



Guardare la storia

Lavorare con le immagini
tra passato e presente
nella scuola secondaria
di primo grado

Monica Di Barbora

MATERIALI
DIDATTICA

Erickson

GUARDARE LA STORIA

Fin dal Seicento, le immagini accompagnano i libri scolastici come strumenti a supporto dell'apprendimento. Ma come impiegarle oggi in modo davvero efficace in classe? *Guardare la storia* nasce per offrire agli insegnanti della scuola secondaria di primo grado uno strumento operativo che integri lo studio della storia con la lettura critica delle immagini. L'analisi delle fonti iconografiche, infatti, non solo consente una comprensione più profonda del passato, ma anche la costruzione di una competenza oggi fondamentale: quella di esaminare criticamente un'immagine.

Le immagini non sono specchi del reale, ma sue interpretazioni: leggerle con sguardo critico è fondamentale.

Il volume presenta dieci immagini scelte con cura per proporre la maggiore varietà possibile di soggetti, autori, temi e ambiti spaziali. Ciascuna immagine è accompagnata da un approfondimento per l'insegnante e da una scheda operativa con domande e attività pensate per le e gli studenti, che invitano alla riflessione, di volta in volta guidata, individuale o in gruppi, sulle fonti. In un mondo in cui la comunicazione visiva è dominante, imparare a interrogare le immagini, del passato e del presente, significa dotarsi di strumenti per decodificare criticamente la realtà, sviluppando uno sguardo consapevole, autonomo e attivo.

CONTENUTI

Introduzione e guida all'uso

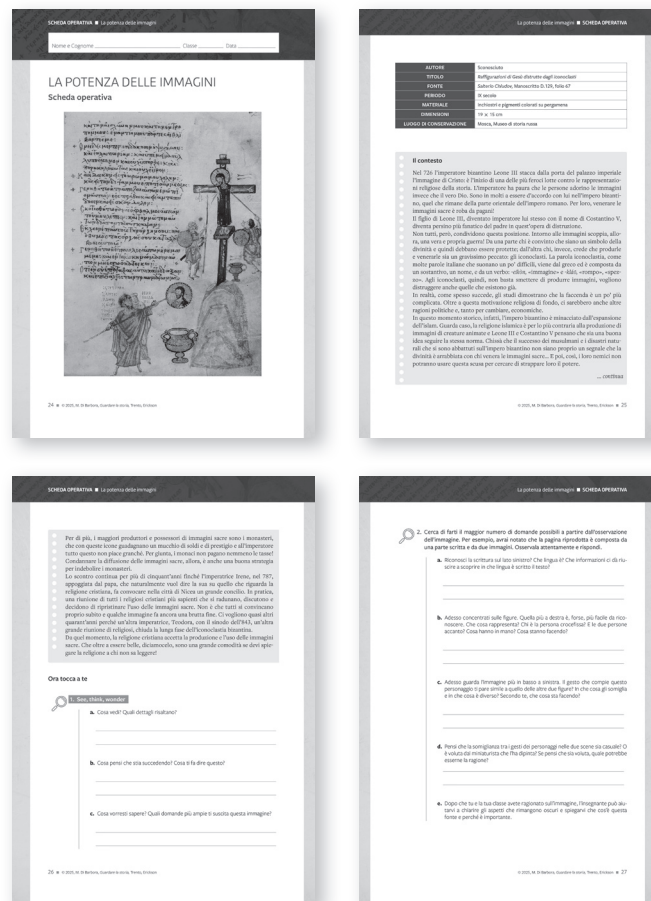
1. La potenza delle immagini
2. Le monete come mezzo di comunicazione
3. Bayeux: il Medioevo a colori
4. Donne di potere
5. Le forme della propaganda
6. Donne e bambini alle crociate
7. I Bronzi del Benin
8. Nascere in piazza
9. Giocare con le lettere
10. Morti danzanti

L'AUTRICE

MONICA DI BARBORA

Insegnante e storica, ha un dottorato in Educazione nella Società Contemporanea. Da ricercatrice, lavora sulle fotografie come fonti storiche, sia in prospettiva teorica che empirica. I suoi temi di studio riguardano il periodo fascista e l'Italia repubblicana, con particolare attenzione alla storia delle donne e di genere. Ha pubblicato numerosi saggi in riviste e volumi collettanei, italiani e internazionali. Ha curato un volume sugli archivi fotografici del quotidiano «L'Unità» ed è in uscita, per Viella, una sua monografia sulla relazione tra donne e fotografia nel Novecento.

Interrogare le immagini per conoscere la storia



Scheda operativa per l'attività didattica

€ 23,00

libro + allegati indivisibili



9 788859 042600

www.erickson.it

MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.erickson.it>

INDICE

7	Introduzione e guida all'uso
20	Attività 1 La potenza delle immagini
24	Scheda operativa
30	Attività 2 Le monete come mezzo di comunicazione
34	Scheda operativa
40	Attività 3 Bayeux: il Medioevo a colori
45	Scheda operativa
51	Attività 4 Donne di potere
55	Scheda operativa
61	Attività 5 Le forme della propaganda
66	Scheda operativa
72	Attività 6 Donne e bambini alle crociate
76	Scheda operativa
82	Attività 7 I Bronzi del Benin
87	Scheda operativa
92	Attività 8 Nascere in piazza
97	Scheda operativa
103	Attività 9 Giocare con le lettere
107	Scheda operativa
112	Attività 10 Morti danzanti
116	Scheda operativa

Guardare la storia

Introduzione e guida all'uso

Perché

Perché proporre altre immagini per lo studio della storia, quando i manuali scolastici ne sono già ricchissimi?

La domanda è legittima, tuttavia ci è parso utile e importante produrre uno strumento specificamente pensato per l'**uso delle immagini nell'insegnamento/apprendimento della storia**. Con il duplice obiettivo di fornire un testo per l'**autoformazione** che funzioni, al tempo stesso, per l'immediato **uso didattico in classe**.

Le attività e le incombenze scolastiche si moltiplicano, spesso è quasi impossibile trovare tempo per approfondimenti o per provare a percorrere nuove strade. Al tempo stesso, chiunque lavori a scuola sa molto bene quanto sia importante avere più frecce al proprio arco ed essere in grado di adattare la propria didattica ai diversi contesti e ai cambiamenti della scuola e della società.

È indubbio che le immagini siano al centro della nostra infosfera ma, soprattutto, di quella delle nostre e dei nostri studenti: abituati a scorrere tra video e immagini fisse su Tiktok o Instagram, a scambiarsi *sticker*, a leggere, ben che vada, metri lineari di manga o a fotografarsi in ogni occasione. Meno certo è che esse/i comprendano con sicurezza il linguaggio delle immagini, il loro particolare modo di costruire senso e di comunicare, i molteplici scopi della loro circolazione. Proprio per la grande pervasività che le immagini hanno, e per i molteplici scopi per i quali vengono utilizzate, è bene che la scuola attivi percorsi di lavoro iconografico anche al di fuori delle discipline che a questo sono propriamente dedicate.

Per quanto riguarda il loro utilizzo didattico, la loro efficacia è largamente riconosciuta da secoli. Nel 1658 viene pubblicato il volume *Orbis sensualium pictus*, considerato il primo testo illustrato per bambini. A produrlo è Giovanni Amos Comenio (versione italianizzata di Jan Amos Komenský), insegnante, pedagogista, pensatore e scrittore ceco. Il libro di Comenio mira a insegnare ai più piccoli i diversi aspetti del mondo concreto, tutto ciò che viene percepito attraverso i sensi, utilizzando appunto come elemento di partenza le immagini. Per il pedagogista, infatti, l'apprendimento linguistico, obiettivo principale del suo impegno didattico, deve essere combinato con l'apprendimento degli eventi naturali e lo studio dell'essere umano.

