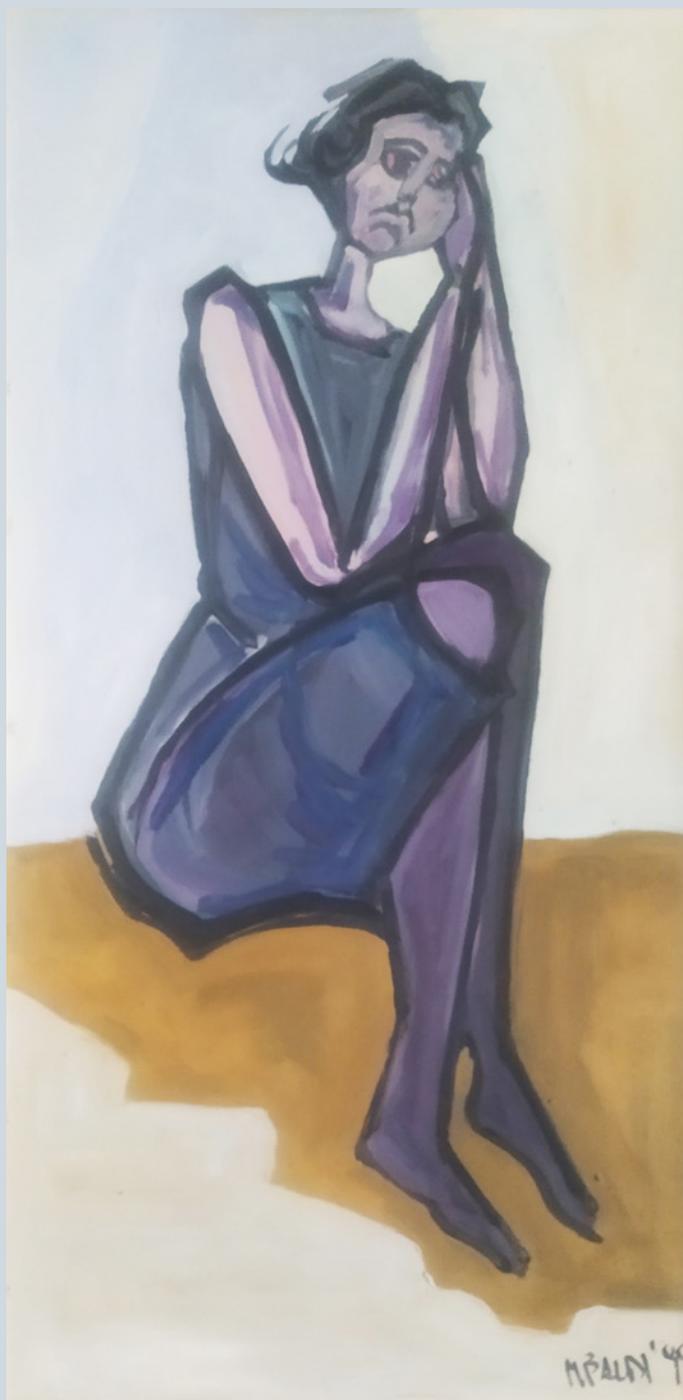


Storia e Futuro

RIVISTA DI STORIA E STORIOGRAFIA ON LINE

n. 56 dicembre 2022



Bologna
University Press

S.S.D. (STORIA SCUOLA DIDATTICA) E MEMORIA COLLETTIVA Alcune riflessioni sull'insegnamento storico *S.S.D. (History School Education) and Collective Memory. Some Considerations About History Education*

Carlo Arrighi

DOI: 10.30682/sef5622h

Abstract

Seguendo un approccio di Public History si prova a riflettere sulle questioni che si pongono allo storico nel momento in cui si trova a relazionarsi con un pubblico, le classi della scuola secondaria di primo grado, che si mostra da un lato sprovvisto dei prerequisiti necessari alla comprensione di contenuti complessi come quelli elaborati all'interno del mondo accademico e dall'altro lato disinteressato al mero insegnamento storico. L'articolo ripercorre quindi la fase di creazione, e di svolgimento, di un percorso storico che, attraverso lo strumento del laboratorio didattico, riflette su alcuni dei più diffusi stereotipi e pregiudizi nei confronti dell'Alterità che contribuiscono a classificarla in ottica discriminatoria. Nel confronto tra media contemporanei e fonti tardoantiche si vuole favorire una riflessione sui problemi di integrazione dell'oggi, prestando particolare attenzione alle narrazioni che si riferiscono all'Altro nei termini di Barbaro.

