

LA RIVISTA PEDAGOGICA E CULTURALE DEL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA

COOPERAZIONE EDUCATIVA



1

LA STORIA E LE STORIE

Biografie migranti
Maestre
Oppenheimer
Emilia Ferreiro

2024

Numero di Marzo



Erickson

COOPERAZIONE EDUCATIVA



Le immagini all'interno di questo numero sono un *tema nel tema*. Abbiamo scelto di sacrificare le fotografie di accompagnamento a ciascun articolo per provare a raccontare l'orrore della guerra attraverso lo sguardo dei bambini.

I disegni che pubblichiamo — ringraziando Maria Rita Prette per l'autorizzazione — sono stati raccolti nel 2002 dalla cooperativa «Sensibili alle foglie» che ne ha fatto una mostra e un libro.

Sommario

Editoriale

4

Alberto Speroni
Raffaella Maggiolo

7

**DISEGNARE: UN GIOCO
CHE GIOCO NON È**
A cura della Redazione

Il punto

10

**GIOVANI DEL
MEDITERRANEO
PER LA PACE
NEL MARE DI MEZZO**
Fabio Alberti

Il tema

La Storia e le Storie

14

**TRACCE DEL TEMPO
PROFONDO**
Lando Landi

20

**PUÒ SUCCEDERE
CHE L'ALTRO DIVENTI TU**
Maria Bacchi

26

**STORIA ORALE
E PENSIERO CRITICO**
Intervista ad Alessandro Portelli
A cura della Redazione

35

**PER IL LOCALE
CONTRO I LOCALISMI**
Giancarlo Maculotti

40

**LA STORIA INSEGNATA
A SCUOLA**
Marcella Bacigalupi
Piero Fossati

46

**LA RICERCA DIDATTICA
E I PROBLEMI
DELL'INSEGNAMENTO
STORICO IN ITALIA**
Antonio Brusa

Il mestiere

51

**DALL'IO AL NOI: TESSERE
LE STORIE PERSONALI
CON LA GRANDE STORIA**
Intervista a Domenico Canciani
e Maurizia Di Stefano
A cura di Francesco Maria Salimbeni

Lo sfondo

57

**CORPI NELLO SPAZIO
(E NON È FANTASCIENZA)**
Francesco Muraro

63

**MEMORIE NELL'ISOLA:
UNA LUNGA STORIA**
A cura del Gruppo Territoriale
Sicilia



La formazione

68

MAESTRE

Graziella Conte
Nicoletta Lanciano

75

ORDIGNO FINE DI MONDO

Silvia Zetto Cassano

Sguardi

80

VERSO NUOVE MAPPE DEL MONDO

Paule Roberta Yao

Maestre e maestri

84

LEGGERE NON È DECIFRARE SCRIVERE NON È COPIARE

A cura di Lilia Andrea Teruggi

Il Movimento

87

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI... UNA STORIA SENZA FINE

A cura della Segreteria Nazionale
MCE

Recensione

92

LE ALTRE VOCI DELLA STORIA

Pina Leporanico
Oreste Brondo

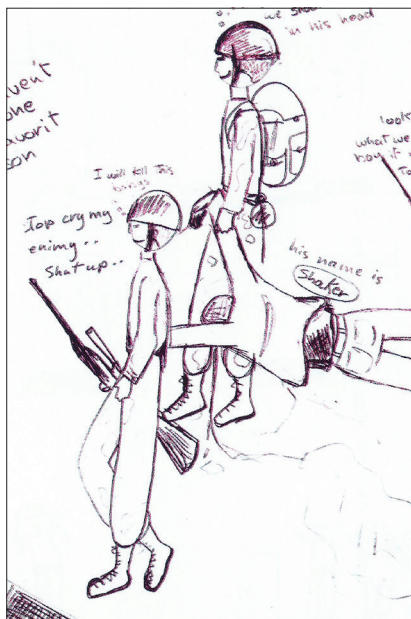
94

UNA PORTA APERTA SULLA SCUOLA DI BARBIANA

A cura di Gabriele Filipelli



Alberto Speroni
Raffaella Maggiolo



Il passato può essere un luogo sicuro in cui rifugiarsi, dove assolverci dall'assenza nel presente o un modo per evadere da una contemporaneità superficiale e appiattita che non abbiamo il tempo di comprendere fino in fondo, ma può essere anche un luogo di ritiro individuale, caso che ci pone interrogativi rispetto al senso dello studio della Storia.

Ci stiamo apprestando a organizzare nelle scuole attività per il Giorno della Memoria, ma questa volta c'è qualcosa di diverso. Da sempre siamo coinvolte/i a fianco delle associazioni impegnate nella conoscenza storica e nella difesa dei diritti umani a combattere le derive antidemocratiche per consolidare la memoria della Shoah e delle persecuzioni nazifasciste, ma nel contesto attuale siamo in affanno per le contraddizioni che intrecciano passato e presente a partire dalle inqualificabili scelte politico-militari da parte dell'attuale governo israeliano, soprattutto dopo i feroci attacchi terroristici perpetrati da Hamas il 7 ottobre 2023.

Pensiamo non sia corretto dal punto di vista storico che il discorso pubblico sulla Shoah venga inquinato da quanto sta accadendo a Gaza, così come sia errato sovrapporre la memoria per le vittime del genocidio per mano delle forze naziste alla critica delle efferate operazioni perpetrate dallo Stato di Israele guidato da una destra radicale responsabile di un massacro di civili senza precedenti.

È evidente, qualcosa non ha funzionato nel nostro custodire e trasmettere la memoria, soprattutto quando si tratta di una memoria con tanti effetti sul presente, come nel caso della Shoah.

Negli ultimi decenni razzismo e intolleranza sono aumentati a dismisura ovunque (un partito di ispirazione neonazista è fra le prime forze politiche attualmente in Germania) anche negli Stati che hanno messo in campo le più attive politiche della memoria. In molti casi si è trattato di una memoria ritualizzata, persino stereotipata che si riflette in tanti aspetti della vita sociale: dai selfie sui luoghi dell'Olocausto, al razzismo quotidiano nella società, al linguaggio utilizzato nei confronti delle minoranze. La narrazione comune che abbiamo costruito ha modellato l'immaginario collettivo ma non è riuscita nell'intento di tenerci lontano dai pericoli.

La storia è pubblica mentre la memoria è soggettiva: forse è in questo passaggio che ci siamo smarriti. Nel momento in cui dalle memorie di



prima mano siamo passati alle rappresentazioni di quel passato che volevamo trasmettere a uso e monito delle successive generazioni, lì abbiamo perso qualcosa. Proprio nei momenti di instabilità economica e politica riemergono i ricordi esclusi dal racconto istituzionale, pronti a ristrutturare nuovi rapporti di forza con le nuove memorie dominanti. La diga della memoria che avevamo costruito non è stata in grado di metterci al sicuro da nuove insidie.

Alcune delle riflessioni confluite in questo numero ci invitano a ragionare sul giusto approccio da tenere quando si insegna o si studia storia: *pensare storicamente* è anche *pensare criticamente*. Allora bisogna indagare e smontare stereotipi e pregiudizi che anche con le migliori intenzioni sono difficili da riconoscere. Molti libri di testo sposano ancora una concezione evoluzionistica della storia, tesa verso il progresso: dalle società semplici a quelle complesse; da cacciatori-raccoglitori ad agricoltori; dal nomadismo alla stanzialità; da società egalarie a società stratificate; da economie basate sullo scambio al capitalismo. Si tratta di metanarrazioni che ci restituiscono un'immagine della storia come processo che avanza in modo lineare, unitario e coerente sulla spinta di meccanismi universali: tutte le società percorrerebbero grossomodo le stesse tappe evolutive. Così, gli eventi del passato vengono letti in retrospettiva come una lenta preparazione al mondo contemporaneo, che viene quindi interpretato come l'esito logico e inevitabile di tutto ciò che è accaduto in precedenza. Nel loro recente libro *L'alba di tutto. Una nuova storia dell'umanità*, David Graeber, antropologo, e David Wengrow, archeologo, ci mettono in guardia dal rischio di tali semplificazioni: una visione teleologica della storia giustifica un atteggiamento passivo, attendista e incapace di considerare gli sviluppi sociali come un ampio ventaglio di possibilità da percorrere tramite il comportamento e le scelte degli esseri umani.

La Storia e le Storie è il titolo che abbiamo scelto per questo numero, per sottolineare l'intreccio che esiste tra i due temi. Per comprendere la Storia è necessario indugiare sulle storie delle persone, come in uno specchio in cui riconoscersi reciprocamente. La voce di bambine e bambini che si spostano e che ci stimola a trattare la storia come strumento per capovolgere il punto di vista e mettersi nei panni degli altri; la biografia delle persone migranti e il potenziale trasformativo

che racchiudono; la costruzione della memoria collettiva e l'uso pubblico della storia.

Infine, dedichiamo questo numero della rivista a Lando Landi, che è stato molto più di un compagno per tutte e tutti noi del Movimento. La sua militanza nel MCE si può rintracciare già nei numeri di Cooperazione Educativa della fine degli anni Cinquanta, da allora non si è mai allontanato dall'associazione spendendosi per i valori della pedagogia popolare e dell'attivismo pedagogico. È stato uno dei pionieri in Italia della didattica attiva della storia; è impossibile per qualsiasi insegnante in formazione non imbattersi nelle sue pubblicazioni. Noi lo ricordiamo sempre presente, seduto in prima fila, alle Assemblee Nazionali. I suoi laboratori hanno girato in lungo e in largo per l'Italia e hanno arricchito centinaia, migliaia di insegnanti, bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Ricorderemo i suoi occhi brillare dietro le fiamme quando l'esca e l'acciarino preistorico facevano il loro dovere: gli innumerevoli inneschi, ogni volta come fosse la prima. Grandissimo lettore ed esperto di Dewey, ha saputo coniugare il valore dell'esperienza, del laboratorio e della problematizzazione nella didattica, con i principi del *materialismo pedagogico* e con i riferimenti teorici e accademici più aggiornati, nel solco del pensiero storiografico della *École des Annales*. Un'idea di didattica sorretta da tre pilastri: partecipazione attiva degli studenti; manipolazione attraverso la scoperta e la costruzione di oggetti; ricerca storica basata sull'idea di lunga durata attraverso l'analisi critica delle fonti per mettere in luce non solo date, eventi e personaggi illustri ma nuovi e molteplici soggetti storici all'interno della loro vita quotidiana. A tenere insieme questi tre ingredienti, l'amalgama della narrazione.

Purtroppo Lando non potrà vedere la pubblicazione del suo articolo in questo numero né il suo contributo nei due libri di imminente pubblicazione, a cura del suo Gruppo «Storia e Territorio» di cui è stato l'infaticabile animatore, sappiamo che ci teneva molto. Noi gli siamo grati per aver trovato il tempo, il desiderio e le energie di mostrarci ancora una volta come si può insegnare la storia a scuola.

Chiudiamo con le sue parole, dall'introduzione al suo libro *La storia di Hula*: «Forse, [...] la ragione che rende attuali anche le epoche più remote è il desiderio di conoscere meglio l'uomo e quindi anche noi stessi e gli uomini che vivono con noi nel presente».



Disegnare: un gioco che gioco non è

Le immagini di questo numero

Le immagini presenti in questo numero sono un tema nel tema. Abbiamo scelto di sacrificare le fotografie di accompagnamento a ciascun articolo per provare a raccontare l'orrore della guerra attraverso lo sguardo dei bambini. I disegni che pubblichiamo — ringraziamo Maria Rita Prette per l'autorizzazione — sono stati raccolti nel 2002 dalla cooperativa «Sensibili alle foglie» che ne ha fatto una mostra e un libro.¹

Giocavamo alla guerra quando eravamo piccoli. In alcune parti i disegni dei bambini di Betlemme sono simili a quelli che facevamo noi per gioco, e che ancora fanno i nostri bambini e bambine.

Ma a vederli ora, a sapere che vengono dalle creature di Palestina, ci provocano un immenso imbarazzo e dolore, voglia di non vedere, di non sapere, di negare che si possa essere ritornati all'idea di sterminio. Eppure... ricordiamo.

E non sembri sacrilego.

Ricordiamo i bambini di un'altra storia, i bambini dell'altra parte, forse gli stessi nonni di coloro che oggi seminano morte e distruzione. Ricordiamo i disegni dei bambini di Terezin; ricordiamo i bambini che Janusz Korczak accompagnò dal ghetto di Varsavia al Lager della morte.

Ma ora, anche se la realtà si è ribaltata, il compito degli educatori rimane il medesimo: come aiutare a vivere, a crescere i bambini in condizioni estreme?

Vale sempre, vale ovunque.

Vediamo i bambini negli altri teatri di guerra, ugualmente chiusi nei rifugi e negli scantinati. Che cosa fanno, se non disegnare e raccontare, per metter fuori le brutte emozioni che provano dentro: come liberare il loro mondo interiore dai panorami di morte che li circondano?

Anna Oliverio Ferraris scriveva: «L'attività grafica, oltre ad essere uno dei mezzi che il bambino possiede per analizzare, descrivere e narrare gli esseri e le cose, è anche uno strumento d'espressione della vita emotiva. Dipingendo o disegnando liberamente, bambini e ragazzi esprimono stati d'animo e sensazioni del momento insieme a sentimenti radicati e impulsi più profondi» (Ferraris Oliverio, 2006, p. 67);² ecco, pensiamo che l'espressione libera, attraverso il disegno e la parola, prima ancora di essere una comunicazione, sia un atto di liberazione. Che quella nera emozione possa alleggerirsi. Che sia uno

sfogo, un pensiero che aiuta a sopportare il presente, e la frustrazione del non essere amati, di sentirsi braccati. Che sia come una mano solidale, per poter piangere e guardare avanti.

A cura della Redazione

I DISEGNI DEI BAMBINI DI BETLEMME (2002-2024)

Sono passati più di venti anni da quando la cooperativa «Sensibili alle foglie» ha ricevuto questi disegni, tra mille difficoltà per farli arrivare in Italia, e vorrei poter dire che queste immagini costituiscono soltanto una documentazione storica del periodo dell'*Intifada di al-Aqṣā, la seconda sollevazione palestinese (2000-2004), una delle forme assunte dalla resistenza all'occupazione*. Non è così. Per questo chiediamo a questi disegni di continuare a interrogarci, perché essi raccontano anche il presente. I 120 bambini palestinesi tra i sei e i dodici anni che nel 2002 hanno tracciato e firmato i disegni della mostra «Bambini in Palestina» oggi non sono più bambini. Soltanto i più fortunati di loro hanno potuto crescere nel medesimo contesto che ha violentato la loro infanzia: nel periodo compreso tra gennaio 2000 e settembre 2023, l'occupazione israeliana ha ucciso 11.299 palestinesi e ne ha feriti altri 156.768. Negli stessi 23 anni gli israeliani uccisi sono stati 1.330. In spregio di tutte le convenzioni e le norme del diritto internazionale (76 le risoluzioni del Consiglio di sicurezza dell'Onu versus Israele dal 1951 al 2016, mai fatte rispettare) e sotto i nostri occhi più di 11.000 bambini palestinesi sono stati uccisi tra l'ottobre 2023 e il febbraio 2024, mentre 17.000 sono stati separati dalle loro famiglie o rimasti orfani.³ Insieme a loro è seppellita a Gaza qualsiasi possibilità per noi di definirci ancora «umani».

I disegni dei bambini di Betlemme descrivono una realtà che cerchiamo di non guardare. La sproporzione nel numero delle vittime da una parte (senza Stato e senza esercito) e dall'altra (uno degli eserciti più armati dell'Occidente) dicono tutto ciò che c'è da sapere: 27.478 palestinesi uccisi nei soli ultimi quattro mesi (1.230 gli israeliani, tra i quali 31 bambini), 66.835 feriti (5.400 gli israeliani); 65.000 case distrutte e 290.000 danneggiate nella sola Gaza. In Cisgiordania, dove sono stati uccisi 507 palestinesi, tra i quali almeno 81 minorenni, 959 case sono state demolite o



sequestrate tra il 2020 e il 2023. Secondo il Commissario generale dell'Unrwa «circa 100.000 persone a Gaza sono state uccise, ferite o risultano attualmente disperse. Questo rappresenta quasi il 5% della popolazione. [...] Oltre l'80% della popolazione è sfollata, nella maggior parte dei casi più volte».

Ogni giorno, mentre scriviamo queste righe, i media danno conto di case e scuole distrutte, ospedali bombardati, persone affamate o fatte a pezzi. L'invito è a non volgere lo sguardo altrove e ad assumere una responsabilità, come cittadini europei, per mettere fine alla nostra complicità nella più lunga e sanguinosa occupazione coloniale della storia recente.

Maria Rita Prette, «Sensibili alle foglie»

Note

¹ <https://www.sensibiliallefoglie.it/bambini-in-palestina/>

² A. Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2006, p. 67 (1 ed. 1973).

³ Fonti per i dati: Amnesty International, Cpj (Committee to Protect Journalists), Info-Pal, AssoPace Palestina, B'tselem.

GIOVANI DEL MEDITERRANEO PER LA PACE NEL MARE DI MEZZO

I ragazzi e le ragazze di fronte alla guerra

Fabio Alberti

Siamo oggi tutti focalizzati sui gravissimi eventi cui stiamo assistendo nella Palestina occupata e quasi non ci accorgiamo che quella è solo una delle situazioni di guerra e di conflitto violento che affliggono le popolazioni che si affacciano sul mar Mediterraneo. Assistiamo all'annegare di migliaia di persone nel Mare Nostrum e quasi non ci chiediamo da dove vengono o, genericamente, diciamo che fuggono «dalla guerra» come se la guerra fosse un fenomeno atmosferico.

Quali guerre? Se seguiamo un percorso ideale, da est a ovest, lungo le coste del Mare Bianco — così lo chiamavano gli arabi — troviamo la guerra dello Stato turco contro le popolazioni curde, con la distruzione di migliaia di villaggi; la repressione della rivolta e poi la guerra civile in Siria, con dodici milioni di rifugiati e sfollati; subito alle spalle, l'Iraq percorso dalla guerra da quasi 50 anni; poi il Libano, oggi in una crisi economica devastante, e dove la guerra tra le componenti del mosaico libanese e con Israele è di pochi decenni fa; l'Egitto non è in guerra, ma la repressione della rivolta popolare, che aveva scalzato una dittatura, è costata migliaia di morti e una nuova dittatura, come in Tunisia; la Libia da ormai 13 anni è dilaniata da una guerra innescata dall'intervento francese e statunitense; in Algeria i contrasti tra le popolazioni arabe e berbere non si sono mai davvero sopiti, mentre la guerra del Marocco contro la Repubblica Saharawi continua nonostante la promessa di referendum di autodeterminazione. Dalla Turchia al Marocco, passando per la Mesopotamia e Cipro la sponda sud del Mediterraneo è un arco di crisi quasi ininterrotto da decenni. Più

che un «mare in mezzo alle terre», sembra un mare «in mezzo alle guerre».

Da tanto tempo la violenza che si esercita sulle popolazioni intorno al Mediterraneo viene letta caso per caso e rinunciando a cercarvi le radici che queste popolazioni hanno avuto per secoli, rinunciando a cercare nella storia comune le radici dei conflitti e condannandosi quindi a non riconoscerli come parte di un unico processo. Una storia del Mediterraneo che, quando viene studiata come tale, si ferma alle Crociate o all'Orlando furioso, quasi del tutto dimenticando quanto molto più recentemente ha collegato tutti i Paesi oggi investiti dalle crisi, tra loro e con la sponda europea: la vicenda della colonizzazione e del processo, evidentemente fallito, di decolonizzazione. Aver fatto parte per secoli di un grande impero plurinazionale, come quello ottomano, ed essere stati colonizzati e poi frazionati secondo le linee dell'idea europea di nazione, è infatti ciò che accomuna tra loro i Paesi delle sponde sud e che li ha connessi ai Paesi della sponda nord nell'ultimo secolo. Il processo di spartizione, colonizzazione e decolonizzazione è tra l'altro tra le cause dell'annegamento di tanti e tante nel bel mezzo del Mare Nostrum.

Un discorso e un lavoro sulla guerra nel Mediterraneo

È questa comunanza di storia recente che giustifica un discorso e un lavoro sulla guerra nel Mediterraneo. Un discorso che non sia astratto e generale sulla guerra come flagello di cui non si capiscono le origini e, per questo, si rischia di andarle a cercare nelle profondità oscure dell'animo umano, nella amigdala. Oppure un'analisi, caso per caso, nella ricerca delle cause specifiche e delle soluzioni mirate rischia di limitarsi a esaminare la cronaca. Non è per motivi



L'autore

Fabio Alberti è attivista politico, ha militato nelle lotte per la casa, nel Movimento ambientalista e in partiti della sinistra radicale. Nel 1991 ha fondato e presieduto per un ventennio l'associazione pacifista *Un Ponte per...*, del cui comitato nazionale è attualmente membro.

geografici e geometrici che ha un senso situare nel Mediterraneo una riflessione sulla guerra, come quella che la «Coalizione per i diritti nel Mediterraneo» ha intrapreso con ragazzi e ragazze dei Paesi costieri. E i ragazzi e le ragazze?

Cosa ne sanno della storia di questo mare e cosa percepiscono di questa storia? Cosa pensano di queste guerre, sono consapevoli del legame storico che le accomuna? Immagino soluzioni? I ragazzi e le ragazze europee che godono, in una Europa fatta da anziani, di diritti e ricchezza che deriva anche da questa storia coloniale. E i ragazzi e le ragazze delle altre sponde, che sono maggioranza nelle loro società, e che hanno animato le rivolte giovanili del decennio scorso, come percepiscono la condizione in cui sono nati e cresciuti e nella quale dovranno affrontare una vita adulta tanto diversa, ma non poi così tanto, da quella dei loro coetanei?

In tutto il mondo oggi, sempre più società stanno riconoscendo il ruolo che i giovani svolgono come agenti di cambiamento e come attori critici nella prevenzione dei conflitti e nella costruzione della pace. Molti degli 1.2 miliardi di giovani nel mondo sono anche colpiti dagli orrori del conflitto e della guerra.

La Risoluzione n. 2.250 «Giovani, Pace e Sicurezza», adottata dal Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite il 9 dicembre 2015, anche di fronte alla crescita del coinvolgimento dei ragazzi nell'estremismo violento, sottolinea l'importanza del ruolo giovanile e la necessità di promuovere un'effettiva partecipazione dei e delle giovani nei processi di riconciliazione, ricostruzione e promozione della pace. Hanno individuato cinque principali campi di attenzione: la partecipazione ai processi di promozione e mantenimento della pace, la protezione durante i conflitti, la prevenzione dell'insorgenza di tensioni

sociali, la cooperazione tra gli Stati membri nel sostenere il ruolo dei giovani per la pace, oltre a misure per la reintegrazione nella società dei giovani coinvolti nei conflitti. Una particolare attenzione viene data al ruolo che i giovani possono avere nella prevenzione dei conflitti attraverso iniziative volte a favorire il dialogo interculturale e interreligioso, la tolleranza, la coesione sociale e la promozione di una cultura di pace. In questo senso la risoluzione stessa invita gli Stati membri a sostenere le attività giovanili di dialogo, prevenzione della violenza e inclusione. Nei Paesi del sud del Mediterraneo, nell'ultimo decennio i giovani e le giovani, direttamente o attraverso una crescente società civile, sono stati e state protagoniste di enormi mobilitazioni e rivolte popolari che sempre, insieme a domande di giustizia e di cambiamento delle élite di governo corrotte, manifestavano la richiesta di pace e di convivenza di fronte alle tensioni etniche, religiose, nazionali, linguistiche che affliggono i vari Paesi: dall'Iraq, all'Algeria, dalla Palestina, alla Libia. Le loro richieste non sono state ascoltate, anzi, dove erano riuscite a conseguire risultati politici questi sono stati rovesciati con violenza. Anche in Italia come nel resto d'Europa, ragazzi e ragazze sono stati presenti numerosi nelle manifestazioni per la pace di questi ultimi anni, ma nello stesso tempo la mancanza di strumenti di conoscenza e di lettura dei processi storici ne fanno possibile preda di narrazioni che, ad esempio sul fenomeno migratorio, trasformano la povertà in colpa e l'ignoranza in paura favorendo la diffusione di visioni securitarie e financo violente.

Mediterraneo Mare di pace

Il progetto «Mediterraneo Mare di pace», che mira a coinvolgere studenti delle scuole superiori e delle università dei Paesi mediterranei in un percorso di

riflessione sulle guerre in questo spazio geografico e storico, prova, con grande modestia e consapevolezza della esiguità dei mezzi, ad affrontare questi temi e, attraverso il confronto, l'approfondimento, la conoscenza reciproca, a seminare consapevolezza. Il progetto, appena avviato, attraverserà tutto il 2024 coinvolgendo gruppi di giovani — classi scolastiche, squadre sportive, associazioni — che saranno sollecitati a svolgere una riflessione collettiva che porterà alla stesura di una *Dichiarazione dei giovani e delle giovani per la pace nel Mediterraneo* che sarà consegnata alle Nazioni Unite in occasione della loro 79^a Assemblea generale nell'inverno 2024.

Il percorso si è avviato il 10 novembre 2023, in occasione della «Giornata mondiale della scienza per la pace», con un primo incontro online, a

cui hanno partecipato un centinaio di giovani da 11 Paesi mediterranei: Libano, Iraq, Tunisia, Albania, Spagna, Malta, Turchia, Iraq, Italia, Egitto, Marocco. Dall'Italia erano presenti gruppi di ragazzi e alcune classi di scuola superiore, di Roma, Modena, Sassari, Caltagirone, Canicattì e Napoli. I ragazzi delle sponde sud erano principalmente studenti universitari che erano stati sollecitati a preparare un contributo collettivo alla discussione sulle cause o su una specifica causa della guerra e delle guerre che si verificano sulle sponde del Mediterraneo.

I contributi, tutti interessanti e alcuni anche di grande pregio, hanno messo a fuoco un vasto insieme di fatti che i ragazzi hanno individuato come cause delle guerre e permesso anche di vedere quali riflessioni affiorano in questi gruppi giovanili.



Mariana Aisam (7 anni, seconda A)

disegna quello che descrive come «il suo sentimento» dividendo in due il foglio; sul lato sinistro compaiono un carro armato, un'ambulanza, una nuvola che piange e un uccello in gabbia; in alto il sole è a sua volta diviso: con una mano tiene alta la bandiera israeliana, con la sinistra tiene abbassata quella palestinese; la metà che regge la bandiera israeliana è ripetuta a destra, dove il sole splende, gli uccelli volano liberi e i bambini possono giocare. È un disegno che racconta l'occupazione militare vissuta da una bambina di sette anni. L'occupazione della Palestina, cominciata tra il 1947 e il 1949, vede un'estensione del territorio occupato nel 1967, e progressivamente, non essendo mai stata fermata, ha visto crescere la popolazione israeliana (nelle colonie illegali, che tolgono terra ai territori destinati dall'Onu ai palestinesi) da 110.000 unità nel 1993 a 195.000 nel 2000. Ventitré anni dopo i coloni sono 700.000 e la superficie rimasta ai palestinesi è meno di un sesto della Palestina storica.



Certo, c'è una differenza emozionale percepibile tra gli interventi di chi la guerra l'ha vista in faccia o l'ha sentita raccontare in prima persona dai genitori che l'hanno vissuta e quelli dei ragazzi italiani che la guerra l'hanno vista solo in televisione, ma non così diversi sono invece stati i ragionamenti esposti.

Le cause della guerra citate negli interventi hanno toccato un po' tutti i temi. Di seguito le cause citate raggruppate per analogia.

Il settarismo, le tensioni interetniche, i contrasti ideologici e religiosi, il razzismo, la paura della diversità, (Libano, Albania, Malta, Iraq, Modena, Caltagirone, Roma, Canicattì, Torino).

La colonizzazione, l'imperialismo e la volontà di influenzare altri Paesi, la sete di potere (Tunisia, Malta, Libano, Modena). La competizione per lo sfruttamento delle risorse e il cambiamento climatico (Tunisia, Malta, Turchia, Modena).

La mancanza di diritti, le disuguaglianze, la povertà, l'emigrazione (Tunisia, Modena, Sassari, Canicattì). La mentalità, la cultura della violenza, il maschilismo, la cultura della vendetta (Libano, Modena, Malta). Le dispute territoriali e geopolitiche (Libano, Malta, Modena). La diffusione delle armi (Libano).

Molti hanno sottolineato il ruolo dei giovani nei processi di pace, la necessità di creare ponti tra le comunità e le culture (Napoli), la valorizzazione della diversità (Canicattì) e la possibilità di usare la tecnologia (Sassari).

I ragazzi intervenuti sono apparsi molto consapevoli dei problemi e delle grandi sfide che una politica di pace deve affrontare, anche se un po' meno consapevoli delle radici e del legame storico che accomuna i Paesi mediterranei tra loro e con i Paesi ex colonizzatori. Non meraviglia. Le relazioni intramediterranee sono state sistematicamente occultate nell'informazione e nella cultura mainstream, e la promozione di una maggiore consapevolezza di questo legame come base per processi collaborativi è, non per caso, tra gli obiettivi del progetto.

Le prossime tappe vedranno ulteriori incontri, con l'auspicio anche di un allargamento della partecipazione ad altri Paesi, e una discussione, probabilmente in gruppi di lavoro, per approfondire le tematiche emerse nel primo incontro e individuare proposte da avanzare. L'ambizione è di concludere il percorso con un incontro in presenza in una città mediterranea dalla quale lanciare la *Dichiarazione*.

TRACCE DEL TEMPO PROFONDO

Didattica della storia e educazione del pensiero critico

Lando Landi

La didattica della storia nelle Indicazioni Nazionali

Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del settembre 2012 hanno un impianto metodologico avanzato che attinge ampiamente ai principi dell'attivismo: «Al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali». Un altro aspetto condivisibile delle *Indicazioni Nazionali* è l'attenzione posta all'«[...] integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile».

In questa prospettiva la nostra disciplina può fare molto. Da un lato può sviluppare nei giovani la responsabilità dell'accoglienza facendoli riflettere sul nostro recente passato di emigranti e considerare la realtà al di là dei pregiudizi. Dall'altro, può predisporre i nuovi arrivati all'inclusione facendo loro conoscere attraverso quali vicende si è formata la nostra attuale società democratica e quali sono le leggi che la regolano, ma anche dando loro la consapevolezza di appartenere a una cultura che, come la nostra, ha una sua storia e una sua dignità. In questo modo gli uni e gli altri potranno scoprire il fondamento comune di ogni cultura umana.

Tra storiografia e didattica

Il termine storia, dal latino *historia* (greco *istoréin*) originariamente significava «ricerca», «indagine». Già nell'antichità il vocabolo era usato per indicare una

«descrizione», un «resoconto». All'interno di questa accezione fu usato anche per indicare una «narrazione di eventi umani»: un genere letterario presente nella letteratura greca (Erodoto, Tucidide, ecc.) e in quella latina (Livio, Tacito, ecc.). Successivamente il termine passò a indicare non solo la rievocazione, ma anche gli stessi tangibili eventi. È esemplificativa la frase «L'uomo costruisce la sua storia».

Ancora oggi la parola ha conservato questi tre significati fondamentali:

- storia come concreto succedersi di eventi economici, sociali, politici e culturali; in questo senso, «storia» è tutto ciò che è stato fatto in passato, ed è tutto ciò che viene facendosi nel presente: è l'insieme sterminato delle *res gestae*;
- storia come ricerca critica tendente a ricostruire e rendere significativo il succedersi degli eventi umani passati: cioè il lavoro dello storico, o storiografia, *historia*;
- storia come narrazione organica e unitaria di una serie di eventi umani, ritenuti meritevoli di ricordo, che lo storico stende al termine del suo lavoro di ricostruzione e interpretazione: *historia rerum gestarum*.

Proprio tenendo conto dei significati del termine *storia* metteremo in evidenza la valenza formativa della nostra disciplina.

Strutture e rivoluzioni

La storia alla quale pensiamo si occupa in primo luogo dei molteplici fattori che costituiscono la vita quotidiana (le usanze, le aspirazioni, le abitudini, i mezzi di produzione e i sistemi di valori che caratterizzano le società nel tempo e nello spazio). L'insegnamento di una storia di questo tipo è legittimato dall'esistenza di quell'orientamento



L'autore

Lando Landi ha insegnato Didattica della Storia nel corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. Formatore MCE e CEMEA, ha al suo attivo varie pubblicazioni, ha collaborato alla preparazione di programmi televisivi di divulgazione scientifica per ragazzi.

storiografico, noto col nome di *Nouvelle Histoire*, costituitosi intorno alla rivista «Annales d'histoire économique et sociale», fondata da Lucien Febvre e Marc Bloch nel 1929. Questa corrente storiografica prese subito posizione contro la dimensione événementielle della storia tradizionale, sostenendo che i singoli avvenimenti (la battaglia, il trattato, l'invenzione tecnica, la scoperta geografica) possono essere realmente compresi se viene preso in considerazione il quadro generale all'interno del quale essi acquistano significato come manifestazione di trasformazioni sociali spesso lentissime. «Una storia politica che si regola sui cambiamenti dei regni e dei governi» osserva Jacques Le Goff (1983, p. 32) «non coglie la vita in profondità [...]. Bisogna dunque studiare ciò che cambia lentamente e cioè quelle che da alcuni decenni si usano chiamare strutture» (Le Goff, 1983, p. 32.).

Le strutture alle quali si riferisce Le Goff, spiega Krzysztof Pomian, sono fenomeni geografici, ecologici, tecnici, economici, sociali, culturali che restano costanti durante un lungo periodo e che evolvono in modo quasi impercettibile (1983, p. 100). «Il tempo delle strutture è lentissimo, quasi immobile [...] Ma quando si confrontano le strutture che si succedono, ci si rende conto che è a questo livello che si pongono le trasformazioni irreversibili: le mutazioni che segnano il passaggio da un tipo di struttura a un altro» (1983, p. 100). Questo cambiamento di strutture è ciò che gli storici oggi chiamano «rivoluzione». «Una rivoluzione non è più concepita come una rottura traumatica, violenta e spettacolare; spesso è anzi una mutazione silenziosa e impercettibile [...]; è il caso della rivoluzione agricola o della rivoluzione demografica. E non è nemmeno sempre un fenomeno rapido; in certi casi si prolunga per diversi secoli» (1983, p.

107). Per comprendere la relazione esistente tra i concetti di struttura e di rivoluzione è necessario considerare la connessione profonda che lega e rende coerente ciascuna struttura a tutte le altre che costituiscono il tessuto sociale. Quando, perciò, si verifica un cambiamento irreversibile di una certa entità in una struttura, i suoi effetti non possono non coinvolgere le altre strutture originando un ordine nuovo. Si pensi all'impulso dato ai commerci dalla diffusione della moneta; allo sviluppo della cultura e del pensiero determinato dal diffondersi della scrittura e, ancora, ai mutamenti nella nostra stessa vita quotidiana causati dallo sviluppo tecnologico attuale.

Il paradigma della *Nouvelle Histoire* permette di costruire quei «quadri di civiltà» ai quali fanno riferimento le *Indicazioni nazionali*. Mediante questi, in ambito didattico, possiamo tessere una rete concettuale nella quale si andrà a inserire organicamente, nei successivi anni scolastici, la storia degli avvenimenti economici, politici e militari.

La storia alla quale pensiamo si occupa in primo luogo dei molteplici fattori che costituiscono la vita quotidiana

La storia in laboratorio

Come abbiamo accennato, *Le Indicazioni Nazionali* fanno esplicitamente riferimento ad alcuni principi metodologici fondamentali dell'attivismo: «Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi

e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento». Il testo ministeriale parlando di laboratorio non si riferisce solo a uno spazio fisico appositamente attrezzato, quanto piuttosto a uno stile educativo che dia modo agli studenti di sperimentare le metodologie proprie delle varie discipline. In particolare, oltre alle ricerche in biblioteca, le *Indicazioni Nazionali* suggeriscono, fin dalla classe terza della scuola primaria, di far lavorare gli alunni direttamente su documenti di vario tipo: materiali, scritti, iconografici, ecc.