Come scrive l'autore stesso nella sua opera principale, *Didactica magna*, le immagini hanno tre funzioni: rafforzare l'impressione di quanto si studia; interessare e divertire i piccoli stimolando la loro curiosità nei confronti, al contempo, del mondo e dei libri; aiutare l'apprendimento della lettura. Anche se Comenio non si interessa in modo specifico all'insegnamento della storia, alcuni degli obiettivi che si prefigge utilizzando le figure sono ancora alla base del loro uso nei nostri manuali di storia. E questo nonostante una enorme differenza di contesto; se nel XVII secolo, infatti, questo ampio uso di immagini doveva produrre un notevole effetto sorpresa, questo non è, naturalmente, il caso nella società contemporanea, in cui siamo immersi in un flusso iconico praticamente ininterrotto.

Il manuale, una sorta di piccola enciclopedia, ottenne uno straordinario successo e, composto originariamente in latino e tedesco, ebbe oltre duecento traduzioni sin dall'anno successivo alla prima edizione, venendo largamente utilizzato fino a metà Ottocento. Questa grande diffusione, spaziale e cronologica, ha fatto sì che l'*Orbis pictus* sia stato preso a modello per molte opere pedagogiche successive.

Tuttavia, prima che le immagini vengano integrate stabilmente nei libri di testo di storia bisognerà attendere ancora a lungo. È forse l'impianto fortemente narrativo della storia o la scarsa dimestichezza di archivisti e storici con le fonti iconografiche a rallentare questo processo. Quale che sia la ragione, è tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento che le immagini incominciano a essere utilizzate nei libri di testo scolastici della scuola secondaria, a partire da quella di primo grado prima di raggiungere anche il livello successivo.

Secondo gli esperti, l'introduzione di fonti iconografiche non è la risposta a un'esigenza dei docenti ma un'iniziativa degli editori, che ricorrono a miniature e riproduzioni di varia natura per rendere più vivace la pagina. In special modo, relativamente a una materia, la storia appunto, che viene percepita come particolarmente «polverosa». Le immagini, dunque, hanno semplicemente la funzione di illustrazioni, colorano e movimentano la pagina, cercando di attirare l'attenzione del lettore e proponendo un impianto grafico che non lo «spaventi». Nel corso del tempo, grazie anche ai miglioramenti tecnici che rendono più semplice ed economico stampare le immagini, e in conseguenza del boom demografico unito all'allargamento dell'accesso scolastico dovuto alla riforma della scuola media — che porta a un aumento del numero degli alunni —, la produzione dei manuali si amplia e si diversifica sempre più. Con l'avvento delle tecnologie digitali, a queste ragioni si aggiungono un'esplosione del consumo di immagini e un progressivo calo della soglia di attenzione e di familiarità con la pagina scritta. Le pagine dei libri di testo di storia si riempiono di mappe, carte, grafici, colori, riproduzioni di opere d'arte, pagine di giornali, manifesti, fotografie... Nella maggior parte dei casi, le immagini continuano, però, a svolgere una funzione prioritariamente illustrativa, come testimoniato dalle scarse e spesso suggestive più che informative didascalie che le accompagnano. In altri casi, alle immagini comincia anche a essere riservata una maggiore attenzione, con esercizi guidati di lettura e analisi. Rimane, comunque, una forte sproporzione tra il trattamento dei documenti scritti e di quelli iconografici.

Fatta questa premessa, proviamo, allora, a vedere quali funzioni riveste l'uso delle immagini nei testi didattici contemporanei.

Anzitutto, le figure svolgono una semplice **funzione grafica**. Proprio la nostra consuetudine con la comunicazione iconografica rende ormai impensabile, in particolare per le fasce di età scolare, un testo esclusivamente scritto. Le figure spezzano la monotonia della successione di lettere alleggerendo e movimentando la gabbia grafica. Una pagina integrata da disegni, infografiche, carte, riproduzioni di opere d'arte è più gradevole, più «amichevole» per studenti che spesso affrontano i libri solo in classe.

In relazione a eventi del passato, inoltre, le immagini svolgono anche una funzione che possiamo definire «suggestiva». Esse attirano lo sguardo, sollecitano la curiosità, offrono agli occhi un contesto all'interno del quale inserire le informazioni che vengono trasmesse dal testo scritto: ambienti, abiti, luoghi sorreggono l'immaginazione nel suo viaggio verso il passato.

Collegato a questa funzione, ma con caratteristiche parzialmente differenti, c'è anche il **valore emotivo delle immagini**. «Vedere» determinati eventi, anziché solamente leggerne, ha un impatto più forte e sollecita una reazione che non è solo razionale ma coinvolge anche un'adesione più istintiva ed empatica nei confronti delle scene, e delle persone, raffigurate.

Queste due funzioni, suggestiva ed emotiva, combinate, mirano anche a ridurre la distanza che gli/le studenti percepiscono nei confronti del passato, che si tratti di cinquanta o duemila anni.

Un'ulteriore **funzione** è quella «**mnemonica**». La concezione di Comenio, per cui le immagini, proprio grazie al loro forte impatto, servono a imprimere eventi e concetti più rapidamente e più solidamente delle parole, rimane sicuramente attuale. Questa intuizione è stata confermata, nel Novecento, dalle neuroscienze e da numerosi studi di psicologia e pedagogia che hanno mostrato come, in particolare per alcune/i studenti, la capacità mnemonica sia strettamente collegata alla percezione visiva per cui il nostro cervello memorizza la composizione di una pagina e, partendo da questa «fotografia», è in grado di richiamare alla mente concetti e dettagli.

Infine, ed è l'uso fondamentale, sul quale vogliamo concentrare l'attenzione in questo volume, **le immagini sono delle fonti a tutti gli effetti**. Forniscono informazioni non solo sugli esseri umani e sugli eventi del passato ma sul modo in cui sono stati percepiti; su come questa percezione si modifichi a seconda di chi la produce e come cambi nel corso del tempo; sulle modalità della loro comunicazione e trasmissione.

Questa pluralità di funzioni che si accavallano e si intrecciano nelle pagine del manuale di storia è una ricchezza ma, al tempo stesso, può essere ragione di debolezza. Nel dovizioso fluire di figure è proprio il loro valore documentale che rischia di essere penalizzato a vantaggio delle altre finalità.

Da questa riflessione nasce il presente volume in cui le **immagini** sono state selezionate e limitate al numero di dieci ma, soprattutto, sono **presentate singolarmente**. Una strategia per dedicare la giusta attenzione al documento, concentrando lo sguardo su di esso, esaminandolo con cura, soffermandosi su ogni elemento e provando a capire davvero che cosa si sta guardando; sottrarre le figure al flusso ininterrotto per isolarle nel tempo e nello spazio, dando loro la **corretta rilevanza**.

Il fine è duplice. Da una parte, concentrarsi sulle immagini non come spunto per parlare d'altro, usando le figure esclusivamente come punto di partenza per focalizzarsi, poi, sull'evento o sul personaggio raffigurato dimenticando la fonte, ma lavorare, con precisione, sulla fonte per capire cosa ci racconta,

quello specifico documento, di quell'evento o quel personaggio; indagare, dunque, il loro preciso significato e capire come estrarne tutte le informazioni che ci possono fornire e che ci aiutano ad approfondire e arricchire la nostra comprensione degli eventi storici.

Questo significa interrogarle non solo nel loro contenuto ma nella loro materialità, prendendo in considerazione le tre fasi fondamentali della loro «biografia»: **produzione** (chi le ha prodotte? quando? a quale scopo? su indicazione di chi? con quali strumenti?), **fruizione** (chi le ha viste? come? perché? in quale «cultura iconografica» erano inserite?) e **conservazione** (come sono giunte fino a noi? dove sono conservate? quali processi di risignificazione sono intervenuti nel corso della loro ricontestualizzazione?).

