

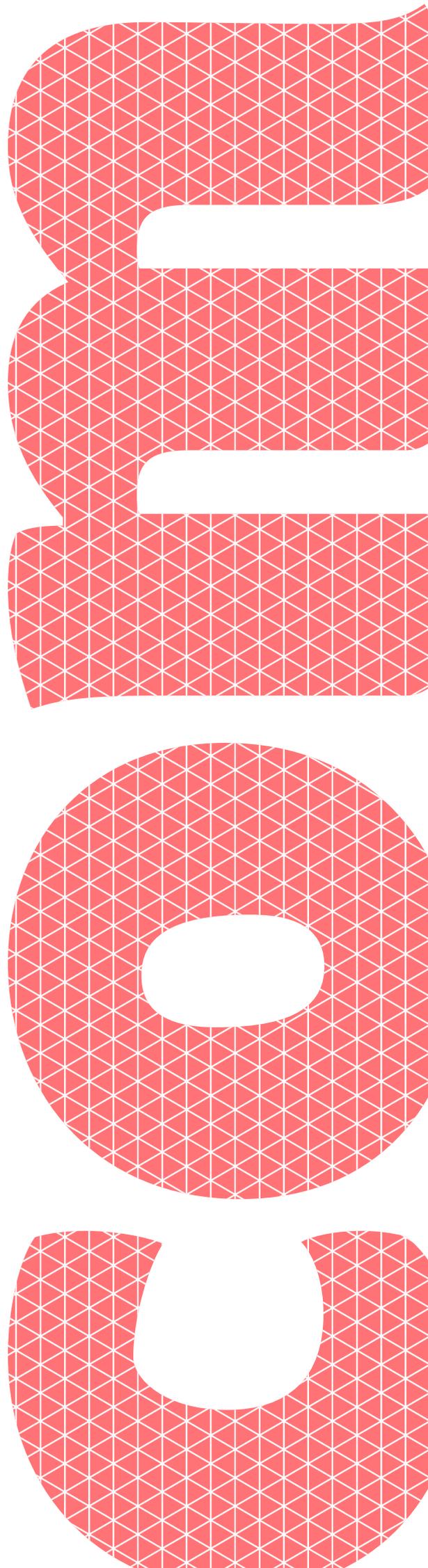
/ ASSE STORICO-SOCIALE



Federico Batini

QUANDO, DOVE, PERCHÉ

Percorsi per competenze



Federico Batini

Quando, dove, perché.
Percorsi per competenze
di storia e geografia

Loescher



© Loescher Editore - Torino - 2013
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

5	4	3	2	1	N
2018	2017	2016	2015	2014	2013

ISBN 9788858310441

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore s.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Progetto editoriale: Fregi e Majuscole - Torino
Coordinamento editoriale: Rebecca Impellizzieri
Ricerca iconografica: Emanuela Mazzucchetti, Marco Pavone.
Redazione: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico e videoimpaginazione: Fregi e Majuscole - Torino

Stampa: Sograte Litografia – zona industriale Regnano
06012 – Città di Castello (Perugia)

Indice

■ Introduzione

1. Lakota... non Sioux
2. Che cosa significa sviluppare (far sviluppare) competenze
3. Le 16 competenze di base e le competenze di cittadinanza
4. Le competenze e le Indicazioni nazionali
5. L'asse storico-sociale
6. Le competenze obiettivo e la loro declinazione

I percorsi

■ Percorso 1

■ Percorso 2

■ Percorso 3

■ Percorso 4

■ Fonti e materiali utili

■ www.loescher.it/competenze

- On line:
- il quaderno operativo dei percorsi per lo studente
 - la normativa di riferimento
 - materiali integrativi per l'attività in classe

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme;
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture. [...]

Lo Stato stabilisce le norme generali cui devono attenersi tutte le scuole, siano esse statali o paritarie. Tali norme comprendono: *la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti*; le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori; gli standard relativi alla qualità del servizio; i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.

Con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza.

(Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione; disponibili sul sito www.loescher.it/competenze)

Introduzione

1. Lakota... non Sioux

L'incontro del 12 ottobre 1492 fra Colombo e gli indigeni fu un evento senza precedenti. Proviamo a rievocarlo per comprendere come fu possibile che la meraviglia di fronte al nuovo, all'altro, sfociasse nel suo immediato annullamento. Colombo inizia così, in una lettera a Luis de Santangel, il resoconto del suo primo viaggio di scoperta: *Signore, perché so che avete piacere della gran vittoria che Nostro Signore mi ha concesso nel mio viaggio, vi scrivo questa lettera, dalla quale saprete come in 33 giorni andai dalle isole Canarie alle Indie con la flotta che gli illustrissimi Re e Regina nostri signori mi diedero e là trovai moltissime isole abitate da innumerevoli genti. Di tutte ho preso possesso in nome delle Loro Altezze con un proclama e con la bandiera spiegata e senza incontrare opposizione.* Il testo dice, esattamente: e non mi fu contraddetto. Un notaio registrava la regolarità della presa di possesso. Come avrebbero potuto gli Arawak abitatori dell'isola obiettare alla presa di possesso? Essa veniva effettuata per mezzo di riti per loro incomprensibili in una lingua a loro sconosciuta da figure che non avevano corrispondenti nel loro mondo. Nelle loro isole non c'erano né grandi navi di legno né ammiragli del mare oceano né soldati con spade e corazze di ferro. Né c'erano notai e certificati e scritture. Gli Arawak, che con ogni probabilità osservavano la cerimonia dal margine di una vicina radura, erano fuori dalla scena, erano nessuno nella loro terra. Non avevano niente da dire perché non potevano avere niente da dire: erano tagliati fuori dal rito.

Ma allora perché Colombo insiste nel dire che la presa di possesso non sollevò contestazioni? Non è plausibile che egli volesse fare dell'ironia su un argomento così delicato, da cui tra l'altro dipendeva la speranza di una futura fortuna economica e politica per sé e per i suoi eredi. [...] Per Colombo, in quel momento decisivo, l'altro esiste solo come segno vuoto, come zero. La negazione dell'altro, l'indigeno, nasce dalla volontà degli europei di appropriarsi di ciò che desiderano senza negoziare, senza riconoscere l'altro, senza neppure realmente parlargli. [...] Colombo, non diversamente dagli altri esploratori giunti in quest'epoca in questa parte del mondo, ritiene di capire le lingue e le intenzioni delle popolazioni indigene, da cui lo separa una distanza incommensurabile. (Mantovani, 1998, pp. 63-65)

Mi è capitato, nel 1992, ventenne, di dirigere una mostra piuttosto rilevante, *America 1492-1992: scoperta o conquista?* La mostra, organizzata da una ONG italiana (UCODEP, oggi Oxfam Italia), tentava di guardare alla storia degli ultimi cinquecento anni dal punto di vista delle popolazioni native, mentre in ogni dove venivano celebrati i cinquecento anni dal viaggio di Colombo, vera e propria esperienza emblematica dell'incapacità europea di comprendere le altre popolazioni e di sentirsi superiori a esse. L'esperienza è stata molto importante e mi ha consentito, proprio mentre, studente universitario, stavo preparando tra gli altri l'esame di storia moderna, di documentarmi con estrema ricchezza e originalità sulle popolazioni native americane e anche di confrontarmi direttamente con alcuni loro discendenti. Il confronto diretto con questi personaggi, che avevano per me un alone mitico, l'organizzazione logistica degli spazi, degli oggetti, delle didascalie, delle visite guidate per le scolaresche mi permisero, nell'arco di pochi mesi, di acquisire una quantità notevole di conoscenze senza "studiarle e ripeterle", ma per il bisogno di utilizzarle e per la curiosità che mi suscitava quel mondo in cui mi ero immerso. Sino a quel momento per me Colombo era stato la figura di un grande navigatore italiano, che, nato a

Genova da famiglia modesta, si era stabilito poi a Lisbona dopo aver effettuato viaggi nel Mediterraneo e nell'Atlantico per ragioni commerciali. I racconti di scoperte e di terre favolose che si sentivano a Lisbona e le teorie del geografo fiorentino Paolo Toscanelli fecero sì che nel 1484 Cristoforo Colombo presentasse al sovrano portoghese un progetto di spedizione. Vedendosi tuttavia negati i finanziamenti, Colombo si rivolse allora ai re di Spagna e dopo lunghe trattative riuscì a ottenere tre caravelle e 90 uomini. Il 3 agosto 1492 la piccola flotta salpò dal porto di Palos. Il viaggio si rivelò più lungo del previsto e solo il 12 ottobre, dopo 63 giorni di navigazione, fu avvistata la terraferma. Era l'isola di Guanahani, una delle Bahamas, a cui fu dato il nome di San Salvador. Certo di aver raggiunto un'isola dell'arcipelago giapponese, Colombo si trattenne per oltre tre mesi nella zona, esplorando le terre vicine alla ricerca di oro e spezie. Negli anni successivi egli poté organizzare altre tre spedizioni, ma i risultati in termini di oro e spezie furono peggiori del previsto e i problemi con la colonizzazione di Santo Domingo lo misero in cattiva luce, al punto da subire un processo e morire dimenticato da tutti a Valladolid. Queste, che non ricordavo se non per sommi capi (la data del primo viaggio e dell'approdo, le tre caravelle, i sovrani di Spagna), erano più o meno le informazioni che avevo ricevuto su quel viaggio e su quel personaggio alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Colombo era per me una sorta di eroe, come Garibaldi e pochi altri.

L'esperienza della mostra sopra citata mi rivelò invece una realtà ben diversa. Conobbi, tra gli altri, il poeta della tribù dei Klallam-Salish della Costa, Duane Niatum, autore di una poesia intitolata *Cristóbal Colón, il sogno di un marinaio*, che era tradotta nel volume di presentazione della mostra e delle manifestazioni a essa collegate. In questa poesia Colombo veniva così definito:

La tua canzone, infecondo portatore dell'infetta via,
 quando il sonno è un occhio rosso delle stelle,
 spruzza contro il tuo volto e la prora,
 "la storia divorerà ciò che è rimasto del mio cuore,
 io, l'involucro di ciò che vendetti".
 La sua melodia è il tuo destino, saccheggiare il globo.
 [...]

Il mondo seppa che catturasti schiavi indiani come pesci in trappola,
 nutristi mastini delle loro carni con spagnola noncuranza.
 I coloni si unirono a te dopo che alzasti la prima mannaia.
 Non puoi nasconderti dietro la teoria d'Aristotile
 che certi uomini sono creati schiavi, non hai bisogno di spinta.

(Duane Niatum, *Cristóbal Colón, il sogno di un marinaio*, in Busatta, Busatta, Susani, 1992, p. 6)

Il Colombo che conoscevo entrò in conflitto con questa nuova figura e, da un'esperienza concreta e dalle conoscenze che essa mi consentiva di acquisire, piano piano compresi meglio la totale incomprendimento dell'altro, la violenza senza remore della colonizzazione europea. Improvvisamente iniziai a collegare la storia di allora con ciò che accadeva nel mondo contemporaneo, grazie alla conoscenza diretta di personaggi che ancora portavano i segni e le conseguenze di quella violenza, che difendevano i propri popoli espropriati di una terra che abitavano da millenni. L'America che conoscevo dai telefilm e dai film degli anni Ottanta diventò altro, la storia cessò di essere soltanto una disciplina faticosa da studiare. I libri di testo persero la loro sacralità e compresi esperienzialmente che cosa significasse avere a disposizione più fonti e potersi costruire autonomamente un'opinione. A questa nuova capacità di far dialogare la storia con la mia vita collaborarono una serie di piccoli episodi che costellarono quell'esperienza; ne riporto uno, apparentemente insignificante, che è stato per me fondamentale. Tra le altre cose, imparai infatti che il nome "Sioux" significava "meno che vipera" (o "meno che serpente") e che il vero nome della popolazione era, a seconda della zona di provenienza, Lakota e Dakota (varianti dello stesso termine, che significa "amico" o "alleato"). Lo appresi in occasione della visita alla

mostra come ospite di Birgil Kills Straight, uno dei vertici del Lakota Treaty Council. Per prepararmi ad accoglierlo mi avvalsi delle competenze di uno dei curatori dell'esposizione, e così appresi che la denominazione Sioux era nata quasi per caso, quando alcuni esploratori francesi avevano chiesto a un membro della tribù dei Chippewa, da sempre nemici dei Sioux, il nome della grande popolazione che abitava le grandi pianure degli Stati Uniti e del Canada del Sud sino al Missouri e alle montagne Big Horn. La risposta fu Nadowe-is-iw ("meno che serpente") e la parte finale, francesizzata, prese a denominare quel popolo. La notizia mi turbò: senza saperlo, avevo sempre identificato un popolo con un nome dispregiativo. Appresi inoltre che l'insieme dei Dakota e dei Lakota era costituito da sette gruppi distinti e che solo da uno di essi, i Thithunwan (europeizzato in Teton), era scaturito l'intero immaginario occidentale, cinematografico e non, sui nativi americani, con praterie, caccia al bisonte, cavalli. La pratica della caccia nomade, infatti, in realtà durò solo pochi decenni quando, a causa della pressione della grande Lega degli Irochesi prima e degli Ojibway poi, una buona parte dei Lakota e dei Dakota si spostò dall'area dell'attuale Carolina del Nord verso le foreste a ovest dei Grandi Laghi e nelle praterie. Il cavallo, invece, si era estinto nel continente nordamericano nel Pleistocene ed era stato reintrodotta dagli spagnoli. L'incontro con Birgil Kills Straight accese inoltre in me il desiderio di saperne di più e, assieme a un caro amico, chiesi al professore di storia moderna della nostra università di poter svolgere la relazione che il suo corso richiedeva sulla rappresentazione dei nativi americani nella cinematografia. Sicuramente quell'esperienza nel suo complesso mobilizzò molte mie competenze (da quelle organizzative a quelle più propriamente storico-geografiche e interculturali) e rimise in discussione conoscenze e nozioni che erano per me consolidate. L'apprendere poi che lo sterminio diretto e indiretto dei nativi americani causò tra i 15 milioni (secondo le stime più prudenti) e gli oltre 100 milioni di morti (secondo le stime di Stannard, 1992) mi spinse ad approfondire quella cultura, quelle civiltà, quella storia. Mi domandai anche come fossi potuto arrivare sino all'università ignorando tutto questo. La possibilità di far interagire direttamente ciò che andavo imparando con ciò che stavo studiando modificò anche radicalmente l'approccio con la mia formazione.

Che cosa agì allora in me per consentirmi di conseguire apprendimenti che ritengo, ancora oggi, particolarmente significativi? Vi sono alcuni principi che, se rispettati, permettono di acquisire conoscenze con soddisfazione, consapevolezza e facilità maggiori, e che possono rendere ogni esperienza di studio estremamente significativa.

Alcuni principi per un apprendimento significativo

Principio	Definizione
Principio del <i>divertimento</i>	L'apprendimento può (e dovrebbe) essere occasione di divertimento, un'esperienza piacevole, coinvolgente e appassionante. L'etica della sofferenza, infatti, non ha mai giovato alle esperienze di apprendimento.
Principio dell' <i>adesione</i>	Nessuno può insegnare nulla a qualcun altro se l'altro non vuole impararlo: l'apprendimento necessita di partecipazione attiva.
Principio del <i>protagonismo</i>	L'apprendimento non è qualcosa che subiamo, ma qualcosa che facciamo in prima persona.
Principio della <i>partecipazione attiva</i>	Non vi è partecipazione in un processo di apprendimento formale se non viene attribuita importanza a ciò che ciascuno fa e dice.
Principio della <i>motivazione</i>	Si è maggiormente disponibili all'apprendimento quando si comprendono il senso e la motivazione di ciò che si sta imparando.

Principio	Definizione
Principio della <i>rilevanza soggettiva</i>	Si imparano più facilmente le cose a cui si attribuiscono senso e importanza.
Principio dell' <i>agentività</i>	Si impara agendo e confrontandosi sugli esiti delle rispettive azioni, sui tentativi effettuati. Le conoscenze e le nozioni utili a quell'azione non vengono fornite precedentemente in modo teorico, ma successivamente durante l'azione e a supporto di essa.
Principio dell' <i>utilità dell'errore</i>	Si impara sbagliando, confrontandosi, sbagliando di nuovo, sino ad arrivare a comprendere quali sono il comportamento giusto, la soluzione adeguata, l'idea migliore. Così facendo si giunge a riconoscere, in autonomia, il percorso più adeguato rispetto alla situazione o al problema prospettatoci.
Principio del <i>tentar non nuoce</i>	Nessuno impara se ha continuamente paura di sbagliare e delle conseguenze del proprio errore.
Principio dell' <i>enfaticizzazione del positivo</i>	Se si deve correggere qualcuno, lo si fa confrontando diverse soluzioni e sottolineando ciò che di positivo è stato detto e fatto, più che enfaticizzando l'errore.
Principio del <i>particolare e del concreto</i>	Si impara sempre in un dialogo tra particolare e generale, tra concreto e astratto, e partendo dai primi anziché dai secondi.
Principio della <i>valorizzazione dell'esperienza dei soggetti</i>	Si impara meglio e più volentieri se gli apprendimenti si collegano tra loro o prendono le mosse dalla nostra esperienza.
Principio della <i>valorizzazione delle conoscenze e competenze pregresse</i>	Si impara e si partecipa attivamente se vengono valorizzate conoscenze e competenze di cui siamo già in possesso.
Principio delle <i>unità minime e della scomposizione</i>	Si impara più facilmente quando si è capaci di scomporre un comportamento, un problema, una conoscenza ecc. nei suoi elementi minimi costitutivi.
Principio della <i>ricomposizione e della capacità di discriminazione</i>	Si impara con notevoli livelli di permanenza degli apprendimenti, se si è poi capaci di individuare gli aspetti essenziali di un comportamento, di un problema, di una conoscenza ecc.
Principio dell' <i>autonomia</i>	Si impara meglio quando si avverte un'autonomia progressiva nello svolgimento di qualcosa.
Principio della <i>continuità</i>	Si impara in maniera continuativa, durante il corso di ogni giornata: anche quando non ce ne accorgiamo, la nostra vita è colma di occasioni di apprendimento da sfruttare.
Principio della <i>competenza</i>	Nonostante ciò che possiamo aver sentito dire, tutti noi possediamo un'enorme capacità di apprendere e tale capacità può essere rinforzata e potenziata.
Principio del <i>valore</i>	L'apprendimento è fondamentale per noi come persone, come lavoratori, e implica conseguenze importanti per noi in quanto singoli soggetti e per il futuro delle società in cui viviamo.

L'apprendimento è un'attività fisiologica dell'uomo, come dormire, alimentarsi, respirare. Le esperienze di istruzione formale spesso riescono a convincerci che non siamo in grado o non siamo abbastanza intelligenti per imparare alcune cose, mentre questo non è assolutamente vero. Il compito di un insegnante diventa allora quello di cercare di creare le condizioni migliori affinché ogni alunno possa essere compreso e percepito e possa comprendersi e percepirsi come importante, in modo che ciascuno si appropri della propria esperienza di apprendimento, la avverta come qualcosa di interessante, adeguato e pertinente, e se ne senta protagonista.

2. Che cosa significa sviluppare (far sviluppare) competenze

Da alcuni anni le competenze sono entrate a far parte del nostro sistema di istruzione e formazione. Non si tratta di una “sorpresa”. Tale introduzione è stata lenta e graduale. Lente, per la verità, sono state anche la ricezione e l’introduzione delle stesse nella didattica.

Perché sono state introdotte le competenze? Rimandando al volume *Insegnare per competenze* (Batini, 2013; disponibili sul sito www.loescher.it/competenze) per una trattazione più distesa su tempi, norme e modalità di questa decisione, si può tuttavia affermare, in sintesi, che il passaggio dai contenuti alle competenze come elementi centrali di progettazione, azione e valutazione didattica sia stato motivato dallo spostamento dell’attenzione dall’insegnamento all’apprendimento. I come e i perché di questo spostamento non posso esaurirmi in poche frasi, le motivazioni sottese sono molte. Proviamo a passare in rassegna le principali, chiarendo innanzitutto che cosa significa, precisamente, centrarsi sui contenuti o centrarsi sulle competenze per un sistema di istruzione e formazione.

Un sistema di istruzione centrato sui contenuti, ovvero quello a cui, in varie forme, siamo abituati storicamente, stabilisce quali siano le nozioni e le conoscenze che, all’interno di un determinato periodo storico e in un determinato luogo geografico, occorrono ai giovani per inserirsi in una determinata società, per governare le proprie interazioni personali e sociali, per interiorizzare determinati comportamenti e valori, per fare propri alcuni significati anziché altri. In poche parole, un sistema di istruzione che agisce seguendo questi dettami ritiene che vi sia un patrimonio piuttosto stabile di nozioni e conoscenze, che questo patrimonio possa essere trasmesso attraverso la mediazione di un insegnante che “spiega” e l’azione degli alunni che studiano, e che tale trasmissione debba essere controllata attraverso la “verifica” e la “valutazione” del docente. Si tratta di un sistema che stabilisce delle gerarchie: gerarchie di contenuti (vi sono quelli più importanti, irrinunciabili, e quelli meno), gerarchie di relazioni (l’insegnante stabilisce, con poche “intrusioni” dei colleghi, chi può o meno proseguire il percorso rispetto alla propria materia), gerarchie e delimitazioni del sapere (l’organizzazione “rigida” in discipline che favorisce, ad esempio, la nozione rispetto al contenuto).

In un sistema di istruzione di questo tipo l’insegnante “sa” quali sono le conoscenze e le nozioni essenziali, stabilisce, dentro un insieme definito più dalla “tradizione” che da norme e documenti, quali sono quelle sulle quali occorre soffermarsi di più e cerca di veicolarle, nel modo migliore possibile (ove all’aggettivo “migliore” vengono assegnati molteplici significati). La nozione o la conoscenza (le nozioni o le conoscenze) debbono essere comprese, studiate, ripetute, in forma orale o scritta. All’allievo/a sono richieste azioni come: ascoltare, comprendere, studiare, ripetere. Di queste azioni l’unica non essenziale ai fini del risultato da conseguire è la comprensione. All’insegnante è richiesto di: selezionare, spiegare, valutare. L’insegnante è il protagonista del processo, colui le cui azioni comportano responsabilità e decisioni. Le azioni dell’insegnante, tuttavia, tendono a essere ripetitive da un anno all’altro, da una classe all’altra (con le evidenti variazioni richieste dal cambiamento del gruppo classe). Ovviamente tutto ciò viene fatto meglio da alcuni, peggio da altri, sia per quanto riguarda gli insegnanti che per quanto riguarda gli allievi.

In un sistema di istruzione che sceglie, al contrario, di centrarsi sulle competenze, vengono definiti gli obiettivi in termini di apprendimenti fondamentali: che cosa deve saper fare un/a ragazzo/a alla fine di un anno di istruzione o formazione? Non si pensi alla classica opposizione sapere/saper fare o a quella tra pensiero e azione. In ogni azione *competente* sono contenute delle conoscenze che permeano in profondità il soggetto, in modo tale, cioè, che gli sia consentito di mobilitarle e utilizzarle per agire. Tutti noi adulti abbiamo esperienza di conoscenze e nozioni che ci limitiamo a richiamare alla mente e di altre che invece utilizziamo, più o meno frequentemente, nei contesti personali e professionali, e di come le seconde siano più profonde e possedute in modo più “forte” delle prime. Dunque, centrarsi sulle competenze significa, in poche parole, mettere gli apprendimenti degli allievi (e quindi questi ultimi) al centro dell’intero processo di istruzione e formazione. Contenuti e nozioni servono in rela-

zione all'insegnante per sviluppare competenze, coerentemente con ciò che realmente è utile per tale sviluppo.

Ma quali sono le sequenze di azioni in un sistema per competenze? Un insegnante deve confrontarsi con i documenti e le norme che, a livello ministeriale, definiscono gli obiettivi di apprendimento e farle interagire con i bisogni e i livelli di competenza rilevati nel gruppo classe; deve poi negoziare questi obiettivi con il gruppo classe stesso, in modo da farne comprendere la rilevanza e l'utilità (sarebbe qui opportuno ricordare che le umiliazioni a cui è stato sottoposto il concetto di "utilità" nei nostri sistemi di istruzione ha a che fare con una concezione elitista dell'educazione/istruzione). Lo step successivo è quello di costruire situazioni in cui gli alunni possano sollecitare, esercitare, conquistare la competenza/le competenze obiettivo. Queste situazioni devono prevedere prioritariamente la proposta di attività di diverso tipo, ma tutte devono essere caratterizzate da un ruolo attivo degli alunni. La lezione frontale potrà essere utile soltanto in certi momenti per fornire nozioni, conoscenze, concetti o procedure necessarie allo svolgimento delle attività proposte. La valutazione può avvenire attraverso l'osservazione condotta nel corso di tali attività, permettendo così di monitorare il progressivo sviluppo della competenza (la competenza si osserva sempre "in azione") o, nei momenti in cui è richiesta, una valutazione che consenta l'espressione di un "voto" per mezzo di prove strutturate (ancora centrate su una performance) che "misurino" l'effettivo raggiungimento della competenza posta come obiettivo dell'unità di apprendimento affrontata.

Seppure non sia questa la sede per una trattazione completa circa il tema della valutazione delle competenze, occorre ricordare come sia necessario distinguere, in particolare nel caso delle competenze, tra auto ed eterovalutazione.

L'autovalutazione delle competenze è un fattore importante, identitario:

un indicatore importante qualora ci si trovi nel contesto di dispositivi che a qualche titolo fanno della competenza un segno del valore delle persone. [...] Un soggetto senza competenza, che non sa e non sa fare nulla di socialmente riconosciuto, è innanzitutto un soggetto senza identità, senza un luogo per l'affermazione del proprio valore e del proprio valere: è un individuo che, già ai suoi occhi, non vale nulla. (Di Francesco, 2004, p. 35)

La competenza, tuttavia, non può essere sottomessa alla classica valutazione scolastica che corrisponde a una misurazione, ovvero a una stima quantitativa del modo in cui un compito predefinito (da altri) è stato affrontato e risolto. Vi è infatti una parte, fondamentale, di autovalutazione, che però necessita dell'intersoggettività del riconoscimento, così come ogni aspetto dell'identità di un soggetto ha bisogno di un certo grado di feedback e di conferma da parte degli altri. L'autovalutazione a un primo livello è la semplice consapevolezza di "aver fatto bene" sia in virtù del riconoscimento sociale sia della propria percezione. Tuttavia, sapere di aver agito bene non significa necessariamente sapere "perché si è fatto bene", ovvero non significa possedere un'esplicita consapevolezza dei costituenti fondamentali del proprio agire competente. A un secondo livello la competenza è autoriconosciuta in virtù di un processo di esplicitazione (ad esempio quelli legati al metodo del bilancio di competenze), in cui si ricostruisce in modo minuzioso, articolato, esplicito, organizzato la propria (le proprie) competenza(e). Questo secondo livello dovrebbe essere compreso nell'esperienza formativa che si compie nei sistemi di istruzione, perché, è bene ricordarlo sempre, la consapevolezza e l'autoriconoscimento, specie in questa fase, costituiscono un'occasione per rinforzare la competenza medesima e l'apprendimento. Si genera cioè una retroazione che produce un incremento del livello di padronanza della stessa competenza che si sta valutando. Se dunque è pur vero che, negoziando gli indicatori della competenza *ex ante* con il gruppo con il quale si sta lavorando, è possibile costruire prove (prevalentemente strutturate attraverso performance) e attività che ne consentano l'eterovalutazione, è da ricordare che non privilegiare, nella valutazione, i momenti dedicati all'autovalutazione significa rinunciare al carattere trasformativo e incrementale di quest'ultima rispetto alla competenza stessa.

3. Le 16 competenze di base e le competenze di cittadinanza

Secondo il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, D. M. 22 agosto 2007, n. 139 (*G.U.* 31 agosto 2007, n. 202; disponibile sul sito www.loescher.it/competenze), i giovani possono acquisire le competenze chiave di cittadinanza attraverso le conoscenze e le abilità riferite a competenze di base che sono ricondotte a 4 diversi assi culturali. La loro genesi è estremamente interessante: il primato va dunque alle competenze chiave di cittadinanza, rispetto alle quali le competenze di base costituiscono una sorta di precondizione. Risulta di estremo interesse, appunto, che l'obiettivo condiviso sia quello di dotare ragazzi e ragazze di quelle competenze che risultano essenziali a esercitare il ruolo di cittadini in senso pieno e attivo. Le competenze di base articolate nei 4 assi culturali sono allora gli "strumenti" attraverso i quali essi possono costruire la propria cittadinanza e il proprio futuro.

Nello specifico, le 8 competenze chiave di cittadinanza che tutti gli studenti devono acquisire entro i 16 anni di età, vale a dire entro la fine dell'obbligo scolastico, sono:

1. *imparare a imparare*: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro;
2. *progettare*: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati;
3. *comunicare*: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi;
4. *collaborare e partecipare*: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista;
5. *agire in modo autonomo e responsabile*: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale;
6. *risolvere problemi*: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e contribuire a risolverle;
7. *individuare collegamenti e relazioni*: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo;
8. *acquisire e interpretare l'informazione*: ogni giovane deve poter acquisire e interpretare criticamente ogni informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Queste 8 competenze non possono essere acquisite in modo prescrittivo, ovvero con la semplice enunciazione, secondo una modalità molto spesso diffusa nei nostri sistemi di istruzione e formazione. Portiamone un esempio relativo alla prima competenza. Quanti genitori si sono sentiti dire: "Suo/a figlio/a non possiede un metodo di studio", quasi che il metodo di studio fosse qualcosa che si ha o non si ha, una sorta di dotazione genetica? Quanti ragazzi si sono sentiti altresì ripetere: "Bisogna essere responsabili delle proprie azioni"? Il Ministero della Pubblica Istruzione, nell'estendere il Regolamento sull'obbligo di istruzione, ha allora formulato l'idea, degna di interesse e adesione, che le 8 competenze di cittadinanza possano essere acquisite attraverso le attività che consentono di assimilare le 16 competenze di base. Per fare un esempio chiarificatore, è chiaro che le competenze dell'asse matematico coopereranno, tra l'altro, all'acquisizione della competenza legata al *problem solving*, per la quale saranno importanti anche alcune competenze dell'asse linguistico.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Fondamentale risulta, a questo proposito, la raccomandazione denominata *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (e sostanzialmente recepita in Italia dal Regolamento citato nel testo relativo all'obbligo di istruzione, disponibile sul sito www.loescher.it/competenze). Con questa raccomandazione si richiede a ogni sistema di istruzione e formazione degli Stati membri di «offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». In questo fondamentale documento dell'Unione Europea vengono individuate 8 competenze chiave che risultano un po' differenti dalle 8 competenze di cittadinanza italiane, proprio per il collegamento esplicito di queste ultime con le competenze di base articolate nei 4 assi culturali. Le competenze chiave proposte dall'Unione Europea sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Dopo la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006, il sistema dell'istruzione italiana ha accelerato il suo processo di cambiamento e di adeguamento alle necessità della società europea contemporanea. Tra le principali innovazioni introdotte si segnala appunto la centralità del concetto di competenza. Così, dopo gli importanti interventi realizzati per l'educazione degli adulti (*Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000* – dir. 6 febbraio 2001, n. 22, sul Sistema Formativo Integrato; disponibili sul sito www.loescher.it/competenze) il Ministero è tornato a parlare di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti. Il primo elemento assolutamente nuovo riguarda l'introduzione dell'obbligatorietà della certificazione delle competenze alla fine della scuola secondaria di primo grado.

4. Le competenze e le Indicazioni nazionali

Nel mese di settembre del 2012 sono state pubblicate le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, nelle quali sono definite le finalità del processo formativo, le competenze da sviluppare, gli obiettivi di apprendimento. Ad esempio, a proposito dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia si legge:

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi.

Risulta fondamentale comprendere come la modalità didattica adottata nella scuola dell'infanzia possa costituire un esempio per i gradi successivi di scolarità relativamente alla centratura sul bambino, alla valorizzazione della sua esperienza, all'utilizzo dell'esperienza medesima quale fattore di sviluppo di

competenze, e come la rilettura in termini di competenze della scuola dell'infanzia la collochi in una dimensione complessiva non scollegata dalla scuola primaria e dalla secondaria di primo grado.

Nella sezione riguardante l'organizzazione del curriculum, è fortemente ribadita la centralità di ciascun alunno e non quella dei contenuti disciplinari:

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari.

A proposito della scuola secondaria del primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) troviamo ribadita l'importante premessa circa il ruolo delle discipline: «La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi, sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva». La finalità del primo ciclo è quella di «facilitare l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona». In particolare, nella scuola secondaria di primo grado viene favorito lo sviluppo di competenze anche all'interno delle singole discipline, ma con l'attenzione a evitare che esse diventino compartimenti: «Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione». Occorre allora ricordare che

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

Il ruolo di un apprendimento attivo, centrato sulla strutturazione di situazioni e contesti, su condizioni e disponibilità di strumenti per uno sviluppo autonomo, viene chiaramente definito per la scuola del primo ciclo: «Fin dai primi anni la scuola promuove un *percorso di attività* nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere la curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita». Si ricorda allora di fornire a ciascun alunno le «occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse» e di progettare per gli stessi alunni «esperienze significative». La scuola ha infatti un ruolo di «preparazione alle scelte decisive della vita».

Nella parte delle *Indicazioni nazionali* dedicata all'introduzione complessiva al primo ciclo, si trova un paragrafo denominato *L'ambiente di apprendimento* nel quale si sottolinea la necessità di un ambiente in grado di promuovere apprendimenti significativi e di «garantire il successo formativo per tutti gli alunni». A questo fine vengono indicati alcuni principi metodologici che si ritiene opportuno richiamare in forma sintetica e rielaborata in un quadro di facile lettura.

Principi metodologici per il successo formativo

Principi metodologici	Ovvero...
Uso flessibile degli spazi	Organizzare e sfruttare l'aula scolastica come un ambiente flessibile e modificabile, non rigido. Utilizzare il più possibile gli spazi laboratoriali, tecnici, all'aria aperta, le aule informatica, la biblioteca, eventuali spazi teatrali (o usarne altri come tali), aule musicali ecc. Variare e alternare gli spazi utilizzati.