Il paradigma della *Nouvelle Histoire* permette di costruire quei «quadri di civiltà» ai quali fanno riferimento le *Indicazioni nazionali*

Un esempio, il laboratorio di Preistoria: un mondo affascinante e misterioso che può motivare nei bambini un interesse duraturo per la storia. Il laboratorio, da noi proposto dopo che le classi coinvolte hanno già affrontato lo studio del Paleolitico, è introdotto con il riconoscimento di alcuni fossili. I bambini, a coppie e a piccoli gruppi, incuriositi osservano attentamente con tutti i sensi, toccano il fossile, lo annusano, lo guardano da più punti di vista e formulano delle ipotesi, in base alle conoscenze, che verifichiamo con una discussione collettiva. Al termine dell'attività gli alunni, a occhi chiusi, entrano nella «Macchina del tempo», una stanza buia dove è stata allestita una mostra di riproduzioni di strumenti, collane di steatite, armi e pitture della Preistoria. Nel buio un faretto illumina i manufatti più vicini a noi, mentre i chopper e le

amigdale restano immersi nella notte dei tempi. Quando i bambini aprono gli occhi un oh! di stupore rompe il silenzio e poi in un clima di eccitazione e di entusiasmo toccano tutto, osservano, pongono domande, provano a formulare ipotesi sull'uso degli strumenti, si scatenano in riflessioni e progetti da realizzare. La loro ricerca continua oltre il laboratorio, nel giardino della scuola, nel quale tutte le pietre si trasformano in selci, nella biblioteca di classe e della scuola per procurarsi libri illustrati che soddisfino le loro curiosità e finisce per coinvolgere genitori e nonni in interminabili discussioni e nella costruzione di un'accetta di pietra. Un momento tanto atteso è l'accensione del fuoco (Landi, 2005, pp. 90-92.), il suo segreto è custodito in una borsa di pelle. Gli occhi dei bambini sono puntati sulla borsa, dalla quale lentamente vengono estratti gli ingredienti del fuoco: il *Fomen Fomentarius*, il fungo che funge da esca, un percussore e una lama di selce, i pollini di tifa contenuti in un corno perché non si inumidiscano, la pirite, la paglia, una conchiglia. Ci si sofferma su ogni ingrediente, dove cresce il fungo dal nome misterioso? Dove si può trovare la pirite o oro degli sciocchi? Come sappiamo che il corno era usato nel Paleolitico? Intanto l'attenzione dei bambini è al massimo quando si prepara nella conchiglia una specie di nido con i semi di tifa e si gratta con la lama di selce la parte più morbida del fungo per ricavarne dei batuffoli. Seguono i colpi della selce sulla pirite, il ritmo diventa sempre più martellante, appaiono le scintille che cadono a una a una sul fungo, ma non accade nulla, ci vuole tempo, continuano i colpi, mentre la tensione sale e serpeggia nell'aula semioscurata un dubbio: «Si accenderà?». Alla fine, dopo tanta attesa, si vede un filo di fumo, vuol dire che nei batuffoli di fungo si è formata una minuscola brace che con la lama di selce viene trasportata nella conchiglia. Il fumo

Hiba Said (9 anni, quarta A)



diventa più consistente ed ecco finalmente il fuoco! La tensione emotiva dei bambini e degli insegnanti presenti esplode in un grido di gioia. L'accensione del fuoco è ogni volta emozionante, perché significa ripercorrere il cammino lungo che ha portato i nostri antenati alla produzione del fuoco, c'è nello sguardo dei bambini stupore e un misto di paura, le fiamme che s'innalzano suscitano un fascino misterioso e incutono timore, è come se i bambini vedessero il fuoco per la prima volta e ne scoprissero i segreti. Il laboratorio continua con l'attività scelta dagli insegnanti di classe: le pitture rupestri su pietra, la costruzione di collane di steatite, le borsette di pelle. La lettrice, il lettore penserà che tale laboratorio richieda un esperto di Preistoria, la nostra intenzione nell'organizzarlo è valorizzare la motivazione, è rompere con la quotidianità, è creare momenti speciali che accendano nei bambini la meraviglia e aprano la strada all'immaginazione di scenari di vita che, pur remoti nel tempo, sono parte integrante della nostra umanità.

Abbiamo condotto le stesse attività in un corso di formazione nazionale che si è svolto il 3 e il 4

gennaio del 2022 presso la BiblioteCanova di Firenze. Le insegnanti, durante la riflessione finale, così si sono espresse sulla trasferibilità didattica del corso: «Offrire ai propri alunni un'esperienza simile è la possibilità di muovere il motore della curiosità verso nuove conoscenze. Al tempo stesso, significa permettere ai bambini di rivivere quei gesti che furono dei nostri antenati, gesti che consentono loro di ri-conoscere le proprie mani come strumenti di trasformazione della natura e come "organo della nostra intelligenza" ovvero possibilità di nutrire il pensiero attraverso il fare. Rivivere quei gesti si accompagna alla meravigliosa scoperta della nostra umanità».

Nell'ambito del laboratorio si possono progettare anche drammatizzazioni che stimolano processi di immedesimazione empatica e un'osservazione più attenta dei costumi e degli ambienti. Inoltre la costruzione di quadri di civiltà ci dà la possibilità di muoverci nell'interconnessione tra la storia e le scienze della natura, la tecnologia e l'arte sviluppando, così come auspicato dalle *Indicazioni*, un sapere organico e non delle nozioni frammentarie.

L'esperienza ha mostrato che anche i bambini delle prime classi della scuola primaria, guidati dai loro insegnanti, riescono a raccogliere e utilizzare testimonianze orali e documenti di vario tipo: iconografici (vecchie fotografie), materiali (oggetti d'uso) e anche scritti (vecchie riviste), riguardanti alcuni aspetti della vita quotidiana di un recente passato. Un esempio può essere l'indagine sui giocattoli che coinvolge emotivamente i bambini e li sollecita a parlare di sé, a raccontare i loro giochi, dove, con chi, con che cosa giocano, a presentare alla classe il giocattolo preferito descrivendolo (che cos'è, di che materiale è fatto, come, quando e con chi ci gioca, da dove proviene? C'è un episodio da ricordare?). Il resoconto dei giocattoli dei bambini può portare al confronto con quelli dei nonni. Le interviste ai nonni rivelano agli alunni delle differenze significative tra i giocattoli di oggi e quelli di un recente passato. In una scuola di Firenze, i nonni hanno portato in classe le pistole a elastici e un carretto di legno, una scatola con cui fare il cinema, le foglie con cui far finta di cucinare, i sassi con cui giocare ai giocolieri, il telefono fatto con le scatole dei pelati e lo spago. La curiosità suscitata nei bambini dal racconto dei nonni ha motivato la ricostruzione dei giocattoli del passato e ha aperto uno spaccato sulla vita dell'infanzia di un altro tempo.

Ci si sofferma su ogni ingrediente, dove cresce il fungo dal nome misterioso? Dove si può trovare la pirite o oro degli sciocchi?

Per far svolgere ricerche su epoche più remote l'insegnante dovrà farsi carico di raccogliere, scegliere e presentare documenti particolarmente significativi,

dall'interpretazione dei quali sia possibile ai ragazzi non giungere alla ricostruzione induttiva di un'epoca, come avrebbe voluto Cousinet, ma approfondire la conoscenza di alcuni aspetti caratteristici delle società che stanno studiando. Il lavoro dello storico, infatti, mira sempre a ricostruire qualche tessera mancante di un mosaico già esistente. Questa precisazione ci sembra molto importante dal punto di vista educativo. Infatti, anche se questa attività dà la possibilità di acquisire alcune conoscenze storiche in maniera motivata e personale, riteniamo che la sua valenza formativa principale non sia quella di ricostruire induttivamente la storia, quanto piuttosto di far sperimentare loro (sia pure in modo molto semplificato) alcune problematiche del lavoro storiografico. Inoltre crediamo che il lavoro sulle fonti sia un'occasione per esercitare l'immaginazione, le capacità inferenziali e, soprattutto, per sviluppare un atteggiamento critico nei confronti dell'informazione. Da quanto esposto dovrebbe risultare chiaro il diverso ruolo che hanno la trasmissione di conoscenze e le attività laboratoriali nell'insegnamento della storia. Una discussione collettiva motivata, a esempio, dalla visione di un film, dalla lettura di un buon romanzo o racconto è, infatti, utile perché i ragazzi abbiano un quadro generale indispensabile per porsi i problemi che motiveranno le attività laboratoriali. Può essere di esempio il percorso sugli Egizi che conduciamo in collaborazione con gli insegnanti nelle classi quarte di scuole primarie di Firenze e provincia. Il percorso prevede un lavoro a gruppi su fonti scritte e iconografiche per ricostruire l'ambiente dell'antico Egitto, l'alimentazione e l'organizzazione sociale e coglierne le relazioni. Le fonti si presentano accattivanti, sia le illustrazioni che i documenti scritti si riferiscono a esperienze di vita, immergono i bambini nelle ondate di piena del



Nilo e negli anni di carestia, nei pesanti vissuti dei lavoratori e nella preparazione dei cibi, li spingono ad avventurarsi tra le canne, i papiri e il volo di coloratissime anatre che sfuggono ai cacciatori che con bastoni da lancio cercano di catturarli.

Un documento scritto, noto come «L'insegnamento di Khety», si rivela particolarmente interessante.

Nelle sue lettere l'alto funzionario Khety descrive a suo figlio i vari lavori che in quel tempo si svolgevano in Egitto, cercando di convincere suo figlio a divenire anche lui uno scriba. La lettura delle lettere suscita dubbi nei bambini, i quali scoprono che occorre essere vigili, i documenti sono, infatti, intenzionali, perseguono uno scopo, cercano di convincere con argomentazioni sottili, ma si accorgono anche che in qualsiasi documento intenzionale ci sono dei dati attendibili; i mestieri presenti in quel tempo in Egitto, gli strumenti e i materiali, le fasi di lavorazione...

Tale capacità d'analisi che scava a fondo nel documento scritto alla ricerca del messaggio

intenzionale sarà affinata dall'indagine storica e porterà gli alunni a utilizzare il linguaggio ipotetico in modo sempre più consapevole. L'uso di espressioni quali «Di questo ancora non siamo certi» o «Non si hanno dei resti, delle testimonianze, e quindi non siamo sicuri» e la presenza nei loro discorsi di espressioni come «È probabile», «È possibile» mostrano che in loro si sta formando un atteggiamento critico nei confronti della conoscenza raggiunta, un atteggiamento indispensabile, nello spirito della nostra Costituzione, alla costruzione collettiva di una società democratica.

Riferimenti bibliografici

Di Pietro A. (2007), *Giochi e giocattoli di una volta*, Roma, Carocci.

Le Goff J. (a cura di) (1983), *La nuova storia*, Milano, Mondadori.

Landi L. (2005), *Raccontare la preistoria*, Roma, Carocci.

Landi L. (2009), *La storia di Hula. Un'avventura nella preistoria*, Bergamo, Junior (ristampato nel 2022 come ebook nella collana RicercAzione, Edizioni MCE).

Bresciani E. (a cura di) (2007), *Letteratura e poesia dell'antico Egitto. Cultura e società attraverso i testi*, Torino, Einaudi.

PUÒ SUCCEDERE CHE L'ALTRO DIVENTI TU

Storia e soggetti spaesati

Maria Bacchi

La sua presenza fra gli «autoctoni» esercita a sua volta un effetto spiazzante, turbandone le abitudini, sconcertandoli col suo comportamento e i suoi giudizi, egli può aiutare alcuni di loro a impegnarsi su quella stessa via di distacco rispetto a ciò che viene dato per scontato, via di domande e di stupore.

Tzvetan Todorov, 1997, p. 13

In anni di ricerca sulla storia di bambini e adolescenti nella Shoah e nelle guerre di disgregazione jugoslava, ci si abitua a studiare i dispositivi di invenzione, costruzione e distruzione dell'altro da parte dei nazionalismi, dei sovranismi, del fascismo.

Poi capita, spinti all'inizio dalla buona volontà dei «benefattori», di trovare la propria vita e i propri pensieri occupati dalla vita e dai pensieri di persone arrivate nella tua terra in cerca di una vita migliore, spesso con l'unica possibilità di chiedere asilo.

Può succedere così che l'altro diventi tu; che persone che guardi con simpatia e di cui vorresti prenderti cura ti chiamino con affettuosa ironia *tubab* (bianca/bianco) e ti costringano — anche con interrogativi interessanti del tipo «chiediti perché stai facendo tutto questo» — a rovesciare lo sguardo su te stessa, a rimettere in discussione metodi e strumenti, a desiderare di imparare e a provare gratitudine per quelli che diventano i tuoi «piccoli maestri» e «piccole maestre»: giovani, nel mio caso, soprattutto provenienti da vari Paesi dell'Africa ma anche da Albania, Brasile, Colombia.

La storia, anche in questo caso, diventa uno strumento fondamentale per relativizzare il tuo punto di vista e desiderare di conoscere un'altra prospettiva sul mondo.

Bambini e bambine in movimento

Una decina di bambini e bambine di un quartiere popolare di Mantova si incontrano per una chiacchierata con tre persone adulte sul loro rapporto con il mondo dei grandi. Hanno tra i sei e i dieci anni, uno solo di loro è italiano, gli altri vengono da Paesi dell'Africa o dal Brasile o sono nati in Italia da famiglie immigrate. Dialoghiamo seduti per terra in una situazione conviviale ma mi accorgo rapidamente che nella maggioranza dei ragazzini emerge subito un forte sentimento di rabbia: verso il mondo adulto, verso le insegnanti e la scuola, verso certi atteggiamenti all'interno delle famiglie e, in modo ironico, anche verso le coetanee e i coetanei di sesso diverso. La rabbia affiora anche — e questo mi stupisce — quando uno di loro porta il discorso sulla storia. Per la verità la rabbia verso la storia è mescolata all'amore, in particolare in Enoch, italo-ghanese di nove anni. Chiacchierando sulle panchine davanti a casa, più di una volta aveva fatto riferimenti alla storia antica e contemporanea e mi aveva detto che quando si annoia cerca su internet informazioni sul passato, dagli antichi Sumeri alle guerre del Novecento. Purtroppo ammette di non sapere nulla di storia africana. Durante la nostra conversazione quando Vanna, una delle adulte, dice di essere nata nel 1952 lui esclama: «C'era la guerra in Corea!». Più avanti, parlando della rabbia che spesso colgono negli insegnanti e dell'aggressività tra coetanei, la conversazione tra Enoch, Luisa — dieci anni, nata in Brasile e in Italia da meno di un anno — e Lucas, brasiliano di otto anni, prende una piega imprevista.

Luisa: «Praticamente penso che certi maschi sono aggressivi per quello che vedono fuori, in strada [Enoch: eh in strada...] o a scuola... dicono che le maestre sono cattive, quindi... ma anche gli amici che



L'autrice

Maria Bacchi ha insegnato nella scuola primaria. Si occupa di infanzia e adolescenza nelle guerre del Novecento e negli attuali transiti migratori. Fa parte del comitato scientifico di questa rivista. Tra le sue pubblicazioni: *Cercando Luisa. Storie di bambini in guerra 1938-1945* (2000); *Morire d'agosto. Vita breve di una partigiana* (2004); (con Melita Richter) *Le guerre cominciano a primavera. Soggetti e genere nel conflitto jugoslavo* (2003); (con Fabio Levi) *Auschwitz, il presente, il possibile* (2004); (con Nella Roveri) *L'età del transito e del conflitto. Bambini e adolescenti fra guerra e dopoguerra. 1939-2015* (2016).

sono aggressivi... se hai un amico aggressivo diventi aggressivo anche tu».

Enoch: «Nooooo... Non è per quello... lasciamo perdere. Meglio lasciare perdere. È una cosa lunga. C'è il diritto di non aggressione».

Maria: «Chi ha il diritto di non aggressione?»

Enoch: «Ve lo devo dire? I nazisti non hanno il diritto di torturare gli ebrei e gli americani non hanno il diritto di schiavizzare i neri e di ucciderli».

[...]

Lucas: «Mia mamma conosce una persona che aveva quasi cento anni e adesso è morta, che ha visto la guerra e dopo la guerra ha detto che alcuni prendevano i bambini e li lanciavano per farli morire». [Mostro le foto appese al muro di Luisa Levi, una ragazzina mantovana ebrea deportata ad Auschwitz, e racconto in poche parole la sua storia].

Luisa: «Perché l'hanno uccisa?».

Maria: «Perché era ebrea».

Enoch: «Questo è razzismo, come è razzismo con i neri, come è razzismo tra i tedeschi e gli ebrei».

Maria: «Anche gli italiani fascisti l'hanno fatto, a prendere Luisa Levi sono stati dei mantovani...».

Enoch: «Io li strozzo i fascisti».

[Guardano le foto con attenzione... vogliono riconoscere i luoghi, li riconoscono. Vogliono sapere dove abitava Luisa Levi].

Luisa: «Ma erano persone. Solo di un altro Paese, ma cosa significa?».

Maria: «Erano italiani, solo di un'altra religione».

Enoch: «Non significa che solo perché sei cristiano o ebreo... Questa cosa l'hanno fatta anche a Gesù. Era cristiano e i romani l'hanno ucciso».

Mentre li ascolto mi chiedo come mai Enoch parli di «diritto di non aggressione» e come mai Luisa insista nell'idea che gli ebrei mantovani sono stati perseguitati «solo perché di un altro Paese».

E se non fosse solo inadeguatezza linguistica o scarsa informazione storica? Se il linguaggio celasse visioni della realtà e immaginari diversi dai miei? Avrei voglia di aprire con loro una conversazione su queste due frasi ma stiamo parlando da quasi due ore. Riflettendoci dopo penso che mai come in questo periodo vorrei che esistesse per gli abitanti dei Paesi in guerra e per i singoli membri di gruppi violenti il «diritto di non aggressione» così come è più che mai attuale il tema della violazione dei diritti e della vita di persone solo perché «vengono da altri Paesi» soprattutto dai Paesi non occidentali. Ma cosa può significare essere percepiti o sentirsi *stranieri*? Ogni volta che parlo con giovani e con persone di origini diverse dalle mie, affiora in me il bisogno di quello che la studiosa femminista americana bell hooks (pseudonimo di Gloria Jean Watkins) chiamava *unlearning*, disimparare, oltre che di conoscere.

Imparare a disimparare

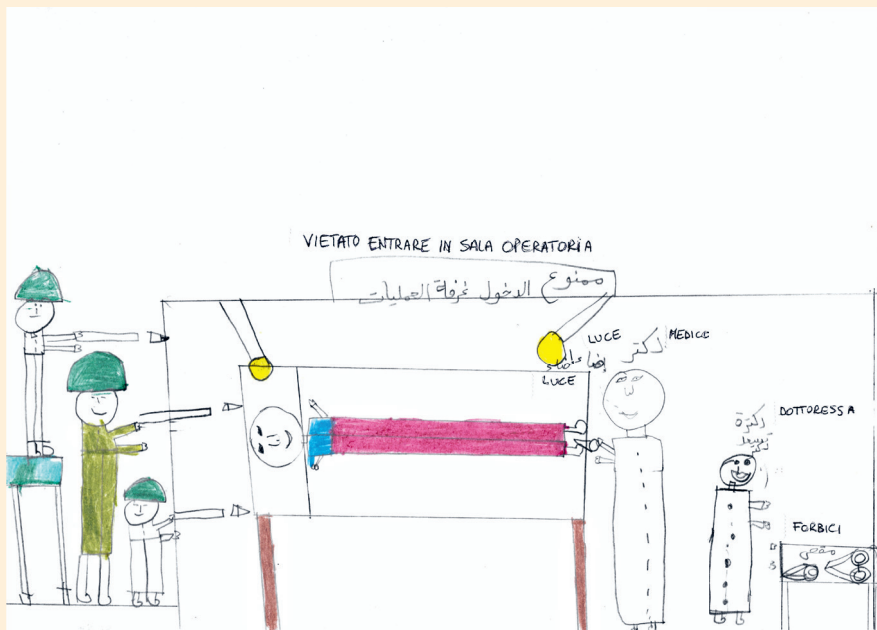
Renate Siebert, sociologa allieva di Theodor Adorno e studiosa, tra l'altro, di Frantz Fanon e Assia Djebar scrive: «Ognuno di noi è chiamato contemporaneamente a imparare e disimparare. Imparare dalla storia, ma soprattutto dall'esperienza nostra e altrui in una prospettiva di riconoscimento reciproco: disimparare la zavorra razzista, colonialista, fascista, nazista che la cultura occidentale — nonostante i tentativi di decolonizzare e di denazificare che pure ci sono stati dopo la Seconda guerra mondiale — si porta costantemente appresso» (Siebert, 2012, p. 255).

Cosa accadrebbe se a chi insegna oggi si chiedesse in primo luogo di imparare a «disimparare», oltre che a studiare su testi e fonti prodotti da studiose e studiosi di origini diverse?

Quanto sanno i giovani di origine straniera che frequentano le nostre scuole della storia e del patrimonio storico e culturale dei Paesi da cui provengono le loro famiglie e in cui alcuni di loro sono nati? Quanto ne sappiamo noi insegnanti e formatori?

Alcuni anni fa sono stati organizzati seminari in buona parte progettati e condotti da giovani di diversa formazione nati in Paesi extraeuropei. Farò qui riferimento in particolare a una scuola di formazione organizzata nel 2021 dalla Fondazione «Villa Emma» di Nonantola, «Le strade del mondo». Nel corso di una sessione del seminario, intitolato «Storie mai scritte»,¹ si sviluppa un dialogo intenso fra due giovani studiosi — Anna Osei, scrittrice e studiosa di diritto internazionale nata in Italia da famiglia ghanese, Alan Fredric Omam, fisico, laureato in Italia ma nato

e cresciuto in Camerun — e il gruppo di progetto, fortemente connotato in senso multiculturale. Anna e Alan sottolineano l'importanza di divulgare una storia con un doppio sguardo in cui le giovani generazioni di origine non europea possano riconoscersi. Anna dice: «A scuola si parla di preistoria, poi di storia, si menziona l'Africa, viene fuori il colonialismo e tu ti ritrovi in una visione un po' grottesca come discendente di schiavi. Ne va della salute mentale di noi afrodiscendenti. Siamo una comunità un po' frustrata, che ha poca autostima. [...] Gli afrodiscendenti della storia africana sanno solo di schiavitù e colonialismo. Serve raccontare la schiavitù in un altro modo: non ci sono solo africani che hanno obbedito a testa bassa ma c'è stata anche ribellione, ci si può identificare con chi ha lottato, uomini e donne che hanno lottato contro la schiavitù



Liliana Abu Khalil (8 anni, terza A)

disegna una sala operatoria, un uomo steso sul lettino chirurgico e tre militari che gli sparano. È di questi giorni l'omicidio intenzionale operato da un'unità speciale israeliana con pistole dotate di silenziatore di tre palestinesi ricoverati nell'ospedale di Ibn Sina, a Jenin, in Cisgiordania. Scene da film dell'orrore che vengono presentate dai media alludendo a una nota serie televisiva che ha per protagonista una squadra killer. E come tutti sappiamo, a Gaza, l'ospedale al-Shifa è stato bombardato e trasformato in un cimitero per 180 persone ammalate che vi erano ricoverate.



e contro la colonizzazione. Gli schiavizzati si sono ribellati. Sottolineo che bisognerebbe usare il termine “schiavizzati” e non schiavi dato che la parola schiavi dà una dispercezione del sé, un senso di debolezza». Ciò che accomuna i relatori è l'idea che un futuro migliore non si spera ma si provoca. «Si parla di storia non per piangersi addosso ma per trovare soluzioni proattive, ma la storia va studiata senza appiattirla e occorre fare ricerca su fonti diverse» dice Alan. Ricorrono i nomi di studiosi africani ma soprattutto gli esempi di donne protagoniste della storia africana, spesso femministe ante litteram, protagoniste in molti Paesi della resistenza anticoloniale ma fondamentali anche nell'Africa di oggi. «Il concetto di patriarcato prima del colonialismo non esisteva in Africa. Sapere che i tuoi ascendenti erano guerrieri e guerriere cambia la tua percezione di te stesso» sottolinea Anna Osei. Ascoltando Anna torno ad arrovellarmi sulla questione delle traiettorie di sguardi tra noi e l'*altro* nelle varie discipline di una scuola che costruisce il futuro ma anche nelle relazioni tra docenti e allievi, relazioni che dovrebbero conoscere momenti di *rovesciamento* in cui il docente si fa ricercatore ma anche oggetto di ricerca. Rimetterci in discussione aprendoci al dialogo con allievi e genitori di origine straniera avrebbe forse ripercussioni davvero innovative anche rispetto alle persone «autoctone», a una diversa visione di un'infanzia e un'adolescenza in perenne mutamento anche nel nostro Paese. Il sociologo senegalese Felwine Sarr in *Afrotropia* scrive: «Va intrapreso un lavoro di spaesamento e di recupero all'interno dei campi del sapere costituito e si tratta, in egual misura, di esplorare le possibilità che offrono alcune forme di apprendimento del reale [...] saperi terapeutici, ambientali, competenze tecniche, saperi sociali, storici, psicologici, economici,

agronomici. Essi hanno assicurato sopravvivenza, crescita e perenne esistenza alle società africane. Per mobilitarli è necessario esplorarne le cosmogonie, i miti, le espressioni culturali diverse oltre alle risorse linguistiche africane. Bisognerà interrogare le culture africane attraverso le loro stesse categorie» (Sarr, 2018, p. 97).

È riconoscendone la complessità, i nessi con le altre discipline, il legame col presente e con le vite dei singoli che la storia può tornare a diventare per tutti e tutte oggetto di passione e strumento di cambiamento.

Passioni migranti

Ho spesso l'occasione di vedere sui profili social di giovani provenienti da diversi Paesi africani immagini di figure legate alla storia africana: da Thomas Sankara a Ibrahim Niass a Bob Marley a Nelson Mandela o fotografie della Maison des Esclaves a Gorée. Un ragazzo della Costa d'Avorio mi fa ascoltare le canzoni di Alpha Blondy, un cantante come lui ivoriano, figlio di padre cristiano e madre musulmana, che ha composto la canzone *Jerusalem* in cui parla dell'amore che deve unire tutte le religioni monoteiste e che durante i suoi tour porta con sé la Stella di David, la Bibbia e il Corano.

Ma soprattutto mi hanno colpito e spiazzato le conoscenze e le passioni che alcuni di loro si portano. Quando nel 2016 Mody, giovane maliano, scende sfinito da un pullman nella piazza principale di Mantova, due giorni dopo il suo travagliato sbarco a Lampedusa, la prima cosa che ci chiede, in un francese perfetto, è se i monumenti che vede intorno a lui sono patrimonio Unesco. Come se non bastasse, dopo la risposta affermativa, incalza per sapere quali sono a Mantova i patrimoni immateriali dell'Unesco. Presa alla sprovvista devo

ammettere con lui che non lo so. Era, prima della fuga dal suo Paese, uno studente dell'università di Bamako. La stanchezza e i traumi del viaggio non hanno spento la curiosità per il passato della terra in cui chiede asilo (senza peraltro ottenerlo). Nel giro di qualche mese si farà portatore di altri doni: parlerà con noi e con i suoi coinquilini della carta di Kourukan Fouga (Conti, 2021), voluta nel XIII secolo dall'imperatore mandinga Sundjata Keita: una sorta di carta dei diritti in cui si affermano principi di rispetto dei diritti individuali e comunitari delle persone (uomini, donne, schiavi, guerrieri nemici), di tutela della natura libera e degli animali. Questa carta è una delle più antiche Costituzioni del mondo, promulgata nel 1236 sebbene solo in forma orale. E in forma orale fu tramandata per secoli dai Malinké, gruppo iniziatico di cacciatori, e dai griot, i cantastorie dell'Africa occidentale. Negli anni Sessanta del Novecento, lo storico maliano Youssouf Tata Cissé la mise su carta e nel 2009 l'Unesco la inserì nel patrimonio culturale intangibile dell'umanità. Un anno dopo il suo arrivo, Mody ne parlerà durante una conferenza aperta al pubblico,² alla quale inaspettatamente partecipano molti giovani africani che aprono una discussione vivacissima tra loro e con il relatore. Uno dei temi più discussi dai giovani africani sarà il ruolo dell'oralità nella cultura africana e le pratiche di *cousinage* come strumento di gestione scherzosa dei conflitti.³

Passione analoga è quella manifestata dal venticinquenne Yahya, senegalese, arrivato nel 2011 come profugo e oggi mediatore culturale che, poco dopo esserci conosciuti, mi parla del suo mito politico: Aline Sitoè Diatta,⁴ giovane eroina — pacifista e ambientalista — della lotta anticoloniale in Senegal, nata nel 1920, arrestata dai francesi e morta in carcere

nel 1944. Anche di lei non sapevo nulla prima di conoscere il giovane profugo attivista che poi parlò di lei in diverse scuole.

Anche Sabine, mediatrice culturale originaria del Ciad, sceglie le donne africane per la sua tesi di laurea: le Nana Benz,⁵ imprenditrici del Togo che tra gli anni Quaranta e gli anni Novanta hanno lanciato produzione e commercio internazionale di tessuti pregiati riuscendo a fare enormi guadagni che mettevano in parte a disposizione della comunità ma anche a conquistare la fama (a volte mescolata al pregiudizio) di essere donne capaci di esercitare all'interno delle famiglie un potere in genere attribuito agli uomini.

Traiettorie di sguardi e percorsi del riconoscimento

Che percezione dei passati del mondo trasmettiamo a studenti e studentesse nelle nostre scuole? Che idea di storia e di metodo storiografico? Quali fonti?

Le storie che affiorano, le figure, i linguaggi che emergono dal dialogo con i ricercatori e i cittadini che provengono da altri Paesi non possono che rompere gli schemi della storia insegnata; spesso, purtroppo, anche quando si parla di «passato del mondo», geostoria, World History, l'altrove compare — ed è anche giusto — in relazione alle conquiste coloniali, alla tratta degli schiavi e questo, nella migliore delle ipotesi, può indurre chi è nativo italiano all'autoriflessione critica sul passato dell'Europa. Ma resta il disagio di cui parla Anna Osei: in quanto afrodiscendente sei l'erede degli «schiavi» e dei «colonizzati».

Dipesh Chakrabarty, storico indiano, noto studioso di *subaltern studies* e studi postcoloniali, scrive:

«Gli storici del Terzo mondo sentono il bisogno di fare riferimento a opere sulla storia europea; gli storici europei non sentono alcun bisogno di



contraccambiare» (Chakrabarty, 2004, p. 46). «Provincializzare l'Europa nel pensiero storico significa lottare per mantenere in uno stato di tensione permanente un dialogo tra due punti di vista contraddittori» (*Ivi*, p. 334).

Personalmente il mio pensiero di *bianca* occidentale va subito a Marc Bloch quando scrive:

«L'oggetto della storia è per sua natura l'uomo. O meglio: gli uomini. A una scienza del diverso si addice infatti, meglio del singolare, favorevole all'astrazione, il plurale, che è il modo grammaticale della relatività. La storia vuol cogliere gli uomini al di là delle forme sensibili del paesaggio, degli arnesi o delle macchine, degli scritti in apparenza più freddi e delle istituzioni in apparenza più completamente staccate da coloro che le hanno create. Chi non vi riesce non sarà, nel migliore dei casi, che un manovale dell'erudizione. Il buono storico somiglia all'orco della fiaba: là dove fiuta carne umana, là sa che è la sua preda» (Bloch, 1969, p. 41).

Marc Bloch ha scritto queste parole prima di essere fucilato — perché partigiano — dai tedeschi nel giugno del 1944. Nonostante il mio culto per questo libro e l'immensa gratitudine per Bloch, vorrei che oggi a fianco della parola uomini comparisse «donne» e magari anche «bambini» e «bambine». I tempi non

lo prevedevano ma il richiamo fortissimo di Bloch alla centralità dei soggetti deve risvegliare oggi la coscienza di storici, storiche e insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Bloch M. (1969), *Apologia della storia. O mestiere di storico*, Torino, Einaudi.
- Chakrabarty D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma.
- Conti M. (2021), *La carta Manden*, Firenze, Nardini Editore.
- Sarr F. (2018), *Afrotropia*, Bologna, Edizioni dell'asino.
- Siebert R. (2012), *Voci e silenzi postcoloniali*, Roma, Carocci.
- Todorov T. (1997), *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Roma, Donzelli.

Note

¹ https://www.youtube.com/playlist?list=PL5rPAgLfQ4YDFx-6Mub_uoCCsz4r9QToh. Nel testo faccio riferimento in particolare alla seconda parte del seminario del 12 giugno 2021.

² Toliver-Diallo, Wilmetta J., *La donna che era più di un uomo: trasformare Aline Sitoe Diatta in un'eroina nazionale in Senegal*, «Giornale canadese di studi africani / Revue Canadienne des Études Africaines», vol. 39, n. 2, 2005. <https://www.au-senegal.com/aline-sitoe-diatta,1628.html?lang=fr>

³ <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2004-1-page-157.htm>

⁴ *Ibidem*. <https://www.au-senegal.com/aline-sitoe-diatta,1628.html?lang=fr>

⁵ <https://houseofafricanfeminisms.org/Our-Nana-Benz>

STORIA ORALE E PENSIERO CRITICO

Intervista ad Alessandro Portelli

A cura della Redazione

Come sei entrato in contatto con l'oralità e cosa ti ha catturato?

L'incontro con l'oralità è passato attraverso l'avvicinamento alla musica popolare americana degli anni Sessanta, spingendomi successivamente a cercare analogie in Italia. L'incontro con Gianni Bosio e l'Istituto «Ernesto De Martino» ha orientato la mia ricerca verso la musica popolare, con un approccio che considerava questa forma espressiva come una fonte storica autentica, una delle modalità con cui il mondo popolare rappresentava se stesso. Già allora Gianni Bosio insisteva sulla specificità delle culture basate sull'oralità e sull'uso del magnetofono come strumento indispensabile per una conoscenza critica di queste culture. Attraverso la ricerca sul campo nelle zone di Terni e della Val Nerina, zone operaie e partigiane, ho incontrato cantori che non solo mi cantavano le canzoni, ma mi raccontavano anche le storie che c'erano dietro. Mi colpiva il fatto che spesso queste storie fossero sbagliate, che contenessero non tanto una documentazione dei fatti, quanto un'immaginazione sul significato dei fatti. Stavo iniziando a insegnare Letteratura all'Università e il mio interesse si è focalizzato sul rapporto tra oralità e scrittura. Sono partito da autori come Mark Twain e gli scrittori afroamericani legati alla voce e alla parola. Quindi ci sono stati due versanti: quello che possiamo chiamare della *ricerca militante* sulle culture popolari e quello più *letterario*, perché entrambi convergevano su un rapporto con l'oralità non come oggetto separato, ma in relazione, in dialogo con la scrittura. Per me fu molto

importante l'incontro con un linguista come Giorgio Cardona che parlava di un sistema di linguaggio in cui oralità e scrittura dialogano scambiandosi messaggi.

Hai dedicato parte della tua ricerca alla relazione tra l'intervistatore e l'intervistato, focalizzandoti sul confronto tra fonti orali e scritte. Puoi condividere le tue riflessioni su questo tema?

La differenza tra fonti orali e scritte risiede nel fatto che le prime sono costruite dal ricercatore mentre le seconde si trovano negli archivi. Le fonti di archivio non sono documenti incontaminati, ma sono scritti da qualcuno, con un obiettivo specifico, per qualche destinatario. In alcuni casi non conosciamo queste informazioni ma le prendiamo comunque per verità perché attribuiamo una verità intrinseca a qualunque cosa che sia scritta. Al contrario, nel caso dell'intervista come fonte orale sappiamo benissimo che la persona intervistata racconta a noi, e ciò che racconta dipende in buona parte da quello che pensa che noi siamo. Questa relazione è bidirezionale: l'osservato e l'osservatore si influenzano reciprocamente. Mentre tu osservi l'intervistato, lui/lei osserva te e si comporta in base a quello che pensa che tu sia, il che significa che tu ti vedi riflesso nello sguardo della persona con cui stai parlando e ti accorgi di come apparirli, di come sei, di come ti presenti. È un'esperienza in cui non solo apprendi qualcosa sull'altro, ma apprendi anche molto su te stesso.

Parlando di memoria collettiva, hai menzionato l'interesse per gli errori storici nelle canzoni. Perché si verificano modificazioni o rimozioni a livello di memoria collettiva?



L'autore

Alessandro Portelli è uno storico italiano. È stato professore ordinario di Letteratura angloamericana all'Università degli Studi di Roma «La Sapienza». È uno dei principali teorici di storia orale; ha pubblicato testi tradotti in varie lingue, tra cui *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria* (1999) e *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo* (2017). Ha raccolto poesie e canzoni popolari statunitensi e scritto diversi saggi sulla letteratura afroamericana. Ha collaborato con l'Istituto «Ernesto de Martino», per il quale ha effettuato ricerche sulla musica popolare.

Io non penso alla memoria come un deposito di dati che con il tempo si deteriorano e se ne vanno. Preferisco utilizzare il verbo *ricordare* al sostantivo *memoria*, perché ci aiuta a ricordare che si tratta di un lavoro costante per cogliere il senso del passato nel momento presente. Nella ricerca di senso, eliminiamo ciò che sembra privo di significato e rimuoviamo ciò che ne ha «troppo». Le memorie «sbagliate» nelle canzoni e nelle storie orali rappresentano meccanismi culturali di interpretazione. I casi di errori collettivi, come la modifica delle date di eventi traumatici, evidenziano un'elaborazione culturale condivisa. Il fenomeno si manifesta anche nelle false memorie sulle Fosse Ardeatine. Il fatto che la Presidente del Consiglio abbia detto che le vittime delle Fosse Ardeatine sono state uccise solo perché italiane, vuol dire che o la signora ignora i fatti oppure che le riesce estremamente difficile ricordare, e quindi reprime perché è troppo difficile da poter accettare. Poi naturalmente ci sono gli errori individuali, ci sono le menzogne, ci sono le false informazioni che uno riceve. Quello che mi ha interessato è stato comprendere quando questo tipo di memoria sbagliata diventava in qualche modo senso comune.

L'ideologia e il mito giocano un ruolo cruciale nelle narrazioni, come evidenziato nelle tue ricerche. Puoi approfondire su come questi elementi influenzano la costruzione di storie?

Definisco il mito come una narrazione che porta a una conclusione della quale non si può fare a meno. Quando una narrazione che porta a una conclusione viene smontata, allora se ne cerca un'altra che porti allo stesso risultato. Ad esempio, nel caso delle Fosse Ardeatine la colpa viene spesso attribuita ai Partigiani perché si dice che avrebbero dovuto presentarsi ai

nazisti dopo l'attentato. Se si ricorda che in realtà non c'era stato da parte tedesca nessun preavviso della rappresaglia, allora si cerca una nuova spiegazione dicendo che avrebbero dovuto presentarsi lo stesso. O addirittura che non avrebbero dovuto farlo. Quindi il senso ultimo è che la Resistenza è stata, se non colpevole, almeno inutile. Quindi tre narrazioni intercambiabili che portano a un'unica conclusione ideologica, di taglio antipartigiano. In questo senso parlo di *mito*, come un sistema di racconti che confermano scelte e credenze che non possono essere messe in discussione perché sono fondanti nell'identità di chi parla.

Il tuo libro L'ordine è già stato eseguito ha contribuito a cambiare la percezione sulla responsabilità dei Partigiani. Puoi condividere come la tua ricerca ha influenzato questa reinterpretazione storica?