Dobbiamo questa griglia analitica al lavoro della storiografia che ha progressivamente incominciato a introdurre le fonti iconografiche tra gli attrezzi del mestiere. Dapprima dipinti, miniature e disegni poi, a partire dagli anni Novanta del XX secolo anche le fotografie. È il cosiddetto *Visual turn*, la svolta visuale degli studi storici. Nel 2015, anche in Italia nasce una rivista specificamente dedicata alla storia attraverso le immagini, «Visual history». L'effetto è, dunque, una maggiore frequenza nell'uso delle immagini e un maggiore rigore epistemologico che si traduce in prassi e metodologie solide e variegate. Siamo, tuttavia, ancora lontani, soprattutto sul piano della produzione storiografica, più che della riflessione teorica, da un uso davvero trasversale e solido delle immagini nella storiografia. In particolare, si assiste a una sorta di paradosso per cui l'uso delle immagini come fonti tende a diminuire man mano che ci si avvicina alla contemporaneità, come se la rappresentazione figurativa perdesse peso in presenza di un'abbondante messe di fonti scritte.

Ancora più lento e complesso è il superamento di un approccio puramente illustrativo alle figure che affollano le pagine dei manuali. Le ragioni sono molte ma, certamente, va considerata la difficoltà di lettura delle immagini che, dietro un'iconografia spesso semplice e apparentemente neutra, celano, in realtà, complessi processi interpretativi. Non basta, infatti, saperne leggere correttamente la superficie iconografica ma, come per ogni altro documento, è necessario contestualizzarle, dal punto di vista storico e culturale, indagarne la fattura, un'eventuale committenza, i costi di produzione, la capacità di circolazione...

Si tratta, come di vede, di un articolato processo analitico, reso ancora più arduo, paradossalmente, proprio dalla nostra grande familiarità con le immagini che ci porta, di frequente, a sottovalutarne la natura composita e le difficoltà interpretative.

La seconda finalità, dunque, che questo testo si propone è quella di fornire, a partire dal lavoro concreto sulle immagini, gli **strumenti** e le **competenze per analizzare qualunque tipologia di immagine, a qualunque epoca appartenga**. È qui la ragione del sottotitolo che sottolinea questa connessione tra il passato e il presente.

L'ambizione complessiva, dunque, è stata quella di produrre un testo che combini una metodologia d'approccio scientificamente solida all'efficacia didattica.

Il volume comprende **dieci attività**, corrispondenti ad altrettante **immagini**, distribuite lungo un arco cronologico che parte **dall'età carolingia per arrivare alla fine del mondo medievale**.

La sezione che le raccoglie è organizzata cronologicamente e suddivisa in dieci capitoli di identica struttura, ciascuno dedicato a una specifica immagine con approfondimenti e strumenti didattici. Ognuno inizia con una parte pensata **per l'insegnante**, che comprende una **piccola riproduzione della figura** scelta e un'**introduzione** che identifica l'immagine e ne propone un'**analisi** che evidenzia le sue caratteristiche principali. Segue una parte di **riflessione didattica** che suggerisce i particolari motivi di interesse della raffigurazione prescelta. Conclude questa prima parte, pensata per le/i docenti, una brevissima **bibliografia di base** per chi desiderasse approfondire il tema. I testi sono stati scelti dando la priorità a volumi che si concentrino proprio sull'iconografia degli eventi prescelti, individuati tra le opere di riconosciuta rilevanza e, quando possibile, di recente pubblicazione.

La parte seguente della scheda è, invece, pensata specificamente **per le/gli studenti**. Si apre con una **riproduzione in formato più grande dell'immagine** proposta, affiancata a una **tabella che ne riporta i dati fondamentali** (autore, titolo, periodo di produzione, materiale, dimensioni, luogo di conservazione). La presentazione è seguita da un **testo che aiuta a contestualizzare la figura** all'interno degli eventi storici che rappresenta. In questo segmento il linguaggio, pur cercando di mantenere un lessico accurato, è più semplice, sia dal punto di vista sintattico che lessicale, decisamente informale e più accattivante, pensato per una **lettura anche autonoma degli/delle studenti**.

Ogni unità si conclude con alcune attività didattiche. In apertura, sono presentate alcune domande che guidano l'analisi iconografica a cui seguono delle proposte di approfondimento, con una riflessione che può essere individuale, a coppie o di gruppo. Infine, viene proposta un'**attività più pratica**, in cui le/gli studenti si attivino nella produzione autonoma di altre immagini o in piccole esperienze di drammatizzazione o di gioco. La successione prevede, quindi, una progressione nella difficoltà analitica e una chiusura che, seguendo il prevedibile calo di attenzione, stimoli la classe a una **partecipazione attiva**, più personale e di impronta ludica in cui, soprattutto, non esistono risposte giuste o sbagliate ma ogni studente è invitato/a a mettersi in gioco. Tutta la sezione ideata per l'uso da parte delle/degli studenti può comodamente essere fotocopiata e distribuita in classe.

Naturalmente, la scelta di un numero contenuto di immagini, che non appesantisca il testo e ne consenta l'effettivo impiego nel corso dell'anno scolastico, ha imposto una selezione severa sia tra gli argomenti che è stato possibile trattare sia tra le possibili raffigurazioni esistenti di ognuno di essi.

La scelta è stata quella di selezionare alcuni temi che sono solitamente trattati nei manuali scolastici (Carlo Magno, la conquista normanna dell'Inghilterra...) abbinandoli ad altri meno frequenti (l'iconoclastia, l'impero Song, il tema della restituzione delle opere d'arte sottratte in epoca coloniale...). Sarà, così, possibile decidere di utilizzare le figure per proporre un approfondimento, o anche una verifica diversa dal solito, su un tema trattato anche attraverso il manuale oppure di inserire degli ampliamenti tematici per mezzo di esse.

Allo stesso modo, le immagini sono state scelte talvolta all'interno di un'**iconografia** diffusa e spesso **presente nei libri di testo** (ad esempio il frammento della cosiddetta Tappezzeria di Bayeux), altre volte proponendo tipologie meno frequenti (come nel caso della moneta carolina o del capollettera di Claricia). In alcuni casi, i documenti iconografici sono talmente unici e rilevanti che non potevano essere tralasciati. D'altra parte, si voleva anche allargare la panoramica includendo **immagini meno note**. Lo scopo è proporre materiale vario e far riflettere sulla diversa circolazione delle immagini e sulla loro diversa fortuna.

All'interno di questa ricerca di varietà rientra anche la selezione di immagini di diverse tipologie e realizzate su **diversi supporti**: le più tipiche figurazioni all'interno di testi, come le miniature, ma anche affreschi, tessuti, monete, bassorilievi... Un modo per richiamare l'attenzione su come il termine «immagine» sia un termine generico all'interno del quale rientrano documenti assai diversi tra loro. Ognuno di essi presenta delle peculiarità, inerenti alla sua produzione, anzitutto, ma anche alle possibilità di fruizione. Affrescare un'intera parete o coniare una moneta, pur entrambe attività che raggiungono l'obiettivo finale di produrre un'immagine, sono percorsi del tutto differenti che implicano ruoli diversi, abilità diverse, strumenti diversi, investimenti diversi ma anche linguaggi, scopi e «pubblici» diversi. Dire «immagine», dunque, non è sufficiente. Ogni produzione figurativa va interrogata in modo specifico, a seconda della sua natura. D'altra parte, la molteplicità di tipologie proposte mostra anche quanto le immagini siano, e fossero, diffuse, quanti diversi utilizzi possano avere e con quanta pervasività penetrino nel nostro vissuto, talvolta senza quasi che ce ne rendiamo conto. Certo, la produzione e circolazione delle immagini nel Medioevo non è paragonabile a quella dell'età contemporanea, ma il bisogno di raffigurare è antico quanto l'essere umano. Secondo gli studiosi, l'immagine più antica prodotta dalla nostra specie sarebbe un bovide disegnato in una caverna nel Borneo indonesiano che risalirebbe a un intervallo di tempo tra quaranta e cinquantaduemila anni fa! Una storia lunghissima che testimonia di una necessità profonda, troppo spesso messa in secondo piano dalla supremazia del testo scritto. Le immagini hanno una storia ben più lunga delle parole e hanno spesso avuto una maggiore diffusione e una maggiore importanza, soprattutto nelle epoche in cui l'alfabetizzazione era ben lontana dall'essere patrimonio comune.