Principi metodologici	Ovvero...
Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni	Valorizzare ciò che sono e ciò che sanno e sanno fare gli alunni non è soltanto una strategia "furba" per coinvolgerli e ottenere la loro adesione, è piuttosto una preconditione essenziale all'apprendimento e garantisce innovazione continua anche per l'insegnante: ciascun alunno rappresenta una risorsa. Oggi le esperienze e le conoscenze acquisite in contesti non scolastici possono essere molto ricche. Attraverso le nuove tecnologie di informazione e comunicazione, gli alunni mettono in gioco sentimenti, emozioni, attese, informazioni, abilità, modalità di apprendimento, di cui vanno favoriti l'espressione, l'esplorazione, la problematizzazione e il recupero valorizzante.
Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità	Evitare che le diversità si trasformino in disuguaglianze. Le differenze nei modi, tempi e livelli di apprendimento, le inclinazioni e gli interessi personali, le singole modalità di vivere emozioni e affetti devono essere inclusi e valorizzati attraverso specifici percorsi didattici che rispondano ai diversi bisogni educativi. Tra questi bisogni va sottolineato il bisogno per tutti, e in particolare per gli alunni di cittadinanza non italiana, di una adeguata padronanza della lingua per avviare il proprio apprendimento e per comunicare efficacemente. Tuttavia la progettazione didattica complessiva della scuola deve favorire il dialogo tra culture. Analoga progettualità deve essere messa in campo per gli studenti con disabilità.
Favorire l'esplorazione e la scoperta	Favorire la passione per l'apprendimento attraverso esperienze che consentano di sperimentare il gusto della ricerca, della scoperta, della problematizzazione. Individuare problemi, fare domande, mettere in discussione quanto già si conosce aiuta a percorrere itinerari originali, a costruire piste personali e collettive di indagine, ad appropriarsi del proprio itinerario apprenditivo.
Incoraggiare l'apprendimento collaborativo	Incoraggiare aiuto reciproco, apprendimento tra pari, apprendimento collaborativo al fine di incrementare i livelli di apprendimento e, al contempo, valorizzare le eccellenze e ridurre i gap. L'apprendimento non è soltanto una questione individuale e la costruzione di gruppi di lavoro (interclasse, con alunni di età differenti, di composizione eterogenea) che utilizzino anche le nuove tecnologie per costruire nuove conoscenze, per fare ricerca, per stabilire contatti e corrispondere con coetanei di differenti paesi costituisce una vera e propria risorsa, oggi essenziale all'apprendimento.
Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere	"Imparare a imparare": è una delle competenze più importanti e, in contesto di apprendimento, è la metacompetenza per eccellenza, regolativa di tutte le altre. Richiamata con forza sia nelle competenze chiave europee che nelle competenze di cittadinanza italiane, essa deve essere promossa in ogni ordine e grado di istruzione. La conoscenza delle proprie difficoltà, dei propri insuccessi ed errori, delle strategie utilizzate per superarli, dei propri punti di forza supportano ciascun alunno nel riconoscere la propria peculiare modalità di apprendere e lo rendono capace di sviluppare una progressiva autonomia nello studio e, poi, nel lavoro. Impegnare ogni allievo nella costruzione attiva del proprio sapere è preconditione dell'apprendimento significativo.
Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio	Promuovere forme laboratoriali di didattica (interne ed esterne alla scuola) che favoriscano il dialogo, la riflessione e l'operatività rispetto a quanto si va apprendendo, coinvolgano efficacemente gli alunni nel pensare, realizzare e valutare le attività vissute in modo condiviso e partecipato con gli altri.

Le competenze raggiunte sono certificate sia al termine della scuola primaria sia dopo l'esame conclusivo della scuola secondaria di primo grado. Se si pone attenzione a quanto espresso nelle *Indicazioni nazionali* citate, le due certificazioni del primo ciclo hanno valore eminentemente formativo:

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo *descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.*

Il lavoro continua, infatti, nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, fino a 16 anni, alla conclusione dei dieci anni dell'obbligo di istruzione (obbligo che è di tipo anagrafico e che individua come obiettivo prioritario proprio il conseguimento delle 16 competenze di base). A questa età gli alunni e le loro famiglie possono ottenere, su richiesta, un'ulteriore certificazione delle competenze, che è comunque rilasciata obbligatoriamente al raggiungimento della maggiore età (D.M. 139/2007; disponibile sul sito www.loescher.it/competenze).

Le competenze di base, come già anticipato, sono organizzate in assi culturali. Gli assi culturali sono 4 e precisamente:

- asse dei linguaggi;
- asse matematico;
- asse scientifico-tecnologico;
- asse storico-sociale.

Essi rispondono a determinati obiettivi sintetizzati qui di seguito.

I 4 assi culturali

Asse dei linguaggi Prevede come primo obiettivo la padronanza della lingua italiana, come capacità di gestire la comunicazione orale, leggere, comprendere e interpretare testi di vario tipo e di produrre lavori scritti con molteplici finalità. Riguarda inoltre la conoscenza di almeno una lingua straniera, la capacità di fruire del patrimonio artistico e letterario, l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. L'asse prevede il conseguimento di 6 competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione: padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di varia tipologia in relazione ai differenti scopi comunicativi; utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi; utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario; utilizzare e produrre testi multimediali.

Asse matematico Riguarda la capacità di utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, di confrontare e analizzare figure geometriche, di individuare e risolvere problemi e di analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti. Le competenze di base a conclusione dell'obbligo dell'istruzione sono, in questo caso, 4: utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica; confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni; determinare le strategie appropriate per la soluzione di problemi; analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi altresì con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.

Asse scientifico-tecnologico Riguarda metodi, concetti e atteggiamenti indispensabili per porsi domande, osservare e comprendere il mondo naturale e quello delle attività umane e contribuire al loro sviluppo nel rispetto dell'ambiente e della persona. In questo campo assumono particolare rilievo l'esperienza e l'attività di laboratorio. Le competenze obiettivo sono 3 e cioè: osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle loro varie forme i concetti di sistema e di complessità; analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza; essere consapevoli delle potenzialità offerte dalle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.

Asse storico-sociale Riguarda la capacità di percepire gli eventi storici a livello locale, nazionale, europeo e mondiale, cogliendone le connessioni con i fenomeni sociali ed economici, nonché l'esercizio della partecipazione responsabile alla vita sociale nel rispetto dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. Le competenze obiettivo sono 3: comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali; collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente; orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Nella scuola secondaria di primo grado si possono utilmente incrociare le competenze di base con le competenze obiettivo definite nel *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, che sintetizza gli obiettivi relativi a ciascuna area disciplinare o disciplina. Così facendo risulterà chiaro quali siano gli obiettivi di apprendimento che ogni insegnante deve impegnarsi a perseguire, vale a dire, è bene ribadirlo, gli apprendimenti dei propri alunni.

5. L'asse storico-sociale

L'asse storico-sociale si occupa delle competenze che permettono concretamente agli allievi di comprendere il mondo circostante, le notizie che sentono alla televisione o leggono sui quotidiani oppure on line, il punto di vista proprio e degli altri, la necessità di osservare le norme che regolano il vivere insieme, della conoscenza del territorio in cui ci si trova a vivere, anche dal punto di vista economico. Esse gli consentono altresì di orientarsi rispetto al proprio futuro personale e professionale, comprendere e rispettare le differenze tra culture riguardo al valore di un gesto, alla strutturazione di una relazione, al rispetto di tradizioni, prassi e consuetudini.

La regolamentazione dell'obbligo di istruzione ci ricorda che le competenze relative all'area storica:

riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente. Se sul piano epistemologico i confini tra la storia, le scienze sociali e l'economia sono distinguibili, più frequenti sono le connessioni utili alla comprensione della complessità dei fenomeni analizzati. Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia. (D.M. 139/2007 e Regolamento relativo).

Quali sono le competenze obiettivo dell'asse storico-sociale secondo il D.M. 139/2007? Come abbiamo avuto modo di vedere sono 3, e più precisamente:

1. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali;
2. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente;
3. orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

A queste competenze il Regolamento fa corrispondere abilità e conoscenze che ne consentono, ma non ne garantiscono, lo sviluppo. Eccone un quadro riassuntivo.

Asse storico-sociale: competenze, abilità e conoscenze

Competenza obiettivo	Abilità	Conoscenze
Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche.	Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale.
	Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-temporali.	I principali fenomeni sociali ed economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture.
	Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi storici diversi.	I principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea.
	Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale.	I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio.
	Leggere, anche in modalità multimediale, le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche, ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e di differenti aree geografiche.	Le diverse tipologie di fonti.
	Individuare i principali mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso della storia.	Le principali tappe dello sviluppo dell'innovazione tecnico-scientifica e della conseguente innovazione tecnologica.
Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.	Comprendere le caratteristiche fondamentali dei principi e delle regole della Costituzione italiana.	La Costituzione Italiana. Organi dello Stato e loro funzioni principali.
	Individuare le caratteristiche essenziali della norma giuridica e comprenderle a partire dalle proprie esperienze e dal contesto scolastico.	Conoscenza di base del concetto di norma giuridica e di gerarchia delle fonti.
	Identificare i diversi modelli istituzionali e di organizzazione sociale e le principali relazioni tra persona, famiglia, società e Stato.	Principali problematiche relative all'integrazione e alla tutela dei diritti umani e alla promozione delle pari opportunità.
	Riconoscere le funzioni di base dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali, ed essere in grado di rivolgersi, per le proprie necessità, ai principali servizi da essi erogati.	Organi e funzioni di Regione, Provincia e Comune. Conoscenza essenziale dei servizi sociali.

Competenza obiettivo	Abilità	Conoscenze
	Identificare il ruolo delle istituzioni europee e dei principali organismi di cooperazione internazionale, e riconoscere le opportunità offerte alla persona, alla scuola e agli ambiti territoriali di appartenenza.	Ruolo delle organizzazioni internazionali. Principali tappe di sviluppo dell'Unione Europea.
	Adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili per la tutela e il rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali.	
Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.	Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio.	Regole che governano l'economia e concetti fondamentali del mercato del lavoro. Regole per la costruzione di un <i>curriculum vitae</i> . Strumenti essenziali per leggere il tessuto produttivo del proprio territorio.
	Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio.	Principali soggetti del sistema economico del proprio territorio.

6. Le competenze obiettivo e la loro declinazione

Occorre adesso stabilire quale relazione ci sia tra le 3 competenze obiettivo dell'*asse storico-sociale*, le competenze di cittadinanza italiane e quelle chiave europee e quelle generali e specifiche per la storia previste dalle più volte citate *Indicazioni nazionali*. Se, infatti, mettiamo in relazione queste 4 macro-aggregazioni di competenze potremmo essere ragionevolmente certi di avere chiari gli obiettivi di apprendimento per questa area disciplinare. È necessario ricordare che, seppure in una didattica per competenze i livelli di interrelazione, scambio, dialogo e sovrapposizione siano molteplici, questo vale, in particolare, per la competenza "imparare a imparare", presente sia nelle 8 competenze di cittadinanza italiane sia nelle 8 competenze chiave europee: essa riguarda la modalità con cui si apprende, e che consente di diventare "regista consapevole" del proprio apprendimento, piuttosto che ciò che si apprende o si apprende a fare.

Le competenze di cittadinanza italiane (anch'esse comprese nel D.M. 139/2007) che riguardano quest'area, e che naturalmente ricevono contributi anche dalle altre, sono:

- *collaborare e partecipare*, in cui si fa riferimento sia alle capacità di svolgere attività concrete di gioco e studio e, in futuro, di lavorare insieme, sia alla possibilità per ciascuno di esercitare pienamente il proprio ruolo di cittadino;
- *agire in modo autonomo e responsabile*. Si insiste sull'interiorizzazione e sul rispetto delle regole e delle norme esplicite e implicite che regolano la convivenza a livello micro e macrosociale, e sulla capacità di portare a termine un progetto senza bisogno del supporto di un adulto (autonomia), nonché sulla volontà e sulla capacità di assumersi la responsabilità delle conseguenze di quanto si è fatto, detto o causato, e di avere comportamenti adeguati a quanto, ragionevolmente, gli altri possano attendersi da noi (responsabilità).

Sono ovviamente già "comprese" nelle competenze dell'asse storico-sociale le competenze di cittadinanza *individuare collegamenti e relazioni* e *acquisire e interpretare l'informazione*, anche se non vengono esaurite in quell'asse.

- Le competenze chiave europee (2006/962/CE) che riguardano quest'area sono:
- le *competenze sociali e civiche* definite nella Raccomandazione citata come «competenze personali, interpersonali e interculturali [ch]e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica»;
 - il *senso di iniziativa e imprenditorialità* che riguarda «la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo».

Risulta già evidente che vi sono numerose sovrapposizioni tra le 3 fonti di competenza esaminate e che non si tratta dunque di giustapposizione quanto, piuttosto, di reciproche integrazioni e precisazioni, tali da rendere, complessivamente, maggiormente intellegibili gli obiettivi di apprendimento da perseguire rispetto alle singole competenze.

Esaminando le *Indicazioni nazionali* occorre confrontarsi sia con il profilo di competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione che con le competenze specifiche proposte per l'area disciplinare per la scuola secondaria di primo grado. I traguardi per lo sviluppo di competenze vengono definiti come *riferimenti ineludibili per gli insegnanti* che «indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo». Non si tratta dunque di «scegliere» tra una didattica per contenuti e una didattica per competenze: «Nella scuola del primo ciclo *i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese* e, nella loro scansione temporale, *sono prescrittivi*, impegnando così le istituzioni scolastiche *affinché ogni alunno possa conseguirli*, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio» [N.d.R. corsivi dell'Autore]. Sono gli itinerari scelti per conseguire questi traguardi e non la definizione degli obiettivi che attengono alla libertà di insegnamento: «Le scuole hanno la *libertà* e la *responsabilità* di organizzarsi e di *scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati*».

In particolare, l'interessante *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (delle più volte citate *Indicazioni nazionali*) sottolinea proprio i concetti di autonomia e responsabilità che abbiamo visto presenti nelle competenze di cittadinanza italiane e riassume in modo sintetico alcune delle competenze con le quali ci siamo finora confrontati. Estruendo i passaggi che riguardano quest'area di competenze possiamo affermare che, al termine del primo ciclo di istruzione (costituito dalla scuola primaria e dalla secondaria di primo grado), lo studente dovrebbe essere in grado di utilizzare:

gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. [...] Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso [...]. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le

funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc. Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

Per quanto riguarda invece gli obiettivi specificatamente definiti per la scuola del primo ciclo, vale la pena ricordare che un'importanza particolare, in coerenza con le competenze di base, viene assegnata alla cittadinanza attiva. Le si dedica infatti un paragrafo nella parte introduttiva, dopo quello dedicato all'*alfabetizzazione culturale di base*, con il titolo di *Cittadinanza e Costituzione*. In esso si ricorda come occorra favorire, tramite *esperienze significative*, una concreta attenzione alla cura di sé, degli altri e dell'ambiente, nonché forme di cooperazione, collaborazione e solidarietà. La cittadinanza si sviluppa attraverso l'interiorizzazione del senso di legalità e di responsabilità di cui vengono proposte modalità concrete:

dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc.

Il primo ciclo include anche la conoscenza diretta della Costituzione italiana, al fine di consentire l'interiorizzazione dei valori da essa veicolati in merito ai diritti inviolabili di ciascuno, alla pari dignità sociale, al contributo che ognuno deve recare al funzionamento e alla qualità della vita comunitaria, alle varie forme di libertà. Così si conosceranno altresì i diversi compiti, ruoli e poteri nell'organizzazione dello Stato, l'organizzazione della società in generale, e delle istituzioni politiche nello specifico, in continuo dialogo con l'esperienza personale concreta della scuola come comunità. Particolarmente interessante è l'importanza attribuita al «diritto alla parola» (art. 21 della Costituzione):

il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato e incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.

Quando giungiamo, nelle *Indicazioni nazionali*, alla trattazione delle discipline di storia e geografia e degli specifici obiettivi di apprendimento per ogni ciclo, troviamo una concezione differente rispetto a quella a cui l'esperienza scolastica ci ha abituato: esse si soffermano, infatti, più sui metodi e sullo sviluppo del senso critico (anche rispetto al continuo mutamento delle interpretazioni e degli strumenti per la ricostruzione) che su dettagliate conoscenze evenemenziali sviluppate in ordine cronologico, nonché sui rapporti tra le società umane e il pianeta che le ospita, profittando della presenza di molteplici provenienze geografiche per avviare confronti, discussioni, identificare somiglianze e differenze.

Per quanto riguarda la storia, fatta salva la differente periodizzazione che assegna alla scuola primaria il periodo compreso tra la comparsa dell'uomo e la tarda antichità, e alla scuola secondaria di primo grado il periodo compreso tra la tarda antichità e gli inizi del XXI secolo (con la classe terminale dedicata al Novecento), si insiste maggiormente sui processi, sulle trasformazioni e sugli eventi che hanno portato al mondo che abitiamo oggi piuttosto che sui singoli fatti storici, con particolare insistenza sul continuo dialogo tra passato e presente («un tale approccio, costruito tra passato e presente, permette anche di non doversi soffermare troppo a lungo su singoli temi e civiltà remote nella convin-

zione che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici»). I *traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* comprendono in sintesi: la capacità di informarsi in modo autonomo su fatti storici anche mediante l'uso di risorse digitali; l'essere in grado di produrre informazioni storiche mediante fonti di vario genere e il saperle organizzare in testi, onde esporre le proprie riflessioni argomentandole; sapersi orientare nella complessità del presente, capendo opinioni e culture diverse e i problemi fondamentali della contemporaneità; saper ricostruire i processi fondamentali per la storia medievale, moderna e contemporanea del proprio ambiente, italiana, europea e mondiale; conoscere aspetti del patrimonio culturale italiano e umano e metterli in relazione con i fenomeni storici. Oltre a queste competenze vi sono anche obiettivi di apprendimento specifici per la classe terza, che vengono articolati in 4 aree, riportate nella tabella che segue.

Storia: obiettivi di apprendimento specifici per la classe terza della scuola secondaria di primo grado

Area	Obiettivi di apprendimento
Uso delle fonti	<p>Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro utilizzate nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.</p> <p>Usare fonti di tipo diverso (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti.</p>
Organizzazione delle informazioni	<p>Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali.</p> <p>Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate.</p> <p>Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea e mondiale.</p> <p>Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.</p>
Strumenti concettuali	<p>Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali.</p> <p>Conoscere il patrimonio culturale legato ai temi affrontati.</p> <p>Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.</p>
Produzione scritta e orale	<p>Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali.</p> <p>Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.</p>

Per la geografia, i *traguardi per lo sviluppo di competenze* della disciplina definita come “cerniera” (in quanto consente «di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi») comprendono sinteticamente: la capacità di orientarsi nello spazio su carte di diversa scala con riferimento ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; la capacità di saper orientare una carta geografica a grande scala servendosi di punti di riferimento fisso;

la capacità di saper usare fotografie attuali e d'epoca, immagini telerilevate, GIS (Sistemi informativi geografici), dati statistici, elaborazioni digitali, grafici per comunicare informazioni spaziali in modo efficace; la capacità di riconoscere paesaggi europei e mondiali, confrontandoli in particolare con quelli italiani mediante elementi fisici, storici, storico-artistici e architettonici, elementi del patrimonio naturale e culturale significativi individuando quali tutelare e valorizzare tra essi; la capacità di osservare e analizzare sistemi territoriali vicini e lontani nello spazio e nel tempo e di valutare gli effetti di azioni dell'uomo sugli stessi.

Analogamente a quanto visto per la storia, anche per la geografia si individuano obiettivi di apprendimento legati in particolare alla classe terza, sempre articolati in 4 aree.

Geografia: obiettivi di apprendimento specifici per la classe terza della scuola secondaria di primo grado

Area	Obiettivi di apprendimento
Orientamento	<p>Orientarsi sulle carte e orientare le carte a grande scala in base ai punti cardinali (anche con l'utilizzo della bussola) e a punti di riferimento fissi.</p> <p>Orientarsi nelle realtà territoriali lontane, anche attraverso l'utilizzo dei programmi multimediali di visualizzazione dall'alto.</p>
Linguaggio della geograficità	<p>Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando scale di riduzione, coordinate geografiche e simbologia.</p> <p>Utilizzare strumenti tradizionali (carte, grafici, dati statistici, immagini ecc.) e innovativi (telerilevamento e cartografia computerizzata) per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali.</p>
Paesaggio	<p>Interpretare e confrontare alcuni caratteri dei paesaggi italiani, europei e mondiali, anche in relazione alla loro evoluzione nel tempo.</p> <p>Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione.</p>
Regione e sistema territoriale	<p>Consolidare il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storica, economica) applicandolo all'Italia, all'Europa e agli altri continenti.</p> <p>Analizzare in termini di spazio le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali ed economici di portata nazionale, europea e mondiale.</p> <p>Utilizzare modelli interpretativi di assetti territoriali dei principali Paesi europei e mondiali, anche in relazione alla loro evoluzione storica, politica ed economica.</p>

Di seguito si proporranno 4 percorsi con relative attività che, pur centrandosi principalmente sulle competenze di base, risulteranno utili anche per il conseguimento degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi di competenza individuati nelle diverse fonti citate.

I percorsi

■ Percorso 1

Perché la storia? Perché la geografia?

Unità di apprendimento 1	Perché la storia? Perché la geografia?
Durata complessiva	20 ore
Collocazione	Unità collocabile all'inizio del primo anno della scuola secondaria di primo grado o nella fase iniziale di ogni anno scolastico.
Competenza/e obiettivo	L'attività strutturata iniziale non mira tanto a raggiungere competenze specifiche, quanto a comprendere senso e significato della storia e della geografia e del loro studio, e al contempo introduce alcuni temi e procedure chiave relativi alle due discipline e alle loro competenze obiettivo. Essa cala inoltre i ragazzi all'interno delle discipline e degli obiettivi di apprendimento, accendendone curiosità e motivazione. Le attività previste introducono anche al lavoro individuale di ricerca, alla riflessione su di sé, all'ascolto, alla discussione collettiva, al confronto rispettoso con gli altri, alla comprensione di quanto avvenimenti e luoghi incidano nella crescita e nello sviluppo di una persona. L'insegnante, partecipando alle attività compilando delle proprie schede, ne trarrà personali benefici in relazione alla gestione del gruppo e ai livelli di apprendimento.

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
<i>Io nella storia</i>	Incontro di 2 ore	L'insegnante legge ad alta voce il brano stimolo <i>La storia nelle mani</i> , tratto da <i>Invecchiando gli uomini piangono</i> di Jean-Luc Seigle (2013, pp. 80-82), e poi consegna agli allievi la Scheda attività 1. <i>Io nella storia</i> , nella quale si chiede di costruire la <i>linea del tempo</i> della propria vita selezionando dieci avvenimenti fondamentali a partire dalla nascita. L'insegnante spiega brevemente con alcuni esempi (anche autobiografici, purché plurali, semplici e comprensibili) come riempire la linea del tempo in classe. Si lascia almeno mezz'ora per riflettere individualmente e compilare la propria linea del tempo, aiutando con esempi supplementari chi fosse in difficoltà, quindi si procede a una breve e veloce condivisione. A questo punto si introducono molto sinteticamente i concetti di "traccia" e di "fonte". Al pari di un animale che cammina nel bosco e lascia le impronte, ciascuno di noi lascia delle <i>tracce</i> , che resistono al trascorrere del tempo: le foto di quando eravamo piccoli, un oggetto o un gioco che ci apparteneva, un vestito di alcuni anni fa, un disegno ecc. Le <i>fonti</i> sono invece tracce un po' più elaborate e organizzate, che servono a ricostruire il quadro del passato; possono essere costituite da un insieme di tracce, da un testo scritto ecc. Questo è il metodo adottato dagli storici, che usano le tracce del passato come fonti per ricostruire la storia dell'uomo nella preistoria, per la quale mancano fonti strutturate, e nella storia, che ha inizio quando l'uomo inizia a utilizzare la scrittura e per cui disponiamo quindi di fonti più precise e chiare, perché scritte, oltre ad al-

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<p>tre tracce spesso meglio conservate. Dopo aver dunque brevemente riflettuto (dando spazio a commenti, aggiunte, riflessioni e domande sul tema) su tali concetti, si invitano i ragazzi a cercare, a casa, tracce per arricchire la propria linea del tempo e per decidere se vogliono mantenere gli stessi eventi scelti in aula o modificarne alcuni. La linea del tempo può così arricchirsi di immagini (in copia), disegni di oggetti, riproduzioni di vecchie lettere ecc. Chi lo desidera può realizzare la propria linea del tempo in forma multimediale. Gli eventi, tuttavia, devono essere dieci e dunque ciascuno è obbligato a operare delle scelte per non superare tale (unico) limite. I ragazzi, inoltre, sono invitati a casa a confrontarsi con gli adulti, per ricevere da una <i>fonte orale</i> qualche aiuto relativo ai periodi della propria vita che non ricordano. A conclusione dell'incontro, è opportuno fornire indicazioni su come si svolgerà, in quello successivo, la presentazione della propria linea del tempo "rivista e corretta" dopo l'attività di ricerca.</p>
<i>Restituzione e confronto</i>	Incontro di 2 ore	<p>Nel corso dell'incontro si dà spazio a ciascuno per illustrare la propria linea del tempo (chi non l'avrà modificata affatto né arricchita, invece, avrà a disposizione solo un breve commento), sottolineando le modifiche apportate, la modalità seguita per effettuare la propria "ricerca storica", le tracce e fonti reperite, le scelte e i cambiamenti operati. Dopo l'esposizione di ogni ragazzo, i compagni possono fare commenti, formulare domande, dare suggerimenti. Si invita a conservare il lavoro, che sarà utile per gli step successivi.</p>
<i>Io nella geografia</i>	Incontro di 2 ore	<p>L'insegnante, dopo aver letto ad alta voce il brano tratto da <i>Le mappe dei miei sogni</i> di Reif Larsen (2010, pp. 23-24), consegna agli allievi la Scheda attività 2. <i>Io nella geografia</i>, soffermandosi brevemente sul fatto che ciascuno di noi, come è collocato nel tempo e ha vissuto eventi più importanti di altri, così si colloca nello spazio e dunque, per qualche motivo, considera alcuni luoghi più importanti di altri, perché l'hanno colpito/a, vi sono accadute cose particolarmente rilevanti, li ama più di altri. Come per l'attività precedente, dopo aver fatto alcuni esempi, l'insegnante lascia un tempo adeguato (circa 30 minuti) perché ciascuno possa fare una prima cernita dei propri dieci luoghi significativi, a cui seguirà un veloce confronto (lettura ad alta voce delle proprie scelte con motivazioni sintetiche delle stesse). Viene quindi assegnato il compito di confrontarsi con un adulto e di presentare, in occasione dell'incontro successivo, la propria mappa arricchita da documentazione iconografica e/o di altro tipo, da caratteristiche e informazioni sui luoghi scelti. Si consiglia di introdurre brevemente, esemplificando, il concetto di <i>informazioni a connotazione soggettiva</i> e <i>a connotazione oggettiva</i>, e di sottolineare che sono importanti entrambe per la definizione dei nostri luoghi "elettivi". Il confronto con un adulto consente al ragazzo di scoprire se sono stati dimenticati luoghi davvero importanti e, dunque, di rivedere le scelte effettuate. L'incontro si conclude con una breve spiegazione relativa alle modalità di presentazione della mappa nell'incontro successivo. Chi lo desidera può strutturare e presentare alla classe la propria mappa in modalità multimediale.</p>
<i>Restituzione e confronto</i>	Incontro di 2 ore	<p>Nel corso dell'incontro a ogni alunno/a sarà data la possibilità di confrontarsi con gli altri presentando la propria mappa (chi non l'avrà modificata affatto né arricchita, invece, avrà a disposizione solo un breve commento) e commentando sinteticamente le proprie scelte con note e motivazioni a connotazione sia soggettiva che oggettiva. Dopo l'esposizione i compagni possono fare commenti, formulare domande, dare suggerimenti per il miglioramento della mappa. Si invita a conservare il lavoro, che sarà utile per gli step successivi.</p>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
<i>Per una sintesi</i>	Incontro di 2 ore	L'incontro di sintesi serve ai ragazzi a discutere dei processi seguiti nelle varie fasi delle due attività svolte (Come hai svolto le tue ricerche? Quanto hai cambiato tra la prima stesura in classe e quella definitiva a casa? Cosa ti è stato più utile a casa? Qual è stata la tua fonte orale?), delle difficoltà incontrate (Quali delle due attività è stata più semplice? Quali difficoltà hai incontrato? Come le hai risolte?), delle emozioni provate (Che cosa hai provato ricostruendo eventi e luoghi significativi della tua vita? Pensi di sapere adesso cose di te che prima non sapevi? Cosa ti ha più emozionato?), delle riflessioni fatte (Relativamente ai luoghi e alle cose accadute, ci sono questioni alle quali pensi adesso e a cui prima non pensavi? Che cosa ti è venuto in mente ascoltando i tuoi compagni?). Oltre alle domande qui richiamate, se ne possono proporre altre che fungano da stimolo per favorire la riflessione. Durante la discussione due allievi svolgeranno il ruolo di facilitatori, assegnando i turni di parola (ci si può servire di un oggetto che passa di mano in mano per stabilire chi può parlare), evitando interruzioni di chi sta parlando, riproponendo di tanto in tanto le domande stimolo. L'insegnante deve spiegare che il facilitatore non è il protagonista della discussione, ma colui o colei che facilita, ed è tanto più bravo/a quanto meno ha bisogno di intervenire e sa far funzionare il dibattito. Il docente deve cercare di intervenire il meno possibile, lasciando il compito di guidare la discussione ai facilitatori. Altri due allievi avranno il compito di segretari, dunque annoteranno ciò che viene detto, da chi, segnando anche osservazioni relative al non verbale e al paraverbale (ad es. "ride", "si agita molto mentre afferma queste cose", "alza la voce per rispondere", "si commuove" ecc.). L'occasione può essere utile per introdurre la distinzione tra <i>verbale</i> , <i>non verbale</i> e <i>paraverbale</i> (a questo proposito si veda anche il volume di F. Batini, <i>Parlo, leggo, scrivo. Percorsi per competenze di italiano</i> , 2013). A conclusione dell'incontro, si introducono in breve il senso e la modalità operativa del successivo, chiedendo di reperire a casa qualche informazione utile allo svolgimento dell'attività prevista (cfr. istruzioni attività seguente).
<i>Intanto accadeva...</i>	Incontro di 2 ore	Nel corso dell'incontro si cerca di stabilire quali possano essere gli eventi storici locali, nazionali, europei e mondiali accaduti mentre si svolgevano i fatti che ciascuno ha collocato sulla propria linea del tempo. Per fare questo si usa il materiale portato dagli alunni, dividendosi in gruppi di cinque componenti ciascuno, in cui ognuno riveste un ruolo definito. Quattro componenti hanno la responsabilità di un livello di avvenimenti: locale, nazionale, europeo, mondiale. Il quinto, invece, si occupa della costruzione della linea del tempo, sulla base delle scelte grafiche operate all'intero gruppo per rappresentare efficacemente i diversi livelli. A ogni gruppo è consegnata la Scheda attività 3. <i>Intanto accadeva...</i> , allo scopo di aiutare i ragazzi a ordinare i fatti e i diversi livelli, poi si userà di nuovo una linea del tempo che verrà organizzata secondo la modalità scelta dal gruppo per la rappresentazione grafica dei diversi livelli di eventi. A supporto dei vari gruppi, l'insegnante deve adottare una modalità valorizzante il lavoro svolto dagli allievi, fornendo loro indicazioni, spunti di riflessione, piuttosto che soluzioni. Nei tempi assegnati, ogni gruppo deve aver completato il proprio lavoro. Schede e linee del tempo sono poi appese in aula con i nomi dei componenti del gruppo. A conclusione dell'incontro sono fornite le istruzioni relative a un lavoro da svolgere a casa (cfr. istruzioni attività seguente).
4. <i>Fatti di famiglia</i>	Incontro di 2 ore	L'incontro ha una duplice funzione: la restituzione del lavoro svolto a casa con la "famiglia" (di qualsiasi tipo essa sia) e una riflessione sul lavoro svolto in aula (<i>Intanto accadeva...</i>) per comporre una <i>linea del</i>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<p><i>tempo di classe</i> (cfr. Scheda attività 5). Vediamo come procedere per le due attività. A conclusione dell'incontro precedente sarà stata consegnata la Scheda attività 4. <i>Fatti di famiglia</i> e assegnato il seguente compito: riprendere la propria linea del tempo e comporne, insieme alla famiglia (o alle persone che abitano con l'alunno/a), un'altra che costituisca una mediazione tra gli eventi che ogni componente del nucleo familiare ritiene più importanti o che sono stati fondamentali per esso nel suo insieme. Si chiede inoltre a ciascuno di riflettere e di scrivere dieci righe sulle differenze che ha riscontrato tra la propria linea del tempo e quella familiare. All'inizio dell'incontro ciascuno presenta la propria nuova linea del tempo e legge le proprie considerazioni. Seguirà una breve discussione tesa a rilevare elementi comuni e particolarità nel passaggio dalla linea del tempo individuale a quella familiare. A questo punto ciascuno inserirà in una propria cartellina le proprie varie linee e mappe. La seconda parte dell'incontro sarà invece dedicata all'esame del lavoro dei gruppi fatto la volta precedente e alla costruzione di una linea del tempo di classe, composta da tutti gli eventi individuati dai vari gruppi ordinati cronologicamente; in essa avranno particolare rilievo gli eventi che, ai vari livelli, sono stati individuati come fondamentali da più gruppi. Per costruire la linea del tempo di classe sarà adottata la soluzione grafica ritenuta dal gruppo classe la migliore tra quelle adottate dai vari gruppi per la linea del tempo finale di <i>Intanto accadeva...</i> La linea del tempo di classe sarà in formato maxi (cartellone molto grande) e rimarrà, assieme a quelle dei vari gruppi, attaccata in aula. Per costruire la linea del tempo di classe ci si servirà della scheda relativa unendo, per prima cosa, tutti gli eventi (suddivisi per livello) in ordine cronologico (è possibile anche svolgere il lavoro a gruppi). Una volta costruita la scheda, si può procedere alla costruzione della linea del tempo di classe che ospiterà tutti gli eventi locali, nazionali, europei e mondiali individuati ordinati cronologicamente, distinti per livello e secondo la soluzione grafica scelta per votazione.</p>
<p><i>Restituzione e confronto</i></p>	<p>Incontro di 2 ore</p>	<p>Nel corso dell'incontro si procede eventualmente a completare quanto è stato terminato nell'incontro precedente, in modo sia da dare a tutti spazio per "raccontare" i propri <i>Fatti di famiglia</i> ai compagni e le proprie relative riflessioni, sia di completare il complesso lavoro della linea del tempo di classe, vero e proprio prodotto finale (assieme alla <i>mappa di classe</i>) del lavoro svolto. Nel tempo restante si cerca di intavolare una discussione sulla tipologia di eventi che ciascuno ha scelto a livello individuale, su quali degli eventi collocati alla fine sulla linea del tempo di classe ciascuno conosceva, su quali invece ignorava, su cosa ciascuno ritiene di aver imparato circa gli avvenimenti storici e circa se stesso a conclusione di questa articolata attività.</p>
<p><i>Mappa di classe</i></p>	<p>Incontro di 2 ore</p>	<p>L'obiettivo dell'attività è ordinare i luoghi per costruire una o più mappe di classe e individuare una soluzione grafica adatta per realizzarla/e. Per prima cosa i/le ragazzi/e devono cercare, con il contributo di ciascuno (in modalità assembleare o a gruppi, per favorire la partecipazione e il lavoro di tutti), di ordinare i luoghi in base alla loro collocazione (cfr. Scheda attività 6. <i>Mappa di classe</i>), poi si procede alla costruzione della mappa vera e propria (o delle mappe). Una volta prese tutte le decisioni, suddivisi e ordinati i luoghi, è anche possibile assegnare un compito di gruppo a casa per la loro concreta realizzazione, se non si riesce a terminarla in aula. Le mappe risultanti dal lavoro dei diversi gruppi sono appese in aula e commentate insieme. Analogamente alla discussione risultante alla fine della preparazione della linea del tempo di classe, anche in questo caso devono essere poste domande stimolo tese a far riflettere sui luoghi noti e su quelli che si sono conosciuti soltanto nel</p>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		corso dell'attività, sugli apprendimenti che si pensa di aver conseguito, sulle osservazioni generali che questi lavori hanno provocato.
<i>Restituzione e confronto</i>	Incontro di 2 ore	L'ultimo incontro è dedicato a far emergere ulteriori riflessioni relative a tutte le attività svolte nell'unità, lasciando ai ragazzi alcuni minuti per rivedere, all'interno delle proprie cartelline, tutti i lavori svolti e le schede compilate (è bene fornire a ciascuno una copia delle schede riempite in gruppo, comprese quelle dei gruppi ai quali non si è partecipato, per avere memoria dell'intero percorso svolto individualmente e con la classe), e dando modo all'insegnante di integrare le informazioni relative agli eventi e ai luoghi contenuti nei due prodotti finali (la <i>mappa di classe</i> e la <i>linea del tempo di classe</i>). È auspicabile che il docente indichi da quali fonti ha ricavato le informazioni ulteriori utili a integrare quelle già presenti nei due prodotti di sintesi.