Following a Public History approach, the aim is to analyse the questions that historians have to face when dealing with a public, i.e. secondary school classes, which, on the one hand, do not have the necessary prerequisites to understand complex contents such as those developed in the academia and, on the other hand, are not interested in mere historical learning. The article then examines the creation, and partly the development, of a historical narrative that, through the instrument of the didactic workshop, focuses on some of the most widespread stereotypes and prejudices towards Otherness that contribute to classify it in a discriminatory way. The comparison between contemporary media and late antique sources is intended to encourage a discussion on today's integration problems, especially those narratives that refer to the Other as Barbarian.

Keywords: alterità, stereotipi, media, discriminazione, barbari.
Otherness, stereotypes, media, discrimination, barbarians.

Carlo Arrighi è attualmente Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Storia culture e civiltà dell'Università di Bologna dopo aver conseguito il Dottorato di ricerca in Studi Storici presso l'Università di Padova. Dopo aver lavorato sul concetto di "barbarie" dalla tarda antichità a oggi, le sue ricerche si concentrano sullo studio di alcuni luoghi simbolo della "barbarie" nazifascista in Europa, con particolare riferimento al caso italiano di Monte Sole e al caso francese di Oradour-sur-Glane. E-mail: carlo.arrighi2@unibo.it.

Carlo Arrighi is currently a Research Fellow at the Department of History Culture and Civilisation of the University of Bologna after having obtained his PhD in Historical Studies at the University of Padua. After working on the concept of "barbarism" from Late Antiquity to the present day, his research focuses on the study of some symbolic places of Nazi-Fascist "barbarism" in Europe, with particular emphasis on the Italian case of Monte Sole and the French case of Oradour-sur-Glane. E-mail: carlo.arrighi2@unibo.it.

Premessa

“Oggi la storia non è al centro delle passioni e degli interessi dei giovani perché non appare in grado di dare risposte sicure ai problemi morali ed esistenziali che essi avvertono di fronte alle angosce e alle speranze della contemporaneità in cui sono immersi” (Pavone 2007, VII). Così Claudio Pavone esordisce sulle giovani generazioni, mettendo tuttavia in luce che a tale assunto si contrappone una specificità propria della Storia: quella “di non proporre, anzi di contrastare, qualsiasi forma di *reductio ad unum*, che è la matrice di ogni fondamentalismo. E forse sta qui la specificità del suo valore didattico, ai fini della formazione non solo di persone istruite ma anche di cittadine e cittadini coscienti” (Pavone 2007, VII). Proprio su tale constatazione, sul valore civico della storia per una maggiore coscienza soprattutto nelle giovani generazioni, si riflette nelle pagine che seguono, intrecciando tra loro teoria e pratica nel ripercorrere un laboratorio didattico rivolto alla scuola secondaria di primo grado.