Un altro parametro utilizzato per selezionare le immagini riguarda il **genere**, tanto **delle persone raffigurate** che **di chi ha prodotto il documento**. L'idea non è quella di proporre una sorta di parità retroattiva, evidentemente del tutto posticcia, ma di invitare a prendere in considerazione nell'analisi di un documento, tra gli altri, anche questo parametro.

Anzitutto, è bene distinguere tra la **presenza femminile** come **oggetto della raffigurazione** e come, invece, soggetto della rappresentazione. Tendenzialmente, le donne sono largamente presenti come oggetti della produzione figurativa, spesso addirittura preponderanti in quella artistica. Ciò non è altrettanto vero per quanto riguarda le altre fonti documentarie, per lo più prodotte da uomini appartenenti ai ceti più elevati e concentrate principalmente sul loro operato. Le immagini, dunque, per questa loro peculiarità, offrono un ottimo punto di accesso alla **storia delle donne**. Talvolta arricchiscono una narrazione scritta ampiamente diffusa, si pensi al caso di

Matilde di Canossa. In altri casi, invece, ci consentono di esplorare strade meno percorse, è il caso del presunto autoritratto di Claricia o delle donne raffigurate durante la partecipazione a una crociata.

Questo discorso vale anche per quanto riguarda i **ceti popolari**, quasi assenti dalle fonti scritte, che troviamo, invece, con maggiore frequenza nelle fonti iconografiche. Pur se, spesso, nelle vesti di comparse o di spettatori, la loro raffigurazione offre diversi elementi di interesse per chi studia la storia.

Sul versante dei produttori delle immagini, sicuramente la preponderanza maschile è stata, per secoli, schiacciante. Tuttavia, non sono mancate **le donne impegnate in attività artistiche e intellettuali**, che la storia e la storia dell'arte stanno sempre più portando alla luce. Senza voler, dunque, rovesciare la percezione che, per secoli, la produzione di immagini sia stata, per lo più, affare maschile, come in effetti è stato, si è voluta incrinare una visione monolitica che relega le donne esclusivamente al ruolo di oggetti di rappresentazione, restituendo loro una capacità autoriale. Si sono selezionate, allora, anche delle opere prodotte da donne, è il caso della già menzionata Claricia ma, con ogni probabilità, anche del ricamo che racconta l'impresa di Guglielmo il conquistatore.

Un altro criterio seguito nella selezione è stato quello di privilegiare la produzione europea fornendo, però, anche esempi di **prodotti iconografici provenienti da aree spesso trascurate**, o relegate in spazi marginali e separati, nella manualistica, soprattutto quella più tradizionale. Anche qui, l'intento è molteplice: **integrare luoghi meno consueti** all'interno dell'insegnamento della storia; **attivare la consapevolezza della natura culturale del nostro guardare**; invitare a **riflettere sulla reciprocità dello sguardo**. Ciò che vediamo e il modo in cui scegliamo di riprodurlo non è l'esito neutro della nostra natura umana ma una costruzione prodotta dalla società in cui viviamo e apprendiamo e che, quindi, varia nello spazio e nel tempo. Senza pretendere di fornire strumenti eccessivamente sofisticati o costruire competenze particolarmente raffinate, prospettiva che sarebbe inappropriata per il grado scolastico per il quale questo libro è stato pensato, ma con la speranza di indurre cautela nell'analisi e accendere la consapevolezza che guardare non è sufficiente per vedere davvero e, soprattutto, per capire e valutare correttamente ciò che si sta guardando. Al di là degli specifici casi, inoltre, questa consapevolezza del processo della visione e della comprensione delle immagini come una competenza che non è innata ma si costruisce all'interno di un contesto, e che può essere più o meno sofisticata a seconda della nostra formazione, dovrebbe aiutare a instillare un minimo di prudenza nella lettura delle figure. Spesso, infatti, la loro apparente facilità di lettura induce ad abbassare la guardia e a non applicare quella sana distanza critica con la quale dovremmo porci di fronte a qualunque fonte storica. Ma, più in generale, potremmo dire di fronte a qualunque testo. Una «lezione» valida qualunque sia l'epoca a cui la fonte appartiene, incluse, naturalmente, le immagini che ci appaiono su Instagram o Tiktok o che produciamo noi stesse/i. Quanto alla reciprocità dello sguardo, è opportuno invitare a riflettere sul fatto che chi è guardato ha un proprio punto di vista su chi lo osserva e su questo scambio si costruiscono le relazioni e le raffigurazioni. I Bronzi del Benin, allora, ci parlano indubbiamente dell'arte e delle espressioni figurative di uno dei principali regni dell'Africa medievale, ma ci raccontano anche degli europei come oggetto di osservazione, ci dicono qualcosa sullo sguardo dell'altro su

di «noi». Un invito alla cautela e alla capacità di osservare criticamente anche se stessi che, di nuovo, vale per le fonti del passato come per la relazione con le immagini del nostro presente.

A proposito della collocazione cronologica delle immagini, il criterio generale è stato quello di individuare delle **fonti** che fossero quanto più **vicine agli eventi raffigurati**. L'obiettivo è quello di restituire, per quanto possibile, la rappresentazione che chi li ha vissuti ha dato di certi eventi. Questa caratteristica consente, inoltre, di ragionare sull'evoluzione delle tipologie iconografiche, per esempio sulla progressiva perdita di importanza delle monete o dei tessuti come strumenti di propaganda. Apre, inoltre, uno spiraglio sulla rilevanza della tecnica nella produzione delle fonti iconografiche, un aspetto che risulta ancora più influente rispetto a quanto accade per la documentazione scritta. In qualche caso, invece, la relativa distanza del documento prescelto dall'evento che ne è all'origine serve per mostrare come i processi culturali possano essere lunghi, articolati, e le conseguenze degli eventi permeare per lungo tempo l'immaginario degli uomini e delle donne. Si pensi al caso del Trionfo della morte.

Infine, un'ultima riflessione va spesa sulle modalità scelte per la riproduzione delle immagini. Prestare attenzione alle immagini come documenti storici, prenderle sul serio, significa avere grande cura anche della loro materialità. Si è, dunque, cercato, di riprodurre le immagini nella migliore qualità possibile e in formati che ne consentano un'effettiva analisi. In particolare, il volume è integrato dalla **riproduzione a colori in grande formato di ogni immagine proposta** (disponibile anche nei materiali online). Troppo spesso le immagini sui manuali, per obblighi legati al contenimento dei costi necessari per renderli accessibili a tutte/i gli/le studenti e per una sorta di *horror vacui*, si riducono a «francobolli» dai colori impastati, in cui è difficile discernere le figure. Le caratteristiche della riproduzione sono fondamentali per consentire un'analisi più precisa e approfondita del contenuto e delle caratteristiche del documento. Ma sono fondamentali anche per mostrare il riconoscimento della fonte iconografica come di pari valore rispetto a quella testuale.

Lo stesso valga per la precisione e la ricchezza di dati della didascalia. Non si tratta di pedanteria ma di fornire tutti gli elementi necessari alla comprensione dell'immagine. Nessuno si sognerebbe di estrapolare una citazione da un testo senza indicarne autore, titolo, data dell'edizione utilizzata ed eventuali parti omesse. Cosa che invece succede fin troppo di frequente con le citazioni iconografiche.