Materiali

BRANI STIMOLO



1. *La storia nelle mani*, tratto da *Invecchiando gli uomini piangono* di Jean-Luc Seigle;
2. *Ogni stanza ha la sua atmosfera*, tratto da *Le mappe dei miei sogni* di Reif Larsen.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Io nella storia*
2. *Io nella geografia*
3. *Intanto accadeva...*
4. *Fatti di famiglia*
5. *La linea del tempo di classe*
6. *Mappa di classe*

Alunno classe data

1. La storia nelle mani

“Ah! Sei tu allora il ragazzo. [...] So anche che ami la storia”.

“Sì, più della geografia”.

“In generale è così. Per amare la geografia è necessario viaggiare. La storia vive con noi, anche se non andiamo da nessun'altra parte. Che ci piaccia o no finisce sempre con il sedersi al nostro tavolo”.

Nessuno aveva mai parlato a Gilles in quel modo. Il signor Antoine non si rivolgeva a lui come a un bambino, lo obbligava a innalzarsi alla sua altezza. Gilles al momento si reggeva a malapena sulla punta dei piedi. L'equilibrio sarebbe arrivato, era una questione di tempo.

Per lui la Storia, quella prima della sua nascita, era una cosa strana, fatta di una sostanza elastica, disgiunta, che allontanava gli anni più prossimi lanciandoli in uno spazio temporale impossibile da dominare, uno spazio in cui erano fianco a fianco dinosauri preistorici, crucchi, cavalieri medievali, Napoleone e il D-Day. Il passato era per lui qualcosa di estremamente confuso; e siccome gli era impossibile darsi una spiegazione non esitò a riprendere una frase che aveva ascoltato di frequente da sua madre.

“Il passato, a che cosa serve?”

La domanda era in relazione allo spiccato interesse di suo padre per il passato e all'accanimento di sua madre a cancellarne tutte le tracce. Il signor Antoine si rese conto che la domanda era alquanto rilevante. Gilles osservò colui che suo padre gli aveva indicato come tutore, notando che l'uomo non aveva risposte fatte. Era rassicurante.

“È una domanda importante, Gilles, come lo sono di frequente le domande brevi. Che cos'è il passato? Che cos'è la verità? Che cos'è la felicità? E altro ancora. Allora, se ne hai voglia ti propongo di vivere un'esperienza di trasmissione del passato”.

Dal momento che aveva abbandonato le resistenze di quando era entrato, il ragazzo si limitò ad assecondare vigorosamente. Il signor Antoine lo invitò a sedersi e si mise di fronte a lui; prese una mano del ragazzo e la collocò nella propria. Erano mani da spaccapietre, non le mani lisce e curate di un maestro di scuola, e gli ricordavano quelle del padre.

“Ora, immagina, questa pelle macchiata si è formata nel 1896. Conta, siamo nel 1961! Quanto fa?”

“Sessanta... cinque.”

“Eh sì! Quindi sono nato nel secolo scorso. Eh, pensa, che questa pelle e questa mano sono state toccate da mia nonna. Si chiamava Étienne Antoine ed era nata a Combronde! Nel...” si mise a riflettere qualche secondo, più per assaporare quella distanza di tempo che per un vuoto di memoria, “Sì, nel 1830! Ma ti rendi conto? Centotrentuno anni fa! E ho avuto la fortuna di conoscere il mio bisnonno, il padre di mio nonno, che era nato nel 1804, l'anno dell'incoronazione di Napoleone, pensa l'uomo che ha toccato la stessa mano che tu hai toccato oggi ha conosciuto gente nata nel diciottesimo secolo, nel millesettecento, e quelle stesse persone che avevano toccato il mio bisnonno, che aveva toccato questa mano che anche tu adesso puoi toccare, avevano a loro volta conosciuto gente nata nel diciassettesimo secolo e così di seguito... Fa venire le vertigini come l'infinito quando guardi il cielo e le stelle. Le date, a rifletterci bene, non sono altro che un modo di nominare il tempo e di non perdersi. Niente di più. Allora, vedi, con questo semplice gesto, attraverso la mano del bisnonno che ha toccato la mia, che anche tu tocchi in questo momento, diventi contemporaneo di un'epoca antica, contemporaneo di Napoleone, Hugo, Racine, Molière, Luigi XIV, Giovanna d'Arco, e di tutti gli altri, anche se tutti gli altri in gran parte non sapevano né leggere né scrivere. Sai, i grandi uomini non sono gli unici a fare la storia, loro, come dire?... (Gilles sentì un lieve tremolio come se la ricerca della parola giusta potesse scuotere l'intero edificio...) Loro la ispirano! È così, loro ispirano la Storia”.

Dopo avergli lasciato la mano, come se la riponesse nei primordi, prima di proseguire fece un profondo respiro: “Ebbene... quando, tra non molto, tu e io parleremo di Hiroshima, dei campi di con-

Alunno classe data

centramento e di quello che succede ora in Algeria, significherà che tutti i miei antenati ne parleranno con i tuoi, che verranno a chinarsi sul tuo orecchio. Capisci, la storia degli uomini è l'opposto della solitudine. E poi il passato, quando sappiamo leggerlo o capirlo, certifica quello che è giusto”.

Gilles era quasi ipnotizzato e non riusciva a credere a quello che sentiva, erano parole che nessuno gli aveva mai detto, né a casa, né a scuola, né in chiesa, ed erano al contempo le parole che attendeva da sempre.

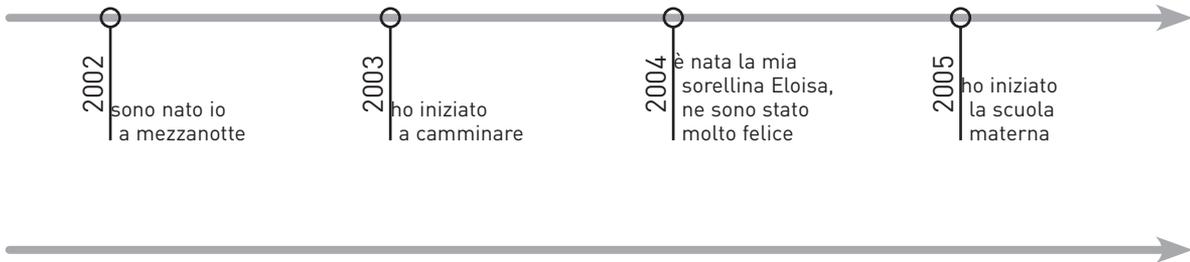
(da J.-L. Seigle, *Invecchiando gli uomini piangono*, Feltrinelli, Milano 2013, pp. 80-82)

Alunno classe data

Scheda attività 1
Io nella storia



Ciascuno di noi, proprio come i grandi personaggi o i popoli che studiamo a scuola, ha una propria storia. Come in ogni storia ci sono cose più e meno importanti, fatti fondamentali e fatti trascurabili. Adesso prova a pensare a te stesso/a in modo "storico": quali sono gli elementi, gli eventi, le cose che sono accadute che ritieni fondamentali per la tua esistenza fino a oggi? Inizia con la tua data di nascita e poi cerca di aggiungere tutte le date importanti che ti ricordi. Quando è scaduto il tempo chiedi al/alla tua/o insegnante di poter portare la scheda a casa e confrontati con qualche adulto che ti conosce bene per vedere se hai dimenticato qualcosa di rilevante (gli adulti che interpellareai costituiranno una *fonte orale* per integrare ciò a cui non hai pensato, ma anche, magari, per raccontarti qualcosa che non ricordi, perché accaduto quando eri troppo piccolo/a). Aggiungi ciò che ti viene detto soltanto se lo ritieni davvero importante per te, ma ricorda: gli eventi devono rimanere dieci, se ne aggiungi uno dovrai toglierne un altro che ritieni meno fondamentale. Nella tua "ricerca storica" puoi utilizzare anche tracce come *foto*, oggetti, testi del periodo a cui ti riferisci. Colloca quindi gli eventi che hai scelto su una *linea del tempo* come quella dell'esempio che trovi qui sotto: una linea del tempo rappresenta, in modo simbolico, lo scorrere del tempo lungo, per l'appunto, una linea.



Alunno classe data

2. Ogni stanza ha la sua atmosfera



Sul muro del Salone rivolto a settentrione, accanto a un grande crocifisso che nostro padre toccava tutte le mattine, vi era un sacrario dedicato a Billy The Kid, illuminato alla bell'e meglio da un'unica lampadina a incandescenza e corredato di pelli di serpente, monetine impolverate, una vecchia Colt calibro 45 e un ritratto del famigerato avventuriero delle praterie. Erano stati Layton e Papà ad allestire il tutto, con cura meticolosa. Un osservatore esterno avrebbe forse trovato bizzarro l'accostamento di Dio a un fuorilegge del West, o il trattamento paritario che era loro riservato, eppure le cose stavano così, al Copperton Ranch: nostro padre traeva ispirazione tanto dal codice dei cowboy, che era implicito nei suoi amati film western, quando dai versetti biblici. [...]

Ogni stanza ha la sua atmosfera. Lo avevo capito da mia sorella.

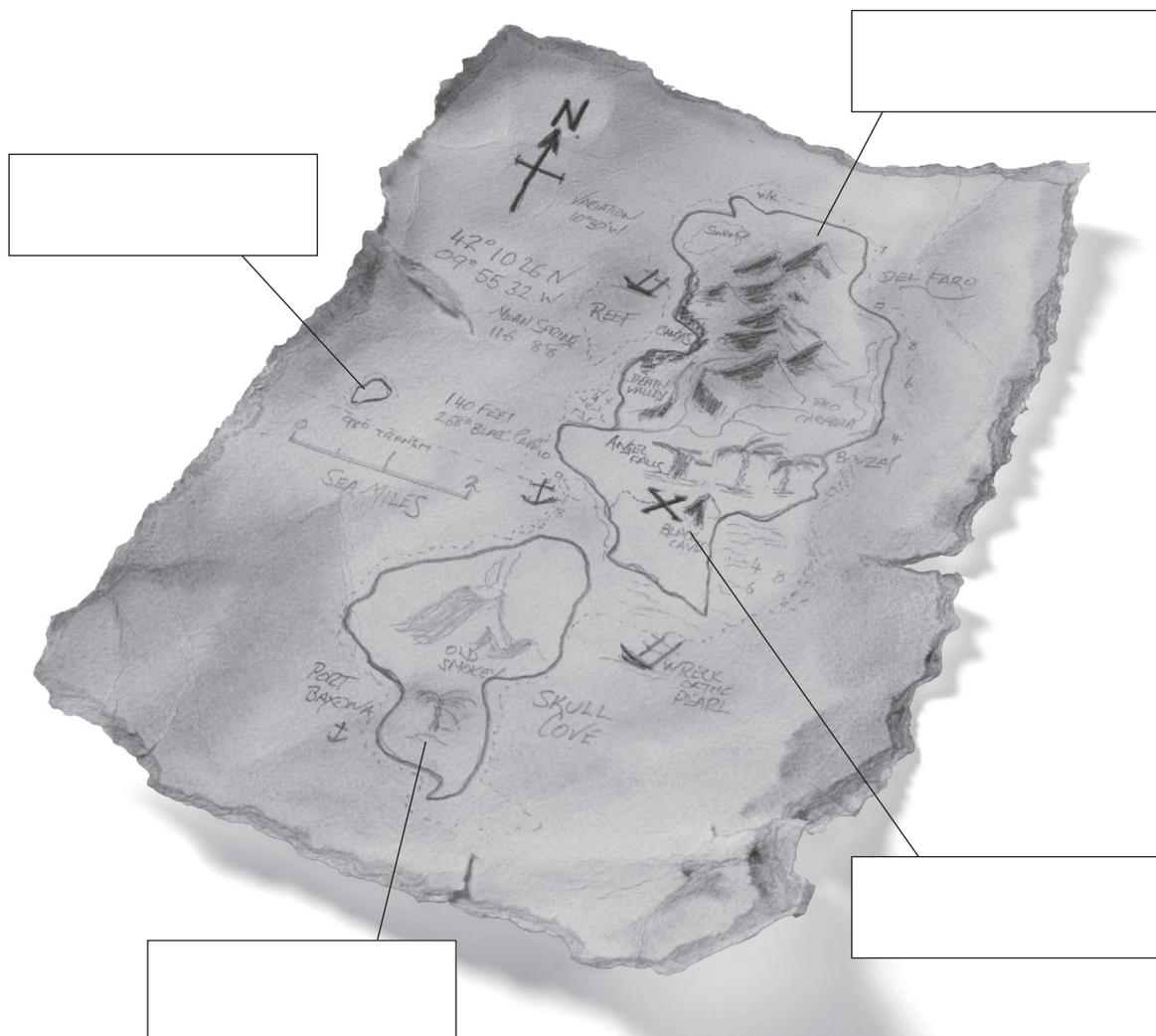
Per un breve periodo un paio di anni prima, Gracie si era appassionata a leggere l'aura delle persone. Mettendo piede in Salone, eri accolto da un'atmosfera satura di nostalgia western, una ricca sensazione che ti investiva a ondate. In parte era l'odore: il vecchio cuoio spruzzato di whisky, la coperta indiana che sapeva ancora di cavallo morto, le fotografie un po' muffite – ma sotto tutto questo vi era un odore di polvere di prateria appena depositata, come se un gruppo di cowboy fosse passato al galoppo; il brontolio degli zoccoli, la stretta degli avambracci bruciati dal sole – e ora le nuvole di polvere si stavano disperdendo, cancellando le tracce del passaggio degli uomini a cavallo, di cui restava solo un'eco. Varcando la soglia del Salone avevi la sensazione di esserti perso qualcosa di importante, ora che la quiete regnava di nuovo, dopo la tempesta. Era una sensazione triste, che però si conciliava con l'espressione sul volto di mio padre quando si metteva a sedere in Salone, dopo una lunga giornata di lavoro nei campi.

(R. Larsen, *Le mappe dei miei sogni*, Mondadori, Milano 2010, pp. 23-24)

Scheda attività 2
Io nella geografia



Ciascuno di noi ha dei luoghi che, in qualche modo, gli appartengono e sono stati importanti per lui/lei. Cerca di costruire una mappa dei tuoi dieci luoghi più significativi e di inserirvi una piccola *didascalia*. Una didascalia è qualcosa che spiega un'immagine, un grafico, una tabella, una mappa ecc. Una volta concluso il lavoro, e dopo esserti confrontato/a con i tuoi compagni e con l'insegnante, ripeti l'operazione fatta con la Scheda attività 1 (*Io nella storia*): cerca delle *tracce* e serviti di un adulto che ti conosce bene per verificare se hai dimenticato qualche luogo davvero importante. Dopo aver svolto quest'attività di ricerca, verifica se puoi arricchire la tua mappa con immagini, fotografie, cartoline o altro materiale, e se vuoi sostituire qualcuno dei luoghi individuati in classe con qualche luogo significativo che avevi dimenticato. I luoghi in questione possono essere città o singole parti di città, edifici specifici, luoghi naturali ecc.



Alunno classe data

Scheda attività 4
Fatti di famiglia



A casa, insieme a tutte le persone che vivono con te cerca di stabilire quali sono i dieci eventi più importanti che avete condiviso sinora. Potete partire dagli eventi che sono più rilevanti per ciascuno, oppure negoziare insieme quali sono quelli più significativi per il tuo intero gruppo familiare. Prova a operare un confronto.

I miei dieci eventi importanti		I dieci eventi importanti della mia famiglia	
Anno	Breve descrizione	Anno	Breve descrizione

Riflessione: Confrontando i miei dieci eventi con quelli familiari mi viene in mente? Tutta questa attività mi ha fatto riflettere e penso che...

Alunno classe data

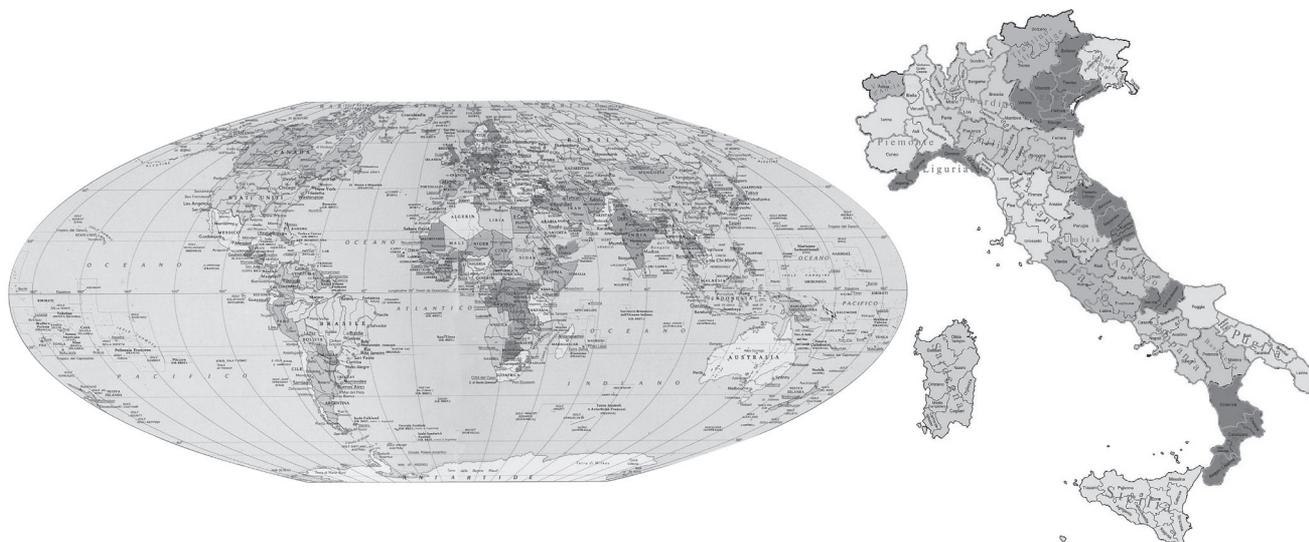
Scheda attività 6
Mappa di classe



Scegliete una soluzione grafica per costruire una mappa di classe con tutti i luoghi significativi che ciascuno di voi ha individuato. Potete ingrandire le due cartine proposte qui sotto oppure scaricare cartine più specifiche da Internet. Per prima cosa, però, dovrete trovare dei modi per raggruppare i luoghi in modo da sapere quante e quali mappe vi servono.

Raggruppamento dei luoghi

Luoghi in città/paese	Luoghi nei dintorni della città/paese	Luoghi nella regione	Luoghi in Italia	Luoghi in Europa	Luoghi in...



■ Percorso 2

Quando e dove?

Unità di apprendimento 2	Quando e dove?
Durata complessiva	59 ore
Collocazione	Unità collocabile nella classe prima o seconda della scuola secondaria di primo grado. Alcune attività possono essere svolte anche in classe terza. L'unità può trovare collocazione anche nel biennio della scuola secondaria di secondo grado.
Competenza/e obiettivo	Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali. L'unità, ponendo attenzione alle conoscenze e alle abilità richieste, facilita l'acquisizione della prima competenza dell'asse storico-sociale, tuttavia concorre anche ad alcuni tra i <i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria</i> per quanto concerne la storia e la geografia.

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
<i>Storia in sintesi</i>	Tre incontri di 3 ore	Nel corso del primo incontro, l'insegnante legge ad alta voce il brano stimolo proposto (<i>Tutta la storia in pochi minuti 1</i>) e poi, dividendo la classe a coppie, chiede a tutti di compilare la Scheda attività 1. <i>Snodi</i> . Fatto ciò, si leggono e commentano insieme i lavori di ciascuno, cercando di comprendere dal confronto quali possano essere gli <i>snodi</i> decisivi della storia. Si assegna quindi da compilare individualmente la Scheda attività 2. <i>Attila</i> . Si selezionano a campione alcune schede per leggerle e si cerca di promuovere una discussione sul concetto di <i>punto di vista</i> e sulla possibilità di raccontare la storia con sguardi differenti. Nel secondo incontro si ripete l'operazione con il secondo brano stimolo (<i>Tutta la storia in pochi minuti 2</i>). Modificando la composizione delle coppie, si chiederà ad esse di compilare una seconda Scheda attività 1. <i>Snodi</i> e, a seguire, si leggeranno le schede e si commenteranno insieme. Nel terzo incontro si consegna la Scheda attività 3. <i>Storici in erba</i> e si chiede agli allievi, divisi in gruppi di tre o quattro elementi, di reperire, entro l'incontro successivo, informazioni relativamente ad almeno tre snodi del periodo post-unitario. Nel frattempo l'insegnante sceglie uno degli argomenti e adduce una copiosa documentazione necessariamente tratta da fonti plurali, da materiali di tipo diverso (Internet, manuali, libro di testo, testi di approfondimento, documenti, film, video, foto, atlante storico ecc.); mostra agli/alle allievi/e come ha proceduto per documentarsi e propone quindi una sintesi fruibile relativa allo snodo in analisi. In classe si consiglia di procedere

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<p>a un esame collettivo (o in piccoli gruppi) delle varie fonti presentate dall'insegnante, onde giungere poi a una sintesi condivisa; l'insegnante può collaborare, ma senza imporre il proprio punto di vista: il risultato finale deve essere il frutto della collaborazione dell'intero gruppo classe. Lo stesso processo dovrà essere seguito dai gruppi per i tre snodi scelti. In vista dell'incontro successivo (Attività <i>Fino a noi</i>) relativamente ai tre snodi scelti i gruppi dovranno dunque reperire materiali da portare in classe, chiarire quali fonti hanno utilizzato e proporre una loro sintesi. Le sintesi possono essere proposte sotto forma di testo semplice o illustrato, fumetto, video, presentazione PowerPoint (o programmi analoghi) e in tutte le forme che i ragazzi saranno in grado di ideare.</p>
<i>Fino a noi</i>	Due incontri di 2 ore	<p>Il primo incontro è dedicato alla restituzione e condivisione del lavoro assegnato con la Scheda attività 3. <i>Storici in erba</i>. Rispetto a ciascuno degli snodi/temi si tenterà di arrivare a una narrazione condivisa, ovvero a mettere insieme una sintesi collettiva relativa a quell'evento storico. Una volta terminato il lavoro di confronto e collazione si affida a un gruppo il compito di battere le sintesi collettive al pc e raccogliere in altro modo le sintesi che hanno altra natura, sino a comporre un testo multimediale collettivo; si conclude con la lettura del brano stimolo <i>Tutta la storia in pochi minuti (3)</i>, rispetto al quale la classe dovrà proporre delle integrazioni mantenendo, tuttavia, un approccio sintetico. Il secondo incontro è invece dedicato alla valutazione di quanto svolto sino a quel momento e di ciò che si è appreso attraverso la Scheda attività 4. <i>Oggi valuto io</i>, oltre a concludere eventuali attività che fossero "slittate" dagli incontri precedenti. Se compilata adeguatamente, la scheda può costituire anche un elemento di valutazione per l'insegnante relativamente al proprio ruolo e agli apprendimenti degli allievi.</p>
<i>Costruiamo la "nostra" storia</i>	Due incontri di 2 ore	<p>L'insegnante invita gli allievi a riflettere sul percorso svolto dall'origine dell'uomo alle prime forme di società, ai primi popoli e alle prime civiltà, passando per le varie forme di organizzazione sociale, le dominazioni, gli imperi e i regni, sino ad arrivare a oggi. Durante la riflessione invita a guardare a tutto il percorso svolto sotto "luci" diverse. Ad esempio, l'insegnante può invitare gli alunni a ragionare sul percorso storico dal punto di vista delle forme di socialità e poi di governo, ponendosi una serie di domande quali, ad esempio, come si formano i diversi tipi di società? Perché le prime civiltà nascono vicino ai fiumi? Che relazione c'è tra l'organizzazione sociale e le forme di governo scelte? Che rapporto c'è tra la situazione ambientale in cui si sviluppa una società e il modo in cui ciò avviene? Non si tratta chiaramente di domande aventi lo stile dell'interrogazione individuale, ma di un'operazione di costruzione collettiva della conoscenza, ovvero il tentativo di "mettere insieme" i vari contributi degli studenti per costruire narrazioni e significati condivisi. Dopo una riflessione collettiva di questo tipo l'insegnante invita, a piccoli gruppi, a riempire di nuovo la Scheda attività 1. <i>Snodi</i> anche per il periodo storico coperto dal brano stimolo <i>Tutta la storia in pochi minuti (3)</i> (il Novecento). A questo punto, gli allievi possono costruire la "loro" storia, ovvero un grande cartellone da attaccare in classe in cui compariranno tutti gli snodi identificati. Si può procedere in modi diversi: assegnando a ciascun gruppo il compito di realizzare un cartellone che rappresenti visivamente lo sviluppo della storia con gli eventi principali che si associano a essa, consegnando l'immagine di un planisfero in cui ciascun gruppo collochi gli eventi che ha scelto, oppure favorendo processi di negoziazione collettiva in cui ciascun gruppo costruisca tre linee del tempo (ognuna corrispondente</p>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<p>a uno dei tre testi stimolo arricchiti dagli eventi identificati con le altre attività dai ragazzi stessi) e il gruppo classe operi delle scelte per arrivare, per ciascuno dei tre periodi, a una linea condivisa. È possibile assegnare a ogni gruppo un'attività di rappresentazione degli eventi storici principali dei tre periodi lasciando libertà di scelta sulla modalità grafica, sugli strumenti e i materiali da usare, sull'organizzazione delle informazioni ecc. Risulta molto importante che, qualsiasi sia il percorso scelto per arrivare a una sintesi, questa sintesi (una sola o una per ciascun gruppo) sia prodotta con una modalità molto leggibile e rimanga visibile in aula.</p>
<i>Storia in mostra 1</i>	Tre incontri di 2 ore	<p>Nei tre incontri previsti inizia un lungo processo che condurrà, a conclusione dell'unità di apprendimento, a ideare una vera e propria mostra alla quale invitare genitori, amici, insegnanti. La mostra dovrà essere progettata dagli allievi stessi e seguirà dei precisi step di preparazione. Per prima cosa si organizza un <i>brainstorming</i> di classe condotto mediante le Schede attività 5. <i>La nostra mostra: brainstorming di progettazione</i> e 6. <i>Cosa posso fare io? Cosa possono fare i miei compagni?</i> Una volta compilate con attenzione le schede relative e condivise le stesse, passando, nel primo caso, da un <i>brainstorming</i> individuale di preparazione (finalizzato a favorire, poi, la partecipazione di tutti) a uno collettivo, e una volta individuata una serie di idee per la mostra finale, si iniziano ad assegnare compiti e ruoli (Scheda attività 7. <i>Organizzazione</i>). I primi due incontri sono dedicati alla fase di progettazione iniziale. Nel terzo incontro si deve arrivare a definire la "centratura" della mostra, rispondendo alle seguenti domande: su cosa verterà? Come racconterà la storia? Come sarà in grado di far comprendere i differenti punti di vista sugli stessi eventi e i molti racconti che si possono fare della storia stessa? Come riuscirà a rivolgersi a persone di diversa cultura e provenienza? Come potremo dimostrare che alcune cose che diamo per scontate oggi non lo sono sempre state e possono anzi essere diverse in luoghi diversi? Come potremo fare in modo che non sia raccontata soltanto la storia italiana (o dal punto di vista dell'Italia)? Come fare in modo che sia coinvolgente, interessante e divertente? È di fondamentale importanza sottolineare come tutti i materiali fin qui usati e prodotti, resi presentabili e comprensibili, possono essere utilizzati (così come quelli che saranno prodotti negli incontri successivi) per arricchire la mostra finale.</p>
<i>Cambiare punto di vista</i>	Tre incontri di 2 ore	<p>Obiettivo dei tre incontri è comprendere come anche la storia possa essere raccontata da diversi <i>punti di vista</i>, sia in relazione al tipo di sguardo adottato, che può essere centrato sui conflitti e sulle dominazioni, ma anche sull'evoluzione delle forme di abitazione nel tempo, sulle attività quotidiane dell'uomo nelle differenti epoche, sull'abbigliamento, sull'alimentazione ecc. Vengono qui proposte delle schede che aiutano a rappresentare la storia attraverso questi punti di vista differenti; ovviamente l'insegnante ne può proporre altre che consentano altre narrazioni: la storia dal punto di vista delle invenzioni e delle tecnologie, raccontata attraverso il ruolo delle donne, attraverso i valori morali di riferimento ecc. I lavori possono essere assegnati sia in forma individuale che in piccoli gruppi (o a coppie). Le attività devono essere svolte in aula ma, siccome ciascuna scheda sarà condivisa nell'incontro successivo, a ogni allievo o gruppo è consentito di arricchire la propria a casa, esplicitando le fonti usate. Cfr. Schede attività 8. <i>Caverne, capanne, case</i> (le abitazioni), 9. <i>Una giornata tipo</i> (la vita quotidiana), 10. <i>A tavola con...</i> (l'alimentazione), 11. <i>Se io fossi...</i> (uno stesso evento e due punti di vista).</p>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
<i>Usare le canzoni</i>	Due incontri di 2 ore	<p>I due incontri si aprono con la lettura dei due brani stimolo <i>Il mambo e Swinging London</i>, tratti da <i>Avventure della ragazza cattiva</i> di M. Vargas Llosa (2007, pp. 4, 84-85). Essi, anche attraverso brevi approfondimenti su concetti e luoghi citati e tramite l'ascolto delle musiche relative ai balli e alle canzoni dei cantanti e gruppi ricordati, aiutano a riflettere su musica, danze e balli come percorsi attraverso i quali leggere la storia (la musica nei secoli, la musica e i comportamenti, la musica come fenomeno colto o popolare, la musica come divertimento di massa o individuale, la musica come rappresentazione di un popolo, di una cultura, la musica in relazione a precisi significati storici, la musica in relazione a fasce anagrafiche particolari), ma anche come vero e proprio strumento didattico, grazie all'uso del cd <i>Nessuna pietà</i> (per questa unità, infatti, verrà utilizzato il cofanetto contenente un cd e un volume denominato <i>Nessuna pietà</i>, Salani). Come prima attività si cerca di costruire, insieme, un percorso storico attraverso la musica. Quale musica o canzone può, infatti, rappresentare un periodo storico? (cfr. Scheda attività 12 <i>Storia in musica</i>). L'insegnante deve predisporre l'attrezzatura adeguata all'ascolto e chiedere ai ragazzi, durante l'incontro precedente l'attività, di portare alcune canzoni o particolari musiche che ritengono possano rappresentare un determinato periodo storico. In classe si procede dunque con l'ascolto e con l'approvazione o meno di ciascuna proposta. L'insegnante, a propria volta, deve aver selezionato delle canzoni rappresentative di alcune epoche storiche o in base al contenuto del testo, o perché sono state canzoni particolarmente note e rappresentative ai quei tempi, o perché rappresentano un genere musicale in voga in quei periodi storici ecc. È molto importante capire le differenti modalità in cui una canzone può "rappresentare" un periodo. Una volta confrontatisi con tutte le proposte, si compila una seconda Scheda attività 12 <i>Storia in musica</i> riepilogativa del lavoro svolto dalla classe. A quel punto ci si confronta con un prodotto musicale pensato proprio per il "racconto" della storia fatto da professionisti: si tratta dei testi delle canzoni presenti nel cd (+ volume) <i>Nessuna pietà</i> di cui sopra, opera dello scrittore Marco Vichi, e interpretate da musicisti e cantanti noti come Piero Pelù, Ambra Marie, Stefano Bollani ecc. Le dieci canzoni e i dieci relativi racconti o saggi raccontano infatti dieci tragedie della storia dell'umanità. In aula è bene alternare ascolto e brevi discussioni. L'insegnante lascia i ragazzi fruire liberamente dell'ascolto di ogni brano, invitandoli poi a proporre le proprie interpretazioni (Scheda attività 13 <i>Nessuna pietà</i>). Dopo un confronto collettivo si ripropone l'ascolto di ogni canzone per verificare quale possa essere l'interpretazione migliore. A questo punto l'insegnante può fornire, ma solo se necessarie, brevi spiegazioni, strettamente collegate al testo delle canzoni medesime, relative agli eventi storici ai quali esse si riferiscono. Per approfondire alcuni testi particolarmente interessanti si procede alla lettura del racconto/saggio collegato. Possono anche essere fruiti i filmati di backstage, disponibili gratuitamente on line, nonché la presentazione in cui Vichi spiega il senso del suo lavoro e le interviste di molti dei protagonisti. Alcuni di questi materiali saranno proposti sul sito www.loescher.it/competenze.</p>
<i>Cambiando luogo e tempo...</i>	Due incontri di 2 ore	<p>Le attività proposte servono a indicare come vi siano dei valori condizionali e dei valori che cambiano a seconda del luogo e del tempo. Dopo la lettura del brano stimolo <i>Tre cose non devi fare</i>, tratto da <i>Nel mare ci sono i cocodrilli</i>, di F. Geda (2010, pp. 9-10), si propone la Scheda attività omonima. Alla compilazione segue la condivisione di quanto scritto e un breve confronto. Si propone la lettura integrale di almeno uno</p>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		dei due romanzi di F. Geda <i>Per il resto del viaggio ho sparato agli indiani</i> (2007) e <i>Nel mare ci sono i coccodrilli</i> (2010). Per invitare i ragazzi alla lettura, durante il secondo incontro l'insegnante introduce entrambi i testi attraverso la lettura, ad alta voce, delle loro prime pagine, con una pausa per confrontarsi sulle emozioni provate e sulle riflessioni stimolate.
<i>Uomo e ambiente</i>	Tre incontri di 2 ore	Scopo dei tre incontri è provare a definire quali sono gli strumenti da utilizzare per raccontare la storia attraverso il rapporto dell'uomo con l'ambiente. Quale relazione con l'ambiente avevano gli uomini primitivi, gli uomini del Medioevo, gli uomini moderni e quale relazione hanno invece gli uomini contemporanei? Che problemi incontravano e incontrano? Si usano tre Schede attività: 15. <i>Io e il mio ambiente</i> ; 16. <i>Uomo e ambiente</i> ; 17. <i>Se una farfalla batte le ali</i> . Dopo la compilazione della prima scheda si invitano, per un incontro, rappresentanti di associazioni per la tutela dell'ambiente che possano spiegare in che modo l'uomo può servirsi correttamente dell'ambiente in modo da lasciarlo utilizzabile anche per le generazioni successive, e in che modo, invece, l'uomo stia determinando cambiamenti climatici e di altro tipo che renderanno più complessa la vita sul pianeta Terra in futuro. Nell'organizzare l'incontro, si deve specificare di affrontare il problema dal punto di vista sia diacronico, cioè come l'uomo si è rapportato e si rapporta all'ambiente nel corso dei secoli, sia sincronico, ovvero nelle differenti zone del mondo. L'attività si conclude con la lettura ad alta voce del brano stimolo <i>Non tutto è da buttare</i> (F. Batini, 2010, pp. 45-50) e con la compilazione, prima in modalità individuale, e poi negoziandone una collettiva, della Scheda attività 18. <i>Cosa posso fare io...</i>
<i>Storia in mostra 2</i>	Un incontro di 2 ore	L'incontro serve, come step intermedio, per verificare l'avanzamento dei lavori già assegnati, per condividere i risultati con tutti gli altri e per ridefinire la progettazione della mostra a seguito delle attività svolte. Cosa altro si può aggiungere alla mostra? Come si possono utilizzare i materiali prodotti negli ultimi incontri? Ci sono altri ruoli da affidare? Si stanno rispettando i tempi? Che difficoltà si incontrano?
<i>Biografie</i>	Due incontri di 2 ore	Nel primo incontro ciascun allievo/a sceglie un personaggio storico. Può trattarsi di un personaggio noto e presente sui libri di storia (ad es. Cesare, Cleopatra, Attila, Carlo Magno, Napoleone, Garibaldi ecc.), ma anche di un personaggio inventato purché verosimile (l'insegnante si curerà di chiarire il significato e la differenze tra <i>vero</i> e <i>verosimile</i>), come un ragazzo vissuto agli inizi del Novecento, una ragazza del Medioevo ecc. Su questo personaggio ciascuno deve effettuare un lavoro di ricerca fino a costruire un piccolo monologo della durata di cinque minuti, che sarà presentato, con la modalità prescelta, durante la mostra. Le modalità di presentazioni possono essere, tra le altre: registrazioni audio/video che scorrono su uno schermo a rotazione; dei punti fisici del luogo della mostra, in cui i ragazzi recitano al pubblico il proprio monologo; presentazioni PowerPoint o simili che scorrono automaticamente; storie a fumetti raccontate in prima persona su cartelloni ecc. In tutti i casi, comunque, lo studente deve immedesimarsi nel personaggio per adottarne ed esprimerne il punto di vista, utilizzando la prima persona singolare. Per progettare questo lavoro si usi la Scheda attività 19. <i>Mi chiamo Napoleone</i> . Per favorire la cooperazione, oltre al proprio lavoro ciascuno dovrà fornire consulenza e supporto anche nell'individuazione di fonti, materiali, consigli per la modalità di rappresentazione finale, nonché supporto ad almeno tre compagni, scelti non in base

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		a simpatie personali, ma al loro personaggio storico: così, oltre a massimizzare l'apprendimento e a favorire lo sviluppo di competenze di cooperazione, ciascuno riceverà l'aiuto e le idee degli altri.
<i>Una lettera dal passato</i>	Due incontri di 2 ore	Dopo aver letto il brano stimolo <i>Una lettera dal passato</i> , gli studenti devono scrivere una lettera inviata da un coetaneo vissuto in una precisa epoca storica, che racconta qualcosa di sé e della propria vita, e pone altresì alcune domande (cfr. Scheda attività 20. <i>Oggi è... Ti scrivo da...</i>). Dopo aver confrontato le lettere scritte da ciascuno e aver fornito eventualmente, in modo collettivo, consigli e indicazioni per rendere il testo <i>verosimile</i> , l'insegnante consente a ciascun ragazzo di procedere alla revisione dell'elaborato. Revisionate tutte le lettere, si completano le altre due attività. Nella prima lo studente immagina la propria risposta al coetaneo del passato (Scheda attività 21. <i>La mia risposta</i>); nella seconda, invece, è invitato a scrivere una lettera relativa al suo passato che avrebbe voluto scrivere ma che, per un motivo o per un altro, non ha mai scritto (Scheda attività 22. <i>Vorrei aver scritto...</i>). A conclusione di ogni attività, si condivide la lettura ad alta voce delle schede seguita da una breve discussione.
<i>Storia in mostra 3: l'evento</i>	Due incontri di 3 ore	Gli ultimi incontri saranno dedicati alla preparazione, anche in senso "fisico", della mostra, con spirito di collaborazione e di supporto reciproco. Si possono coinvolgere genitori o adulti significativi per i ragazzi; si prepareranno gli inviti, si cercherà di documentare tutto anche on line (con un blog, una pagina Facebook, uno strumento dedicato al racconto della preparazione della mostra e del suo svolgimento ecc.). Si costruirà altresì una brevissima Scheda di valutazione con la quale chiedere, ai visitatori, di esprimere un giudizio sulla mostra stessa.

