

Esame di abilitazione alla cattedra A050

RELAZIONE FINALE

LA MEDIAZIONE ICONOGRAFICA NELLA RICOSTRUZIONE DI CONTESTI
STORICI DI MEDIO-LUNGO PERIODO



Supervisore: prof. Roberto Crosio

Candidato: dott. Giorgio Bancalè

Indice

PARTE PRIMA – LE TEORIE DI RIFERIMENTO.....	3
Modelli teorici.....	3
<i>Elasticità</i>	3
<i>Oppressione?</i>	3
<i>Processi cognitivi</i>	4
Scelta dei contenuti rispetto alla disciplina.....	5
<i>Tempi della storia</i>	5
<i>Che cos'è il feudalesimo?</i>	5
Modalità e strumenti dell'intervento didattico.....	6
<i>Coinvolgimento mirato</i>	6
<i>La regina dei sensi</i>	6
<i>Iconografia e didattica</i>	7
PARTE SECONDA – IL PROGETTO.....	8
Contesto dell'intervento didattico.....	8
<i>L'istituto</i>	8
Il progetto didattico.....	9
<i>Requisiti</i>	9
<i>Obiettivi</i>	9
<i>Bibliografia dell'insegnante</i>	10
<i>Scansione degli incontri</i>	13
<i>Verifica</i>	26
PARTE TERZA – IL PROCESSO.....	27
Variazioni.....	28
Aspetti relazionali.....	29
Verifica.....	30
PARTE QUARTA – RIFLESSIONI.....	32
<i>Ricerca</i>	32
<i>Dotte illusioni</i>	32
<i>Correzione di rotta</i>	33
<i>Utilità della specializzazione</i>	33
BIBLIOGRAFIA.....	34

PARTE PRIMA – LE TEORIE DI RIFERIMENTO

Modelli teorici

Elasticità - Di solito, un insegnante di pianoforte, di danza o di tennis orienta la sua attività secondo una scelta metodologica che ritiene universalmente valida e che il più delle volte esclude tutte le altre. Per esempio, nel primo dei casi che ho citato, il maestro può plasmare un giovane pianista sommergendolo di esercizi puramente tecnici, propedeutici ai brani d'Autore; ma può anche agire in senso opposto, lesinando sulla tecnica fine a se stessa e privilegiando da subito la componente espressiva. Tra i due sistemi non c'è possibilità di mediazione: il primo impone all'allievo un atteggiamento passivo, meccanico, fondandosi sul fatto che gli esercizi assegnati siano un passaggio obbligato, ancorché stucchevole, della sua formazione; nel secondo invece la personalità di chi impara è maggiormente coinvolta, dal momento che viene subito valorizzata l'intelligenza musicale, che col tempo sarà arricchita di nuovi contenuti e nuovi stimoli. Ma qualunque sia la scelta, questa individuerà con nettezza il profilo dell'insegnante, al quale ogni allievo si dovrà inevitabilmente adeguare.

Spesso mi sono chiesto se lo stesso ragionamento si possa applicare a un docente di scuola secondaria, il cui lavoro nasce da premesse affatto diverse. Intanto perché nel suo caso la relazione didattica non implica una reciproca scelta; in secondo luogo perché, per quanto esteso sia il suo sforzo, il suo insegnamento non potrà mai essere individualizzato come quello di un maestro di piano.

Peraltro, esistono altri fattori che ostacolano l'adozione di un unico modello didattico: la specificità di ogni gruppo-classe, le sue inevitabili disomogeneità interne, la continua esposizione all'imprevisto intimamente connessa alla professione. A questo proposito, in una vecchia relazione di tirocinio scrissi che a volte l'insegnamento sembra configurarsi come un'«arte del rimedio» - un po' come se il professore fosse un architetto che, prima di costruire una casa, deve prendersi cura delle sue fondamenta dissestate. Così, appare abbastanza scontato che a qualificare un buon insegnante non sia tanto l'univocità del suo modello di riferimento quanto la capacità di adattare le sue competenze metodologiche al contesto in cui è chiamato ad operare.

Non è affatto detto però che l'elasticità metodologica implichi per il docente la rinuncia a una propria fisionomia definita, a un progetto ideale di fondo in grado di conferire valore e autenticità al suo compito educativo. Svuotata di questa componente, l'esperienza didattica rischia di trasformarsi nella parodia di se stessa; e siccome non credo troppo nella vocazione all'insegnamento, credo che qualche fondamento teorico sia più che necessario anche in questo ambito.

Oppressione? - Un testo che mi ha dato molto da riflettere è la *Pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire. In realtà, per coglierne il valore attuale è necessaria un'opera di decontestualizzazione, o se non altro di traslazione, dal momento che avrebbe poco senso rintracciare nell'Italia di oggi gli stessi oppressi di cui parla l'autore;¹ e sarebbe anche piuttosto discutibile applicare in generale la categoria dell'oppressione in una società che si autoproclama benestante e che contempla una sfera di diritti sufficientemente estesa. Tuttavia, credo che quello dell'oppressione sia un rischio permanente, specie nel momento in cui mancano i fondamenti morali e culturali per scongiurarla. Ciascuno può liberamente valutare la misura in cui la società contemporanea denoti perdita di memoria storica, omologazione, ingiustizie,

¹ L'esperienza educativa di Freire si svolge tra 1960 e 1964 presso le comunità rurali più povere del Brasile.

indifferenza, appiattimento, mediocrità, ignoranza, banalità; resta il fatto che l'azione di un insegnante deve essere improntata ad eliminare quegli atteggiamenti di cui si potrebbe alimentare - magari senza nemmeno accorgersene - una generazione di oppressi. A questo scopo, mi sembra indispensabile rendere consapevoli i ragazzi di come l'acquisizione di conoscenze, e il processo che la sottende, sia uno strumento di arricchimento e di emancipazione interiore. Infatti, rifiutando una concezione puramente trasmissiva («depositaria») dell'apprendimento, Freire indica nell'educazione «problematizzante», fondata sulla riflessione e sul dialogo, la via principale per comprendere criticamente e trasformare la realtà.

Processi cognitivi - Ora, riflessione e dialogo rischiano di restare due concetti astratti - e dunque privi di autenticità - in mancanza delle minime premesse metodologiche che ne favoriscono lo sviluppo. Per esempio, non può esserci riflessione senza apprendimento significativo; e non può esserci apprendimento significativo senza il dominio della propria struttura cognitiva, cioè dell'interazione tra concetti preesistenti, elaborazione delle informazioni e acquisizione di nuove conoscenze. In questo senso mi pare altamente indicato il ricorso ad organizzatori anticipati in grado di consolidare nell'alunno la capacità di correlare il dato e il nuovo - a maggior ragione in una materia complessa come la storia, in cui si inseguono ripetutamente nessi causali e procedimenti deduttivi.

Il racconto come obiettivo - Per quanto riguarda l'organizzazione e l'aggregazione di conoscenze e di significati, la lettura di J.S. Bruner e l'esperienza diretta, come tirocinante e come supplente, hanno orientato la mia preferenza verso la forma trasversale del racconto - trasversale per la pluralità di competenze che richiede: linguistiche, organizzative, logiche.

Nel presentare i contenuti di una materia, spesso l'insegnante ricorre al racconto, anche se la vastità e la natura degli argomenti spesso comportano un'esposizione frastagliata e non lineare. Per esempio, in storia l'alta componente concettuale riduce gli sbocchi narrativi dell'esperienza feudale rispetto a rispetto ad altri contesti storici come la Rivoluzione francese; dal canto suo, la Rivoluzione francese può anche essere pensata come un grande racconto unico, ma al suo interno contiene una tale ricchezza di aspetti da generare molteplici ramificazioni narrative.² Così, il vero racconto a cui mira l'insegnante è quello modellato dai ragazzi, in cui l'apprendimento significativo dovrebbe trovare la sua più compiuta espressione, dal momento che organizzare conoscenze e significati in forma narrativa vuol dire cogliere i loro legami reciproci e saperli coordinare in un mosaico unitario del quale via via vengono costruite le tessere. Nell'operazione è determinante il ruolo svolto dall'interiorità di ogni studente; infatti, non entrano in gioco solo i modelli mentali - *frame* e *script*, per dirla con Roger Schank - ma anche le variabili emotive e psicologiche con cui ciascuno affronta l'apprendimento di nuovi concetti. Per questo motivo, il racconto non è affatto una variazione sul tema «imparare la lezione» - locuzione dal sapore meccanico, depositario - ma un fatto che coinvolge nella sua totalità la configurazione interiore dell'allievo.

² Qui devo subito un chiarimento. La parola racconto applicata alla storia evoca infatti il concetto di *histoire-récit*, cioè quella concezione storiografica che assegna un valore primario alla ricostruzione di avvenimenti secondo una sequenza cronologica lineare; nonostante un suo recente *revival*, si tratta di un modello sostanzialmente superato per il suo carattere ritenuto un po' troppo superficiale. Così, per me un racconto storico è un discorso, un'esposizione liberamente organizzata che osservi la molteplicità degli aspetti di un fenomeno storico, al di là dei suoi tratti più spiccatamente evenemenziali.

Scelta dei contenuti rispetto alla disciplina

Tempi della storia - Questa relazione nasce da un'esperienza di tirocinio attivo in storia condotta presso un ITC di Torino; anche se la teoria e la prassi si condizionano reciprocamente, lo scopo principale dell'intervento didattico era quello di sperimentare almeno in parte i modelli di riferimento appena descritti; così, concordemente con la docente accogliente, la scelta è caduta su un argomento dalla forte natura concettuale e che poco si presta ad un apprendimento intuitivo. Al pari della cavalleria, il feudalesimo è il fenomeno che generalmente innesca la percezione comune del Medioevo, anche se la parola abbraccia un arco temporale molto più ampio, visto che per la sua abolizione formale bisogna attendere fino alla notte del 4 agosto 1789.³ Così, seguendo lo schema proposto da Fernand Braudel, si può sostenere a buon diritto che esso rientri tra i fatti storici di «lunga durata», per quanto nel modulo ci si concentri sul momento della sua formazione più che sulla sua persistenza. Secondo il celebre studioso degli *Annales*, i tempi lunghi inquadrano fenomeni storici che presentano strutture e caratteri di fondo in grado di resistere all'urto dei secoli; la stabilità, o l'estrema lentezza delle loro modificazioni interne, è l'elemento che più li caratterizza.

L'utilità del ragionare su un arco temporale così esteso risiede nella possibilità di cogliere la concezione stratificata del tempo. Lungo lo sviluppo dell'organizzazione feudale infatti è possibile individuare dei momenti specifici di durata circoscritta; per esempio, il fenomeno dell'incastellamento delinea un'importante congiuntura sociale che tuttavia non intacca significativamente la struttura di lunga durata. In questo modo, ai ragazzi dovrebbe risultare abbastanza agevole distinguere tra periodi lunghi e periodi medi della storia – e di conseguenza dovrebbe migliorare la capacità di orientarsi e di istituire legami tra diversi contesti. Purtroppo, dopo le prime esperienze alla cattedra, mi è parso di notare che l'abitudine a una segmentazione temporale ragionata sia ancora troppo poco diffusa, e che si continui a percepire il tempo storico come una linea unica incidentalmente punteggiata da eventi di breve durata – ovvero quei tempi corti di cui Braudel diffidava maggiormente, contestandone la natura «capricciosa» e «ingannatrice».

Che cos'è il feudalesimo? – La domanda (che riprende il titolo del preziosissimo lavoro di François Louis Ganshof) è più che legittima, dal momento che l'esperienza feudale non sempre ha avuto una definizione omogenea negli studi storici.⁴ La storiografia marxista per esempio (Witold Kula, Aaron Gurevic) la considera secondo una prospettiva socio-economica, sottolineando in particolare lo sfruttamento delle masse contadine e la dimensione agraria dell'economia. Marc Bloch invece, nel celebre *La Società feudale*, estende la sua indagine ricomprendendo le varie componenti del fenomeno all'interno di una «struttura sociale»; inoltre, egli distingue tra due ondate feudali - la prima tra VIII e XI secolo, contraddistinta dalla pluralità dei poteri locali, la seconda dal XII in poi, nella quale l'istituto vassallatico si diffonde ai fini di una ricomposizione territoriale. Ad altre conclusioni arriva Ganshof, che pure individua un feudalesimo «carolingio» e un feudalesimo «classico»; uno degli elementi di maggior interesse dei suoi studi consiste

³ In realtà un'estensione così ampia dell'esperienza feudale è una forzatura, una deformazione prospettica. Il termine 'feudalesimo' infatti è stato introdotto, con valenza fortemente negativa, in Francia nel XVIII secolo per indicare uno stato di soggezione degli strati sociali più poveri rispetto alla nobiltà; tuttavia, il 'feudalesimo' settecentesco non è assimilabile a quello altomedievale, vista la radicale diversità dei contesti politici e delle peculiarità sociali e antropologiche con cui il fenomeno si manifesta.

⁴ Addirittura alcuni storici (Alain Guerreau, Susan Reynolds) rifiutano il concetto stesso di feudalesimo, ritenendolo una costruzione posticcia dunque inadeguata a spiegare una realtà che non lo contemplava.

nell'indagine su quegli istituti giuridici che per certi versi hanno anticipato quello feudale, come ad esempio la *commendatio*; sicché un embrione del feudalesimo si può rintracciare già a partire dal VI secolo, quando si incontrano le tradizioni clientelari tardoromane e quelle germaniche.