Il fatto che non ci fosse stata la richiesta di consegnarsi è documentato negli atti del processo. Il giudice inglese chiese al generale Kesselring: «Non avreste voi potuto mettere un avviso affinché i Partigiani si consegnassero?», e lui rispose: «A pensarci adesso avrebbe potuto essere una buona idea». «Ma non lo faceste?». «No, non lo facemmo». Si tratta di una fonte giudiziaria (in realtà anch'essa orale) e in quanto tale, anche nella storiografia convenzionale, una fonte inattaccabile che conferma la falsità della narrazione antipartigiana. Ora, una delle critiche che vengono fatte da chi non sa le cose (compresi colleghi accademici di primo piano) è che non è possibile fare storia solo con le fonti orali. Nessuno che si rispetti ha mai fatto storia solo con le fonti orali! Quando ho lavorato su Terni ho realizzato 200 interviste, ma allo stesso tempo mi sono letto cento anni della collezione completa

di tutte le pubblicazioni locali, più le pagine locali del «Messaggero» e dell'«Avanti», oltre ai faldoni dell'Archivio di Stato. Non era il mio mestiere ma ho dovuto imparare a farlo. Anche nel caso delle Ardeatine, le fonti orali trovano conferma in quelle scritte. Ciò che trovo straordinario piuttosto è che si continui a fare storia contemporanea esclusivamente attraverso fonti di archivio, trascurando le fonti orali che pure sono perfettamente accessibili sia come lavoro sul campo sia negli archivi. La parola chiave è «relazione»: stabilire una connessione tra i racconti ascoltati e ciò che è sedimentato. Quando ho cominciato a sentire la storia secondo cui l'operaio Luigi Trastulli fu ucciso dalla polizia nel 1953 (invece era il 1949) sono andato a cercare gli atti giudiziari. Ho scoperto che la prima frase negli atti giudiziari menzionava «dalle informazioni verbali assunte...», indicando quindi un inizio basato su fonti orali. La mia domanda è: chi ha fornito queste informazioni verbali? Chi le ha dette? Chi le ha trascritte? Il passaggio da fonte orale a fonte scritta è un processo incontrollato e incontrollabile. La trascrizione delle testimonianze, come ho visto in un processo, può comportare interferenze e distorsioni, specialmente quando le parole vengono trasformate in *giuridichese* dal cancelliere. Eppure noi attribuiamo a queste trascrizioni incontrollate un valore di verità incontrovertibile. In realtà, se esiste un problema di interferenza tra il ricercatore e il narratore delle fonti orali, ce n'è anche uno tra gli eventi e chi li trascrive. La vera differenza è che nella relazione tra intervistato e intervistatore sappiamo com'è avvenuta l'interferenza, mentre non abbiamo idea di come certe parole siano finite nei documenti d'archivio. Però i documenti scritti vengono considerati veri, quelli orali no. Il punto è che sono da verificare e controllare entrambi.

La differenza tra fonti orali e scritte risiede nel fatto che le prime sono costruite dal ricercatore mentre le seconde si trovano negli archivi

Rilevi una sorta di presunzione di autenticità nelle fonti scritte, attribuibile anche all'immobilità e stabilità del testo. Come affronti questa sfida nella tua ricerca?

La presunzione di autenticità è diffusa nelle fonti scritte, anche se non tutte provengono da un'autorità. Un altro elemento importante è che lo scritto è immobile, stabile, fisso, comportando una dimensione di certezza del testo. Però questa certezza del testo si trasferisce anche ai contenuti del documento, e qui sorgono le sfide. Ovviamente nelle fonti orali c'è anche il rischio opposto: «Se qualcuno me lo ha detto, allora è autentico», una «testimonianza vissuta», eccetera.

Gianni Bosio ci ha insegnato l'importanza di una conoscenza critica delle culture popolari; ha elogiato l'uso del magnetofono, strumento che consente di trasformare una performance orale in un testo che può essere riascoltato, smontato e analizzato in modo preciso, simile a quanto fatto per millenni con i testi scritti. Il testo scritto, essendo certo e stabile, può essere oggetto di analisi e riflessione, mentre le parole dette non fai in tempo ad acchiapparle — fino a quando non disponi di uno strumento come il registratore che fissa l'oralità e permette di sottoporla allo stesso tipo di analisi applicata ai documenti scritti. Ribadisco che tutto ciò si basa sulla conoscenza critica, spesso trascurata dagli storici nell'applicarla ai testi con cui lavorano.

Maria Akash (10 anni, quinta B)



Foucault ci ha insegnato a leggere nei documenti non soltanto il contenuto, quanto la soggettività di chi li ha redatti. Noi che ci occupiamo di fonti orali, grazie alle critiche sull'inattendibilità della memoria, abbiamo adottato la prassi di analizzare gli errori, le dimenticanze, l'oblio e i silenzi (come afferma Luisa Passerini). Ma anziché farne un motivo di dismissione delle fonti orali, abbiamo ragionato sulla relazione e trasformando le criticità in elementi di forza.

Le fonti contemporanee, come la rete e i social media, sono «luoghi» in cui ciascuno può scrivere in tempo reale ed essere letto da migliaia di persone, aumentando il rischio di disinformazione. Come consideri questo tipo di fonti in relazione alla storia collettiva?

Queste fonti hanno un problema molto serio che è quello di essere incancellabili, il problema è il diritto all'oblio. Cos'hanno in comune con le fonti orali? Il tempo: sia il dialogo orale sia l'intervento sui social avvengono immediatamente. La grande differenza con le fonti orali è trattandosi comunque di scrittura, la rete e i media non hanno bisogno della presenza

perché puoi comunicare in assenza, con l'oralità questo non succede. Con la comunicazione via e-mail o via social, ad esempio, le persone a cui mandi degli insulti non le vedi. Uno dei problemi è proprio che si tratta di una *comunicazione in assenza*; sembra un dialogo perché c'è la risposta, sei incoraggiato a rispondere immediatamente e questo avvicina di più alla dimensione dell'oralità. Penso che siano un terzo tipo di fonte, diverso sia dalle fonti classiche sia dalle fonti orali. Non mi sembrano interessanti tanto come fonte di informazione sui fatti quanto come fonte di informazione sulle soggettività delle persone che parlano. Siccome sono il regno incontrastato delle notizie false, bisogna essere ingenui per dire: «L'ho trovato su internet». La mia generazione diceva: «L'hanno detto in televisione», quella precedente diceva: «L'ho letto sul giornale». In qualche misura si attribuisce autorità a un medium e questo ha a che fare con un'idea diacronica delle tecnologie, un'idea che ogni nuova tecnologia sia migliore della precedente. Ma questo è un errore. Noi ora, grazie a questa videochiamata, stiamo utilizzando una tecnologia che prima c'era solo nei

libri di fantascienza per fare una cosa molto classica: un'intervista. Stiamo intrecciando due diverse tecnologie della parola che si aggiungono alle altre ma non si sostituiscono; il vantaggio che ci reca una nuova tecnologia della parola non è che sia meglio della precedente, semplicemente prima ne avevamo una sola, ora ne abbiamo due. Questo comporta un altro elemento: gradualmente tutte le tecnologie si specializzano, ciascuna tecnologia — dall'oralità alla grafia, dalla stampa all'elettronica — fa cose che le altre non possono fare, e si specializza in quelle. Il vantaggio non sta nel fatto che una tecnologia nuova è migliore delle precedenti, ma che abbiamo una tecnologia in più a disposizione e possiamo usare tutte le altre in modo più mirato. Una cosa positiva dei social è che probabilmente il principio di autorità dei medium è stato un po' eroso.

Parlando di storia orale e scuola, hai recentemente collaborato a un progetto con l'IC di Collelongo, in Abruzzo. Qual è il tuo punto di vista sulla relazione tra storia orale e istruzione?

Una modalità un po' ingenua è mandare i bambini a intervistare i nonni, che va benissimo, anche se sarebbe utile insegnargli a fare le interviste un po' meglio, per emanciparsi dal modello che vedono in televisione. Ho sempre detto comunque che una cattiva intervista, magari dilettesca, è sempre meglio di nessuna intervista. Prima dicevo che un intervistatore esce cambiato dopo aver fatto un'intervista perché si tratta di un'esperienza di incontro con l'altro, un'esperienza di ascolto. Se tu mandi un bambino a intervistare i nonni con una lista precostituita di domande, quello non sta ad ascoltare le risposte. In un'intervista dialogica, se alla domanda A segue la risposta A, la prossima domanda non

dev'essere B, ma A1, cioè deve essere uno sviluppo della risposta. Perciò aiutare i ragazzini all'ascolto, all'incontro dialogico con l'altro, credo che questa sia la cosa importante.

La parola chiave è «relazione»: stabilire una connessione tra i racconti ascoltati e ciò che è sedimentato

Come lo spiegheresti a bambini e ragazzi?

Su questo non ho grandi esperienze, quando parlo ai bambini mi accorgo che sono un po' più astratto del necessario, ci vuole esperienza... l'ho insegnato ai miei figli. Mio figlio è da quando aveva tre anni che sa che per fare una ricerca occorrono almeno due fonti, che non ne puoi usare una sola. Comunque bisogna partire da quello che i bambini sanno per andare verso quello che non sanno, cogliere i legami tra quello di cui stiamo parlando e la loro vita. C'è una cosa che avrei sempre voluto fare: va bene mandare i bambini a intervistare i nonni ma vogliamo mandare i nonni a intervistare i bambini? Primo perché anche noi vecchi abbiamo bisogno di esperienze di incontro con l'altro, poi perché l'esperienza storica oggi comincia molto prima e dell'esperienza storica dei ragazzi sappiamo assai poco. Io ho fatto delle interviste a degli studenti universitari che avevano delle biografie più articolate di quelle di minatori e metalmeccanici che avevo intervistato, erano stati in mezzo mondo, avevano fatto molte cose. È importante riconoscere negli adolescenti dei soggetti di storia. Con gli studenti universitari ho realizzato due progetti, uno in occasione dell'occupazione della mia Facoltà nel 1990, al tempo della Pantera, e un altro



con i miei studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia della «Sapienza» di Roma che erano andati a Genova al G8 nel 2001. Non era una ricerca su «i giovani» in genere ma su realtà ed esperienze specifiche di gruppi specifici.

Stai dicendo che la generalizzazione è un problema?

Quando ero giovane io, se sentivo dire: «I giovani...» mettevo mano alla pistola! C'è questa usanza di dare i nomi alle generazioni: i Millennials, i Boomers, ecc. Sono strumenti utili, ma da scartare appena entri nel concreto. In un bellissimo libro sul Sessantotto di Francesca Socrate (*Sessantotto. Due generazioni*, 2018), si fa un ragionamento distinguendo quelli nati prima del '45 e quelli nati dopo, fra i sessantottini, perché quelli nati dopo non avevano le esperienze politiche e le categorie mentali precostituite di quelli nati prima. Piccolo particolare: io sono nato prima ma non avevo esperienze politiche precostituite. Dunque, capisco che ragionare per generazioni è utile ma non è «universale», non si applica a tutti.

A questo proposito vorrei raccontare un aneddoto che trovo meraviglioso: mi invitano insieme ad altre tre persone a Rio de Janeiro a un convegno sulla fondazione della storia orale in Brasile, che adesso è all'avanguardia mondiale. Ognuno di noi dispone di una mattinata intera, cosa che non capita mai. Parlo io per primo, mentre gli altri non sono ancora arrivati, e dico: «Io sono convinto che la storia orale è arte dell'individuo, parliamo ogni volta con singole persone». E tutti annuiscono. La memoria è un fatto personale, individuale, non esiste fuori dalla mente delle persone che ricordano. Il giorno dopo la mia cara amica Mary Marshall Clark, che non mi aveva sentito parlare, esordisce dicendo: «La storia orale è un atto collettivo». Risata — lei non capisce perché

ridono, e le spiegano che io avevo detto il contrario il giorno prima. Ne parliamo insieme, e io le dico, «Sì certo, hai ragione tu, lavoriamo sul sociale...», e lei: «Ma no, chiaro, l'individuo è centrale, hai ragione tu». Tant'è vero che poi nel convegno successivo ci siamo scambiati i ruoli. Che cosa ne è uscito fuori? Venendo da una cultura, come quella italiana degli anni Novanta, ancora intrisa di cattolicesimo e socialismo, due forme mentali che privilegiano il collettivo, la comunità, mettere al centro l'individuo significa andare contro la «grana» della cultura in cui opero. Venendo dagli Stati Uniti, in cui ti riempiono la testa dal primo giorno di scuola che *America stands for individual*, parlare del collettivo significa in qualche modo assumere una funzione non antagonista, ma di «contropelo». Insomma, andavamo tutti e due contro il senso comune delle nostre culture. Questo aspetto «alternativo» è stato una delle caratteristiche fondanti della storia orale. Mia moglie insegna statistica, che è una scienza necessaria e significa ragionare su quello che tutti hanno in comune, perché solo questo è quantificabile. La storia orale, come la letteratura, ragiona invece su ciò che ciascuno ha di diverso dall'altro. La modalità della statistica è la griglia, la modalità della fonte orale è il mosaico. Nel mosaico tu ricostruisci una figura, e le tessere di questa figura sono una diversa dall'altra. Metti insieme pezzi diversi e ottieni la figura.

Quando dici che il ricordare diventa storia perché influisce sulle azioni del presente (a seconda di come ricordo mi comporterò di conseguenza), non si può non fare un paragone con quello che sta accadendo in Palestina: la manipolazione della memoria per fini ideologici. Pensiamo ad esempio ai bambini che vivono parte della loro vita con drammi terribili e sono esposti a determinate narrazioni. Qual è il tuo pensiero al riguardo?

Io credo nella definizione classica di tragedia del teatro greco. Ci sono due ragioni irriducibili l'una all'altra. E alla fine muoiono tutti. I palestinesi hanno ragione; Israele, per quel che rappresenta, ha ragione, e stanno morendo tutti. Uno dei miei fari — anche perché non sempre son d'accordo con lui — è Luigi Manconi, il quale oggi [1 novembre] scrive un articolo sullo stare dalla parte delle vittime. Dice: «C'è una data d'inizio: il 7 ottobre». Gutierrez, il segretario delle Nazioni Unite ha ricordato che

tutto comincia prima. Dopodiché sapere qual è la vera data d'inizio è duro saperlo perché anche nel '48 avevano tutti ragione e avevano tutti torto. E la data di inizio è la Dichiarazione Balfour o forse risale al 70 a.C. con la distruzione del Tempio... Siamo di fronte a una ripresa dell'antisemitismo. Concita De Gregorio riporta le parole di un'italo-israeliana che a un certo punto dice: «Irruppero dei terroristi», ma la notizia fu: «Stanno entrando gli arabi». Chiaro? Gli arabi, non i terroristi. Se

Jahan Alaraj (11 anni, sesta A)





qualcuno dicesse: «Gli ebrei stanno bombardando», questo sarebbe considerato giustamente antisemitismo. Dopodiché siamo stati noi europei a sterminare gli ebrei e a colonizzare gli arabi. Può essere che l'inizio non stia né in Israele né in Palestina, ma nell'imperialismo europeo. Comunque il razzismo mi sembra indivisibile. Non si può essere antiarabo senza essere in potenza pronto ad essere antisemita. E non puoi essere antisemita senza essere anche antiarabo.

Bisogna partire da quello che i bambini sanno per andare verso quello che non sanno, cogliere i legami tra quello di cui stiamo parlando e la loro vita

In questo momento, a proposito della tragedia di cui siamo spettatori, la domanda è: come si può intervenire? Tu hai usato spesso l'espressione «in modo critico». Ci pare che sia una parola cruciale in questo momento, densa di significato ma particolarmente difficile da esercitare. La domanda che ci facciamo, che ti facciamo è: come fare per accendere e sostenere le capacità critiche dei nostri ragazzi, dal momento che contribuiamo largamente al formarsi delle idee, della coscienza degli studenti?

Io non credo di potere aiutare nessuno. Criticare significa *distinguere*. Devo dire che una delle cose più ricche e belle, dal punto di vista critico, che esprimono il mondo ebraico e la cultura israeliana stessa, è il fatto che in questo momento c'è un sacco di gente che non è d'accordo con quello che sta succedendo a Gaza. Ma anche questo rischia

di essere annullato: gli ebrei di *Jewish Voice for Peace* che sono andati a manifestare contro la guerra a New York sono stati arrestati, e questo è un problema serio di democrazia. Esprimere posizioni critiche diventa difficile e pericoloso. Però ci sono. E diventa molto più difficile oggi trovare voci analoghe nel mondo arabo, soprattutto perché la violenza di cui è oggetto spinge tutti a sentirsi la stessa cosa, e questo rende più difficile distinguere. Eppure, anche all'interno del mondo arabo le voci critiche ci sono. Io credo che noi non siamo solo spettatori, ci sono le nostre armi che vengono usate in questa guerra, ci sono i nostri alleati che intervengono. Quello che possiamo fare forse è cercare di dare spazio, dare voce e fare in modo che queste voci critiche abbiano ascolto. Ad esempio oggi sul «Manifesto» c'è un'intervista con Yehuda Shaul, un militare israeliano che si definisce religioso ortodosso che, avendo prestato servizio nei territori occupati, ha visto che cosa succedeva e ha contribuito a mettere in piedi una organizzazione che si chiama *Breaking the Silence*, in cui militari israeliani denunciano comportamenti della forza d'occupazione e dei coloni. Queste sono voci a cui dobbiamo dare ascolto e che dobbiamo appoggiare. In Israele *Breaking the Silence* sono trattati come traditori della patria. E la cosa forse più difficile è dare ascolto alle voci critiche senza dimenticare le ragioni, i motivi. Esistono anche dei motivi storicamente fondati per cui Israele si comporta in questo modo e per cui il mondo arabo reagisce così. Sbagliano. Sono comportamenti in entrambi i casi criminali, ma non folli. Dare spazio alle voci critiche significa mantenere la relazione fra queste voci e le istituzioni che criticano. Una memoria millenaria non ha a che fare con la memoria *come la penso io*, cioè come attività mentale

e soggettività degli individui. Come tutte le memorie nazionali si tratta di un racconto perpetuato dalle istituzioni. È nei monumenti, nelle piazze, è nei libri che si usano a scuola. È uso pubblico della storia. Quello che rende particolarmente drammatico quel che succede oggi in Medioriente non è tanto che quelli rivendicano Abramo e gli altri Maometto, è che Auschwitz e la Nakba sono nella memoria vissuta, anche se i testimoni diretti sono sempre meno. Il trauma passa da una generazione all'altra. Non c'è ebreo che non ti dica come minimo: «Hanno ucciso mio zio ad Auschwitz», e non c'è arabo palestinese che non ti dica delle ingiustizie e violenze subite. Le ferite sono ancora aperte. Io credo che Netanyahu non abbia nessuna ferita aperta e nessun trauma, ma la maggior parte della popolazione di quel Paese ce le ha quelle ferite, e in più ha quelle recenti degli attentati. E per quegli altri ovviamente ce n'è una nuova ogni giorno. Questo fa sì che sia molto difficile, proprio per i singoli, per le persone liberare queste cose. Una cosa paradossale è che poi Israele trasferisce la responsabilità del trauma da quelli

che l'hanno effettivamente perpetrato a quelli che lo stanno subendo adesso. Ma qui c'entriamo noi, c'entra l'Europa. Ho pochissimi amici arabi e molti ebrei. C'è una mole sterminata di cose che scrivono: da quelle contro l'occupazione alle cose meravigliose dei ragazzi del Laboratorio Ebraico Antirazzista alle persone che ti tirano fuori le mappe dell'impero britannico che ti dimostrano che su quella terra non è vero che c'erano gli arabi. Ti fan vedere la copia di un contratto in cui un arabo vende un pezzo di terra a un ebreo, per dire: è terra nostra. Ma cosa dimostra quel certificato? C'è stato un momento in cui ebrei e arabi potevano fare un contratto fra loro in forza di legge. Vanno rispettati tutti. Gli unici che non rispetto sono gli assassini: i crimini di Hamas — ammazzare in quel modo donne e bambini — non hanno niente a che vedere con i diritti dei palestinesi; sono miei nemici, sono nemici dell'umanità. E non rispetto chi è responsabile del massacro di decine di migliaia di persone a Gaza, e chi responsabilmente vi partecipa. Non so se tecnicamente si possa dire genocidio, ma è anche questo un crimine contro l'umanità.

PER IL LOCALE CONTRO I LOCALISMI

Riscoprire il passato e interrogare il presente attraverso la ricerca archeologica

Giancarlo Maculotti

Innamorarsi della storia locale è pericoloso. Può facilmente portare in un vicolo cieco. Ma se partiamo dal principio che il locale, di fatto, non esiste, possiamo stare più tranquilli. Il locale è solo una parte di fenomeni di dimensione globale. Pensiamo al dialetto: quasi sempre deriva dal latino, ma il latino (come il greco, il tedesco, il persiano, l'inglese, il sanscrito ecc.) deriva dall'indoeuropeo,¹ la lingua dei pastori delle steppe. La crisi dell'agricoltura e la rivoluzione industriale: sono fenomeni locali? La preistoria, documentata da 300 mila incisioni rupestri, è testimonianza locale? La presenza di reperti romani è localistica? Tutto appartiene a un luogo determinato, ma tutto è per lo meno europeo, quando non è internazionale. Come la patata, il pomodoro, il mais, il caffè, la pecora e il cavallo.² È sulla possibilità di partire dal vicino per sviluppare conoscenza che si è concentrato il lavoro del gruppo *Intervento Scuola Alternativa Valcamonica*, nato all'inizio degli anni Settanta. Era chiaro agli insegnanti di questo gruppo che il locale ha diversi vantaggi dal punto di vista pedagogico-didattico: è vicino, è concreto, è motivante, può diventare paradigma per conoscenze più ampie che rimarrebbero di difficile accesso per ragazzi di scuola primaria e secondaria di primo grado. Ma anche per gli studenti delle superiori che, se non sanno interpretare i fenomeni socio-economici locali, difficilmente potranno arrivare a capire come e dove sono nati, ad esempio, la spoletta volante e il motore a vapore.

Quando siamo entrati nella scuola primaria come insegnanti di ruolo abbiamo capito subito

due cose fondamentali: dovevamo trovare forme di collaborazione tra di noi perché eravamo completamente sprovvisti dal punto di vista professionale, ed era necessario conoscere meglio il nostro territorio poiché l'avevamo sempre osservato superficialmente.

Ricordo la visita al Parco del primo sito Unesco d'Italia, a Capo di Ponte, durante le Magistrali: pochi ascoltavano la guida, nessuno che intuisse i possibili sviluppi didattici, nessuno che rivolgesse domande. Per noi (succede anche adesso, soprattutto con le classi delle scuole superiori) era una semplice piacevole scampagnata. Nulla di più.

Insegnare, interessare e motivare senza conoscere il proprio territorio è invece quasi impossibile e vale per ogni livello e per ogni ambito di docenza. Abbiamo quindi imbracciato piccone e badile e, per due estati di seguito, abbiamo partecipato alle campagne di scavi organizzate dal Centro Camuno di Studi Preistorici (CCSP). Avere un grande libro a disposizione, con centinaia di migliaia di figure incise nella roccia, e non sfruttarlo, ci sembrava assurdo. Così diventammo allievi di Emmanuel Anati³ e ci dedicammo per molti mesi allo studio della «nostra» preistoria. Da lì nacque il primo schedario *Gli Antichi Camuni* che si fondava sull'idea geniale dell'uso dell'insiemistica applicata alla preistoria e all'antropologia. Lo stesso procedimento che, con mezzi più sofisticati, usano anche gli archeologi. La tecnica era formare insiemi coerenti (animali, case, armi, vestiti, dèi, ecc.) e sequenze logiche con le figure a nostra disposizione. Avevamo selezionato circa 200 immagini con il criterio di essere rappresentative di quasi tutto l'universo delle incisioni camune. Lo schedario ha avuto quattro edizioni ed è stato usato nella scuola da centinaia di insegnanti di tutta Italia. Un'esperienza che potrebbe

L'autore

Giancarlo Maculotti vive in Valle Camonica. È laureato in Pedagogia con una tesi di storia economica. Fondatore e Presidente del Gruppo di lettura Kikelès dal 2001. Dal 2004 al 2009 è stato Assessore alla Cultura e all'Istruzione della Comunità Montana di Valle Camonica. Dal 2009 al 2014 sindaco di Cerveneno (Bs). Tra le sue opere di argomento pedagogico: *Lettera dalla scuola tradita*; *Gli antichi camuni, kit didattico* (saggio introduttivo e direzione del progetto); *Il pane più buono del mondo*. Collabora con il periodico «Graffiti» e con il quindicinale «Araberara Vallecamonica».

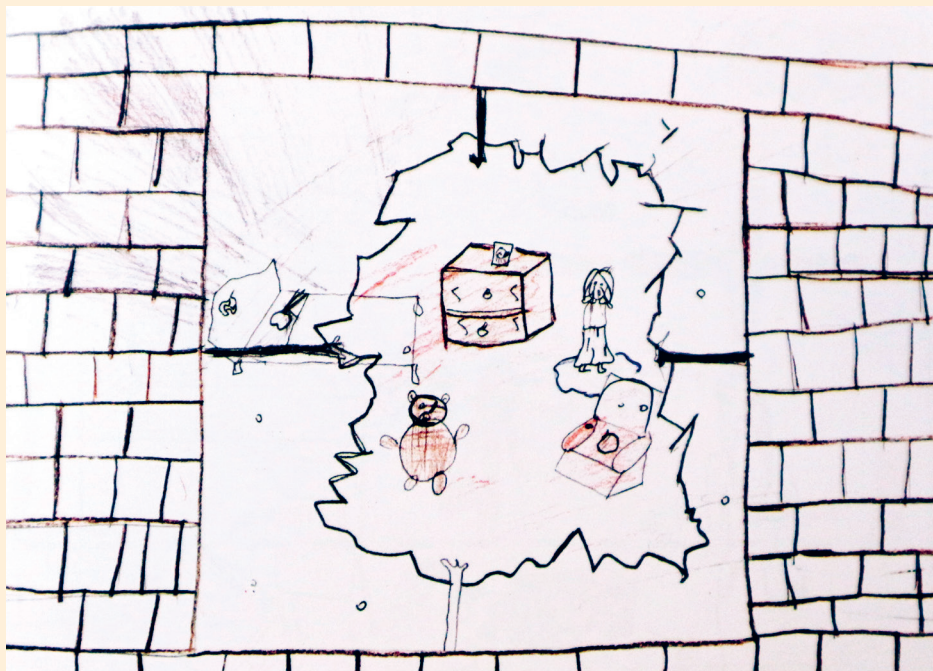
essere facilmente imitata producendo schedari simili sugli Etruschi (affreschi delle tombe di Tarquinia), sulla civiltà pregreca di Paestum (sepolture dipinte presenti nel museo cittadino), sul periodo romano (colonna Traiana e altro).

Nel 2011 abbiamo aggiornato lo schedario aggiungendo il frutto delle nuove ricerche archeologiche e alcuni confronti internazionali.

Nel nuovo kit didattico è stata inserita una guida metodologica di 62 pagine e sono state usate anche immagini a colori, mentre il primo schedario era tutto in bianco e nero. La tecnica per l'uso didattico rimane la stessa, ma il nuovo schedario permette anche di effettuare alcuni approfondimenti che nelle prime edizioni si potevano realizzare solo ricorrendo ad archeologi o a libri dedicati all'argomento.

In un secondo periodo abbiamo affrontato il problema dell'industrializzazione della valle. Anche qui: non era solo un interesse di campanile. L'antica siderurgia camuna aveva già, fin dal Cinquecento, come quella bresciana e bergamasca, un respiro internazionale. Famiglie camune, valtrumpine, valsabbine e della Val Seriana hanno costruito tra Cinque e Seicento forni fusori a Campiglia, vicino a Piombino, nella Garfagnana, in Sicilia, in Francia e in Polonia, chiamate dal vescovo di Cracovia.

Tuttavia, mentre troviamo facilmente nei libri di storia riferimenti al ruolo di fiorentini e genovesi nello spiegare ai popoli del nord cos'era una banca, e a quello dei toscani che hanno diffuso l'architettura e l'arte italiana in Europa, niente si dice sul fatto che bresciani e bergamaschi hanno esportato in vari Stati



Sahar Bannura (9 anni, quarta B)

disegna il danneggiamento di una casa, all'interno della quale c'è una bambina in lacrime.

Le infrastrutture civili sono oggetto di bombardamento e distruzione in tutte le operazioni militari di Israele. Nella sola Gaza, posta sotto assedio sin dal 2006, e prima del 7 ottobre 2023: 23 giorni di bombardamenti nel 2008-2009, 8 giorni nel 2012, 50 giorni nel 2014; 11 giorni nel 2021; 3 giorni nel 2022 e 5 giorni nel maggio 2023. L'intervento con i tank serve a «distruggere obiettivi che non sono stati eliminati durante gli attacchi aerei».



europei la tecnica siderurgica dell'altoforno a carbone di legna, molto prima dell'uso del carbon fossile (fine Ottocento), non lo ha fatto nemmeno il grande Carlo Cipolla.⁴

Giovanni Andrea Gregorini (1819-1878), premiato all'Esposizione internazionale di Parigi del 1867, è il primo vero industriale siderurgico italiano, che intuisce la possibilità di produrre ruote per treni nel bel mezzo della rivoluzione del trasporto nel mondo.⁵ La sua produzione continua tuttora con Lucchini, attuale nome della Gregorini. Quando la siderurgia camuna va in crisi si inventa il forno elettrico, esposto al Museo della Scienza e della Tecnica di Milano, come primo esemplare al mondo. Riprende la produzione siderurgica con la costruzione delle prime centrali idroelettriche quando l'energia non è facilmente trasportabile. Si spostano allora in valle Camonica i Tassara, industriali genovesi, che fondano le ferriere Voltri. L'industriale milanese Olcese fonda il grande cotonificio di Cogo.

Per i forni elettrici servono gli elettrodi di grafite e a Forno d'Allione nasce la prima industria produttrice che nel secondo dopoguerra diverrà l'UCI: *Union Carbide Italia*, multinazionale americana con il monopolio della produzione di elettrodi. Come si vede l'industrializzazione è internazionale fin dall'inizio, non è campanilistica, anche se sfrutta il *know how* locale.

Il nostro schedario sull'industrializzazione parte dall'esperienza dei nostri alunni che hanno papà e mamme che lavorano nelle industrie della media e bassa valle e che possono interrogare i genitori sulla loro esperienza lavorativa. Le schede riguardano l'andamento demografico, alcune biografie di industriali, la descrizione delle principali fabbriche. Dal 2022-23 una parte del GISAV, con Lega difesa Ambiente e la scuola Montessori di Darfo Boario,

si occupa della ricerca sulla lunga fase della civiltà agricola con il progetto *My Future. Cibo ed energia*, finanziato dalla Fondazione Cariplo. È in via di pubblicazione il terzo schedario che servirà agli insegnanti ad affrontare la complessità dell'evoluzione dell'agricoltura. Anche in questo caso si parte dal locale proponendo esperienze esplorative, ma affrontando problemi internazionali come quelli della produzione di cibo e l'uso dell'energia nel tempo. Si tratta di strumenti che possono sostituire adeguatamente il libro di testo, e spaziare in ambiti molto grandi e lontani purché gli insegnanti si appropriino adeguatamente dell'arte di interrogarsi e riescano a comunicarla agli alunni.

L'arte di interrogarsi

Le consuetudini ci abituanano a vedere la realtà che ci circonda come un dato di fatto incontrovertibile e privo di pregnanti motivi di indagine: «È sempre stato così. Ho sempre visto così. Non mi pare sia cambiato nulla». Già Francesco Bacone (1561-1626) aveva individuato gli «Idola» che ci rendono schiavi di un sapere non messo in crisi dalla capacità critica. Ma sappiamo che oggi gli strumenti di persuasione occulta sono aumentati e il potere dei mass media è diventato dittatoriale. Per abituarsi a problematizzare è necessario liberarsi dal senso comune, dalle consuetudini, dall'*ipse dixit*, dall'attenzione deviata, dalla tradizione, dai pregiudizi. Non è una battaglia facile. Federico Faggin, grande scienziato, imprenditore, inventore dei *microchip* e del *touch* per tablet e cellulari, dice di se stesso: «Sono nato a una nuova vita ogni volta che una mia sovrastruttura mentale fatta di pregiudizi, di insegnamenti obsoleti o di credenze accettate acriticamente si è spezzata e io ne sono uscito come liberato da una prigione... È stato necessario un continuo lavoro su me stesso

per liberarmi dai pregiudizi, dai dogmi e dalle idee preconconcette. Liberarmi soprattutto da ciò che appariva ovvio».⁶

Porre questioni di senso lo possiamo considerare naturale, ma non avviene facilmente. Bisogna saper creare le situazioni adatte. La scuola è il luogo ideale per creare i punti di osservazione che scatenano la curiosità e quindi le domande, ma bisogna essere attrezzati per poter svolgere degnamente il compito. Bisogna essere capaci nell'attività didattica, di creare dubbi, analizzare l'imprevisto, organizzare sorprese.

Dove e come nascono le domande

Le domande nascono dall'osservazione di cambiamenti, diversità, sequenze, anomalie e dai confronti. Tutto ciò non avviene facilmente. Sviluppare un pensiero divergente, che metta in crisi ciò che è dato per scontato, non è impresa facile. Spesso le domande nascono dall'osservazione di anomalie che contraddicono le nostre previsioni o i nostri pregiudizi, ma è necessario interrogarci anche senza che vi siano accadimenti eccezionali. Dinnanzi a un'alluvione come quella che a maggio ha distrutto vite umane, coltivazioni, industrie, case, strade, interi paesi è facile porsi domande. Ma fortunatamente non ci sono solo catastrofi. C'è la normale vita quotidiana che a volte ci appisola e ottunde le nostre sinapsi. Poi v'è da notare che la realtà che ci circonda è poliedrica e non sempre è facile intravederle tutte le facce. Bisogna saper osservare da angolazioni e prospettive diverse. Possiamo verificarlo facilmente usando la macchina fotografica: lo stesso soggetto, a seconda del punto di osservazione, assume caratteristiche tali da indurci al dubbio che sia il medesimo visto e ripreso in un primo momento.

L'arte di individuare questioni aperte (o che si possono aprire) è quindi tutta da acquisire. Avere

un'ottica indagatrice non è da tutti. Prima di Darwin ci sono stati altri esploratori che hanno scoperto continenti diversi dal nostro, ma solo lui ha saputo formulare domande che riguardassero l'evoluzione delle specie. Il vicentino Antonio Pigafetta, che ci ha lasciato un eccezionale diario di bordo della prima circumnavigazione del mondo (1519-1522) con Magellano,⁷ era persona curiosa e attenta agli aspetti antropologici e linguistici, ma non era in grado di porsi nessuna domanda sul perché delle differenze radicali tra gli animali e la vegetazione conosciuti in Europa e quelli incontrati in altri continenti.

Per migliaia di anni gli uomini sono vissuti in mezzo alle montagne e hanno utilizzato le loro rocce, ma fino al XIX secolo nessuno si è veramente interrogato sul perché e sul come sono nate le montagne, e quindi sulla geologia della terra.

Tutti e tre gli schedari che abbiamo allestito servono per far nascere interrogativi. La formulazione delle domande sta alla base del metodo di lavoro sottinteso in ogni schedario. Difficile usare la ricerca sulla storia economica e sociale se non si preparano materiali adeguati. I libri di testo essendo *general-generici* non aiutano in questo senso. I libri specialistici non sono utilizzabili con classi di scuola primaria e secondaria inferiore. Per aprire processi di ricerca è necessario costruire materiale adeguato.

È bene impadronirsi gradualmente della tecnica per porsi domande aperte. Il mio suggerimento si avvale dell'esperienza del giornalismo anglosassone. È la strada delle 5 W: *Who, Where, When, What, Why*. Si possono proporre agli alunni anche in inglese.

L'indicazione è stimolante e ha la caratteristica della facile memorizzazione perché in inglese, a differenza dell'italiano, tutte e cinque le domande iniziano con W. Però non è esaustiva: la domanda *How* «come?» ad esempio non c'è. Invece il «come» non è solo



descrittivo, pone il problema della funzionalità, che non è poca cosa quando ci interroghiamo sulla produzione del cibo e dell'energia. Manca pure, tra le 5 W, la domanda «è giusto?». Si tratta di questione fondamentale se effettivamente si vuole entrare nel merito della valutazione di un fenomeno, di un'attività, di un prodotto. Pensate all'uso dell'amianto come isolante praticato fino a pochi anni fa. Qualcuno si era posto il problema: «È giusto usarlo? Ha effetti collaterali sull'uomo?». Stesso discorso vale per il piombo usato dai romani per gli acquedotti. Ma all'epoca non c'erano strumenti per l'esame della radioattività o di parti patogene contenute in certi materiali.

Poi, nella metodologia della ricerca, si passa alla fase delle ipotesi. Si tratta di un passaggio molto democratico che deve permettere a tutti di esprimersi come meglio credono. Le ipotesi sollecitano l'emergere dei pregiudizi che non debbono rimanere nascosti altrimenti rimarranno tali. Dal tipo di ipotesi espresse dagli alunni l'insegnante può dedurre i livelli di conoscenza e le capacità logiche degli allievi. Concludo portando un'altra esperienza che può essere facilmente realizzata in quasi tutte le scuole italiane (ma pure in Francia, in Spagna, in Romania, in Grecia e in parte della Germania): la visita a un museo o a un manufatto dell'antica Roma. È consigliabile preparare prima con gli alunni delle domande guardando del materiale fotografico facilmente reperibile sul web. Poi, all'interno del Museo (oppure, se si è a Roma, vicino al Colosseo, ai resti di un acquedotto, di fronte a un arco di trionfo, a un'arena, a un teatro...), ogni piccolo gruppo segue una pista dettata da una domanda oppure da un titolo: l'uso dell'energia, l'urbanistica, l'approvvigionamento dell'acqua e del cibo, l'uso della moneta...

Il Museo romano della Valcamonica possiede una statua di Minerva tra le più belle e imponenti che ci siano al mondo. La sovrintendente Serena Solano spiega volentieri ai visitatori la provenienza della statua. Già questo fatto aiuta a capire che il mondo non era piccolo neanche duemila anni fa. Non solo. L'esperienza di visita al museo e della manutenzione degli scavi archeologici è stata estesa, anche in collaborazione col FAI e con l'associazione K-pax, anche agli stranieri presenti in valle. Il fatto è di per sé non eclatante, ma i suoi significati sono profondi: l'accoglienza è anche condivisione culturale. Senza condivisione non si dà integrazione. Senza integrazione si rimane sempre stranieri in casa d'altri. La sorpresa è venuta soprattutto dai nord africani: «Abbiamo anche noi molti reperti romani, ma nel mio Paese non li avevo mai guardati. Ora, quando ritorno, vado a cercarli e visitarli. Mi pare siano anche più belli dei vostri...».