Materiali

Nessuna pietà (cofanetto: CD + libro): M. Vichi, *Nessuna Pietà*, Salani, Firenze 2009.

BRANI STIMOLO



1. *Tutta la storia in pochi minuti (1).*
2. *Tutta la storia in pochi minuti (2).*
3. *Tutta la storia in pochi minuti (3).*
4. *Il mambo e Swinging London*, tratti da *Avventure della ragazza cattiva* di Mario Vargas Llosa.
5. *Tre cose non devi fare*, tratto da *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari* di Fabio Geda.
6. *Non tutto è da buttare*, tratto da *Non tutto è da buttare. La terza guerra mondiale*, di Federico Batini.
7. *Una lettera dal passato*, tratto da *L'ombelico di Giovanna* di Ernest Van der Kwast.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Snodi* (n.b.: questa scheda sarà stata usata per tre volte alla fine dell'unità di apprendimento)
2. *Attila*
3. *Storici in erba*
4. *Oggi valuto io*

5. *La nostra mostra: brainstorming di progettazione*
6. *Cosa posso fare io? Cosa possono fare i miei compagni?*
7. *Organizzazione*
8. *Caverne, capanne, case*
9. *Una giornata tipo*
10. *A tavola con...*
11. *Se io fossi...*
12. *Storia in musica*
13. *Nessuna Pietà*
14. *Tre cose non devi fare*
15. *Io e il mio ambiente*
16. *Uomo e ambiente*
17. *Se una farfalla batte le ali*
18. *Cosa posso fare io...*
19. *Mi chiamo Napoleone*
20. *Oggi è... ti scrivo da...*
21. *La mia risposta*
22. *Vorrei aver scritto...*
23. *Ex post*

Alunno classe data

1. Tutta la storia in pochi minuti (1)

Circa tre milioni di anni fa l'uomo fece la sua comparsa sulla Terra. Usando il proprio ingegno l'uomo, gradualmente, imparò a servirsi di bastoni e pietre, poi a costruire armi e utensili sino all'*Homo habilis* (uomo abile) che lavorava la pietra e viveva sugli alberi. L'*Homo erectus* (uomo eretto) si inventa le prime divisioni di ruolo (pare che il maschio andasse a caccia e la femmina raccogliesse frutti e radici), scopre il fuoco e lo usa per riscaldarsi, per difendersi e anche per cucinare, inizia a ripararsi nelle caverne. Successivamente compare l'*Homo sapiens* che inizia a costruire anche capanne (pur continuando a servirsi di caverne), che forma le prime piccole tribù (ovvero vivevano in gruppi costituiti da più famiglie), è nomade, comunica con gesti ed alcune parole, sa accendere il fuoco, inventa molti utensili, si copre dal freddo con pelli di animali, seppellisce i propri morti. Il primo periodo della storia si chiama Preistoria e arriva sino a quattromila anni prima della nascita di Cristo (siamo soliti, infatti, dividere il tempo attraverso la data simbolica della nascita di Cristo: prima di quella data si conta all'indietro, ovvero il 10 a.C. – significa avanti Cristo, cioè prima della nascita di Cristo – è più vicino a noi dell'11 a.C.; dopo l'anno zero, invece, si conta progressivamente e dunque l'11 d.C. – significa dopo Cristo, quindi dopo la nascita di Cristo – è più vicino a noi del 10 d.C.). La Preistoria si può suddividere in Paleolitico e Neolitico. Il Paleolitico comprende il periodo che dalle scimmie antropomorfe porta sino all'*Homo sapiens*, nel Neolitico, invece, l'uomo diventa agricoltore e dunque sedentario. Diventando sedentario costruisce piccoli villaggi, spesso composti da palafitte per avere accesso diretto all'acqua per l'irrigazione, per bere e per essere aggredito da animali feroci con meno facilità. Nascono le prime forme di commercio attraverso il baratto (scambio di una cosa con un'altra), nascono le prime forme di artigianato attraverso la lavorazione della ceramica e della terracotta, viene costruito il primo aratro (di legno) per lavorare la terra più facilmente.

Intorno al 4000 a.C., allora, ha inizio la Storia dell'uomo, con l'invenzione delle prime forme di scrittura che ci consentono di avere documenti più precisi e completi (la Preistoria invece viene ricostruita attraverso oggetti fossili, ossa, utensili, punte ecc.). La documentazione della storia è dunque passata da ciò che viene ritrovato e che ci "parla" (attraverso la datazione degli utensili è possibile sapere, ad esempio, quando gli uomini iniziarono ad usare certi oggetti o certi materiali), fino alle testimonianze scritte e alla volontà esplicita, da parte di alcuni, di documentare ciò che era accaduto, sino a, più recentemente, l'utilizzo di fotografie e poi di filmati che permettono una ricostruzione ancora più accurata. Lungo i fiumi nacquero importanti civiltà, come quella dei Sumeri (4000 a.C. circa) che hanno inventato le prime città, la ruota, il mattone e la scrittura. Un'altra importante civiltà nata vicino a un fiume fu quella degli Egizi (3000 a.C.) che fecero evolvere le tecniche agricole e avviarono la specializzazione del lavoro (significa che qualcuno si occupa di fare sempre la stessa cosa diventando particolarmente abile a farla), iniziarono a commerciare i prodotti (in diretta conseguenza con la specializzazione del lavoro), costruirono argini, canali, dighe per sfruttare sempre meglio il Nilo sia a scopo agricolo che come via di comunicazione. Si occupavano di mummificare i morti perché credevano in una vita ultraterrena, avevano un sistema di scrittura (geroglifica), eressero le piramidi come tombe dei faraoni (che erano i loro re e venivano adorati come divinità).

Intorno all'anno 1000 a.C. in Grecia si erano già sviluppate diverse città. Ognuna aveva le proprie usanze, le proprie leggi e persino il proprio esercito, per questo si parla di "città-Stato". Le città erano governate prevalentemente con metodi "democratici". I cittadini liberi si riunivano nell'agorà (la piazza) e nell'acropoli (il luogo dove si concentravano gli edifici pubblici come i tribunali ecc.) per prendere le decisioni comuni. Sparta e Atene furono, senza dubbio, le città-Stato più note. Tradizionalmente si suole ricordare come a Sparta si desse un'importanza maggiore alla preparazione alla guerra, all'attività fisica, a formare i fanciulli perché diventassero guerrieri. La forma di governo era

Alunno classe data

oligarchica (governo di pochi). Ad Atene, invece, aveva molta importanza la cultura (storia, matematica, astronomia, medicina, teatro e filosofia, anche se occorre ricordare che gli antichi non dividevano nettamente il sapere in discipline come facciamo noi) e la forma di governo era democratica (governo del popolo). I Greci seguivano una religione politeista (credevano cioè in molti dei, per adorare i quali costruivano edifici chiamati “templi”) e li immaginavano con sembianze umane, maschi e femmine, ognuno con le sue caratteristiche, i suoi vizi e le sue virtù e con la sua “specializzazione”. I Greci dettero origine ai giochi olimpici (dal 776 a.C., ad Olimpia, si svolsero ogni quattro anni i giochi olimpici), al teatro, all’istruzione strutturata.

Circa 700 anni prima della nascita di Cristo, in Italia, a Roma, nacque una civiltà molto importante che dette vita a un potentissimo dominio di oltre 1000 anni su gran parte del mondo conosciuto. In Italia erano già presenti altri popoli, tra i quali spiccavano gli Etruschi. Gli Etruschi abitavano l’Italia centrale (che si chiamava, appunto, Etruria) e furono i primi abitanti della nostra penisola assieme ai Latini. Gli Etruschi vivevano di agricoltura e allevamento ed erano ottimi artigiani (oro, argento, bronzo, terracotta). Come i Greci anche gli Etruschi erano divisi in città, ognuna delle quali era governata da un re, avevano una religione politeista e seppellivano i morti.

La civiltà romana nacque come regno, la popolazione si divideva in patrizi (ricchi) e plebei (poveri). Il re veniva eletto dai patrizi. La prima parte della storia di Roma affonda nel mito, secondo la leggenda, infatti venne fondata da Romolo e Remo, due Latini figli della sacerdotessa Rea Silvia. Rea Silvia era nipote del re di Albalonga Amulio che, per timore che un giorno volessero prendere il suo posto, ordinò alle proprie guardie di uccidere la madre e i due figli. Secondo la leggenda le guardie non ebbero il coraggio di uccidere i bambini e così li abbandonarono in un cesto sulle rive del fiume Tevere. Una lupa che passava di lì li scaldò e dette loro il proprio latte. Poco dopo un pastore, Faustolo, trovandosi a passare da quelle parti prese i due bambini e li allevò a casa sua. Divenuti adulti e conosciuta la propria storia i due tornarono ad Albalonga, uccisero Amulio e fondarono la città di Roma nel punto in cui la lupa li aveva salvati. Nel primo periodo Roma venne governata da sette re (Romolo, Numa Pompilio, Tullo Ostilio, Anco Marzio, Tarquinio Prisco, Servio Tullio, Tarquinio il Superbo). La popolazione, stanca di subire l’arbitrio dei re, li scacciò e fondò la repubblica (da *res publica* cioè cosa pubblica). Il potere era gestito da due consoli, dal senato (un organo assembleare) e dai comizi. Le leggi, per essere sottratte all’arbitrio, vennero scritte nelle “dodici tavole”. In un periodo di grande confusione per lotte interne ed esterne, un giovane generale Giulio Cesare, dopo aver conquistato la Gallia, accrebbe il proprio potere fino a farsi nominare dittatore e dunque avere il potere assoluto. Al culmine del proprio potere però venne ucciso da coloro che rimpiangevano la repubblica. Dopo una serie di guerre civili Ottaviano, nipote di Cesare, riuscì a farsi eleggere imperatore. Ottaviano fu chiamato Augusto (il grande) perché seppe riportare la pace in tutto l’Impero e abbellì e ingrandì Roma. L’Impero, sempre più esteso, era diviso in province che pagavano la tasse a Roma. In tutto l’Impero vennero costruite strade per permettere i commerci e gli spostamenti. I nobili, ricchi, vivevano nelle città mentre i poveri facevano i contadini e abitavano in campagna. Il periodo di massimo splendore dell’Impero romano è proprio questo dal 27 a.C. sino al 200 circa d.C.

In quel periodo, in Palestina, nacque la religione cristiana (inizialmente guardata con indifferenza, poi osteggiata dall’Impero per l’uguaglianza tra gli uomini che propugnava, venne riconosciuta con l’Editto di Tolleranza di Costantino del 313 d.C. e successivamente divenne la religione ufficiale dell’Impero). Finite le guerre di conquista che portavano a Roma grandi ricchezze si rivelò però sempre più difficile gestire un territorio così vasto. Siamo nel periodo di crisi dell’Impero, tra il 200 e il 400 d.C. Nel 395 d.C., così, l’imperatore Teodosio divise in due l’Impero romano: Impero romano d’Occidente e Impero romano d’Oriente.

A Nord e a Est dell’Impero romano vivevano popolazioni nomadi chiamate “barbari” (che in greco significava stranieri ma che assunse, nel significato che gli dettero i romani, un’accezione negativa).

Alunno classe data

Queste popolazioni (Ostrogoti, Visigoti, Vandali, Franchi, Longobardi, Sassoni, Unni) vivevano di caccia, di pesca e di una rudimentale agricoltura.

Fu proprio la pressione dei barbari a portare alla rovina l'Impero romano d'Occidente, che cadde nel 476 d.C. Il primo fu Alarico, re dei Visigoti, che nel 408 d.C. bloccò le dodici porte di Roma e assediò la città rimasta inviolata per quasi ottocento anni, dall'assedio di Brenno, capo della tribù celtica dei Galli, che l'aveva assediata e saccheggiata nel 390 a.C.

Attila ultimo e potentissimo sovrano degli Unni governò un impero che dall'Europa Centrale arrivava sino al Mar Caspio e dal Danubio al Baltico unendo insieme la maggior parte dei popoli barbarici dell'Eurasia settentrionale. Cinse d'assedio Costantinopoli, scacciò da Ravenna l'imperatore Valentiniano III (nel 452 d.C.) e, più volte, impose all'Impero romano tributi pesantissimi, sfuggendo anche alle congiure che essi cercarono di organizzare per eliminarlo.

Nel 476 d.C., Odoacre, già potentissimo capo delle tribù germaniche che costituivano gran parte delle truppe imperiali, depose l'ultimo imperatore Romolo Augustolo (a cui, secondo la tradizione e secondo documentazioni contenute negli *Annali Valesiani* risparmiò la vita e assegnò una pensione rilevante) e inviò le insegne imperiali a Zenone, imperatore d'Oriente, tenendo per sé il solo titolo di patrizio ma governando effettivamente come un re.



Scheda attività 2

Attila

Leggi con attenzione i brani che seguono, tratti dal volume di E. F. Carabba, *Attila. L'incontro dei mondi*, Feltrinelli, Milano 2012, e poi rispondi alle domande.

Siamo in una Provincia orientale dell'Impero romano. Un viaggiatore arriva in una casa nobile, entrando nel giardino e nella grande vasca che lo adorna con il cavallo e tutto. Lo sconosciuto beve, si lava e poi racconta.

Arrivano. Ne sento parlare da quando sono bambino. Ma ora so che sono vicini. Feroci. Veloci. E nulla può fermarli. Sento già un rumore che fa rimbombare la terra. Mi aspetto di vederli uscire dalla nebbia a migliaia, di colpo, come incubi, muscolosi e deformi, perfettamente fusi alle loro orrende cavalcature. Per un attimo il sole squarcerà la nebbia illuminando armi terribili, portate da un altro mondo. Le farà luccicare. Poi il nostro mondo non esisterà più. Quell'uomo stava scappando. Diceva di averli visti, di aver incontrato i mostri che vengono da un altro mondo. Diceva che li ha mandati Dio per punirci nei nostri peccati. Io non voglio essere punito da Dio.

Non sono umani. Avanzano: sono schiere feroci, terribili, avidi di bottino e carne umana. Travolgono tutto e – prima ancora che arrivino – è la paura a spianare loro la strada. Sfregiano i loro neonati perché conoscano il sangue prima ancora del latte. Non scendono quasi mai dai loro piccoli, furibondi, cavalli dagli occhi pazzi. Dormono a cavallo, mangiano a cavallo, a cavallo fanno tutto. In verità nascono attaccati alla groppa. Vestono pelle di topo e mangiano carne cruda, appena riscaldata mettendola tra le cosce e la sella. Vengono dalle malefiche paludi dell'Est, dove abominevoli megere si sono accoppiate con gli spiriti e hanno partorito queste creature. Quelli sono luoghi infiniti in cui le leggi di natura sono stravolte e sospese. Impossibile immaginarli. Lì la luce diventa buio e sotto i piedi non c'è terra su cui camminare, ma solo bocche piene di denti. Uscito dalla vasca, mentre si asciugava al vento lunare, il cavaliere mi disse – quante volte l'avevo già sentito! – che i mostri non risparmiano nessuno. Donne, bambini, pii eremiti: devastano tutto. Alcuni sostengono invece che i mostri risparmiano le donne giovani per trascinarle nei loro harem. Li guida un uomo terribile, che fa il bagno nell'olio bollente. Spero di non incontrarlo mai. (pp. 9-11)

Questo fuggitivo gocciolante sotto le stelle improvvisamente smise di parlare e pianse [...]. Non mi meravigliai. Fino a pochi anni fa pensavamo che l'Impero fosse inattaccabile, che sarebbe durato in eterno. Impossibile concepire la sua fine. Sentivo sì parlare di disordini e guerre, ma non avrei mai pensato che tutto questo male sarebbe potuto arrivare fin dentro i sacri confini. I barbari erano feroci ma stupidi, questo pensavo. Si sarebbero scannati l'un l'altro per l'eternità. Invece non è andata così. Il male è dentro di noi. Si diffonde come un contagio. Spazza via le antiche virtù. L'Impero si sta sgretolando. E dopo potrà succedere soltanto una cosa: la fine del mondo. [...] Mentre arrancavamo su per la collina il fuggitivo continuava a parlarmi: "Sono giudicati barbari dagli stessi barbari" diceva "Anche i visi dei loro neonati sono orrendi. La testa è un informe massa rotonda che sormonta le spalle. Sotto la fronte, gli occhi sono due buie fessure. La luce del giorno penetra a stento fino alle palpebre infossate, anche quando non sono chiuse... Perché non sporgano oltre la superficie del viso le narici vengono

Alunno classe data

avvolte da un laccio, di modo che stiano sotto la visiera dell'elmo. Così l'amore materno sfigura i figli in omaggio all'arte della guerra". [...] Poi li vedemmo. [...] "Sono uomini" sussurrai. Il fuggitivo mi guardò con disprezzo, stringendo le sue pergamene come fossero un'arma. "Non lasciarti ingannare dai trucchi dei mostri. Non vedi il fumo che li circonda? Sono bravi a creare visioni, per questo sembrano invincibili". Improvvisamente si levò un canto. [...] Era una voce maschile, giovane, pura, e diceva parole incomprensibili, che mi affascinarono subito. Con una smorfia di disgusto il fuggitivo mi spiegò che mi sbagliavo ancora: primo, quelli non erano esseri umani; secondo, non possedevano una lingua; terzo, non conoscevano la musica. Niente di bello o sensato poteva appartenergli. I suoni che sentivo erano solo versi bestiali trasformati dal vento, erano senza significato e senza armonia. A me pareva invece che il vento fosse cessato [...]. Ascoltai il canto salire dalle tenebre e mi parve bellissimo. (pp. 11-15)

Attila: Ero giovane ma sapevo molte cose. Sapevo che esistevano i romani, ne sentivo parlare fin da bambino. Sapevo che erano vili e crudeli, che non conoscevano l'innocenza. Sapevo che erano terribili, bruttissimi a vedersi, con quelle facce sporgenti, e che erano dappertutto e vivevano in modo incomprensibile a un uomo. Ovunque arrivassero, si fermavano e stagnavano come una malattia. Noi invece non ci fermavamo mai, eravamo come il vento che fa più belle le cose. Questo almeno ripetevano i nostri vecchi. Ma io sentivo anche qualcos'altro. Come un desiderio e un'attesa. [...] Io discendo da Astur, che alcuni chiamavano Schongar, il re degli Esseri Volanti, che vola con la corona. Nacqui durante la Grande Migrazione e nella mia infanzia non conobbi altro che il viaggio. Anche quando stavamo fermi per mesi, nei lunghi inverni pieni di ozio e di gioia, mia madre e le madri dei miei fratelli ci spiegavano che prima o poi avremmo dovuto riprendere il cammino e combattere, perché tutte le terre erano straniere, e dietro noi c'era il vuoto e il vento, il ghiaccio e il deserto, che ci avrebbero divorati se ci fossimo fermati troppo a lungo. Io mi chiedevo cosa fosse veramente la cosa terribile che ci inseguiva, senza tregua. [...] La prima volta che vidi i nostri guerrieri di fronte alle legioni romane rimasi stupefatto. Li avevo seguiti di nascosto, andavano a contrattare dei tributi. I romani – i padroni di tutto – ci avrebbero pagato in cambio della nostra clemenza e ci avrebbero consegnato i traditori. Erano brutti i romani, ma non deformi come mi aspettavo. Coperti dalle armature sembravano quasi normali. Da lontano guardavo con orgoglio l'aquila, simbolo supremo della nobiltà unna. Poi vidi qual era il simbolo issato sulle aste nemiche: l'aquila. Anche lì. Com'era possibile? Questo nessuno me l'aveva mai detto. Non riuscivo a crederci. Era come guardarsi in uno specchio deformato. Per la prima volta, ebbi paura. C'era qualcosa di stranissimo in loro, qualcosa di inaudito. Oggi so che era semplicemente il fatto che erano molto più ordinati di noi, obbedivano a geometrie sconosciute. Ma allora mi parve un chiaro segno di malvagità e follia. Non ci fermavamo mai. La terra tremava sotto di noi, risonava di una musica irresistibile, simile al palpito dei terremoti. (pp. 20-24).

Quali differenze noti tra i tre brani?

Alunno classe data

Che cosa ti ricordano?

A che cosa ti fanno pensare?

Nella tua esperienza personale, riesci a trovare un episodio che può essere interpretato da più punti di vista?

Nella tua vita è esistito qualcosa che, come l'Impero romano, avresti creduto non potesse finire mai e invece è finito?

Alunno classe data

2. Tutta la storia in pochi minuti (2)



Terminata la storia dell'Impero romano d'Occidente si entra nel periodo storico chiamato Medioevo, cioè età di mezzo, periodo di mezzo, in quanto unisce l'età antica con l'età moderna. Dopo anni caratterizzati dalle distruzioni, dai passaggi di numerosi popoli arrivano in alcune parti dell'Italia, dal 552 d.C., i Bizantini, provenienti dall'Impero romano d'Oriente. I bizantini ebbero un ruolo molto importante, costruirono edifici bellissimi, alcuni dei quali si possono ammirare ancora oggi. Tuttavia pochi anni dopo giunsero i Longobardi (dal 568 d.C.), una popolazione germanica, e dettero vita, guidati dal Re Alboino, a un regno indipendente che estese progressivamente il proprio dominio su gran parte del territorio italiano. Il loro dominio si articolò in "ducati" che avevano molta autonomia rispetto al re che risiedeva a Pavia. Alcuni tra i re più abili e prestigiosi, però, rinforzaronο progressivamente il potere centrale, sino all'emanazione di un completo *corpus* di leggi scritto in latino e chiamato Editto di Rotari (dal nome del re che lo emanò), nel 643 d.C. (la popolazione romana soggetta al dominio longobardo restava soggetta al diritto romano raccolto nel Digesto promulgato da Giustiniano nel 529 d.C.). Le faide (vendette private) furono sostituite dal risarcimento in denaro (guidrigildo) che variava a seconda del livello sociale di chi commetteva un reato e di chi lo subiva. Dopo un periodo di dura oppressione il dominio longobardo, con la conversione al cattolicesimo, si addolcì.

In questi ultimi secoli avevano avuto un'importanza crescente i monasteri, luoghi in cui vivevano i monaci che ricominciarono a coltivare la terra, proteggevano i popolani dai barbari all'interno dei loro monasteri, salvarono numerose opere d'arte e di letteratura e incrementarono, attraverso le loro copie, il numero dei libri più importanti (i monaci che si dedicavano a questa attività erano chiamati amanuensi).

Il dominio longobardo ebbe fine quando Carlo Magno, sovrano dei Franchi, ripudiò la figlia di Desiderio, ultimo re dei Longobardi, e corse in soccorso del papa Adriano I che era in lite contro Desiderio per una questione di territori promessi e mai consegnati da quest'ultimo. Carlo Magno nel 774 sconfisse i Longobardi e riorganizzò il regno, aggregandolo al proprio, sostituendo i duchi con i conti, secondo il modello dei Franchi, pur lasciando in vigore la legge longobarda in una prima fase. Nella notte di Natale dell'800 Carlo Magno fu incoronato imperatore del Sacro romano impero (sacro perché fondato sulla religione cristiana e romano per rendere omaggio all'antico Impero romano). L'amministrazione dei territori fu facilitata da una serie di "benefici" che Carlo Magno dette ai suoi condottieri più fidati. I territori dovevano essere amministrati, fatti coltivare dai contadini e parte dei proventi poi venivano inviati all'imperatore. I territori che venivano così concessi si chiamavano feudi. Quelli più interni venivano denominati contee e i feudatari che li amministravano prendevano il nome di conti, i territori più vicini al confine con popoli stranieri erano detti marche ed erano amministrati da marchesi, in genere affidati a militari esperti. Nacque così il feudalesimo. In cambio del giuramento di fedeltà prestato all'imperatore i signori, detti vassalli, ricevevano un beneficio (in genere delle terre da cui ricavano ricchezza). Il popolo era diviso in contadini e artigiani, entrambi poveri. I contadini potevano essere liberi, e allora lavoravano un piccolo terreno che ricevevano in affitto dal signore locale, oppure servi della gleba ossia proprietà del feudatario, come schiavi. I feudatari vivevano in castelli all'interno delle proprie terre. Alla morte del feudatario il figlio maschio più grande ereditava il feudo e gli altri figli maschi diventavano sacerdoti o cavalieri.

Intorno all'anno 1000 arrivarono i Normanni nel Sud d'Italia mentre nel Centro-Nord il potere apparteneva a feudatari che provenivano dalla Germania e, nel 962, l'incoronazione del più potente tra questi, Ottone I, sancì la nascita del Sacro Romano Impero Germanico. Ottone I, forte di un accordo con il papa Giovanni XII, favorì i vescovi-conti nella lotta contro gli altri grandi feudatari (i feudi dei vescovi-conti alla loro morte tornavano all'imperatore).

Alunno classe data

Alcune città portuali italiane riuscirono a mantenere la loro indipendenza dall'imperatore e, estremamente ricche e potenti per i traffici commerciali che gestivano, divennero vere e proprie Repubbliche, per cui furono chiamate Repubbliche marinare: Amalfi, Genova, Pisa e Venezia che diventarono ancora più ricche in occasione delle crociate (trasportando i soldati e i bottini riportati in patria con le loro navi).

Le crociate furono spedizioni militari organizzate (tranne la prima che radunò disperati, mendicanti, fuorilegge, tanto da meritarsi l'appellativo di "crociata dei pezzenti") contro i Turchi che nell'XI secolo avevano invaso la Palestina, la terra dove, secondo la tradizione, era nato Gesù. Le crociate ebbero alterne vicende e i Turchi vennero prima scacciati ma, poi, ripresero il controllo della Palestina. In quest'occasione la guerra trovò pretesti religiosi (la "liberazione" del Santo Sepolcro dalle mani degli "infedeli") per giustificare le brame di dominio, potere e ricchezza che guidavano, in realtà, molti dei crociati. Rimane un momento storico fondamentale perché in quell'occasione fu accostato per la prima volta al sostantivo "guerra" la parola "santa", componendo un ossimoro che purtroppo avrà poi largo spazio nella storia.

Altre città, con il tempo, iniziarono a ribellarsi all'imperatore al quale dovevano pagare pesanti tributi: queste città decisero di darsi un'organizzazione autonoma e di governarsi da sole. Così nacquero i Comuni, a capo dei quali c'erano i consoli, che venivano scelti direttamente dalla cittadinanza. I consoli governavano i propri Comuni attraverso gli "statuti" (leggi emanate alle quali tutti i cittadini dovevano obbedire). Ogni Comune aveva una propria moneta e un proprio esercito. Quando divenne imperatore di Germania Federico, detto "Barbarossa", cominciò una guerra in cui egli tentò di riportare i Comuni dentro l'Impero e di ridurli all'obbedienza. Dopo alterne vicende a Legnano, nel 1176, l'esercito di molti Comuni riunito sconfisse l'esercito imperiale e così i Comuni tornarono, definitivamente, liberi. All'interno dei Comuni c'erano i nobili, l'alta borghesia (impresari, banchieri, grandi mercanti riuniti nella "Corporazione delle arti maggiori"), i piccoli artigiani e i semplici commercianti (riuniti nella "Corporazione delle arti minori"), e infine c'erano operai e contadini che costituivano il popolo vero e proprio, la plebe. Le lotte che si verificarono in molti Comuni tra le varie classi sociali fecero sì che a governare venissero chiamate persone esterne alla città con il titolo di "podestà". Il decadimento dei Comuni, però, fu solo rallentato e nel 1300 nei Comuni, gradualmente, venne affidato alle famiglie più ricche e più importanti del luogo il governo e la gestione della città. Il "capo" della famiglia veniva chiamato "signore" e dunque queste forme di governo vennero denominate "Signorie". I Visconti e gli Sforza a Milano, i Medici a Firenze, i Gonzaga a Mantova furono alcune delle signorie più importanti. Anche se la nuova forma di governo apparve adatta a far rifiorire gli antichi Comuni, pure si trattò di anni pieni di lotte, guerre e tensioni notevoli.

Dal 1450 in Italia iniziò quel periodo splendido per le arti, la riflessione, le scienze che venne chiamato Rinascimento. Tra gli artisti più importanti di quel tempo vi furono Michelangelo e Leonardo da Vinci, per esempio. Nacque l'anatomia, la scienza che studia il corpo umano, vennero iniziati studi scientifici sulle stelle, si scrissero i primi libri di astronomia. In quegli stessi decenni fu inventata la stampa (ad opera di Gutenberg, che usò i caratteri mobili che erano stati ideati dai cinesi e la carta dagli arabi), un nuovo sistema che consentiva di riprodurre i libri senza doverli ricopiare a mano come facevano, nei monasteri, gli amanuensi. Questa fu una vera e propria rivoluzione per la diffusione e l'accessibilità del sapere (non soltanto i libri si potevano riprodurre con minore fatica, in un numero maggiore di copie e con un tempo infinitamente minore, ma per questi motivi costavano anche molto meno). Nel 1486 venne realizzato il primo libro stampato in tipografia, un'edizione della Bibbia. Un'altra novità dello stesso periodo avrà conseguenze incalcolabili: la polvere da sparo.

In quegli stessi anni ha inizio il periodo delle grandi scoperte geografiche: dal Portogallo partirono i viaggi di Bartolomeo Diaz, che raggiunge il Sud Africa nel 1488, e di Vasco da Gama, che effettuò la prima circumnavigazione dell'Africa. Nel 1492, Cristoforo Colombo, convinto di trovare, sulla scia

Alunno classe data

delle teorie del geografo fiorentino Paolo Toscanelli, una via più breve per raggiungere le Indie, partì dalla Spagna con tre caravelle e il 12 ottobre 1492 arrivò nella parte centrale del continente americano (ancora convinto di aver toccato il suolo nel continente asiatico). Nei viaggi successivi Amerigo Vespucci, esplorando le coste, intuì di essere giunto in un nuovo continente e, in omaggio a lui, la nuova terra venne chiamata America. A fare le spese della “scoperta” furono le grandi popolazioni che abitavano il continente americano che furono presto decimate dalle razzie dei *conquistadores* (che prendevano gli indigeni per farne schiavi, che li combattevano per appropriarsi delle materie prime di cui erano ricche le loro terre, che tentavano in ogni modo di convertirli alla religione cristiana e si sentivano inviati dei sovrani e di Dio stesso), dalle malattie che questi portavano (come il vaiolo, per il quale gli abitanti dell’America non possedevano anticorpi) e dalle privazioni e dagli stenti a cui furono sottoposti.

