circuiti di produzione e di comunicazione del “fare storia”*” (p. 138).

Quali le vie di contatto tra terra ferma e isole dell'arcipelago?

M. Ravveduto ne indica tre: la ricerca epistemologica, la didattica, la comunicazione. Per quest'ultima, in particolare, l'autore auspica l'impegno di una nuova generazione di storici, i “coloni digitali” che hanno conosciuto la vita prima del Web e che sono stati protagonisti del boom della cybertecnologia, capaci quindi di un dialogo costruttivo con i nativi digitali.

Al rapporto tra storia, memoria/e e PH è dedicato il contributo di **Angelo Ventrone** che chiude la prima parte del volume. Ricordando le riflessioni del filosofo francese **P. Ricoeur** per il quale di fronte al passato abbiamo tre diverse opzioni: dimenticare, essere ossessionati (eccesso di memoria), perdonare (comprendere per andare avanti) - propone di iscrivere la funzione della PH all'interno di questa ultima prospettiva: *“aiutare a mettere a confronto le ragioni dell'uno e dell'altro, ovvero le memorie discordanti, imponendo loro di aprirsi alle ragioni avverse e sollecitandole a cambiare proprio in conseguenza di questa apertura”* (p. 149). Una funzione che qualifica la PH come strumento per passare dalla memoria-ripetizione alla memoria-ricostruzione.

“Lo storico, per certi versi, può essere paragonato a colui che compie un gesto simile alla sepoltura: dà cioè pace alla memoria mentre ne rivitalizza il ricordo” (p. 151-52).

Ai campi di applicazione della PH è dedicata la seconda parte del libro, esplorati attraverso dodici contributi: **Cecilia Dau Novelli**: le storie di imprenditori, imprese e lavoro; **Antonio Canovi**: PH e storia orale e dunque la possibilità di coniugare la storia con le memorie; **Enrica Salvatori**: l'impatto della rivoluzione digitale sui modi di produrre, consumare, comunicare la storia; **Claudio Siligrandi**: la musica e in particolare le canzoni come fonti per la PH; **Adolfo Mignemi**: l'uso del documento visivo, con riferimento alle numerose criticità (differenza tra memoria e storia, abuso del ricorso all'analogia, la peculiarità dei linguaggi visivi, i criteri di edizione delle fonti visive) ancora presenti in questo ambito; **Vittorio Irvese**: il cinema documentario, riflettendo sui punti di convergenza e frizione con la PH, a partire dalla riflessione di W. Benjamin nei suoi *“Tesi di filosofia della storia”*; **Marco Cipolloni**: il rapporto tra storia naturale e storia umana nel cinema in riferimento al quale la PH può svolgere un ruolo importante di alfabetizzazione culturale e linguistica; **Michelangelo Di Giacomo**: i musei di storia a cui si affidano nuovi compiti e funzioni come strumenti anche di educazione alla cittadinanza, con rischi (la riaffermazione dell'identità nazionale e del nazionalismo, amplificazione della storia dal basso) da evitare; **Aldo Di Russo**: i musei narranti, (a partire da due esempi: il Castello di Lagopesole in Basilicata che racconta le lotte dell'Imperatore Federico II per la supremazia sulla chiesa; e la casa natale di Joe Petrosino a Padula (SA), simbolo della lotta alla mafia del

grande poliziotto italo-americano) legati a luoghi che furono testimoni di fatti avvenimenti storici che intendono raccontare e presentare al visitatore; **Paolo Simoni**: gli archivi audiovisivi di famiglia (fotografici, audiovisivi e digitali), con particolare riferimento al progetto “*Vite filmate*”, una nuova piattaforma digitale che consente l’esplorazione di fondi filmici particolarmente rappresentativi per temi, periodo storico, provenienza geografica; **Eric Teyssier**: l’esperienza dei “*Grandi Giochi Romani*” che dal 2010 si replica nell’anfiteatro di Nimes in Francia, come ricostruzione storica, comunicazione di un antico passato e verifica di alcune ipotesi interpretative della nostra idea della gladiatura romana; **Manfredi**

Scanagatta: le tappe del lavoro della PH, dalla ricerca creativa delle fonti (non solo quelle archivistiche) alla messa in scena dei contenuti di conoscenza per condividerne significati e senso con il pubblico, in particolare quello della scuola e delle studentesse e degli studenti che la abitano.