Note

¹ H. Haarmann, *Sulle tracce degli indoeuropei. Dai nomadi neolitici alle prime civiltà avanzate*, trad.it. C. Acher Marinelli, Torino, Bollati Boringhieri, 2022; M. Gimbutas, *Kurgan. Le origini della cultura europea*, Milano, Medusa, 2013.

² J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie*, Torino, Einaudi, 1998; Y. N. Harari, *Sapiens, da animali a dèi*, Milano, Bompiani, 2017.

³ Direttore per molti anni del CCSP, autore di numerosi testi sui Camuni.

⁴ C. M. Cipolla, *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Bologna, il Mulino, 1980, pp. 185-204.

⁵ G. Maculotti, *I signori del ferro*, Breno (BS), Circolo Culturale Ghislandi, 1988.

⁶ F. Faggin, *Silicio. Dall'invenzione del microprocessore alla nuova scienza della consapevolezza*, Milano, Mondadori, 2019, p. 9.

⁷ L. Bergreen, *Oltre i confini del mondo. Magellano e la circumnavigazione del globo*, Milano, Harper Collins, 2019.

LA STORIA INSEGNATA A SCUOLA

La storia impossibile dei manuali scolastici

Marcella Bacigalupi
Piero Fossati

Qualche riflessione sull'insegnamento della storia può partire da un esame dei manuali scolastici, più o meno fedeli interpreti delle norme ministeriali, ma soprattutto strumento principe e spesso unico riferimento per insegnanti, raramente preparati da specifici studi. Dalla presentazione e dall'articolazione della materia si può tentare una risposta alla domanda su come si studia la storia a scuola, dibattito vivace tra gli esperti.¹

In quale periodo viviamo?

Come tutte le discipline scolastiche, la storia ha conosciuto nel corso degli anni approcci d'insegnamento diversi in relazione allo stato degli studi specialistici e alle suggestioni di particolari momenti. Qualche decennio fa agli studenti si presentava un quadro scandito in periodizzazioni tradizionali: «Preistoria», «Antica età», «Medio Evo», «Età moderna», «Età contemporanea». Suddivisioni di comodo, capaci tuttavia di comunicare con immediatezza l'idea di una successione di epoche incisivamente caratterizzate da figure o episodi emblematici: l'uomo delle caverne, le palafitte, Ettore e Achille, il castello medievale, le caravelle, la ghigliottina, il Risorgimento, la guerra di trincea, la bomba atomica. Assegnando all'ultimo anno della scuola secondaria di primo e secondo grado il solo studio del Novecento² è nata una ulteriore divisione definibile come «Età ultra-contemporanea», corrispondente al tempo dei nonni, dei padri e degli stessi studenti di oggi. C'erano motivi di opportunità: l'Età contemporanea, comprendendo l'Ottocento e il Novecento, spazio

temporale denso di episodi dal forte coinvolgimento emotivo, come il Risorgimento italiano o la Grande guerra, rendeva improbabile l'esame di fatti più vicini, e lo studio finiva per arrestarsi alla Seconda guerra mondiale e a qualche rapido accenno sul dopoguerra. Questa situazione non era sgradita a quanti ritenevano che la storia dovesse riguardare lo studio di un passato remoto e quindi concluso: il distanziamento temporale era garanzia di oggettività per una narrazione purgata dell'immediatezza dei giudizi e lontana dalle passioni del momento. Infine non c'era bisogno di mettere in fila tutti gli avvenimenti fino a quelli dell'ultimo giorno: la storia era sempre più o meno la stessa, mossa da motivazioni profonde identificate, a seconda delle diverse scuole di pensiero, nella natura dell'uomo, nei rapporti economici, nelle grandi ideologie e religioni, nei disegni di una razionalità superiore, come si esprimeva in efficace sintesi un saggio della fine del secolo scorso: «Le interpretazioni della storia erano fondate su ipotesi e leggi esplicative immaginarie o fondate su forzature idealistico-ideologiche del valore positivo dei fatti allo scopo di tramandare la narrazione enfatica e avvincente di eventi grandiosi e di grandi personaggi».³

Una successione di medaglioni

Lo studio procedeva secondo un susseguirsi di episodi e figure paradigmatiche, didatticamente utili a fissare un'ordinata successione: Achille non era contemporaneo a Giulio Cesare, gli Egizi precedevano i Romani e Carlo Magno era vissuto parecchio prima di Napoleone. Riferimenti minimi, di cui tutti dovevano essere in possesso, giudicati indispensabile anche dai sostenitori dell'anti-nozionismo, osservava il professor Brusa: «Ragazzi, queste cose le dovete sapere, magari le studiate a memoria, ci togliamo il



Gli autori

Marcella Bacigalupi e Piero Fossati si occupano di storia della scuola e dell'educazione, di alfabetizzazione e di acculturazione popolare attraverso studi di casi, analisi di fonti minori e ricerca archivistica. Tra le loro pubblicazioni: *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica* (1986) e *Dal ludimagister al maestro di scuola elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia* (2016). In collaborazione con Marina Martignone hanno raccolto testimonianze e ricordi di insegnanti attivi negli anni attorno al Sessantotto, molti dei quali del MCE: *Il Sessantotto della scuola elementare* (2018). Nei primi anni Settanta, con Giorgio Bini e Claudio Costantini, sono stati redattori dell'Enciclopedia *Io e gli altri* e della serie di volumetti *Per leggere-Per fare*.

pensiero e poi andiamo a fare formazione». ⁴ Una volta i cosiddetti «medaglioni», sequenza di personaggi dipinti con efficacia narrativa più o meno romanzata, funzionavano come punti di riferimento di un'epoca: con Muzio Scevola c'erano gli antichi Romani, con Pier Capponi i comuni medievali, con Garibaldi il Risorgimento, con Enrico Toti la Grande guerra, ecc.

Ricercare dentro i documenti della storia

Cent'anni fa i manuali raccontavano quasi esclusivamente una storia dinastico-militare dove la personalità del singolo era il fulcro. Poi i rapporti economici divennero la chiave della storia e attorno agli anni Settanta echi delle «Annales» invitarono a mettere in primo piano i rapporti sociali e culturali di un'epoca, dando cittadinanza storica a semplici contadini, artigiani, servi, operai e anche, timidamente, a figure femminili. In quegli anni si affermò l'idea, coerente con la pedagogia ispirata all'attivismo, di promuovere gli studenti al rango di ricercatori e la parola d'ordine, ripresa da un fortunato testo di De Bartolomeis, ⁵ fu «ricerca». La memorizzazione degli avvenimenti divenne importante solo in relazione alla ricostruzione della vita culturale, sociale e politica di un momento storico. Di queste tecniche furono buoni esempi i libretti della *Biblioteca di lavoro* di Mario Lodi, ⁶ ispirati alle metodologie del Movimento di Cooperazione Educativa, a cui si può aggiungere un volumetto dall'invitante titolo, *Il baule del nonno*. ⁷ Procedimento interessante e produttivo quando la ricerca era legata all'esperienza dello scolaro, ma difficilmente proponibile per lo studio di una storia remota e complessa. Il «documento» fu visto come lo strumento idoneo a far compiere il salto metodologico, permettendo una ricostruzione

oggettiva di epoche lontane dall'esperienza degli scolari. Nei manuali comparvero riproduzioni di documenti accompagnate da suggerimenti di analisi e case editrici, come La Nuova Italia ⁸, ne stamparono raccolte con esiti commerciali e scolastici modesti. Il MCE, sempre attento alle tematiche didattiche, propose un modello antropologico rispondente a motivazioni teoriche e a esigenze psicologiche degli alunni con *Il lavoro storico nella scuola media* ⁹ (1970), serie di schede con testi originali di testimoni delle scoperte geografiche.

Una dimensione metastorica

L'insegnamento della storia ha sempre giustificato la sua presenza nella scuola per l'importanza di una conoscenza del passato, inteso come arricchimento culturale, ma soprattutto come mezzo di comprensione del presente e di previsione del futuro; ne è ancor oggi testimonianza la vulgata consultabile su Google: «La storia serve a comprendere il presente, a capire chi siamo e a progettare il futuro». Negli ultimi decenni le riflessioni sulla storia si sono concentrate sulla metodologia di questa disciplina, facendole assumere una dimensione, per così dire, «metastorica»; il senso degli eventi si è spostato verso la loro organizzazione in strutture entro cui collocarli. «Cos'è allora l'oggetto dello studio della storia? L'oggetto sono *modelli, strutture, mappe, sfondi integratori, interpretazioni* ovvero schemi mentali, strumenti operativi che vengono costruiti, ad esempio, con grafici, diagrammi ecc.». ¹⁰ La nuova impostazione non sembra aver modificato la percezione degli studenti di scuola secondaria rimasti legati ai vecchi schemi, almeno secondo le risposte di un'indagine del 2021.

Che cosa significa per te studiare storia?

- Ricordare fatti, date e nomi;

Miriam Jamal (10 anni, quinta A)



- ricostruire eventi;
- ripetere il riassunto del manuale e della professoressa;
- cercare di ricostruire i processi di trasformazione ma è difficile;
- raccontare e usare le carte geografiche;
- ricordare personaggi famosi, guerre, stragi, imperi, regni;
- ripetere alcuni argomenti dalla primaria alla secondaria di primo grado.¹¹

Libri di testo e manuali

Nella scuola primaria il nuovo spirito, recepito dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola per l'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), si è articolato in ambiziosi «Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria», quando l'alunno dovrebbe arrivare a «riconoscere elementi significativi del passato del suo ambiente di vita», a usare «la linea del tempo», a individuare «le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali», a organizzare «le informazioni e le conoscenze», a comprendere «i testi storici»,

a «usare le carte geo-storiche», a raccontare «i testi storici», a «produrre semplici testi storici», a comprendere «i fatti studiati e aspetti fondamentali del passato dell'Italia».¹² Elenco tanto esaustivo da sollevare l'impertinente domanda su che cosa potrebbe ancora studiare un alunno, raggiunti simili «traguardi».

I compilatori dei manuali per la scuola primaria, pur pagando il dovuto tributo ai dettami ministeriali, hanno dato concretezza allo studio focalizzando l'attenzione su quadri storici seducenti, come la vita nelle palafitte, gli Egizi e il castello feudale, da sempre in grado di suscitare immediato entusiasmo, presupposto felice per il successo dello studio. I manuali per la primaria e per la secondaria non offrono analoghe prospettive: uno studente si trova di fronte una fantasmagoria di informazioni, proposte, sollecitazioni intricate e poco adatte a far nascere interesse. Una rapida rassegna di manuali per l'ultimo anno, quello del discusso Novecento, può essere riferimento esemplificativo.¹³ Smarrito l'inquadramento per ampi scenari manca una caratterizzazione d'insieme capace di dare il senso a



più di 120 anni di storia. La cronologia rimane l'unico criterio distintivo in un susseguirsi di fatti di cui sfugge un quadro complessivo: la storia è spezzettata in segmenti senza una chiave interpretativa. Un titolo come *Dal primo dopoguerra alla Seconda guerra mondiale* non evoca immagini capaci di avvincere il lettore pur essendo un periodo densissimo di vicende drammatiche.

L'impostazione «giornalistica» obbliga a produrre volumi aggiornati all'ultimo fatto, così i manuali si dilatano a dismisura sfiorando le 1.000 pagine, quantità ingestibile se paragonata alle ore assegnate alla materia.

Per uscire da questa contraddizione studiosi, insegnanti e indicazioni ministeriali hanno suggerito, con più o meno convinzione, di privilegiare qualche

M. Bresciani, P. Palmieri, M. Rovinello, F. Violante, a cura di A. Graziosi, <i>Storie. Il passato nel presente</i> , Firenze, Giunti, 2019, pp. 798	A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, <i>Noi di ieri, noi di domani, Il Novecento e l'età attuale</i> , Bologna, Zanichelli, 2021, pp. 701	L. Caracciolo, A. Roccucci, <i>Le carte della storia, Spazi e tempi del mondo dal Novecento ad oggi</i> , Milano, Mondadori Scuola, 2022, pp. 845	G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, G. Digo, <i>Methodus al cuore della storia</i> , Brescia, Editrice La Scuola, 2022, pp. 911
Sezione 1. Tra guerra e rivoluzioni	Unità 1. Il tramonto dell'eurocentrismo	Unità 1. Il nuovo secolo: dal mondo europeo al pianeta globale	Unità 1. Il nuovo secolo: dal mondo europeo al pianeta globale
Sezione 2. Democrazie in crisi e regimi totalitari (1944-1973)	Unità 2. La Grande guerra e le sue eredità	Unità 2. Una guerra che ha cambiato il mondo	Unità 2. La crisi dell'Europa: guerre, rivolte, rivoluzioni
Sezione 3. Un lungo dopoguerra (1944-1973)	Unità 3. Dal primo dopoguerra alla Seconda guerra mondiale	Unità 3. Da una guerra all'altra: democrazia contro totalitarismo	Unità 3. Il mondo verso la guerra: i totalitarismi
Sezione 4. Difficoltà dell'Occidente e ascesa di mondi nuovi (1971-2018)	Unità 4. La guerra fredda	Unità 4. L'era della guerra fredda (1945-89)	Unità 4. La guerra fredda. Tra conflitti e distensione
	Unità 5. L'Italia repubblicana		Unità 5. Il disordine mondiale. Tra ricchezza e povertà
	Unità 6. Il mondo multipolare		
Capitoli 18	Capitoli 20	Capitoli 18	Capitoli 26

aspetto per farne centro privilegiato di studio, lasciando il quadro generale in uno sfumato contorno. La scelta, giudicata da più parti pericolosa, ha sollevato ampi dibattiti e ha rimesso a fuoco la domanda cruciale su quale sia lo scopo dello studio scolastico della storia.

La conclusione dei volumi, presi in esame anche per la notorietà dei loro curatori, sembra ripiegare su accenni a un futuro inquietante: «Incerte prospettive europee e nuove gerarchie globali», «Nel mondo senza centro», «La complessità del mondo attuale», «L'epoca del disordine mondiale». Silenzi e timori in stridente contrasto con libri strapieni di indagini, analisi, letture: tutti strumenti apparentemente destinati a fornire allo studente certezze, mentre gli stessi autori sembrano attendersi suggerimenti lontani dalle competenze dei giovani chiedendo loro, ad esempio, di enunciare i «provvedimenti politici atti a risolvere o almeno limitare il sistema della corruzione».

Nuovi linguaggi per vecchie pratiche

La preoccupazione innovativa spinge ad abbondare in azzardate metafore, meglio se rubate all'inglese: il tradizionale «riassunto» assume l'elaborata formula di «sintesi per nuclei fondanti», il «brainstorming» sembra più efficace di una «discussione di gruppo» e il «Debate» sostituisce una bella discussione. «Studio attivo» e «Compiti di realtà» dovrebbero garantire una partecipazione entusiasta e «Guida allo studio», «Laboratorio», «Verifica» una scientificità sostenuta dall'ampio corredo di tabelle, specchietti e cartine. Il coinvolgimento si avvale di artifici da gioco: segnare «vero/falso», mettere le date giuste a una serie di avvenimenti o inserirle in una cartina. L'abbondanza di pezzi storiografici obbliga a tagli tanto pesanti (anche una decina in mezza pagina) da vanificare il valore scientifico del documento.

L'utilità di queste letture dovrebbe tener conto di docenti poco abituati a muoversi tra le insidie della storiografia e che leggere qualche testimonianza non significa certo lavorare sulle fonti.

I manuali sembrano preoccupati di guidare per mano lo studente, pungolato da continui sproni: «Comprendere», «Approfondire», «Confrontare», «Interpretare», «Discutere», «Argomentare». Viene anche descritto, passo per passo, il modo di condurre un «Debate»: la scolaresca si divide in due gruppi per dibattere tesi opposte sotto lo sguardo di una giuria incaricata con l'insegnante di emettere il giudizio: tecnica un tempo in uso nelle scuole gesuitiche quando gli studenti della scolaresca si dividevano tra Romani e Cartaginesi.

La presenza di una ricca iconografia è una conquista rispetto ai vecchi volumi in cui si poteva trovare al massimo qualche approssimativa riproduzione di opere d'arte; la possibilità di ricorrere a internet, ampiamente sollecitata, permette di consultare materiale vastissimo di ogni tipo, quantità tale tuttavia da far perdere un criterio selettivo.

In tutti i testi è presente il logo del Quick Response Code per accedere al sito della casa editrice dove reperire fonti iconografiche e editoriali. C'è da chiedersi se schiere di studenti, felici di seguire per ore spettacoli sportivi o musicali sul video, siano altrettanto disponibili a navigare nelle app o nei siti delle case editrici: «Guarda il video d'epoca», «Ripassa il capitolo», «Verifica», «Leggi», non sembrano inviti entusiasmanti.

L'enorme e diversificato materiale dei nuovi testi esige il lavoro di équipe di collaboratori, anche più di una decina, e la frammentazione non favorisce l'omogeneità del prodotto; una volta il nome dell'autore era caratterizzante ed era sufficiente dire «il Saitta» o «lo Spini» per avere un'idea del prodotto.



«Cittadinanza e Costituzione», assurta a materia a sé nel 2009, avrebbe dovuto liberare la storia dagli intenti educativi e morali della screditata «Educazione civica». La rinnovata disciplina, in assenza di uno specifico docente e essendo assai difficoltosa la ripartizione tra più docenti finirà per rientrare nella storia. Si sarebbe dovuto lasciare alla

storia l'autonomia necessaria per la formazione di un pensiero critico capace di interpretare il presente e di orientare le scelte del futuro senza preoccuparsi di espliciti intenti educativi: uno studio scientifico della storia dovrebbe garantire di per sé la formazione di un cittadino capace di comprendere il valore di cittadinanza e Costituzione.

Note

¹ Riviste specializzate, spesso legate alle università e consultabili anche in rete, sono fonte principale. Tra quelle di associazioni di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia si può ricordare «Clio '92. Bollettino di Clio, nuova serie». Può essere utile ascoltare il professor Alessandro Barbero che, pur non essendo un esperto di metodologie, ha conquistato un successo popolare per il modo originale e accattivante con cui parla della storia.

² D.L. n. 642 del 4.11.1996.

³ L. Valle, *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Roma, Armando, 1998, p. 13.

⁴ A. Brusa, «Il nuovo curriculum di storia», conferenza tenuta il 7/11/96 nell'Aula Magna dell'Istituto «Levi» di Reggio Emilia, p. 99.

⁵ F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969.

⁶ «Biblioteca di lavoro», gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi, Firenze, Manzoni, 1971-1979.

⁷ *Il baule del nonno*, a cura del gruppo redazionale «Io e gli altri», Genova, La ruota, 1976.

⁸ *Le fonti della storia*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1968.

⁹ *Il lavoro storico nella scuola media. La biblioteca di lavoro quale strumento per la ricerca storica*. n. 4, Quaderni di Cooperazione Educativa, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

¹⁰ S. Carmo Feliciani, «La nuova storia degli esperti ministeriali», in «Il bollettino di Clio», periodico dell'associazione «Clio 92», Aprile 2001, anno II, n. 6, p. 13.

¹¹ P. Lotti, «Il senso della storia per gli studenti» in «Il bollettino di Clio», giugno 2021, anno XXI, Nuova serie, numero 15, p. 123.

¹² *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*

d'istruzione, Decreto Ministeriale 254 del 2012, allegato n. 2.

¹³ Oltre i quattro testi citati, sono stati presi in esame:

V. Calvani, *Spazio storia. 3 Il Novecento e oggi*, Milano, Mondadori scuola, 2015.

M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Storia concetti e connessioni. Il Novecento e il mondo contemporaneo 3*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, Pearson, 2015.

G. De Luna, M. Meriggi, *Il segno della storia 3. Il Novecento e il mondo contemporaneo*, Milano, Paravia, Pearson, 2017.

A. Brancati, Trebi Pagliarini, *Nuovo Dialogo con la storia e l'attualità 3 L'età contemporanea*, Milano, Rizzoli Education, 2018.

A. Desideri, G. Codovini, *Storia e storiografia per la scuola del terzo millennio. Dalla belle époque a oggi*, G. D'Anna, Firenze, 2019.

G. Gentile, L. Ronga, A. Rosi, *Storia e storie dimenticate, corso di storia e di cittadinanza 3*, Brescia, La Scuola, 2019.

LA RICERCA DIDATTICA E I PROBLEMI DELL'INSEGNAMENTO STORICO IN ITALIA

Antonio Brusa

A ragione, Mariangela Caprara¹ ha affermato che la Legge 133/2008 segna un punto di non ritorno per l'insegnamento della storia in Italia. Sulla bocca di tutti per le polemiche che suscitò, a distanza di anni, quella legge ha bisogno di un piccolo ripasso che ne ravvivi la memoria: si tratta del provvedimento economico con il

quale l'allora ministro delle Finanze, Giulio Tremonti, falcidiò il bilancio della Pubblica Istruzione, retto dalla ministra Mariastella Gelmini. Vittime di questo taglio straordinario furono gli istituti tecnici e professionali per quanto riguarda i laboratori; e tutti gli istituti, di ogni ordine e grado, per quanto riguarda la storia. Un punto di non ritorno per questa disciplina, dunque, e per tre motivi principali. Il primo è, senz'altro, la gravità di questi tagli. È bene fare attenzione ai numeri, per rendersene pienamente conto.²

		Prima della Gelmini	Dopo la Gelmini
Primaria	L'insegnante dell'area geo-storico-sociale disponeva di 9 ore settimanali. Era l'eredità della riforma Falcucci, del 1985, che creava l'insegnante di area geo-storico-sociale.	Dalle 3 alle 7 ore settimanali Nell'ultimo biennio, quindi, da 268 ore in su. Ciò perché, nella pratica, molti insegnanti davano più spazio alla storia.	2 ore/1 ora Nell'ultimo biennio fra le 132 e le 66 ore. La variazione dipende dall'applicazione diversa nelle scuole.
Secondaria di primo grado	L'insegnante disponeva di 2 ore di storia e altrettante di geografia. In terza aggiungeva 30 ore di educazione civica. Gelmini abolisce queste ultime e introduce geo-storia con 3 ore settimanali.	68 ore annuali. 234, totali nel triennio, comprese quelle di educazione civica.	51 ore annuali 153 ore nel triennio. In diverse scuole si riesce a recuperare l'ora mancante. In altre, si passa a un'ora la settimana per storia, geografia e Educazione civica.
Secondaria di secondo grado	Ad eccezione del liceo classico, che propone 3 ore settimanali, tutti gli altri istituti hanno la storia a 2 ore, che diventano 4 con geografia. Geostoria riduce di un quarto queste ore.	340 ore nel quinquennio.	265 ore.
Tutto il curriculum di storia	L'autonomia fa sì che i totali varino da istituto a istituto.	840 (e oltre) (da aumentare, a seconda delle scelte degli insegnanti della primaria).	550 (spesso anche meno) (calcolando un programma di 132 ore nella primaria). Perdita approssimativa nell'intero curriculum: almeno 289 ore.



L'autore

Antonio Brusa è presidente della Società italiana della Didattica della Storia, docente alle università di Bari e Pavia, ricercatore di Storia medievale, specializzato successivamente in Didattica della storia. Ha fatto parte di alcune commissioni ministeriali per la riforma dei programmi, è autore di manuali di storia per le scuole secondarie di primo e secondo grado. Ha fatto ricerche sull'uso del manuale, dei documenti, e sui giochi didattici. Di recente, 2022, ha pubblicato *Giochi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*.

Non avendo rapporti ufficiali dell'Amministrazione, possiamo fare solo calcoli approssimati. L'autonomia scolastica fa sì che la direttiva venga applicata in modi molto diversi. Ci sono scuole che riescono a recuperare alcune ore; altre, invece, che riescono a peggiorare una sia pur pessima legge, ripartendo il monte ore con il piglio del ragioniere, un'ora la settimana a ciascuna disciplina (almeno fino al 2020, quando con l'entrata in vigore della Legge 92/2019, sull'Educazione civica, si sono escogitate le configurazioni più creative). Ma, pur con tutti i dubbi, non è lontano dal vero affermare che la ministra Gelmini abbia sottratto di colpo al curriculum verticale di storia qualcosa come 289 ore. Quasi un terzo dell'intero monte ore. Come se avesse abbreviato il curriculum disciplinare di quattro anni e mezzo. «Fu il naufragio», scrisse Mariangela Caprara, «della formazione storica dei ragazzi italiani».³

Un secondo motivo è il fatto che quel taglio fu solo l'inizio di un percorso di riduzione che vide, negli anni successivi, l'abolizione della terza prova dell'esame di Stato, dedicata esclusivamente alla storia, e l'ulteriore riduzione di ore nelle professionali, derivante dall'introduzione della geografia. Un provvedimento di per sé meritorio, ma che, essendo come molte direttive analoghe provvisto della cosiddetta «clausola di salvaguardia», non ha richiesto allo Stato oneri aggiuntivi: dunque, la nuova materia venne introdotta dimezzando le ore di storia. D'altra parte, come hanno dichiarato gli stessi docenti di geografia dopo il primo moto di giubilo, con un'ora la settimana non puoi fare molto. Cosicché, in luogo di introdurre una nuova disciplina, i saggi riformatori ne hanno praticamente abbattute due. A queste considerazioni si aggiunga il fatto che la nuova legge sull'Educazione civica la separa nettamente dalla storia, scindendo un'endiadi

(«storia e educazione civica») alla quale le pagelle scolastiche avevano abituato milioni di italiani.⁴ Il terzo motivo è nel significato di questi tagli. Questo deve essere colto su tre piani che vanno analizzati distintamente, per quanto siano intrecciati fra loro: il piano dell'Amministrazione, il piano della società e quello della ricerca accademica. Quello del Governo, in primo luogo, ci insegna che la politica sta abbandonando (almeno nel mondo occidentale) l'idea che la storia sia una materia di cittadinanza. Un fatto che va considerato epocale. La storia è stata materia centrale nella formazione del cittadino europeo fin dall'Ottocento. Il suo declassamento, quindi, interrompe una lunga tradizione scolastica. E che sia un dato acquisito, lo si è visto nel dibattito parlamentare sulla Legge 92/2019, nel quale nessun deputato ha richiamato il nesso tradizionale fra storia e educazione civica, nonostante molti si riferissero ad Aldo Moro (ma evidentemente non ne avevano letto il testo), dimostrando, così, che escludevano questa disciplina dal processo di formazione alla cittadinanza. Non si tratta di un fatto esclusivamente italiano. Le ore di storia sono in diminuzione ovunque, a vantaggio di un'educazione alla cittadinanza destoricizzata o di «educazioni» che, a vario titolo, irrompono nel curriculum di studi. Inoltre, in Italia come nel mondo, a partire dall'inizio di questo secolo si disinveste sulla storia mentre si incentivano le politiche memoriali. In secondo luogo, se ci chiediamo quale sia il rapporto fra la storia (intesa come conoscenza del passato) e la società, notiamo un incremento esponenziale dell'interesse diffuso. La storia piace al grande pubblico, sia quello delle sale cinematografiche e delle serie televisive, sia quello, più selezionato ma ugualmente numeroso, che affolla le lezioni magistrali pubbliche o i sempre più frequenti festival di storia.

Piace molto al pubblico giovanile, se è vero che la storia è l'argomento preferito dei videogiochi. Inoltre, le stesse battaglie della memoria hanno infiammato le masse su temi storici, quali la tratta degli schiavi, la colonizzazione e perfino le Crociate. Potremmo, dunque, descrivere due traiettorie opposte: quella della storia pubblica che si espande a dismisura, e quella della storia scolastica che si contrae tristemente.

È una situazione ricca di interrogativi che ci aspetteremmo di vivo interesse per uno storico. Quindi desta sorpresa il fatto che l'accademia abbia mostrato un coinvolgimento alquanto tiepido, e siamo

al terzo motivo di crisi. Non registriamo interventi di storici a proposito dei tagli orari, dell'educazione civica o delle materie professionali; né l'attivazione di progetti di ricerca per capire i problemi sottesi a queste decisioni politiche. Ad esempio: perché la prova di storia era normalmente evitata dai ragazzi delle superiori, o il perché della caduta verticale di prestigio della disciplina nel mondo politico. L'unica protesta è stata elevata in occasione della sparizione della prova d'esame. Con qualche perfidia si potrebbe pensare che gli storici, come in genere gli elzeviristi della grande stampa, reagiscono sui fatti scolastici solo quando questi toccano il liceo classico. Un'analisi

Yara Jiris (9 anni, quarta B)



YARA
JIRIS
4^B



appena più approfondita rivela il retroterra immediato di questo disinteresse: la didattica della storia è un territorio pressoché ignoto alla storiografia italiana. E la dimostrazione è nel fatto che in poco tempo le università hanno acceso master e corsi in *public history* (quindi hanno ben presente il problema delle conoscenze storiche diffuse) trascurando quasi del tutto il versante della didattica storica. Le università non si rendono conto che la questione didattica non si esaurisce nelle pratiche che un insegnante attiva per sbarcare il lunario (per quanto queste siano importanti) né nelle mene ministeriali, ma riguarda il rapporto della società con il proprio passato e, per quanto riguarda i fatti che abbiamo citato, non avverte che questi sono una spia delle trasformazioni che stanno travagliando questo passaggio di millennio. In realtà, da Marc Bloch a François Hartog, la schiera degli studiosi che si sono interrogati sul rapporto fra storia e società è lunghissima e comprende nomi tra i più significativi della storiografia mondiale. Tuttavia, quando questo rapporto si restringe all'esame di uno snodo cruciale di questo rapporto, che collega la ricerca alla società attraverso la scuola, questa schiera si assottiglia e, nel caso dell'Italia, svanisce. Infatti la didattica della storia si è formata in Italia nel movimento degli insegnanti, nel periodo fra il dopoguerra e gli anni Ottanta. Era un movimento a volte spontaneo, a volte organizzato nelle associazioni professionali cattoliche e laiche (dall'UCIIM al CIDI e all'MCE a Clio '92) ma rigorosamente extra-istituzionale: e tale è rimasto nel corso dei decenni. Non è andata così nel resto del mondo, dove quello stesso movimento si è strutturato in istituti universitari e ha dato luogo a settori di ricerca che hanno scandagliato tutti i temi che, oggi, costituiscono l'incubo personale del singolo docente o sono l'oggetto delle note di costume del giornalista

o dello storico che si occupa domenicamente di fatti scolastici.

La conseguenza di tutto ciò è che una massa di questioni che vanno da quelle apparentemente «pratiche» della comprensione del testo da parte di ragazzi che si vogliono sempre più illetterati, alla progettazione dei manuali, all'uso delle tecnologie, alla valutazione, al laboratorio didattico, a quelle più «teoriche», quali, ad esempio, il senso della conoscenza storica per un cittadino comune, l'analisi del canone storico o la ricerca di un canone adeguato ai tempi, la progettazione di una storia scolastica interculturale, il rapporto fra storia e identità, personale e collettiva, l'analisi e la valutazione della cultura storica di una società, vengono affrontate adoperando le sole categorie del buon senso o i ricordi delle proprie esperienze scolastiche e, quando va bene, adattando alla bisogna conoscenze che provengono da altre discipline, specie psicopedagogiche: il tutto nella più aurorale ignoranza che, per ciascuno di questi problemi, sono a disposizione bibliografie a volte corpose, frutto del lavoro di centinaia di studiosi. Si dirà che tutto ciò serve a ben poco, se alla fine le ore di insegnamento diminuiscono. Non è così. Visitando il convegno periodico dei ricercatori di didattica della storia tedeschi (oltre 350 studiosi strutturati) Alessandro Cavalli ha posto esattamente questa domanda: anche in Germania, infatti, si registra una contrazione di ore di storia forse più grave che in Italia.⁵ La risposta è solo apparentemente controintuitiva: più diminuiscono le ore, più le conoscenze didattiche devono essere raffinate. Omero può permettersi di dormicchiare, anche spesso. Non così l'autore di un haiku, per il quale ogni sillaba è essenziale. Più si concentrano i problemi, da quelli amministrativi e politici a quelli epistemologici,

più cresce l'ansia di rivedere la propria capacità di risposta, teorica e pratica. In questo contesto così complesso, che richiede l'intervento di molti soggetti, la ricerca didattica non è ovviamente la panacea. Essa si limita a promuovere ricerche, raccogliere materiali, selezionarli e accumularli. Tuttavia, non sarebbe un vantaggio da poco poterne fruire in un universo scolastico, quale quello italiano, asfissiato da dibattiti ripetitivi, che ripropongono con parole nuove argomenti affrontati fin dalla metà dell'Ottocento, come ad esempio l'eterna opposizione fra metodo e contenuti, o

nel quale non è raro che un docente inventi per l'ennesima volta, essendone del tutto ignaro, l'attività che migliaia di suoi colleghi hanno già provato. Senza indulgere alle speranze di rinnovamento universale di mezzo secolo fa, la ricerca didattica evita che si ricominci ogni volta da zero. La Società Italiana di Didattica della Storia (SIDidaSt)⁶ potrebbe svolgere questa funzione, di raccolta di insegnanti di storia e docenti universitari che vogliono impegnarsi nella didattica, per consentire loro di «salire sulle spalle» degli studiosi che negli ultimi quarant'anni hanno lavorato in questo campo.

Note

¹ L'articolo di Mariangela Caprara, apparso nella rivista «Il Mulino», *Il naufragio della storia nella scuola italiana*, ora è in <https://claudiogiunta.it/2017/09/il-naufragio-della-storia-nella-scuola-italiana>.

² Una buona descrizione delle riduzioni di orari e degli altri problemi in Jacopo Frey, *L'esame, la storia e la scuola del 2018*, in <https://storieinmovimento.org/2018/11/12/esame-maturita-tema-storico/>

³ Quest'anno partono i corsi di formazione all'insegnamento: finalmente. Sono passati quindici anni da quando la ministra Mariastella Gelmini chiuse le Scuole di specializzazione. Fra i lettori di questa nota ci saranno insegnanti che le hanno frequen-

tate e ne ricordano pregi e difetti. In quelle scuole succedeva, a volte, che i docenti pensassero bene di obbligare gli allievi a un ripasso delle materie già studiate in facoltà, al posto di insegnare didattica e fare esercitazioni pratiche. Probabilmente questo rischio c'è ancora e converrebbe evitarlo. Questo è il senso del comunicato che la SiDiDast (Società italiana di Didattica della storia: <https://www.sididast.it/>) ha inviato alle società degli storici e che ha già sollevato un bel dibattito. Le didattiche disciplinari sono le grandi cenerentole delle università italiane, e gli insegnanti ne sono le prime vittime: sia nella formazione iniziale, sia in quella in servizio, dove scarseggiano i momenti di formazione disciplinare.

⁴ Ho già affrontato alcuni di questi temi in due articoli, apparsi su *historialudens.it*: *Dopo le discussioni sulla prova di storia. In attesa della tempesta perfetta?* del 17 marzo 2019 e *Del pasticcio dell'Educazione civica e dei suoi legami ambigui con la storia*, del 17 giugno 2019.

⁵ Alessandro Cavalli ci ha consegnato le sue riflessioni sulla didattica della storia tedesca in *Quando la ricerca didattica funziona. Il caso della Germania*, in «Novecento.org», n. 9, febbraio 2018.

⁶ Alcune opere che possono esemplificare un proficuo rapporto fra ricerca internazionale e situazione italiana nel sito della SIDidaSt: <https://www.sididast.it/materiali/>

DALL'IO AL NOI: TESSERE LE STORIE PERSONALI CON LA GRANDE STORIA

Esperienze e pratiche del laboratorio adulto MCE
Intervista a Domenico Canciani e Maurizia Di Stefano

A cura di Francesco Maria Salimbeni

Come avete portato i temi della storia e della memoria nella formazione adulta del MCE?

Domenico Canciani - Mi è sempre piaciuta *La storia siamo noi* di De Gregori: la storia è partecipazione, bisogna partire da sé e dal presente per insegnarla e formare dei cittadini critici, coscienti del mondo in cui vivono. Inoltre per conoscere bisogna fare ricerca, andare a vedere, non accontentarsi di quello che ci viene raccontato; la storia si conosce percorrendo i territori, parlando con le persone, attori e testimoni, e imparando a interpretare le fonti.

Maurizia di Stefano - Come ha detto Domenico, per insegnare la Storia bisogna trovare agganci nel presente. Le interviste sono state uno strumento fondamentale con i bambini e le bambine delle mie classi per esplorare il proprio territorio e riempirlo di senso. La mia scuola aveva il privilegio di stare in pieno centro storico, fra colonne romane, palazzi rinascimentali e accanto al ghetto di Roma; ogni anno rappresentanti della comunità

ebraica ci raccontavano la Shoah e i rastrellamenti. Abbiamo avuto la fortuna di vivere in stretta relazione con il passato; lì ho imparato che la Storia è ricerca e la ricerca è quasi sempre legata alle memorie personali. Partivamo da domande come «Cos'è il tempo per te?» o «Che cos'è per te la Storia?», prima dando spazio alla fantasia e poi pian piano seguendo la metodologia della ricerca scientifica, verificando le ipotesi con uscite, interviste e fonti materiali.

Ho cercato di riportare queste traiettorie nella formazione adulta, pensando che fosse importante esplorarne le interrelazioni con le storie personali. La domanda che mi ha guidato nei laboratori adulti è: «Che cosa ha reso quell'evento memorabile?». Mi ha stupito usare il termine *evento*, perché nei miei studi Braudel e Bloch mi avevano insegnato l'attenzione alle microstorie e la differenza tra storia *événementielle* e storia dei processi, la Storia profonda della durata. La parola *evento* ha assunto per me un altro significato, quasi a trasformarsi in un momento epifanico e rivelatore in cui nasce la consapevolezza di essere parte della Storia. Un evento diventa memorabile per me quando non lo si semplifica e quando

gli si attribuiscono significati condivisibili. *Memorabile* non significa più rilevante di altri, ma in grado di fare memoria anche in una dimensione soggettiva. A questo proposito, mi ha molto colpito il lavoro che ha fatto Paolini sul Vajont, riproponendo l'*Orazione civile* in 130 luoghi diversi a sessant'anni dall'evento. La lettura di persone che, non nate all'epoca, ha riattualizzato il testo, collegandolo alla crisi ambientale odierna. Non solo per non dimenticare, ma per andare oltre, intrecciando gli eventi con i processi comunitari associati e trasformandoli in memorabili per chi li vive con la giusta consapevolezza che non si può slegare la Storia dalla memoria personale e collettiva.