È ormai un dato di fatto che la lezione frontale sembri rimanere ancora oggi piuttosto radicata all'interno del panorama didattico italiano, nonostante si presenti in un quadro di evidente variabilità rispetto al passato. In tale contesto le attività laboratoriali rivestono senza dubbio un ruolo notevole nel fornire stimoli utili a diversificare l'organizzazione didattica e renderla più coinvolgente per gli studenti. Le fasi di cui si compone un laboratorio, infatti, sono momenti funzionali a proporre riflessioni teoriche volte a favorire il pensiero critico nel gruppo classe. Tutte le parti del laboratorio hanno inoltre l'obiettivo di trasformare le conoscenze in competenze agite, far comprendere al gruppo classe come la storia sia utile alla quotidianità, andando oltre la mera dimensione scolastica, nella sua complessità e problematicità. Se il lavoro dello storico è quello di comprendere le fonti del passato, più o meno recente, per descriverle e quando possibile spiegarle, mettere in dialogo il presente e il passato in questo percorso può stimolare nei giovani l'interesse per l'approfondimento di tematiche inerenti l'educazione civica, pur partendo da argomenti che in un primo momento potrebbero essere percepiti come distanti dal proprio vissuto. “Si sta [...] dissolvendo l'idea della preminenza delle *humanitates* come chiave di lettura per interpretare la realtà, sta perdendo di significato l'idea che la Storia sia utile per interpretare il presente, che la Filosofia faccia crescere e mantenga alto il senso critico, che la Letteratura penetri lo spirito dell'uomo e che la Classicità trasmetta quei riferimenti del pensiero che permettono a un individuo di rapportarsi a qualsiasi esperienza e problema” (Zannini 2018). Il laboratorio così inteso rappresenta quindi “una delle metodologie didattiche che meglio rendono l'idea di un approccio alla disciplina attento alla motivazione e al coinvolgimento dello studente” (Panciera, Zannini 2013, 127), una pratica didattica che, all'interno della particolare congiuntura storica che stiamo affrontando, caratterizzata dal distanziamento sociale e da una nuova organizzazione dell'offerta didattica, può offrire input efficaci. Il laboratorio guarda alla multidisciplinarietà, attrae gli studenti valorizzando le attività asincrone in caso di didattica a distanza, offre la possibilità di svolgere l'insegnamento anche al di fuori delle sole aule scolastiche.

Il progetto didattico

Il progetto nasce dall'esigenza personale di confrontarsi con una delle sfide più ardue poste alla Public History, vale a dire trasmettere contenuti provenienti da una ricerca propriamente scientifica ad un ampio pubblico sprovvisto, del tutto o in parte, dei prerequisiti necessari per la loro comprensione. Una difficoltà resa ancora più complessa se si considera, come già richiamato, il disinteresse per la Storia di quel pubblico rappresentato dai giovani studenti. Come attirare, dunque, la partecipazione attiva di una classe che segue il laboratorio con il solo intento di “perdere” ore di lezione? Bloch, all'inizio del XX secolo, spiegava agli alunni che seguivano i suoi corsi: “vi racconto battaglie cui non ho assistito, vi

descrivono monumenti scomparsi ben prima della mia nascita, vi parlo di uomini che non ho mai visto” (Bloch 1997, 11). Sul finire dello stesso secolo si è insinuato tra i diversi approcci storiografici anche un maggiore interesse per la creazione, e la naturale diffusione, di prodotti scientifici rivolti ad un pubblico ampio, esterno al mondo accademico. L’approccio della Public History rende così molto concreta la celebre affermazione di Benedetto Croce secondo cui ogni storia è storia contemporanea (1927, 4) nel momento in cui guarda al presente, alla richiesta di storia di chi vive l’attualità storica, interrogandosi sulle risposte da fornire nel suo interagire con il passato. “Fare public history oggi non significa solo insegnare o divulgare un certo tipo di storia concretamente applicata ai problemi dibattuti oggi nell’arena pubblica, con l’aspirazione di raggiungere un ampio pubblico. Significa anche fare una storia in contatto diretto con l’evoluzione della mentalità e del senso delle appartenenze collettive delle diverse comunità che convivono all’interno dello spazio nazionale e nel villaggio globale e valorizzare lo studio delle loro identità” (Noiret 2009, 275).

Chi, meglio di un pubblico allo stesso tempo critico ed inesperto come quello rappresentato dalle studentesse e dagli studenti della scuola secondaria di primo grado può dunque rappresentare un interlocutore migliore per mettere alla prova l’efficacia di questo tipo di approccio? Alla base vi è la convinzione che non si possa prescindere dal dialogare con i/le giovani sin dai primi livelli di istruzione scolastica per organizzare un’azione efficace di analisi storico-critica della nostra epoca, connotata da migrazioni di massa, tensioni conflittuali globali, guerre civili, fondamentalismi religiosi, mutamenti geopolitici, trasformazioni sociali all’insegna della multiethnicità, rivoluzioni scientifico-tecnologiche, emergenze sanitarie, disorientamenti identitari, disagi psicologici e sociali a fronte di repentini cambiamenti e di fronte ad un futuro di incerta decifrazione. Il laboratorio didattico diventa così un’occasione di conoscenza nella quale gli studenti e le studentesse possono trovare lo spazio necessario per esprimere le loro competenze e conoscenze; un luogo ideale in cui la collaborazione è veicolata al raggiungimento di un obiettivo comune e nel quale la negoziazione di significati e significanti porta alla co-costruzione di nuove conoscenze quali risposte a interrogativi in divenire che molto spesso hanno le loro fondamenta nel rapporto tra presente e passato.