Nel 1519 Ferdinando Magellano, navigatore portoghese, partì dalla Spagna con cinque velieri e arrivò nella parte più a Sud dell’America, attraversando quello Stretto che, oggi, da lui prende il nome, arrivò nell’Oceano che chiamò “Pacifico” e giunse nelle Filippine, dove si lasciò coinvolgere in conflitti tra tribù e venne ucciso. La spedizione, tuttavia, continuò anche dopo la sua morte fino a raggiungere l’India e, da qui, compiuto il giro dell’Africa, una delle cinque barche tornò in Spagna (a tre anni dalla partenza). Si trattava della prima circumnavigazione del mondo. Dai viaggi di conquista vennero nuove scoperte scientifiche, come quella relativa alla rotondità della terra; giunsero nuovi prodotti alimentari: patate, mais, pomodori; presero vita gli imperi coloniali di Spagna, Portogallo, Inghilterra, Olanda e Francia.

Il Settecento è il secolo delle Rivoluzioni. Vi furono infatti la Rivoluzione americana e la Rivoluzione francese, ma anche altri tipi di rivoluzione, una culturale, con l’Illuminismo, e una riguardante i modi e le forme di produzione, la Rivoluzione industriale.

Le colonie inglesi, situate nell’America del Nord, avevano obblighi commerciali molto pesanti con la madrepatria: potevano infatti commerciare solo con l’Inghilterra e pagavano tasse molto alte, per cui le tredici colonie inglesi si federarono e si ribellarono all’Inghilterra stessa. Il 4 luglio 1776 nacquero gli Stati Uniti d’America con la *Dichiarazione d’indipendenza*. La guerra proseguì sino al 1783, quando terminò con la vittoria dei coloni.

In Francia la società era organizzata con una divisione della popolazione in tre classi sociali: la nobiltà, il clero e il terzo stato. Il terzo stato era molto più numeroso ma composto dalla parte più povera della popolazione (ma anche da professionisti e commercianti) e pagava tasse altissime da cui clero e nobiltà erano esentati. Le numerose guerre e le spese rilevanti della monarchia richiedevano sempre più soldi. La decisione del re di incrementare ulteriormente le tasse fece sì che dovesse, secondo una legge, convocare gli Stati Generali, un organismo in cui erano rappresentate tutte le classi sociali, ma non proporzionalmente al numero (il voto era per classe, non “per testa”), per cui clero e nobiltà, alleandosi, riuscivano sempre a vincere. In quell’occasione il popolo si ribellò e il 14 luglio 1789 assaltò e prese la Bastiglia, una fortezza dove erano rinchiusi i prigionieri politici e dove venivano custodite molte armi e munizioni. Il terzo stato, dopo un giuramento, si riunì in modo permanente autonominandosi Assemblea Nazionale e prese decisioni fondamentali: venne votata e approvata la *Dichiarazione dei diritti dell’uomo e del cittadino* informata ai noti principi di libertà, uguaglianza, fraternità. La monarchia venne abolita, il re giustiziato con la ghigliottina, i privilegi dei nobili e del clero vennero eliminati. La Francia diventò una repubblica. In questo periodo di turbolenze e di eccessi (con un numero incredibile di condanne a morte) che seguì la fase iniziale della Rivoluzione francese iniziò a emergere la figura di un giovane generale che tanta importanza avrebbe avuto in seguito: Napoleone Bonaparte.

La rivoluzione culturale nacque e si sviluppò in Francia, dove emerse in modo molto forte l’importanza della “ragione” contro i pregiudizi, le superstizioni, le convinzioni errate. La libertà di pensiero e di opinione cominciò a diventare un valore. Per mano di due grandi intellettuali come Diderot

Alunno classe data

e D'Alembert si dette vita all'*Encyclopédie*, un poderoso tentativo di riunire in una sola opera le conoscenze relative a tutti i campi dello scibile umano. L'idea di eliminare la pena di morte, la costruzione di numerose scuole e la lotta contro la disuguaglianza prendono le mosse dall'Illuminismo.

Nello stesso secolo, in Inghilterra, iniziò la Rivoluzione industriale, ovvero l'introduzione di una serie di macchine nell'agricoltura e nella produzione di oggetti che, sino a quel momento, erano frutto di lavoro artigianale. L'introduzione delle macchine fece nascere la fabbrica, ovvero un posto dove molti uomini, concentrati in un edificio, con l'aiuto di macchine, producevano migliaia di esemplari di un unico oggetto.

L'Ottocento è il secolo denominato dagli italiani "Risorgimento" perché in quel periodo si lottò per l'Unità d'Italia per conquistarla, poi, nel 1861.

Nell'Ottocento l'Italia era divisa in tanti Stati, ciascuno dei quali era completamente autonomo: il Regno di Sardegna (che comprendeva anche gli attuali Piemonte, Liguria, Val D'Aosta) governato dal re Vittorio Emanuele I, il Regno Lombardo-Veneto (che comprendeva gran parte del resto dell'Italia Settentrionale), il Ducato di Parma e di Modena, il Granducato di Toscana, lo Stato della Chiesa (che comprendeva il resto dell'Italia Centrale) e il Regno delle due Sicilie, che si estendeva per tutto il resto dell'Italia Meridionale. Tranne il Regno di Sardegna gli altri stati erano più o meno sottomessi all'Austria. Vi furono alcune persone, che furono denominate patrioti, che iniziarono a riunirsi segretamente (alle loro idee non era consentito circolare liberamente dagli austriaci) e a cercare di organizzarsi per favorire l'unità italiana e la liberazione dalla dominazione straniera.

La società segreta più importante fu la *Carboneria* (così denominata dai luoghi di ritrovo e dal gergo utilizzato dai patrioti "carbonari" per non farsi scoprire) e la *Giovine Italia*, fondata da Giuseppe Mazzini (che oltre alla libertà e all'indipendenza propugnava l'idea di un'Italia repubblicana). Uno dei patrioti più importanti fu Silvio Pellico, che fu imprigionato dagli Austriaci e durante la prigionia scrisse un testo che diventò molto importante intitolato *Le mie prigioni*. Lentamente i patrioti riuscirono a dar vita a dei moti rivoluzionari (nel 1820 a Napoli, nel 1821 in Piemonte, nel 1831 a Modena e Bologna), cioè insurrezioni contro il dominio straniero. Dal 1848 entrò in campo anche il re di Sardegna, Carlo Alberto, che, chiamato dai patrioti lombardi per dar loro man forte contro la dominazione austriaca, dichiarò guerra all'Austria il 23 marzo 1848: scoppiò così la prima guerra d'indipendenza. Inizialmente vittorioso, l'esercito di Carlo Alberto fu poi sconfitto dagli austriaci e il re allora abdicò a favore del figlio Vittorio Emanuele II.

Il 27 aprile 1859 ebbe inizio la seconda guerra d'Indipendenza in cui vennero annessi, al Regno di Sardegna, la Lombardia e il Regno delle due Sicilie (la Sicilia fu liberata grazie alla nota impresa dei "mille" guidata dal generale mercenario Giuseppe Garibaldi). Nel 1861 fu dichiarata la nascita del Regno d'Italia con Torino come capitale (nel 1865 la capitale fu spostata a Firenze). Nel 1866 la terza guerra d'Indipendenza (in cui il nuovo Stato Italiano si alleò con la Prussia contro l'Austria) consentì di liberare il Veneto. Difficile era, invece, la situazione romana visto il rifiuto del Papa. Il timore dell'intervento di Napoleone III sconsigliava un'azione di forza, ma quando l'imperatore francese cadde la decisione fu presa. Il 20 settembre 1870 i bersaglieri entrarono a Roma aprendo una breccia nelle mura nei pressi di Porta Pia e "liberarono" Roma dallo Stato della Chiesa. L'Italia era ora unita e la capitale venne spostata a Roma dove è tutt'ora.

Dal 1861 al 1876, l'Italia fu guidata dalla cosiddetta "Destra storica", espressione dell'aristocrazia e della borghesia liberale moderata del Centro-Nord del Paese. Uomini come Bettino Ricasoli (capo del governo dopo la morte, improvvisa, di Cavour, il 6 giugno 1861) cercarono di affrontare i problemi che il nuovo Stato poneva. Come organizzarlo? Accentramento o federalismo? Fu scelto l'accentramento: l'unificazione monetaria e finanziaria si ottenne trasformando la lira piemontese in moneta nazionale. La Destra avviò una robusta politica di investimenti pubblici, soprattutto nel settore ferroviario, ottenendo risultati di rilievo grazie a prestiti esteri e a un pesante inasprimento del pre-

Alunno classe data

lievo fiscale. Nel Sud Italia, di cui la Destra storica non si interessò troppo, c'erano condizioni sociali difficili, nelle quali si spiega e si colloca il grave fenomeno del brigantaggio, che insanguinò il Mezzogiorno sino al 1865. I briganti assaltavano le fattorie, specie quelle dei politici locali, devastavano e uccidevano, incendiavano gli archivi comunali per distruggere i documenti fiscali e di leva. La Destra al governo rispose con la repressione militare. In Italia, ancora, la legge elettorale in vigore era quella sarda, che prevedeva un suffragio molto ristretto in base al censo: solo l'1,9% degli italiani aveva diritto di voto. L'allargamento del diritto di voto era il primo punto del programma elettorale che la Sinistra presentò nel 1875, insieme al decentramento amministrativo, all'istruzione obbligatoria, ad una giustizia fiscale maggiormente proporzionale a quanto ciascuno aveva. Su questo programma la Sinistra vinse le elezioni del 1876, dopo aver già governato con Depretis per la caduta del Governo Minghetti, e prese il potere. Nel 1882 ci fu la riforma elettorale che portò gli elettori da seicentomila a oltre due milioni, corrispondenti al 7% della popolazione. Nel gennaio del 1878 morto Emanuele II gli era succeduto il figlio Umberto I (1878-1900). I programmi del governo si scontrarono con una situazione internazionale sfavorevole e, per quanto durante il periodo in cui Depretis governò quasi ininterrottamente (1876-87) ci fosse un inizio di industrializzazione, lo sviluppo economico generale dell'Italia fu inferiore alle speranze e negli anni Ottanta la situazione si aggravò per una grave crisi agricola. Depretis, per assicurarsi di volta in volta una maggioranza in parlamento, utilizzò il cosiddetto "trasformismo", contribuendo a rendere incerta la linea di demarcazione tra Destra e Sinistra. Venne iniziata un'azione coloniale che nel 1885, dopo la forzata rinuncia della Tunisia, si indirizzò verso la conquista dell'Eritrea. I conflitti con la Francia per gli interessi mediterranei dell'Italia favorì l'orientamento della diplomazia italiana verso Berlino e Vienna, e nel 1882 venne stipulata la Triplice Alleanza. Francesco Crispi, dopo aver abbandonato la Sinistra ed essere entrato nel gioco del trasformismo, nel 1887 prese il posto di Depretis. Crispi intavolò (in seguito a misure protezionistiche antifrancesi) una guerra doganale con la Francia che ebbe effetti disastrosi sulla produzione agricola, soprattutto meridionale. Egli si intestardì nella ricerca di una grandezza coloniale che si risolse nel disastro di Adua (marzo 1896). La notizia della disfatta di Adua giunse in un'Italia funestata dal dilagare degli scioperi agrari e dall'occupazione violenta delle terre culminata nelle imponenti rivolte siciliane dei fasci. La prima reazione fu autoritaria: militarizzazione dei pubblici dipendenti, chiusura delle principali università, scioglimento di associazioni operaie e filantropiche, soppressione di vari giornali, arresto e condanna di tutti i leader di sinistra. Il governo di Francesco Crispi tentò un rafforzamento dello stato e lo improntò a un marcato autoritarismo, pur realizzando anche importanti riforme: miglioramento dell'efficienza della burocrazia, ampliamento del diritto di voto nelle elezioni locali, eleggibilità dei sindaci, riforma della sanità e della pubblica assistenza. Fra il 1896 e il 1908 si situa il decollo industriale italiano. Grazie alle protezioni doganali il settore tessile, l'industria saccarifera, l'industria siderurgica e l'industria idroelettrica crebbero rapidamente, così come l'industria meccanica: nel 1899 nacque la FIAT, Fabbrica Italiana Automobili Torino. Il decollo industriale fu, tuttavia, caratterizzato sin dall'inizio da pesanti squilibri: il protezionismo approfondì il divario fra la produttività dell'agricoltura settentrionale, capace di rinnovarsi tecnicamente, e quella meridionale, che grazie alle tariffe doganali riuscì a sopravvivere senza rinnovarsi.

Giolitti, ministro dell'Interno nel 1901-03 e poi presidente del Consiglio, con brevi interruzioni, sino al 1914, cercò di mettere insieme sviluppo economico e libertà politica. Moderò l'atteggiamento repressivo mantenendo il governo in posizione di neutralità rispetto ai diversi gruppi sociali. Avviò una serie di riforme sociali ed economiche: tutela del lavoro di donne e fanciulli, miglioramento dell'assistenza infortunistica e pensionistica, obbligatorietà del riposo settimanale, nazionalizzazione delle assicurazioni sulla vita (1912) attraverso l'istituzione di un apposito ente, l'INA (Istituzione Nazionale Assicurazioni). Nel 1913 si tennero le prime elezioni a suffragio universale maschile della storia italiana.

Alunno classe data

L'Ottocento si concluse con venti anni di relativa pace per l'Europa. Questo periodo fu chiamato Belle Époque (francese = "bel periodo", "epoca bella") sia per l'assenza di conflitti di rilievo sia per l'allargamento del benessere. Un maggior benessere si dovette anche all'utilizzo progressivo, sia negli Stati Uniti che in Europa, di macchine e fertilizzanti in agricoltura. Si diffuse la commercializzazione su scala internazionale dei prodotti industriali e agricoli grazie ai progressi nei trasporti. Nel 1898, August Lumière, nello studio parigino del prestigiatore Georges Méliès, propose una rappresentazione insolita, la "fotografia in movimento": era nato il cinema. Quest'invenzione modificherà per sempre non soltanto il mondo della cultura e l'industria che le sta dietro, ma anche i sogni e le opinioni dell'intera società del xx secolo. Nel frattempo, nel 1895, Guglielmo Marconi sperimentò con successo i suoi esperimenti di radiotelegrafia, primo passo verso la realizzazione della radio. Negli stessi anni o poco dopo fecero il loro ingresso nelle prime case le stufe e i fornelli elettrici e il ferro da stiro. Non si sentiva più parlare di malaria, di colera o di pellagra. Il diritto di voto venne progressivamente esteso e, infine, riconosciuto a tutti i cittadini maschi (suffragio universale maschile). Questi miglioramenti notevoli riguardarono soprattutto le condizioni di vita della borghesia, operai e contadini continuarono a vivere in condizioni di povertà. Le donne, inoltre, non hanno ancora accesso al voto. Sotto un'apparenza di tranquillità covano alcuni potenziali conflitti: Francia e Inghilterra temono l'importanza della Germania, che pare crescere senza posa, allo stesso tempo il peso economico degli Stati Uniti si fa sentire in modo sempre più evidente. Fino agli anni immediatamente precedenti alla Prima guerra mondiale, tuttavia, la situazione si mantiene stabile.

Alunno classe data

Scheda attività 3
Storici in erba



Evidenzia gli argomenti che hai scelto di approfondire con il tuo gruppo.
 Membri del gruppo:

Argomenti/snodi	Fonti utilizzate per approfondire e modalità scelta per la sintesi
La Corea e il colonialismo	
La questione femminile	
Il sionismo	
Le cause della Prima guerra mondiale	
La Prima guerra mondiale	
Il primo dopoguerra	
La rivoluzione russa	
Gli anni Venti	
I regimi autoritari	
La Seconda guerra mondiale	
Il secondo dopoguerra	
La nascita dello Stato d'Israele	
La Cina e il Tibet	
La guerra fredda	
Il blocco sovietico	

Alunno classe data

Argomenti/snodi	Fonti utilizzate per approfondire e modalità scelta per la sintesi
Cuba e la guerra del Vietnam	
L'Africa postcoloniale	
La terza Rivoluzione industriale	
L'Iran, l'Islam e l'Occidente	
L'Italia dal 1945 agli anni Novanta	
Dittature e conflitti in Sud America	
Africa e Asia postcoloniali	

Alunno classe data

3. Tutta la storia in pochi minuti (3)

Tra il 1896 e il 1898 il governo, dopo la disfatta di Adua (con 6000 soldati italiani uccisi nella battaglia in territorio etiopico) che aveva provocato la caduta di Crispi, fu guidato dal marchese Rudinì, che dovette affrontare scioperi a ripetizione, legati al rincaro del costo della vita e in particolare del prezzo del pane. Il Partito Socialista (il Partito Operaio era stato sciolto da Depretis nel 1886, venne rifondato nel 1892 a Genova come Partito dei Lavoratori Italiani e poi, dal 1895, come Partito Socialista italiano) riprese la propria battaglia e venne fondato il giornale “Avanti!”. Il marchese Rudinì attuò una repressione durissima dei moti popolari e, nel 1898, a Milano, durante uno sciopero il generale Bava Beccaris fece sparare con i cannoni sulla folla provocando un centinaio di morti. Il governo, non essendo in grado di gestire la situazione, dette la colpa ai socialisti e ordinò numerosi arresti e la chiusura di oltre un centinaio di giornali anche di orientamento cattolico (Filippo Turati, avvocato milanese di orientamento socialista riformista, fu condannato a dodici anni di carcere). Al governò andò il generale Luigi Pelloux, conservatore, che portò in parlamento una serie di disegni di legge tesi alla limitazione delle libertà (di riunione, di stampa ecc.), una sorta di tentativo di colpo di Stato. L'opposizione fu guidata dai socialisti, dalla Sinistra radicale ma anche dall'area liberale guidata da Giovanni Giolitti, contraria alla limitazione delle libertà democratiche. Venne messa per la prima volta in campo la tecnica dell'ostruzionismo parlamentare (impedire la votazione finale di una legge moltiplicando e allungando a dismisura gli interventi dei deputati in aula fino al limite della resistenza fisica). Alle nuove elezioni del giugno 1900 socialisti, radicali e repubblicani si presentarono uniti e incrementarono i propri parlamentari. Il governo fu presieduto, per un breve periodo, da Giuseppe Saracco e, proprio in quei mesi, il re Umberto I fu ucciso in un attentato terroristico a Monza, ad opera dell'anarchico Gaetano Bresci (come vendetta per l'eccidio milanese). Il nuovo re Vittorio Emanuele III affidò il governo a un liberale progressista, Giuseppe Zanardelli, suo ministro dell'interno era Giovanni Giolitti. Gli anni che vanno dal 1901 al 1913 furono dominati dalla figura di Giovanni Giolitti (il periodo venne denominato “età giolittiana”), che mirò alla modernizzazione dello stato liberale e a riforme di taglio “sociale” rese possibili da un clima di collaborazione tra governo e socialisti moderati (nel Partito Socialista, infatti, l'ala moderata prevalse sull'ala massimalista) trovando giustificazione nella già citata linea di neutralità governativa nei conflitti di lavoro (mentre i governi precedenti, con atteggiamenti autoritari, avevano spesso preso le parti degli industriali contro gli operai). Giolitti tentò anche, attraverso leggi speciali, di favorire lo sviluppo del Mezzogiorno (nelle aree del Sud le imprese godettero di credito agevolato, a Napoli fu ultimato il centro siderurgico di Bagnoli). Del 1912 è la legge sul suffragio universale maschile. La forte crescita economica e lo sviluppo che caratterizzarono quel periodo permisero a molti italiani di veder crescere il proprio reddito, però l'Italia continuò ad essere un Paese di emigranti: in soli 12 anni 8 milioni di italiani emigrarono all'estero (mentre nel periodo 1876-1900 erano emigrati 5 milioni di italiani, emigrando in particolare da Liguria e Veneto e dirigendosi verso l'America Latina, nel periodo 1901-1913 furono oltre 8 milioni gli emigranti italiani, tre dei quali diretti verso gli Stati Uniti provenienti soprattutto dalle regioni meridionali).

Il Novecento si apre con le grandi intuizioni di Sigmund Freud che danno vita alla psicanalisi che, gradualmente, avrà grande impatto anche sui modi di pensare.

Tra il 1905 e il 1913 l'Europa fu spesso sull'orlo di un conflitto a causa di una serie di “crisi”.

La Germania tentò di sostenere l'indipendenza del Marocco, occupato dalla Francia, e la situazione rischiò di precipitare anche se poi venne risolta pacificamente con la conferenza di Algeiras. Nel 1908 l'Austria-Ungheria si annetté la Bosnia-Erzegovina; la Serbia, che riteneva quella regione appannaggio della propria espansione, non agì perché la Russia, senza il cui sostegno la Serbia non poteva schierarsi contro l'Austria, riteneva di non essere pronta per un conflitto. Nel 1908 scoppiò la Rivoluzione dei Giovani turchi; l'Austria, preoccupata, annetté la Turchia con un atto di forza e la Russia,

Alunno classe data

sfinita dalla guerra con il Giappone, fu costretta a non intervenire. L'Italia nel 1911 approfittò di una delle crisi marocchine (sulle quali si concentrava l'attenzione internazionale) per dichiarare guerra alla Turchia in modo da annettersi la regione di Tripoli (guerra di Libia, allora parte ancora dell'Impero ottomano), che le fu riconosciuta dalla Turchia con la pace di Losanna (1912). Le successive guerre balcaniche (1912-13) con la Lega Balcanica, formata da Serbia, Bulgaria, Montenegro, Grecia, su esortazione della Russia, ebbero facilmente ragione della Turchia, peggiorando ulteriormente i rapporti con Vienna.

Il 28 giugno 1914 lo studente Gavrilo Princip, nazionalista serbo-bosniaco, uccise, con due colpi di pistola, Francesco Ferdinando, l'arciduca d'Austria (erede al trono austro-ungarico), l'Austria, come reazione, impone alla Serbia un ultimatum di 48 ore secondo cui i rappresentanti di Vienna dovevano essere ammessi all'indagine e al processo. La Serbia non respinse l'ultimatum, ma non accettò i punti che limitavano la propria sovranità nazionale. L'Austria dichiarò guerra alla Serbia (che aveva ricevuto, nel frattempo, rassicurazione dalla propria alleata Russia). La Russia, come da accordi, si mobilitò contro l'Austria, la Germania (legata nella Triplice Alleanza a Impero Austro-Ungarico e Italia) dichiarò guerra alla Russia (affermando di sentirsi minacciata dai movimenti delle forze armate russe) e alla Francia (che in virtù dell'adesione alla Triplice Intesa con Russia e Inghilterra aveva ordinato la mobilitazione del proprio esercito). La Germania, per attaccare la Francia, invase il Belgio non rispettandone la neutralità e così l'Inghilterra (legata da alleanza alla Francia e alla Russia e preoccupata per le minacce tedesche all'equilibrio europeo) si schierò a fianco degli alleati. L'Italia dichiarò, inizialmente, la propria neutralità (la Triplice Alleanza, infatti, aveva carattere difensivo e obbligava gli altri due stati a intervenire solo se uno dei tre fosse stato attaccato, mentre l'Austria aveva attaccato per prima). Nel 1915, dopo aver inutilmente trattato con l'Austria la questione dei territori italiani occupati, il governo italiano guidato da Salandra firmò, segretamente, il Patto di Londra con l'Intesa. L'Italia sarebbe dunque intervenuta a favore dell'Intesa e in caso di vittoria avrebbe avuto il Trentino, la Venezia Giulia, l'Istria e ingrandimenti coloniali. Nel maggio del 1915 allora l'Italia dichiarò guerra all'Austria-Ungheria affidando il comando dell'esercito al generale Luigi Cadorna (poi responsabile della disfatta di Caporetto, nell'ottobre del 1917, con lo sfondamento da parte dell'esercito austriaco rinforzato da notevoli forze tedesche provenienti dal fronte russo). La Prima guerra mondiale venne combattuta tra il 1914 e il 1918 da 28 nazioni, da una parte le potenze alleate (comprendenti tra le altre Gran Bretagna, Francia, Russia, Italia e Stati Uniti), dall'altra gli Imperi centrali (Germania, Austria-Ungheria, Turchia e Bulgaria). Gli Stati Uniti entrarono in guerra solo nel 1917, a causa degli attacchi indiscriminati dei sottomarini tedeschi alle navi mercantili (e a causa degli ingenti prestiti fatti a Francia e Gran Bretagna che difficilmente sarebbero stati restituiti in caso di sconfitta). Il presidente Wilson volle dare all'intervento statunitense il carattere di crociata per la libertà, per i diritti dei popoli, per la democrazia. Dopo la disfatta di Caporetto l'esercito italiano, affidato al comando del generale Diaz (che sostituì Cadorna che tentò di addossare le proprie responsabilità all'esercito, accusandolo di viltà) si ritirò fino al Piave riuscendo a organizzare prima la resistenza e poi il contrattacco a Vittorio Veneto (1918), ottenendo la liberazione di Trento e Trieste e la firma dell'armistizio da parte degli austriaci.

La guerra durò più di 4 anni e causò moltissimi morti. La soluzione diplomatica al termine della guerra disegnò un quadro politico dell'Europa completamente diverso da quello del 1914 e, se molti sperarono in un lungo periodo di pace, in realtà le premesse per un nuovo conflitto erano già poste. Gli Imperi russo, tedesco e austro-ungarico si dissolsero e vennero creati nuovi Stati "a tavolino", privi dunque d'identità nazionale. Nei Trattati di Pace Francia e Gran Bretagna adottarono un atteggiamento punitivo nei confronti della Germania, che dovette subire provvedimenti molto pesanti e percepiti, dai Tedeschi, come un'umiliazione, tanto più che "sul campo" il loro esercito non era ma stato sconfitto. All'umiliazione si aggiunse il dissesto finanziario e i problemi derivanti dal dover modificare

Alunno classe data

le proprie industrie passando da un'industria militare a una civile. Alla conferenza di pace di Versailles (1919), gli sconfitti furono chiamati solo per firmare i trattati imposti dai vincitori.

In Russia la rivoluzione dette una "visione" ai ceti operai e contadini, colpiti più degli altri dai costi sociali della guerra. La crisi del dopoguerra riguardò però anche i ceti medi, che videro arretrare le recenti conquiste in termini di benessere cosicché furono resi propensi all'ascolto di proposte autoritarie attraverso le quali si credeva si sarebbe potuto raggiungere un equilibrio sociale. Gli Stati Uniti erano divenuti ormai il centro del mondo, dopo decine di secoli l'Europa non era più il riferimento economico e politico.

In Russia lo zar Alessandro II aveva messo in piedi alcune piccole riforme, ma, anziché calmare il malcontento, ottenne l'effetto di una serie di ulteriori richieste sul piano istituzionale e legislativo. Le possibilità locali di rappresentanza alimentavano la speranza di un parlamento nazionale, la soppressione della servitù della gleba poteva annunciare una riforma agraria. I licei e le università, sino a quel momento riservati ai figli delle classi nobili, vennero aperti e dunque, in breve tempo, si sviluppò una comunità di giovani intellettuali di tendenze rivoluzionarie. Nel 1917 scoppiò una rivoluzione che conobbe due fasi.

Prima del 1914 Vladimir Il'ič Lenin aveva costituito, con un piccolo gruppo di rivoluzionari, un partito che espelleva tutti coloro che mettevano in discussione le decisioni dei capi o che proponevano una diversa interpretazione delle teorie di Marx. Con lo scoppio della guerra Lenin era dovuto andare in esilio, ma grazie all'aiuto dei Tedeschi vi era tornato dopo che, nel 1917, c'era stata la Rivoluzione di Febbraio. La prima rivoluzione portò al rovescio del regime autocratico dello zar e all'instaurazione di un regime liberale. La rivoluzione trovò la strada spianata dalle condizioni del popolo russo, stremato dalla guerra. Non appena tornato in patria Lenin, con una campagna politica estremamente brillante, riuscì a indebolire l'autorità del nuovo governo liberale. Grazie alla strategia e alla pianificazione di Lev Trockij i Bolscevichi occuparono il Palazzo d'Inverno, sede del governo, quasi senza spargimento di sangue. La seconda rivoluzione (Rivoluzione bolscevica d'Ottobre), organizzata dal partito bolscevico, dette vita a uno stato comunista e successivamente all'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche. La guida del nuovo Stato fu affidata a Lenin che cercò di adattare il modello marxista all'URSS. L'URSS fu costretta, nel frattempo, ad accettare a Brest-Litovsk una pace umiliante, ma Trockij organizzò la nuova "Armata Rossa" e combatté prima contro i nemici interni, che volevano restaurare il vecchio regime, e poi contro i Polacchi, in entrambi i casi riportando schiacciante vittorie. Dal regime zarista precedente, tuttavia, fu presa l'abitudine di usare il terrore come strumento di sconfitta o di intimidazione degli oppositori interni. Il "Congresso dei Soviet" (consiglio rivoluzionario di operai, contadini, soldati sorto durante l'estate del 1917) era in gran parte, ma non del tutto, controllato dai bolscevichi e come primo atto, all'indomani dell'occupazione del Palazzo d'Inverno, la terra fu dichiarata di proprietà del popolo. In pochi anni quantità sterminate di terra furono cedute ai contadini più poveri eliminando le proprietà dei latifondisti, quelle della Chiesa, quelle della famiglia reale. Così facendo il nuovo regime si assicurò il consenso e la simpatia della maggior parte dei Russi. Nel giro di pochi anni, tuttavia, alcune zone del vecchio impero dello zar cercarono di staccarsi dal regime, ma riuscirono a farlo soltanto le province baltiche e la Finlandia. Nel 1921 a Kronstadt, ove aveva sede una gigantesca base navale, ci fu una rivolta di marinai che chiedevano elezioni libere e democratiche, libertà di stampa e di parola, il rilascio dei prigionieri detenuti per motivi politici. La rivolta fu gestita in modo durissimo, nel sangue, e inaugurò simbolicamente una serie di episodi di brutale repressione. La condizione della Russia era difficilissima. I Tedeschi avevano imposto termini di pace davvero pesanti. Inoltre la guerra civile era stata violenta e le condizioni di produzione agricola erano cambiate. Nel 1921, infatti, quasi metà delle immense zone di coltivazione russe non producevano più. Alla siccità seguì una carestia e milioni di persone morirono. Per sopravvivere moltissime persone giunsero a mangiare la paglia dei tetti, i finimenti di cuoio per le bestie e si assisté persino a episodi di cannibalismo. Lenin pensò che

Alunno classe data

occorreva consentire maggiore libertà ai contadini: fu concesso loro di portare i propri prodotti al mercato, nonché maggiore libertà nel determinare i prezzi e l'idea, sebbene a molti comunisti ortodossi non piacesse, funzionò. Nel 1928 la produzione agricola e quella industriale tornarono finalmente ai livelli del 1913. Nel 1919, intanto, era sorta, a Mosca, la Terza internazionale socialista, presto nota con il nome di "Comintern", con lo scopo di organizzare a livello internazionale i partiti comunisti comparsi quasi in ogni Paese, visto che i precedenti partiti socialisti avevano fallito sia nell'evitare la guerra del 1914, sia nella promozione della rivoluzione. Questa iniziativa e la convinzione di Lenin che occorresse aderire al Comintern per essere veri socialisti causò una divisione che rimase tale per diversi decenni in Europa: quella tra i cosiddetti "comunisti" che aderivano alle posizioni di Mosca e che furono, in molti casi, strumento della politica internazionale sovietica, e i "socialisti" che rimasero nei vecchi partiti. Nel 1921 un trattato di pace tra la Russia e la nuova Repubblica polacca stabilì i confini che rimasero tali fino al 1939.

In tutta Europa, tra il 1919 e il 1921 il movimento operaio fu protagonista di una grande ondata di lotte, note come "biennio rosso", organizzate dai sindacati e dai partiti di ispirazione socialista e comunista. I lavoratori, oltre a miglioramenti delle condizioni e degli orari di lavoro, a incrementi delle retribuzioni, proponevano radicali mutamenti nella gestione delle fabbriche (il modello "mitico" era, ovviamente, la Rivoluzione russa). In Italia, esauritosi il biennio rosso delle lotte operaie e contadine (le cui rivolte erano state dettate anche dall'aumento dei prezzi dei prodotti alimentari), la reazione dei ceti medi, degli agrari e degli industriali credette di trovare nel movimento fascista l'ideale interprete delle proprie idee. Benito Mussolini era un personaggio particolare. Espulso ancora giovanissimo da un seminario salesiano per aver minacciato un compagno con un coltello, emigrò in Svizzera per evitare il servizio militare e fu arrestato per accattonaggio. Rientrato in Italia nel 1904 iniziò la sua attività politica nel Partito Socialista. Dal 1912 fu direttore dell'"Avanti!", dalle cui pagine condusse aspre battaglie contro la guerra e contro l'imperialismo italiano in Libia. Prima fortemente neutralista, nel 1914 fece un clamoroso voltafaccia e divenne interventista e per questo fu espulso dal Partito Socialista. Grazie al finanziamento di industriali dello zucchero e dell'elettricità fondò un nuovo quotidiano nazionalista il "Popolo d'Italia". Dopo la guerra dette vita ai Fasci di combattimento, un movimento che proponeva il diritto di voto per le donne, alte tasse sui capitali e sul diritto di successione, la giornata lavorativa ridotta a otto ore, l'ingresso degli operai nella gestione delle fabbriche, la confisca dei beni alla Chiesa. Dopo la sconfitta alle elezioni del 1919 l'esaltazione della forza e della violenza divennero sempre più forti. La prima azione pubblica fu infatti l'incendio della sede milanese dell'"Avanti!".

Mussolini riuscì a sfruttare sia le frustrazioni della piccola borghesia, disposta all'uso della violenza, sia lo spirito di rivalsa diffuso tra i grandi detentori di ricchezze, gli agrari in primo luogo. Iniziò allora il "biennio nero" (1921-22), segnato da continue violenze esercitate da squadre di volontari fascisti, le camicie nere, contro le sedi e gli uomini del movimento operaio e socialista (spesso le forze dell'ordine e la magistratura furono esitanti o conniventi e le violenze non furono represses). Dopo la cocente sconfitta elettorale del 1919 Mussolini capì che doveva dare una veste di rispettabilità ai fascisti e così accettò l'offerta di Giolitti di inserire i propri candidati nel "blocco nazionale" (Giolitti aveva sottovalutato il problema e pensava, anzi, includendoli nelle proprie liste, di neutralizzarne la carica eversiva).