Per completezza di contenuti, rigore documentale, chiarezza espositiva, il modello di Ganshof è quello che ho privilegiato durante le lezioni; e mi sembra che anche i manuali consultati seguano un analogo indirizzo (Desideri e Cantarella-Guidorizzi in particolare). Così, nel rispondere alla domanda testé evocata, ho buon gioco a citare quello che scrive lo storico belga nell'introduzione del suo volume: «Si può concepire il feudalesimo come un tipo di società i cui caratteri determinanti sono: uno sviluppo molto ampio dei legami di dipendenza da uomo a uomo, con una classe di guerrieri specializzati che occupano i tre gradi superiori di questa gerarchia; un estremo spezzettamento del diritto di proprietà; una gerarchia dei diritti sulla terra nati da questo spezzettamento, gerarchia che corrisponde in larga parte a quella dei legami di dipendenza cui abbiamo appena accennato; un frazionamento del potere pubblico che determina in ogni regione una gerarchia di istanze autonome che esercitano per il proprio interesse poteri normalmente attribuiti allo stato e spesso, in un'età anteriore, di effettiva competenza di quest'ultimo».⁵

Modalità e strumenti dell'intervento didattico

Coinvolgimento mirato - Nel preparare la mia proposta didattica, ho cercato di raccogliere una raccomandazione della docente accogliente che, visto il livello non proprio soddisfacente della classe, mi esortava a utilizzare strumenti e metodologie in grado di coinvolgere quanto possibile i ragazzi nel processo di apprendimento. Detto in altri termini, si trattava di creare un clima 'positivo', tale da catturare l'interesse dei ragazzi e da accrescere il loro senso di efficacia. Così, assolvere un compito del genere richiede prima di tutto competenze relazionali - in particolare l'attivazione di quella funzione psicologica della mente che è ingrediente essenziale di una proficua relazione tra insegnante e allievo. Diversa però è la questione se affrontata da un punto di vista puramente metodologico, dal momento che l'argomento scelto non sembra prestarsi a una trattazione ricca di 'effetti speciali'. D'altra parte, se il mio scopo era quello di ridurre la distanza tra gli allievi e il feudalesimo, servirsi del ricchissimo apparato di approfondimenti storiografici difficilmente avrebbe favorito l'immediatezza dell'approccio con il tema in questione. Così, è stato quasi inevitabile decidere di sfruttare il potenziale offerto dalla mediazione iconografica.

La regina dei sensi - In un saggio illuminante, Raffaele Simone ci rivela come le nostre forme della conoscenza cambino nel tempo in ragione di trasformazioni tecnologiche esterne, e come i nostri sensi contemplino una loro gerarchia interna, nella quale la vista e l'udito occupano da sempre i gradini più elevati. Il ruolo della vista in particolare ha assunto una dimensione preminente in seguito all'invenzione della scrittura, che ha di fatto rivoluzionato il concetto di visione separando quella 'alfabetica' da quella 'non alfabetica'.⁶ La prima si può definire come una «visione in profondità», che permette di acquisire informazioni e conoscenze analitiche a partire da una serie lineare di simboli visivi; la visione alfabetica dunque non si esaurisce in se stessa, dal momento che può attivare processi mentali anche molto complicati. La visione non alfabetica invece si riferisce alla capacità di vedere oggetti in generale e non segue una successione

⁵ F.L. GANSHOF, *Che cos'è il feudalesimo?*, Torino, Einaudi 2003, p. XI.

⁶ R. SIMONE, *La terza fase: forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza 2003, p. 16-27.

ordinata nel suo movimento, sicché innesca un'intelligenza di tipo 'simultaneo', in grado cioè di trattare nello stesso momento più informazioni pur senza istituire un loro ordine interno. L'altra modalità visiva invece configura un'intelligenza 'sequenziale', che non potendo prescindere dalla successione di un prima e di un dopo esclude la sovrapposizione di informazioni.

Iconografia e didattica - Nessuno mette in discussione il fatto che qualsiasi immagine sviluppi un'elaborazione di tipo simultaneo. Tuttavia, l'utilizzo didattico di immagini implica un'organizzazione ordinata dei loro elementi significativi, dispiegando criticamente tutte quelle informazioni che affluiscono contemporaneamente nella struttura percettiva di chi le osserva. Per questo, a proposito delle fonti iconografiche non è casuale parlare di 'lettura' anziché di 'visione', proprio come se l'operazione sottintendesse una natura eminentemente alfabetica e dunque il richiamo a un'intelligenza sequenziale.

D'altra parte, l'approccio iconografico tradizionale, teorizzato ad Amburgo poco prima dell'ascesa del nazismo, consta di tre livelli d'interpretazione: il primo è la cosiddetta descrizione pre-iconografica, inerente all'identificazione naturale di oggetti e avvenimenti; il secondo è l'analisi iconografica in senso stretto, che mira alla ricostruzione del «significato convenzionale» dell'immagine (ad esempio riconoscere una cena come Ultima cena); il terzo riguarda l'interpretazione iconologia, orientata a cogliere il significato intrinseco dell'immagine, cioè «quei principi di fondo che rivelano l'atteggiamento fondamentale di una nazione, un periodo, una classe, una concezione religiosa o filosofica».⁷

Il limite di questo approccio è stato denunciato dagli strutturalisti che, fondandosi sull'idea di immagine (o di testo) come sistema di segni, hanno messo in risalto l'importanza del contesto di cui essa è espressione; inoltre, uno sguardo di questo tipo privilegia l'organizzazione interna di un'opera e le scelte comunicative dell'autore, trasferendo nella creazione figurativa il nesso tra *langue* e *parole* che caratterizza ogni atto linguistico: c'è anche da dire però che l'approccio strutturalista rischia di 'depotenziare' l'immagine riducendola a semplici schemi e svuotandone le implicazioni più complesse.

Così, nell'utilizzare immagini a scopo didattico preferisco non rifarmi a nessuna teoria in particolare, dal momento che un'immagine di per sé non sempre riflette una realtà sociale specifica né evidentemente si può ridurre a un sistema di segni concluso in se stesso. Semmai mi allineo alle posizioni di Peter Burke, laddove dice che esse «testimoniano il modo stereotipato, ma nondimeno in continuo e graduale cambiamento, in cui i singoli o i gruppi vedono il mondo sociale, incluso il mondo della loro immaginazione».⁸

PARTE SECONDA – IL PROGETTO

Contesto dell'intervento didattico

L'istituto – L'ITC Quintino Sella si trova in un elegante quartiere del centro di Torino, a pochi passi dalla stazione di Porta Susa. La sua tradizione è di immenso prestigio:

⁷ E. PANOFKY, *Studi di iconologia: i temi umanistici nell'arte del Rinascimento*, citato in P. BURKE, *Testimoni oculari: il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci 2002, p. 43.

⁸ P. BURKE, *op. cit.*, p. 213.

fondato nel 1867 con il nome di «Istituto Internazionale di Educazione», già dagli albori raccoglie studenti di ogni parte del mondo, come testimonia il suo preziosissimo Archivio storico.

In tempi più recenti (siamo nel 1996) assorbe l'Istituto Luigi Einaudi, preludio alla forte ristrutturazione indotta dal DM 122/1996; all'interno dell'ambito commerciale vengono attivati due indirizzi: quello giuridico-economico-aziendale (IGEA), fortemente sensibile alle esigenze del mondo del lavoro e il Liceo economico aziendale (LEA), meno connotato sul piano operativo-professionale ma più aperto al proseguimento degli studi – oltre ad un maggior numero di ore di italiano spicca lo studio della filosofia negli ultimi due anni. Integrato ai due indirizzi è quello economico-aziendale per arti e sport, creato per assicurare una valida formazione a quei ragazzi assiduamente impegnati in attività artistiche o sportive.

Tratto caratterizzante dell'Istituto sono le discipline giuridico-economiche: economia aziendale, geografia economica, scienza delle finanze, economia politica, diritto occupano più della metà dell'orario del triennio. Di particolare rilievo è l'area di progetto, attività interdisciplinare obbligatoria incentrata sulla simulazione di situazioni reali e orientata allo sviluppo di competenze trasversali. Ne sono un esempio alcune iniziative realizzate nel corso degli ultimi anni: la realizzazione del sito web della scuola, la creazione di una piccola casa discografica o lo spot sociale «Il futuro del calcio è nelle nostre mani», realizzato con la collaborazione del fu Torino Calcio e dell'altra società calcistica torinese.

La classe – Bollata come «piatta» dalla docente accogliente, la II C è la classe dove avevo svolto il tirocinio osservativo nell'anno scolastico precedente; poco numerosa (quindici allievi) è a risicata maggioranza femminile (otto a sette) e in effetti non sempre mi è parsa mostrare una predisposizione viva, curiosa e condivisa verso l'apprendimento. A chi addebitare la colpa di tutto questo? Francamente non ho risposte preconfezionate in merito, anche se eviterei di addossare la responsabilità ai ragazzi – e non a caso ho voluto inserire Freire tra i miei principali riferimenti teorici e ideologici. Certo, c'è una cosa che ha colpito negativamente anche gli osservatori internazionali:⁹ le scuole medie inferiori tendono a consegnare alle superiori allievi privi dei necessari fondamenti linguistici, logici e culturali. Così, c'è relativamente poco da stupirsi se esistono casi – proprio nella classe di cui parlo – in cui l'attività di elettricista è stata preferita a quella di studente.

Quanto alla scelta dell'argomento infine, essa si inserisce a pieno titolo nella programmazione didattica della titolare; d'altra parte, il mio intervento non voleva caratterizzarsi per l'originalità dei contenuti né per vivacità interdisciplinare quanto per l'impianto metodologico e per l'attenzione rivolta ai procedimenti cognitivi.

⁹ Mi riferisco a un recente studio dell'OCSE, dove sono espressi dei dubbi sulla qualità della formazione offerta dalle scuole medie inferiori, definita incompleta e insufficiente per affrontare il seguito del percorso di studi; cfr. J. LOONEY-C. LANEVE-M. MOSCATO, *Italy: a system in transition*, in AA.VV., *Formative Assessment*, OCSE 2005, p. 163.

Il progetto didattico

Requisiti – Presento i requisiti che ritenevo indispensabili ai fini dello svolgimento del mio intervento, rinviando alla parte successiva alcune considerazioni aggiuntive circa il loro effettivo possesso:

CONOSCENZE

- coordinate di geografia politica ed economica dell'Europa tra VII e IX secolo: le principali rotte commerciali per mare e per terra, vita cittadina e vita rurale;
- fenomeni storici di medio periodo che interessano l'area europea dopo la caduta dell'Impero d'occidente: dominazione gotica, bizantina e longobarda, ascesa dei franchi;
- lineamenti dell'organizzazione territoriale dell'impero carolingio e concetto di potere centrale;
- principali fattori di discontinuità tra mondo romano e mondo barbarico: vincoli pubblici e vincoli privati;
- modalità di organizzazione e sfruttamento della terra: agricoltura intensiva ed estensiva, concetto di latifondo.

ABILITÀ

- analisi di fenomeni economici, politici, culturali e loro sintesi in un quadro unitario;
- attitudine ad osservare criticamente un'immagine;
- approccio ragionato alle fonti;
- padronanza di carte geografiche e carte tematiche;
- orientamento minimo lungo l'asse temporale;
- raccogliere e selezionare appunti;
- individuazione ed elaborazione dei concetti chiave di un testo espositivo e costruzione di schemi o mappe concettuali finalizzate allo studio;
- apparato linguistico appropriato e sufficiente proprietà espressiva.

COMPETENZE

- analisi di fenomeni di varia natura (economici, politici, culturali) e loro sintesi in un quadro unitario;
- individuazione di nessi di causalità, continuità, discontinuità all'interno di un contesto storico;
- apertura al confronto interdisciplinare;
- mettere criticamente in relazione distinti contesti storici;
- lavorare in gruppo in modo concentrato e collaborativo;
- autostima e autoefficacia.

Obiettivi

CONOSCENZE

- quadro sociale ed economico dell'Europa nel IX secolo: fenomeni strutturali e congiunturali: declino delle città, contrazione degli scambi, crescita delle masse rurali, concetto di economia chiusa;
- lineamenti dell'organizzazione territoriale dell'Impero successiva al capitolare di Quierzy e concetto di potere locale;
- nascita e organizzazione della *curtis*;
- gli elementi costitutivi dell'istituzione feudale: beneficio, vassallaggio, immunità, concetto di signoria territoriale;
- genesi e sviluppo dell'incastellamento;
- struttura e funzioni di un castello.

ABILITÀ

- consolidamento delle abilità elencate tra i requisiti, con particolare attenzione alla profondità di lettura delle immagini e alla consapevolezza dei diversi tempi della storia;

COMPETENZE

- consolidamento delle competenze elencate tra i requisiti, con particolare attenzione alla capacità di analisi e di ragionamento sui processi storici.