Una rassegna che non vuole essere completa ma rappresentativa di piste di ricerca, lavoro, impegno sulle quali si dovrà ancora misurare la PH. Affinché il public historian possa assolvere fino in fondo quel ruolo di “traghettatore” verso l’avvenire” auspicato con forza da **Serge Noiret** nella sua appassionata introduzione (p. 33).

Per ulteriori approfondimenti sul tema della public history:

Associazione Italiana di Public History (AIPH)
(<https://aiph.hypotheses.org>)

International Federation for Public History IFPH
Fédération Internationale pour l’Histoire Publique FIHP
(<https://ifph.hypotheses.org>)

Tommaso Detti

Lo storico come figura sociale, relazione inaugurale a Giunta Centrale per gli Studi Storici, *L’organizzazione della ricerca storica in Italia*, convegno, Roma, 16-17 dicembre 2014, (<http://www.gcss.it/wp-content/uploads/2015/09/Lo-storico-come-figura-sociale.pdf>)

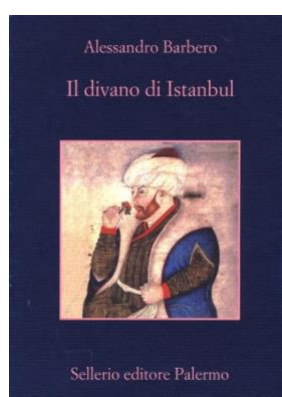
(Ultima consultazione 6 nov. 2018)

[TORNA ALL’INDICE](#)

Alessandro Barbero, *Il divano di Istanbul*, Sellerio Editore Palermo, 2015, pp. 207

A cura di Vincenzo Guanci

Keyword: *impero bizantino, storia e divulgazione*



L'impero ottomano, iniziato nei primi decenni del Trecento da 'Othman, un capo tribù di una regione dell'Anatolia nord-occidentale, fu portato avanti dai suoi eredi e successori fino a raggiungere la massima espansione nel XV-XVI secolo, dopo la conquista di Costantinopoli, della Grecia, dei Balcani, dell'Ungheria, delle regioni mediorientali, della penisola arabica, della Persia. Fu fermato in Europa occidentale

a Lepanto nel 1571, pur continuando a dominare nelle isole mediterranee e nella costa nordafricana. L'impero durò sei secoli. Finì di fatto nel 1918 con la sconfitta nella prima guerra mondiale, e fu sciolto nel 1923 da Kemāl Atatürk, che, nel corso della sua rivoluzione e rifondazione nazionale turca, depose l'ultimo imperatore, Maometto VI, e proclamò la Repubblica di Turchia, attualmente esistente.

Alessandro Barbero racconta in 207 pagine sei secoli di storia, una storia avvincente, che si legge come un romanzo.



Barbero mette a frutto le sue ricerche immergendole nel contesto delle sue immense conoscenze storiche, rappresentando con grandissima sapienza la civiltà ottomana, in uno con la religione musulmana e l'immagine del turco ancor oggi presente nella memoria collettiva italiana ed europea.

L'autore ci presenta l'architettura istituzionale dell'impero nelle prime pagine del libro. L'imperatore è il *sultano*. Il governo dell'impero si chiama *divan*, ed è presieduto dal *gran visir* e composto dai *pascià*.