Inseriti i propri candidati nel "blocco nazionale", alle elezioni politiche del 1921 il Partito Nazionale Fascista, fondato in quell'anno, ottenne 35 deputati alla Camera, un numero ancora inferiore a quello dei socialisti ma sufficiente a segnare la sconfitta dei partiti democratici, tra loro profondamente divisi. Nell'ottobre del 1922 Mussolini chiamò a raccolta i suoi uomini e li organizzò in formazioni di carattere militare. Il 27 ottobre del 1922 le camicie nere si raccolsero in diverse parti d'Italia per la marcia su Roma (28 ottobre) con la finalità di chiedere le dimissioni del governo presieduto da Luigi Facta. Facta si rivolse al re perché firmasse il decreto sullo stato d'assedio e consentisse all'esercito di sbaragliare le camicie nere. Si trattò di un momento decisivo della storia dell'Italia: Vittorio Emanuele III si

Alunno classe data

oppose e affidò a Mussolini l'incarico di formare il nuovo governo. Era il 30 ottobre: in questo modo, attraverso un colpo di stato effettuato con il sostegno degli apparati statali e il decisivo appoggio del re, Mussolini andò al governo a capo di una coalizione di liberali e popolari, che simpatizzavano per lui e di cui per altro si liberò poco dopo. Il passaggio dallo Stato parlamentare al regime totalitario avvenne nei quattro anni successivi. Nel 1922 vide la luce il Gran Consiglio del Fascismo, un organismo che raccoglieva i capi del partito e che doveva rappresentare il legame tra questo e il governo; nel 1923 vennero promulgate leggi che limitavano la libertà di stampa, per mettere a tacere le opposizioni e poter utilizzare i giornali come strumenti di propaganda; nello stesso anno fu presentata la modifica del sistema elettorale per garantire alla lista governativa la maggioranza dei deputati. Il passaggio definitivo alla dittatura fascista si ebbe con l'assassinio di Giacomo Matteotti, deputato socialista che aveva osato denunciare in un discorso al Parlamento le violenze e i brogli commessi dai fascisti nelle elezioni politiche del 1924. Pochi giorni dopo Matteotti veniva rapito e ucciso da alcuni fascisti. Nel Paese si levò la richiesta delle dimissioni di Mussolini, mentre la maggioranza dei deputati antifascisti abbandonò per protesta i lavori del Parlamento (secessione dell'Aventino). Mussolini, dopo una lunga esitazione, salì alla tribuna della Camera (3 gennaio 1925) e si assunse la piena responsabilità delle illegalità fasciste: «Io assumo, io solo, la responsabilità politica, morale, storica di tutto quanto è avvenuto [...]». Se il fascismo è stato un'associazione a delinquere, io sono il capo di questa associazione a delinquere!», contemporaneamente annunciò una riforma dello Stato con cui esautorò il Parlamento e proclamò la transizione dallo Stato liberale a quello fascista. I passi successivi comportarono l'allontanamento dal governo prima dei cattolici, poi dei liberali. Nel 1925-26 fu completata la transizione verso lo Stato totalitario: furono sciolte le opposizioni, espulsi dalla Camera i deputati antifascisti, vietato lo sciopero, messi al bando i sindacati; fu approvata una nuova legge elettorale che prevedeva una lista unica, governativa; fu introdotta la pena di morte e istituito il Tribunale speciale per la difesa dello Stato, incaricato di reprimere ogni forma di dissenso, e l'OVRA, una polizia politica molto potente. Un importante successo fu conseguito nel 1929 con la firma dei Patti lateranensi, che chiudevano il conflitto tra Stato italiano e Chiesa cattolica sorto nel 1870 con la conquista delle terre vaticane: lo Stato italiano riconosceva il Vaticano come Stato indipendente e la Chiesa otteneva che il cattolicesimo fosse dichiarato religione ufficiale dell'Italia.

La crisi economica, successiva al 1929, indusse il governo a contrapporre misure di difesa della produzione nazionale, all'insegna dell'autarchia. Fu varato un piano di opere pubbliche e di risanamento dell'agricoltura. Nel settore industriale si sperimentarono nuove forme di intervento statale con la fondazione dell'IRI (Istituto per la ricostruzione industriale), un ente finanziato dallo Stato allo scopo di salvare le banche e le industrie, sull'orlo del fallimento. Le relazioni sindacali e industriali furono regolate dalle Corporazioni, create nel 1933, alle quali erano obbligatoriamente associati proprietari e lavoratori. La politica sociale del fascismo ebbe in quegli anni sviluppi importanti, con le pensioni per gli operai, la settimana di 40 ore, il sabato festivo, le ferie obbligatorie, il dopolavoro per i dipendenti, l'assistenza alla maternità e all'infanzia. La politica culturale tentò di orientare gli Italiani secondo i valori ritenuti consoni alle tradizioni nazionali e fasciste, provvedendo al loro "addestramento" fin dall'infanzia. I giovani venivano addestrati alla disciplina, all'esercizio della forza fisica e al senso dell'obbedienza, tramite manifestazioni sportive e sfilate simili alle parate militari. Stampa, cinema e radio furono soggetti non solo alla censura (era vietata la circolazione di notizie che potessero danneggiare anche indirettamente l'immagine del fascismo), ma pure a un'azione attiva condotta dal Ministero della Cultura popolare. Fino al 1935 Mussolini rispettò gli accordi di pace firmati nel 1919. Nel 1935 si verificò la svolta, con la guerra d'Etiopia, che si concluse nel maggio del 1936: Mussolini proclamò la nascita dell'Impero dell'Africa Orientale Italiana, la cui corona fu assunta da Vittorio Emanuele III. Dopo l'impresa africana il regime fascista si trovò avversato dalla Società delle Nazioni e attratto nell'orbita tedesca: con Hitler Mussolini firmò un'intesa (l'asse Roma-Berlino) che portò il go-

Alunno classe data

verno fascista a intervenire nella guerra civile spagnola a fianco dei Tedeschi. L'avvicinamento alla Germania nazista divenne totale nel 1938, anno in cui furono emanate le leggi "per la difesa della razza": gli ebrei italiani si videro messi al bando dalla pubblica amministrazione, dalla scuola, dall'esercito. Nello stesso anno fu invasa l'Albania.

In Germania Hitler aveva avuto una veloce ascesa con il suo movimento nazionalsocialista. Hitler seppe approfittare del malcontento diffuso fra i Tedeschi dopo le condizioni di pace imposte alla fine della Prima guerra mondiale alla Germania, ritenuta la principale responsabile del conflitto. La Germania aveva dovuto accettare condizioni vessatorie ed era dovuta entrare in un cupo periodo di depressione economica, segnato da inflazione e da disoccupazione. La conclusione della Prima guerra mondiale aveva scontentato tre grandi potenze: la Germania per le perdite territoriali e le altre pesanti condizioni imposte dal trattato di Versailles, l'Italia e il Giappone, che ritenevano insufficienti i territori ottenuti a seguito della vittoria conseguita.

Nel 1939 la Germania nazista invase la Polonia: Francia e Gran Bretagna dichiararono guerra ai Tedeschi e il conflitto si estese presto fino a interessare molti Paesi e aree geografiche del pianeta. Era iniziata la Seconda guerra mondiale. Questa guerra riguardò, come mai prima, anche le popolazioni civili. Mussolini proclamò inizialmente lo stato di non-belligeranza, ma di fronte ai successi di Hitler decise l'intervento a fianco della Germania (10 giugno 1940) nella speranza di conseguire vantaggi internazionali. I primi interventi militari italiani si svolsero in aree marginali rispetto al conflitto, ma mostrarono subito l'impreparazione a sostenere uno scontro nel quale ovunque contavano i grandi mezzi aeronavali e le dimensioni strategiche intercontinentali. Diverse sconfitte sui fronti balcanico, africano e in mare, e la disastrosa partecipazione alla campagna di Russia portarono al tracollo militare. Nel luglio 1943, gli angloamericani sbarcarono in Sicilia: il 25 luglio 1943 il re destituì e fece arrestare Mussolini, messo in minoranza la notte precedente nell'ultima seduta del Gran Consiglio del Fascismo, e affidò il governo al generale Badoglio. L'evento segnò la fine del fascismo, che tentò un ultimo colpo di coda con la Repubblica Sociale Italiana (Repubblica di Salò), instaurata in Italia Settentrionale per iniziativa dei Tedeschi, i quali, liberato Mussolini, lo posero a capo di quel governo (che era in realtà uno strumento nelle mani di Hitler). Gli Alleati, intanto, risalivano la penisola scontrandosi in duri combattimenti con le forze tedesche; al Centro e al Nord, i partigiani, gli uomini della Resistenza, si battevano contro i fascisti "repubblicani" e i Tedeschi. La morte di Mussolini, giustiziato il 28 aprile 1945 dai partigiani, segnò la definitiva scomparsa del fascismo come regime di governo. Il 1945 segna l'avvento di un nuovo ordine mondiale incentrato sulle due superpotenze vincitrici: gli Stati Uniti d'America e l'Unione Sovietica. La Seconda guerra mondiale coinvolse 61 nazioni, provocò la morte di circa 55 milioni di persone, tra militari e civili. I progressi tecnologici e scientifici permisero un conflitto di una ferocia senza paragoni; la popolazione civile fu coinvolta direttamente nei combattimenti e nelle rappresaglie e fu colpita soprattutto a causa dei bombardamenti aerei. L'evento più grave fu tuttavia la deportazione e lo sterminio di oltre 6 milioni di ebrei nei campi di sterminio e nei campi di concentramento nazisti, la cosiddetta "soluzione finale" del "problema" ebraico. Nei campi di concentramento furono rinchiusi e sterminati anche moltissimi slavi, prigionieri sovietici, comunisti e omosessuali. Quando le truppe alleate scoprirono i campi di concentramento e sterminio con le camere a gas, le camere a gas mobili, i forni crematori e i prigionieri sopravvissuti ridotti a scheletri viventi, il mondo intero fu scosso.

La conclusione della guerra, che il presidente statunitense Harry Truman volle accelerare con l'ordine di sganciare due bombe atomiche sul Giappone, provocò al mondo nuovi incubi. Il 6 agosto 1945 la città di Hiroshima e il 9 agosto 1945 la città di Nagasaki furono cancellate dall'esplosione di armi che, in pochi secondi, senza alcuna possibilità di difesa, potevano distruggere intere città e uccidere milioni di persone. Le radiazioni, inoltre, ebbero effetti terribili per decenni sui superstiti. L'Europa si trovava, per la prima volta nella storia, in posizione di dipendenza rispetto alle due potenze vincitrici, Stati

Alunno classe data

Uniti e Unione Sovietica, attorno alle quali nacque un nuovo equilibrio politico mondiale. L'alleanza tra USA e URSS si trasformò nei decenni seguenti in rivalità tra le due potenze, rivalità che si manifestò nella cosiddetta Guerra Fredda. Dalla seconda metà del 1945 gli Stati Uniti d'America e l'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche ingaggiarono una corsa agli armamenti e probabilmente un nuovo conflitto è stato evitato per il reciproco potere deterrente legato al possesso di un vastissimo arsenale nucleare da parte delle due nazioni. Senza mai sfociare in una guerra aperta il conflitto si è concretizzato in uno stato di continua tensione economica e diplomatica, in appoggi a fazioni diverse all'interno di altri Stati, in ulteriori tensioni tra le nazioni che costituivano i blocchi di influenza di USA e URSS (ma anche in vere e proprie guerre locali combattute soprattutto nel Terzo mondo).

In Italia alla fine della Seconda guerra mondiale la democrazia fu ripristinata grazie alla vittoria militare degli Alleati e all'impegno dei partiti antifascisti durante la Resistenza. Il 2 giugno 1946 fu indetto un referendum per scegliere, tra monarchia e repubblica, la forma di governo da dare al nuovo Stato e l'elezione dei rappresentanti all'Assemblea costituente, incaricata di scrivere la nuova Costituzione. Le votazioni a suffragio universale (per la prima volta in Italia votavano anche le donne), videro la vittoria della repubblica con il 54% dei voti. I voti per l'Assemblea costituente si orientarono verso tre partiti maggiori, le cui origini risalgono al periodo precedente al fascismo: la Democrazia Cristiana (DC), erede del Partito Popolare di don Sturzo, con a capo Alcide De Gasperi; il Partito Socialista Italiano (PSI) di Unità Proletaria, divenuto in seguito Partito Socialista, guidato da Pietro Nenni; il Partito Comunista Italiano (PCI), espressione della corrente marxista, con segretario Palmiro Togliatti. Questi e altri partiti minori collaborarono alla stesura della Costituzione, che fissò i lineamenti istituzionali dello Stato. Intanto i confini nazionali furono ritoccati dalla conferenza di pace per decisione delle quattro potenze vincitrici della guerra: Francia, Gran Bretagna, Stati Uniti e Unione Sovietica. L'Italia perse l'Istria, Fiume, Zara, le isole della Dalmazia e alcuni territori alla frontiera con la Francia, mentre la città di Trieste fu sottoposta a un'amministrazione internazionale. Dal 1947 al 1994, il sistema politico italiano fu caratterizzato da una forte continuità del quadro generale, dovuta al fatto che la DC mantenne una posizione centrale partecipando a tutti i governi che via via si succedettero, affiancata da partiti minori suoi alleati: il Partito Socialdemocratico (PSDI), sorto per iniziativa di Giuseppe Saragat da una scissione tra le fila socialiste; il Partito Repubblicano (PRI), il cui leader fu Ugo La Malfa; il Partito liberale (PLI), guidato per molti anni da Antonio Malagodi. Dall'esecutivo restarono esclusi i restanti gruppi parlamentari, tanto della destra, costituita dal Partito monarchico (fino al 1972) e dal Movimento Sociale Italiano (MSI), partito che si richiamava al fascismo, quanto della sinistra, costituita dai partiti marxisti, il PCI e il PSI, quest'ultimo fino agli anni Sessanta. Dal 1948 fino ai primi anni Sessanta, la DC associò al governo i partiti laici minori (PSLI, PSDI, PLI, PRI). Questa formula di governo, detta comunemente centrismo oppure pentapartito, fu inaugurata da Alcide De Gasperi, leader democristiano. Sotto i suoi governi l'Italia impostò la ripresa economica favorita dagli aiuti concessi dagli Stati Uniti nell'ambito del Piano Marshall. I capitali e le merci che affluirono dagli Stati Uniti crearono le condizioni per la ricostruzione dell'economia nazionale. L'Italia nel sistema delle relazioni internazionali si trovò dunque nello schieramento filoamericano: nel 1949 ci fu l'ingresso nell'Organizzazione del Trattato del Nord Atlantico (NATO), nel 1952 l'adesione alla Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA), primo organismo della futura unione economica dell'Europa occidentale, nel 1954 la ratifica dell'accordo italo-iugoslavo che regolava la questione di Trieste, nel 1955 l'ammissione alle Nazioni Unite. L'equilibrio politico basato sui governi centristi si rivelò difficile da mantenere. Nel 1953 si assisté al fallimento della nuova legge elettorale, una legge maggioritaria definita dall'opposizione "legge truffa", che garantiva un premio di maggioranza alla coalizione che avesse superato il 50% dei voti. Alle elezioni di quell'anno la maggioranza di governo non varcò quella soglia, De Gasperi diede le dimissioni. All'interno della DC affiorarono posizioni che proponevano un'apertura verso sinistra, al fine di intraprendere una serie di riforme sociali ed economiche e garantire l'esistenza di esecu-

Alunno classe data

tivi stabili e autorevoli. Il nuovo alleato della DC in questo assetto politico fu il Partito Socialista, che da qualche tempo aveva accentuato la sua autonomia dal PCI, soprattutto dopo i fatti di Ungheria del 1956 (Rivoluzione ungherese), e che aveva accettato l'ingresso nella NATO. L'apertura a sinistra si realizzò a partire dai primi anni Sessanta, per iniziativa dei democristiani Amintore Fanfani e Aldo Moro: dapprima i socialisti entrarono nella maggioranza parlamentare, poi, a partire dal 1963, parteciparono direttamente al governo. Si aprì così la fase del centrosinistra, termine con il quale si indica una coalizione di governo formata da quattro partiti, DC, PSI, PSDI, PRI, che, con qualche intervallo, sarebbe durata oltre un decennio. Negli anni Cinquanta e Sessanta l'Italia si trasformò da Paese agricolo a Paese industriale. L'industria fece registrare un rapido sviluppo raggiungendo posizioni d'avanguardia in alcuni settori, quali la siderurgia, la chimica, la produzione di autoveicoli. La crescita fu così forte e veloce da far parlare di miracolo economico. Il reddito procapite fu quasi triplicato, mentre la disoccupazione scese a un livello molto basso (3%). L'Italia si inserì nelle prime dieci potenze industriali del mondo. Nelle nuove generazioni, rispetto ai valori della società contadina, ci si aprì a stili di vita più individualisti, centrati sui consumi e sul conseguimento del benessere. Il divario tra Nord e Sud non solo non si attenuò, ma conobbe un incremento. Le grandi fabbriche si concentravano nelle regioni settentrionali per cui ebbe inizio un flusso migratorio dal Sud agricolo al Nord industrializzato, che impoverì le regioni meridionali di risorse umane, senza annullare l'emigrazione verso l'estero. Del programma politico del centrosinistra furono realizzati solo alcuni punti, quali la riforma della scuola media (unificazione e obbligo fino a 14 anni), la nazionalizzazione dell'energia elettrica, il sostegno all'economia meridionale con il finanziamento della Cassa per il Mezzogiorno e con iniziative di industrializzazione, come l'industria automobilistica a Pomigliano e quella petrolchimica a Gela.

La Guerra Fredda nel 1949, a seguito dell'esplosione della prima bomba atomica sovietica (che dette il via a una continua corsa al riarmo) e del successo in Cina della Rivoluzione comunista guidata da Mao, conobbe un crescendo. Mao si alleò con Stalin e fece sì che anche l'Estremo Oriente divenisse parte dello scontro bipolare. Quando il regime comunista della Corea del Nord decise l'invasione della Corea del Sud nell'estate del 1950, dando inizio alla Guerra di Corea, si giunse vicini a un nuovo conflitto. Dal 1945, infatti, la Corea era stata divisa in due zone di occupazione, dopo la sconfitta giapponese: il Nord controllato dai sovietici e il Sud controllato dagli Americani. Formalmente a guida delle Nazioni Unite, ma con l'effettiva *leadership* statunitense, una forza d'intervento internazionale frenò l'avanzata nordcoreana ristabilendo il precedente *status quo* nella penisola con tre anni di guerra sanguinosa. Alla morte di Stalin nel 1953 seguì un periodo di rallentamento della tensione. Dopo un periodo di direzione collegiale si affermò la figura di Nikita Krusciov, mentre negli Stati Uniti, alle elezioni presidenziali del 1952, emerse il generale Dwight Eisenhower.

Nel 1955, mentre la Germania Federale entrava a far parte della NATO e le nazioni dell'Europa orientale fondavano, in opposizione a quest'ultima, il Patto di Varsavia, si formò un terzo blocco, quello delle "nazioni non-allineate" (per lo più appartenenti al cosiddetto Terzo mondo), decise a non accettare che lo scontro tra USA e URSS condizionasse la realtà di tutto il pianeta. Nel 1956 Krusciov, durante il XX Congresso del Partito Comunista Sovietico, denunciò i crimini di Stalin e il suo culto della personalità, inaugurando il periodo che venne chiamato di "disgelo".

La rivolta ungherese del 1956 fu soffocata dalle truppe sovietiche con i carri armati. La nazionalizzazione, nello stesso 1956, del Canale di Suez, da parte del nuovo leader egiziano, colonnello Gamal Abdel Nasser, e la risposta militare di Francia e Inghilterra (a cui si associò Israele che aveva ricevuto il divieto di navigare nel Canale), che lo avevano controllato fino a quel momento, stavano per produrre un nuovo importante conflitto, ma il deciso intervento statunitense all'ONU fece sì che le truppe anglo-francesi e israeliane venissero ritirate. Nel 1956 si giunse quindi a un nuovo equilibrio: gli USA non intervennero nei fatti d'Ungheria limitandosi a qualche protesta e a note di condanna, l'Unione Sovietica dette il proprio appoggio alla posizione degli USA per i fatti egiziani. Nel 1961 venne eretto

Alunno classe data

il muro di Berlino, simbolo della Guerra Fredda e costruito per arginare la fuga dei Tedeschi orientali verso la Repubblica Federale Tedesca.

Nel 1962 Fidel Castro, un intellettuale che dopo una lunga stagione di guerriglia aveva rovesciato il dittatore filostatunitense Batista, si era avvicinato progressivamente ai Sovietici, fino a firmare un'alleanza. Gli Stati Uniti, preoccupati per la presenza di un Paese filosovietico vicino alle coste americane avevano appoggiato e finanziato un tentativo di sbarco nell'isola, alla Baia dei Porci (1961), di esuli cubani, addestrati in basi americane. La catastrofe nucleare parve a un passo quando l'URSS tentò di schierare, proprio a Cuba, missili in grado di raggiungere il territorio statunitense. Gli Stati Uniti minacciarono una rappresaglia con l'atomica e Mosca smantellò i missili. Dopo una nuova contrapposizione frontale si tornò a pensare a forme di coesistenza, anche perché entrambe le superpotenze dovettero confrontarsi con alcune difficoltà forti. L'URSS si trovò di fronte alla rottura dell'alleanza con la Cina di Mao e dovette reprimere una rivolta in Cecoslovacchia. Gli Stati Uniti vennero sconfitti nella guerra del Vietnam, dove appoggiavano il governo autoritario di Ngo Dinh Diem nel Vietnam del Sud, contro il quale si ribellarono i Viet Cong (un movimento di liberazione nazionale), sostenuti dal governo comunista del Vietnam del Nord (guidato da Ho Chi Minh). Nonostante una massiccia presenza (543.000 soldati statunitensi), una netta superiorità in termini di armamenti e bombardamenti sul Vietnam del Nord, gli Stati Uniti non riuscirono a domare la resistenza dei Viet Cong che passarono direttamente all'offensiva (grazie anche agli aiuti in armi di URSS e Cina). Nel 1968 cessarono i bombardamenti al Vietnam del Nord e si aprirono i negoziati, tuttavia, pur con un graduale ritiro delle truppe statunitensi, la guerra si protrasse fino al 1975, con la resa del Vietnam del Sud. Nel 1976 venne proclamata la Repubblica Socialista del Vietnam, che unì il Sud al Nord di un Paese ridotto in rovina. Gli Stati Uniti avevano perso definitivamente, agli occhi del mondo, il proprio prestigio morale. La politica della distensione fu rinforzata, negli anni Settanta, con i colloqui SALT (negoziati sulla limitazione delle armi strategiche), concentrati sia a rallentare l'ormai costosissima corsa al riarmo, introducendo forme di reciproco controllo degli armamenti, sia ad arginare il pericolo di guerre nel Terzo mondo. Sono gli anni dell'ascesa politica di J. F. Kennedy, della conquista dello spazio, del primo trapianto di cuore e della morte di personaggi assurti poi a mito. A fine degli anni Sessanta, infatti, vennero uccisi personaggi come lo stesso Kennedy, Martin Luther King e Che Guevara, persone che ancora oggi sono sinonimi di pace, di lotta per la libertà e di uguaglianza. Furono gli anni in cui la musica si sostituì ai libri come riferimento per le discussioni e le idee giovanili, gli anni dei Beatles (il loro primo disco esce nel 1963), che con le loro note accompagnavano le ideologie e le manifestazioni degli studenti del 1968.

In Italia tra il 1967 e il 1970 nelle fabbriche del Nord vi fu una grande mobilitazione degli operai, che chiedevano salari più elevati, migliori condizioni di lavoro in fabbrica e di vita nelle città. Nel 1968 esplose la contestazione degli studenti, in sintonia con i movimenti pacifisti e con le rivolte scoppiate nelle università degli Stati Uniti (dove i giovani avevano protestato duramente contro la guerra nel Vietnam e avevano tra i loro riferimenti cantautori impegnati socialmente e politicamente su temi come la libertà e la non violenza, come Joan Baez e Bob Dylan), francesi e tedesche. Le rivolte studentesche di questi anni ottennero importanti riforme sia scolastiche che sociali. Gli operai, organizzati nei sindacati, riuscirono a ottenere incrementi di reddito e il riconoscimento dei diritti in fabbrica, sanciti dall'approvazione dello Statuto dei lavoratori (1970), importante strumento per la difesa della dignità e della libertà del lavoratore dipendente. I governi di centro-sinistra persero vigore, indeboliti sia dalla crescente ostilità di diverse forze economiche e sociali, sia dai conflitti interni ai partiti della coalizione. La crescita economica cominciò a rallentare, subendo gli effetti della crisi internazionale. Nel 1971 il presidente americano Richard Nixon decretò la fine del sistema monetario mondiale (convertibilità del dollaro) e nel 1973 scattò la crisi petrolifera con l'aumento dei prezzi del petrolio, che generò nuovi squilibri nella bilancia commerciale di un Paese, come l'Italia, totalmente dipendente dall'estero per

Alunno classe data

le forniture petrolifere. La svalutazione della lira e l'inflazione a livelli record per l'Europa, con punte sopra il 20% annuo, assieme alla caduta della produttività, furono i fenomeni con cui dovettero misurarsi le forze politiche e sociali in quel difficile decennio.

Una lunga serie di attentati anonimi, compiuti da forze terroristiche, con esplosioni di ordigni in luoghi pubblici, furono causa di centinaia di morti. Il primo atto terroristico avvenne a Milano, in Piazza Fontana, il 12 dicembre 1969, con una bomba alla Banca Nazionale dell'Agricoltura (16 morti e 88 feriti), poi ci furono la "rivolta di Reggio Calabria", nell'estate del 1970, guidata da estremisti di destra con intenti eversivi e, nello stesso contesto, la "strage del treno del Sole" (6 morti e 50 feriti) a Gioia Tauro (Reggio Calabria), nel 1972 la strage di Peteano, con 3 carabinieri uccisi e 2 feriti dallo scoppio di un autobomba, la bomba lanciata davanti alla Questura di Milano, nel 1973 (4 morti e 12 feriti), gli attentati di Piazza della Loggia, a Brescia (1974), durante una manifestazione sindacale (8 morti e 94 feriti), l'attentato al treno Italicus, lungo la linea Firenze-Bologna (che uccise 12 persone e ne ferì 48), la strage della stazione di Bologna (2 agosto 1980, con 85 morti e 200 feriti), e, nel 1984, la bomba sul treno Milano-Napoli (15 morti e 198 feriti), solo per ricordare gli attentati più tristemente noti e più violenti. Le effettive responsabilità (chi fu materialmente a far esplodere le bombe e chi ordinò di metterle) non sono state completamente chiarite dalla magistratura. Gli attentati erano opera di gruppi di estrema destra, associazioni massoniche segrete, come la loggia P2, con connivenze e complicità nei servizi di sicurezza e con riferimenti in organizzazioni mafiose, uniti dall'obiettivo di destabilizzare il Paese e di innescare una svolta autoritaria. Dalla metà degli anni Settanta al terrorismo a scopo eversivo, praticato dai gruppi di destra, si aggiunse quello di terroristi clandestini di sinistra (le Brigate Rosse, Prima Linea, Nuclei Armati Proletari e altre formazioni analoghe), che inizialmente effettuarono sequestri di persona e ben presto passarono ad attentati veri e propri, con ferimenti e omicidi di magistrati, uomini politici, poliziotti, giornalisti, professori universitari e sindacalisti. Lo scopo era mettere in crisi lo stato democratico per provocare una rivoluzione anticapitalista. Il rallentamento dello sviluppo economico, l'emergere di oscure trame reazionarie e soprattutto l'avanzata, nelle elezioni politiche del 1976, del maggiore partito di opposizione, il PCI, determinarono la crisi del centro-sinistra. Si aprì allora una nuova fase nella storia dell'Italia repubblicana, caratterizzata dal cosiddetto "Compromesso storico", proposto da Enrico Berlinguer alla fine del 1973. Gli scandali finanziari che coinvolsero uomini politici dell'area di governo e grandi imprenditori, lo scandalo petrolifero del 1974, il caso Lockheed per la fornitura di aerei, resero la collaborazione inevitabile. La Democrazia Cristiana e il Partito Comunista, due forze che avevano un retroterra ideologico contrapposto, collaborarono tra loro per garantire stabilità di governo e coesione nazionale in un momento delicato. Ci fu un accordo parlamentare tra la maggioranza e l'opposizione per la formazione di due governi a guida democristiana (Presidente del Consiglio fu Giulio Andreotti), definiti di "Solidarietà nazionale", che si ressero il primo, nel 1976, sull'astensione dei comunisti e dei socialisti (d'altronde i numeri usciti dalle elezioni di quell'anno non avevano consentito maggioranze tradizionali), il secondo, nel 1978, sull'appoggio esterno (senza ministri) del PCI e di altri partiti (governo nato il giorno stesso del rapimento di Moro). In quello stesso 1978 il Presidente della Repubblica Giovanni Leone dovette dimettersi per vicende poco chiare che lo avevano riguardato direttamente. Il democristiano Aldo Moro, il sostenitore del dialogo e della collaborazione con il PCI voluta dal segretario comunista Enrico Berlinguer, fu rapito e ucciso, nel 1978, dalle Brigate Rosse. L'episodio segnò l'inizio della crisi del terrorismo, favorita da una più efficace azione repressiva svolta da polizia e carabinieri che, servendosi anche delle confessioni di terroristi pentiti, riuscirono a smantellare le organizzazioni clandestine armate, e l'inizio degli "anni di piombo", in cui la lotta al terrorismo fu al primo posto e spinse a trascurare altri problemi del Paese. La vicenda del sequestro di Moro segnò anche la fine della solidarietà nazionale: ritornò al governo una coalizione di centro-sinistra che, dopo il 1981, si allargò anche al PLI. Il centro-sinistra, nella nuova versione di pentapartito, rimase al potere per oltre un decennio, ma propose allo stesso tempo un'ipotesi di superamento

Alunno classe data

dell'egemonia democristiana. Per la prima volta nella storia della Repubblica la presidenza del governo fu assunta da esponenti politici non appartenenti alla DC. Capo del governo diventò, nel 1981, il repubblicano Giovanni Spadolini; seguirono, tra il 1983 e il 1987, due governi diretti da Bettino Craxi, segretario del Partito Socialista, nel corso dei quali si registrò una breve ripresa economica dopo un decennio di difficoltà. A livello mondiale possiamo registrare le ultime fasi della Guerra Fredda: infatti la situazione peggiorò con l'invasione sovietica dell'Afghanistan nel 1980 e l'imposizione della legge marziale in Polonia nel 1981, per stroncare i moti di protesta guidati dal movimento democratico di Solidarnosc. Il governo USA decise dapprima di non ratificare il trattato SALT II, quindi, sotto la presidenza di Ronald Reagan, di rilanciare drasticamente la competizione nucleare, dando seguito al costosissimo progetto dello "Scudo di Difesa spaziale", nonché di incrementare il sostegno ai movimenti di resistenza ai regimi comunisti in America latina, Asia e Africa. Nel 1985 Michail Gorbaciov giunse al potere in Unione Sovietica e, lanciando le parole d'ordine *glasnost* (apertura e trasparenza) e *perestroika* (ristrutturazione), si accinse a riformare radicalmente il sistema sovietico, per porre fine alla lunga contesa con l'Occidente, i cui costi erano divenuti per Mosca ormai insostenibili. Conseguenza diretta fu il crollo delle tensioni tra Est e Ovest (sottoscrizione di nuovi accordi sul disarmo nucleare e convenzionale), e, nel blocco orientale, il ridimensionamento dell'egemonia sovietica. La caduta del muro di Berlino nel novembre del 1989 e il successivo sfaldarsi dell'intero blocco comunista, la riunificazione della Germania nel 1990, il collasso e la scomparsa dell'URSS nel 1991 furono le principali tappe che posero fine alla Guerra Fredda. Sembrarono maturati i tempi per l'instaurarsi di un nuovo "ordine mondiale", ma questa prospettiva venne immediatamente smentita dal consumarsi di crisi quali la Guerra del Golfo o il conflitto nella ex Jugoslavia, che hanno allungato molte ombre sulla futura fisionomia della realtà internazionale. La contrapposizione Est-Ovest, agli inizi del Terzo millennio, è stata sostituita dalle divisioni Nord/Sud, dall'emersione di nuovi fondamentalismi religiosi ecc.

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta il quadro politico italiano, rimasto pressoché immobile per quasi cinquant'anni, subì una serie di profondi cambiamenti con la nascita di movimenti (Verdi, La Rete, Lega Nord). La crisi del comunismo sovietico alla fine degli anni Ottanta e il conseguente crollo dei regimi comunisti nell'Europa dell'Est ebbero una ripercussione immediata in Italia. Il PCI, sotto la guida di Achille Occhetto, nel 1989, dopo aver avviato un processo di revisione ideologica, si sciolse dando vita a una nuova formazione politica di orientamento socialdemocratico, mutando il nome in Partito Democratico della Sinistra (PDS), ma subendo la scissione di una minoranza, che si chiamò Partito della Rifondazione Comunista. Nel 1992 l'inchiesta "Mani Pulite", avviata dalla magistratura milanese, mise in luce sistematiche illegalità nel finanziamento ai partiti e numerosi fenomeni di corruzione. I partiti, specie quelli di governo, e i vertici di imprese pubbliche e private furono al centro di numerose inchieste. Nel 1992 ci fu anche la reazione della mafia alla lotta contro la criminalità organizzata, con gli assassini dei giudici Giovanni Falcone e Paolo Borsellino e delle loro scorte. Al governo, nel 1992, andò il socialista Giuliano Amato, che dette vita a un quadripartito (DC, PSI, PSDI, PLI) sostenuto da una maggioranza parlamentare non ampia.

Nel 1993 si dissolse il PSI di Craxi, travolto dagli scandali per corruzione. La fine della DC, di poco successiva, dette vita al Partito Popolare Italiano (PPI), al Centro Cristiano Democratico (CCD), e ai Cristiani Democratici Uniti (CDU). Nacque Alleanza Nazionale, in cui confluirono alcuni esponenti della destra democristiana e gli ex neofascisti del MSI. Nel 1994 nacque Forza Italia, per iniziativa di Silvio Berlusconi, imprenditore in diversi settori economici, proprietario di gran parte delle televisioni private italiane e di alcune testate giornalistiche. Vicino a Bettino Craxi negli anni Ottanta, Berlusconi organizzò uno schieramento di centro-destra improntato programmaticamente a un radicale liberismo. Berlusconi vinse con il proprio schieramento le elezioni del 1994, e in virtù del premio di maggioranza legato alla nuova legge elettorale poté governare, ma per contrasti interni (la Lega uscì dal governo)

Alunno classe data

dovette rassegnare le dimissioni dopo otto mesi. Dopo una breve parentesi con il governo tecnico guidato da Lamberto Dini, fu la volta del centro-sinistra, guidato da Romano Prodi, di vincere le elezioni del 1996. Prodi ottenne, con una politica di risanamento affidata a Carlo Azeglio Ciampi (che guidò sia il Ministero del Tesoro che quello del Bilancio), che l'Italia rientrasse nei parametri fissati dall'Europa per l'adesione all'Euro. Nel 1998 l'opposizione alla legge finanziaria del governo Prodi da parte di Rifondazione Comunista determinò la caduta del governo. I successivi governi D'Alema e Amato furono piuttosto deboli e la conflittualità interna (causata anche dalle politiche di rigore necessarie per raggiungere il risanamento del bilancio pubblico) fu alla base della sconfitta dei partiti di governo nel 2001. Alle elezioni del 2001 il Polo delle Libertà (Forza Italia, Alleanza Nazionale, Centro Cristiano Democratico, Lega Nord) con a capo Silvio Berlusconi prevalse sull'Ulivo (Democratici di Sinistra, Verdi e Margherita). Rifondazione Comunista si presentò da sola. Berlusconi ottenne una schiacciante maggioranza parlamentare e governò fino al 2006. Negli anni successivi si avvicendarono di nuovo Prodi, dopo aver vinto le elezioni, e poi, a causa di una nuova caduta del governo Prodi determinata dall'UDC di Clemente Mastella, nuove elezioni e un nuovo governo Berlusconi. L'ulteriore esperienza di governo di Berlusconi fu però interrotta in relazione a una gravi crisi economica internazionale e alla scarsa credibilità internazionale dell'Italia. Il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano ricorse così a un governo tecnico con a capo Mario Monti, che pochi giorni prima aveva nominato senatore a vita. Nelle elezioni successive, nel 2013, ci fu un *exploit* del Movimento 5 Stelle, fortemente avverso alla "casta" dei politici, formato attraverso l'uso della tecnologia e della Rete per iniziativa del noto comico Beppe Grillo. Il Partito Democratico (nato dalla fusione dei Democratici di Sinistra e della Margherita), insieme a SEL e ad altre compagini minori, vinse le elezioni ma non riuscì a formare un governo con il proprio segretario per la mancanza della maggioranza in Senato. Il Presidente Napolitano (rieletto in seguito a una notevole confusione e a conflitti interni nel PD, che non riuscì ad eleggere alla Presidenza della Repubblica Romano Prodi per il voto contrario di 101 propri esponenti) affidò allora l'incarico a Enrico Letta, esponente del PD proveniente dalla Margherita e prima ancora dalla DC, l'incarico di formare un governo che ebbe i voti del PD e del PDL.