Bibliografia dell'insegnante – Nella preparazione dell'intervento, mi sono basato su quattro manuali per le scuole superiori. A costo di passare per un bieco conservatore, ammetto di essere piuttosto affezionato al vecchio Desideri (*Storia e storiografia* vol. I) per l'organicità dei contenuti, la profondità dell'approccio critico, la chiarezza concettuale, l'adeguatezza dell'apparato di letture... solo che in molti – invero non a torto - lo considerano già un testo un po' *demodè*, in quanto espressione di un vecchio sistema scolastico; d'altra parte, volendo proporre un percorso di lettura di immagini, non ci sarebbe testo meno indicato. Così, mi devo aiutare per forza con manuali più aggiornati. Quello adottato in II C per esempio sembra appartenere a tutt'altra dimensione di apprendimento; anzitutto per un fatto puramente quantitativo: se il Desideri dedica al feudalesimo quasi quaranta pagine, tra testo istituzionale, letture critiche, schede riepilogative e domande di verifica, *CLIO dossier* vol. E lo esaurisce in venti; al posto dei brani di Bloch o di Duby figurano schede di approfondimento sugli scacchi e sulla raffigurazione del diavolo; i contenuti sono esposti in modo estremamente succinto e risulta dunque difficile non fare ricorso a sostanziose integrazioni; in compenso però l'apparato di immagini è straordinariamente ricco e interessante; così, testi come questo sembrano fatti apposta per attirare la curiosità dei ragazzi e favorire un apprendimento snello, frizzante, ma non troppo approfondito. Per quanto riguarda invece *Le tracce della storia* vol. C di Cantarella-Guidorizzi, il feudalesimo è affrontato in un'unità di vasto respiro, significativamente intitolata «Società e cultura medievali»; la trattazione è asciutta ma ampiamente esaustiva e affronta le problematiche storiche connesse con l'argomento senza dispersioni; un po' limitato nell'apparato di immagini, presenta ottime sezioni paratestuali e soprattutto mappe concettuali di grande utilità. Infine, l'ottimo *Le rane e lo stagno* vol. 4 di Farina-Solfaroli Camillocci si presenta certamente come il testo che meglio recepisce il dibattito storiografico intorno al feudalesimo. L'argomento infatti viene articolato in diversi capitoli, con l'evidente scopo di isolare quello che Ganshof definisce feudalesimo «classico», scindendo la trattazione della signoria fondiaria da quella della signoria territoriale, nel cui avvento si individua la genesi del sistema feudale vero e proprio. Un procedimento del genere si avverte anche nel manuale di Desideri, ancorché non sia

dovutamente messo in rilievo: la tendenza, comune anche agli altri testi, è quella di far confluire all'interno di un'ambigua etichetta feudale strutture giuridiche e processi storici ancora piuttosto distanti tra di loro; tanto per fare un esempio, non esiste una corrispondenza biunivoca tra *curtis* e feudalesimo, dal momento che la prima si afferma in un contesto in cui il secondo non ha ancora fatto la sua comparsa. Dal rischio di facili generalizzazioni mette in guardia anche il testo di Massimo Montanari, *Storia medievale* edito da Laterza, manuale di destinazione universitaria che affronta con sintetica puntualità gli elementi chiave dell'argomento nel tredicesimo capitolo.

Così, nel preparare le lezioni mi sono basato soprattutto sul primo e sull'ultimo dei testi che ho citato, mentre dal testo utilizzato in classe, oltre che dal web, ho attinto per l'apparato di immagini proposto in lettura ai ragazzi.

Dal punto di vista monografico invece il mio punto di riferimento principale è stato il testo di Ganshof, arricchito dalla monografia di Giuseppe Albertoni e Luigi Provero sul feudalesimo in Italia edita da Carocci (il capitolo V dedicato ai legami clientelari dei signori italiani tra XI e XIII secolo); alla bisogna, ho fatto ricorso a *La società feudale* di Bloch, in particolar modo laddove spiega i rapporti di subordinazione privata di cui quella società è intessuta, e a *Lo specchio del feudalesimo* di Georges Duby, per aumentare il mio grado di conoscenza della tripartizione della società medievale.

Descrizione sintetica del progetto – Riassumendo quanto spiegato finora, emergono alcune importanti linee ispiratrici dell'intervento:

- a) l'argomento scelto presenta una componente concettuale piuttosto marcata e dà luogo a una stratificazione temporale complessa e sfuggente a una delimitazione precisa;
- b) l'intervento non si caratterizza come una mera esposizione di contenuti ma vuole privilegiare i processi che portano alla loro acquisizione;
- c) a questo proposito, si dà particolare risalto all'osservazione e alla lettura ragionata delle fonti iconografiche;
- d) l'organizzazione dell'intervento prevede un graduale e costante aumento dell'interazione tra insegnante e allievi.

Così, il percorso didattico si articola in dodici ore complessive, di cui nove dedicate alla presentazione e all'elaborazione dei contenuti, due alla verifica sommativa, una alla correzione della verifica e al riepilogo dei contenuti affrontati. Riporto la sua scansione puntuale nel prospetto alla pagina seguente, rimarcandone la natura progettuale, dunque flessibile e non necessariamente coincidente con ciò che poi è effettivamente avvenuto in classe; a questo seguirà una descrizione più circostanziata del programma di lavoro.

TEMPI	L'INSEGNANTE	L'ALLIEVO
2 ore (50')	Mi presento; espongo brevemente il programma; valuto il possesso dei requisiti; delimito l'argomento nello spazio e nel tempo, traccio un profilo socio-economico dell'Europa nel IX secolo; assegno il compito per casa	Risponde alle mie sollecitazioni in merito ai requisiti; segue la spiegazione a partire dalla cartina d'Europa a p. 113 del manuale; raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti nella forma in cui è abituato
1 ora	Controllo il lavoro sugli appunti svolto dai ragazzi; fornisco la mia rielaborazione alla lavagna sotto forma di mappa concettuale; ripasso le principali forme di agricoltura e di organizzazione della terra, supportato da immagini preparate a casa e distribuite ai ragazzi	Se interpellato fornisce il lavoro svolto a casa; prende nota dei procedimenti per costruire una mappa concettuale secondo l'esempio da me tracciato; segue la spiegazione e annota le definizioni fornite Per casa: rielabora gli appunti
1 ora	Presento il concetto di <i>curtis</i> ; con il supporto di modelli opportunamente predisposti; invito i ragazzi a disegnarne una in base alle informazioni appena fornite; commento i disegni riepilogando i concetti appena esposti; assegno il compito per casa	Raccoglie appunti; risponde alle mie sollecitazioni rispetto alle immagini proposte; disegna quanto viene da me richiesto; interagisce con me nel riepilogo dei concetti presentati durante l'incontro Per casa: studia p. 124-125 del manuale integrandole con gli appunti, esegue un esercizio da me appositamente preparato
2 ore	Correggo l'esercizio assegnato; presento il problema del feudalesimo, e ne spiego gli elementi costitutivi con il supporto di fonti documentali opportunamente preparate e distribuite; richiedo ai ragazzi di rappresentare i concetti esposti sotto forma di mappa concettuale; divido la classe in quattro gruppi incaricandoli di riflettere su immagini preventivamente selezionate; assegno i compiti per casa	Presenta l'esercizio svolto a casa; raccoglie appunti; esegue le mappe concettuali richieste; osserva le immagini distribuite rispondendo alle domande-guida allegate Per casa: rielabora gli appunti e studia p. 128-129 del manuale
1 ore	Presento il concetto di incastellamento servendomi di documenti preparati a casa e distribuiti in classe; con il supporto di fotografie e ricostruzioni grafiche descrivo struttura e funzioni del castello, sollecitando osservazioni e interventi dei ragazzi; distribuisco una dispensa da me preparata contenente un riepilogo discorsivo degli argomenti trattati	Osserva i documenti e le immagini distribuite dall'insegnante, contribuendo alla loro illustrazione quando esplicitamente interpellato; raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti e studia p. 132 del manuale
2 ore	Accompagno la classe alla visita	Risponde alle richieste di feedback

	guidata del Borgo Medievale di Torino, integrando e rimarcando le informazioni fornite dalla guida	opportunamente sollecitate da me Per casa: prepara la verifica su dispensa, manuale e materiale distribuito via via
2 ore	Distribuisco e illustro la verifica sommativa	Esegue la verifica; mi interpella per eventuali delucidazioni in merito
1 ora	Distribuisco la verifica corretta, motivando individualmente le correzioni	Discute la prova con l'insegnante

Scansione degli incontri – La prima lezione ha un carattere frontale e interattivo al tempo stesso. La presentazione del programma avviene in modo discorsivo, anticipando i nodi fondamentali dell'argomento, sottolineandone la particolare configurazione temporale e soffermandosi sull'approccio per immagini scelto come motivo conduttore del percorso.

La verifica dei requisiti si intende svolta sotto forma di domande-stimolo indirizzate in particolar modo agli alunni, opportunamente segnalati dalla tutor, che mostrano maggiori difficoltà nell'approccio con la materia. Il documento da cui prende avvio la verifica è questa cartina, tratta dal manuale, che raffigura la geografia politica dell'Europa centro-occidentale dopo la spartizione dell'Impero:

L'IMPERO CAROLINGIO DOPO IL TRATTATO DI VERDUN – 843 d.C.



Le domande da rivolgere alla classiche seguono un andamento regressivo; eccone un facsimile:

1. Riepilogare le vicende storiche che hanno determinato questo assetto politico;
2. Completare la cartina indicando le popolazioni dominanti sulle aree bianche;
3. Illustrare l'organizzazione amministrativa dell'Impero carolingio;

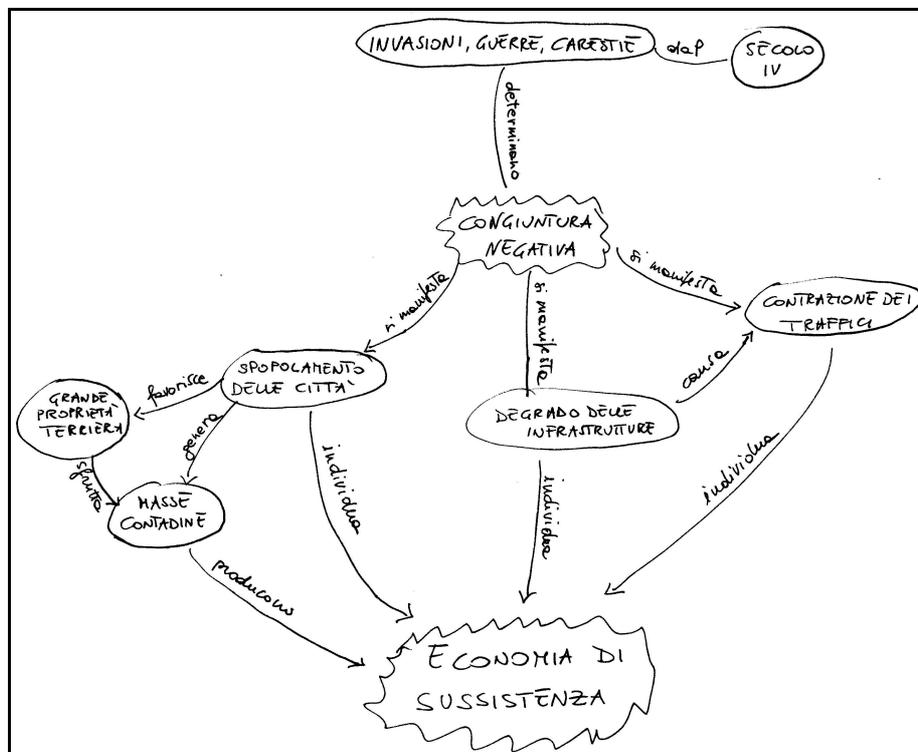
4. Individuare le aree urbane più importanti;
5. Individuare le principali rotte commerciali via terra;
6. Indicare i principali detentori del controllo sul traffico marittimo nel Mediterraneo;
7. Indicare le aree più gravemente devastate da guerre e carestie;
8. Dopo averne individuato la capitale, illustrare le vicende fondamentali della dominazione longobarda;
9. Illustrare il modello di organizzazione sociale delle società germaniche confrontandolo con l'eredità romana.

Laddove si riscontrano lacune, provvedo a colmarle riepilogando i concetti-chiave; una particolare attenzione inoltre viene dedicata alle determinazioni spazio-temporali, per le quali non è da escludere il ricorso a una rappresentazione alla lavagna sotto forma di 'asse del tempo'.

D'altra parte, fornire le giuste coordinate è la mia prima preoccupazione, dal momento che l'ordine temporale degli argomenti presentati non sarà sempre lineare; infatti, pur assumendo come punto di partenza convenzionale l'anno 843 (trattato di Verdun), molti dei fenomeni descritti presentano in quella data uno sviluppo avanzato. Per esempio, il profilo socioeconomico dell'Europa, che conclude frontalmente l'incontro, affonda le sue radici negli anni conclusivi del secolo VIII; per questa parte di lezione, mi baso su una pagina tratta dalla *Storia economica e sociale del Medioevo* di Henry Pirenne, per i cui passaggi più significativi rimando alla dispensa consegnata ai ragazzi al termine del sesto incontro.

Per quanto riguarda i requisiti metodologici, la loro verifica è affidata alla lezione successiva, per la quale i ragazzi sono incaricati di organizzare per iscritto e nella forma alla quale sono abituati i contenuti esposti.