“La tradizione dei nomadi delle steppe continua a vivere nell'impero ottomano anche attraverso i simboli del potere. Il principale simbolo del potere nella gerarchia ottomana è una coda di cavallo, come quella che i capitribù nomadi piantavano su un palo davanti alle loro tende per far riconoscere la loro autorità. Davanti al padiglione del sultano, quando è in marcia alla testa dell'esercito, si piantano sette pali con sette code di cavallo, e soltanto il sultano può averne così tante; il gran visir ha diritto a quattro code di cavallo, per marcare bene la differenza; gli altri pascià, membri del governo ma inferiori al gran visir, possono inalberare tre code.” (p. 16)

Come tutte le storie, specialmente quelle di grandi e longevi imperi, anche questa ha i suoi protagonisti. Sono grandi condottieri militari, conquistatori di terre e di popoli, ma anche grandi politici e governanti, come Solimano il Magnifico, che Barbero ci ricorda contemporaneo del Rinascimento italiano, della Riforma protestante e della Controriforma cattolica, di Michelangelo e di Lutero, di Machiavelli e Calvino.

Ecco una caratteristica fondante della scrittura di Barbero: il continuo richiamo alle conoscenze storiche che si presumono nel lettore acculturato dai manuali scolastici; ciò gli consente di situare nel tempo le narrazioni

del suo libro cogliendone le contemporaneità. E non si sottrae al confronto, anzi. Sottolinea le differenze tra Roma e Bisanzio-Istanbul al tempo di Solimano.

“Siamo dunque in un'epoca in cui con il senno di poi, pensando alla conquista dell'America, pensando alla diffusione delle armi da fuoco, noi vediamo un'Europa già lanciata alla conquista del mondo, un Occidente straordinariamente vitale, pieno di energie; i contemporanei non ne erano così convinti, loro vedevano le lacerazioni spaventose, le atrocità delle guerre di religione, una cristianità spaccata tra cattolici e protestanti, e perciò orrori, sofferenze, guerre incessanti. E di fronte a questa Europa insanguinata, a questa Cristianità lacerata vedevano un impero ottomano governato da un nuovo Salomone, da un uomo che era al tempo stesso un grande legislatore e un grande guerriero.” (p. 61)

Barbero non si limita al confronto coevo; per farci meglio comprendere le specificità dell'impero ottomano nello svolgersi dei secoli, spesso ci ricorda che gli avvenimenti nel tempo modificano spazi, istituzioni, modi di vivere. Sono frequenti interruzioni della narrazione introdotte da “noi siamo abituati a pensare che...” e via con precisazioni e messe a punto.

Il divano di Istanbul ci consegna un affresco dell'impero e della civiltà ottomana che ci fa capire molto della Turchia e della civiltà islamica odierna, dimostrando, se ce ne fosse ancora bisogno, l'importanza della conoscenza del passato per capire il presente. Gli storici bravi come Barbero ricostruiscono un pezzo di passato che ci fa comprendere il mondo in cui stiamo vivendo e lo raccontano a noi, uomini e donne europee del ventunesimo secolo in modo a noi

comprensibile. È la semplicità che, come dice il poeta, è difficile a farsi.

[TORNA ALL'INDICE](#)

SPIGOLATURE

A cura di Enzo Guanci

La Storia, con la esse maiuscola, nel senso comune tratta dei grandi personaggi, soprattutto politici, che hanno, con il loro pensiero e le loro azioni, prodotto trasformazioni epocali nella vita delle nazioni. Il senso comune storico è frutto della concezione della storia della generalità (e di generazioni) di insegnanti e di manuali scolastici che hanno trasmesso l'idea che "passano alla (fanno la) storia" i grandi uomini o le grandi donne: Elisabetta I d'Inghilterra, Filippo II di Spagna, Giulio Cesare, Cleopatra, ecc.

Ma come si viveva nel XVI secolo in Spagna e in Inghilterra e nel I sec. a.C. a Roma e in Egitto? E poi, cosa vuol dire in concreto "come vivevano"?

Approfondendo del fatto che la vita quotidiana di uomini e donne è una delle strutture profonde delle società umane che muta lentamente nel tempo, Piero Angela e Alessandro Barbero hanno intrecciato dialoghi fruttuosi sulla vita quotidiana nei suoi vari aspetti, in diversi momenti del passato del mondo occidentale.