Alunno classe data

Scheda attività 4 Oggi valuto io 	
Qual è l'attività che ti è piaciuta di più e perché?	
Qual è l'attività che ti è piaciuta di meno e perché?	
Che cosa hai imparato?	
Che cosa hai capito?	
Quali cose della tua vita attuale sono oggi più chiare? Hai compreso alcune situazioni del presente a partire dal passato? Quali?	
Quali avvenimenti del passato a cui non avevi mai pensato ti hanno stupito?	
Cosa pensi rispetto alla vita quotidiana? Ti sei fatto/a un'idea di come sia cambiata?	

Alunno classe data

Scheda attività 4 Oggi valuto io 		
Come ha interpretato il suo ruolo l'insegnante in queste attività?	Valutazione	Voto
Cosa modificheresti tu in questo percorso?		
E come valuteresti il tuo impegno e ciò che hai appreso?	Valutazione	Voto
Che cosa sai e cosa sai fare che prima non sapevi/non sapevi fare?		
Quali sono a tuo parere i dieci eventi storici più importanti che hai incontrato?		
Hai notato che per lunghi tratti si parla soltanto dell'Italia? Lo trovi giusto? Perché?		
Sapresti spiegare che cosa cambierebbe nello studio della storia se il nostro sguardo si allargasse?		

Scheda attività 5

La nostra mostra: *brainstorming* di progettazione



Il *brainstorming* è uno strumento importantissimo per la creatività. Si tratta di un mezzo per stimolare le persone a pensare creativamente e a sviluppare idee originali e alternative. Ideato da Alex Osborn negli anni Sessanta, si basa sull'accantonare i giudizi critici per generare un gran numero di idee, alcune delle quali decisamente stravaganti senza preoccuparsi, nella prima fase, della loro realizzabilità.

Ecco alcune regole per fare un *brainstorming*, da soli o con gli altri:

- non si possono criticare le proprie idee o le idee altrui fino a che tutte le idee non sono state proposte;
- più idee si generano e meglio è;
- vanno accettate e prese in considerazione tutte le idee, anche quelle che sembrano non rilevanti o ridicole;
- bisogna cercare di combinare tra loro e affinare le idee, da un'idea ne possono germogliare molte altre.

Ora concentrati su questo argomento: vogliamo fare una mostra che rappresenti il lavoro svolto durante le lezioni di storia in modo originale, appassionante, coinvolgente, divertente. Prova a immaginarla dando libero sfogo alle tue idee, anche prendendo spunto da altre attività che fai nella tua vita quotidiana, persino se apparentemente non c'entrano assolutamente nulla con il tema della mostra. Per farsi venire delle idee si possono usare oggetti, immagini, libri, fotografie, cataloghi di mostre (specie di quelle strane e particolari), fiere, luna park ecc.

Idea 1

Idea 2

Idea 3

Idea 4

Idea 5

Altre idee....

Alunno classe data

Scheda attività 6

Cosa posso fare io? Cosa possono fare i miei compagni?



**Che cosa so e posso fare io per la mostra? In cosa sono bravo/a?
In che modo ciò potrebbe essere utile per la mostra?**

In cosa sono bravo/a?	Quindi per la mostra potrei...

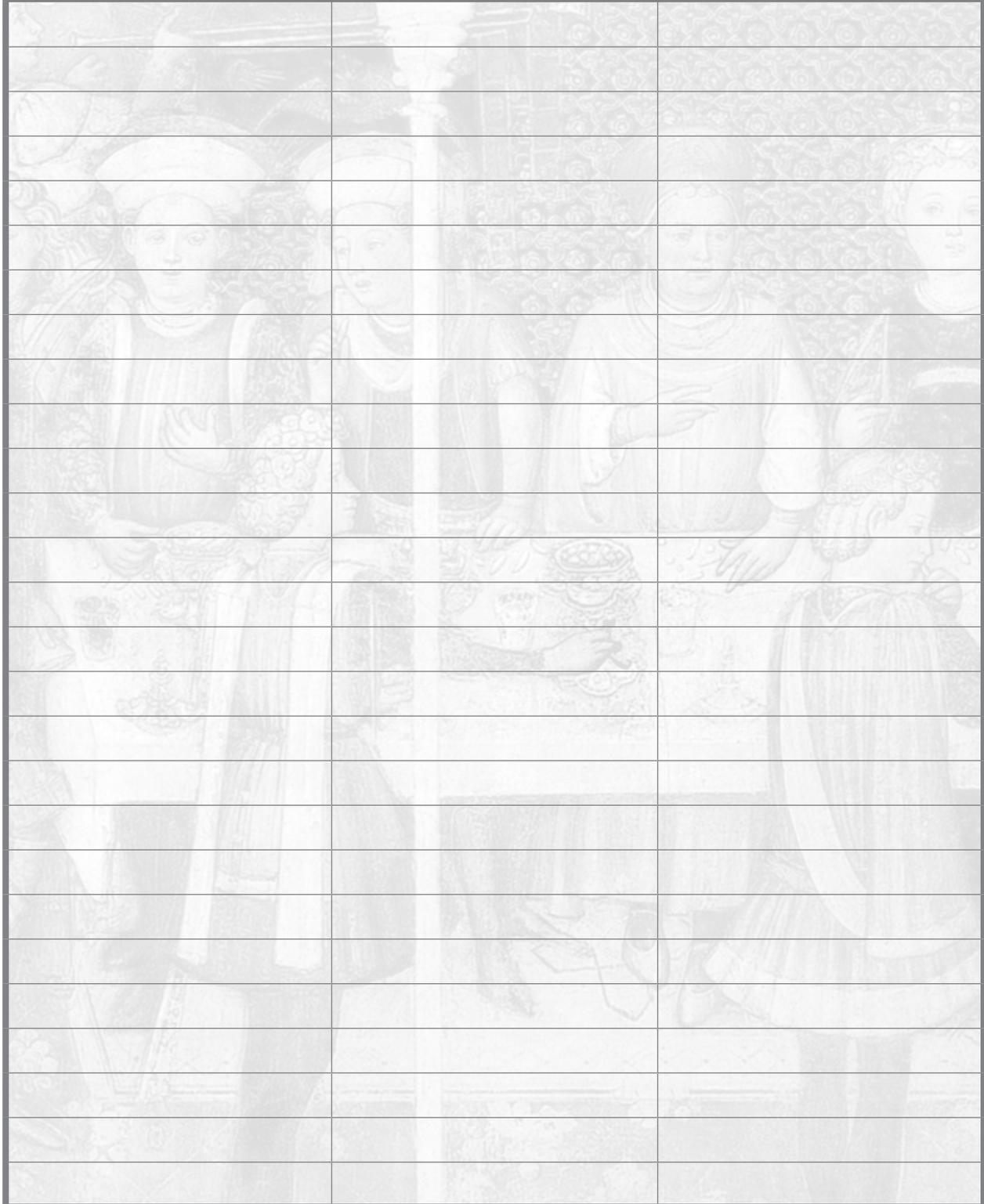
**Che cosa possono fare i miei compagni per la mostra?
So che alcuni di loro sono bravi a fare delle cose: prova a inserire, in ogni riga, una delle cose
utili da fare per la mostra e il nome del compagno o della compagna che, secondo te,
è molto bravo/a in ciò.**

Chi può aiutarmi? E che cosa sa fare bene?	Quindi per la mostra potrebbe...

Alunno classe data

Scheda attività 10
A tavola con...



Periodo storico	Sarei stato/a a tavola con	Avrei mangiato		
				

Alunno classe data

Scheda attività 11

Se io fossi...



Scegli un evento o un periodo storico che conosci e di cui ci siano, giocoforza, almeno due visioni diverse tra loro: immagina di immedesimarti in due personaggi che incarnino due di queste visioni e prova a raccontare tale evento/periodo prima dal punto di vista dell'uno e poi dell'altro.

Evento/periodo storico prescelto:

Se fossi	Se invece fossi
.....
lo racconterei così:	lo racconterei così:
	

Alunno classe data

4. Il mambo e *Swinging London*

In quell'estate straordinaria, alle feste di Miraflores tutti quanti smisero di ballare valzer, corrido, blues, bolero e huaracha perché il mambo spopolò. Il mambo, un terremoto che costrinse ad agitarsi, saltare, sobbalzare, fare strane mosse tutte le coppie infantili, adolescenti e mature nelle feste del quartiere. E di sicuro altrettanto succedeva fuori da Miraflores, al di là del mondo e della vita, a Lince, Brena, Chorrilos, o negli ancora più esotici quartieri di La Victoria, il centro di Lima, il Rìmac e il Porvenir, dove noi, mirafloresini, non avevamo mai messo piede e dove pensavamo di non doverlo mai mettere.

(da M. Vargas Llosa, *Avventure della ragazza cattiva*, Einaudi, Torino, 2007, p. 4)

Dopo la lettura di questo brano si dedicherà il tempo necessario ad ascoltare le musiche di tutti i balli nominati e si forniranno le coordinate geografiche per localizzare gli avvenimenti raccontati.

Nella seconda metà degli anni Sessanta, Londra prese il posto di Parigi come città delle mode che, a partire dall'Europa, si spargevano per il mondo. La musica sostituì i libri e le idee quale centro d'attrazione per i giovani, soprattutto a cominciare dai Beatles, ma anche da Cliff Richard, gli Shadows, i Rolling Stones con Mick Jagger e altre band e cantanti inglesi, e dagli hippy e dalla rivoluzione psichedelica dei *flowers children*. Come in precedenza erano emigrati a Parigi per fare la rivoluzione, molti latino-americani andarono a Londra per arruolarsi nelle schiere della cannabis, della musica pop e della vita promiscua. Carnaby Street sostituì Saint-Germain quale ombelico del mondo. A Londra nascevano la minigonna, i capelli lunghi e le stravaganti acconciature che i musical *Hair* e *Jesus Christ Superstar* consacrarono, la popolarizzazione delle droghe, a cominciare dalla marijuana per finire all'acido lisergico, l'attrazione per lo spiritualismo indiano, il buddismo, la pratica dell'amore libero, l'uscita dall'armadio degli omosessuali e le campagne dell'orgoglio gay, così come un rifiuto in blocco dell'*establishment* borghese, non in nome della rivoluzione socialista a cui gli hippy erano indifferenti, ma di un pacifismo edonista e anarchico, mitigato dall'amore per la natura e gli animali e da un'abiura della morale tradizionale. Ormai non erano più i dibattiti de la Mutualité, il Nouveau Roman, raffinati cantautori come Leo Ferré o George Brassens, né i cineclub parigini, i punti di riferimento per i giovani ribelli, ma Trafalgar Square e i parchi dove, seguendo Vanessa Redgrave e Tariq Ali, manifestavano contro la guerra del Vietnam fra concerti affollatissimi dei grandi idoli e sbuffi di erba colombiana, e con i pub e le discoteche come simboli della nuova cultura che faceva sentire milioni di giovani attratti da Londra. Quelli sono stati anche, in Inghilterra, anni di splendore teatrale, e la messa in scena del *Marat-Sade* di Peter Weiss, che Peter Brook, conosciuto fino allora soprattutto per le sue rivoluzionarie rappresentazioni di Shakespeare, diresse nel 1964, fu un avvenimento in tutta Europa. Non ho mai più visto su un palcoscenico niente che mi si sia impresso con tanta forza nella memoria. Per una di quelle strane combinazioni che trama il caso, capitò che, negli ultimi anni Sessanta, passassi molti periodi in Inghilterra e che vivessi nel cuore stesso della *swinging London*: in Earl's Court, una zona molto vivace e cosmopolita di Kensington che, per l'affluenza di neozelandesi e australiani, era conosciuta come Valle del Canguro (Kangaroo Valley). In particolare, l'avventura del maggio 1968, quando i giovani di Parigi riempirono il Quartiere Latino di barricate e proclamarono che bisognava essere realisti chiedendo l'impossibile, mi colse a Londra, dove, a causa degli scioperi che avevano paralizzato le stazioni e gli aeroporti francesi, rimasi bloccato per un paio di settimane, senza poter andare a vedere se fosse accaduto qualcosa al mio appartamento della École Militaire. Al ritorno a Parigi scoprii che era intatto, perché la rivoluzione del maggio '68 in realtà non aveva superato il perimetro del Quartiere Latino e di Saint-Germain-des-Prés. Al contrario di quanto molti avevano predetto in quei giorni di

Alunno classe data

euforia, non ebbe troppa risonanza politica, salvo accelerare la caduta di de Gaulle, inaugurare la breve era dei cinque anni di Pompidou e mettere in luce l'esistenza di una sinistra più moderna di quella del Partito comunista francese.

(da M. Vargas Llosa, *Avventure della ragazza cattiva*, Einaudi, Torino 2007, pp. 84-85)

Dopo la lettura di questo brano si dedicherà il tempo necessario a rintracciare gli avvenimenti storici ai quali si accenna, si forniranno le coordinate geografiche per localizzare gli avvenimenti raccontati, si ascolteranno alcune canzoni dei cantanti e dei gruppi nominati. Durante la lettura di entrambi i due brani, si chiederà agli allievi di segnare su un foglio tutte le parole, le espressioni e i riferimenti che non capiscono.

Alunno classe data

Scheda attività 12
Storia in musica



Prova a riscrivere la storia attraverso la musica. Per farlo, scegli un determinato periodo storico e un determinato luogo, quindi cerca delle canzoni, delle musiche o delle danze di qualsiasi genere che erano molto popolari a quel tempo o anche attuali, ma che parlano di esso.

Periodo storico e luogo	Canzone, musica, danza (con riferimento ad autori e interpreti)	In che senso rappresenta il periodo storico prescelto?

Alunno classe data

Scheda attività 13
Nessuna pietà



Dopo l'ascolto di ogni brano del CD *Nessuna pietà* (testi di Marco Vichi) prova a comprendere la storia raccontata dalla canzone e il suo significato, e cerca di rispondere a questa domanda: in che modo esso ti aiuta a comprendere un fatto storico?

Canzone	Interprete/i	Storia raccontata e suo significato
<i>Grande Spirito</i>	Piero Pelù, Nicola Pecci	
<i>Eterna memoria</i>	Ginevra Di Marco	
<i>Jawohl</i>	Alessandro Ledda, Nicola Pecci	
<i>Belpaese</i>	Luca Scarlini	
<i>Dormi bambino</i>	Nicola Pecci	
<i>Popolo sovrano</i>	Cisco	

Alunno classe data

<p><i>La vostra guerra</i></p>	<p>Nicola Pecci</p>	<p>NESSUNA PIETÀ</p>
<p><i>In mezzo al mare</i></p>	<p>AmbraMarie</p>	
<p><i>Il mio dovere</i></p>	<p>Federica Camba, Nicola Pecci</p>	
<p><i>Addio Amore</i></p>	<p>Stefano Bollani</p>	
<p>Altre canzoni individuate da me</p>	<p>Interprete/i</p>	<p>Storia raccontata e significato</p>
	<p>Marco Vichi</p>	
		<p>Libro più CD</p>

Alunno classe data

5. Tre cose non devi fare



Il fatto, ecco, il fatto è che non me l'aspettavo che lei andasse via davvero. Non è che a dieci anni, addormentandoti la sera, una sera come tante, né più oscura, né più stellata, né più silenziosa o puzzolente di altre, con i canti dei muezzin, gli stessi di sempre, gli stessi ovunque a chiamare la preghiera dalla punta dei minareti, non è che a dieci anni – e dico dieci tanto per dire, perché non è che so con certezza quando sono nato, non c'è anagrafe o altro nella provincia di Ghazni – dicevo, non è che a dieci anni, anche se tua madre, prima di addormentarti, ti ha preso la testa e se l'è stretta al petto per un tempo lungo, più lungo del solito... e ha detto: Tre cose non devi mai fare nella vita, Enaiat jan, per nessun motivo. La prima è usare le droghe. Ce ne sono che hanno un odore e un sapore buono e ti sussurrano alle orecchie che sapranno farti stare meglio di come tu potrai mai stare senza di loro. Non credergli. Promettimi che non lo farai.

Promesso.

La seconda è usare le armi. Anche se qualcuno farà del male alla tua memoria, ai tuoi ricordi o ai tuoi affetti, insultando Dio, la terra, gli uomini, promettimi che la tua mano non si stringerà mai attorno a una pistola, a un coltello, a una pietra e neppure intorno a un mestolo di legno per il qhorma palaw, se quel mestolo di legno serve a ferire un uomo. Promettilo.

Promesso.

La terza è rubare. Ciò che è tuo ti appartiene, ciò che non è tuo no. I soldi che ti servono li guadagnerai lavorando, anche se il lavoro sarà faticoso. E non trufferai mai nessuno, Enaiat jan, vero? Sarai ospitale e tollerante con tutti. Promettimi che lo farai.

Promesso.

Ecco. Anche se tua madre dice cose come queste e poi, alzando lo sguardo in direzione della finestra, comincia a parlare di sogni senza smettere di solleticarti il collo, di sogni come la luna, alla cui luce è possibile mangiare, la sera, e di desideri – che un desiderio bisogna sempre averlo davanti agli occhi, come un asino una carota, e che è nel tentativo di soddisfare i nostri desideri che troviamo la forza di rialzarci, e che un desiderio, qualunque sia, lo si tiene in alto, a una spanna dalla fronte, allora di vivere varrà sempre la pena – be', anche se tua madre, mentre ti aiuta a dormire, dice tutte queste cose con una voce bassa e strana, che ti riscalda le mani come brace, e riempie il silenzio di parole, lei che è sempre stata così asciutta e svelta per tenere dietro alla vita, anche in quell'occasione è difficile pensare che ciò che ti sta dicendo sia: Khoda negahdar, addio.

(da F. Geda, *Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2010, pp. 9-10)

Alunno classe data

Scheda attività 15
Io e il mio ambiente



Qual è l'ambiente, anche non naturale, in cui vivo? Come potrei descriverlo?

In che rapporti sto io con il mio ambiente naturale?

Provo a descrivere come lo utilizzo, che ruolo ho, come ne favorisco la conservazione, come contribuisco al suo inquinamento.

Cosa apprezzo in particolare?

Cosa invece non amo?

In che modo il mio ambiente mi ha influenzato?

Alunno classe data

Scheda attività 17
Se una farfalla batte le ali



Si chiede all'insegnante di introdurre i concetti di interdipendenza e di impronta antropica.

Che cosa significa "interdipendenza"?

Quali sono le conseguenze dei comportamenti inquinanti?

Prova a pensare al testo di una pubblicità per promuovere la raccolta differenziata.

Prova a pensare al testo per dei cartelli che invitano a non gettare i rifiuti a terra.

Alunno classe data

**Cosa diresti a qualcuno che vedi gettare una cartaccia, una sigaretta,
un altro tipo di rifiuto in terra?**

Quali iniziative proporresti se fossi il sindaco della tua città per salvaguardare l'ambiente?

**E se ti trovassi a sedere con i governanti di tutte le nazioni del mondo,
cosa consiglieresti loro in materia di salvaguardia ambientale mondiale/globale?**

Alunno classe data

6. Non tutto è da buttare



“Mi ero svegliato da poco, ero ancora mezzo intontito e mi vidi passare accanto, a pochi metri di distanza, semiaffondato, ma ancora in parte emerso dalle acque un gigantesco container”.

“Ma come è possibile?”

“Me lo domandai anche io, mi stropicciai gli occhi, seppi dopo che ce ne sono moltissimi. Forse non lo sa, ma le grosse navi da carico, in caso di tempesta sono autorizzate a rovesciare il proprio contenuto in mare”.

“Non è possibile”.

“E’ possibile invece, ma era solo un assaggio”.

“Cosa vuol dire?”

“Voglio dire che era passata esattamente una settimana da quando ero partito, i venti avevano una buona regolarità, alisei in poppa, mi spingevano con sufficiente forza, navigavo rapido, a dieci miglia all’ora, verso sud-est, avevo scelto da poco una direzione... quando iniziai a scorgere i lembi esterni del Pacific Trash Vortex”.

“Del che cosa?”

“Inizialmente, quando vidi questa forma, che si muoveva, pensai di essere arrivato a destinazione, definitivamente, pensai all’inferno marino, alle colonne d’Ercole, a Scilla e Cariddi. Tutti gli studi classici mi tornarono velocemente in testa: passai in rassegna i mostri mitologici, le più terribili descrizioni di animali e gorghi marini orribili, ogni emblema di paura mi si materializzò nei pensieri. Ci misi un po’ a tornare alla realtà... che è sempre più incredibile dell’immaginazione... Stavo incontrando il Pacific Trash Vortex, una gigantesca, incredibile isola di spazzatura, soprattutto plastica. Si è formata nell’Oceano Pacifico meridionale già dagli anni Cinquanta, per effetto del Vortice Subtropicale del Pacifico, una corrente oceanica a forma di vortice circolare, appunto, localizzato tra l’equatore e il 50° parallelo di latitudine nord”.

“In che senso un’isola?”

“Un’isola, un diametro superiore a 2.500 km, una superficie di quasi cinque milioni di chilometri quadrati”.

“Non è possibile” osservai con un’espressione a metà strada tra meraviglia e incredulità...

“Oh sì che lo è, ma se lei ha questa reazione sentendo il mio racconto, provi a immaginare quale potesse essere la mia reazione allora... trovandomi, solo, di fronte a questo spettacolo. Non una massa solida, una sorta di insieme liquido, che da breve distanza appare gelatinoso, ma omogeneo, che si sposta, che assume dimensioni e forme differenti, che gira su se stessa, che muta, si assesta per poi distaccarsi, a perdita d’occhio. Da lontano sembra una strana isola, da vicino qualcosa di vivo, come un grandissimo animale gelatinoso sopra e sotto la superficie del mare”.

“Non è possibile una cosa del genere, si dovrebbe sapere...”

“Beh in effetti si sa, è una cosa nota, persino studiata, però queste cose si dimenticano presto, non appena hanno fatto il loro tempo come ‘notizie’. Vederla..., beh vederla è un’altra cosa, un’esperienza che non esito a definire un viaggio all’altro mondo”.

“E che cosa c’era lì dentro?”

“Qualsiasi cosa, non è possibile descriverlo, oggetti di plastica di ogni tipo, dimensione, forma, utilizzo... dal pallone da calcio al mattoncino della Lego, imballaggi e confezioni di ogni tipo. Il fatto è che vi girai intorno per oltre tre giorni... osservando, pensando, riflettendo”.

“A cosa pensava?”

“Pensavo che a quel mostro avevo, in qualche modo, contribuito anche io. Pensavo che ognuno di noi, persino lei, ha contribuito, con la nostra incredibile esigenza di avere oggetti differenti, di gettare cose che ancora adempiono perfettamente alla loro funzione o possono averne un’altra. Pensavo a

Alunno classe data

questo bisogno di incartare, impacchettare, dare vesti e apparenza ad ogni oggetto, a questa incessante produzione di rifiuti. Pensai che la separazione vera dell'uomo dal suo mondo, dalla natura non è il fatto di consumare, tutto il contrario è quello di non consumare più. Gli oggetti, le cose che abbiamo non sono più oggetto di consumo, perché non vengono consumati, vengono acquistati come prolungamenti di noi, servono a darci senso, per questo debbono sempre essere nuovi, per tamponare l'ansia che abbiamo nei confronti del nostro stesso deperimento, del nostro non essere più nuovi...”

“Come se chiedessimo agli oggetti di sostituirci nell'essere sempre giovani ed immortali?”

“Qualcosa del genere. In effetti così come cerchiamo di rimanere sempre giovani e belli chiediamo agli oggetti di uso comune di avere un aspetto estetico attraente e così per confezionare anche una cosa come uno yogurt, che si potrebbe produrre agevolmente in casa e si consuma in pochi secondi, vogliamo una bottiglietta di design, unita ad altre da una confezione ecc. [...] lo moltiplichiamo per milioni di bottigliette... Quell'incredibile distesa di rifiuti non è il frutto di vicende come quella della Hansa Carrier e basta”.

“Che cos'è l'Hansa Carrier?”

“È una nave che, a causa di una terribile tempesta, rovesciò in mare ottantamila paia di scarpe da ginnastica e stivali, nel 1990, uno dei più grandi disastri ambientali della storia, studiato dagli oceanografi anche per comprendere le correnti marine, in base alle spiagge dove si arenavano i resti di quel carico”.

(da F. Batini, *Non tutto è da buttare. La terza guerra mondiale*, Edizioni Ambiente, Milano 2010, pp. 45-50)

Alunno classe data

Scheda attività 18
Cosa posso fare io...



Prova a stilare un decalogo dei comportamenti che ciascuno di noi può adottare per uno stile di vita più ecocompatibile, rispettoso del prossimo, dell'ambiente, capace di risparmiare risorse e, perché no, di proporre stili di vita più sani.

Comportamento	Vantaggi
Cosa faccio già io personalmente?	Cosa vorrei/dovrei iniziare a fare?
Cosa possiamo fare io e la mia classe/scuola?	Cosa mi piace delle proposte avanzate dagli altri nel momento di condivisione?

Alunno classe data

Scheda attività 21

La mia risposta



Adesso scrivi la tua risposta, che attraverserà tempo e spazio per giungere fino al/alla tuo/a amico/a.

A large rectangular area with horizontal lines for writing the response.

Alunno classe data

7. Una lettera dal passato



La lettera arrivò senza odori. L'inquilino del civico 5B ripiegò il giornale, si alzò dalla sedia e andò alla porta. Si chinò e raccolse la busta dal pavimento di legno. Davanti, in una tonda grafia femminile, c'era scritto il suo nome EZIO ORTOLANI. Aprì la busta con il mignolo. Dallo strappo non si sprigionò alcun odore né un profumo che raggiungesse il suo naso né atomi dimenticati che lo costringessero a premersi la carta sul viso. La busta conteneva soltanto una lettera e la lettera iniziava così: *Caro Ezio, perdonami se ti scrivo e ti rispondo solo ora. Ho scritto questa lettera decine di volte, forse anche cento. Ma non sono mai riuscita a spedirla. Le parole che stai leggendo sono vecchie e fugaci. L'inchiostro è brillante, la mia grafia non è cambiata, ma le lettere provengono da un pozzo profondo. Erano intrappolate nel mio petto, non riuscivo a pronunciarle e in seguito, quando sono finite sulla carta, le ho cancellate e trasformate in macchie. Ho provato così tante volte a non scriverti. Il desiderio ha vinto, gli infiniti pensieri su noi due hanno vinto. Questa lettera ha impiegato la vita di una donna per raggiungerti. Per favore non stracciarla. Non c'è più molto tempo. I giorni iniziano ormai a scarseggiare. Ezio, siamo vecchi. Io sono una donna con i capelli bianchi e rughe profonde come solchi. Tu chissà, sarai lento come una lumaca, oppure avrai bisogno di una lente di ingrandimento per leggere questa lettera. Ma quando penso a te, non vedo un vecchio. Vedo un ragazzo di ventidue, ventitré anni, nel pieno della vita. Vedo te, Ezio, le tue forti braccia intorno a me.*

Ed ecco, d'un tratto, giunsero gli odori, come se gli venisse messo davanti un piatto di pasta fumante.

(da E. Van der Kwast, *L'ombelico di Giovanna*, ISBN, Milano 2013, pp. 4-5)

■ Percorso 3

I Care, “Mi sta a cuore”

Unità di apprendimento 3	<i>I care, “Mi sta a cuore”</i>
Durata complessiva	23 ore
Collocazione	Unità collocabile preferibilmente nella classe seconda o terza della scuola secondaria di primo grado o nel biennio della scuola secondaria di secondo grado.
Competenza/e obiettivo	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente. L'unità coopera anche al raggiungimento di competenze chiave e di cittadinanza.

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
<i>I care</i>	Due incontri di 2 ore	<i>I care</i> era il motto che Don Lorenzo Milani fece affiggere a Barbiana, nella propria scuola. Dopo aver brevemente introdotto la figura di Don Milani e la sua attività di “maestro” (servendosi anche di brevi filmati disponibili on line), si spiegherà il senso della scelta della frase del sacerdote fiorentino per introdurre questa unità. Dopo un breve confronto con il motto dei fascisti (<i>Me ne frego</i>) a cui Don Milani si opponeva, si chiede a ciascuno dei ragazzi di compilare la Scheda attività 1. <i>I care, “Mi sta a cuore”</i> . Alla condivisione di quanto emerso individualmente, segue una piccola discussione in cui si cerca di evidenziare come ciascuno dei ragazzi può fare qualcosa perché siano rispettate le cose che agli altri stanno a cuore (evidenziando anche coincidenze e differenze). Si passa poi al processo di <i>negoziazione</i> delle regole e dei principi fondamentali, attraverso la Scheda attività 2. <i>Principi e regole</i> . Si invitano quindi gli studenti a formare delle coppie, ognuna incaricata di decidere quali regole e principi mantenere nella loro scheda finale, che sarà costituita da una mediazione tra le due schede compilate individualmente. Le coppie poi si incontreranno con altre coppie e, partendo dalla seconda scheda (esito della <i>negoziazione</i> interna alla coppia), ne produrranno una terza (che sarà il frutto della mediazione tra le due schede precedenti, relative alle due coppie) e così via sino a giungere una scheda di classe, che costituirà un fondamento per la gestione del gruppo classe. Si preparerà infatti un cartellone in cui saranno messi in evidenza i principi regolatori e le regole che la classe si è data. Il cartellone sarà firmato da tutti gli studenti e, auspicabilmente, dagli insegnanti, e costituirà un riferimento per la classe nel proseguo dell'anno.
<i>Ad Atene facciamo così....</i>	Due incontri di 3 ore	L'insegnante apre il primo incontro con la lettura ad alta voce del brano stimolo <i>Il discorso agli Ateniesi di Pericle in onore dei caduti del primo anno della guerra del Peloponneso</i> e favorisce poi un <i>brainstorming</i>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<p>intorno ai concetti espressi nel discorso. Si cerca di stabilire un parallelo tra quanto detto da Pericle e l'attività svolta negli incontri precedenti. Per stimolare la discussione si può somministrare, subito dopo la lettura, la Scheda attività 3. <i>Ad Atene... e oggi?</i> in modo che tutti esprimano le proprie opinioni. Ognuna sarà legittima e ben accetta, purché rispetti gli altri e si apportino motivazioni per sostenerla. In vista dell'incontro successivo sono ripescati da un sacchetto, dove sono stati precedentemente riposti, gli articoli della Costituzione. Ciascuno riceve un certo numero articoli (secondo la numerosità della classe) e per l'incontro successivo deve prepararne una presentazione sintetica per i compagni. L'insegnante spiega sinteticamente che la <i>Costituzione</i> è la <i>summa</i> dei principi fondamentali che regolano il nostro Stato, al punto da costituire un riferimento per le altre leggi. Ciascuna legge nuova, infatti, deve essere <i>costituzionale</i>, cioè non deve contraddirla. Il secondo incontro si apre con la lettura, da parte dell'insegnante, del brano stimolo <i>Discorso sulla costituzione</i> di Piero Calamandrei. Segue la presentazione da parte dei ragazzi dei vari articoli della Costituzione. Qualora l'attività riuscisse particolarmente bene, si può chiedere agli allievi (previo consenso dei genitori) di preparare una presentazione più formale per le autorità cittadine e di filmare la presentazione dei singoli articoli.</p>
<i>La Libertà</i>	Due incontri di 2 ore	<p>In questi due incontri si riflette sul significato del termine <i>libertà</i> e sulle varie condizioni che la rendono possibile o che, nel tempo e nello spazio, l'hanno resa difficile. Dopo il confronto relativo alle esperienze in cui ciascuno, personalmente, si è sentito privato della libertà, si cerca di riflettere, a piccoli gruppi, sui momenti e i luoghi, nello spazio e nel tempo, in cui la libertà di gruppi di persone è stata messa in discussione o negata, nel passato sino a oggi. Per quest'attività si può accedere a un pc con collegamento Internet e utilizzare la Scheda attività 5. <i>Tempi e spazi di libertà negate</i>. Dopo la condivisione delle schede, si chiede a ciascuno di proporre, per l'incontro successivo, un personaggio che possa rappresentare un esempio di uomo o donna che si sia speso/a per garantire la libertà di tutti, usando a questo scopo la Scheda attività 6. <i>Maestri di libertà</i>. L'incontro successivo si apre proprio con l'ascolto delle diverse proposte di <i>maestri</i> e poi si procede a una votazione. Ognuno può votare due tra i maestri di libertà scelti dai compagni: i dieci personaggi che ricevono il maggior numero di preferenze saranno i riferimenti della classe nel corso dell'anno scolastico. I tre più votati saranno invece oggetto di approfondimento nei mesi successivi. Per concludere l'incontro ciascuno, usando la Scheda attività 7. <i>Libero come un uomo</i>, racconta agli altri un momento o un'esperienza in cui si è sentito/a particolarmente libero/a. Si distribuiscono, per concludere, copie della <i>Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo</i>, invitando tutti a leggerla.</p>
<i>Film</i>	Tre incontri di 3 ore	<p>Gli ultimi tre incontri sono centrati sulla visione di tre film (essi possono anche essere alternati agli incontri precedenti), che consentono lo sviluppo di discussioni e la richiesta, da parte degli studenti, di informazioni riguardo ai temi della libertà e dei diritti umani. I film proposti possono essere sostituiti da altri ritenuti migliori o più accessibili per l'insegnante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>V per Vendetta</i>: film del 2005 (uscito nelle sale nel 2006), diretto da James McTeigue e tratto dalla <i>graphic novel</i> omonima scritta da Alan Moore e illustrata da David Lloyd. Prodotto e adattato dai fra-

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<p>telli Andy e Lana Wachowski. È ambientato in Gran Bretagna, in una società totalitaria e militarizzata, con un regime repressivo a cui si oppone un misterioso individuo, "V", che indossa sempre la maschera del rivoluzionario inglese Guy Fawkes, membro di un gruppo di cospiratori cattolici che tentarono di uccidere il re Giacomo I d'Inghilterra e tutti i membri del Parlamento inglese nel 1605. Scoperto, fu torturato in maniera sempre più violenta sino a estirpargli la confessione e i nomi degli altri cospiratori. Fu poi impiccato, squartato e decapitato.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Grido di libertà - Biko</i>: film del 1987, diretto da Richard Attenborough. Biko (interpretato da Denzel Washington, che ricevette la nomination all'Oscar per la sua interpretazione) è un leader nero non violento contro il regime di <i>apartheid</i>. Messo al confino con la propria famiglia, conosce Donald Woods (Kevin Kline), direttore di un giornale progressista, e lo conquista alle proprie idee. Dopo la morte di Biko, nel 1977, in seguito alle torture ricevute, anche Woods subisce la repressione. Si rifugia allora in maniera avventurosa in Inghilterra e prosegue la sua lotta al razzismo. • <i>Garage Olimpo</i>: film del 1999, per la regia di Marco Bechis. Nel 1978 in Argentina torna la dittatura militare. Maria, 18 anni, è una maestra impegnata nel sociale. Viene prelevata da casa e condotta nel Garage Olimpo, uno dei 365 centri di tortura (ufficialmente non esistenti) che furono attivi a Buenos Aires dal 1976 al 1982, gestiti da squadre paramilitari che rispondevano direttamente agli alti comandi delle forze armate. Scopre tra i suoi carnefici Felix, che aveva affittato una camera nella casa dove lei abitava e che lei credeva essere un timido studente. Innamorato di lei, il ragazzo le offre protezione. Maria diventerà una dei 30.000 <i>desaparecidos</i> argentini. Le torture tuttavia non vengono mai esibite e la violenza viene lasciata fuori campo o proposta con immagini molto sfocate. <p>Si segnalano inoltre i seguenti film:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Road to Guantanamo</i>: film del 2006, diretto da Michael Winterbottom e Mat Whitecross. È la storia vera di una sorta di vacanza che si trasforma in un inferno per quattro pakistani britannici che, diretti a un matrimonio, non resistono alla tentazione di fare una puntata in Afghanistan per provare a portare sollievo alla popolazione. Catturati dall'esercito USA, sono accusati di far parte di Al Qaeda, sono portati a Guantanamo e torturati per due anni in gabbie a cielo aperto prima di poter provare la propria estraneità al terrorismo. Il film ha vinto l'Orso d'argento per la regia a Berlino. • <i>Schindler's List</i>: film del 1993, per la regia di Steven Spielberg e tratto dal libro <i>La Lista</i> di Thomas Keneally. L'industriale tedesco Oskar Schindler fa affari con i nazisti e usa gli ebrei come forza lavoro a buon mercato per arricchirsi. Gradualmente, pur continuando i suoi traffici, riesce a strappare 1100 persone alla camera a gas. Il film fu premiato con ben sette Oscar. • <i>Dead Man Walking</i>: film del 1995, diretto da Tim Robbins, tratto dall'omonimo libro di suor Helen Prejean. Una suora (l'autrice) accetta di interessarsi al caso di Matthew Poncelet, condannato a morte per stupro e omicidio, che insiste nel sostenere la propria innocenza. Il rapporto con la suora riesce a tirare fuori da un nazista strafottente e omicida qualche briciola di umanità e pentimento.