Qual è l'importanza di ragionare nel laboratorio adulto della relazione Storia e memoria, e in che modo si inserisce questa riflessione nel percorso del Movimento di Cooperazione Educativa?

DC - Nel gruppo di antropologia culturale del MCE c'è sempre stata un'idea di formazione storico-sociale di base. La chiave è cercare di trovare un nesso tra microstorie e Storia generale, tra storie personali, familiari,

Gli autori

Maurizia Di Stefano, maestra di scuola primaria; formatrice MCE in particolare nella Scuola Interculturale di Formazione; tutor e attrice nel laboratorio teatrale dei centri interculturali con i migranti di Asinitas.

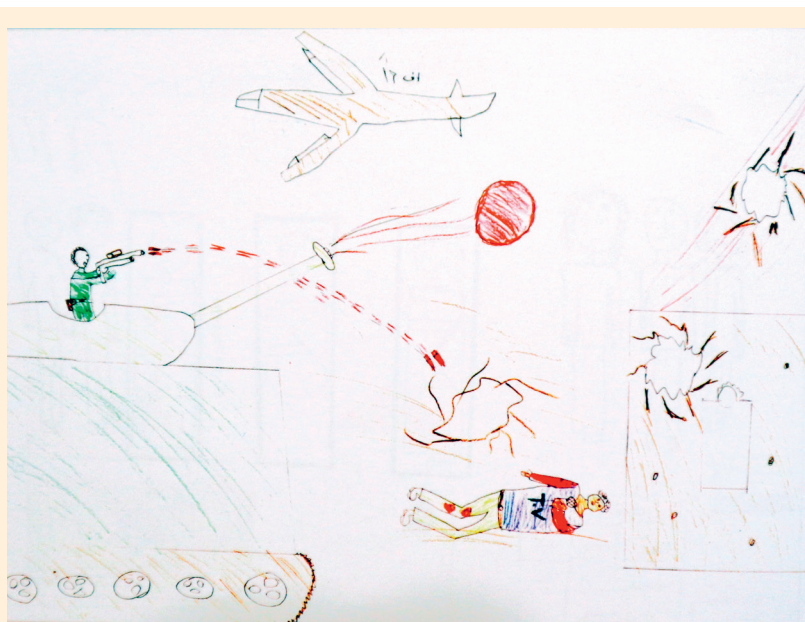
Domenico Canciani è stato insegnante, operatore psicopedagogico e consulente nella scuola e nei servizi. Svolge attività formative e co-coordina il progetto MCE «Cantieri per la formazione».

sociali, locali e storia generale. Citando ancora De Gregori, affinché *nessuno si senta escluso*. Il problema delle generazioni d'oggi è sentirsi piccolissimi rispetto a una Storia grande che li sovrasta, che decide il presente e il futuro e in cui non c'è modo di inserirsi. La nostra generazione invece ha pensato di poter partecipare come protagonista all'evoluzione della Storia nei famosi anni Sessanta e Settanta. Ricordo un bel momento a scuola: insegnavo in una terza media e a un certo punto – saltando un sacco di cose, perché come diceva Bruno Ciari, non siamo obbligati a percorrere tutta la Storia – ho aperto le pagine del libro in cui si parlava del Sessantotto, e ho raccontato la mia esperienza universitaria a Padova, i cortei per il Vietnam, i lacrimogeni e la mia paura di tornare a casa con gli occhi rossi perché mio padre mi avrebbe sicuramente sgridato. Ragazzi e ragazze, stupite, mi hanno chiesto: «Ma c'eri anche tu?». In quel momento sono diventato un testimone, e con le loro domande ho provato a mostrare la microstoria che incontra la Storia. Sono snodi importanti: al Vajont vorrei aggiungere l'esempio dell'11 settembre 2001. Pur non essendo a New York, non potevamo non

partecipare a quella Storia, e così ne abbiamo parlato alla riapertura dell'anno scolastico. Se la scuola sa tenere aperte orecchie e occhi, dal mondo riceve un sacco di stimoli per creare conoscenza per cittadini consapevolmente attivi. Tuttavia nell'insegnare Storia partendo dal presente e dal personale va tenuto presente che ci si incontra e scontra con diversi punti di vista, e non è possibile assumerne uno solo per spiegare le cose. Se si vuole crescere dei

soggetti critici occorre aiutare gli studenti a convivere con il dubbio e la complessità delle storie.

MDS - Questo approccio all'insegnamento della Storia ha segnato la mia esperienza, che si è ulteriormente arricchita nei tanti anni della Scuola Interculturale di Formazione MCE (SIF). La riflessione sul decentramento del punto di vista, su stereotipi e pregiudizi, su identità e culture, su conflitto e mediazione sono diventati alcuni dei temi fondanti



Dina Jamal Al Khuri (10 anni, quinta B) disegna un uomo a terra, con la scritta TV sul petto e due ferite alla gamba. I giornalisti e gli operatori della stampa vengono colpiti in Palestina dai soldati israeliani perché dà fastidio chi documenta il loro operato: 9 gli uccisi tra il 2000 e il 2002, 46 tra il 2002 e il 2022, e nei soli ultimi quattro mesi altri 85.



dei nostri laboratori, tentando letture che fossero quanto più divergenti e complesse. C'è un termine della danza che ho fatto mio: lo *space out*, che vuol dire muoversi provando a guardare anche le periferie dello spazio, le zone grigie, quelle che capiamo di meno. Io ho affrontato questi temi attraverso i linguaggi artistici, perché permettono un approccio *obliquo* alla storia e alla memoria, al rapporto tra storia e microstorie. Non affrontare direttamente l'evento storico, ma partire dalle storie personali, attraverso la narrazione, il teatro, il canto, le immagini, la letteratura, per approdare alla grande Storia, per farcene sentire collettivamente responsabili perché delle storie condivise abbiamo bisogno per pensarci come comunità, come società civile.

Ricordo il seminario *Essere umano oggi*, dove eravamo partiti con una suggestione di Maurizio Bettini sui naufragi del Mediterraneo per parlare di un fenomeno che stavamo vivendo e che stava cambiando radicalmente anche il territorio protetto della scuola, dove per tanti anni l'arrivo dei bambini stranieri in classe aveva messo in moto pratiche interculturali. Con i naufragi cominciamo ad avere a che fare

invece con il disumano, con un mondo terribile e ingiusto. Nel libro *Homo sum* Bettini ragionava su un episodio dell'Eneide in cui Didone, in quello stesso mare, soccorre Enea, naufrago in fuga da una zona di guerra. Rivendicare la conoscenza di un passato in cui l'ospite era sacro attraverso la letteratura significa già prendere una posizione, è un modo per fare politica e se pensiamo che a quei primi naufragi se ne sono aggiunti tanti altri, c'è stato Cutro, e oggi c'è la situazione tragica in Medio Oriente, diventa ancora più ineludibile affrontare il tema dell'umano.

Ci potete raccontare uno dei vostri laboratori e quali strumenti/approcci, utili per il proprio agire quotidiano a scuola, trova chi vi partecipa?

DC - Ricordo un potente momento formativo vissuto nel MCE anni fa: un laboratorio di ricerca e analisi sui libri di testo guidato da Paola Falteri dell'Università di Perugia. Ho potuto accorgermi di quanto i libri di testo siano portatori di stereotipi, luoghi comuni, medaglioni narrativi e ideologici; ci raccontano eventi come fatti nascondendo intrecci e processi che cancellano la problematicità e

la lettura sociopolitica del fatto. Ad esempio dentro le pagine dedicate a «La scoperta dell'America» abita un etnocentrismo profondo, che nasconde le conseguenze che quel fatto ha portato alle comunità locali.

Un altro stereotipo da smontare è l'esaltazione di alcuni personaggi della Storia, che cela i processi collettivi. La storia fatta di grandi eroi trasforma i ragazzi in oggetti, non in soggetti attivi della Storia. Recentemente due storici come Antonio Brusa e Ivo Mattozzi ci invitavano a provare a lavorare anche sulla storia con i «se», indagando la contemporaneità con domande capaci di smontare lo storytelling prevalente: «E se le cose fossero andate in un altro modo?».

MDS - A questo proposito volevo ricordare l'adozione del testo alternativo, che io ho sempre utilizzato e che permetteva un approccio aperto a più punti di vista contro la visione unica del sussidiario. Una grave ferita per me è stata la riorganizzazione dei programmi di Storia, nella periodizzazione suddivisa nei vari cicli di scuola. Parlare degli eventi più prossimi fa paura, così si rimanda alla fine dell'ultimo anno delle superiori. Ricordo invece che distribuivo la storia del Novecento

fra la classe prima, con l'inizio del lavoro sulla storia personale, e la quinta, quando finalmente andavamo a verificare come quella storia personale si intrecciava con la Storia più recente. I primi anni ho insegnato in una borgata, Acilia, un insediamento di veneti trasferitisi lì per la bonifica della zona. C'erano le famose cassette Mussolini e quindi era semplice trovare i nessi fra Storia e microstoria. Per avvicinare i temi più complessi con i bambini facevamo delle drammatizzazioni su ogni tema, andando a cercare sul territorio le location più adatte (anche a scuola il teatro mi è sempre stato di grande aiuto). In genere mi portavano nelle marane, posti degradati ma affascinanti. Lì abbiamo messo in scena le battaglie della Resistenza o la costruzione delle case abusive. C'è una foto bellissima dove rappresentavano i migranti che aspettavano la nave, il porto era la fermata dell'autobus, con sacchetti di plastica pieni di stracci come bagagli e facce ben emblematiche perché poi con queste drammatizzazioni avremmo realizzato dei fotoromanzi.

DC - Sia nel laboratorio adulto sia nelle classi elementari e medie il nesso tra storia personale familiare e sociale è stato un mio punto

focale. Partendo dalla storia di vita nelle sue tappe tradizionali (definite nella ricerca etnologica *Dalla culla alla bara*)¹ i bambini fissavano le tappe della loro scala della vita, e in questo modo creavano una periodizzazione. Da lì si passava a una storia familiare, al disegno di un forte collettore di storie: *l'albero genealogico*. Una figura che nutrita con fatti sociali, culturali ed economici riesce a tenere insieme situazioni diverse e complesse. Di generazione in generazione si potevano vedere le permanenze e i cambiamenti: dai nomi e cognomi delle persone, ai mestieri, ai luoghi, alla scolarità. Ne risultavano delle tabelle che evidenziavano analogie e differenze nel corso del tempo... pian piano si entrava in una storia più grande, non solo personale. L'inserimento nella grande Storia avveniva attraverso la linea del tempo: una lunga corda circondava l'aula e coi cartoncini e i nodi che segnalavano i fatti raccolti, ci permetteva di viaggiare dalla contemporaneità al passato. Infine il collettore di tutte queste ricerche era il giornalino dove confluivano le interviste, le fotografie, i disegni e le riscritture. Il giornalino per me è stato uno strumento di lavoro privilegiato, soprattutto quando sono arrivati i

bambini Rom negli anni Novanta. A scuola erano arrivati i primi computer, quindi si poteva agire in questo modo: testo libero parlato, scritto alla lavagna e sul quaderno in classe; e messo a punto in sala computer. In tal maniera acquisiva una bellezza e una certa importanza, prima inimmaginabile e potevano dunque portarlo ai compagni e alle famiglie. La storia diventava comunicazione.

MDS - Sulla riproducibilità del laboratorio in classe, come SIF, abbiamo avuto sempre qualche dubbio perché non ci convinceva l'idea di una ricetta immediatamente spendibile, cercavamo piuttosto una riflessione profonda sul proprio stare al mondo. Ricordo dei primi anni della SIF i laboratori condotti con Diana Cesarin, che aveva lavorato nella stessa scuola di Domenico e seguiva strutture simili. Costruiva intorno a temi autobiografici, come in *La prima volta che mi sono sentito grande* per parlare del ciclo della vita e dei riti di passaggio nelle diverse culture, o *Quella volta che ho fatto un trasloco* per affrontare il tema delle migrazioni. Le strutture di questi primi laboratori erano legate all'elementarmente umano, e sicuramente erano riproponibili in classe, pur mantenendo gli



Mirna Abu Jibara (11 anni, sesta A)

elementi fondanti del laboratorio SIF come la costruzione di oggetti mediatori o la narrazione a coppie (una sorta di grado zero del teatro, il primo passaggio del percorso dall'io al noi).

DC - C'è una parte del laboratorio *Dall'Io al Noi* che, per mancanza di tempo, raramente sono riuscito ad attivare: l'analisi di fonti e materiali di archivio. Nora Giacobini diceva che un laboratorio deve partire dai materiali, e quindi invitava a vedere gli oggetti, le foto, gli scritti come archivi pieni di Storia. Ricordo che una volta nell'archivio della scuola abbiamo trovato il registro delle maestre del 1944, quando la scuola era occupata dalle truppe naziste e successivamente dagli sfollati. La maestra scriveva che per quell'anno si sarebbe studiata solo la geografia fisica,

perché la situazione politica era impossibile da definirsi. Per un periodo le fonti orali e materiali sono state molto importanti nel laboratorio adulto per non perdere la cultura popolare e contadina da cui venivamo. Molti di quegli archivi oggi sono dimenticati e andrebbero recuperati. A Mestre hanno aperto M9, un museo del Novecento in cui c'è, tra l'altro, l'evoluzione degli strumenti che hanno cambiato la vita quotidiana nel secolo scorso (telefono, televisore, rasoio elettrico...). Penso che un laboratorio adulto debba passare anche da queste domande, se l'obiettivo è quello di sviluppare una ricerca storica critica che cerchi di dialogare con il passato. La Storia non è solo qualcosa di sepolto da scoprire, ma da interrogare, da reinterpretare. La storia è insieme a noi, è viva

e varia, fatta di permanenze e cambiamenti, di strade percorse e interrotte.

MDS - Riguardo ai materiali vorrei parlare degli oggetti mediatori usati durante il laboratorio *Kintsugi*, l'arte di riparare le ferite con l'oro, svolto nel 2019 per i *Cantieri della formazione* a Chieti. I testi letterari ispirati a eventi della nostra Storia contemporanea e le suggestioni artistiche che abbiamo scelto hanno aiutato i partecipanti ad attraversare la Storia, sia metaforicamente sia fisicamente, dato che le persone dovevano attraversare un telo su cui erano proiettate fotografie di grandi cambiamenti, eventi simbolo e di ferite inferte dalla storia, come le Torri Gemelle o l'auto in cui è stato trovato Aldo Moro. Una sorta di messa in scena del superamento del diaframma tra personale e

politico. Dal seminario *Essere umano oggi* era nata l'esigenza di creare un laboratorio SIF con un taglio storico per indagare la disumanizzazione attuale. L'idea era mettere in relazione il piano storico sociale con quello personale per sentire il proprio spazio nella Storia e cercare i punti in cui la Storia ci ha toccato. Per farlo i partecipanti erano invitati a creare un silent book tessile, in cui ogni piccolo gruppo trovava i modi per mettere insieme le storie personali precedentemente scritte e collocate sulla linea del tempo degli eventi storici, rispondendo alla domanda: «Che cosa ti stava accadendo mentre nella Storia stava accadendo tutto questo?». Per entrare in queste storie abbiamo preso una suggestione dal libro *La casa del tempo* di Roberto Piumini, che racconta le trasformazioni di una casa e dei suoi abitanti, dove si parla delle

pietre-parole e delle parole-pietre, parole che possono ferire, ma possono anche costruire memorie, dare riparo e riparare ferite della Storia personale e collettiva ancora non affrontate. Sempre giocando con le metafore abbiamo appallottolato come pietre tutti i brani letterari e per connetterli alle storie personali abbiamo utilizzato il canto, sia come ritmo dei corpi sia come messaggero di storie del passato.

Il corpo è fondamentale per rammentare. Il corpo e le mani sanno e hanno una sapienza e una memoria che si aggiunge a quella della testa e del cuore. Con le mani e un taglierino i partecipanti hanno costruito una lampada di carta e hanno inciso su ogni lato un elemento che rappresentasse le ferite di quelle storie e le loro riparazioni. A coppie e in piccoli gruppi intorno alle lampade accese, si sono raccontati le loro

storie, per un primo passaggio dall'io al noi e per cucirle in un libro comune prendendo a modello i libri tessili di Maria Lai. Come tecnica riparatoria abbiamo scelto di non utilizzare la ceramica del kintsugi ma per cucire le nostre storie personali nelle grandi trame della Storia abbiamo usato il canto e il filo d'oro. Volevamo suggerire che nessuna storia è irrilevante e che l'arte, la bellezza e la condivisione in un gruppo accogliente curano le ferite.

Riferimenti bibliografici

Bettini M. (2019), *Homo sum*, Torino, Einaudi.

Piumini R. (2010), *La casa del tempo*, Cornaredo, La Margherita.

Nota

¹ Le età dell'uomo o la scala della vita, una rappresentazione delle diverse fasi della vita, dalla nascita alla morte.



Lo sfondo

CORPI NELLO SPAZIO (E NON È FANTASCIENZA)

Francesco Muraro

È possibile realizzare un modello di scuola che, nel concreto della quotidianità, pratichi una didattica attiva agita in ambienti laboratoriali specificamente progettati, cercando di utilizzare spazi aperti, sia all'interno dei suoi «confini» che all'esterno (nel mitico *territorio*), in luoghi sia formali che informali?

La storia dell'Istituto Comprensivo «Francesco Cappelli-Casa del Sole»¹ parla da sé: da cento anni racconta di una scuola pubblica, inclusiva, dialogante e aperta al territorio, che pratica una didattica attiva e all'aperto, centrata sull'operatività plurale e interculturale come metodo; l'Istituto comprende le storiche scuole del Parco Trotter, la «Casa del Sole», progetto innovativo (del 1922!), felice scelta del sindaco socialista di Milano Emilio Caldara e dell'assessore Luigi Veratti.² L'intenzione era di edificare un complesso scolastico all'aperto — oggi diremmo *outdoor* — che favorisse la crescita in salute, e con una buona istruzione, di bambini e bambine gracili, messi a rischio dalle precarie condizioni di vita del dopoguerra nelle periferie

urbane, praticando una didattica attiva in spazi aperti, secondo le migliori indicazioni del pensiero pedagogico di inizio Novecento. Oggi, diventato Istituto Comprensivo, accorpate le scuole «Russo-Pimentel» collocate appena fuori dal parco, questa impronta inclusiva e di cura rimane un punto di riferimento, vista anche la notevole complessità della nostra utenza scolastica che ha ormai raggiunto circa il 70% di alunni di cittadinanza non italiana (ma più della metà nati in Italia) provenienti da quasi quaranta diverse nazionalità e la presenza, di fatto, di circa il 40% di alunni che presentano, a diverso titolo, bisogni educativi speciali. Essere situati in un parco scolastico che, a differenza di quanto previsto in origine, al termine delle attività didattiche diventa oggi un parco aperto al pubblico, ricco di spazi naturali, sia pure educativamente antropizzati, porta alla definizione di *scuola aperta all'aperto*. Si è sviluppata così, naturalmente, un'attitudine al dialogo con la componente genitori, l'associazionismo, il volontariato, il terzo settore, che arricchiscono l'offerta formativa e consentono di affrontare con ulteriori risorse umane e culturali, motivate e di qualità,

le complessità di un quartiere (zona Padova/Monza/Loreto), geograficamente semicentrale ma *periferia di fatto*, con tutte le criticità che in una metropoli si generano di conseguenza.³ Storicamente, direttamente e inevitabilmente collegati alla *didattica attiva* sono gli spazi orticoli, da tempo presenti come laboratorio all'aperto per la «Casa del Sole» e in via di realizzazione anche per le scuole collocate fuori dal parco. I primi passi per apprendere attraverso il «fare», la manipolazione, la diretta percezione della materia si muovono già nella scuola dell'infanzia, per arrivare per gradi all'osservazione attiva e partecipata al ciclo naturale della vegetazione e all'analisi, all'*astrazione* nelle classi della scuola secondaria di primo grado, anche grazie alla recente costruzione di nuovi laboratori scientifici, Stem Lab, progettati in collaborazione con il Museo della Scienza e della Tecnologia di Milano, attrezzati per la sperimentazione e la rielaborazione di quanto appreso *sul campo*.

L'anno scolastico

Per tessere una trama che accompagni lo svolgersi dell'anno

L'autore

Francesco Muraro, laureato in Filosofia Morale nel 1994 con il professor Luciano Parinetto presso l'Università Statale di Milano, ha lavorato inizialmente come operatore psicosociale in strutture di riabilitazione psichiatrica, poi come educatore e animatore in centri diurni per persone con disabilità e come coordinatore di Comunità-alloggio. Dal 1998 inizia il suo percorso come insegnante di Materie letterarie nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Dal 2014 è Dirigente scolastico, oggi in servizio presso l'Istituto Comprensivo «Francesco Cappelli», le storiche scuole del Parco Trotter di Milano.

scolastico, da alcuni anni sono stati collegialmente individuati dei passaggi simbolici che scandiscono il tempo e indicano dei riferimenti valoriali per tutta la comunità scolastica:

- la giornata dedicata alla Carta dei Diritti dei bambini e delle bambine;
- Il giorno della Memoria;
- La giornata internazionale della Lingua Madre;
- La festa della Liberazione.

Nella preparazione di queste giornate, sempre condivisa con

l'associazionismo di quartiere, i comitati dei genitori e, (quando c'è rispondenza) con l'ente locale, si sviluppano percorsi didattici tematici che non riconducono solo all'Educazione civica.

Per il giorno dedicato alla Carta dei Diritti, ogni anno si organizza una marcia attraverso le strade del quartiere con una partecipazione di circa mille adulti e bambini/e, messaggio forte al territorio che indica ogni anno la centralità delle scuole nella vita quotidiana, primi passi di una concreta educazione alla cittadinanza, di protagonismo,

di rivendicazione morbida del proprio essere piccoli cittadini.⁴

Inclusione

Termine utilizzato così spesso che c'è il rischio che se ne perda il senso e la specificità; ricordiamo alcune premesse «di sistema»: la Legge 517/1977 supera il concetto di classi speciali e la Legge 104/1992 abolisce quelle differenziali: passaggi normativi nobili, che caratterizzano in modo specifico il sistema scolastico italiano e che lo impegnano in uno sforzo di gestione imponente. È evidente



Nadine Al Qus (9 anni, quarta B)

disegna il bombardamento di un asilo nido. Le scuole palestinesi di ogni ordine e grado, anche quelle gestite dall'UNWRA, sono sottoposte a bombardamenti ogni volta che l'esercito israeliano lancia una «operazione militare». Tra il 7 ottobre e l'11 novembre 2023 sono stati uccisi 3.117 studenti, feriti 4.613 e uccisi 130 tra insegnanti e operatori scolastici a Gaza, mentre in Cisgiordania gli studenti uccisi sono stati 24; i feriti 250 e gli arrestati 67. A Gaza 289 scuole (di cui 50 gestite dall'UNWRA) sono state bombardate, 45 di esse completamente distrutte, 27 attaccate in Cisgiordania.



la grande difficoltà delle scuole nel gestire un numero sempre crescente di alunni e alunne che presentano difficoltà certificate (ma anche non certificate) inseriti nell'ordinaria vita quotidiana delle classi (nel nostro Istituto circa il 10% di certificazioni registrate). Oltre all'ordinario funzionamento dei progetti inclusivi individuali, le strutture del parco offrono una risorsa in più: nel progetto d'Istituto PASF (Parco, Ambiente, Scienze e Fattoria), che contempla tutte le attività sopra riportate, si è consolidato il progetto *Fattoria Inclusiva*, in collaborazione con gli operatori della cooperativa «Tempo per l'infanzia». Presso gli spazi della Fattoria, secondo progettazioni personalizzate (che includono anche la configurazione di piccoli gruppi omogenei ed eterogenei, con i propri compagni di classe), alunne e alunni con difficoltà possono accedere ad attività che si ripromettono di facilitare l'apprendimento tramite il lavoro manuale e l'osservazione, sviluppando abilità collegate alle competenze numeriche, scientifiche, osservative e relazionali, di comunicazione e sociali, spaziali e temporali. A queste attività si affiancano interventi di *Pet education* nei quali gli animali (cani, gatti, galli

e galline, in attesa di nuovi arrivi), intesi come mediatori emozionali, diventano autentici compagni di viaggio e di scuola.

A supporto dei processi è importante ricordare che, ormai da diversi anni, le nostre scuole si avvalgono della consulenza psicopedagogica delle operatrici di CEDISMA (Centro studi e ricerche sulla disabilità e la marginalità — associazione collegata alla cattedra di Pedagogia della disabilità e della marginalità dell'Università Cattolica di Milano). Le consulenti svolgono una funzione molto rilevante di supporto ai team docenti nella gestione delle molte complessità quotidiane e uno sportello per famiglie, studenti e studentesse delle scuole secondarie di primo grado. Questo tipo di servizio è una risorsa indispensabile per il buon funzionamento di una scuola, ed è quindi da considerarsi parte strutturale dell'organizzazione.

Didattica all'aperto

L'Istituto Comprensivo «Cappelli» è parte della rete nazionale delle scuole che praticano la didattica all'aperto,⁵ e nel 2022 ne ha ospitato il convegno nazionale. A ridosso della crisi pandemica la riflessione sugli ambienti di apprendimento (il *terzo*

educatore di Malaguzzi), la loro configurazione e la relazione tra *setting* e apprendimenti ha ripreso una centralità che sembrava aver perso. Pensando alla lungimiranza di chi, cento anni or sono, ha progettato una scuola la cui identità pedagogica era centrata sull'utilizzo di spazi aperti, e viste le premesse (sociali, educative e sanitarie) e gli esiti, tantissime sono le testimonianze dei risultati positivi ottenuti nel tempo, soprattutto quando all'outdoor si è affiancato il metodo cooperativo (nato negli anni Cinquanta e Sessanta).

I materiali che raccontano queste esperienze sono classificati e consultabili presso l'Archivio storico della «Casa del Sole»,⁶ grazie alla collaborazione con l'Associazione «Amici del Parco Trotter», cui si deve anche il recupero delle strutture storiche del parco, l'attivazione e la co-gestione di alcuni importanti progetti come «Parole in Gioco» — doposcuola gratuito per alunni/e neo arrivati in Italia e «Librotrotter»: una biblioteca plurilingue con un patrimonio di alcune migliaia di volumi con periodiche letture animate nelle diverse lingue.

Significativa è anche la collaborazione con la Fondazione

ACRA,⁷ rinnovata per il secondo anno grazie ai fondi del Progetto EduCare;⁸ esperienza educativa di rete che è riuscita a includere tutte le 18 classi e i docenti della secondaria di primo grado. Le classi sono state accompagnate in percorsi *Migrantour*, nei quali la città viene raccontata dalle voci dei migranti che l'hanno scelta come meta, portando con sé la loro cultura e i loro vissuti. Ragazzi e ragazze hanno lavorato sulla relazione tra identità personale e quartiere, raccontando la propria percezione dei luoghi in cui vivono la loro quotidianità, immaginando come si potrebbero rendere a misura di preadolescenti. A conclusione di questo progetto sono stati realizzati video e podcast esemplari, rinvenibili sul canale web Radio ACRA.⁹

Il PoloStarT

Il centro strategico delle azioni che caratterizzano le diverse attività dell'Istituto per la gestione dell'accoglienza degli alunni e delle alunne con biografie migratorie è la commissione Intercultura che si è data come indicazioni culturali, educative, operative l'attenzione alla formazione delle nuove generazioni (quale che sia la loro provenienza), l'educazione al confronto e alla convivenza e

l'impegno a rimuovere qualsiasi forma di esclusione.

Questi *semplici* indirizzi, nel loro farsi concreta azione educativa, includono occasioni per costruire legami sociali anche tra gli adulti provenienti da culture differenti e favorirne l'integrazione. Progettare con questa duplice visione — rispondere ai bisogni dei ragazzi per costruire conoscenza e creare coesione tra adulti all'interno di una «comunità di apprendimento» costituita dal legame scuola/ extrascuola — costituisce il valore aggiunto del progetto, in risposta alle richieste di una società complessa e globalizzata.

L'Istituto Comprensivo di via Giacosa è inoltre scuola capofila della rete PoloStarT¹⁰ con il compito di coordinare servizi di facilitazione linguistica, mediazione linguistico-culturale e iniziative culturali e formative per la promozione dell'inserimento di alunni con biografia migratoria nelle scuole milanesi dei Municipi 1/2/3.

Nati attraverso la sottoscrizione di un protocollo d'intesa tra l'Ufficio Scolastico Territoriale per la Lombardia, la Rete per le Autonomie scolastiche, Comune di Milano - Assessorato all'Educazione e Istruzione, i PoloStarT hanno lo scopo di

promuovere, in azione sinergica, la garanzia del benessere del minore con background migratorio, attraverso azioni tese a contenere la dispersione e a favorire il successo scolastico per una concreta integrazione degli alunni nelle scuole cittadine del primo ciclo. Sono composti da due unità operative che agiscono in maniera coordinata: i dirigenti dei quattro PoloStarT e le équipe operative multiprofessionali presenti in ciascuno dei Poli. L'intervento interistituzionale è incentrato sulla condivisione di bisogni, risorse ed esperienze presenti sul territorio. Il piano comprende integrazione scolastica ed extrascolastica dei minori neoarrivati e con cittadinanza non italiana, diffusione di pratiche di accoglienza competente, organizzazione di corsi di Italbase e Italstudio, interventi di mediazione linguistico-culturale, formazione sui temi dell'inserimento scolastico, insegnamento dell'Italiano L2 e dell'educazione interculturale. Infine, il piano d'azione prevede il coordinamento con i servizi sul territorio e col terzo settore, e la produzione di un dossier statistico che ha lo scopo di monitorare la presenza di alunni con background migratorio nel territorio cittadino.



Tutela dei minori

Un ulteriore sviluppo della cultura organizzativa delle nostre scuole ha visto un importante investimento strategico nella tutela dei minori, con l'obiettivo di prevenire la povertà educativa, anche attraverso una specifica formazione di docenti in grado di dialogare con i servizi alla persona e di comprenderne processi e linguaggi.

Si è ritenuto, anche in seguito alla positiva esperienza della costituzione di una relazione tra scuole di zona, terzo settore e servizi sociali territoriali (progetto Qubi,¹¹ finanziato da Fondazione Cariplo), che fosse centrale una definita distribuzione di ruoli. Il carico di responsabilità che le scuole si assumono in quanto *ensore* principale nella rilevazione delle diverse forme di sofferenza sociale, deve essere distribuito secondo competenze, ma all'interno di una rete formalizzata, ordinata da precisi canali di comunicazione.

Una scuola sconfinata?

Un filo conduttore possibile tra tutte le esperienze raccontate è l'idea di una scuola pubblica come agenzia educativa ma anche culturale, già potenzialmente concretizzata nel quadro

dell'autonomia scolastica.¹²

Un'idea di *scuola aperta*, quindi, che oltrepassa i suoi confini (e si fa oltrepassare) per assumere funzione di agenzia pubblica per la crescita educativa e culturale della cittadinanza (come indicato dalla Costituzione). Nello specifico, riferimento operativo è il protocollo d'intesa per la prosecuzione e l'implementazione del progetto «Scuole Aperte 2.0». Pur sperimentando direttamente il «costo organizzativo», le fatiche aggiuntive che questo indirizzo comporta, vanno valutati i vantaggi che la scuola *aperta* comporta nell'arricchimento dell'offerta formativa (formale e non formale), nell'attivazione di nuove risorse umane, strumentali, finanziarie, nell'individuazione di nuovi ambienti «diffusi» per l'apprendimento, nella promozione della scuola come punto di riferimento per il territorio e del protagonismo di studenti e famiglie, nella prevenzione della povertà educativa, nel contrasto alla dispersione scolastica, nella promozione della salute (che non sono né pochi né secondari obiettivi di qualità).

Per dare maggiore solidità a questo orientamento, è importante considerare la prospettiva della formalizzazione di Patti Educativi

di Comunità o comunque delle diverse forme di accordo tra le numerose istituzioni con cui le scuole hanno relazioni necessarie ma non sempre stabili: Autonomie Scolastiche, Enti Locali, Università, Ats, Uonpia, Terzo Settore, Associazionismo, altri soggetti privati.¹³

L'eterno ritorno

Spesso, nel percorso di formazione per diventare dirigente scolastico, mi hanno presentato l'organizzazione scolastica come *loose coupling* — a «legame debole» (definizione riconducibile alla teoria delle organizzazioni). È piuttosto mia convinzione, se non utopica certo ambiziosa nel contesto giuridico amministrativo della scuola dell'autonomia, che una scuola in quanto organizzazione debba fondarsi su principi cooperativi a «legame forte»: condivisione della visione educativa, dei dettati generali della Costituzione e di quelli specifici del Piano dell'Offerta Formativa che, non a caso, vengono indicati come riferimenti anche identitari delle singole istituzioni scolastiche. Cooperazione, quindi, non solo come metodo ma anche come quadro culturale che ispira e indica le pratiche organizzative,

didattiche e educative a cui i docenti faranno riferimento nel loro lavoro quotidiano. Insomma, contro ogni lettura pregiudiziale, la via più efficace per gestire le criticità è l'innalzamento della qualità dell'Offerta Formativa per bambine, bambini, ragazzi e ragazze, *nativi italofo*ni o con *biografie familiari migratorie* e con i più diversi bisogni educativi speciali (che, tutto sommato, ciascuno ha): qualità nell'organizzazione, nei metodi, nei contenuti, nella visione. Il contesto storico-sociale e lo stato dell'arte non paiono muoversi in questa direzione ma non dispiace andare in direzione ostinata e contraria, confortati dalla tradizionale e storica

capacità innovativa, sia teorica che normativa, che il sistema scolastico italiano ha sempre dimostrato da almeno un secolo

a questa parte... e, mentre scrivo, ecco che si ripresenta l'eterno ritorno di discorsi sulla scuola mai risolti e ancora in divenire.

Note

¹ <https://www.iccappelli.edu.it/>

² AA. VV., *La Casa del Sole, cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale*», Associazione «La Città del Sole - Amici del parco Trotter», 2022.

³ G. Dambrosio, *Spazio delle mie brame*, Milano, Mimesis, 2023.

⁴ F. Muraro, *Ti conosco, mi riconosco* in G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (a cura di), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

⁵ <https://scuoleallaperto.com>

⁶ [http://www.archivistoricocasadelsolare.it/archivio_collocato_nei_locali_dell'edificio Stanza delle Scoperte «Bruno Munari»](http://www.archivistoricocasadelsolare.it/archivio_collocato_nei_locali_dell'edificio_Stanza_delle_Scoperte_«Bruno_Munari»).

⁷ <https://www.acra.it/>

⁸ <https://percorsiconibambini.it/educare/scheda-progetto/>

⁹ <https://acra.it/seguici/radio-acra>

¹⁰ <https://www.iccappelli.edu.it/polo-start1/>

¹¹ <https://ricettaqubi.it/ricettaqubi/>

¹² DPR 8 marzo 1999, n°275; <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/aut3.html>

¹³ *Scuola sconfinata, proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2021, *PASSI, fare scuola sconfinata*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2023 - i volumi sono scaricabili gratuitamente.



Lo sfondo

MEMORIE NELL'ISOLA: UNA LUNGA STORIA

Il Movimento di Cooperazione Educativa in Sicilia¹

**A cura del Gruppo
Territoriale Sicilia**

Il felice appiglio

Il Gruppo Territoriale MCE di Palermo si è costituito nel 2018, per poi riconoscersi ed essere riconosciuto come Gruppo Territoriale Sicilia nel 2023. Chi lo anima sono insegnanti, educatrici, professionisti che vivono in comuni lontani, province diverse, zone urbane e rurali, in montagna e sulla costa dell'isola. Abbiamo iniziato a lavorare su ciò che ci accomuna, nonostante le distanze — che i pessimi collegamenti regionali rendono ancora più lunghe e ostacolanti — e su ciò che può nutrire, con forza e chiarezza, un sano senso di appartenenza al Movimento e la costruzione salda di un gruppo.

Il nostro felice appiglio è stato la scoperta di un lungo percorso che sta appena dietro le nostre spalle e che ci ha portato a documentarci, a ricercare, a incontrare persone che potessero aiutarci a ricostruire una storia viva, ricca di sperimentazione, di impegno civile, di movimenti dentro e fuori l'isola che hanno legato negli ultimi decenni la Sicilia al Movimento di Cooperazione Educativa.

Abbiamo ritrovato lo scardinarsi di un'immagine cristallizzata di un Sud povero e incompetente, isolato e dimenticato: sono riaffiorate pratiche e idee di maestri e maestre, di dirigenti scolastici, di studiosi che hanno vissuto grandi momenti di appartenenza e di cambiamento, e che hanno tessuto reti nazionali e internazionali, i cui i nodi si spostano in altre città, in altre scuole, in altri angoli di mondo. Abbiamo sin da subito, attraverso una ricerca che ci sta insegnando le infinite possibilità della realtà in cui siamo immersi, sentito il richiamo a un passato che aveva tanto da raccontarci, dandoci prima di tutto speranza e motivazione per contribuire anche noi a costruire il passato di domani nelle nostre quotidianità professionali.