Una riproduzione corretta mostra, allora, già a un primo sguardo, la considerazione in cui la fonte è tenuta, non un documento di secondo piano ma un documento a tutti gli effetti, ricco e valido, pur con caratteristiche specifiche che abbiamo, in parte, visto, come qualsiasi altra tipologia documentale. È, inoltre, fondamentale, per abituare a quelle buone pratiche che sono scontate, come si è detto, per le citazioni testuali ma non per quelle iconografiche.

Come usarlo

Il primo consiglio è quello di fare proprio il volume, prendendosi un pochino di tempo per leggerne l'introduzione e familiarizzare con la sua struttura. Questo consentirà di apprezzare la prima caratteristica che lo

contraddistingue, cioè la sua **flessibilità**. La ristrettezza dei tempi con cui spesso ci si deve confrontare a scuola, ha suggerito di creare un testo che potesse essere seguito dalla prima all'ultima pagina ma, anche, che potesse essere adattato alle proprie esigenze, di tempo e di contenuti, scegliendo i capitoli, o le parti di capitolo che più interessano. Adeguandolo, dunque, al proprio percorso e, anche, alle competenze e al livello di partecipazione della propria classe.

Sempre tenendo conto del poco tempo a disposizione delle/dei docenti, spesso soffocati tra mille impegni e attività burocratiche, si è prodotto un **testo a più livelli**, che può anche essere semplicemente aperto e **percorso passo passo dalla prima pagina**, semplicemente seguendo le indicazioni fornite. Uno strumento, dunque, che consente di innovare la propria didattica con poca fatica ma con risultati immediati ed efficaci. In alternativa, è possibile utilizzarlo producendo **percorsi più mirati inseriti in una programmazione personalizzata**.

Ogni scheda è pensata come a sé stante. L'utilizzo ipotizzato, ma non vincolante, prevede una prima lettura integrale della scheda da parte del docente. La lezione verrà, poi, avviata mostrando alla classe l'immagine, cartacea o alla LIM. Un'idea può essere quella di attivare gli/le studenti con un primo informale *brainstorming* che raccolga delle ipotesi sul contenuto della raffigurazione. Può essere assai interessante tenere traccia di questo lavoro iniziale per confrontare le prime ipotesi prodotte con le risposte fornite una volta che si sono acquisiti maggiori elementi sull'identificazione e il contesto. Una strategia efficace per mostrare come la lettura di una fonte iconografica sia tutt'altro che banale e richieda una serie di informazioni e di competenze articolate. A questo punto si potrà leggere con la classe la sezione di introduzione al contesto. Il linguaggio del paragrafo di contesto è stato volutamente modulato su un tono leggero perché possano essere condivisi direttamente con la classe, anche affidandone alle/agli studenti la lettura autonoma o in piccoli gruppi. Letta anche questa sezione, dunque, si potranno allora avviare, con una solida base di partenza, le attività proposte.

In ordine cronologico

La successione delle schede è organizzata cronologicamente. Una possibilità è, dunque, quella di accompagnare la progressione dei contenuti del manuale adottato con l'approfondimento, o l'ampliamento, attraverso le immagini proposte qui. Il libro può, quindi, essere utilizzato in **affiancamento al manuale**, integrandolo o fornendo un affondo su tematiche di particolare interesse.

In alcuni casi, è anche possibile che le immagini qui offerte si trovino anche sul libro di testo. Si tratta di un'ottima opportunità per ragionare sulla rilevanza della contestualizzazione nel produrre il senso di un'immagine. Si guiderà, allora, la classe in un confronto tra la presentazione e gli apparati che accompagnano le due immagini. I parametri che possono guidare l'osservazione sono: il formato; la qualità e la difformità o meno dei colori; la collocazione; la didascalia di accompagnamento; la relazione o meno con il testo scritto; quali sono i contenuti del testo che affianca l'immagine. Dopo la raccolta di questi elementi si può proseguire aiutando la classe a riflettere su quali possono essere gli obiettivi perseguiti dai due testi, vicini nella pro-

spettiva didattica eppure differenti, e su quali conseguenze queste differenze hanno sulla lettura e l'interpretazione del documento.

In ordine libero

La scansione cronologica che organizza la successione dei documenti non è, tuttavia, vincolante. Ogni scheda, infatti, è pensata come compiuta in sé e fornisce tutti gli elementi necessari alla contestualizzazione, anche storica, della fonte. È, quindi, possibile creare anche **percorsi più liberi rispetto alla scansione proposta dal libro di testo**. In particolare, è possibile strutturare un percorso che, pur strettamente intrecciato all'insegnamento della storia, si focalizzi primariamente sulle immagini stesse come fonti. Verranno, allora, posti al centro della riflessione, più che gli eventi e le figure rappresentate, le immagini stesse, le loro caratteristiche specifiche, le loro diverse tipologie e i cambiamenti che la produzione e la circolazione iconografica subisce nel tempo. L'obiettivo primario sarà, allora, lo **sviluppo di competenze epistemologiche e metodologiche di lettura e analisi critica delle fonti**. Questo, a sua volta, pone le basi, in modo molto pratico, per una migliore comprensione del metodo storico e di quanto la **storiografia** sia fondamentalmente un **atto di interpretazione** che fornisce una lettura, scientificamente fondata ma soggettiva, dei documenti.

Dopo aver lavorato su un certo numero di immagini, un'idea utile potrebbe essere quella di provare, con il concorso della classe, a impostare una **scheda analitica** che raccolga una serie di domande fondamentali per il lavoro sulle fonti iconografiche. La scheda può essere testata, e messa a punto, sulle immagini di questo libro ma anche su altre fonti: i libri di testo, i siti online, i periodici di divulgazione storica, gli album delle foto di famiglia... Imparare a porsi delle domande è la prima competenza di chi studia la storia ed è una strategia fondamentale per l'attivazione del pensiero critico.

In ordine tematico

Una terza possibilità è quella di creare dei **percorsi tematici trasversali** che utilizzino come filo conduttore la tipologia di immagine (per esempio le miniature), oppure le tematiche (per esempio la rappresentazione del potere) o di prospettiva (per esempio, uomini e donne all'interno delle immagini o l'autorialità femminile) o dei soggetti raffigurati (per esempio i bambini e la loro presenza /assenza). Questa terza strada può condurre a un allargamento delle fonti proposte con una serie di ricerche, magari condotte anche direttamente dalle/dagli studenti, per individuare materiali iconografici che possano arricchire la casistica. Le ulteriori immagini individuate verranno, allora, corredate da una scheda di accompagnamento che, seguendo quelle proposte nel libro, ne fornisca tutti gli elementi identificativi fondamentali. Una volta compiuta questa operazione, si potrà discutere sulla pertinenza e la rilevanza degli oggetti individuati. Un'attività utile anche per riflettere su come la storiografia si costruisca a partire dalla selezione dei documenti, scelti perché utili a fornire le risposte alle domande che la storica/lo storico si pone. Dopo averli analizzati, poi, secondo l'approccio proposto nel volume, si procederà confrontandosi su quali informazioni forniscano in relazione al tema

di indagine prescelto, se queste informazioni cambino in documenti prodotti in momenti differenti o a seconda dell'autore o dell'autrice del documento.

Un'altra modalità per utilizzare le schede proposte, in particolare quelle che riguardano argomenti già affrontati in classe e nel libro di testo, è nelle attività di verifica. Si può trattare, magari adattando le domande e gli esercizi proposti, di una modalità originale, capace di stimolare competenze diverse da quelle più consuete e di attivare la curiosità e la concentrazione delle/degli studenti.

Internet, naturalmente, fornisce una pletora di immagini che possono diventare oggetto della ricerca. È fondamentale, però, che non vengano abbandonate, anzi, semmai, che vengano rafforzate, tutte le cautele analitiche suggerite nel nostro volume. Si tratta, di nuovo, di costruire al contempo competenze disciplinari ma anche competenze utili a un uso consapevole e corretto dei media digitali.