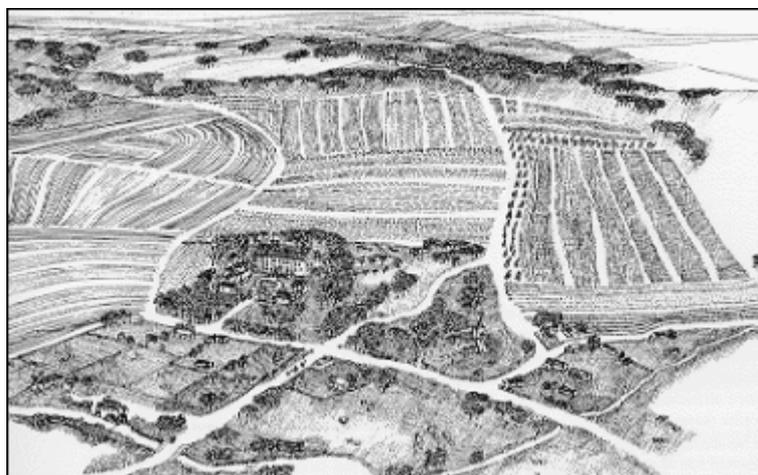
L'inizio secondo incontro è difficilmente prevedibile. La tutor garantisce che infatti buona parte degli alunni possiede gli strumenti per elaborare mappe concettuali, ma non mi è dato sapere in quale misura questi strumenti vengano correttamente applicati, vista anche l'incostanza del loro utilizzo. Così, memore del discorso sull'«arte del rimedio», decido di dedicare l'inizio della lezione all'elaborazione di una mappa concettuale, a partire dai contenuti svolti nell'ultima parte della lezione precedente. Per prepararmi all'eventualità – non sia mai che mi vada a ingarbugliare di fronte alla classe – il giorno prima a casa avevo steso questo esempio:



Nel resto della lezione mi dedico a concetti geografici fondamentali per capire questo e altri contesti storici, in cui la capacità di gestire e di programmare la produzione della terra riveste un ruolo particolarmente delicato; così, per accentuare la loro importanza addirittura ne detto le definizioni:

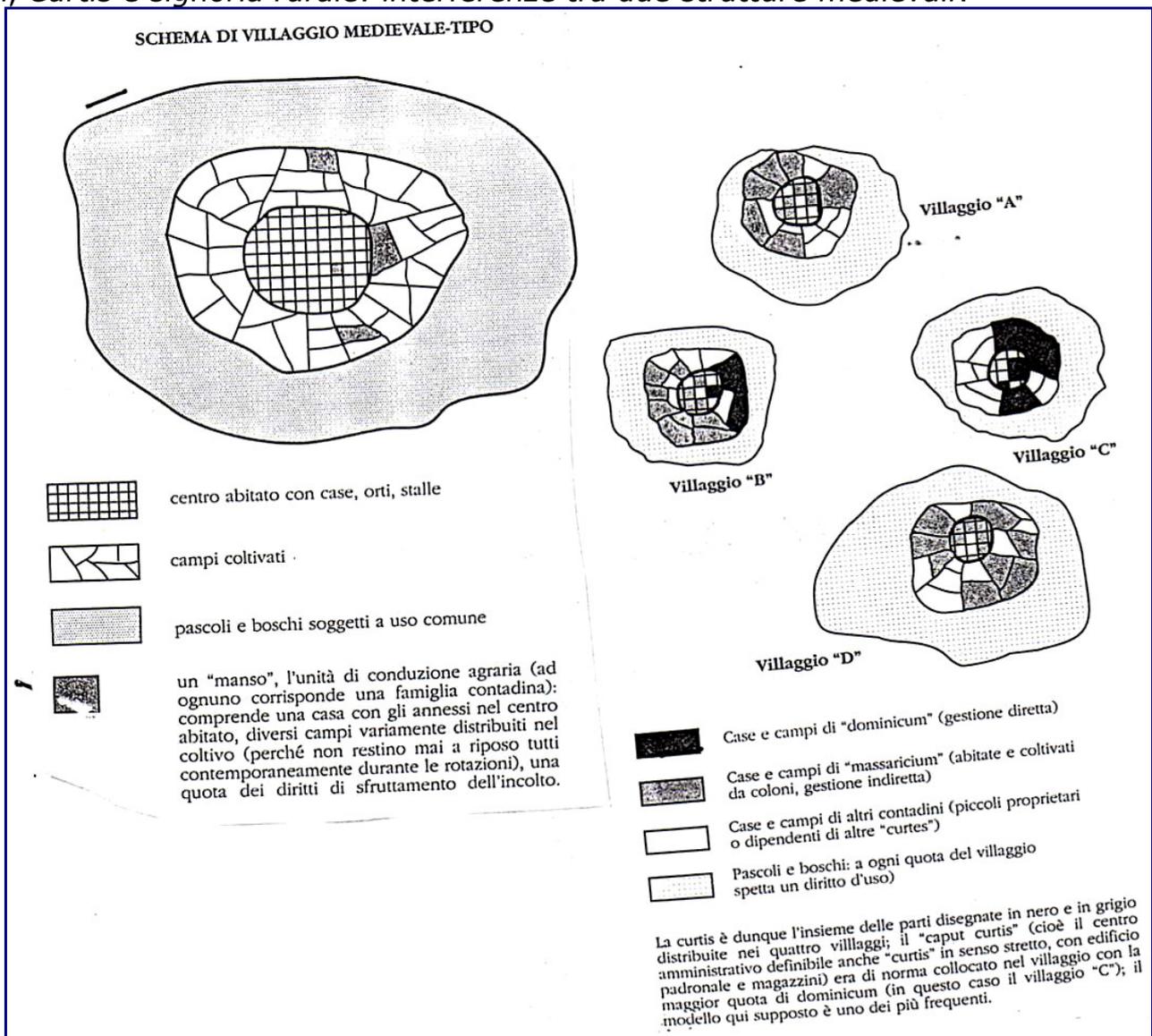
COLTURA INTENSIVA: tipo di agricoltura fondata sull'irrigazione, su rotazioni dei raccolti e su innovazioni tecniche atte ad accrescere la produttività del suolo
COLTURA ESTENSIVA: tipo di agricoltura praticata su vaste superfici ma con mezzi limitati e tecniche arretrate
LATIFONDO: vasta proprietà di terra non appoderata - cioè non suddivisa in appezzamenti di terreno dati in affitto - lasciata incolta o sfruttata con metodi non intensivi.

Le definizioni sono date con l'ausilio di due immagini, la prima delle quali verrà conservata in previsione dell'incontro successivo:

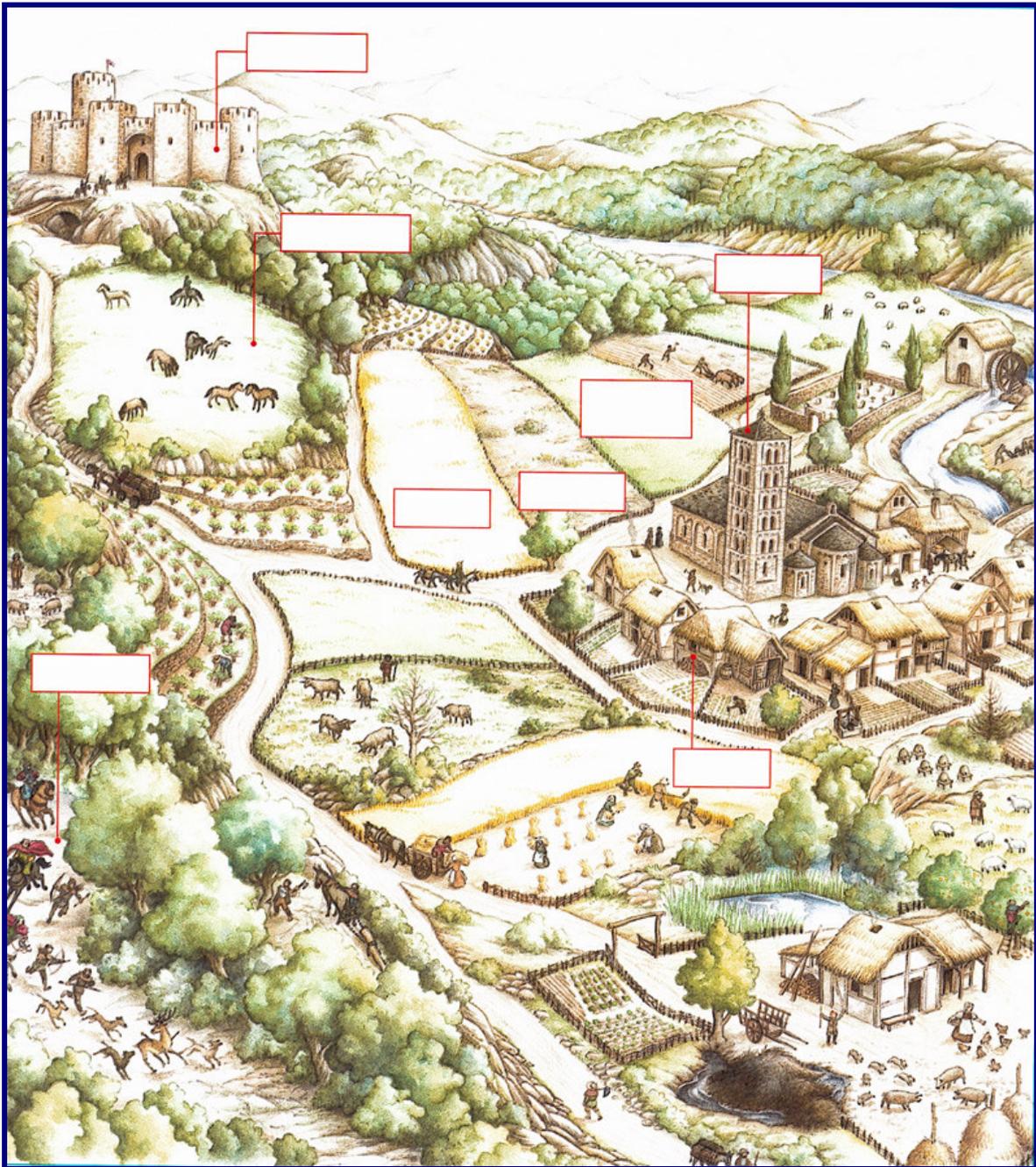




Il terzo incontro, insieme ai due successivi, costituisce il cuore del mio intervento didattico. L'obiettivo della lezione è che i ragazzi colgano il nesso che lega rapporti sociali e organizzazione economica, dal momento che la *curtis* è espressione degli uni e dell'altra. A questo scopo mi avvalgo dell'immagine presentata durante l'incontro precedente e soprattutto di alcune modellizzazioni tratte dal testo curato da Giuseppe Sergi, *Curtis e signoria rurale: interferenze tra due strutture medievali*:



Una volta presentati i contenuti, non senza aver richiamato il precedente della *villa* tardoromana e aver opportunamente definito il concetto di signoria fondiaria, propongo ai ragazzi di metterli a frutto sotto forma di rielaborazione grafica personale: che ciascuno disegni un villaggio medievale fondandosi sulla sua fantasia e sui concetti da poco appresi. Il disegnatore più efficace verrà invitato a riprodurre la sua opera alla lavagna in modo da condurre collettivamente un riepilogo della struttura organizzativa di una *curtis*. In linea con questa impostazione è l'esercizio assegnato per casa, rintracciato sul web e riprodotto alla pagina seguente, nel quale si richiede di riempire gli spazi vuoti della rappresentazione di un villaggio medievale indicando la denominazione delle sue componenti.¹⁰



¹⁰ Qui sarà bene specificare che, benché i primi insediamenti rurali definibili come *curtes* risalgano già al VI secolo, quella rappresentata è una *curtis* riconducibile a un periodo ben successivo, come si evince dal castello o dal campanile tardoromanico della chiesa. Poco male, perché questo sarà un buon motivo per spiegare la permanenza di questa struttura lungo i secoli. La fonte da cui è tratto il disegno è il sito <http://www.biada.org/materies/ccssESO/2nESO/feudalismo/feu.jpg>

La correzione dell'esercizio è un buon pretesto per condurre interattivamente un ripasso dei concetti trattati durante la lezione precedente e al tempo stesso aprire la trattazione del feudalesimo e della signoria territoriale. Feudalesimo: a partire da quando se ne può a buon diritto parlare, in che cosa consiste, quali sono i suoi elementi caratterizzanti; nel presentare il tema, mi avvalgo di un procedimento schematico, differenziando le aree concettuali che riporto alla pagina successiva.

RAPPORTO VASSALLATICO-BENEFICIARIO: si diffonde a partire dal VIII secolo; è una concessione patrimoniale – *beneficium*, poi *feudo* - in cambio di un servizio (*auxilium et consilium*); legalizza i vincoli clientelari; inizialmente non prevede una delega del potere dal signore al vassallo.

IMMUNITÀ: si diffonde a partire dal IX secolo, inizialmente a vantaggio di proprietari ecclesiastici; è un istituto che rende alcune concessioni immuni dall'esercizio del potere centrale; determina una moltiplicazione dei centri di potere.

SIGNORIA TERRITORIALE: si diffonde a partire dal X secolo; consiste in uno sviluppo del potere giurisdizionale dei grandi proprietari terrieri su un'area non limitata al proprio patrimonio fondiario; implica forme di conflittualità tra poteri signorili che si contendono il controllo del territorio; è legata inscindibilmente al fenomeno dell'incastellamento.

Su questi tre nuclei di riferimento si innestano alcuni materiali didattici. A proposito del rapporto vassallatico-beneficiario per esempio mi pare significativo il passo di una lettera del vescovo di Chartres Fulberto a Guglielmo d'Aquitania dove sono indicati gli obblighi che legano reciprocamente vassallo e signore.