Proponiamo qui l'introduzione e la conclusione del loro libro, nel quale, riprendendo le conversazioni trasmesse in TV, le completano, traendone infine conclusioni interessanti non solo per comprendere la vita quotidiana ma anche, e soprattutto, le grandi trasformazioni nel tempo della civiltà occidentale, aggiungendo infine qualche riferimento al nostro paese.

Introduzione

Spesso si dice che studiare il passato serve a comprendere meglio il presente, ed effettivamente la storia è come un film: per capirne la trama sono importanti non solo gli ultimi fotogrammi ma anche quelli precedenti.

C'è però la tendenza a leggere la storia soprattutto attraverso i grandi avvenimenti e i grandi personaggi, trascurando spesso il paesaggio di sfondo, là dove si trovano invece le realtà quotidiane. In questo libro cercheremo proprio di andare dietro le quinte della storia, viaggiando attraverso i secoli e scoprendo quella parte del racconto che spesso rimane in ombra.

Certi sovrani, in passato, si travestivano da popolani e andavano in giro in incognito per capire come viveva la gente e scoprire un mondo che dalle torri del Palazzo era completamente invisibile. Analogamente, anche noi cercheremo di mescolarci alla folla anonima dei secoli passati per osservare da vicino uomini e donne alle prese con i loro problemi quotidiani, e scoprire un mondo oggi dimenticato.

Siamo talmente abituati a vivere in un'altra dimensione, in un altro universo, che abbiamo perso ogni contatto con quel pianeta lontano, dove il ferro costava 50 volte più del grano, i libri si scrivevano a mano, per andare da Roma a Parigi occorreavano settimane, la diffusione della lingua italiana era di là da venire, ed era invece molto diffusa la pratica della tortura, mentre si moriva in massa per un'epidemia.

Naturalmente le situazioni erano diverse nelle varie epoche e nelle varie parti del mondo, ma c'è un filo rosso che unisce le società del passato, se le confrontiamo alla nostra: pochissima energia e tecnologia, quasi niente medicine, trasporti lentissimi, niente mezzi di informazione, poco cibo, vita breve, analfabetismo diffuso...

Ma è giusto fare il confronto anche col punto di partenza, non solo con quello di arrivo. Rispetto all'umanità primitiva, vissuta per centinaia di migliaia di anni all'età della Pietra, gli uomini del mondo antico o medievale avevano creato un mondo immensamente più progredito, costruito grandi città e meravigliose opere d'arte. Quella che oggi ci sembra arretratezza, era una tappa del progresso; l'umanità di allora non percepiva quell'arretratezza, e non ne soffriva. L'uomo ha sempre vissuto per lavorare e costruire, per amare e farsi una famiglia, per affermarsi e proteggere i propri cari, in ogni epoca. Ed è questo che riempiva la vita della gente, anche quando, rispetto a oggi, si moriva presto, i pericoli erano tanti e soprattutto il lavoro, per mancanza di fonti energetiche, era infinitamente più faticoso.

Pur nella loro grande diversità, le società dei secoli scorsi hanno in comune queste caratteristiche, che hanno condizionato pesantemente non solo l'economia e lo sviluppo, ma anche la vita quotidiana. Ed è soprattutto in queste dimensioni che viaggeremo.

Pensiamo che sia molto utile tornare a visitare questo passato perché è lì che si trovano le nostre radici. E lo faremo sotto forma di dialogo, rielaborando e arricchendo in modo nuovo le nostre conversazioni di "Superquark".

Questi numerosi, piccoli ritratti tematici non sono soltanto un modo per guardarci allo specchio, ma anche un'occasione per capire cosa è cambiato nel profondo e perché.

In un momento di grave crisi, come quello che stiamo attraversando, osservare le società del passato permette di capire meglio il ruolo rivoluzionario della tecnologia, dell'energia e della conoscenza. Tutte cose che ancora oggi dominano il nostro sviluppo economico, e che consentono a un paese di essere all'altezza, oppure no, delle grandi sfide in corso.

[TORNA ALL'INDICE](#)

UNA DIVULGAZIONE STORICA DA ...CANI



[TORNA ALL'INDICE](#)

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO

IL BOLLETTINO DI CLIO