Nelle prime interviste realizzate sono emersi tanti temi comuni alla ricerca del Movimento e aspetti di vita associativa che ricordano situazioni di ieri e di oggi, in molti luoghi d'Italia. Crediamo che raccogliere un pezzetto di storia possa aiutarci tutti a tenere gli occhi aperti sugli inciampi e le cadute, possa darci ossigeno, possa ricordarci il valore e il senso di stare qui e ora nel MCE. Per questo motivo, abbiamo deciso di condividere i primi passi di questa ricerca, e ringraziamo la redazione

di «Cooperazione Educativa» per averci dato ascolto e spazio. Ci auguriamo di continuare a essere presenti tra queste pagine: nelle interviste raccolte, frammenti di memorie, ci ritroveremo in tanti ad assaporare il gusto di sentirci piccoli e fragili dentro qualcosa che ci rende più forti e capaci. Perché se ci si sente incompleti e parziali si cercano le altre persone e si accoglie la cooperazione come base di vita.

Conoscere la propria risonanza *Intervista a Giovanna La Maestra*

Quali incontri e quali contatti ti hanno condotto al MCE e quali ti hanno segnato nel percorso all'interno del Movimento?

Ho cominciato a insegnare in Toscana. Tornata a Messina, la mia assegnazione definitiva è stato un istituto professionale al di là dello Stretto, a Villa San Giovanni (RC). Sulla nave una persona iscritta al Movimento di Cooperazione Educativa mi ha più volte invitato a far parte del Gruppo Territoriale di Messina. In Calabria mi trovavo di fronte a situazioni molto diverse da quelle a cui ero abituata in Toscana, e sentivo il bisogno di incontrare persone che mettessero in discussione il modo «canonico»

Le autrici

Giovanna La Maestra, insegnante di Messina in pensione, socia dell'Associazione «Il Cantiere dell'InCanto»; coordina il laboratorio «Suono & Ritmo» in cui musicisti e disabili, attraverso l'improvvisazione creativa di origine jazzistica, scoprono o riscoprono lo stupore di un linguaggio nascente, l'ascolto reciproco e il suono come vibrazione.

Giuseppina Boccasile è stata responsabile Meridionale del Movimento di Cooperazione Educativa. Si distingue per il suo vivo interesse verso i bambini deprivati dei quartieri periferici delle città in cui ha lavorato e per la spiccata capacità di tessere relazioni con disparate realtà del territorio. Attualmente continua la sua passione per la ricerca sulla Storia locale ed è attiva nell'Istituto pugliese per la storia della Resistenza e la storia contemporanea.

di vivere la relazione educativa. Ho cominciato a frequentare il Gruppo Territoriale e di conseguenza ho sentito il bisogno di partecipare anche alle Assemblee nazionali dove ho scoperto la ricchezza dei Laboratori di ricerca a livello adulto. Ho fatto parte del Laboratorio di Educazione corporea e in seguito, dopo alcuni anni, della redazione di Cooperazione Educativa. Oggi so che è stato allora che ho imparato a fare esperienza di ascolto e sospensione del giudizio, lì ho scoperto che la relazione educativa è *con*, non *per* e che alla base della democrazia c'è la pratica della democrazia. Inoltre, in quel periodo ho sperimentato quanto, per mettere insieme corpo e mente, è necessario capire che ogni condizione espressiva ha a che fare con la storia di ciascuno e che le difficoltà dei miei alunni nell'uso dell'italiano derivavano non dalle differenze lessicali fra italiano e dialetto, ma dalla differenza profondissima fra le strutture sintattiche di una lingua dell'oralità e quelle di una lingua nazionale necessaria, certo, ma possibile solo a chi aveva una formazione scolastica e *libresca*. Il tempo e lo spazio nel dialetto, infatti, sono dati dall'esperienza del corpo che percorre lo spazio

nel tempo e, quindi, si esprime con frasi coordinate (*e vinni, e vitti, e mi parsi* ecc.), mentre in italiano usiamo periodi pieni di subordinate legate a una rielaborazione dell'esperienza, non alla sua comunicazione. A questo proposito straordinario è stato il lavoro sulla oralità e il teatro nel Gruppo Nazionale di Educazione corporea e nella Casa-Laboratorio di Cenci per due ragioni: ho potuto, senza vergogna, usare il dialetto e riscoprire, nel mio e in genere nei dialetti, una efficacia narrativa che ha a che fare, come diceva Giorgio Testa, con il grado zero del teatro. L'assemblea, inoltre, non era un luogo in cui si votavano ordini del giorno più o meno di parte, era il luogo in cui si sceglieva liberamente di *fare parte*, in cui ci si assumeva la responsabilità delle proprie esperienze e si scopriva come e se fossero generalizzabili. Queste pratiche hanno reso naturale per me considerare la classe un gruppo in cui ciascuno dei ragazzi e io mettevamo in comune i nostri bisogni e le nostre conoscenze imparando a mediare, organizzare, scambiare, rispettare, ascoltare.

Quali sono state quindi le pratiche più efficaci e più significative messe in atto?

Ero rimasta profondamente colpita dai libri e dalle ricerche di Nora Giacobini e di Giorgio Testa. Fu però nella prima Assemblea Nazionale a cui partecipai, grazie al laboratorio sulla fiaba condotto da Antonio Ronco e Ombretta Gazzola, che, lavorando su movimento e narrazione, scoprii cosa volesse dire nel MCE mettere in gioco corpo e mente insieme. Nel frattempo avevamo fondato a Messina l'Associazione «La ragnatela» che aveva aderito al Movimento di Cooperazione Educativa. Al suo interno avevamo creato un Laboratorio di Educazione Corporea; poco dopo, insieme ad Angelo Tripodo, batterista con una grande passione per il jazz, abbiamo avviato anche il laboratorio «Suono & Ritmo», in cui musicisti e disabili sperimentavano l'improvvisazione creativa. Qualche tempo dopo ammazzarono un mio alunno:² in quel momento mi fu chiaro che non bastava parlare, protestare, fare manifestazioni contro la mafia. E proprio nei due laboratori nacque la musica collettiva del *Cantu di Notti* che avevo scritto e dedicato al mio alunno:³ il canto, e non la verbosità delle proteste indignate, potevano dare voce al dolore per la sua morte.



Oggi, oltre alla ricerca nel laboratorio «Suono & Ritmo», faccio, per piccoli gruppi, un lavoro con la voce e il tamburo a cornice. Non è facile da spiegare: invito chi partecipa a cercare la vibrazione con cui il tamburo risponde alla vibrazione della nostra voce. Solo alcune frequenze mettono in risonanza il tamburo. Chi fa questa esperienza scopre che ha una voce, che non è stonato e sperimenta la naturale sospensione del giudizio. Ma, soprattutto, si impara che quando gli altri non rispondono o ci rifiutano, spesso è perché non si conosce la propria risonanza e quella dell'altro da noi.

Come sono state accolte o ostacolate le tue scelte dalle varie parti coinvolte (studenti, colleghi, famiglie, dirigente scolastico)?

Stare dentro il Movimento significava condividere anche delle scelte politiche. I colleghi e le colleghe che non le condividevano scoprivano però, comunque, che le cose che io facevo funzionavano. Questo, naturalmente, quando il nostro denominatore comune era la passione e il desiderio di essere efficaci. L'apprendere attraverso l'esperienza diventava, anche per chi non

faceva parte del Movimento di Cooperazione Educativa, di primaria importanza. Questo modo di intendere la scuola portava a contaminare le pratiche e gradualmente metteva in primo piano i processi di conoscenza rispetto alla difesa dell'insegnamento disciplinare.

Quali le ricadute e le trasformazioni a livello professionale?

Nel Movimento ho sperimentato, attraverso le *tecniche di vita*, che s'impara con i sensi, i sentimenti, le relazioni affettive. Ho trovato quindi i miei strumenti, perché venivano create le condizioni affinché io li potessi scoprire.

A quali bisogni di quel periodo e del territorio le pratiche potevano fornire risposte efficaci?

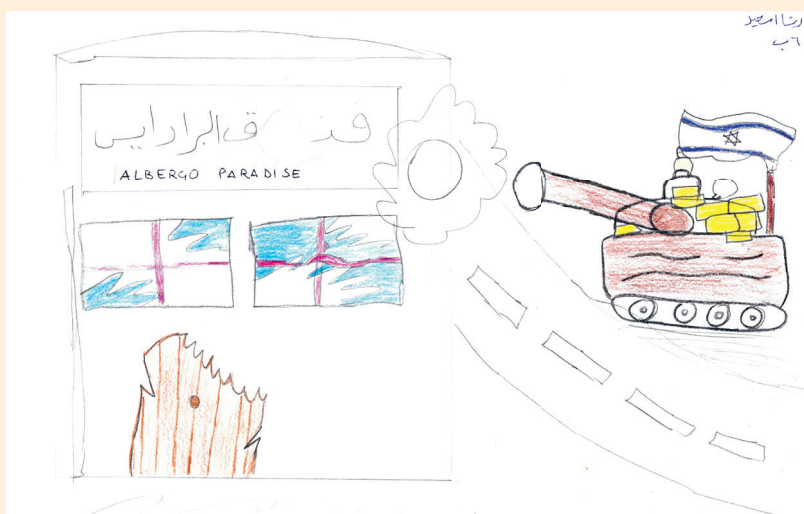
Stare dentro la scuola ha voluto dire per me scegliere di stare dentro le relazioni vive e profonde con i ragazzi, mettersi in gioco insieme a loro. Voleva dire, e ritengo che questo sia vero ancora oggi, che solo la cura del reciproco ascolto limita il pericolo di dipendenza. L'educazione è arte se fa emergere domande e accompagna gli alunni nella ricerca delle risposte.

Ma a me chi lo insegna come si allacciano le scarpe?

Intervista a Pina Boccasile

Quali incontri ti hanno condotto al Movimento di Cooperazione Educativa?

Quando frequentavo l'istituto magistrale ho letto il primo libro tradotto in lingua italiana di Célestin Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*. In quel periodo il Movimento si chiamava ancora CTS (Cooperativa della Tipografia a Scuola), noi ci incontravamo in una libreria e leggevamo e discutevamo della letteratura pedagogica di quei tempi: Borghi, Canevaro, De Bartolomeis. Tra la fine degli anni Sessanta e Settanta, c'era molto fermento culturale e l'aria politica di sinistra ci sosteneva. La Società Umanitaria di Milano, che lavorava molto sull'animazione culturale, era arrivata a Bari, dopo che il Partito Socialista mi aveva contattato per creare una sede e lavorare su questi temi, facendo animazione nelle periferie della città e dei comuni vicini, nei quartieri e nelle campagne. Fu la richiesta del tempo pieno a incoraggiare questo nuovo movimento che vide anche la partecipazione della



Rasha Said (11 anni, sesta B) disegna i carri armati Tank dell'esercito israeliano durante il bombardamento dell'hotel Paradise, avvenuto nel 2002 a Betlemme.

parrocchia, delle ACLI, dell'ARCI, dell'Umanitaria, di Psichiatria Democratica, una serie di organizzazioni che si impegnarono nel tempo pieno nel quartiere San Paolo di Bari. Diventammo un punto di riferimento per la regione. Così facendo sono entrata in contatto con il Movimento di Cooperazione Educativa nazionale, ho fatto parte del Gruppo Nazionale Lingua, e poi ho ricevuto l'incarico di responsabile per l'Italia meridionale. Insieme al professor Lovero ho iniziato a viaggiare per la Calabria e la Sicilia e in questi luoghi ho trovato tanto entusiasmo, riconoscibile in tutti gli ambienti politici e sociali del tempo. Da qui inizia la mia storia personale nel Movimento.

Come responsabile per l'Italia meridionale, qual è la tua esperienza in Sicilia?

In Sicilia abbiamo organizzato un primo incontro di formazione per i docenti a Ganzirri (ME), sull'educazione linguistica, invece con l'associazione Umanitaria e Danilo Dolci organizzammo un

corso residenziale di sette giorni a Trappeto. In quest'ultimo caso non si è trattato soltanto di una formazione, è stato anche un vissuto di comunità. La Sicilia era un centro vivacissimo, aveva tipografie e case editrici importantissime, c'era molto fermento e molte erano le persone preparate: il tessuto culturale e sociale favoriva la diffusione di questa vitalità.

Quali contatti ritieni significativi nella tua esperienza in Sicilia?

I contatti con le persone lì ho sempre mantenuti, in particolare con la famiglia del direttore del Teatro Massimo di Palermo, con il collega direttore didattico Tullio Sirchia della scuola di Erice (TP) e tanti altri. I materiali raccolti grazie a questi rapporti sono stati consegnati al professor Giuseppe Russillo, docente universitario di Bari, e al maestro Giuseppe Manuzzi, i quali facevano parte del gruppo MCE di Bari.

Quali sono state le pratiche più efficaci e significative messe in atto?

Nel corso della mia esperienza ho incontrato direttori didattici molto accoglienti, tra i quali Leonardo Mancino che conosceva bene le pratiche MCE. Grazie a lui, infatti, nel 1975 abbiamo organizzato degli incontri fra gli alunni della scuola del quartiere San Paolo e i bambini diversamente abili che frequentavano il centro di riabilitazione. Andammo a visitare tutte le case dei bambini che avevano problemi per conoscere dove vivevano, i loro genitori, i loro fratelli.

Quando invece sono stata io direttrice didattica, come scuola siamo entrati in contatto con la Confcooperative e abbiamo diffuso l'idea delle cooperative nelle altre scuole. La cooperativa scolastica è un mezzo per trovare fondi, ma anche per sapere e imparare a fare. Ad esempio, la matematica gestita nella comunità come risoluzione dei problemi fa capire i concetti matematici fondamentali. Di solito alla fine dell'anno organizzavamo la fiera delle cooperative, alla quale prendevano parte le scuole per presentare i prodotti delle cooperative delle loro classi come risultato di una vita scolastica *pratica*. Si è creato così uno scambio. Abbiamo



realizzato tante iniziative come pubblicare libri, costruire una scuola in Guatemala, inviare aiuti economici ad alcuni centri in Africa.

Qual è stato l'atteggiamento dei colleghi e del personale coinvolto nelle istituzioni scolastiche in cui hai lavorato?

C'era molta ammirazione per il nostro gruppo, perché si praticava il dialogo, si discuteva tutto insieme.

Le famiglie nei nostri riguardi erano contentissime, mentre i colleghi ci osservavano perché volevano afferrare che cosa facessimo. Capivano che riuscivamo a raggiungere dei risultati, volevano farlo anche loro, ma avevano paura. Poiché noi, il gruppo MCE, eravamo veramente una comunità: trascorrevamo insieme la maggior parte del tempo, vivevamo insieme, la domenica ci riunivamo attorno alla stessa tavola e in questo modo avevamo preso a parlare con un linguaggio nostro. Nessuno di noi riusciva a essere capito dagli altri. Allora decidemmo di cambiare linguaggio.

Quali sono state le trasformazioni a livello professionale?

La scuola che ho diretto era una scuola in movimento. Stavamo sempre fuori, tra le persone, in strada, e questo mi ha dato tante soddisfazioni. Racconto un episodio.

Eravamo al confine con un quartiere molto povero. I bambini di quel quartiere vedevano gli altri che giocavano a pallone nel cortile della scuola, gestito da una parrocchia molto borghese, così si sentivano esclusi. E quindi cosa facevano? Il sabato e la domenica, quando noi non c'eravamo, rompevano tutto, devastavano il cortile. Allora ho capito che quei bambini volevano semplicemente giocare. Un giorno ho lasciato il cancello della scuola aperto e il pallone sotto la scala di sicurezza, i bambini sono entrati e hanno giocato.

Questo episodio dimostra che è necessario comprendere i

problemi dei bambini, i loro bisogni e che quando si sentono esclusi possono dar luogo a manifestazioni di violenza. Da direttrice didattica con i bambini avevo un rapporto personale. Ogni mattina in classe prima di cominciare si faceva un brainstorming sui loro problemi: i bambini discutevano dei loro fatti con la guida degli insegnanti. Mi ricordo che una volta un bambino si era arrabbiato, perché la maestra gli aveva detto: «Allacciati le scarpe». La mamma gli diceva: «Allacciati le scarpe». Solo la direttrice non aveva ancora detto: «Allacciati le scarpe». «Ma a me chi lo insegna come si allacciano le scarpe?», commentava imbronciato. Questo mi ha fatto capire che i bambini vanno ascoltati, non interrogati, e che vanno ascoltati mentre raccontano chi sono e cosa vogliono.

Note

¹ Il primo paragrafo *Il felice appiglio* è stato scritto da Maura Tripi, delegata territoriale del Gruppo Territoriale Sicilia; il secondo paragrafo *Conoscere la propria risonanza* è stato curato da Margherita Dolce; il terzo paragrafo *Imparare ad allacciarsi le scarpe* è stato curato da Chiara Piraneo.

² Giovanna La Maestra (Minasi), *Quando ti uccidono un alunno*, in «Cooperazione Educativa» nn. 6-7 1988, Firenze, La Nuova Italia.

³ Giovanna La Maestra, *Cantu di notti, Il nostro teatro*, Marina di Patti (ME), Pungitopo, 1991.

La formazione MAESTRE

Il valore del contributo delle donne nella storia del MCE e della scuola

Graziella Conte
Nicoletta Lanciano

Uno sguardo di genere femminile sulla ricostruzione della storia fa rendere conto dei «vuoti di memoria» sia nel MCE che nella storia della scuola e della pedagogia italiana. È per contribuire a riempire questo vuoto che abbiamo accolto l'invito della redazione di «Cooperazione Educativa» di fare ricerca sul ruolo e la presenza delle donne della Pedagogia popolare a Roma e in Italia.

Cerchiamo di evidenziare il ruolo trasformativo dell'agire di alcune donne e gruppi di donne nella scuola e rispetto al contesto culturale. Le nominiamo con il loro impegno politico e educativo, a fronte di tanti nomi di maschi del Movimento di cui si ha memoria collettiva, e letteratura anche oltre l'ambito del Movimento: un esempio di tale disparità di genere è la celebrazione dei «centenari». Anche quando facciamo riferimento all'origine del nostro Movimento viene citato assai spesso solo Célestin Freinet e non è nominata sua moglie Elise. Nel considerare la presenza delle donne facciamo ampio riferimento

alla *Mostra delle Maestre romane*. Le loro sono ricerche in cui si esprimono modalità femminili, caratterizzate dall'aver praticato il riconoscimento di possibili consonanze tra i vissuti personali nei gruppi ed essere state promotrici di scambi e connessioni con altri contesti collettivi.

Le maestre del Gruppo Romano

Nel luglio del 2022 e poi di nuovo nel gennaio 2023, le autrici di questo articolo, con Elisa Amato, Valeria De Paoli e con il contributo di altri compagni del Gruppo Romano, hanno raccolto materiali originali (foto, video, registrazioni, testimonianze) e proposto presso due scuole di Roma la mostra *Tessendo dentro e oltre il limite. Voci corpi e territori delle maestre romane del Movimento di Cooperazione Educativa: esploratrici di temi originali, pioniere di pratiche pedagogiche innovative, autrici di contesti collettivi*. Questo lungo titolo dice in sintesi dell'apporto culturale e pedagogico che le donne del MCE di Roma hanno portato nel mondo dell'educazione e della scuola a tutti i livelli. Il gruppo MCE di Roma negli anni Settanta dà vita alla *Scuola dei Grandi*. Nascevano allora piste di ricerca legate a nuove tematiche, non sempre presenti

nel Movimento nazionale, e portate dalla competenza e dalla passione di qualcuna/o del gruppo. Tra queste si sono intersecate la psicoanalisi, le neuroscienze, l'antropologia, la didattica delle discipline scientifiche, una nuova visione del teatro e del corpo, e hanno guidato e orientato le maestre a ripensare la Pedagogia come una modalità di occuparsi essenzialmente di esseri umani, senza imprigionarli in schemi astratti e in pregiudizi, senza trattenerli nello schema di scuola che elargisce conoscenze «spente» e scollegate dalla realtà collettiva e di chi apprende.

Prende vita a partire dal 1975 il *Gruppo di educazione e psicoanalisi*. Qui si ricercano insieme le pratiche per una *Pedagogia dell'ascolto* con la psicanalista Alessandra Ginzburg, che suggeriva come fosse necessario imparare ad ascoltare innanzitutto se stesse e se stessi. «Impostare una pedagogia dell'Ascolto significa innanzitutto questo: imparare a non aver paura degli aspetti infantili che sono in noi e che ci inducono, se negati, ad annientare nei bambini la loro espressione tangibile, attraverso l'arma potente dell'educazione... [...] Da sempre siamo abituati a proporre agli altri la nostra visione del mondo come l'unica possibile.



Le autrici

Graziella Conte, laureata in Psicologia all'Università «La Sapienza» di Roma, insegna Italiano L2 presso il CPIA1 di Roma. Ha svolto attività di ricerca e formazione sui temi dell'educazione interculturale nel gruppo MCE Scuola Interculturale di Formazione. Attualmente fa parte del Gruppo Nazionale Lingua. È autrice di testi e articoli su tematiche pedagogico-interculturali.

Nicoletta Lanciano è professoressa associata presso l'Università «La Sapienza» di Roma, tra i fondatori della Casa-Laboratorio di Cenci, è responsabile del gruppo di ricerca Pedagogia del Cielo del MCE e autrice di numerose pubblicazioni.

Accettare che un bambino, per di più molto piccolo, ne abbia una propria, che è il nostro compito aiutare a esprimere invece che soffocare con frettolose risposte, è ancora più arduo».¹ Alessandra Ginzburg ci ha insegnato a considerare l'emozione come madre del pensiero, emozione e conoscenza come inscindibili. Il contesto culturale dell'epoca, anche quello della scuola più aperta, «di sinistra», non era pronto per accogliere questo pensiero tanto diverso da quello dominante, maschile e legato solo alla logica binaria, e questo, se da un lato ci apriva nuove frontiere, dall'altro ci faceva sentire lontane e isolate da altri compagni e compagne con cui condividevamo il lavoro educativo in diversi luoghi.

Nasceva il *Gruppo Infanzia* con maestre soprattutto delle scuole del Comune di Roma, che hanno trasformato radicalmente la scuola dei piccoli, con un fitto confronto, con lo scambio con Alessandra Ginzburg, e con una colossale azione di documentazione che permetteva loro di tornare a riflettere e condividere esperienze, fallimenti, scoperte. Tra loro negli anni Settanta e Ottanta, Ludovica Muntoni, Paola Porry Pastorel, Franca Gaeta, Grazia Materozzoli, Diana Penso, Paola Tonelli. Molte

di loro hanno inciso a livello politico nella visione dei nidi e delle scuole dell'infanzia e nella formazione delle educatrici e delle maestre, anche a livello nazionale e con collaborazioni e distacchi presso il Comune di Roma in varie fasi.

Nel 1979 nasce il *Gruppo della scrittura*, un gruppo cosiddetto «di base», formato soprattutto da donne, docenti di diversi ordini di scuola e di diverse discipline che si incontravano intorno alla ricerca dello «stile» di ciascuna: lo scrivere e il condividere le proprie scritture nel gruppo era ritenuto il passaggio fondamentale per essere buoni insegnanti di scrittura. All'interno del *Laboratorio di Lettura & Scrittura*, nascono elaborazioni e proposte educative anticipatrici per i piccoli che iniziano a cimentarsi con la letto-scrittura. Le maestre delle scuole dell'infanzia guardavano con attenzione agli scarabocchi dei bambini, accogliendoli come gesti espressivi di pre-scrittura; essi anticipavano le evoluzioni future nei percorsi di acquisizione della lingua scritta.² Evolvevano percorsi di ricerca di gruppo in funzione di una migliore didattica, ma anche per lavorare insieme alla propria trasformazione individuale e professionale.

Con queste motivazioni si consolidava il *laboratorio adulto*. Ortensia Mele, in un articolo su «Cooperazione Educativa» scrive: «Il bisogno diffuso (di lavorare in gruppo in contesti di laboratorio) registrato in quegli anni veniva altrove espresso dai movimenti femministi, da quella spinta pervasiva e anche contraddittoria verso il personale, il privato, il corpo, lo psicologico, stigmatizzato da alcuni come riflusso, ma certamente recepito dal MCE in termini ricchi e complessi, con una profondità di ripercussioni al suo interno che non ne permette certo una facile liquidazione».³ E prosegue: «Se l'educare con il corpo significava assumersi memoria, vissuto, cause dei blocchi della conoscenza, precognizioni, esperienze, valori dell'altro, come avrebbe potuto farlo chi non avesse a sua volta riscoperto e assunto tutto questo dentro di sé?».⁴ Rispetto alla scuola anche queste idee sono fortemente precorritrici dei tempi rispetto a quanto poi diventerà «patrimonio diffuso», anche se per certi versi non ancora digerite e spesso rifiutate dai docenti di diversi livelli scolastici, anche per pigrizia. Ortensia Mele guardava agli studi di alcuni neuroscienziati, «...filoni che mostravano ramificazioni di

una grande rilevanza e ricchezza». Si riferiva in particolare alle «illuminanti ricerche di Damasio, Edelman, Kandel, Varela e Maturana, Clark, Damiano, Lakoff e Johnson, Ledoux, Rizzolatti, Gallese, Panksepp, che hanno segnato il passaggio dalle scienze cognitive alle neuroscienze della cognizione incarnata, alle neuroscienze affettive».⁵ Non si parlava negli anni Ottanta comunemente di neuroscienze affettive, e soprattutto non si vedeva ancora il ruolo che quei pensieri avrebbero potuto avere nel mondo della scuola.

Il *gruppo del corpo/teatro* (1978-1984) «fa esperienza del movimento come fosse parola, dell'osservazione accurata e attenta di immagini e di una particolare disposizione all'ascolto e all'accoglienza di ciò che la realtà è in grado di svelare a ciascuna».⁶ Maria Mazzei, Stefania Quaranta, Maurizia di Stefano, Anna Maria Matricardi e tante altre propongono il teatro a scuola e nelle attività formative ai docenti. Maria Mazzei racconta come fa teatro con le sue allieve in una scuola professionale per assistenti all'infanzia di periferia. Scrive di esse che erano ragazze senza parole, mute, con una bassissima autostima; ma nel mettere in

scena, con la sua regia, i classici della tradizione greca osserva che «comunicavano con forza questo loro desiderio di saltare il guado e di arrivare al personaggio.... Erano presenti con tutto il loro vissuto arricchito dal confronto con il vissuto di Elettra e gli eventi del dramma. Non imitavano, erano».⁷ Anche in questo caso è l'esperienza formativa personale dell'insegnante, il vivere il teatro e la scena sulla propria pelle che autorizza a proporla ad altri, alle proprie allieve, perché se ne conoscono e se ne condividono le sfide e le paure.

Per molto tempo la redazione della rivista «Cooperazione Educativa» è stata realizzata a Roma: ricordiamo in particolare la direzione di Mirella Grieco, che di tante esperienze formative del gruppo territoriale di Roma è stata promotrice e che nel suo ruolo di direttrice responsabile della rivista non ha trascurato di allargare la riflessione ai temi di fondo per qualificare la cooperazione educativa a scuola.

Negli anni Ottanta un gruppo di insegnanti di scuola elementare e media incontra il libro *Alce Nero parla* di John Neihardt, storia di vita di un indiano Sioux vissuto tra Otto e Novecento. Nora Giacobini, che diede vita al gruppo,

afferitava che il coinvolgimento personale era possibile perché in quella storia si incontrava una cultura dove gli esseri umani non si sentivano «padroni della Terra» e non interferivano in modo distruttivo con la natura, e pertanto vi si potevano trovare risposte e indicazioni rispetto ai grandi temi degli stravolgimenti della vita nel Pianeta della contemporaneità. Nora ha messo in luce nell'insegnamento della storia il valore della storia di vita come strumento per giungere a una piena comprensione storica, e ci ha insegnato l'importanza della preparazione dei materiali, la ricerca dei documenti e delle immagini. Essi non dovevano solo sostituire i libri di testo ma rendere gli allievi costruttori attivi della propria conoscenza e non lettori passivi.

«L'esperienza di un incontro e confronto tra culture diverse promuove il superamento della mentalità eurocentrica che definisce il modello occidentale come civiltà tout court, fa prendere coscienza della relatività e storicità della stessa nostra cultura».⁸

Queste elaborazioni pervadono in quegli anni tutto il gruppo romano, tutto il MCE.

La Storia affrontata in questo modo chiama al riconoscimento



dell'alterità, di contesti diversi e lontani: educatrici brasiliane e maestre italiane a partire dal 1992, e grazie all'azione propulsiva di Marina Spadaro, partecipano al progetto *Il Brasile è un aquilone*, e si ritengono responsabili di una visione del mondo in cui sono rispettati i diritti di tutti i bambini a crescere beneficiando di servizi e cure: ma a tanti e tante, come quelli di quell'area periferica e molto degradata della città di Florianópolis in Brasile, incontrati durante la RIDEF (Rencontre Internationale des Educateurs Freinet) nel 1987, niente o poco era garantito.

Dal 1994 al 2020 un altro gruppo MCE attivo a Roma e a livello nazionale è stato *La Scuola Interculturale di Formazione* che ha proposto un lavoro di ricerca e autoriflessione attraverso laboratori in cui si invitava a narrare di sé in più possibili linguaggi. Il progetto era nato all'inizio degli anni Novanta dall'idea di Diana Cesarin di provare a fare una scuola nel MCE che si occupasse di intercultura, che formasse i docenti, in un'epoca in cui la società diventava sempre più strutturalmente e permanentemente multiculturale. Anche questo gruppo era alimentato soprattutto da donne:

tra loro Rossella Brodetti, Graziella Conte, Maurizia Di Stefano, Patrizia Lucattini e altre maestre, educatrici, mediatrici che hanno accettato di essere esploratrici delle proprie e altrui appartenenze multiple, delle identità — mai statiche e non confinabili — e delle esperienze di conflitto nelle relazioni con «l'alterità».

Si possono vivere sulla propria pelle, in quanto donne per esempio, l'essere e avere esigenze e sofferenze «diverse», in una società in cui il linguaggio (con il maschile sovraesteso), la medicina (con i farmaci testati solo sui maschi) e la presenza in posizioni apicali sono essenzialmente di genere maschile.

Il *Gruppo di Ricerca sulla Pedagogia del Cielo* si costituisce formalmente nel 1995 intorno a un gruppo di insegnanti che già dagli anni Ottanta, presso la Casa-laboratorio di Cenci e l'università «La Sapienza», hanno praticato la centralità dell'attenzione all'ambiente a partire dall'empatia con il pianeta tutto, fatto di terra, di cielo e di persone. Il gruppo ha attenzioni scientifiche, anche di tipo epistemologico, e ricerca a partire dalle domande della storia delle conoscenze; propone esperienze di contatto diretto con la natura attivando la percezione

e lo sguardo attento, che risultano innovative anche nel panorama internazionale. Si mette in crisi un insegnamento dell'astronomia fatto solo su immagini e modelli già disegnati, in cui non si guarda il mondo vero e si sta al chiuso delle aule solo di giorno, e si promuove un uso dello spazio esterno in città e in natura. Il gruppo, partito dalla passione e conoscenza di una delle autrici di questo articolo, Nicoletta Lanciano, si è arricchito della manualità, degli interessi antropologici, del raccontare e del cantare di Marina Tutino e Teodora Tomassetti, e delle materane Rita Montinaro e Giovanna Armando, e tra le più giovani, Elisa De Sanctis e Valeria De Paoli.

Vogliamo ricordare le sollecitazioni sul pensiero della differenza di genere, di grande spessore politico, portate nel gruppo romano e nel Movimento da Marisa Gizzio, e non sempre raccolte. Anche nella visione delle discipline Marisa aveva uno sguardo molto curioso, aperto e lungimirante: in un incontro nazionale di fine anni Ottanta, Marisa partecipò a un laboratorio di Le Bohec sulle *Creazioni Matematiche*, ma quella proposta rimase, per gran parte del gruppo romano e non solo, inascoltata.

Altri gruppi nel panorama nazionale

In molti gruppi di ricerca le donne sono state protagoniste attive e hanno portato avanti, con un approccio antropologico-culturale, uno studio dello spazio inteso come paesaggio, come luogo ricco di simboli, espressione di una cultura, come oggetto mutevole per la presenza di corpi in movimento che lo modificano. A Genova Marina Martignone, Maria Angela Trucco, Marinella Badino scrivono *Tutti gli spazi del mondo. Un approccio antropologico alle scienze* (Quaderno MCE, 2003). Ma prima di loro pensiamo alle ricerche del Gruppo Nazionale Antropologia, in particolare a Paola Falteri, docente universitaria di Antropologia a Perugia: fondamentali i suoi suggerimenti e il supporto dato per l'elaborazione di materiali etnografici⁹ da introdurre a scuola per offrire agli allievi conoscenze sulle culture extraoccidentali a partire dalle quali guardare la propria. Ha coordinato una ricerca preziosa e mai più ripetuta sull'interculturalismo e sulle immagini delle culture non occidentali nei libri di testo della scuola dell'obbligo.¹⁰ Pensiamo inoltre a Maria Teresa Segà che nel 1993 scriveva: «L'assenza di

soggetti femminili nei manuali scolastici nega alle ragazze la possibilità di appartenere, attraverso il riconoscimento di proprie simili, alla dimensione della storia, le priva di genealogia e memoria storica femminile».¹¹ Il Gruppo Territoriale di Bologna, con grande anticipo sui tempi ha lavorato esplicitamente sul pensiero della differenza sessuale. È stato il Gruppo Kore che in particolare ha fatto ricerca alla scoperta di ciò che dà specificità e appartenenza al mondo femminile, che ha evidenziato come incidono uguaglianza e differenza di genere in un'organizzazione della classe che migliori le relazioni tra maschi e femmine, che si curi del «clima» di classe. Nella quarta di copertina del volume *Abitare il mondo al femminile. Educazione alla consapevolezza di genere, esperienze e prospettive* si legge: «Che cosa cambia, nel linguaggio e nel pensiero, se a condurre l'aula c'è una donna? Cosa succede quando a pensare il nuovo, l'impensato, sono le donne? Che cosa cambia quando a "fare pensiero" sono le donne?». ¹² Sulla riflessione e sulla pratica del «corpo a scuola» un lievito molto particolare è legato al gruppo di Messina con Giovanna La Maestra, e a esperienze di incontro anche

con altre ricerche e pratiche fuori dal MCE, attraverso Olga Mautone e Gabriella Giardina a Napoli. A dare parole al pensiero, alle teorie dietro e dentro il nostro fare, ci hanno aiutato, in questi decenni, in particolare maestre quali Clotilde Pontecorvo, Cinzia Mion e Silvana Mosca che hanno guardato ai processi educativi come esiti di dialogo e scambio, liberandoci da un insegnamento dove tutto è dato e occorre solo ricordare e assimilare. Per l'educazione linguistica molto dobbiamo a Daria Ridolfi, a Gisella Galassi, a Nerina Vretenar e a Beatrice Bramini, attive nel Gruppo Lingua, che hanno praticato in classe il metodo dell'osservazione del linguaggio usato, invitando i bambini e le bambine a disvelare i tanti modi con cui si possono comunicare concetti e significati, oralmente e con la scrittura, e hanno evidenziato i meccanismi che impediscono la comunicazione. Rispetto alla matematica le esperienze importanti di maestre sono state molteplici: nominiamo Giuseppina Marastoni e il suo testo *Fare geometria*, espressione di una didattica attiva, e i gruppi del territorio torinese, intorno a Donatella Merlo, che hanno rilanciato il lavoro che parte

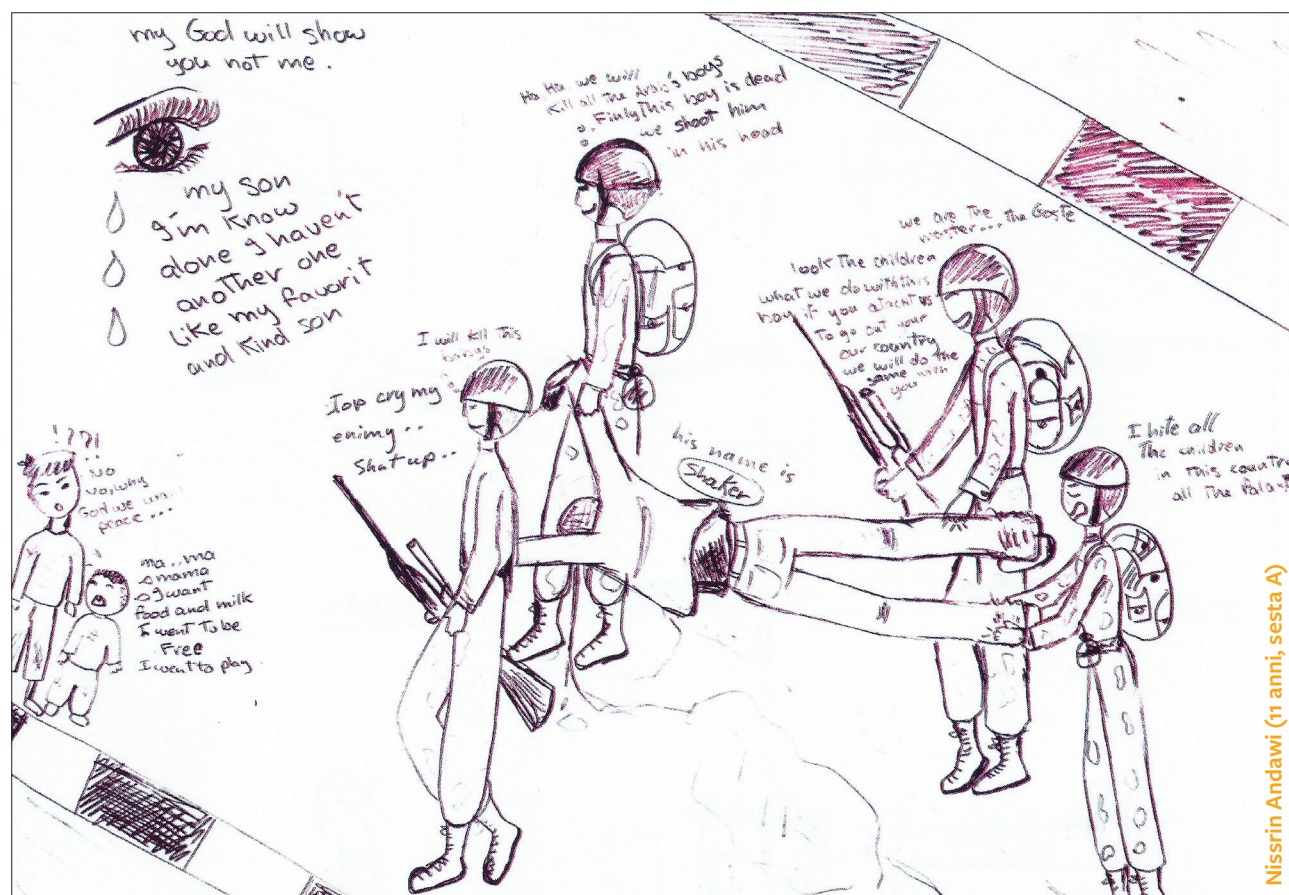


dalle *Creazioni Matematiche*. Vicina al MCE in tanti modi è stata Emma Castelnuovo, che ha trasformato l'insegnamento della matematica nella scuola media e la formazione degli insegnanti attraverso «l'andare a bottega», quello che sarà in seguito il tirocinio, e ha combattuto a livello ministeriale tutte quelle storture della istituzione scuola che non

permettevano di lavorare bene con gli allievi e le allieve nella scuola di tutti i giorni. Altre ci hanno indicato la via della «lotta» nella scuola e per la scuola, più prettamente politica e sindacale, di salvaguardia dei diritti dei più emarginati: tra loro maestre e dirigenti come Simonetta Salacone, che ha promosso la partecipazione anche

attraverso l'occupazione della scuola stessa da parte di docenti, genitori e allievi, vicina al MCE e soprattutto scelta come dirigente da tante maestre e maestri del MCE di Roma.