Chi giura fedeltà al suo signore, deve sempre avere presenti queste cose: salvezza, sicurezza, onore, interesse. Salvezza vuol dire che nessun danno deve patire la sua residenza, o i luoghi forti che la rendano sicura. Quanto all'onore, nulla dev'essere fatto a danno della sua giustizia o di altre cose che riguardano il suo onore. Quanto all'interesse, nulla che possa nuocere ai suoi beni. Conviene al vassallo guardarsi dal mancare a queste norme; ma ciò non basta per essere meritevole del feudo. Infatti, non basta astenersi dal male, ma bisogna anche fare il bene. Bisogna adunque che nelle cose sopradette egli presti fedelmente consiglio e aiuto al suo signore, se vuole parere degno del beneficio e degno della fede giurata. Anche il signore deve in tutte queste cose rendere la pari al suo vassallo. Se non lo farà, sarà giustamente chiamato malfido, e così pure il vassallo, se sarà convinto di perfidia e di spergiuro per aver mancato ad una di quelle cose, come agente o come consenziente.¹¹

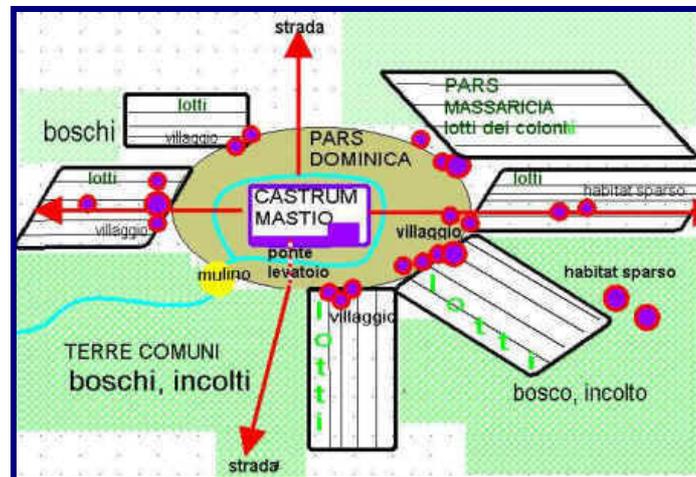
Allo stesso modo, i ragazzi si possono avvicinare all'istituto dell'immunità attraverso questo atto di concessione ad un monastero:

Comandiamo dunque che nessun giudice pubblico o funzionario dell'amministrazione giudiziaria regia possa entrare nelle chiese, località, campi o altri possedimenti che il predetto monastero possiede attualmente a giusto titolo (...); che nessun giudice pubblico possa entrarvi per udire e discutere cause giudiziarie, esigere multe, pretendere il diritto di alloggio, il ricovero per i cavalli, né arrestare ingiustamente uomini dello stesso monastero, liberi o servi, residenti sulla sua terra. E tutto ciò che il fisco potrebbe attendersi dai beni di questo monastero, tutto concediamo in eterna

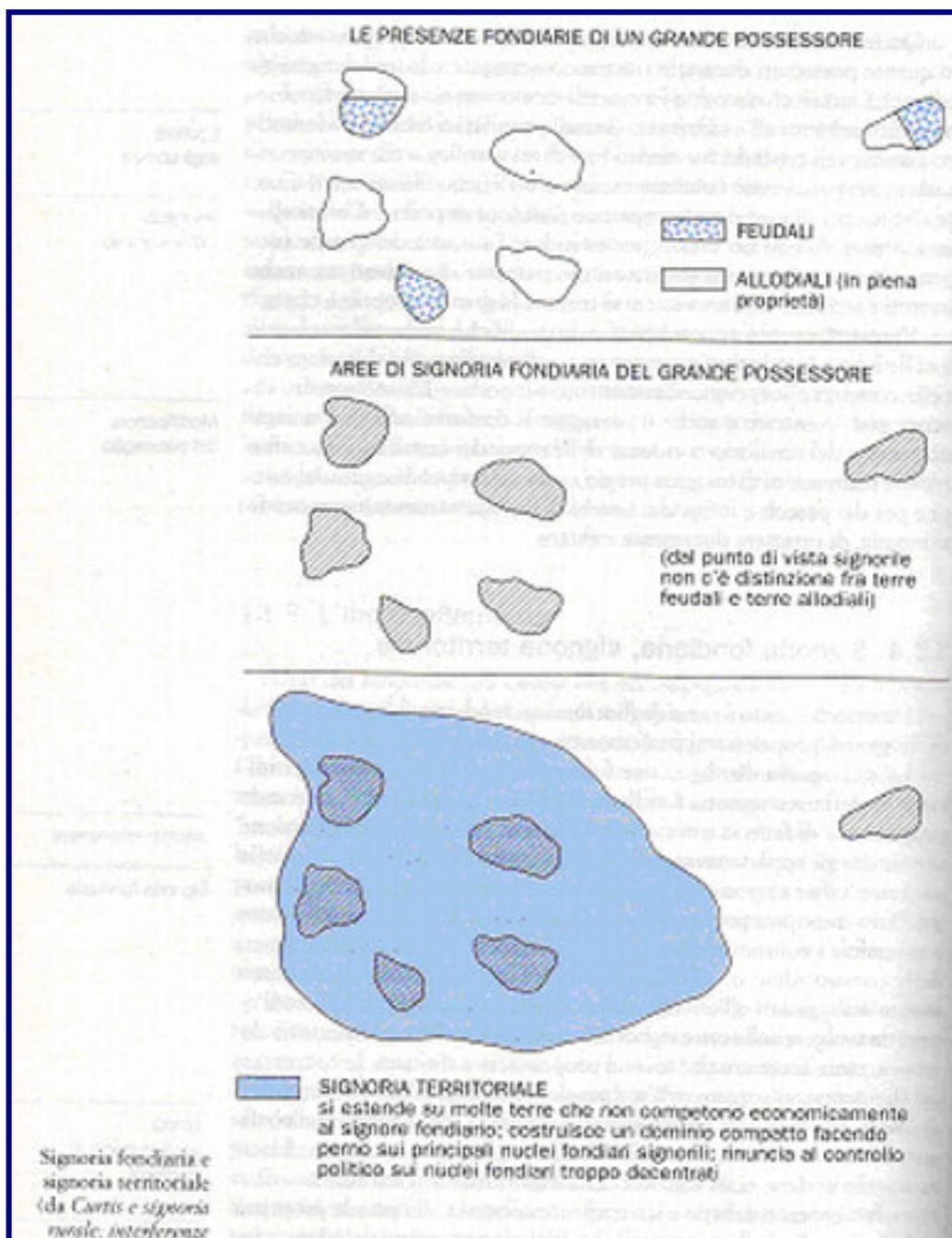
¹¹ Il testo citato e quello successivo sono tratti dall'apparato di letture del manuale di Antonio Desideri.

remunerazione al detto monastero, affinché in ogni tempo sia destinato a aumentare le elemosine dei poveri e le rendite dei monaci che vi risiedono in servizio di Dio.

Quanto alla signoria territoriale, esiste materiale di grande utilità. Sull'eccellente sito del prof. Crosio per esempio è possibile rinvenire lo schema funzionale riportato alla pagina successiva, risorsa molto preziosa dal momento che fornisce un'idea chiara e coerente di come veniva organizzato lo spazio:

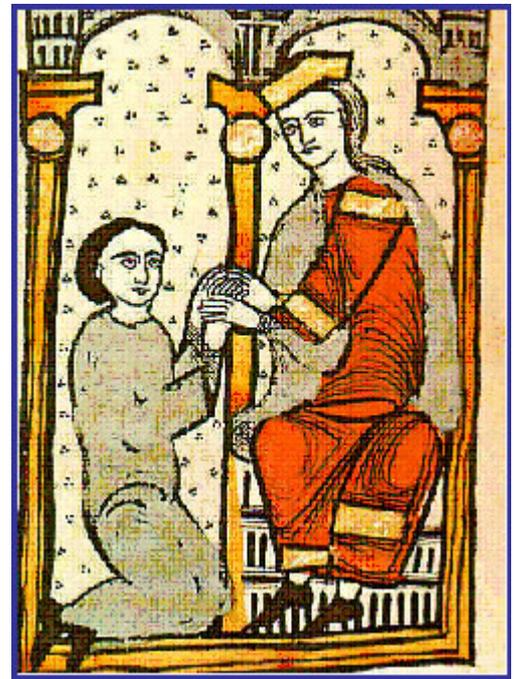


La differenza tra signoria fondiaria e signoria territoriale è ben raffigurata da questi modelli che Massimo Montanari ha inserito nel suo manuale dalla già citata opera di Giuseppe Sergi:



Durante la fase di progettazione, ho poi pensato che avrei potuto rintracciare un buon numero di immagini inerenti il tema della lezione e tali da allestire un piccolo laboratorio in cui quattro gruppi avrebbero avuto occasione di riflettere sul significato storico che esse veicolavano.

Ad esempio, non ho avuto problemi a trovare miniature come queste:



Queste immagini (la seconda è contenuta in *CLIO Dossier* a pagina 128) ritraggono uno dei momenti salienti dell'omaggio feudale. Dall'abbigliamento e dalla postura del corpo si possono individuare facilmente il signore e il vassallo, impegnati congiungimento delle mani che precede il giuramento conclusivo. Nella prima immagine gli sguardi di entrambe le figure – un po' ieratici, austeri a dire il vero – individuano due linee immaginarie divergenti verso un punto esterno (la schiera dei presenti alla cerimonia?), quasi a voler indicare il carattere pubblico dell'omaggio feudale. Carattere pubblico che nella seconda immagine è efficacemente demandato alla figura del notaio, che insieme alle mani giunte individua il centro grafico della raffigurazione. Il signore e il vassallo, che qui sembra quasi colto nell'atto di rialzarsi, sono quasi alla stessa altezza e stavolta incrociano i loro sguardi, come a connotare la loro intesa su un piano strettamente personale prima ancora che giuridico; così, la rappresentazione risulta maggiormente carica di drammaticità e di forza espressiva.

Non c'è dubbio che si tratti di uno spunto efficace per far lavorare i ragazzi; certo che – come ammetterò nella parte successiva – tra tutti i contenuti esposti durante l'incontro l'omaggio è l'unico a trovare riscontro diffuso nelle fonti iconografiche; e questo problema avrei dovuto porlo già in sede progettuale.

La lezione sull'incastellamento è il seguito naturale di quella appena presentata, dal momento che il castello è il simbolo dei nuovi poteri locali che intaccano fortemente la capacità di controllo del territorio dal centro.¹²

Così, il processo di fortificazione di villaggi e residenze signorili può essere spiegato seguendo due direttrici. Nella prima si risale alle ragioni e alle modalità della sua genesi, e ci si avvale di utilissimi documenti studiati proprio durante la specializzazione durante nel corso disciplinare di storia. Significativo per esempio è il frammento di un editto con

¹² È noto il dibattito storiografico che in proposito si è sviluppato dalla fine del secolo XIX. L'aspetto comune a tutte le interpretazioni è il venire meno dell'autorità pubblica. Secondo la storiografia tedesca di fine Ottocento infatti la debolezza regia avrebbe portato alla cessione di poteri dall'alto e al conseguente sviluppo della cosiddetta 'piramide feudale' – ipotesi a dire il vero non più accreditata come un tempo. Ma su analoghi presupposti si fonda la tesi di Marc Bloch, dal momento che lo sviluppo spontaneo dal basso delle signorie territoriali non sarebbe occorso in presenza di un'autorità centrale in grado di difendere il proprio primato giurisdizionale e amministrativo. E così pure la teoria della «rivoluzione signorile» di Georges Duby non è spiegabile se non attraverso l'incapacità dei funzionari regi di esercitare un controllo efficiente sui loro territori.

cui Carlo il Calvo subordina la costruzione di castelli all'autorizzazione regia – ma evidentemente qualche signore aveva già provveduto autonomamente:

Noi esigiamo che tutti coloro i quali, in questi tempi, hanno innalzato senza la nostra autorizzazione castelli, fortificazioni o palizzate, distruggano ogni fortificazione di questo tipo prima del primo di agosto.¹³

Nel permesso di costruzione concesso insieme all'immunità da Berengario I re d'Italia al diacono veronese Audeberto si fa riferimento alla necessità di difendersi dagli ungarici:

Abbiamo concesso a Audeberto, diacono della chiesa di Verona, il permesso di costruire un castello in località Nogara a causa delle incursioni dei pagani ungarici. Inoltre abbiamo concesso che intorno a detto castello si potesse costruire un mercato e svolgervi gli affari. Il castello dovrà avere barriere e fossati e tutte le fortificazioni e concediamo ad Audeberto per intero tutto ciò che in quel luogo spetta alla parte del re, tutti i tributi che paga la gente del luogo; nessun conte o visconte o altro ufficiale pubblico possa tenere placito o esigere qualcosa in nome del re.¹⁴

Infine, un ultimo documento individua nella costruzione di un castello la soluzione a disordini interni, plausibilmente derivati da conflitti di potere all'interno di una signoria territoriale:

Tutta la diocesi era tranquilla, tranne alcuni villaggi vicino alla fortezza di Thieracle, che alcuni vassalli devastavano, sia apertamente che di nascosto, allora il vescovo Erluino ottenne un diploma che gli consentiva di costruire un castello presso il villaggio di Ecateau vicino ai luoghi ove i predetti ladri compivano le loro malefatte peggiori.¹⁵