L'autonomia delle diverse schede fa sì che possano esserci delle ripetizioni nella presentazione delle diverse immagini. Si tratta, tuttavia, di concetti fondamentali la cui ripetizione svolge una funzione di rinforzo di alcuni elementi portanti dell'analisi della fonte iconografica.

Allo stesso modo, è possibile che si ripropongano per più di una fonte anche le ragioni per cui un'immagine è didatticamente efficace, ad esempio il fatto che le risposte fornite dal documento dipendano dalle specifiche domande che decidiamo di porre e non emergano in modo spontaneo e indistinto al primo sguardo. Di nuovo, si tratta di elementi fondamentali nella comprensione delle strategie analitiche delle fonti iconografiche e la **ripetizione** funziona come importante **attività di consolidamento metodologico**.

La differenza di approccio che contraddistingue le diverse sezioni e la varietà delle attività didattiche proposte è stata pensata anche per organizzare il testo in modo che possa fungere anche come **strumento di autoformazione delle/dei docenti**. Le parti più teoriche si integrano, di volta in volta, in modo fluido, con le attività pratiche da svolgere in classe. In questo modo, quello che si viene man mano apprendendo, o sistematizzando e approfondendo, viene immediatamente sperimentato nel lavoro didattico. Tempo ed energie vengono, allora, ottimizzati facendo procedere di pari passo la propria crescita culturale e professionale con l'immediato riscontro dell'attività in classe.

A questo proposito, potrebbe essere assai utile, per docenti e studenti, annotare il **Diario di bordo** presente alla fine di ogni attività, appuntando idee, spunti, riflessioni, emozioni, criticità, scoperte. In ogni capitolo si propongono due tracce, rispettivamente per studenti e docenti, con delle domande che possono guidare la riflessione. Si potrebbe riservare a questa attività cinque minuti alla fine di ogni lezione. In questo modo, si attiva nelle/negli studenti un **processo metacognitivo**, che gli studi dimostrano fondamentale nei processi di apprendimento. Per le/gli docenti, d'altro canto, il *Diario di bordo* è anche un utilissimo strumento per **annotare punti di forza e di debolezza della propria lezione**, costruendo un patrimonio di **riflessioni e buone pratiche** che consentirà di ripartire ogni anno con un bagaglio di attività efficaci pronto e spendibile, su cui costruire ulteriori percorsi. Grazie al diario di bordo, inoltre, il lavoro sulle immagini mantiene una propria organicità, non riducendosi a qualche episodio estemporaneo e scollegato, anche se affrontato a distanza di settimane.

Un ulteriore suggerimento è quello di non limitare la fruizione delle immagini alle riproduzioni a stampa o in digitale, ma di cogliere ogni occasione

possibile per portare le proprie classi a «**conoscere**» **le fonti dal vivo**. **Musei e mostre** sono da tempo luoghi anche di apprendimento e, spesso, propongono percorsi specifici per le classi che di frequente, grazie a personale sempre più specializzato, possono essere adattati a esigenze particolari. L'invito, però, è a sperimentare, almeno una volta nel corso del triennio, l'esperienza di una visita in **archivio**. Sempre più gli istituti di conservazione si aprono al pubblico, anche scolastico, e sono disponibili a organizzare visite e attività didattiche coinvolgenti. Si tratta di una modalità di avvicinamento al documento storico completamente diversa da quella proposta in musei o mostre, in cui il documento è isolato, anche fisicamente, nella sua eccezionalità. Gli archivi sono ricchi di documenti di diverse tipologie, spesso sorprendenti per forma e contenuto, che possono essere visti da vicino, in alcuni casi, con una serie di precauzioni, anche toccati, sfogliati, odorati. È un incontro sempre potente, in cui la storia, fuori da ogni retorica, si fa contemporanea, presente attraverso le tracce che ha lasciato. Gli archivi, del resto, non possono essere tralasciati se si progetta un lavoro didattico sulla metodologia della ricerca storica, essendo luoghi cruciali per la sua costruzione.

Un ultimo invito, a cui si è già più volte accennato *en passant*, è quello di stimolare nelle/gli studenti una **riflessione sulle immagini della contemporaneità**. Proporre loro, ad esempio, di guardarsi attorno alla ricerca di immagini di propaganda politica o pubblicitarie. Provare a raccoglierne degli esempi, a ragionare su similitudini e differenze. Chiedere, magari, se abbiano visto qualche immagine che li ha particolarmente incuriositi e, nel caso, per quale motivo. O, ancora, spingerli a verificare quanto la loro storia e la storia della loro famiglia sia legata alla narrazione per immagini e come si sia modificata dai bisnonni, ai nonni, ai loro genitori per arrivare a loro stessi. Si scopriranno sicuramente meravigliosi archivi familiari. Tutte strategie importanti per tenere attiva, insomma, **la circolarità tra il lavoro in classe e l'esperienza quotidiana al di fuori della scuola**, frantumando l'invisibile barriera per cui quello che si fa in classe non ci riguarda davvero fino in fondo.

Alla fine, si tratta solamente di una serie di suggerimenti. L'invito principale è quello a mantenere attiva la propria creatività e a vedere l'integrazione delle immagini nella propria didattica come uno strumento di crescita professionale ma anche di grandi scoperte e di grande divertimento, per sé e per le proprie classi.

In conclusione, il testo vuole proporre un **approccio attivo all'apprendimento storico**, che metta in primo piano l'epistemologia e la metodologia disciplinare non riducendo l'insegnamento della storia a una presentazione teorica, frontale, ma trasformandolo in una scoperta attraverso l'analisi e la riflessione, di volta in volta guidata, autonoma, o in gruppi, sulle fonti. Questo al fine di consentire una didattica accattivante della storia, che si svincoli dall'apprendimento mnemonico di date, nomi ed eventi (pur importanti) che ancora caratterizza l'apprendimento della storia a scuola. Al tempo stesso, vuole indurre un'attenzione critica nei confronti delle **immagini, non considerate come «specchi del reale» ma come sue interpretazioni** a tutti gli effetti, anche nelle forme apparentemente più mimetiche come la fotografia. L'apprendimento della storia andrà, dunque, di pari passo con lo sviluppo della capacità di leggere criticamente le immagini che sono strumento di comunicazione primaria, di gran lunga più diffuso del testo scritto, nella società contemporanea.

ATTIVITÀ 6

DONNE E BAMBINI ALLE CROCIATE

Materiale per l'insegnante



Immagine a colori

La fonte: analisi e commento

Per uomini e donne del Medioevo le crociate furono un evento rilevante e un bacino di storie epiche e tragiche su cui l'interesse rimase acceso a lungo. Così, anche in questo manoscritto del XIV secolo che racconta la storia del mondo dalla creazione fino al pontificato di Clemente V (1305-1314), le crociate hanno una parte significativa e sono rappresentate in diverse miniature.

Il manoscritto, *L'abreujamen de las estorias*, è considerato una delle più importanti cronache diagrammatiche del Basso Medioevo: si tratta di sintetiche narrazioni in cui gli eventi sono spiegati anche tramite schemi e disegni. Del resto, soprattutto dopo la diffusione della filosofia Scolastica, il Medioevo fa largo uso di diagrammi, particolarmente utili per dare ordine ai concetti e tenere insieme più livelli di significato, collegando il mondo fisico alla metafisica.

Questo testo, composto probabilmente ad Avignone tra il 1321 e il 1324, è la versione in volgare occitano del *Compendium gestarum rerum*, scritto in latino dall'erudito frate francescano, poi vescovo, Paolino Veneto, o Paolino Minorita. È illustrato con più di 1.600 busti di regnanti e altre personalità politiche e religiose, alcune mappe e diagrammi e un ciclo di sedici scene delle crociate.

I 58 fogli di pergamena che lo compongono contengono una complessa struttura di schemi genealogici e tavole sincroniche che consentono di seguire contemporaneamente le vicende di diversi regni.