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cose di questo mondo</i>: film del 2002, diretto da Michael Winterbottom. Racconta il viaggio di due cugini pakistani dal campo profughi di Peshawar (ai confini con l’Afghanistan) sino a Londra attraverso Iran, Turchia e Italia. Soltanto uno di essi, Jamal, arriva vivo e, al compimento dei 18 anni, è rimpatriato. Ha vinto l’Orso d’oro al Festival di Berlino. • <i>All the invisible children</i>: film del 2005, in sette episodi (ciascuno della durata media di 18 minuti), con grandi nomi che si alternano alla regia: John Woo, Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Kátia Lund, Jordan Scott, Ridley Scott, Stefano Veneruso. Tali episodi hanno per protagonista l’infanzia vittima di guerra, miseria, consumismo, disparità economiche ecc. • <i>Les choristes – I ragazzi del coro</i>: film del 2004, diretto da Christophe Barratier. Nel leggere un diario di Clément Mathieu del 1949, Pierre Morhange, ormai celebre direttore d’orchestra, rievoca gli anni in cui, ospite di un duro istituto di rieducazione per minori, ebbe proprio Mathieu come sorvegliante; l’uomo, compositore mancato, aveva saputo conquistare la fiducia dei ragazzi facendoli cantare in coro. • <i>Una storia vera</i>: film del 1999, per la regia di David Lynch. Alvin Straight vuole visitare suo fratello Lyle, colpito da un infarto, con cui a causa di una lite non parla da dieci anni. Alvin ha 73 anni, cammina con due bastoni e non ha la patente. Percorre dunque 500 km a bordo di un tagliaerba con rimorchio, in sei settimane. <p>Si consiglia vivamente anche la lettura in aula, ad alta voce, dei due romanzi brevi di Mario Cavatore, <i>Il seminatore</i> (2004) e <i>L’aficano</i> (2007). Le due storie oscillano tra fiction e realtà, ma la documentazione storica e il contesto in cui sono inserite sono assolutamente veri e ben ricostruiti.</p>

Materiali

1. Video su Don Milani (disponibili on line su YouTube). Link consigliati sul sito: www.loescher.it/competenze
2. Costituzione della Repubblica Italiana. Disponibile sul sito: www.loescher.it/competenze.
3. Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo. Disponibile sul sito: www.loescher.it/competenze.
4. Film: *V per Vendetta*, regia di J. Mc Teigue, 2005.
5. Film: *Grido di libertà – Biko*, regia di R. Attenborough, 1987.
6. Film: *Garage Olimpo*, regia di M. Bechis, 1999.
7. Film: *The Road to Guantanamo*, regia di M. Winterbottom e M. Whitecross, 2006.
8. Film: *Schindler’s List*, regia di S. Spielberg, 1993.
9. Film: *Dead Man Walking*, regia di T. Robbins, 1995.
10. Film: *Cose di questo mondo*, regia di M. Winterbottom, 2002.
11. Film: *All the invisible children*, regia di J. Woo, M. Charef, E. Kusturica, S. Lee, K. Lund, J. Scott, R. Scott, S. Veneruso, 2005.
12. Film: *Les choristes – I ragazzi del coro*, regia di Ch. Barratier, 2004.
13. Film: *Una storia vera*, regia di D. Lynch, 1999.
14. M. Cavatore, *Il seminatore*, Einaudi, Torino 2004.
15. M. Cavatore, *L’aficano*, Einaudi, Torino 2007.

BRANI STIMOLO



1. *Il discorso agli Ateniesi di Pericle in onore dei caduti del primo anno della guerra del Peloponneso*, tratto da Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, II, 34-41.
2. *Discorso sulla Costituzione* di Piero Calamandrei. Il discorso qui riprodotto fu pronunciato da Piero Calamandrei nel salone degli Affreschi della Società Umanitaria di Milano il 26 gennaio 1955, in occasione dell'inaugurazione di un ciclo di sette conferenze sulla Costituzione italiana organizzato da un gruppo di studenti universitari e medi per illustrare, in modo accessibile a tutti, i principi morali e giuridici che stanno a fondamento della nostra vita associativa.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *I care*
2. *Principi e regole*
3. *Ad Atene... e oggi?*
4. *Perdere la libertà*
5. *Tempi e spazi di libertà negate*
6. *Maestri di libertà*
7. *Libero come un uomo*

Alunno classe data

1. Il discorso agli Ateniesi di Pericle in onore dei caduti del primo anno della guerra del Peloponneso



Qui il nostro governo favorisce i molti invece dei pochi: e per questo viene chiamato democrazia.

Qui ad Atene noi facciamo così.

Le leggi qui assicurano una giustizia eguale per tutti nelle loro dispute private, ma noi non ignoriamo mai i meriti dell'eccellenza.

Quando un cittadino si distingue, allora esso sarà, a preferenza di altri, chiamato a servire lo Stato, ma non come un atto di privilegio, come una ricompensa al merito, e la povertà non costituisce un impedimento.

Qui ad Atene noi facciamo così.

La libertà di cui godiamo si estende anche alla vita quotidiana; noi non siamo sospettosi l'uno dell'altro e non infastidiamo mai il nostro prossimo se al nostro prossimo piace vivere a modo suo. Noi siamo liberi, liberi di vivere proprio come ci piace e tuttavia siamo sempre pronti a fronteggiare qualsiasi pericolo.

Un cittadino ateniese non trascura i pubblici affari quando attende alle proprie faccende private, ma soprattutto non si occupa dei pubblici affari per risolvere le sue questioni private.

Qui ad Atene noi facciamo così.

Ci è stato insegnato di rispettare i magistrati, e ci è stato insegnato anche di rispettare le leggi e di non dimenticare mai che dobbiamo proteggere coloro che ricevono offesa.

E ci è stato anche insegnato di rispettare quelle leggi non scritte che risiedono nell'universale sentimento di ciò che è giusto e di ciò che è di buon senso.

Qui ad Atene noi facciamo così.

Un uomo che non si interessa dello Stato noi non lo consideriamo innocuo, ma inutile; e benché in pochi siano in grado di dare vita a una politica, beh tutti qui ad Atene siamo in grado di giudicarla.

Noi non consideriamo la discussione come un ostacolo sulla via della democrazia.

Noi crediamo che la felicità sia frutto della libertà, ma la libertà sia solo il frutto del valore.

Insomma, io proclamo che Atene è la scuola dell'Ellade e che ogni ateniese cresce sviluppando in sé una felice versatilità, la fiducia in se stesso, la prontezza a fronteggiare qualsiasi situazione ed è per questo che la nostra città è aperta al mondo e noi non cacciamo mai uno straniero.

Qui ad Atene noi facciamo così.

(da Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, II, 34-41)

Alunno classe data

Scheda attività 3
Ad Atene e... oggi?



Quali sono, secondo te, i principi fondamentali che Pericle enuncia per Atene?

Quali sono quelli che condividi?

Quali ti sembra che siano, invece, i principi che regolano la vita sociale oggi nel tuo Paese?

Quali principi, secondo te, dovrebbero essere rispettati e invece non lo sono?

Alunno classe data

2. Discorso sulla Costituzione



Domandiamoci che cosa è per i giovani la Costituzione. Che cosa si può fare perché i giovani sentano la Costituzione come una cosa loro, perché sentano che nel difendere, nello sviluppare la Costituzione, continua, sia pure in forme diverse, quella Resistenza per la quale i loro fratelli maggiori esposero, e molti persero, la vita.

Uno dei miracoli del periodo della Resistenza fu la concordia fra partiti diversi, dai liberali ai comunisti, su un programma comune. Era un programma di battaglia: Via i fascisti! Via i tedeschi!

Questo programma fu adempiuto. Ma il programma comune di pace, fu fatto in un momento successivo. E fu la Costituzione.

La Costituzione deve essere considerata, non come una legge morta, deve essere considerata, ed è, come un programma politico. La Costituzione contiene in sé un programma politico concordato, diventato legge, che è obbligo realizzare.

La nostra Costituzione, lo riconoscono anche i socialisti, non è una Costituzione che ponga per meta all'Italia la trasformazione nella società socialista. La Costituzione è nata da un compromesso fra diverse ideologie. Vi ha contribuito l'ispirazione mazziniana, vi ha contribuito il marxismo, vi ha contribuito il solidarismo cristiano. Questi vari partiti sono riusciti a mettersi d'accordo su un programma comune che si sono impegnati a realizzare. La parte più viva, più vitale, più piena d'avvenire, della Costituzione, non è costituita da quella struttura d'organi costituzionali che ci sono e potrebbero essere anche diversi: la parte vera e vitale della Costituzione è quella che si può chiamare programmatica, quella che pone delle mete che si debbono gradualmente raggiungere e per il raggiungimento delle quali vale anche oggi, e più varrà in avvenire, l'impegno delle nuove generazioni.

Nella nostra Costituzione c'è un articolo che è il più impegnativo, impegnativo per noi che siamo al declinare, ma soprattutto per voi giovani che avete l'avvenire davanti. Esso dice: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli d'ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese».

È compito [...] di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana! Quindi dare lavoro a tutti, dare una giusta retribuzione a tutti, dare la scuola a tutti, dare a tutti gli uomini dignità d'uomini.

Soltanto quando questo sarà raggiunto si potrà veramente affermare che la formula contenuta nell'articolo 1: «L'Italia è una Repubblica fondata sul lavoro», corrisponderà alla realtà. Perché fino a che non c'è questa possibilità per ogni uomo di lavorare e di studiare e di trarre con sicurezza dal proprio lavoro i mezzi per vivere da uomo, non solo la nostra Repubblica non si potrà chiamare fondata sul lavoro, ma non si potrà chiamare neanche democratica, perché una democrazia in cui non ci sia questa uguaglianza di fatto, in cui ci sia soltanto un'uguaglianza di diritto, è una democrazia puramente formale, non è una democrazia in cui tutti i cittadini veramente siano messi in grado di concorrere alla vita della società, di portare il loro miglior contributo, in cui tutte le forze spirituali di tutti i cittadini siano messe a contribuire a questo cammino, a questo progresso continuo di tutta la società. E allora voi capite da questo che la nostra Costituzione è in parte una realtà, ma soltanto in parte: in parte è ancora un programma, un impegno, un lavoro da compiere.

Quanto lavoro avete da compiere! Quanto lavoro vi sta dinanzi!

È stato detto giustamente che le Costituzioni sono delle polemiche, che negli articoli delle Costituzioni c'è sempre, anche se dissimulata dalla formulazione fredda delle disposizioni, una polemica. Questa polemica di solito è una polemica contro il passato recente, contro il regime caduto da cui è venuto fuori il nuovo regime. Se voi leggete la parte della Costituzione che si riferisce ai rapporti civili e politici, ai diritti di libertà, voi sentirete continuamente la polemica contro quella che era la situazione prima della Re-

Alunno classe data

pubblica, quando tutte queste libertà che oggi sono elencate e riaffermate solennemente erano sistematicamente sconosciute. Ed è naturale che negli articoli della Costituzione ci siano ancora echi di questo risentimento e ci sia una polemica contro il regime caduto e l'impegno di non far risorgere questo regime, di non far ripetere e permettere ancora quegli stessi oltraggi. Per questo nella nostra Costituzione ci sono diverse norme che parlano espressamente, vietandone la ricostituzione, del partito fascista. Ma nella nostra Costituzione c'è qualcosa di più, questo soprattutto i giovani devono comprendere.

Ma c'è una parte della Costituzione che è una polemica contro il presente, contro la società. Perché quando l'articolo vi dice: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli d'ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana», riconosce con ciò che questi ostacoli oggi ci sono, di fatto, e che bisogna rimuoverli. Dà un giudizio, la Costituzione! Un giudizio polemico, un giudizio negativo contro l'ordinamento sociale attuale, che bisogna modificare attraverso questo strumento di legalità, di trasformazione graduale che la Costituzione ha messo a disposizione dei cittadini italiani.

Ma non è una Costituzione immobile che abbia fissato un punto fermo, è una Costituzione che apre le vie verso l'avvenire. Non voglio dire rivoluzionaria perché per "rivoluzione", nel linguaggio comune, s'intende qualche cosa che sovverte violentemente. Ma è una Costituzione rinnovatrice, progressiva, che mira alla trasformazione di questa società in cui può accadere che, anche quando ci sono le libertà giuridiche e politiche, esse siano rese inutili dalle disuguaglianze economiche e dall'impossibilità per molti cittadini d'essere persone e di accorgersi che dentro di loro c'è una fiamma spirituale che se fosse sviluppata in un regime di perequazione economica potrebbe anch'essa contribuire al progresso della società.

Quindi polemica contro il presente in cui viviamo e impegno di fare quanto è in noi per trasformare questa situazione presente.

Però, vedete, la Costituzione non è una macchina che una volta messa in moto va avanti da sé. La Costituzione è un pezzo di carta: lo lascio cadere e non si muove. Perché si muova bisogna ogni giorno, in questa macchina, rimetterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere quelle promesse, la propria responsabilità. Per questo una delle offese che si fanno alla Costituzione è l'indifferenza alla politica, l'indifferentismo, che è, non qui per fortuna, in questo uditorio ma spesso in larghi strati, in larghe categorie di giovani. È un po' una malattia dei giovani, l'indifferentismo. «La politica è una brutta cosa». «Che me ne importa della politica?».

Quando sento pronunciare questo discorso, mi viene sempre in mente quella vecchia storiellina che qualcheduno di voi conoscerà: di quei due migranti, due contadini che attraversano l'oceano su un piroscampo traballante. Uno di questi contadini dormiva nella stiva e l'altro stava sul ponte e si accorgeva che c'era una gran burrasca con delle onde altissime. Il piroscampo oscillava e allora quando il contadino, impaurito, domanda a un marinaio: «Ma siamo in pericolo?» e quello dice: «Se continua questo mare, fra mezz'ora il bastimento affonda». Allora lui corre nella stiva, va a svegliare il compagno e grida: «Beppe, Beppe, Beppe!». – «Che c'è?». – «Se continua questo mare, fra mezz'ora il bastimento affonda!». E quello: «Che me ne importa, non è mica mio!».

Questo è l'indifferentismo alla politica: è così bello, è così comodo, la libertà c'è, si vive in regime di libertà, ci sono altre cose da fare che interessarsi di politica. Lo so anch'io. Il mondo è bello, vi sono tante belle cose da vedere e godere oltre che occuparsi di politica. E la politica non è una piacevole cosa.

Però la libertà è come l'aria: ci si accorge di quanto vale quando comincia a mancare, quando si sente quel senso d'asfissia che gli uomini della mia generazione hanno sentito per vent'anni e che io auguro a voi giovani di non sentire mai. E vi auguro di non trovarvi mai a sentire questo senso d'angoscia, in quanto vi auguro di riuscire a creare voi le condizioni perché questo senso d'angoscia non lo dobbiate provare mai, ricordandovi ogni giorno che sulla libertà bisogna vigilare, vigilare dando il proprio contributo alla vita politica.

Alunno classe data

La Costituzione, vedete, è l'affermazione, scritta in questi articoli che dal punto di vista letterario non sono belli, ma è l'affermazione solenne della solidarietà sociale, della solidarietà umana, della sorte comune: ch , se va a fondo, va a fondo per tutti questo bastimento.

È la carta della propria libert , la carta, per ciascuno di noi, della propria dignit  d'uomo.

Io mi ricordo le prime elezioni dopo la caduta del fascismo, il 2 giugno 1946. Questo popolo che da venticinque anni non aveva goduto le libert  civili e politiche, per la prima volta and  a votare, dopo un periodo d'orrori, di caos, la guerra civile, le lotte, le guerre, gli incendi.

Io ero, ricordo, a Firenze. Lo stesso   capitato qui: queste file di gente disciplinata davanti alle sezioni, disciplinata e lieta, lieta perch  aveva la sensazione di aver ritrovato la propria dignit : questo dare il voto, questo portare la propria opinione, per contribuire a creare questa opinione della comunit , questo essere padroni di noi, del proprio Paese, del nostro Paese, della nostra patria, della nostra terra, disporre noi della nostre sorti, delle sorti del nostro Paese.

Quindi voi, giovani, alla Costituzione dovette dare il vostro spirito, la vostra giovent , farla vivere, sentirla come cosa vostra, metterci dentro il senso civico, la coscienza civica, rendervi conto, rendervi conto, che ognuno di noi non   solo, non   solo; che siamo in pi , che siamo parte anche di un tutto, un tutto nei limiti dell'Italia e del mondo.

Ora, vedete, io non ho altro da dirvi: in questa Costituzione di cui sentirete fare il commento nelle prossime conferenze c'  dentro tutta la nostra storia, tutto il nostro passato, tutti i nostri dolori, le nostre sciagure, le nostre gioie; essi sono tutti sfociati qui in questi articoli. E a sapere intendere, dietro questi articoli si sentono delle voci lontane.

(da Piero Calamandrei, *Discorso sulla Costituzione*)

Alunno classe data

Scheda attività 4
Perdere la libertà



Racconta un evento, un episodio, una situazione in cui ti sei sentito/a privato/a della tua libertà oppure in cui hai ritenuto che la tua libertà fosse a rischio. Cerca di esprimere anche le sensazioni, le emozioni che hai provato in quella situazione.

Oggi quale libertà senti che ti manca?

Pensi di poterla raggiungere? Come?

Quali ostacoli o problemi potresti incontrare?

Cosa sei disposto/a a fare per guadagnarla?

Alunno classe data

Scheda attività 6
Maestri di libertà



Scegli un personaggio che, secondo te, può essere considerato un maestro di libertà, presentandolo alla classe e spiegando le motivazioni della tua scelta.

Personaggio scelto:

Presentazione:

Perché l'ho scelto/a?

**Dopo il confronto in aula, quali sono stati i dieci maestri di libertà più votati?
Elencali a seconda del numero di preferenze ricevute.**

La scelta mi soddisfa? Perché?

Che cosa ho imparato sulla libertà?

Alunno classe data

Scheda attività 7
Libero come un uomo



Giorgio Gaber, in una canzone intitolata *La Libertà*, cantava: *Vorrei essere libero, libero come un uomo. Vorrei essere libero come un uomo. Come un uomo appena nato che ha di fronte solamente la natura e cammina dentro un bosco con la gioia d'inseguire un'avventura, sempre libero e vitale, fa l'amore come fosse un animale, incosciente come un uomo compiaciuto della propria libertà. La libertà non è star sopra un albero, non è neanche il volo di un moscone, la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione.*

Racconta di quella volta in cui, davvero, ti sei sentito/a libero/a.

Descrivi anche le emozioni che provavi e se sai spiegare perché ti sei sentito/a così libero/a.

■ Percorso 4

Trovare il proprio posto nel mondo

Unità di apprendimento 4	Trovare il proprio posto nel mondo
Durata complessiva	12 ore
Collocazione	Unità collocabile preferibilmente nella classe terza della scuola secondaria di primo grado o nel biennio della scuola secondaria di secondo grado.
Competenza/e obiettivo	Orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio. L'unità collabora anche allo sviluppo della maggior parte delle competenze chiave europee.

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
<i>Come detective</i>	Due incontri di 2 ore	<p>L'insegnante propone ai ragazzi di cercare, con tutte le modalità possibili, informazioni sulle caratteristiche produttive del proprio territorio. Divisi in gruppi dovranno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consultare documenti economici e di programmazione degli enti locali e ricavarne le informazioni essenziali; • recarsi almeno presso un'associazione di categoria, comprenderne il ruolo e riuscire a farsi dare notizie utili sulla situazione occupazionale, sui settori in crisi e su quelli in sviluppo; • individuare un esperto in economia e uno nel mercato del lavoro, contattarlo e fargli una breve intervista su temi quali la situazione economica del territorio, i settori in crisi e in sviluppo, occupazione/disoccupazione, le forme di ingresso nel mondo del lavoro ecc.; • scoprire quali sono gli ultimi esercizi commerciali aperti nel proprio paese/città e gli ultimi che hanno chiuso i battenti. <p>Scegliendo una modalità divertente utile a creare un clima di competizione positiva (intesa come volontà, da parte di tutti, di fare il meglio possibile), il primo incontro serve a formare i gruppi, a dare loro tutte le istruzioni di cui sopra, a spiegare come redigere un breve documento di sintesi in cui far comparire i risultati delle azioni descritte e quelli di eventuali altre iniziative che il gruppo, per esigenze completezza, avrà ideato da solo. Durante l'incontro si verificano eventuali conoscenze pregresse sulla situazione economico-produttiva del territorio e le competenze di analisi dei ragazzi in merito. L'insegnante, inoltre, fornisce alcuni macrocriteri di analisi e di predisposizione del documento finale di sintesi (cfr. Scheda attività 1. <i>Documento di sintesi</i>). Nel secondo incontro vengono presentati da ogni gruppo i propri documenti di sintesi e una "giuria" di esperti convocati dall'insegnante stabilisce qual è il lavoro migliore. I ragazzi possono quindi sottoporre agli esperti intervenuti tutte le domande che vengono loro in mente. L'insegnante predispone pro-</p>

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
		pri documenti di sintesi per integrare la conoscenza della situazione economico-produttiva del territorio con gli elementi che dovessero risultare mancanti.
<i>Indagine su di me</i>	Due incontri di 2 ore	Obiettivo dei due incontri è incrementare il livello di conoscenza di sé e delle proprie caratteristiche e competenze. Per questo si propongono le Schede attività 2. <i>Alla scoperta di me</i> e 3. <i>Quello che non ho</i> , entrambe da svolgere a coppie. Si favoriscono così lo scambio e la discussione all'interno della coppia, mentre in modalità assembleare, cioè davanti al gruppo classe, si chiede di riportare solo una sintesi del lavoro svolto. Le interviste reciproche devono essere svolte con calma, annotando le risposte e confrontandosi poi con il/la compagno/a con cui si è svolta l'intervista. Ciascuna coppia deve giungere alla fine a una sintesi condivisa compilando la Scheda attività 4. <i>La scheda personale</i> .
<i>... e il futuro?</i>	Due incontri di 2 ore	L'insegnante stimola una riflessione sul <i>futuro</i> a partire da un <i>brainstorming</i> di classe avente come tema proprio il futuro. Una volta individuate alcune parole chiave, si può stimolare una piccola discussione prima di proporre un'attività di esplorazione e autoesplorazione con la Scheda attività 5. <i>I miei futuri</i> . Dopo il confronto e la riflessione sulle varie "disposizioni" e "intenzioni" per il futuro che ciascuno ha (e la verifica che si disponga di tutte le informazioni necessarie rispetto al futuro che ci si auspica), si avverte ciascuno di identificare entro l'ultimo incontro un piccolo obiettivo a breve termine da realizzare. Nel corso di quest'ultimo incontro, infatti, ogni studente deve sviluppare un progetto (piuttosto sintetico, ma completo) relativo al raggiungimento dell'obiettivo individuato (Scheda attività 6. <i>Fare un progetto</i>). Formati poi gruppi di tre allievi, ciascun membro lo espone agli altri due per ricevere indicazioni e consigli. L'Unità di apprendimento si conclude con la lettura integrale, ad alta voce, del testo <i>Il lottatore di sumo che non diventava grosso</i> di Eric-Emmanuel Schmitt (2009).

Materiali

E.-E. Schmitt, *Il lottatore di sumo che non diventava grosso*, Edizioni e/o, Roma 2009.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Documento di sintesi*
2. *Alla scoperta di me*
3. *Quello che non ho*
4. *La scheda personale*
5. *I miei futuri*
6. *Fare un progetto*

Alunno classe data

Scheda attività 1 Documento di sintesi 				
Gruppo composto da:				
Interviste svolte con (nome, cognome, ruolo)	Principali argomenti toccati	Informazioni ricavate	Note, altro di utile	
Associazione di categoria visitata	Principali argomenti toccati	Informazioni ricavate	Eventuali documenti (o altro) consegnati	
Documenti economici e/o di programmazione consultati	Abbiamo capito che...		Altro	
Hanno chiuso questi esercizi commerciali (nome, settore, data chiusura)	Motivazione chiusura	Hanno aperto questi esercizi commerciali (nome, settore, data apertura)	Note	
Eventuali iniziative prese dal gruppo		Informazioni ricavate		
Valutazioni complessive sull'attività svolta				

Alunno classe data

Scheda attività 2
Alla scoperta di me



Questa attività si svolge a coppie. A turno uno dei due membri della coppia svolge il ruolo di intervistatore e l'altro quello di intervistato. L'intervistatore pone le domande e annota le risposte, l'intervistato invece si concentra per cercare di rispondere nel modo migliore e più completo possibile. Una volta conclusa l'intervista, l'intervistatore consegna all'intervistato la scheda con gli appunti delle sue risposte e l'altro fa altrettanto. Prendetevi il tempo necessario a condurre le interviste e, a conclusione di ognuna di esse, confrontatevi: ricordate che lavorate insieme per aiutarvi reciprocamente a conoscervi meglio.

Quali sono le cose che ti riescono meglio?

Sapresti spiegare perché ti riescono bene o quali sono le cose di cui sei capace che ti permettono di fare le cose che ti riescono meglio?

Quali sono invece le cose che ami di più fare?

E queste cose che ami fare come ti riescono?

Tra quanto sai fare meglio e quanto ami di più fare, ci sono delle cose che hanno dei punti in comune? Quali?

Un giorno, ti piacerebbe trasformare qualcuna di queste cose in un lavoro? Quale?

Alunno classe data

Secondo te, quali sono i punti di forza del tuo carattere?

Racconta un episodio in cui hai saputo raggiungere il risultato che ti eri prefisso.

Ci sono cose che proprio non sopporti? Quali sono?

Quando ti trovi in difficoltà come reagisci? Puoi fare qualche esempio realmente accaduto.

Hai obiettivi che ti sei prefisso nei prossimi mesi? Quali? In che tempi pensi di raggiungerli?

Domande libere dell'intervistatore.

Alunno classe data

Scheda attività 3
Quello che non ho



Si consiglia l'ascolto della canzone di Fabrizio De André con lo stesso titolo (*Quello che non ho*) come stimolo prima dell'esercizio.

La struttura e il modo di condurre l'attività sono le stesse della Scheda attività 2.

Quali sono le cose di te che vorresti migliorare?

Quali sono le caratteristiche che ti mancano e vorresti avere?

Che cosa "non hai"?

C'è qualcosa che vuoi imparare? Come farai per impararla ed entro quando?

Cosa non accetti di te stesso/a?

In che cosa il tuo carattere potrebbe costituire un ostacolo per il futuro?

In che cosa quello che sai/non sai fare potrebbe costituire un ostacolo per il futuro?

Alunno classe data

Scheda attività 4
La scheda personale



Provate a sintetizzare in una scheda personale il risultato delle due attività svolte. Ciascuno compilerà la scheda dell'altro/a, che dovrà poi approvarla.

Scheda personale di

Sa fare bene		Non sa fare	
Gli piace		Detesta	
Caratteristiche positive del carattere		Caratteristiche negative del carattere	
Hobby		Sport	
Obiettivi		Timori	

Alunno classe data

Scheda attività 5
I miei futuri



Che cosa vedo e cosa spero per il mio futuro?

C'è qualcosa che temo nel mio futuro?

Quali sono gli obiettivi che mi propongo nel breve, medio e lungo periodo?

Cosa posso fare adesso per rendere migliore il mio futuro?

Alunno classe data

Sto già facendo qualcosa che riguarda il mio futuro? Cosa?

**E le persone che mi stanno intorno, che cosa si aspettano da me? (Prova a chiederglielo!)
Che cosa si augurano per il mio futuro? Che cosa piacerebbe loro che facessi?**

Mi è piaciuto ciò che dicono gli altri sul mio futuro? Sono d'accordo con loro?

Alunno classe data

Scheda attività 6
Fare un progetto



Obiettivo definito
 e termine
 di scadenza

Step	Descrizione e tempistiche	Ostacoli	Facilitazioni
1			
2			
3			
4			
...			
...			
...			

Per raggiungere questo obiettivo devo imparare...

Per raggiungere questo obiettivo mi occorre...

Per obbligarmi a raggiungerlo, condividerò l'obiettivo con, che mi controllerà ogni attraverso

.....

Fonti e materiali utili

Si consiglia caldamente l'uso in aula e la fruizione anche diretta da parte degli allievi delle fonti e dei libri contrassegnati dall'asterisco*.

BIBLIOGRAFIA UTILE PER UN QUADRO COMPLESSIVO DELLA STORIA

- E. H. Gombrich, *Breve storia del mondo*, Salani, Firenze 1997.*
L. Huberman, *Storia popolare del mondo moderno*, Savelli, Roma 1978.*
J. M. Roberts, *Storia completa del mondo*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 2000.*
C. Scataglini, A. Giustini, *Storia facile. Unità didattiche semplificate per la scuola elementare e media*, Erickson, Trento 2003.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- F. Batini, *Non tutto è da buttare. La terza guerra mondiale*, Edizioni Ambiente, Milano 2010.*
S. Busatta, F. Busatta, S. Susani (a cura di), *1492-1992: L'Apocalisse piumata. Indiani e indios da Toro Seduto a Chico Mendes*, Editori del Grifo, Montepulciano (SI) 1992.
E. F. Carabba, *Attila. L'incontro dei mondi*, Feltrinelli, Milano 2012.*
M. Cavatore, *Il seminatore*, Einaudi, Torino 2004.
Id., *L'africano*, Einaudi, Torino 2007.*
F. Geda, *Per il resto del viaggio ho sparato agli indiani*, Instar Libri, Torino 2007.*
Id., *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2010.*
R. Larsen, *Le mappe dei miei sogni*, Mondadori, Milano 2010.*
N. Lilin, *Caduta libera*, Einaudi, Torino 2010.
G. Mantovani, *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Giunti, Firenze 1998.
E.-E. Schmitt, *Il lottatore di sumo che non diventava grosso*, Edizioni e/o, Roma 2009.*
J.-L. Seigle, *Invecchiando gli uomini piangono*, Feltrinelli, Milano 2013.
D. E. Stannard, *American Holocaust: Columbus and the Conquest of the New World*, Oxford University Press, New York 1992.
E. Van der Kwast, *L'ombelico di Giovanna*, ISBN, Milano 2013.
M. Vargas Llosa, *Avventure della ragazza cattiva*, Einaudi, Torino 2007.
M. Vichi, *Nessuna Pietà*, CD + libro, (volume a cura di L. Scarlini), Salani, Firenze 2009.*

SULLE COMPETENZE

- AA.VV., *Competenze ed educazione degli adulti*, numero monografico di "Focus on Lifelong Lifewide Learning", X, 2008 (on line in rivista.edaforum.it).
AA.VV., *Le competenze*, in "Focus on Lifelong Lifewide Learning", XXI, 2013 (on line in rivista.edaforum.it).
F. Batini (a cura di), *Verso le competenze chiave*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2012.
Id., *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino 2013.
P. Brunello, A. Capone, T. Carrozzino, D. Giovannini, S. Giusti, F. Ferretti, *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2011.
G. Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.
P. C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina, Milano 2012.

“In ogni azione competente sono contenute delle conoscenze che permeano il soggetto in profondità, in modo tale, cioè, che gli sia consentito di mobilitarle e utilizzarle per agire.”

— Federico Batini

Federico Batini insegna Metodologia della ricerca in Educazione, Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica all'Università di Perugia. Si occupa da quindici anni di formazione e ha insegnato per dieci anni nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Ha lavorato come docente nelle SSIS e attualmente insegna nel TFA occupandosi, in particolare, del tema della didattica, della progettazione e valutazione per competenze.

GRATUITO

31044
BATINI
QUANDO, DOVE, PERCHÉ

NELL'ELENCO DEI LIBRI DI TESTO INDICARE L'INTERO CODICE ISBN

ISBN 978-88-58-31044-1
11400
9 788858 31044 1