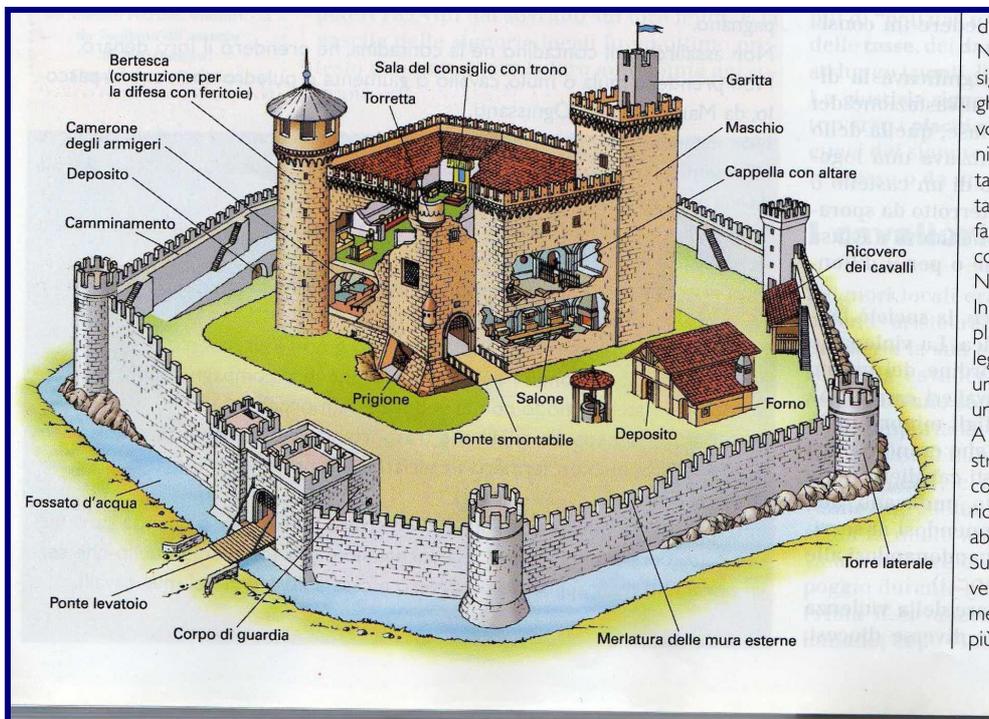
Dopo aver riflettuto interattivamente su questi documenti, altrettanto interattivamente si può affrontare la seconda parte di lezione, incentrata su alcune immagini in grado di delineare la struttura e le funzioni di un castello. Molto efficace al riguardo è una rappresentazione grafica del manuale (pagina 134), che rimanda già a una struttura complessa, articolata e che può essere presa come punto di riferimento per le immagini successive.¹⁶

¹³ Carlo il Calvo, Editto di Pitres, anno 864.

¹⁴ Diploma di Berengario I, anno 906. Dal testo si evincono altre informazioni interessanti. Il castello infatti viene caratterizzato come un centro di vita economica e sociale, attorno al quale ruotano mercati e affari. Inoltre la sua edificazione avviene in un territorio circostante, a evidenziare come il potere della chiesa di Verona si estendesse anche al di fuori della città.

¹⁵ Tratto da *Gesta dei vescovi di Cambrai*, I, 103, 112. Anno 996 circa.

¹⁶ In origine i castelli presentano una struttura piuttosto semplice – per lo più una torre di legno collocata su un'altura naturale e circondata da un fossato – per poi acquisire un carattere più complesso, con diversi ordini di mura, torri angolari e costruzioni interne ad uso abitativo o destinate a servizi (stalle, magazzini, armerie).

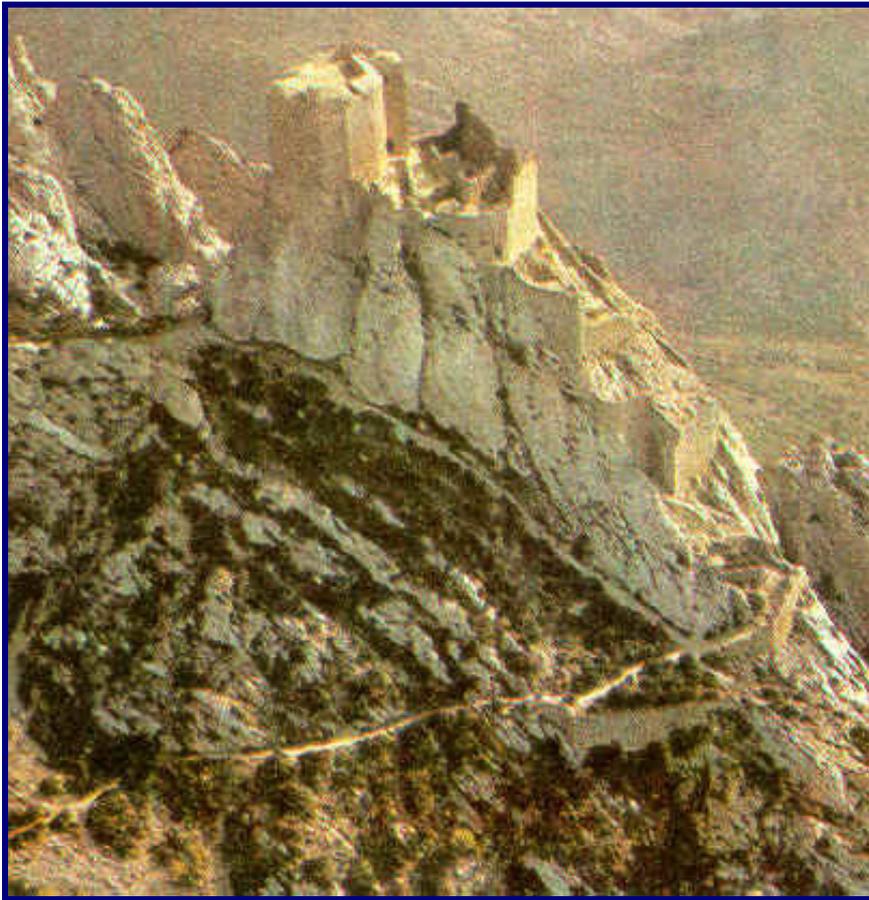


Sulla base di queste indicazioni, inviterò i ragazzi a orientarsi all'interno di alcuni castelli proposti in fotografia:¹⁷



1 Dover

¹⁷ Si tratta rispettivamente dei castelli di Dover (Inghilterra), Quéribus (Francia meridionale), Loarre (Pirenei) Pirou (Normandia) e Fénis (Val d'Aosta).



2 Quéribus



3 Loarre



4 Pirou



5 Fénis

Questi possono essere gli elementi che, una volta individuate le componenti principali del castello, guidano l'osservazione comparativa dei ragazzi:

1. Collocazione geografica del castello (montagna, altura, pianura...);
2. Ordini, altezza e conformazione mura che lo circondano;
3. Profondità del fossato;
4. Spessore della muratura;
5. Numero, altezza e conformazione delle torri;
6. Presenza di camminamenti;
7. Presenza di feritoie o finestre;
8. Presenza di locali abitabili.

Infine, la visita del Borgo medievale è stata concordata con la tutor in piena coscienza del fatto che non si tratta di una testimonianza storica diretta. Il pittoresco Borgo è

infatti una ricostruzione posticcia (fu realizzato per l'Esposizione generale italiana artistica e industriale del 1884) di un villaggio del basso medioevo; tuttavia, per gli elementi di continuità che presenta con i primi castelli, non sembrava fuori luogo includerlo nel percorso, approfittando anche del collegamento che innesca con il vissuto personale dei ragazzi (che in effetti, a stragrande maggioranza, almeno una volta lo hanno già visitato).¹⁸

Verifica – La verifica, di cui in allegato sono riportati dei campioni, è stata progettata tenendo conto dei modelli solitamente predisposti dalla tutor, che generalmente contemperano parti strutturate a risposta chiusa e domande in forma aperta. Per definire i criteri generali di valutazione invece mi sono rifatto al POF dell'istituto e alla scala di misurazione che riporto sotto.

SCALA DI MISURAZIONE (CON RIFERIMENTO AD UN OBIETTIVO)		
PERFORMANCE	OBIETTIVO	RISULTATO
Non ha prodotto alcun lavoro Lavoro molto parziale e/o disorganico con gravi errori	Non raggiunto	Gravement e insufficiente (1-2-3-4)
Lavoro parziale con alcuni errori o completo con gravi errori	Parzialmente raggiunto	Insufficient e 5
Lavoro abbastanza corretto, ma impreciso nella forma e nel contenuto oppure parzialmente svolto ma corretto	Appena raggiunto	Sufficiente 6
Lavoro corretto, ma con qualche imprecisione	<i>Raggiunto</i>	Discreto 7
Lavoro completo e corretto nella forma e nel contenuto	Pienamente raggiunto	Buono 8
Lavoro completo e corretto, con rielaborazione personale	Pienamente raggiunto nella sua interezza	Ottimo 9- 10

Strutturata in tre esercizi, la prova che ho predisposto vuole mettere alla prova soprattutto la capacità di rielaborazione personale dei contenuti svolti, motivo per cui le sono state riservate due ore.

Il primo esercizio vale 5/30 ed ha un carattere puramente nozionistico, dal momento che è composto da dieci affermazioni difficilmente equivocabili da contrassegnare come vere o false; ogni risposta corretta vale mezzo punto.

Il secondo esercizio vale 10/30; si richiedono cinque sintetiche definizioni di alcuni concetti chiave del percorso didattico. Qui non entra in gioco solo la correttezza delle informazioni, ma anche la capacità di delinearle con un apparato linguistico chiaro, pertinente ed esaustivo; in presenza di questi requisiti, non c'è motivo di non assegnare i due punti massimi previsti per ogni definizione soddisfacente.

Il terzo esercizio è sicuramente il più impegnativo, dal momento che mette in palio i restanti 15/30 previsti dalla prova. Esso si compone di tre tracce da 5/30 ciascuna. La prima ha un carattere argomentativo – si chiede infatti di illustrare il nesso tra la

¹⁸ Del resto, la costruzione del Borgo medievale riproduce filologicamente alcuni modelli originali del XIII e XIV secolo rintracciabili in Piemonte e in Val d'Aosta. La struttura della rocca per esempio è ispirata al castello di Fénis e a quello di Ivrea, le mura alla cinta muraria di Bussoleno, la torre d'ingresso a quella del ricetto di Oglianico.

frammentazione del potere e l'affermazione della società feudale; oltre alla linearità dell'esposizione, si privilegia dunque la correttezza e la consequenzialità dei procedimenti logici. Nella seconda traccia si chiede di illustrare il funzionamento di una *curtis*, includendo nella trattazione sia l'aspetto sociale che l'aspetto economico; così, la sua valutazione mira a premiare la completezza, l'organicità e la coerenza dei contenuti, oltre che il dovuto dominio terminologico. Di carattere più descrittivo è invece la terza traccia, dove si riporta la raffigurazione di un castello e, a partire da questa, si richiede di delinearne struttura e funzioni; qui è accettabile anche una risposta schematica, purché esaurisca tutti gli spunti offerti dall'immagine.

Così, al punteggio ottenuto si applica la conversione in decimi da cui scaturisce il voto finale. Per ulteriori considerazioni sulla verifica – sui suoi esiti in particolare – rimando alla parte terza.

PARTE TERZA – IL PROCESSO

Ecco come si è svolto effettivamente il mio intervento:

TEMPI	L'INSEGNANTE	L'ALLIEVO
2 ore (50') lezione frontale interattiva	Mi presento; espongo brevemente il programma; valuto il possesso dei requisiti; delimito l'argomento nello spazio e nel tempo, traccio un profilo socio-economico dell'Europa nel IX secolo; assegno il compito per casa	Risponde alle mie sollecitazioni in merito ai requisiti; segue la spiegazione a partire dalla cartina d'Europa a p. 113 del manuale; raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti nella forma in cui è abituato
1 ora frontale interattiva laboratoriale	Controllo il lavoro sugli appunti svolto dai ragazzi; illustro le modalità di costruzione di una mappa concettuale ; fornisco la mia rielaborazione alla lavagna sotto forma di mappa concettuale; invito i ragazzi a produrre una mappa a partire da un breve estratto del manuale ; illustro brevemente i concetti di latifondo e coltura intensiva	Se interpellato fornisce il lavoro svolto a casa; prende nota dei procedimenti per costruire una mappa concettuale secondo l'esempio da me tracciato; si esercita a costruire una mappa sulla base delle mie indicazioni Per casa: costruisce una mappa concettuale a partire dagli concetti da me illustrati
1 ora Frontale interattiva	Presento il concetto di <i>curtis</i> ; con il supporto di modelli opportunamente preparati; invito i ragazzi a disegnarne una in base alle informazioni appena fornite; commento i disegni riepilogando i concetti appena esposti; assegno il compito per casa	Raccoglie appunti; risponde alle mie sollecitazioni rispetto alle immagini proposte; disegna quanto viene da me richiesto; interagisce con me nel riepilogo dei concetti presentati durante l'incontro Per casa: studia p. 124-125 del manuale integrandole con gli appunti, esegue un esercizio da me appositamente preparato
2 ore frontale interattiva laboratoriale	Correggo l'esercizio assegnato; presento il problema del feudalesimo, e ne spiego gli elementi costitutivi con il supporto di fonti documentali e iconografiche opportunamente preparate e distribuite; richiedo ai ragazzi di rappresentare i concetti esposti sotto forma di mappa concettuale; assegno i compiti per casa	Presenta l'esercizio svolto a casa; raccoglie appunti; interagisce con l'insegnante nel commento delle immagini proposte ; esegue le mappe concettuali richieste Per casa: rielabora gli appunti e studia p. 128-129 del manuale
1 ore frontale interattiva	Presento il concetto di incastellamento servendomi di documenti preparati a casa e distribuiti in classe; con il supporto di fotografie e ricostruzioni grafiche descrivo struttura e funzioni del castello, sollecitando osservazioni e interventi dei ragazzi; distribuisco una dispensa da me preparata contenente un riepilogo discorsivo degli argomenti trattati	Osserva i documenti e le immagini distribuite dall'insegnante, contribuendo alla loro illustrazione quando esplicitamente interpellato; raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti e studia p. 132 del manuale
2 ore frontale	Riprendo i concetti non esauriti nel corso della lezione precedente; guido la visita multimediale del Borgo	Raccoglie appunti e interagisce con l'insegnante nel commento delle immagini proposte ; segue la