Citiamo appena una scuola intera che ha coinvolto tutte le insegnanti e anche i genitori, a via Bosio a Chieti Scalo, un grande laboratorio MCE, (si veda



articolo di Anna Maria Matricardi su «Cooperazione Educativa» n. 3/2017). Tra loro nominiamo Carmela Caiani e Mariantonietta Ciarciaolini.

A conclusione di questa panoramica sulle ricerche e sui percorsi dei gruppi di donne nel MCE — che non può che essere parziale — vogliamo lanciare l'invito a valorizzare e a farsi interpreti, nei propri territori e rispetto a tempi anche più remoti di quelli da noi esplorati, delle parole, delle azioni e delle esperienze di ricerca pedagogico-culturale delle maestre del Movimento, che si sono formate e hanno formato professionalità in grado di praticare l'intreccio tra corpo, mente ed emozione nei contesti educativi. Ad esse riconosciamo un pensare e un agire che non attribuisce ai saperi un carattere esclusivamente intellettuale e astratto, coscienti del fatto che è spesso proprio questa

attribuzione che allontana ed esclude alcuni soggetti, tra cui quelli femminili, dalla possibilità

di dare valore alla propria storia personale e formativa e ai propri stili di presa di parola.

Note

¹ Alessandra Ginzburg, *Dare corpo al corpo. A scuola fra educazione e terapia*, in «Cooperazione Educativa» n. 1/1984, p. 5.

² Cfr. Fabio Guindani, Gabriella Romano, *Lo scarabocchio. Dal gesto alla nascita della scrittura*, Perugia, Era Nuova, 1996.

³ Ortensia Mele, *Dieci anni di laboratorio MCE a livello adulto*, «Cooperazione Educativa» n. 6-7/1986, pp. 8-9.

⁴ Ibidem.

⁵ Ortensia Mele, *Naturalizzare la conoscenza. L'apprendimento incarnato fra cognizioni ed emozioni*, «Cooperazione Educativa» n. 1/2017, p. 77.

⁶ Dall'inserto *Corpo, Movimento, Teatro* «Cooperazione Educativa» n. 1/1984.

⁷ Da un'intervista a Maria Mazzei, *La valenza educativa del teatro*, «Cooperazione Educativa» n. 4/2015, p. 66.

⁸ Nora Giacobini, Marina Pompei, *Gli Indiani parlano. Un progetto di lavoro in Tempo, memoria e identità*, Firenze, La Nuova Italia, 1986 p. 222.

⁹ Hoka Hey Hey. *Materiali per una ricerca antropologica sui Sioux*, consulenza e introduzione di Paola Falteri, Padova, La Linea, 1977. Si aggiungono a questa altri tre fascicoli di materiali con la consulenza di Anna Brizzi e Viviana Cardinali: 1 *Una società di raccoglitori. I Tasaday*; 2 *Una società di cacciatori. I Boscimani*. 3 *Una società di agricoltori. I Dogon*, Milano, Emme Edizioni, 1978.

¹⁰ Paola Falteri (a cura di), *Interculturalismo e immagini del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, Roma, Quaderni di Euridice, 1993.

¹¹ Cfr. Nicoletta Lanciano, *Rendere più semplice il cammino di chi verrà dopo*, «Cooperazione Educativa» n. 2/2023, p. 63.

¹² Gruppo Kore, Annalisa Busato Sartor (a cura di), *Abitare il mondo al femminile. Educazione alla consapevolezza di genere: esperienze e prospettive*, Bergamo, Junior, 2009.



ORDIGNO FINE DI MONDO

Cinema e Storia: quando immagini e film avvicinano al passato

Silvia Zetto Cassano

Innamoramento precoce, questo fu per me il primo film che vidi da bambina. Una passione che divenne in seguito oggetto di studio e poi ancora strumento del mio mestiere. Accadde quando i videoregistratori a cassette vhs entrarono nelle case e nelle scuole rendendo possibile ri-vedere, analizzare, capire meglio i film e proporli quindi agli alunni. Maneggiandoli con estrema circospezione, specie se insegnavo Storia. Ho sempre insistito a consigliare quest'atteggiamento anche quando mi sono occupata di formazione dei futuri colleghi — cioè degli studenti di Formazione primaria all'Università — e quando ho condotto laboratori di cinema per insegnanti.

Cos'è un film? Cominciavo spesso così i miei interventi. Un oggetto era la prima definizione: un rotolo di pellicola composto da fotogrammi. Un'invenzione, esito finale di una serie di ricerche teoriche e di messe a punto tecnologiche. Una merce prodotta da un'industria in grado di ottenere rilevanti profitti. L'opera di un artista o di un gruppo di artisti. E infine una fonte,

una delle tante che fanno parte della «borsa degli attrezzi» dello storico. Scivolosa da maneggiare, probabilmente per questo molti ne diffidano ancor oggi. Un attrezzo didattico, dunque, uno dei tanti di cui si può dotare chi insegna. A patto che l'utilizzo sia preceduto da molte riflessioni sulla natura di questo medium. A partire dal significato della più famosa frase di McLuhan, quel «il mezzo è il messaggio» che tanti citano a volte a caso. Così come, mi spiace dirlo, a caso non pochi insegnanti o educatori usano il film come «sussidio» per obiettivi disparati, o dentro a progetti eterogenei.

In molti casi per la Storia. Che sia un importante, fondamentale tassello nei percorsi d'istruzione, educazione, formazione tutti sembrano essere d'accordo. Sul *perché e come* proporlo le opinioni possono anche divergere. Devo risalire alla metà degli anni Ottanta per trovare tracce significative di un dibattito ampio e articolato sulla didattica della Storia. A quel tempo, in coincidenza con l'uscita dei *Nuovi Programmi per la Scuola Elementare* molti storici di prestigio si sporcarono le mani con le questioni relative al suo insegnamento in quell'ordine di scuola ed elaborarono documenti

di grande interesse. Conservo ancora, tra essi, un curriculum di storia che metteva come obiettivo generale per i bambini «Rendersi conto che il passato è interessante e conoscibile».¹ Bellissima frase, semplice ed efficace. Bellissimi aggettivi. Il primo rimanda allo specifico del medium cinema (o delle immagini in generale). I film e le immagini sono infatti potenti suscitatrici di interesse in quanto suscitano emozioni, desideri, pulsioni. Ognuno di noi lo sa, in quanto normale spettatore. Si ride e si piange, al cinema. Ci si spaventa, a volte.

Spavento e sgomento

Spaventevole è stato, per molti versi il Novecento. Percorso da ondate di paure collettive, antiche e nuove. Una di esse è stata la Paura della Bomba, chiamiamola così. «La» Bomba, quella con la maiuscola. L'Atomica. Un oggetto reale, preceduto da una lunga serie di ricerche da parte dei fisici e che, in un giorno preciso, il 17 luglio del 1945 diventa non più teoria ma pratica possibile per una possibile fine del mondo. Ci vollero alcuni anni prima che quest'oggetto diventasse lo spunto per una narrazione cinematografica.² Ne scelgo tre: i primi due rimandano agli anni

L'autrice

Silvia Zetto Cassano è stata insegnante di scuola primaria, supervisore al tirocinio e docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Trieste. Si è occupata di formazione degli insegnanti per il MCE nell'ambito della didattica della storia e del cinema. Nel 2017 ha vinto il premio «Giacomo Matteotti» della Presidenza del Consiglio dei Ministri per il suo libro *Foresti*.

Sessanta, l'ultimo è il più recente, uscito da poco nelle sale.

L'ultima spiaggia **Stanley Kramer, 1959**

Sinossi

Quasi tutta la popolazione mondiale è stata spazzata via da un'esplosione nucleare. Un sottomarino americano arriva in Australia, dove i sopravvissuti attendono la morte mentre una letale nuvola di polvere radioattiva si avvicina inesorabilmente. Nell'attesa, si aggrappano a quello che hanno di più caro: amici, figli, compagni, amanti... Il comandante del sottomarino parte alla ricerca di tracce di vita. Attraverso il periscopio vede San Francisco, deserta, con le strade sinistramente vuote, silenziose. Seguendo un segnale morse che proviene da San Diego si spera di trovare qualcuno in vita; invece, è solo un tasto del telegrafo incastrato in una veneziana...

Quando ero una ragazzina avevo le solite paure della pre-adolescenza: paura di crescere, di ammalarmi, e quella, ossessiva, di non farcela a scuola, cioè che mi dessero qualche esame a ottobre. Altre non mi opprimevano, così mi sembra di ricordare. Fu *L'ultima spiaggia* a scatenarle. Mi sgomentò: è questa la parola

che rende di più ciò che provai: un senso di impotenza ad agire e reagire dinanzi a qualcosa di troppo vasto e non controllabile. Mi resi conto anche quanto poco sapessi del Mondo e di ciò che vi accadeva, nonostante vivessi a Trieste, in una città da cui cominciava la «cortina di ferro»³ e che era coinvolta, col resto del mondo, nella guerra fredda.⁴ Una guerra che avrebbe potuto finire con l'apocalisse atomica. Avrebbe potuto capitare anche a me di sprofondare in un abisso di fuoco o di essere annullata da una subdola nube mortale, come avevo visto nel film. Questo pensai allora. Quel film ometteva le cause scatenanti del disastro, gli scenari del dopo erano più che sufficienti a spaventarmi. Al prima ma anche al come mai ci pensò un altro film, alcuni anni dopo. Potrebbe accadere per caso, fu la risposta data da Kubrick, per una serie di combinazioni e di scalogne.

Il dottor Stranamore. **Overo: come ho imparato** **a non preoccuparmi e ad amare** **la bomba**

Stanley Kubrick, 1964

Sinossi

Il comandante di una base americana, impazzito, manda

ai suoi aerei l'ordine cifrato di attaccare l'Unione Sovietica. Il presidente degli Stati Uniti convoca lo Stato Maggiore al Pentagono e invita l'ambasciatore sovietico per cercare soluzioni, ma non è semplice ordinare ai bombardieri di tornare alla base. Il codice cifrato viene recuperato ma un bombardiere non riesce a essere raggiunto. La bomba verrà sganciata e provocherà la reazione da parte dei russi che hanno predisposto l'ordigno «fine del mondo» che entra in azione da solo in caso d'attacco nucleare nemico. Nella sala del Pentagono il dottor Stranamore (consigliere scientifico di origine tedesca) ipotizza una perpetuazione della razza trasferendo in pozzi sotterranei le gerarchie politiche e militari e gli scienziati e pianificando la riproduzione. Nel finale si vedono le immagini di funghi atomici che si allargano in successione.

Insegnavo già da un paio d'anni, nel 1966, quando vidi *Il dottor Stranamore*. Ero una giovane adulta. Di quel che capitava nel Mondo qualcosa di più sapevo. La guerra fredda s'era riscaldata da qualche anno. La cosiddetta crisi dei missili a Cuba ne era stato l'apice. Quel film mi indusse, al contrario di quanto prometteva il titolo, a preoccuparmi della



Bomba. Kubrick lo fece in modo molto efficace: il suo film era e resta ancora un film divertente. Niente happy end, però. Il celebre finale, accompagnato da una melensa canzoncina, non smussa l'effetto delle immagini: bombe atomiche sbocciano dovunque. Un altro tipo di sgomento, più freddo, in un certo senso, con l'omissione del *dopo-bomba*: il regista lo affidò a noi spettatori. Come a dire «sappiatevi regolare, fate qualcosa». Uscii dalla sala, allora, con l'idea che sì, qualcosa avrei potuto fare anch'io, per far sì che le Grandi Potenze la piantassero e trovassero un accordo per tempo. In un modo ancora piuttosto confuso e incerto, il mio no alle guerre si precisò anche grazie a Kubrick e ad altri autori cinematografici sulla stessa lunghezza d'onda. Nei decenni successivi il cinema trattò meno il tema. O lo trattò in altri modi. Uscirono film che oggi si definiscono distopici, con ipotesi catastrofiche di possibili mondi futuri. La paura della Bomba, cioè dello scatenarsi di un conflitto nucleare, restò sullo sfondo. Fino a oggi. Può non essere casuale che Nolan rilanci il tema, ma stavolta con un film che non si rifà alla fiction, ma ripercorre una storia realmente accaduta.

Oppenheimer **Cristopher Nolan, 2022**

Sinossi

Nel 1926, il dottorando ventiduenne J. Robert Oppenheimer si occupa di ricerca nel campo della fisica. Nel dicembre 1938 viene scoperta la fissione nucleare, che Oppenheimer realizza potrebbe essere utilizzata come arma. Nel 1942, nel pieno della seconda guerra mondiale, viene reclutato come direttore scientifico del progetto Manhattan per sviluppare una bomba atomica e mette a punto a Los Alamos il test Trinity. In seguito al successo del test, il presidente Harry S. Truman ordina il bombardamento di Hiroshima e Nagasaki. Sebbene acclamato dall'opinione pubblica, Oppenheimer è tormentato dalla distruzione di massa e dalle vittime, arrivando a sollecitare il governo a limitare l'ulteriore sviluppo di armi nucleari. È consulente della Commissione per l'energia atomica degli Stati Uniti d'America (AEC), ma la sua posizione genera polemiche. Nel frattempo la costruzione della bomba all'idrogeno riceve un rinnovato interesse nel mezzo della fiorente guerra fredda. Nel 1954, in pieno maccartismo, i passati legami comunisti di Oppenheimer vengono sfruttati, lo scienziato viene emarginato ma rimane nella convinzione di aver

avviato una reazione a catena che avrebbe distrutto il mondo.

Né sgomento né spavento, stavolta, uscita dalla sala. Non m'è successo perché non era nelle intenzioni di Nolan provocare emozioni. In altre sue opere — *Dunkirk* ad esempio — ha dimostrato di saperle costruire, commozione inclusa. Stavolta no: la storia procede, per certi versi, con la freddezza di una di quelle equazioni che i fisici scrivono sulle lavagne — lo vediamo in più scene — cercando soluzioni a questioni complesse. Teoriche. Di scarso interesse per la maggior parte di noi. La Bomba, in questo caso. Un corollario di nomi e luoghi: Progetto Manhattan, Los Alamos, Trinity. E infine Hiroshima e Nagasaki. «Se lo avessi saputo, avrei fatto l'orologiaio», disse Albert Einstein quando seppa di Hiroshima. Einstein compare nel film: parla ripreso in campo lungo con Oppenheimer accanto a un laghetto, prima che tutto cominci. Ciò che si dicono resta fuori campo, non lo sentiamo, lo sapremo solo dopo. «No» gli disse, è necessario fermarsi in tempo. Lui lo fece, Oppenheimer no, e non poté impedire che l'ultima parola passasse di mano.

Gli ordini li diedero i politici e i generali, con quel loro raggelante modo di calcolare prima il prezzo

in numero di vite umane. Un calcolo estraneo agli scienziati che elaborano teorie.

E se? Se Oppenheimer avesse fatto come Einstein? Se avesse detto NO?

La Storia non si fa con i se, lo sappiamo. Ma questo film ne ha molti, tutti legati alle paure. «E se Hitler ce la facesse a costruire la Bomba per primo?» L'ipotesi era tutt'altro che infondata, come sappiamo: convinse anche Einstein, all'inizio. Un altro se scattò quasi contemporaneamente. «E se Stalin ce la facesse a costruirselà, la Bomba?» Il primo se diede il via al progetto Manhattan, il secondo al maccartismo di cui Oppenheimer fu una delle tante vittime.

C'è però un altro se, nel film di Nolan. Siamo nella concitata fase della sperimentazione, le inquadrature di lavagne con equazioni e calcoli si prendono la scena. Il fisico ungherese Edward Teller afferma che, secondo i suoi calcoli, l'eventualità che una reazione a catena incontrollabile distrugga l'atmosfera terrestre è «quasi lo zero per cento». Quel quasi terrorizza Oppenheimer, che probabilmente pensa «E se...?» e considera l'idea di fermare tutto. Il che non avvenne, come sappiamo. Trinity andò bene, per così dire. E quel giorno, 17 luglio 1945, divenne la data di svolta più irreversibile e tragica delle



Raja Abu Nassar (10 anni, quinta A)



date del Novecento e della storia dell'umanità. Ben più del 1914, ben più del 1939. Da quel giorno con la possibilità che gli uomini possano distruggere totalmente il pianeta in cui vivono uscì dalla teoria e dal mondo delle ipotesi. Divenne realtà: ci fu la Bomba, funzionò. Lo possiamo annientare davvero, il Mondo, da quel giorno di luglio. Gli ordigni fine-di-mondo sono proliferati a dismisura, da quel giorno. C'è chi, nelle alte sfere del Potere, prende in considerazione l'idea di usarli. Questo sì che mi sgomenta.

Note

¹ La frase è tratta da un lavoro dello storico Ivo Mattozzi che si occupò molto, negli anni Ottanta, dell'elaborazione di curricula relativi all'area antropologica nella prospettiva di un curriculum verticale.

² La filmografia su quelli che oggi vengono chiamati *nuke film* — e che un tempo venivano inseriti in modo piuttosto onnicomprensivo nel genere «fantascienza» — ha avuto un andamento altalenante in corrispondenza a quello del livello percepito collettivamente di un'apocalisse nucleare. Per alcuni studiosi di filmologia *Anni perduti* (Arch Oble, 1951) è uno dei primi film a inscenare esplicitamente la devastazione provocata dalla Bomba. Ne seguirono altri; la «fantascienza» prese altre strade. Le paure furono declinate in altri modi, molto di rado con esiti che diano adito a qualche speranza.

³ L'espressione era stata usata per la prima volta da Churchill, nel 1945, in un telegramma: «Una cortina di ferro è calata sul loro fronte [dei russi]. Non sappiamo che cosa stia succedendo dietro di essa. Non c'è dubbio che l'intera regione a est della linea Lubecca — Trieste — Corfù sarà presto completamente nelle loro mani».

⁴ Alla fine della Seconda guerra mondiale George Orwell usò il termine «guerra fredda» nel suo saggio *You and the Atomic Bomb*, pubblicato il 19 ottobre 1945 ipotizzandola come stato permanente, il che accadde e durò per molti anni.

VERSO NUOVE MAPPE DEL MONDO

L'esperienza del progetto DiMMi di Storie Multimediali migranti

Paule Roberta Yao

Per cercare di descrivere il progetto DiMMi di Storie Multimediali Migranti¹ mi sembra doveroso partire dalla mia esperienza personale. Nel 2019 mi imbatto in maniera del tutto casuale in un post su Facebook che invita le persone di origine straniera che vivono o hanno vissuto in Italia o nella Repubblica di San Marino a partecipare alla quarta edizione dell'omonimo concorso condividendo la propria storia di migrazione.

Inizialmente molto combattuta per il timore che il racconto possa essere strumentalizzato e alimentare rappresentazioni fuorvianti del fenomeno migratorio, decido di acquistare il primo volume corale intitolato *Parole Oltre le Frontiere*² pubblicato nel 2018 dalla casa editrice Terre di Mezzo che riunisce tutte le storie finaliste della seconda edizione del concorso. Mi appare subito evidente che non c'è stata alcuna intermediazione sulle narrazioni ricevute. Le persone si raccontano in una lingua, spesso approssimativa, ma che va dritta al cuore in maniera prorompente.

E inizia proprio così un'avventura di cui la sottoscritta non coglie ancora minimamente la potenza trasformativa sia a livello personale che collettivo. In poco più di un mese, ricompongo la mia doppia storia di migrazione, quella da neonata dal Camerun a Marsiglia in seguito al conseguimento di una borsa di studio da parte di mio padre per una specializzazione in chirurgia e pediatria, e la mia da giovane studiosa dalla Francia all'Italia per motivi formativi e lavorativi fino al trasferimento definitivo a Roma nel 2011. Così il racconto dal titolo *Questo strano mercoledì* si sofferma sulle difficoltà, che contraddistinguono tutte le famiglie, sulla mia crescita come cittadina che si sente responsabile per il contesto in cui è inserita, sull'esperienza e sulla condizione identitaria determinata dall'essere una donna nera in questo Paese. A fine aprile mando il mio contributo e i mesi trascorrono senza che pensi più di tanto al concorso.

Ad agosto arriva una mail che mi annuncia che la mia storia, che verrà poi pubblicata nell'antologia corale *Il Confine tra noi*,³ sempre a cura della suddetta casa editrice, è stata selezionata tra quelle finaliste. Sono quindi invitata alla trentacinquesima

edizione del Premio «Saverio Tutino» organizzato dall'Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano.⁴ Raccoglio l'invito e raggiungo Pieve nelle giornate del Premio a settembre 2019. E lì mi si apre letteralmente un mondo, mi si disegna un'alternativa nitida fatta di profondo ascolto dell'altro, di grande attenzione e cura nei confronti delle persone e delle loro storie.

Nato nel 2012 e inizialmente circoscritto alla regione Toscana con l'Archivio come capofila, il concorso DiMMi indetto annualmente si è ormai esteso a tutto il territorio nazionale e vanta una fitta rete di partner, tra cui l'Archivio delle Memorie Migranti⁵ che opera con le stesse finalità. Nell'arco delle otto edizioni passate, l'iniziativa ha permesso la raccolta di oltre 500 unità tra storie scritte, materiale video, audio, disegni o fotografie provenienti da più di 50 Paesi e custodite presso il Fondo migrante dell'Archivio Diaristico Nazionale, in assoluta linea con il mandato etico fortemente voluto dal giornalista Saverio Tutino, ovvero quello di raccontare la Storia rimettendo al centro le persone comuni. Il progetto DiMMi di Storie Multimediali Migranti segue la stessa linea, facendo delle



L'autrice

Paule Roberta Yao, nata in Camerun, ha studiato Lingue e Letteratura presso l'Università di Aix-Marseille conseguendo un master in Traduzioni e Linguaggi settoriali. Trasferitasi a Roma, dal 2015 si è avvicinata al mondo dell'attivismo e dell'inclusione sociale di persone con background migratorio. È segretaria dell'Archivio delle Memorie Migranti e collabora con il progetto DiMMi; interviene nelle scuole come formatrice specializzata su discriminazioni e razzismi.

storie la sua cifra per decostruire la rappresentazione mainstream che imprigiona le persone migranti in ciò che Chimamanda Ngozi Adichie definisce come «la storia unica» in uno dei suoi più brillanti Ted Talks.⁶

Oltre a restituire al fenomeno la sua dignità dipingendone la complessità attraverso la diversità delle storie selezionate, DiMMi svolge un ruolo fondamentale nel superare questa visione monolitica e nel tutelare un patrimonio culturale plurale che rischia altrimenti di andare perduto. In effetti, dalla polifonia di voci e dalla pluralità dei punti di vista resi, emerge un mosaico variegato delle storie di migrazioni in senso lato, dell'esperienza totalizzante di chi decide di partire, qualunque sia il motivo del viaggio, a conferma dell'assoluta legittimità di una scelta strutturale e connaturata all'essere umano.

Il progetto ha un qualcosa di rivoluzionario nella sua semplicità, nell'intuizione geniale che il racconto autobiografico sia un metodo e uno strumento politico portentoso per contribuire a superare i discorsi d'odio, i pregiudizi e gli stereotipi che minano profondamente il nostro senso di appartenenza a una

comunità di persone legate da diritti e doveri.

L'operazione di setaccio richiesta per mettere assieme la propria storia, a metà strada tra omissione e scelta, è un atto politico che denota la fiducia e la speranza che un altro essere umano, chiunque esso sia, possa accogliere e capire ogni nostra conquista, ferita, istanza e farla sua. Il progetto DiMMi ribadisce dunque che l'ascolto profondo e sentito delle storie altrui fa di tutte e tutti noi persone migliori, soprattutto quando esse raccontano mondi e orizzonti sconosciuti.

Ed è proprio qui che entrano in campo le commissioni di lettura sparse su tutto il territorio nazionale e costituite da cittadine e cittadini. Ad esse vengono distribuite tutte le storie che vengono raccolte nell'ambito del concorso con l'arduo compito di segnalare al comitato scientifico i testi più rappresentativi dell'autenticità e dell'immediatezza del racconto di sé, di una possibile contronarrazione sulle migrazioni che celebri ogni vita umana, il suo potenziale, valorizzando le competenze, le risorse, i sogni, il percorso pregresso all'arrivo in Italia. Il comitato scientifico individua poi a sua volta una rosa di storie finaliste. Il processo

collettivo di discussione e riflessione sulle storie è senz'altro l'apice di un'esperienza di militanza collettiva dal basso da cui difficilmente si torna indietro. In effetti, crediamo che la contaminazione che avviene attraverso la diffusione capillare e il contatto con le nostre storie siano la condizione propedeutica alla costruzione di relazioni paritarie, rispettose e significative con i nostri concittadini e le nostre concittadine che stentano ancora a percepirci come tali per i nostri tratti somatici, per gli accenti e le parole ibride che talvolta impreziosiscono il modo in cui parliamo o scriviamo oppure i profumi diversi che possono aleggiare nelle nostre case. Esporsi consente alle protagoniste e ai protagonisti di riappropriarsi di un ruolo attivo, esprimendo la propria soggettività attraverso spazi civici e sociali di autorappresentazione e di parola necessari quanto mai urgenti per rovesciare un immaginario collettivo che non riesce mai ad andare oltre alla dicotomia del carnefice o della vittima, oppure sdogana forme di razzismo strisciante che, paradossalmente, scaturiscono proprio dal dramma dell'autoassoluzione.

In un Paese in cui ogni conversazione sul razzismo inizia puntualmente con «non sono razzista», DiMMi racconta e denuncia le mille forme e sembianze che esso assume, a partire dal genocidio in atto nel mar Mediterraneo, descritto con dovizia di particolari da chi ha deciso di raccontare cosa possa significare attraversare il deserto oppure essere detenuto in un carcere libico; la piaga del razzismo istituzionale palesato da una classe politica avulsa dalla realtà odierna, in cui le classi e i quartieri sono già multiculturali; il mancato riconoscimento della cittadinanza delle figlie e dei figli dei cittadini di origine straniera sventolato come misura a sostegno di una presunta idea di italianità; l'incertezza e le opportunità precluse a intere generazioni per via di questo vuoto legislativo; l'elenco delle battute, dei commenti, degli sguardi che ci si permette con chiunque ci guarda da una sponda della diversità e viene ritenuto inferiore in quanto tale; la cancellazione di storie di talento a cui raramente viene dato lustro.

Un altro risultato inestimabile è che da questa piattaforma di attivismo comunitario, che fa uscire le persone dall'ombra e dà loro lo spazio tanto

agognato per essere agenti di un cambiamento fondato sulla conoscenza reciproca, partendo dal proprio vissuto come mezzo per raggiungere l'altro, sono sbocciati affetti tra le autrici e gli autori delle varie edizioni. DiMMi è famiglia, un'enclave di pace mentre il mondo fuori tuona e ci aiuta a sentirci meno sole e meno soli di fronte alla violenza inaudita della propaganda e all'appiattimento colpevole della straordinaria umanità in movimento che rappresentiamo. Molte e molti di noi hanno aderito naturalmente a ciò che sappiamo essere una chiamata dalla quale non possiamo né vogliamo esimerci: rimboccarci le maniche per trasformare le comunità in cui viviamo, decostruire il racconto egemonico della migrazione come una condanna. E quando lo è, è sempre e solo colpa delle politiche europee in materia di immigrazione che continuano a mietere vittime ai confini di mare e di terra, continuano a calpestare la dignità umana e a sancire un apartheid feroce tra chi gode della libertà di movimento e chi no; e continuano a morire le persone cui viene negato l'esercizio dei propri diritti, da quello di fare una richiesta di protezione a quello di trovare il proprio posto nel mondo.

È bene ricordare sempre che chi ha avuto l'occasione di attraversare più Paesi, chi è il prodotto di più culture, chi parla più lingue e guarda il mondo da due o più lenti diverse sa inevitabilmente più cose ed è infinitamente più ricco. È bene ricordare che chi è portavoce di più realtà è chiamato a essere migliore proprio perché ha vissuto sull'orlo di più mondi. Questa ricchezza di identità, di temi, di visione, questo spessore umano viene riconfermato ogni anno da questa comunità narrante mossa da una bussola valoriale ben salda. Ripudiamo l'assistenzialismo, il pietismo e riconosciamo il profondo valore dell'accoglienza, della fratellanza e dell'esercizio dei diritti e non ammettiamo il linguaggio della concessione in quest'ultimo caso.

Nel fare ciò, portiamo avanti una battaglia di stampo culturale e politico che si articola attorno a due attività principali. La prima riguarda la presentazione delle varie antologie in contesti quali festival artistici e letterari, centri sociali, circoli e associazioni culturali a livello nazionale a cui partecipano le autrici e gli autori che portano una doppia testimonianza: quella personale e quella dell'esperienza all'interno del progetto. La seconda prevede



interventi di sensibilizzazione nelle scuole, sempre partendo dalle nostre storie, per educare le giovani generazioni sulle sfide epocali che costellano i nostri racconti personali in materia di giustizia ambientale e sociale in ogni parte del mondo. E non per niente ci hanno chiamato anche «i reporter del mondo».

Ripartendo dai diretti interessati e dalle dirette interessate, il progetto si impone sulla scena nazionale come un modello di buone pratiche unico, capace di alzare l'asticella del dibattito pubblico sulle migrazioni, rifiutando le semplificazioni e le mistificazioni che lo intossicano attualmente. DiMMi funge da megafono per bagagli e vissuti talvolta cruenti, insostenibili e lo fa senza mai cedere alla spettacolarizzazione morbosa e sensazionalistica del dolore. Lo fa senza mai stabilire una graduatoria oscena della tragedia. Lo fa senza il voyeurismo mortifero che ha caratterizzato e tuttora caratterizza il trattamento della questione migratoria. In questo contesto, riteniamo di fondamentale importanza l'assoluta orizzontalità delle relazioni con le realtà che caldegiano il progetto dalla sua

nascita e la circolarità dei ruoli. Oltre a intervenire nei vari panel durante le presentazioni delle nuove antologie sia al Premio Pieve che durante gli eventi di promozione in giro per il Paese, le finaliste e i finalisti che lo desiderano vengono chiamate/i in causa per moderare i suddetti incontri con un taglio sempre attento alle esigenze e ai ritmi delle persone oppure per curare le prefazioni e le postfazioni dei nuovi volumi in uscita. Un'altra peculiarità è la possibilità per gli autori e le autrici di entrare a far parte di commissioni di lettura già esistenti o di crearle ex novo per monitorarne il lavoro, assicurandosi che lo spirito del progetto e i criteri di valutazione vengano colti e rispettati. Giunto alla nona edizione e alla pubblicazione di sei antologie, il progetto DiMMi ha raggiunto

un altro traguardo importante e si apre quest'anno a una dimensione internazionale grazie al sostegno del progetto europeo *Ithaca Horizon 2020: Interconnecting Histories and Archives for Migrant Agency: Entangled Narratives Across Europe and the Mediterranean Region*.⁷ Il settembre del 2023 ha visto il lancio di un concorso DiMMi International, il cosiddetto *Ithaca Diary Contest*, coordinato dalla sottoscritta con l'obiettivo ambizioso di esportare questo laboratorio ormai collaudato nella raccolta di racconti autobiografici in tutta la regione mediterranea, avvalendosi dei Paesi partner quali Giordania, Grecia, Marocco, Tunisia e Francia. Auspichiamo che questo percorso condiviso possa continuare a gettare le basi per la creazione di nuove mappe del mondo più giuste e inclusive.

Note

¹ Diari Multimediali Migranti, www.dimmidistoriemigranti.it

² Prima antologia del concorso DiMMi, www.attivalamemoria.it/hegozio/parole-oltre-le-frontiere/

³ Terza antologia del concorso DiMMi, www.attivalamemoria.it/hegozio/il-confine-tra-noi/

⁴ Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, archiviodiari.org

⁵ Archivio delle Memorie Migranti, www.archiviomemoriemigranti.net

⁶ Chimamanda Ngozi Adichie, *The danger of a single story*: <http://tinyurl.com/mv6re95j>

⁷ Progetto europeo *Ithaca*, <https://ithacahorizon.eu>

LEGGERE NON È DECIFRARE SCRIVERE NON È COPIARE

Il pensiero di Emilia Ferreiro

**A cura di
Lilia Andrea Teruggi**

Emilia Ferreiro ha inciso significativamente sulla dimensione professionale nonché umana di ricercatori, pedagogisti, psicologi e insegnanti interessati all'educazione e in modo particolare all'apprendimento della lingua scritta. Infatti, attraverso la descrizione del pensiero dei bambini sulla scrittura, non solo ha dato nuovi occhi per guardare fenomeni che si credeva di conoscere, ma ha dimostrato che il loro pensiero è coerente e deve essere preso in considerazione. «Se pensiamo che il bambino apprenda solo quando è sottoposto a un insegnamento sistematico, e che la sua ignoranza sia garantita fino a che non riceve tale insegnamento, non potremo vedere nulla. Se invece consideriamo i bambini come individui che ignorano di dover chiedere il permesso per apprendere, forse cominceremo ad accettare che essi possano sapere, nonostante non ne abbiano ricevuta l'autorizzazione istituzionale» (Ferreiro, 2003, p. 9). È stata per noi allievi maestra di ricerca, sostenitrice del pensiero critico e impegnato: riusciva a

vedere sempre più in là dei dati, generava delle ipotesi brillanti, che poi analizzava con accuratezza. Ci ha insegnato a lavorare in modo rigoroso, avanzando con coerenza sul già conosciuto ma allo stesso tempo spostando sempre più avanti le frontiere della conoscenza. Ha introdotto una lettura differente della psicologia genetica, realizzando una ricerca empirica focalizzata sul problema dell'accesso alla lettoscrittura. Ha formulato nuove domande per ricerche che potevano essere indagate empiricamente, ad esempio: quali conoscenze possiede un alunno ripetente prima del suo ingresso nella scuola primaria? Qual è la natura dell'oggetto di conoscenza implicato nell'apprendimento? I risultati della ricerca, in particolare l'analisi e la descrizione in chiave evolutiva delle ipotesi infantili relative alla lettura e alla scrittura, si diffusero rapidamente non solo in America Latina ma anche in Europa, dando origine a una nuova linea di ricerca nell'ambito della didattica della lingua scritta. All'interno del dibattito pedagogico-didattico relativo ai processi di insegnamento e di apprendimento della lingua scritta, Ferreiro sosteneva che la problematica

era stata affrontata soltanto in funzione della relazione tra il metodo utilizzato e lo stato di «maturità» del bambino, senza considerare ciò che i bambini sanno (prima dell'insegnamento formalizzato) e la natura dell'oggetto di conoscenza implicato nell'apprendimento. «Risulta chiaro che, dal nostro punto di vista, i cambiamenti necessari per affrontare su nuove basi l'alfabetizzazione iniziale non si realizzano utilizzando un nuovo metodo di insegnamento né con nuovi test di maturità o di rilevazione di competenze né con nuovi materiali didattici (in particolare con nuovi libri di lettura). È necessario operare un cambiamento [...] abbiamo un'immagine impoverita della lingua scritta: dobbiamo reintrodurre, nell'affrontare l'alfabetizzazione, la scrittura come sistema di rappresentazione del linguaggio. Abbiamo un'immagine impoverita del bambino che apprende: lo riduciamo a un paio di occhi, a un paio di orecchie, a una mano che afferra lo strumento per scrivere e a un apparato fonatorio che emette suoni. Al di là di questi aspetti abbiamo un soggetto che conosce, qualcuno che pensa, che costruisce interpretazioni, che agisce sul reale per farlo proprio.



Un nuovo metodo non risolve i problemi. Dobbiamo riconsiderare le pratiche di introduzione alla lingua scritta, cercando di vedere i presupposti che soggiacciono a esse, e fino a che punto funzionano come filtri di trasformazione selettiva e deformante di qualsiasi proposta innovativa» (Ferreiro, 2003, p. 18).

Ha riconcettualizzato dunque la scrittura, individuandola come oggetto culturale, sociale e storico, oggetto dell'attività conoscitiva dei bambini che si confrontano con essa come soggetti attivi che esercitano la loro piena attività intellettuale. Riteneva infatti che per comprendere il processo di acquisizione della scrittura era necessario comprendere le proprietà dell'oggetto culturale. «È necessario cambiare la concezione stessa dell'oggetto [la scrittura] per comprendere perché il processo di alfabetizzazione richiede un lavoro di tipo concettuale che, in un senso, è simile a quello richiesto in ambito matematico. Il bambino può declamare l'alfabeto così come può declamare la serie numerica. Ma ciò non basta per arrivare al concetto di numero, né basta per comprendere cosa sia la scrittura e quale sia il suo rapporto con la lingua orale» (Ferreiro, 1999, p. 28).