Figura 6

Pietro l'Eremita conduce cavalieri e donne alla crociata, inchiostro e colori su pergamena, 1321-1324 ca. [*Abreujamen de las estoria*. London: British Library, Ms. Egerton 1500, f. 45]

Il manoscritto non pare sia stato completato, in particolare nella sezione iconografica in cui si suppone che abbiano lavorato due miniaturisti diversi, uno concentratosi sui ritratti, l'altro sulle scene belliche, tra cui, appunto, quelle relative alle crociate.

L'immagine che abbiamo selezionato si riferisce alla prima crociata, la cosiddetta «crociata dei pezzenti», e raffigura Pietro l'Eremita che guida un folto gruppo di cavalieri, nella sezione superiore dell'immagine, e di uomini e donne, nella sezione inferiore. Una delle donne tiene per mano un bambino. La vibrante predicazione di Pietro raccoglie intorno a sé fedeli appartenenti a classi sociali diverse, molti con scarsa o nessuna esperienza militare ma pronti a partire per «liberare» i luoghi santi dagli «infedeli». Questa predicazione e questa prima partenza, disordinata e un po' improvvisata, colpiscono la fantasia di uomini e donne del Medioevo, tanto da venire ripercorsi in questo testo composto oltre due secoli dopo i fatti.

Perché questa immagine

Tra tutte le epoche, il Medioevo rimane probabilmente quella più bistrattata e stereotipata, schiacciata su una rigidità e una monocromia che non corrispondono a un periodo che, sviluppatosi lungo mille anni, è in realtà assai ricco e complesso. Proporne un racconto più sfumato e articolato è assai importante per molte ragioni. Anzitutto, per avvicinare l'offerta didattica alle scoperte che la ricerca storiografica ha ormai reso disponibili da alcuni decenni. Inoltre, un Medioevo più variegato rende più comprensibile quel movimento, talvolta assai lento e quasi sotterraneo ma costante, che giungerà poi al cosiddetto Rinascimento. Infine, uno svecchiamento della rappresentazione è destinato a stimolare maggiormente la curiosità delle classi.

Le crociate, in particolare, si prestano assai bene a un racconto in questa prospettiva. Forse mai come in questi eventi i due aspetti del Medioevo, quello religioso e trascendente e quello umano e terreno, sono strettamente intrecciati. In questi singolari e violenti pellegrinaggi in Terrasanta ha, indubbiamente, un forte peso la prospettiva religiosa e il bisogno di conquistarsi un posto in paradiso, garantendosi una vita ultraterrena lontana dalle fiamme e dai tormenti dell'inferno. A questa motivazione, però, si intrecciano, e questo vale trasversalmente per tutte le classi sociali e i generi, la volontà di guadagno e l'avidità, come dimostrano i ripetuti saccheggi; una sete di violenza e di rivalsa nei confronti dell'Altro che si manifesta anche nella persecuzione e nei massacri delle persone di fede ebraica; il desiderio di viaggiare e conoscere il mondo e la sete di avventura. Obiettivi diversi, che si compongono in percentuali differenti per ciascuno dei partecipanti, a seconda del ceto di appartenenza, del genere, del livello culturale, dell'aderenza più o meno stretta ai precetti religiosi, della volontà più o meno accentuata di sottrarsi a un'esistenza percepita come troppo angusta o faticosa, dello spirito avventuroso...

Questa immagine, in particolare, consente di riflettere su molteplici di questi aspetti.

Una prima analisi formale, anzitutto, mostra due fasce di rappresentazione e una figura, quella di Pietro l'Eremita, che svetta sulle altre. Si trova, infatti, ben isolata, a differenza di tutte le altre, ed è di misura maggiore, quasi doppia rispetto a uomini, donne e persino cavalli. Le figure, inoltre, sono distribuite su due livelli, in alto un gruppo di cavalieri, in basso donne, uomini e un bambino, a piedi. La raffigurazione riproduce, attraverso le dimensioni e la col-

locazione, una gerarchia narrativa — Pietro è il protagonista di questa storia — ma anche sociale. Donne e bambini non sono figure che, normalmente, associamo all'idea delle crociate. L'immagine, allora, ci aiuta a reintegrare queste figure, ben presenti nella realtà e nell'immaginario dell'epoca.

Le donne hanno largamente partecipato all'esperienza delle crociate, in ruoli assai diversi, che in primo luogo dipendevano dalla loro classe sociale. Numerose nobildonne supportarono le imprese crociate raccogliendo donazioni e sostenendo la propaganda. Altre, molte più di quanto si sia tentati di credere, hanno accompagnato i mariti, rivestendo anche ruoli militari e politici di primo piano; si pensi, ad esempio, tra le più note, a Sibilla d'Angiò, Eleonora d'Aquitania, Margherita di Provenza. Alla prima crociata, cui si riferisce la miniatura selezionata, prese parte Florine di Borgogna, alla guida di mille cavalieri con il marito Sven di Danimarca. Non arrivarono in Terrasanta ma morirono in Anatolia, dopo essersi coraggiosamente, seppur invano, difesi da un attacco dell'esercito turco. Quanto agli ordini cavallereschi, sebbene tendenzialmente non accettassero le donne, i casi di adesione femminili sono tutt'altro che sporadici.

Partirono con mariti e figli anche donne delle classi sociali più basse, spesso impiegandosi come lavandaie, cucciniere, nell'assistenza ai feriti o svolgendo altri compiti di supporto ai combattenti. Altre ancora seguirono i crociati come prostitute.

Una più recente, ma ormai sedimentata, tradizione storiografica consente di utilizzare le crociate anche come strumento per spostare la prospettiva, guardando il mondo cosiddetto occidentale dall'esterno: assai preziosi sono i testi scritti dagli Arabi su questo tema o l'interessantissima storia scritta in onore del padre da Anna Comnena, l'*Alessiade*, in cui la principessa bizantina descrive i «Franchi» (ai suoi occhi sono i Bizantini i veri eredi dell'impero romano, e non questi barbari germanici) come dei rozzi e maleducati capaci solo di fare la guerra.

Bibliografia per approfondire

TITOLO	PERCHÉ LEGGERLO
Barbero A. (2015), <i>Benedette guerre. Crociate e jihad</i> , Roma-Bari, Laterza.	Un libriccino agile e scorrevole, comodo per un ripasso e un aggiornamento sul tema ma, data la chiarezza dell'esposizione, anche per l'uso di parti in classe.
Nicholson H.J. (2023), <i>Women and the crusades</i> , Oxford, Oxford University Press.	Il testo più recente e completo di una delle principali studiose del fenomeno. Un'ottima e aggiornata introduzione e una buona fonte di indicazioni bibliografiche aggiornate.
Maalouf A. (2020), <i>Le crociate viste dagli arabi</i> , Milano, La Nave di Teseo.	Riedizione di un noto volume del 1983 che ha aperto una nuova prospettiva, rendendo disponibile una narrazione costruita sulla storiografia araba.

DIARIO DI BORDO

1.	Che cosa ha funzionato / non ha funzionato nell'attività?
2.	Che sensazione ho avuto uscendo dalla classe?
3.	Ho presentato in modo chiaro le proposte alla classe?
4.	Le / Gli studenti erano interessati?
5.	Hanno posto qualche domanda particolarmente interessante?
6.	Il tempo è stato sufficiente?
7.	Il materiale era completo? Mi mancavano informazioni che sarebbero state utili?
8.	Ci sono delle domande che posso aggiungere per guidare la classe nella lettura dell'immagine?
9.	Quali attività hanno funzionato meglio?
10.	Potrei proporre delle attività integrative?
11.	Ci sono stati dei collegamenti con altri argomenti o altre attività svolte di recente?