Interattiva multimediale	Medievale di Torino attraverso il suo sito internet	presentazione multimediale e risponde alle richieste di feedback opportunamente sollecitate da me Per casa: prepara la verifica su dispensa, manuale e materiale distribuito via via
2 ore	Distribuisco e illustro la verifica sommativa	Esegue la verifica; mi interpella per eventuali delucidazioni in merito
1 ora individuale	Distribuisco la verifica corretta, motivando individualmente le correzioni	Discute la sua prova con l'insegnante

Variazioni

Ho evidenziato in neretto gli elementi di discontinuità con il progetto iniziale occorsi durante le dodici ore di intervento. Uno è dovuto a motivazioni di ordine logistico: la visita al Borgo Medievale, a suo tempo concordata con la tutor, è stata riconvertita in visita multimediale visto l'alto numero di uscite didattiche di cui la classe aveva usufruito. Questo si è tradotto nel fatto che la mia funzione non è più stata quella di accompagnatore, ma di guida; poco male: ho trascorso un pomeriggio in più nel Borgo e mi sono procurato degli opuscoli informativi sulla sua storia. Certo, una visita multimediale è certamente più farragginosa, se non altro per la differente velocità di connessione dei pc disponibili e la difficoltà di coordinare i diversi gruppi;¹⁹ ma nel complesso mi ha comunque dato modo di consolidare le informazioni sui castelli medievali fornite durante la lezione precedente. Sul piano organizzativo infine la mancata visita mi ha consentito di diluire in più tempo la trattazione dell'incastellamento, che effettivamente in una sola ora appariva piuttosto 'sacrificata'.

Un altro tipo di variazione è quella dovuta a una parziale assenza di requisiti. Ad esempio, già nel progettare il secondo incontro temevo una scarsa padronanza della mappa concettuale, che in effetti in buona parte dei casi i ragazzi tendevano ad interpretare alla stregua di un elenco schematico e talvolta incompleto di concetti e di nozioni non necessariamente implicati l'uno con l'altro. Nelle circostanze migliori, la relazione tra i concetti - che può essere di varia natura - non veniva sufficientemente sottolineata, dal momento che una semplice freccia di per sé non vale a specificarla compiutamente. Così, basandomi sul 'decalogo' di Joseph Novak, ho dedicato una parte dell'ora spiegare le norme di costruzione di una mappa, invitando poi i ragazzi a strutturarne una sulla base di una breve sezione del manuale individuata sul momento e incentrata sull'argomento appena trattato.²⁰ Pur nella prevedibile lentezza nella ricognizione e nell'elaborazione dei concetti, i risultati, anche se non omogenei, si sono rivelati sufficientemente apprezzabili, e il successivo esperimento condotto nel quarto incontro ha fatto segnare un ulteriore progresso in questa pratica.

Infine, il terzo tipo di variazione lo riconduco a me stesso, nel momento in cui ho preso atto dell'impraticabilità di un frammento del mio progetto. Nella quarta lezione infatti avevo previsto di organizzare un lavoro a gruppi su fonti iconografiche che i principali elementi su cui poggia l'organizzazione feudale (beneficio, vassallaggio, immunità). Peccato che la scelta sia risultata troppo limitata: le immagini più gettonate infatti ritraggono sempre la cerimonia dell'investitura, ma non ho trovato didatticamente proficuo allestire dei gruppi che si occupassero di riflettere su raffigurazioni praticamente identiche. Piuttosto, il lavoro poteva essere organizzato diversamente, riservando a fine percorso un'ora per un lavoro di gruppo incentrato a mo' di ripasso

¹⁹ I ragazzi si sono distribuiti a coppie su sei pc.

²⁰ J. NOVAK, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson 2001, p. 269-270.

regressivo su immagini che richiamassero tutti gli argomenti trattati – e qui non si sarebbe certo verificato il problema del reperimento del materiale. E c'è un altro aspetto di cui mi sono reso conto a processo concluso: le dispense preparate prima della verifica avrebbero ben potuto essere frutto progressivo di un'elaborazione collettiva – per non prendere in considerazione l'idea, avrò evidentemente agito una discutibile forma di diffidenza preconcepita nelle capacità dei ragazzi.

Aspetti relazionali

Credo che l'obiettivo di ogni insegnante, me compreso, sia quello di creare un ambiente di apprendimento in cui siano valorizzati l'espressione e lo scambio delle risorse emotive e intellettuali di ciascun allievo. Realizzare questo proposito in II C si è rivelato più difficile del previsto. Nonostante l'approccio scelto puntasse a un coinvolgimento costante dei ragazzi, gli interventi spontanei sono stati nel complesso piuttosto limitati, al di là di due ragazze che denotavano un interesse per la materia che spesso oltrepassava i limiti dell'argomento trattato. Sarà perché nella mia breve esperienza di insegnante mi sono abituato a classi piuttosto 'vivaci' sotto tutti gli aspetti, devo ammettere che il clima timido, diligente e vagamente apatico che ho trovato in II C mi ha in parte spiazzato. A volte avevo la sensazione di essere un attore circondato da un pubblico estraneo alla messa in scena. E dire che il mio stile è tutto fuorché distaccato: guardo i ragazzi negli occhi uno per uno, li chiamo per nome, se colgo un atteggiamento distratto lo riprendo bonariamente;²¹ spesso ho cercato di coinvolgerli attraverso piccole simulazioni, per esempio mettendoli nei panni del signore e del contadino e richiedendo di illustrare i rispettivi ruoli. Ora, non è che le risposte ottenute siano state insoddisfacenti, dal momento che denotavano una discreta padronanza dei contenuti essenziali; ma la tangibile mancanza di slancio, di immedesimazione nel contesto storico mi ha fatto pensare che le mie iniziative fossero interpretate come inutili forzature, come se il loro scopo fosse solo sondare attraverso uno stratagemma l'assimilazione di contenuti e non quello di mettere in moto un avvicinamento reale tra lo studente e la materia. Insomma, l'impressione era di lavorare in presenza di uno stile cognitivo ormai diffuso e consolidato, che lasciava in secondo piano l'estrinsecazione della personalità all'interno dell'ambiente di apprendimento. In questo senso, sorprendente è stata la sporadicità delle richieste di chiarimento, nonostante alcune richieste di *feedback* (alle quali forse avrei dovuto fare ricorso con maggior frequenza) abbiano talvolta portato alla luce in alcuni allievi una comprensione molto sommaria e parziale dei contenuti. Una più vivace attenzione invece ho colto durante le esercitazioni sulle mappe concettuali, quasi come se avessi risvegliato dei procedimenti cognitivi altrimenti sopiti.²² Quando, durante la terza lezione, ho proposto di disegnare una *curtis* mi aspettavo una risposta più risoluta ed entusiastica, dal momento che non si sollecitava solo il richiamo dei contenuti appena presentati ma soprattutto l'immaginazione e un'eventuale forma di talento grafico – aspetti che purtroppo ho riscontrato solo in minima parte, dal momento che i disegni per lo più non sono andati oltre un carattere sciatto e convenzionale (per esempio, chissà perché l'unica cosa che non mancava mai era un castello... eppure fino a quel momento non se n'era proprio fatta menzione).

²¹ Tanto per dare un'idea: «ragazzi ora si fa colletta e si offre il caffè a Giuseppe»; oppure, sorprendendo uno sbadiglio durante uno degli ultimi incontri: «Paolo ora ti iscrivo al campionato scolastico di sbadigli e se non lo vinci ti costringo a scrivere un libro su tutti i castelli della Val d'Aosta». Naturalmente il mio ricorso all'umorismo non è stato assiduo; più che altro, voleva essere un modo per sdrammatizzare, per sciogliere quella rigidità che mi è parsa di ostacolo alla componente emotiva dell'apprendimento.

²² Ma in realtà non è affatto così, dal momento che la tutor da sempre ha improntato la sua azione didattica alla costruzione di una solida metodologia di studio e di approccio ai testi.

Tutte le lezioni si sono svolte in presenza della tutor: una professoressa acuta, generosa, energica e determinata che non si è limitata a un ruolo di spettatrice ma che, soprattutto nelle prime lezioni, è quasi sembrata assumere una funzione di mediatore cognitivo tra me e la classe. Ad esempio di ciò porto ciò che è capitato nel corso del primo incontro, quando via via la tutor fissava alla lavagna i concetti e le informazioni che io andavo esponendo in modo evidentemente troppo discorsivo e scorrevole: in questo modo, negli incontri successivi mi sono adeguato ai ritmi cognitivi dei ragazzi, modulando i contenuti secondo un passo più ampio e cadenzato e assicurandomi più puntualmente della loro fissazione e ricezione.

Verifica

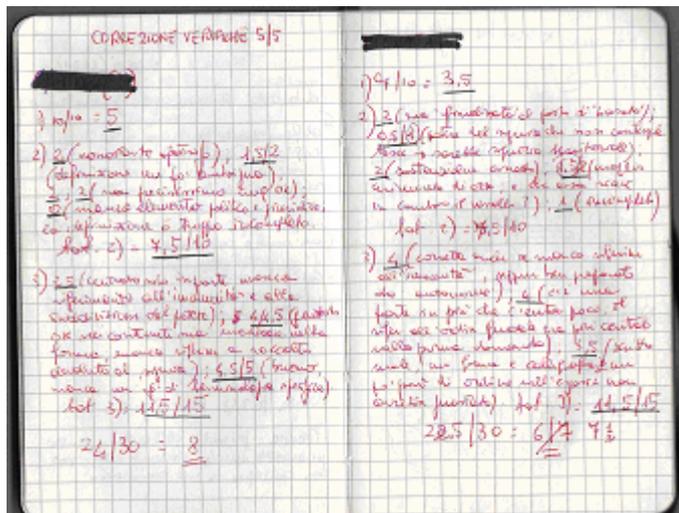
Dopo averne illustrati i contenuti, è il momento di esaminare i suoi risultati, che riporto analiticamente nella tabella sotto:

	es. 1 (5 punti)	es. 2 (10 punti)						es. 3 (15 punti)				tot. punti/30	voto
		I	II	III	IV	V	tot.	I	II	III	tot.		
M. A.	3	2	1.5	1	1	0.5	6	2	3.5	3	8.5	17.5	5/6
B. B.	4	2	0	1	0.5	0.5	4	3	5	2.5	10.5	18.5	6
N. C.	4	2	1	1.5	1.5	0.5	6.5	4.5	3.5	2.5	10.5	21	7
C. C.	4	2	1	2	1.5	1	7.5	3.5	4	2.5	10	21.5	7
L. D.	3.5	1	0	0	0.5	0.5	2	0	1	1	2	7.5	2.5
R. G.	3	0.5	0.5	0	2	1	4	1	2.5	3.5	7	14	4/5
A. I.	4.5	2	1	1.5	2	1.5	8	4	4.5	5	13.5	26/30	8/9
E. M.	3	0	0	0.5	0	1	1.5	0	2	1	3	7.5	2.5
E. M.	3.5	1.5	2	1.5	0	1.5	6.5	3.5	5	4	12.5	22.5	7.5
C. P.	3	1	1	1.5	1.5	1	6	5	5	0	10	19	6.5
J. P.	3.5	2	1	2	2	1	8	3.5	4	3.5	11	22.5	7.5
G. S.	5	2	2	2	2	0	8	2.5	4.5	4	11	24	8
G. S.	4.5	2	2	2	0	1.5	7.5	2.5	2	3	7.5	19.5	6.5
M. Z.	3.5	2	1	2	2	1.5	8.5	3	3	2.5	8.5	20.5	7

Dunque, su quattordici allievi (un assente, del cui recupero si è fatta carico la tutor) dieci hanno centrato la sufficienza: estremamente brillante in due casi, ampia in cinque, discreta in due, risicata in uno; quattro le insufficienze: una molto lieve, una grave (contenuti frammentari e per lo più inesatti) e due gravissime (compito lasciato quasi in bianco, mancata comprensione dei contenuti). Nella tabella sotto riassumo la rispondenza tra voti finali e caratteristiche delle prove:

3	lavoro disorganico e fortemente incompleto; mancata comprensione dei contenuti
5-5/6	lavoro disarticolato e incompleto; minima comprensione dei contenuti; scarsa proprietà lessicale; forma non sufficientemente sorvegliata
6-6/7	lavoro sostanzialmente coerente e completo; sufficiente padronanza ed elaborazione dei contenuti; lessico e forma nel complesso accettabili
7-7/8	lavoro completo; buona padronanza e ordinata elaborazione dei contenuti seppur con qualche imprecisione; lessico e forma appropriati
8-8/9	lavoro completo; disinvolta padronanza dei contenuti; elaborazione originale e coerente; lessico e forma appropriati

Come mia abitudine, la correzione a casa è avvenuta in tre fasi: una prima dedicata alla semplice lettura degli elaborati, per verificare a grandi linee il loro andamento generale. La seconda si caratterizza per un carattere più sistematico: sul mio taccuino riporto osservazioni relative ai singoli esercizi, rilevandone le carenze, le imprecisioni, gli equivoci concettuali e formulando una prima ipotesi di voto:



La terza fase infine è rivolta a dissipare i dubbi e le incertezze valutative emerse nella fase precedente e ad assicurarmi dell'uniformità nell'applicazione dei criteri prestabiliti.