È stata formatrice di insegnanti, che riconosceva come professionisti responsabili e degni di sostenere un lavoro intellettuale così profondo come quello dei loro allievi. Partiva dalla premessa che tutti i bambini e le bambine possono imparare a condizione che l'insegnante assuma sempre un atteggiamento di ricerca.

«L'insegnante deve riuscire ad avere un atteggiamento di ricerca, ciò significa che è qualcuno che pensa e che pertanto continua ad apprendere. Qualcuno che non ha risposte a tutte le domande, ma che è capace di dire "ci sono problemi, devo conoscere di più, questo è per me una sfida". Un maestro con un atteggiamento di ricerca è quello capace di cogliere l'imprevisto» (Ferreiro, 1999, p. 50).

Ha trasformato — con le sue idee, teorie e domande — molte scuole in laboratori che producono conoscenza, esplorazione, lavoro collaborativo promuovendo un nuovo atteggiamento: insegnare imparando e apprendere insegnando. Ha difeso in modo accanito la scuola pubblica, si preoccupò dell'accesso aperto alle sue opere (gran parte della sua produzione può essere consultata sulla piattaforma virtuale del CINESTAV, Mexico e dell'Università di Rosario, Argentina).

Un filo conduttore del pensiero di Emilia Ferreiro è stata la sua preoccupazione per preservare il rigore scientifico e l'impegno ideologico che assunse nei confronti di tutti i bambini e le bambine, ma in particolare verso quelli svantaggiati, in una cultura dove le forme di scolarizzazione si trasformano in strumenti di esclusione. Infatti nella sua opera si intrecciano l'esperienza scientifica e i problemi della realtà sociale, producendo nuove conoscenze e nuove domande.

«È indispensabile fornire strumenti didattici alla scuola perché possa lavorare con la diversità. Non la diversità negata, né la diversità isolata, né la diversità semplicemente tollerata. Nemmeno la diversità vista come un male necessario, o celebrata come un bene in sé stessa, senza assumerne il lato drammatico. Trasformare la diversità conosciuta e riconosciuta in un vantaggio pedagogico: questa mi pare essere la grande sfida per il futuro» (Ferreiro, 2003, p. 191). Ricercatrice in continuo aggiornamento, fu pioniera nello studio dei problemi connessi all'ingresso delle nuove tecnologie nelle scuole, tecnologie che lei stessa considerava appassionanti, già installate e con grandi potenziali sulla scrittura.

Emilia Ferreiro

Nata in Argentina nel 1936, si è laureata in Psicologia all'Università Nazionale di Buenos Aires, Argentina. Nel 1966, costretta all'esilio in Svizzera, consegue il dottorato presso l'Università di Ginevra sotto la guida di Jean Piaget, con una tesi di ricerca sulle relazioni temporali nel linguaggio del bambino. La creatività, il rigore scientifico e le possibilità offerte dall'epistemologia e dalla psicologia genetica la segnarono per sempre, in particolare il verificare che un bambino è un soggetto che cerca di capire il mondo, che elabora ipotesi originali, che assimila le informazioni in funzione dei propri schemi di interpretazione.

Ritorna in Argentina negli anni Settanta e qui forma un gruppo di ricerca sull'alfabetizzazione. Si impegna a comprendere le cause del fallimento scolastico durante l'alfabetizzazione iniziale, situazione endemica nell'America Latina: «volevo lavorare in e per l'America Latina». Trova che la causa del maggior fallimento nel primo ciclo della scuola primaria è legata all'apprendimento della lettura e della scrittura, ed è lì che indirizza le sue ricerche.

Nel 1977 parte per un secondo esilio a Ginevra, poco tempo dopo, nel 1979, si stabilisce in Messico. Lì realizza uno studio estensivo con alunni delle scuole primarie ed entra a fare parte, in qualità di ricercatrice, del Dipartimento di Ricerche Educative (CINESTAV), dove sviluppa numerose ricerche relative non solo ai processi di apprendimento della scrittura ma anche all'analisi delle pratiche di alfabetizzazione.

Negli anni Novanta dà vita a molteplici progetti internazionali, come la Rete Latinoamericana de Alfabetizzazione, con allievi di tutta l'America Latina, e stabilisce rapporti di collaborazione con Università europee, in particolare in Italia con «La Sapienza» di Roma e l'Università «Bicocca» di Milano, ma anche con diverse università in Spagna, Portogallo, Grecia e Francia. Ha cercato di radunare gli sforzi di tutti i professionisti che si occupano di alfabetizzazione da prospettive innovative, avendo come obiettivo non solo quello di raggiungere una maggiore democratizzazione della conoscenza, ma anche di sostenere gli insegnanti che «si lanciano» nel fare cambiamenti e offrire nuove alternative di formazione. È stata designata ricercatrice emerita del Sistema Nazionale di Ricerca del Messico (2008) e ricercatrice emerita del Cinestav (2010), membro dell'Accademia delle Scienze; ha ottenuto dottorati honoris causa presso le Università dell'Argentina, del Brasile e della Grecia, oltre a distinzioni da parte di Istituzioni internazionali come la International Reading Association e la Guggenheim Foundation. Ha ottenuto il premio «Konez» diploma al merito. Le è stata inoltre assegnata la «Orden Andres Bello» del Venezuela, e la «Orden Nacional de Merito Educativo» del Governo del Brasile. Ci ha lasciato, a Città del Messico, lo scorso 26 agosto, a 86 anni.



Sosteneva che la scuola non deve essere contro le Tic ma deve pensare cosa fare con esse. In Italia instaurò una stretta collaborazione con Clotilde Pontecorvo, all'interno del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza», occupandosi di tematiche comuni di ricerca: il rapporto tra oralità e scrittura, l'acquisizione della dimensione ortografica dei sistemi di scrittura, nonché l'ingresso nella cultura scritta. A questo proposito sosteneva che entrare nella cultura scritta presuppone la conoscenza di come si organizza la lingua quando diventa lingua

scritta; come sono gli oggetti creati dalla cultura scritta; quali proprietà possiedono i diversi generi discorsivi (formato, presenza o assenza di illustrazioni, organizzazione tipografica, ecc.) e quali sono le istituzioni create dalla cultura scritta (le biblioteche, le case editrici, le librerie, ma anche la conoscenza dei giornalisti, degli scrittori, ecc.). Concludendo, la sua ricerca ci ha lasciato gli strumenti per continuare a esplorare e capire come i bambini risolvono le diverse sfide con le quali si confrontano nel processo di alfabetizzazione soprattutto alla luce dei cambiamenti socioculturali che, come lei

stessa sosteneva, «neanche Piaget poteva prevedere», e per progettare pratiche didattiche coerenti con questi processi e con le caratteristiche mutevoli della scrittura in quanto oggetto socioculturale.

Riferimenti bibliografici

- Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ferreiro E. (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, Ciudad de Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro E. et al. (1996) *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ferreiro E. e Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.



LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI... UNA STORIA SENZA FINE

Come intervenire per cambiare una visione distorta della valutazione sommativa

A cura della Segreteria Nazionale MCE*

Alcune premesse

La valutazione oggi, rispetto al passato, e alla luce delle recenti normative, ha assunto una funzione più ampia: non più accertamento finale delle conoscenze, ma strumento formativo che non ignora il processo che compie l'allievo nell'apprendere. Inoltre nel valutare l'alunno si valuta anche l'insegnamento, per migliorarlo e adeguarlo alle esigenze del soggetto. La valutazione è quindi strettamente legata alla progettazione didattica. Il gruppo valutazione che opera all'interno dell'équipe MCE 4 Passi per una pedagogia dell'emancipazione sta da tempo lavorando intorno a questo tema per costruire con gli insegnanti strumenti di valutazione e di progettazione comuni, coerenti e fruibili al fine di passare da una valutazione dell'apprendimento a una per l'apprendimento.

Nella nostra idea di scuola il voto numerico, in particolare nella scuola primaria, non ha mai trovato posto. È per questo che il Movimento ha sempre ragionato

su forme valutative che non tendessero a classificare alunne e alunni ma ne facessero emergere le potenzialità.

Non serve citare la nostra campagna «Voti a perdere» che dal 2015 ha raccolto migliaia di firme, segno che questa idea non è solo frutto di una visione settoriale del Movimento; non serve tornare alle nostre origini, a quando, per togliere valore al voto numerico, alla fine degli anni Sessanta, molti di noi hanno scelto di dare il «voto unico», subendone le conseguenze; non serve riprendere in mano le stesse *Indicazioni nazionali* che dicono espressamente che la valutazione come processo regolativo non giunge alla fine di un percorso, ma «precede, accompagna, segue» ogni processo curricolare, e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi; non servono le sperimentazioni di forme valutative diverse dal voto numerico che hanno prodotto strumenti coerenti con la valutazione formativa, attuate negli anni da decine di scuole e mai o poco condivise; non serve ricordare che negli ultimi due anni si è lavorato intensamente alla formazione nelle scuole di una nuova cultura della valutazione,

sotto l'egida del Ministero stesso che ora, cambiato il governo, sembra proporre invece un ritorno indietro.

Vogliamo piuttosto sottolineare che dare o non dare il voto numerico non c'entra niente con il «fare scuola», è una scelta politica *esterna* e come tale va combattuta e affrontata in modo responsabile *all'interno* delle scuole.

Se mettiamo in fila i cambiamenti «subiti» dalla scuola possiamo comprendere meglio il disorientamento che si è creato negli insegnanti, generando schieramenti divisivi all'interno dei collegi che non generano cambiamenti sostanziali nella cultura della valutazione, come invece sarebbe necessario.

- Con la Legge 517/1977 si aboliscono, nella scuola elementare e media, voti e pagelle e si istituisce una *scheda di valutazione con giudizio analitico descrittivo*.
- Negli anni Novanta l'esigenza di una valutazione «più oggettiva», anche rispetto alla dimensione comunicativa, porta al *giudizio sintetico espresso in lettere (A-B-C-D-E)* e, successivamente, con aggettivi (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente).



L'attacco alle ambulanze, documentato già dal 2002 da diversi disegni, tra i quali quello di **Lord Kader Yuakim (9 anni, quarta B)** è aumentato esponenzialmente: tra ottobre 2023 e gennaio 2024 sono 374 i medici e gli operatori sanitari palestinesi uccisi mentre erano in servizio.

- L'Ordinanza Ministeriale 172/2020 introduce infine i *giudizi descrittivi* al posto dei voti numerici nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, e distingue la valutazione sommativa finale da quella in itinere che «in coerenza con i criteri e le modalità di valutazione definiti nel Piano triennale dell'Offerta Formativa, resta espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e che restituiscano all'alunno, in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati».

Nuove prospettive

Già nel convegno del 2019 «Non sono un voto», promosso dal MCE in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano «Bicocca», precedente all'OM 172, si era affrontato il delicato legame tra il sentire del bambino, come persona in formazione che va sostenuta nella crescita e non sanzionata, e la valutazione. L'opacità del voto era un fatto condiviso.

Un'insegnante scrive: «Italiano: 8, sfido chiunque, di fronte a questa dicitura, a saper dire con sicurezza cosa sappia o non sappia fare in Italiano questo bambino. Forse è un bambino che sa scrivere

- Nel 2004 con la riforma Moratti ritorna il giudizio sul comportamento e si prevede la certificazione delle competenze.
- Nel 2008, il ministro Gelmini ripropone il *voto numerico* nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti nonostante il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione esprima «preoccupazione per il rischio di ricadere nei limiti di un modello di valutazione numerica che

- potrebbe indurre all'eccessiva semplificazione delle strategie valutative».
- Il Decreto legislativo 62/2017, attuativo della Legge 107/15, detta nuove norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo e di esami di Stato del primo e del secondo ciclo, dichiarando uno spostamento verso la valutazione formativa senza però eliminare i voti.



benissimo, con originalità e una buona struttura testuale, forse fa tantissimi errori ortografici, forse non legge in maniera scorrevole, forse non comprende quanto letto, forse... questo 8 può voler dire un sacco di forse».¹

In quel periodo erano già state avviate interessanti sperimentazioni relativamente alle forme di comunicazione dei risultati dell'apprendimento che, nel tempo, hanno rivelato anche le loro debolezze, soprattutto se non sostenute da una capacità di progettazione didattica coerente. È anche un dato acquisito da tempo che ogni forma di valutazione esterna diventi controproducente se non è accompagnata da percorsi di autovalutazione che abbiano come obiettivo l'autoregolazione, cioè la costruzione, nelle alunne e negli alunni, della capacità di capire in modo autonomo che cosa non hanno capito e quindi di agire per superare le proprie difficoltà. Queste consapevolezza implicano cambiamenti nell'organizzazione della classe per dare spazio al tutoring tra pari e a un diverso rapporto tra insegnante e allievi che superi l'asimmetria iniziale e garantisca spazi adeguati per attuare una pedagogia differenziata.

Tra molti, anche intellettuali, è diffusa l'idea che il voto numerico sia uno strumento valutativo più semplice ed efficace, che prepari ad affrontare le difficoltà della vita, che fortifichi le ragazze e i ragazzi, come se le frustrazioni e le umiliazioni avessero una qualche funzione educativa; questa concezione non ha nulla di scientifico, è un'idea che giustifica l'esclusione e l'emarginazione attraverso uno strumento di classificazione. Anche il valore attribuito al voto di comportamento come strumento di risoluzione rispetto alle forme di violenza che compaiono nelle scuole fa parte di questa concezione.

Qual è allora la strada da seguire? Modificare con azioni concrete questo sentire diffuso per far comprendere anche all'opinione pubblica, in primis ai genitori, la differenza tra voto numerico e altre forme di valutazione più incentrate sull'attenzione ai processi cognitivi messi in atto dagli studenti e sulle possibilità di miglioramento che devono scaturire da essa.

La formazione sulla valutazione

A partire dall'introduzione della OM 172/2020, il gruppo ministeriale coordinato dalla professoressa Nigris ha progettato

e realizzato un piano di formazione, organizzato da scuole polo e da INDIRE, che ha coinvolto tutti i soggetti impegnati nella valutazione. I temi su cui si sono concentrate le azioni formative sono: la relazione tra valutazione formativa e progettazione didattica (curricolo di Istituto; formulazione degli obiettivi; coerenza fra obiettivi e compiti/consegne); le dimensioni dell'apprendimento; l'individuazione del livello, in base ai criteri di valutazione per la formulazione del giudizio descrittivo; gli strumenti valutativi (quantitativi e qualitativi).

È stata osservata fin dai primi mesi una grande mobilitazione da parte delle scuole, dei referenti della valutazione e dei singoli insegnanti che ha permesso la costruzione di strumenti di riflessione per favorire il passaggio dai voti alla valutazione descrittiva. Un numero molto elevato di insegnanti ha lavorato per mesi per giungere a una comprensione profonda del testo dell'ordinanza e maturare un nuovo approccio nei confronti della valutazione.

Ci si è resi subito conto che era necessario lavorare sulla progettazione attraverso una documentazione che permettesse la ricostruzione dei percorsi e dei processi attivati dai bambini

durante le attività. Sono stati richiesti numerosi interventi dalle scuole, che hanno condiviso la documentazione offerta, attivando una riflessione sulle pratiche utilizzate nel proprio contesto anche grazie al supporto dei formatori.

Le risorse impegnate nella formazione sono state quindi notevoli: questo non significa che il cambiamento introdotto sia già entrato nelle corde di tutti gli insegnanti, ma di quelli più sensibili e «militanti» sicuramente sì, come testimoniano alcuni feedback che abbiamo ricevuto. Molti insegnanti che provavano disagio nel dover mettere un voto numerico hanno accolto favorevolmente il passaggio ai giudizi descrittivi e, dopo aver seguito i corsi di formazione, erano entusiasti.

Un aspetto rilevato, non secondario, è che essendo più espliciti per l'insegnante sia gli obiettivi che i criteri di valutazione, questi sono condivisibili anche dai bambini, seppur con un linguaggio semplificato. Questo stimola e sviluppa le capacità di autovalutazione, soprattutto se rinforzate dall'uso frequente di strumenti atti ad attivare processi metacognitivi, molto importanti sul piano cognitivo e psicologico.

Dando dignità all'osservazione sistematica e continuativa, anche insegnanti più «tradizionali» stanno imparando a utilizzare i dati ricavabili dal lavoro quotidiano in classe creando un clima più sereno e lavorando con tempi più distesi, senza assillare continuamente alunne e alunni con verifiche scritte.

La valutazione realizzabile con i giudizi descrittivi è sicuramente più articolata di quella numerica che si limita a esprimere un solo risultato per ciascuna materia. Come si può pensare, infatti, che la complessità di una disciplina, con tutte le intelligenze che essa mette in gioco, possa essere valutata con un singolo voto?

Questa forma di valutazione, per andare a regime, richiede la padronanza dei suoi strumenti, sperimentazioni e monitoraggi; richiede quindi una formazione che non si esaurisce in pochi incontri, ma deve far parte di un percorso con tempi e modi calibrati sulla situazione reale della scuola italiana, considerata in tutta la sua complessità.

Diversi punti di vista

I bambini entrati nella prima classe nel 2020 non hanno mai ricevuto voti e questo è stato sicuramente un grande

vantaggio: bambini e genitori, informati sulle modalità della nuova valutazione, e sulla grande valenza formativa ad essa sottesa, sono entrati immediatamente, in modo naturale, nella nuova ottica valutativa senza avere dubbi o perplessità. Quali critiche sono arrivate dalle famiglie rispetto all'uso dei giudizi descrittivi? Come vanno coinvolte e «educate» perché capiscano il senso del «non voto»? Finora non ci sono state dimostrazioni di aperto dissenso, semmai sono state segnalate difficoltà nel comprendere il linguaggio utilizzato nei giudizi descrittivi; ma questo non invalida tutto il processo, rafforza solo l'idea che sia necessario continuare la ricerca puntando a forme di comunicazione ancora più accessibili.

E non basta sostituire il numero con una lettera o con un'altra espressione, all'apparenza più morbida, perché per i genitori, essa rimane ugualmente incomprensibile. Come racconta un'insegnante: «Spesso ci è capitato di dover incontrare famiglie che ci chiedevano cosa significasse che il figlio fosse “in via di prima acquisizione” e quindi abbiamo dovuto spiegare che non è il figlio, ma l'obiettivo ad essere “in via di prima acquisizione”».



Quindi la ricerca rispetto al linguaggio è sicuramente prioritaria.

Non è possibile che un genitore non si accorga di come l'uso del voto numerico crei ansia da prestazione nel figlio e nello stesso tempo spinga il genitore stesso a fare continuamente confronti di tipo quantitativo più che qualitativo. Un genitore vorrebbe sempre il 10 per il proprio figlio. Se prende un 7 sembra quasi naturale chiedersi «perché solo 7?». Questi meccanismi «naturalisti» non creano benessere, ma solo frustrazione e alimentano l'idea di dover sempre competere con qualcuno che è più bravo perché *prende* 9 o 10.

Come sganciare la valutazione in generale dal senso perenne di inadeguatezza che trasmette agli studenti stessi? Come far passare l'idea che la valutazione è necessaria ma dovrebbe servire per dare valore a ciò che ciascuna e ciascuno sa fare, a ciò che deve ancora fare per migliorarsi e per raggiungere obiettivi importanti per la vita più che per la scuola o per i genitori? Come passare dalla valutazione esterna

all'autovalutazione finalizzata alla crescita personale e non al successo scolastico come unico indicatore del proprio valore? Cinzia Mion, nel suo intervento all'Assemblea nazionale MCE di Napoli, ci ha invitati a utilizzare «la valutazione formativa come strumento di autointerrogazione sulla nostra professionalità, preparazione culturale, disciplinare, psicologica (psicologia dell'apprendimento) metodologico-didattica».² Preludio all'autovalutazione. Una sfida che non possiamo non raccogliere. Il percorso è tutt'altro che facile, ma non è reintroducendo il voto numerico e abbandonando la ricerca di forme di valutazione più coerenti con lo scopo da raggiungere — la costruzione di persone consapevoli delle proprie capacità e dei propri limiti — che si rende la scuola migliore. Margherita Zoebeli affermava che «educare è un verbo delicato», ma valutare lo è ancora di più, soprattutto per i bambini della scuola primaria, che valutano se stessi anche per «come» vengono valutati,

e su ciò costruiscono — oltre al proprio apprendimento — l'autostima e l'identità. Offrire supporto e strumenti concreti deve essere quindi un impegno basilare del Movimento, anche in vista della prossima Assemblea nazionale.

Ringraziamo le insegnanti Paola Francesca Corbo, Ornella Massel e Cristina Gros per i feedback che hanno condiviso. Un grazie particolare a Sonia Sorgato, che ha fatto parte del team di formatori guidato dalla professoressa Nigris, per le informazioni, le osservazioni e la rilettura.

Note

¹ V. Perotti, *C'era una volta... in Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche*, a cura del Gruppo Valutazione MCE, Edizioni MCE, eBook, 2020, p. 92.

² C. Mion, *La comprensione profonda e duratura*, Assemblea MCE di Napoli 14-15-16 aprile 2023.

* L'articolo è stato scritto prima della presentazione dell'emendamento riguardante la valutazione alla scuola primaria.

LE ALTRE VOCI DELLA STORIA

Pina Leporanico
Oreste Brondo



La Storia non è solo quella dei grandi condottieri che hanno conquistato immensi territori invadendo e prendendo possesso di luoghi, terre e vite altrui, la Storia siamo noi, che dentro questo immenso torrente in piena ci muoviamo, costruiamo cambiamento, ci trasformiamo e ci adattiamo a eventi che spesso superano ogni possibilità di controllo.

Yvan Pommaux e Christophe Ylla-Somers hanno realizzato un libro che a ogni trasformazione, presa di potere, fondazione di nuovi imperi e nuove città, cerca di mostrarci quali sono gli effetti di eventi storici nella vita delle persone e del mondo ecologico. È un viaggio

che parte dalla formazione della Terra, dalla comparsa della vita fino ai nostri giorni. Un viaggio dove la Storia ufficiale, quella che generalmente ci viene raccontata a scuola nel suo susseguirsi di grandi gesta, eroi e personaggi famosi, viene mostrata dalla parte di chi, nei libri di testo, raramente viene considerato degno di attenzione: gli uomini, le donne e i bambini che tutti i giorni muovono la ruota della Storia.

La costruzione delle grandi opere faraoniche finalmente tiene conto delle vicende e delle sofferenze di chi è costretto a spostare i massi, bagnare l'argilla e lavorare fino allo sfinimento per rendere grande il sovrano. Recita fra le pagine del libro la voce immaginaria di uno degli schiavi: «La prosperità non è destinata a noi, poveri contadini che ci sfiniamo in corvées non pagate, al servizio del faraone o dei sacerdoti». Così la grande democrazia ateniese, in questa chiave di lettura fuori dagli schemi, si rivela fundamentalmente basata per la sua prosperità e abbondanza sullo sfruttamento degli schiavi che costituiscono i due terzi della popolazione della città.

Le visioni che offre il testo, in un linguaggio raffinato ma accessibile ai bambini, soprattutto in un contesto di lettura condivisa,

sono quelle di un flusso storico dove le grandi trasformazioni sono accompagnate da grandi sofferenze e l'azione dei grandi condottieri o sovrani è mostrata in modo profondamente intrecciato alle vicende della gente qualunque, dei contadini, degli schiavi, dei lavoratori. Si parla dell'evoluzione, della tecnologia, del pensiero, della civiltà, ma si osserva come, continuamente, dietro a ogni espressione di grandezza e prosperità, si disvelano le traversie, le disavventure di una maggioranza sottomessa che a volte si ribella e a volte soccombe, e che costituisce la forza base che contribuisce all'incremento e al mantenimento del potere, della ricchezza e della gloria dei grandi condottieri e eroi come Giulio Cesare, Gengis Khan, Alessandro Magno, Napoleone, Iosif Stalin, ecc.

Nelle pagine del libro vengono affrontati temi come lo schiavismo, la sottomissione della donna nelle società patriarcali, il diritto allo studio, il diritto dei lavoratori, come questioni fondamentali che accompagnano e si intrecciano come sfondo integratore di tutta la narrazione dei grandi eventi.

La Storia viene così rappresentata in un alternarsi continuo di grandi conquiste (la scomparsa dello



schiaivismo) e poi di tragiche ricadute (il razzismo dei coloni europei in Africa con tutte le conseguenze che esso ha avuto dal punto di vista culturale e politico nel mondo).

Tutto, come già detto, ricercando e mettendo in atto una narrazione divulgativa di alto livello sia contenutistico che estetico.

Si può partire da ogni frammento del libro per dare inizio a viaggi di approfondimento, e sviluppo di ricerche possibili sulla Storia vista da molteplici aspetti: non più quella illusoria dell'evoluzione continua, ma quella realistica delle cadute e delle riprese. Si pensi alle due ultime guerre mondiali, alle democrazie, alla caduta dell'Unione Sovietica e allo stabilirsi di una nuova forma di dittatura e alla crisi internazionale che ci ritroviamo a vivere in questi anni che contempla la guerra a Gaza e in Ucraina, o le

infinite violente guerre in Africa, in Asia delle quali non si parla, ma che intessono una rete infinita di povertà e tragedie in tutto il mondo.

78 pagine intense, quelle di questo libro, montate in modo efficace, per un viaggio di 3 milioni di anni, *dall'homo erectus all'homo tecnologicus*, con un finale che ci chiama per quanto possibile a essere autori della nostra Storia, come i tanti uomini e donne raccontati nelle ultime pagine del libro.

«Oltre ad essere attori della nostra Storia, ne siamo anche autori. Noi la scriviamo, più o meno bene, e comunque essa avanza. Emergendo dal suo corso, alcuni di noi si sono distinti nell'esercizio del potere, della scienza, delle arti o per scritti famosi. A quanto pare abbiamo bisogno di dirigenti, di riferimenti, di modelli di eroi. Le

loro vite, le loro azioni e le loro opere spesso occupano del tutto lo spazio, diventano la storia e ci cancellano. Ecco alcuni e alcune di questi uomini e donne notevoli, da ricollocare nelle loro epoche accostando le date delle loro esistenze a quelle che scorrono nelle pagine di questo libro. Avrete tutto il tempo di informarvi su di loro, una ricerca che vi farà scoprire altri personaggi implicati nella Storia universale, in mille storie particolari. Probabilmente solo alcuni nomi suoneranno familiari, perché ogni popolo tende a venerare i *suo*i protagonisti, disconoscendo quelli del resto del mondo».

Buona lettura!

Il libro consigliato

Christophe Ylla-Somers e Yvan Pommaux, A. Morpurgo (traduttore), *Siamo noi la storia*, Milano, Babalibri, 2015.

UNA PORTA APERTA SULLA SCUOLA DI BARBIANA

A cura di Gabriele Filipelli



La scuola più bella che c'è è una biografia di Lorenzo Milani, scritta in ordine prevalentemente cronologico, dalla sua infanzia agli sviluppi seguiti alla sua morte. Basato sullo spettacolo teatrale per ragazzi *Cammelli a Barbiana*,¹ degli stessi autori, il racconto conduce per mano i suoi giovani lettori nel mondo dorato dell'alta borghesia fiorentina d'inizio Novecento. In questo ambiente colto e privilegiato vive la famiglia Milani Comparetti e, nel '23, nasce Lorenzo. Ribelle, cagionevole e non particolarmente versato negli studi, sino a vent'anni il ragazzo si dedica alla pittura; poi, con una di quelle folgorazioni così difficili da spiegare, decide di abbandonare la sua classe sociale, di mettersi dalla

parte degli ultimi e di farsi prete. Con la determinazione propria dei profeti, don Lorenzo abbraccia la radicalità del messaggio evangelico; il risultato è una miscela esplosiva di polemica illuminista, istanze sociali e profonda fede religiosa che renderà la sua carriera ecclesiastica un susseguirsi di scontri con i superiori e di diatribe che spaccano l'intero Paese: un'Italia ormai democratica per Costituzione da più di vent'anni, ma ancora segnata nella sostanza dall'eredità del Regno e del fascismo: il classismo, l'analfabetismo, il militarismo, i sogni coloniali.

Dall'altro lato don Lorenzo e la sua piccola scuola cercano risposte alle grandi questioni della loro epoca: la parabola del comunismo, la Guerra Fredda, il progresso tecnologico e il consumismo incipiente. La malattia, dapprima accennata, poi sempre più palese e devastante lo strappa ai suoi ragazzi al culmine delle grandi battaglie sulla scuola e sull'obiezione di coscienza. È il momento cruciale dei *Cammelli a Barbiana*, sibillino riferimento contenuto nel titolo dell'opera teatrale originale; seguono le riabilitazioni postume e non proprio limpide da parte della Chiesa e dello Stato.

Il libro di Niccolini e D'Elia racconta tutto questo senza astrazioni, con i piedi per terra, partendo dalle persone concrete, con la loro

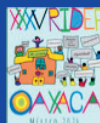
identità e addirittura la loro foto, in bianco e nero. Si possono avere riserve su questa rappresentazione, in parte sentimentale e aderente al mito di Francesco d'Assisi, alquanto lontana dallo spirito urticante e categorico di don Lorenzo Milani, dal sangue dei preti conformisti che macchia letteralmente l'ultima pagina di *Esperienze pastorali*. Vero è anche che una simile violenza sarebbe difficilmente comprensibile per i ragazzi di oggi. Ben venga allora un racconto più intimo, illuminato dallo sguardo autobiografico di Sandra Gesualdi, figlia di Carla e Michele, alunni della scuola di Barbiana. È dai piccoli aneddoti, quasi un album di ricordi, che prende vita questo testo estremamente accessibile e coinvolgente, non un punto d'arrivo ma certamente una valida porta d'ingresso sul mondo e sul pensiero del priore.

Il libro consigliato

Francesco Niccolini, Luigi D'Elia, Sandra Gesualdi, *La scuola più bella che c'è*, Milano, Mondadori, 2023.

Nota

¹ Vedi anche *Cammelli a Barbiana* in «Cooperazione Educativa», n.3/2017, a cura di Anna Maria Matricardi.



XXXV RIDEF Oaxaca - Messico 2-11 agosto 2024



CHI, PERCHÉ. La FIMEM, Federazione internazionale di 30 Movimenti che si ispirano alla pedagogia popolare di Célestin Freinet, ogni due anni organizza un incontro, la RIDEF – Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet – dedicato a insegnanti e operatori di tutti i Paesi del mondo. Per ritrovarsi e fare nuovi incontri insegnanti/educatori condividono un'idea di scuola, di società, di umanità orientata all'integrazione, al superamento di pregiudizi, alla cooperazione tra Paesi, all'abbattimento di "muri" di ogni genere, alla conoscenza dell'altro, alla Pace.

DOVE. In Mexico, a Oaxaca (https://it.wikipedia.org/wiki/Oaxaca_de_Ju%C3%A1rez), città di usanze, musica, artigianato, mercati, musei, centro di diverse culture native, che è anche Patrimonio dell'Umanità UNESCO (<https://whc.unesco.org/en/list/415/>), conosciuta come *Verde Antequera* per gli edifici in stile coloniale in pietra verde. Oaxaca è l'epicentro di diverse lotte sociali, popolari, anche di insegnanti democratici, che cercano l'emancipazione dalle pratiche coloniali a cui sono stati sottoposti i popoli nativi. La RIDEF si terrà presso la scuola secondaria Moisés Sáenz Garza: <https://moisessaenzgarza.edu.mx/>

QUANDO: Dal 2 all'11 agosto 2024, con una Pre-RIDEF dal 29 luglio all'1 agosto a Città del Messico, e una Post-RIDEF dall'11 al 15 agosto sulla costa di Oaxaca, Mazunte e dintorni.

CHE COSA. Il tema è *Genesi del pensiero critico e della resistenza nella formazione degli insegnanti*, con incontri utili per un confronto e uno scambio di esperienze con partecipanti di tutto il Mondo! Vi saranno:

- Laboratori/Workshop lunghi, di 16 ore in 4 giorni – a numero limitato di partecipanti, su temi didattico-pedagogici – e laboratori corti, di 2 ore, nei pomeriggi, su esperienze e proposte didattiche.
- Assemblea Generale FIMEM con i delegati dei diversi Movimenti.
- Gruppi di Lingua omogenei.
- Dibattiti e tavole rotonde.
- Serate interculturali.
- Giornata "Porte Aperte" alla Scuola *Normal Rural Vanguardia* di Tamazulapan.
- Una giornata di escursioni nei luoghi della cultura precolombiana.
- Primo incontro internazionale di ragazzi e adolescenti in presenza e online, sul tema: **Che cosa chiediamo alla scuola?** prima e singolare occasione per sapere che cosa i ragazzi pensano di insegnanti, scuole, didattica a distanza, contenuti da apprendere, per far riflettere sul ruolo degli insegnanti ed educatori.

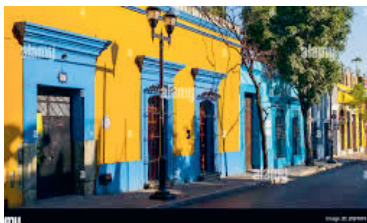


RIDEF in presenza e online di alcuni momenti significativi: l'Assemblea generale, l'incontro dei bambini e degli adolescenti, la visita alla Scuola Normal, alcune conferenze e laboratori lunghi, le serate interculturali.

E dopo la RIDEF? Scrive Nerina Vretenar: «Tornati/e a casa dopo questo tuffo nel mondo, sapremo guardare con occhi diversi le nostre scuole e i nostri/e ragazzi/e: andare alla RIDEF è un po' come allontanarsi per mettere meglio a fuoco la realtà vicina, inquadrandola in un contesto più grande...»

Informazioni

sito ufficiale RIDEF anche in lingua italiana: <http://www.fimem-freinet.org/oaxana> • Comitato Organizzatore: ridefxico2024@gmail.com (scrivere in lingua spagnola).





La rivista esce quattro volte l'anno.

L'abbonamento annuale ha un costo di 30€ (per abbonamenti individuali, Enti, Scuole, Istituzioni) e si effettua:

- tramite il sito web <https://www.erickson.it/cooperazione-educativa>;
- contattando il servizio clienti al numero 0461 951500;

L'iscrizione al Movimento di Cooperazione Educativa è comprensiva dell'abbonamento.

L'abbonamento comprende gratuitamente anche la versione online della rivista. Gli abbonati, oltre a ricevere i fascicoli cartacei, possono sfogliare online ogni numero della rivista, accedendo all'archivio digitale degli articoli pubblicati dal 2006.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi entro il 31 ottobre compilando online il modulo disponibile all'indirizzo <https://www.erickson.it/it/domande-frequenti/disdetta-abbonamento-riviste.aspx>. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 951500

ufficioabbonamenti@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1270 del 13/12/05.

ISSN: 0010-8502

Dir. Resp. Rinaldo Rizzi

Direzione e redazione «Cooperazione Educativa»

via del Forte Tiburtino, 98 - 00159 Roma

Tel. 06 66483385

cooperazione.educativa@gmail.com

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensioni e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista. Per le proposte di articoli si faccia riferimento alle norme editoriali presenti nel sito rivistedigitali.erickson.it/cooperazione-educativa, sezione «Per gli autori».

Nonostante gli scrupolosi controlli effettuati, si declina ogni responsabilità rispetto ai contenuti dei link esterni riportati negli articoli. L'unico responsabile delle pagine collegate tramite link è e rimane il gestore delle suddette.

L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti delle immagini e dei testi citati nel volume. Rimane a disposizione di quanti rilevino omissioni o errori nei riferimenti.

«Cooperazione Educativa» è inclusa negli elenchi delle riviste scientifiche per l'Area 11 e per l'Area 14 dell'ANVUR.



Semplici regole per smaltire e riciclare gli imballaggi
www.erickson.it/it/dove-lo-butto

Direzione

Alberto Speroni

Vicedirezione

Raffaella Maggiolo

Segreteria

Gabriele Filipelli

Ricerca iconografica

Giuliana Manfredi, Elena Negro

Comitato di redazione

Pia Basile

Oreste Brondo

Nicolò Budini Gattai

Giovanna Cagliari

Domenico Memi Campana

Domenico Canciani

Cristina Contri

Anna D'Auria

Lanfranco Genito

Anna Maria Matricardi

Donatella Merlo

Giovanna Palmero

Maria Anna Pesce

Angiolina Ponziano

Angelo Rimondi

Francesco Maria Salimbeni

Comitato scientifico

Maria Bacchi

Massimo Baldacci

Gianfranco Bandini

Fabio Bocci

Diana Cesarin

Pietro Clemente

Mirella Grieco

Paola Falteri

Simonetta Fasoli

Raffaele Iosa

Nicoletta Lanciano

Cinzia Mion

Elisabetta Nigris

Alessandro Portelli

Gabriella Romano

Marco Rossi Doria

Marianella Sclavi

Giovanni Solimine

Paolo Sorzio

Francesco Tonucci

Silvia Zetto Cassano

Referente Riviste Erickson

Silvia Moretti

Coordinamento e Redazione

Medialab | Elisabetta Bortolotti

Impaginazione

Medialab | Giuseppe Rossello

Stampa

Finito di stampare nel mese di febbraio 2024
da Esperia S.r.l. Lavis (TN)



© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24 - 38121 TRENTO

COOPERAZIONE EDUCATIVA

SCRITTI DI

Fabio Alberti
Maria Bacchi
Marcella Bacigalupi
Giuseppina Boccasile
Oreste Brondo
Antonio Brusa
Domenico Canciani
Graziella Conte
Maurizia Di Stefano
Gabriele Filipelli
Piero Fossati
Gruppo Territoriale Sicilia
Nicoletta Lanciano
Lando Landi
Giovanna La Maestra
Pina Leporanico
Giancarlo Maculotti
Raffaella Maggiolo
Francesco Muraro
Alessandro Portelli
Francesco Maria Salimbeni
Alberto Speroni
Lilia Andrea Teruggi
Paule Roberta Yao
Silvia Zetto Cassano

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24
38121 Trento
Informazioni abbonamenti:
0461 950690

Ufficio ordini:  800-844082

Abbonamenti
€ 30,00 individuale
€ 30,00 per enti, scuole, istituzioni
€ 50,00 per l'estero

ISSN 0010-8502