Nome e Cognome _____ Classe _____ Data _____

DONNE E BAMBINI ALLE CROCIATE

Scheda operativa



AUTORE	Sconosciuto, indicato da alcuni studiosi come «Belligerant Master»
TITOLO	<i>Pietro l'Eremita conduce cavalieri e donne alle crociate</i>
FONTE	<i>Abrujamen de las estorias</i> , Manoscritto Egerton 1500, folio 45
PERIODO	1321-1324 circa
MATERIALE	Inchiostro e colori su pergamena
DIMENSIONI	29 × 38 cm
LUOGO DI CONSERVAZIONE	London, British Library

Il contesto

La religione rivestiva un ruolo importante nella vita di donne e uomini del Medioevo che erano sempre in bilico tra godersi la vita, per quanto fosse loro possibile, e la paura di finire all'inferno dopo la morte se non erano stati dei bravi cristiani. Il pellegrinaggio in Terrasanta, nei luoghi in cui era vissuto e morto Gesù Cristo, era un ottimo modo per combinare i due aspetti: viaggi, avventure e possibilità di arricchirsi andavano di pari passo con la prospettiva di guadagnarsi un posto in paradiso grazie ai sacrifici e ai rischi che questo viaggio comportava.

Oltre alle incognite di un viaggio lungo, percorso tra mille difficoltà e pericoli di ogni tipo (Autogrill e voli *low cost* erano decisamente di là da venire), questi luoghi sacri ai cristiani erano, infatti, da secoli in mano ai musulmani, che li consideravano sacri anche loro. Per oltre quattrocento anni le cose erano andate bene, infatti i diversi califfi (nome che si dà ai re islamici) che si erano succeduti avevano lasciato l'accesso aperto ai pellegrini. Un po' per intelligente tolleranza, un po' per guadagnarci sopra. Nel 1076, però, queste zone passarono in mano ai Turchi selgiuchidi, nome difficile che indica una dinastia che governò parte dell'Asia centrale e del Vicino e Medio Oriente fra XI e XIV secolo, che vedevano la faccenda diversamente ed erano molto meno entusiasti di questo via vai cristiano.

Fosse veramente così o ci si fosse capiti male, non lo sappiamo; fatto sta che il papa Urbano II chiese l'aiuto della nobiltà francese per «liberare» dai nuovi occupanti la Terrasanta. I nobili ci misero un po' a organizzarsi ma, nel frattempo, Pietro l'Eremita e altri predicatori se ne andarono in giro a raccontare tutta la storia a destra e a manca, raccogliendo un gran numero di persone di tutte le età e di tutti i ceti, tra cui donne e bambini, pronti a partire per testimoniare la propria fede, guadagnarsi un posto in paradiso e, perché no, vedere il mondo riuscendo magari anche a fare qualche soldo. La maggior parte di loro, infatti, era povera e sperava che questa espe-

... continua

- rienza avrebbe migliorato anche la propria condizione, tanto che furti, saccheggi e
- violenze furono uno dei caratteri di questa prima spedizione non ufficiale. La Chiesa
- e i nobili, e un po' anche chi studia la storia, guardarono con un certo disprezzo a
- questo tentativo non ufficiale e arrangiato un po' alla bell'e meglio di riconquistare
- i luoghi sacri, tanto che la definirono «la crociata dei pezzenti». In effetti, anche il
- nome del comandante militare che precedeva questa sgarrupata truppa, Gualtieri
- Senza Averi, è piuttosto indicativo. Gualtieri apparteneva, in realtà, a una famiglia
- nobile ma, non essendo figlio primogenito, non aveva diritto all'eredità e deve aver
- pensato anche lui che questa spedizione in Oriente, le cui favolose ricchezze erano
- parte dell'immaginario medievale, poteva essere una bella occasione di far fortuna.
- Come è facile immaginare, la storia non finì per niente bene. Intanto, lungo la stra-
- da, questi entusiasti cristiani derubarono e massacrarono ebrei e altre persone indi-
- fese. Poi, iniziarono a litigare anche tra di loro e finirono per farsi cacciare dall'im-
- peratore di Costantinopoli, che inizialmente li aveva accolti. C'è da capirlo, mentre
- erano suoi ospiti gli avevano saccheggiato mezza città... Alla fine, poi, vennero a loro
- volta massacrati dai Selgiuchidi. I pochi sopravvissuti attesero, con Pietro l'Eremita,
- l'arrivo dei cavalieri «ufficiali», i nobili che finalmente si erano organizzati ed erano
- partiti anche loro alla volta della Terrasanta. È questa spedizione che viene ufficial-
- mente riconosciuta come la prima crociata per riconquistare Gerusalemme. Spoil-
- er: ci riuscirono nel 1099, ma la conservarono per meno di novant'anni. Nel 1187,
- infatti, la città tornò nelle mani dei musulmani e nessuna delle successive crociate
- ebbe successo nell'impresa di riconquistarla. In compenso, il guaio era combinato!
- Cristiani e musulmani, che prima si tolleravano, e in qualche caso anche si ammira-
- vano a vicenda, iniziarono a guardarsi con grande diffidenza, quando non con vero
- e proprio odio.

Ora tocca a te



1. Osserva con attenzione l'immagine e rispondi alle seguenti domande. Se guardi bene, vedrai che è possibile dividerla in tre rettangoli, due orizzontali e uno verticale.

- a. Che cosa è raffigurato nel rettangolo verticale a destra?

b. Cosa è raffigurato, invece, nel rettangolo in alto a sinistra?

c. E nel rettangolo in basso a sinistra?

d. Come sono vestiti i diversi personaggi?

e. Nella scena è presente anche un animale, che animale è?



2. Adesso confronta le risposte che hai dato nell'esercizio precedente con quelle dei compagni e delle compagne. Con l'aiuto dell'insegnante, analizzate insieme l'immagine rispondendo ad alcune domande:

a. Cosa ritrae la scena?

b. C'è qualcosa in particolare che vi colpisce?

c. Quale funzione ha, secondo voi, questa organizzazione in riquadri diversi?

d. Quale funzione ha la diversa dimensione dei personaggi raffigurati?



3. Nel 1189 papa Clemente III emanò una bolla, cioè una presa di posizione ufficiale della Chiesa, in cui proibiva alle donne di indossare abiti maschili e di combattere. Secondo te, questa proibizione è collegata a quello che accadeva durante le crociate? E cosa ci dice la necessità che il pontefice sente di intervenire riguardo all'entità del fenomeno?



4. Secondo te, quali ruoli rivestivano le donne nelle crociate?



5. Nell'immagine che hai analizzato compare anche un bambino. Alcuni studi storici raccontano addirittura, ma siamo un po' al confine tra verità e leggenda, di una «crociata dei fanciulli», in cui giovanissime e giovanissimi, guidati da un pastore che affermò di aver ricevuto da Dio l'incarico di guidarli in una crociata, sarebbero partiti alla volta della Terrasanta. O, almeno, ci avrebbero provato.

Prova a immaginare cosa poteva passare per la testa di un tuo coetaneo, o di una tua coetanea, che si trovarono nel mezzo di una crociata. Immagina di lasciare il tuo villaggio e percorrere centinaia e centinaia di chilometri in terre sconosciute, fra persone che non conosci, che indossano abiti mai visti e parlano lingue mai sentite. Un'avventura che ha uno scopo pratico, ma che è condotta principalmente per scopi religiosi. Che pensieri ti passerebbero per la mente? Di cosa avresti paura? E cosa spereresti di vedere? Cosa porteresti con te? Appunta sinteticamente i pensieri che ti vengono in mente, poi confrontati con il resto della classe.



6. Riguardando gli appunti e ripensando a quanto detto in classe, prova a scrivere una lettera immaginaria ai genitori o a degli amici in cui immagini i pensieri e le azioni di un ragazzo o di una ragazza tuoi coetanei che stanno partendo per una crociata.



7. Conosci altre situazioni di guerra, nel passato o nel presente, in cui bambini e bambine sono coinvolti come soldati? Secondo te, perché vengono assoldati? Ritieni sia giusto?