Sulla base della tabella riportata a pagina 13 è possibile svolgere alcune considerazioni.

Quanto all'esercizio 1, sorprende che solo in un caso le risposte siano del tutto corrette, vista la formulazione piuttosto chiara e il carattere generale delle affermazioni. L'equivoco più preoccupante riguarda senz'altro l'errata collocazione temporale del feudalesimo, che alcuni hanno fatto cominciare dalla fine dell'Impero d'occidente: evidentemente, il concetto di feudalesimo si è sovrapposto con quello della *villa* tardoromana, che dell'organizzazione feudale rappresenta solo una lontana premessa, denotando così un precario dominio dei tempi storici.

Le definizioni dell'esercizio 2 peccano generalmente di superficialità e di impertinenza lessicale. Nel definire l'omaggio feudale poi è emersa un'inattesa attrazione per gli aspetti più marginali dell'argomento: in molti casi infatti è stato taciuto il suo significato giuridico-sociale e si è preferito evidenziarne la componente esteriore (le mani giunte dei contraenti, il bacio finale); curiosamente, si tratta di informazioni che durante il mio intervento fornivo al principio della lettura dell'immagine raffigurante l'omaggio feudale – segno che il passaggio dalla descrizione al concetto evidentemente non è stato da me sottolineato con il dovuto vigore. Un secondo dato da menzionare riguarda la confusione tra signoria fondiaria e signoria territoriale, evidentemente percepite come consentanee e non come due espressioni di potere distinte per collocazione temporale e modalità di esercizio.

L'andamento del terzo esercizio configura una diversa capacità di elaborazione ed esposizione dei contenuti. La metà della classe lo ha svolto in maniera accettabile, strutturando le risposte secondo una logica convincente e totalizzando almeno dieci dei quindici punti. In altri casi è emerso un deficit argomentativo più che informativo; significativo al proposito è il caso di chi si è destreggiato con sufficiente abilità nei primi due esercizi per poi mostrare nel terzo un'elevata difficoltà nel raccogliere i concetti più

importanti per impiantarvi un pur sintetico ragionamento. A un livello più generale, registro infine una precarietà piuttosto diffusa nel controllo della forma scritta; così, in accordo con la tutor, ho deciso di limitare l'incidenza di questo difetto, dal momento che la soluzione del problema difficilmente poteva essere demandata al mio intervento didattico.

In appendice riporto tre campioni della verifica.

Il primo campione è costituito da una prova nella quale gli obiettivi iniziali sono sostanzialmente raggiunti: informazioni corrette, definizioni complete, buona capacità di articolare un ragionamento.

Il secondo inquadra la situazione testé definita: buona padronanza informativa, debolezza nell'esposizione.

Il terzo campione è un caso di insufficienza, seppur lieve, ed è riconducibile a un livello informativo incompleto – come emerge dall'esercizio 1; eppure, in alcune risposte si nota come il processo di apprendimento sia andato a buon fine, nonostante le frequenti sbavature espressive; così, questo compito è una dimostrazione di come un atteggiamento altamente ricettivo durante la lezione vada sprecato se non è consolidato da un'attenta elaborazione personale dei contenuti.

PARTE QUARTA – RIFLESSIONI

Ricerca - Come si è già appurato, tra un insegnante di pianoforte, di tennis o di danza e uno di storia sussistono delle importanti differenze di fondo. Tuttavia, c'è anche un elemento non affatto trascurabile che li accomuna: non si può onestamente concepire alcuna forma di insegnamento senza un adeguato, critico percorso di ricerca su modi e contenuti con cui si esercita la propria attività.

Durante una lezione su un preludio di Skrjabin, il mio ultimo Maestro mi dimostrò come, abbassando opportunamente il pedale di risonanza subito dopo la pressione del tasto, si potesse ottenere una dinamica di crescendo interna a uno stesso suono – cosa inconcepibile sul piano della fisica acustica per uno strumento a corde percosse. «Ma questa è stregoneria maestro!» fu la mia reazione (peraltro non limitata solo a quel caso); «No, è che io cerco... e non smetto mai di cercare» - risposta illuminante.

Attivare un costante processo di ricerca dunque è molto probabilmente il segreto per svolgere al meglio la professione docente; ma se la ricerca di un insegnante di pianoforte è prevalentemente unidirezionale, dal momento che si rivolge soprattutto agli aspetti tecnici e fisici, quella dell'insegnante di storia (e di ogni altra materia) ruota su un orizzonte molto più vasto, dal momento che interessa una certa pluralità di ambiti (disciplinare, cognitivo, relazionale). Oltretutto, il fatto che il suo terreno di applicazione sia l'esperienza scolastica quotidiana imprime alla ricerca del professore di liceo un carattere imprevedibilmente mutevole, caratterizzato da una costante sovrapposizione di imprevisti e di stimoli diversi. Per questo, a volte riflettere in modo distaccato sull'esperienza didattica è quasi come cercare di individuare i volti dei passeggeri di un treno lanciato a 200 all'ora.

Da questo elemento non possono prescindere le mie riflessioni, dal momento che devono contemperare i due anni di SIS – comprensivi di teoria e tirocinio – e alcune supplenze (di cui una in corso) che stanno contribuendo a plasmare la mia fisionomia di professore; ma anche, perché no, i professori che ho visto all'opera nella mia vita di studente.

Dotte illusioni - Mi resterà a lungo impressa la frase – a metà tra provocazione e imperativo morale - con cui un professore SIS aprì il suo corso di letteratura latina: «Voi

siete quello che sapete». Ma di che stupirsi? io stesso sono cresciuto affidandomi a un sistema molto genuino: leggere-e-ripetere, come se quella fosse la sola chiave del successo scolastico. Così, si è via via formata l'illusione che un vasto patrimonio culturale fosse la principale credenziale di un professore; molti di quelli che ho avuto, del resto, mostravano uno spessore culturale non comune: i miei ricordi liceali mi riportano a lezioni di storia che sconfinavano vertiginosamente nella filosofia, nell'arte, nelle scienze... e a maestose lezioni di letteratura italiana, dove mi colpiva l'organicità, la coerenza, la precisione nel presentare dati e relative implicazioni. D'altra parte, credo che la possibilità di conoscere sia una delle principali giustificazioni della nostra presenza sulla terra, sicché mi sembra naturale alimentare negli allievi quella stessa sete che sento io. Credo che siano all'incirca questi i presupposti che portano alla nascita del cosiddetto insegnante 'dotto', un innamorato del sapere – ma non dell'erudizione fine a se stessa – che dagli studenti raccoglie al tempo stesso stima («quello è un mostro di cultura») e soggezione («non soddisferò mai le sue pretese»). A questo modello, confesso di aver aderito con vivo slancio nelle mie prime esperienze alla cattedra.

Correzione di rotta – A pensarci bene, l'insegnante 'colto' è quello più facilmente destinato ad entrare in crisi, dal momento che la sua azione didattica investe sui contenuti molto più che sul metodo. Tutt'al più si qualifica come una sorta di *exemplum* da imitare: implicitamente, sembra suggerire ai ragazzi che la sua disinvolta padronanza della materia deve essere l'obiettivo a cui essi devono tendere.

Già, ma come? Organizzare in modo schematico, nitido delle conoscenze serve fino a un certo punto, se il professore non svela anche i procedimenti mentali che lo hanno portato ad impadronirsene. E' un po' come se un maestro di pittura presentasse ai suoi allievi uno splendido prodotto finito, senza però diffondersi sugli accorgimenti tecnici che hanno portato alla sua realizzazione. Non c'è troppo da meravigliarsi di un fenomeno del genere, se si pensa che esistono eccelsi concertisti allergici all'insegnamento (mi scuso per l'insistenza nostalgica e monotematica sulla musica, ma anche in questo caso mi sembra più che calzante). Forse che non siano coscienti di come hanno conseguito la loro grandezza? Poco probabile. Semmai, si sentono inadeguati a comunicare la strada che hanno percorso.

Ora, io non sono né un grande concertista né un grande insegnante; al massimo sono uno che finora è riuscito negli studi, ed è evidente che questo è anche il traguardo verso cui devo spingere i miei allievi. Altrettanto evidente è che risulta abbastanza obsoleto proporre una metodologia fondata sull'alternarsi meccanico del leggere e del ripetere; parimenti improduttivo potrebbe rivelarsi il suggerire ai ragazzi le parti di un testo da sottolineare, almeno finché non si spiega perché proprio quelle parti vanno sottolineate. E a ben vedere, qui abbiamo già abbandonato il nostro caro insegnante colto, e stiamo conoscendo un insegnante che, seppur con un apparato metodologico molto limitato, si interessa davvero all'efficacia dei processi di apprendimento.

Utilità della specializzazione – Nel momento in cui Howard Gardner illustra la pluralità delle intelligenze e degli stili cognitivi, cade anche l'ultimo assioma dell'insegnante dotto, ovvero la sua pretesa di esemplarità. Se è vero che ogni individuo si caratterizza per un suo patrimonio intellettuale specifico, è pur vero che il principale compito dell'insegnante risiede nella sua valorizzazione. E se è vero che esistono sistemi differenti per comprendere e trattenere conoscenze in modo significativo, è pur vero che l'insegnante questi sistemi li deve padroneggiare tutti, per poi applicare di volta in volta quelli che ritiene più congruenti con gli obiettivi prefissati. Ed ecco che così si arriva al «professionista riflessivo» descritto da Donald Schön, definizione in cui entrambe le parole esprimono un significato strategico: l'insegnante è un anzitutto un professionista, cioè un lavoratore in possesso di un'articolata gamma di competenze metodologiche e

disciplinari (quindi è anche un insegnante colto); ed è un professionista che nell'agire professionale si pone come ricercatore, come colui che accresce la propria capacità di riflettere sulla propria esperienza nello stesso momento in cui si svolge. Affinare questa capacità è l'obiettivo che in tutta onestà mi propongo a medio termine; intanto, non posso che salutare con riconoscenza chi, durante i due anni di SIS, ha saputo convincermi della necessità di abbandonare modelli di insegnamento superati e indirizzarmi verso un profilo didattico consono con le esigenze della società al cui progresso tutti siamo chiamati a contribuire.

BIBLIOGRAFIA

Testi di area trasversale:

- D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli 1995;
A. BANDURA, *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson 1996;
G. BLANDINO-B. GRANERI, *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, R. Cortina 2002;
J. S. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza 1986;
J. S. BRUNER, *La ricerca del significato*, Milano, Bollati Boringhieri 2003;
P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA 2002;
H. GARDNER, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli 2004;
C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, Brescia, La Scuola 2003;
J. NOVAK, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson 2001;
A. PALMONARI, *Gli adolescenti*, Bologna, Il mulino 2001;
D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo 1993;
R. SIMONE, *La terza fase: forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza 2003.

Didattica della storia:

- F. BRAUDEL, *Scritti sulla storia*, Milano, Arnoldo Mondadori 1973;
P. BURKE, *Testimoni oculari: il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci 2002;
L. FEBVRE, *La terra e l'evoluzione umana: introduzione geografica alla storia*, Torino, Einaudi 1970;
S. GUARRACINO-D. RAGAZZINI, *Storia ed insegnamento della storia*, Milano, Feltrinelli 2003;
J. LE GOFF-P. NORA (cur.), *Fare storia: temi e metodi della nuova storiografia*, Torino, Einaudi 1974;
M. MUSTÈ, *La storia: teorie e metodi*, Roma, Carocci 2005.

Manuali:

- E. CANTARELLA-G. GUIDORIZZI, *Le tracce della storia*, C, Milano, Einaudi scuola 2001;
A. DESIDERI, *Storia e storiografia*, Firenze, D'Anna 1988;
M. FARINA-G. SOLFAROLI CAMILLOCCI, *Le rane e lo stagno*, 4, Torino, SEI 1999;
M. MONTANARI, *Storia medievale*, Bari, Laterza 2002;

M. PALAZZO-M. BERGEGE, *CLIO dossier*, E, Brescia, La scuola 2001;
G. TABACCO, *Profilo di storia del medioevo latino-germanico*, Torino, Scriptorium 1996;²³

Testi monografici:

G. ALBERTONI-L. PROVERO, *Il feudalesimo in Italia*, Roma, Carocci 2003;
M. BLOCH, *La società feudale*, Torino, Einaudi 1992;
V. CERRATO, *Borgo e rocca medioevali in Torino*, Torino, Stamperia del Borgo medievale, 1984;
F.L. GANSHOF, *Che cos'è il feudalesimo?*, Torino, Einaudi 2003;
G. SERGI (cur.), *Curtis e signoria rurale: interferenze fra due strutture medievali*, Torino, Scriptorium 1993.

²³ I testi di G. Tabacco e di G. Sergi sono stati consultati on line sul sito www.retimedievali.it.