Prendendo ancora una volta a prestito le parole di Pavone: “uno dei mezzi con i quali il passato esercita il suo potere sul presente è l’impiego di stereotipi che diminuiscono l’autonomia del nostro giudizio. Gli stereotipi più difficili da scalzare sono quelli più antichi” (2007, 17). Proprio su questi si innesta il laboratorio in esame, sviluppato per riflettere su alcuni dei più diffusi stereotipi e pregiudizi nei confronti dell’Alterità che contribuiscono a classificarla in ottica discriminatoria attraverso il confronto tra *media outlets* contemporanei e fonti del passato tardoantico.

Promosso in collaborazione con Udi (Unione delle Donne in Italia) – Aps Bologna¹ per l’anno scolastico 2021/2022 (novembre-maggio), il progetto “(non) Sono come Noi” si è rivolto agli studenti e alle studentesse delle scuole secondarie di primo grado dell’area metropolitana e cittadina di Bologna, adottando una metodologia didattica interdisciplinare, intesa al coinvolgimento attivo delle/dei partecipanti, grazie alla quale instaurare un processo utile a delineare uno spazio comunicativo funzionale sia per ricostruire i concetti chiave, sia per attivare le categorie di spazio, tempo, relazione, causalità, mutamento, persistenza. “Poiché affrontare un problema in maniera operativa comporta, quasi sempre, la necessità di considerare l’argomento da più punti di vista, il laboratorio è, quindi, anche un’occasione per riflettere sulle connessioni interdisciplinari necessarie per far fronte alla sfida della complessità” (Landi 2015, 69). Pur ritenendo preferibile pensare ad una didattica di persone che interagiscono nello spazio fisico, cognitivo, relazionale ed emotivo della classe, le sfide poste negli ultimi anni dalle necessità sanitarie impongono di pensare sin da subito ad un percorso che possa eventualmente essere replicabile anche in modalità di didattica a distanza, grazie alla presenza ragionata di materiali che per la maggior parte si possono facilmente reperire in rete e che possono essere utilizzati per costruire profili storico-critici personalizzati ed implementabili. La Didattica a distanza (Dad) ha spinto infatti in misura sempre maggiore tanto

i docenti quanto i/le giovani a confrontarsi con ricerche digitali, i cui contenuti dipendono in gran parte dalla possibilità di reperire materiali sul web. Quelli offerti nelle pagine che seguono sono ovviamente consigli, stimoli, pratiche e metodologie elaborate sul caso specifico, che necessitano di essere calibrate sulle specifiche situazioni di ogni contesto scolastico e gruppo classe, ma che nonostante conservano un potenziale in grado di favorire un'azione didattica che si ritiene efficace.

L'oggetto del laboratorio

Per prima cosa, la decisione che si è imposta è stata relativa al filone specifico da intraprendere per discutere in classe sul tema delle discriminazioni e degli stereotipi e pregiudizi a esse intimamente collegati. Assumere che fare Storia, interrogare cioè il passato, risponda a domande specifiche sorte nel presente di ciascuno storico, comporta la necessità di doversi confrontare con categorie interpretative che si modificano nel corso del tempo. Si è scelto così per il laboratorio un tema che, pur con le diversità del caso, mantenga invariate le proprie categorie: l'uso della parola 'barbaro' per rappresentare l'Altro, il Diverso, nel complesso rapporto socio-culturale tra "Noi", società civile, e "Loro", uomini selvaggi privi di civiltà. Oggi, infatti, capita molto spesso di imbattersi in questa parola che, funzionando da cornice semantica, racchiude al proprio interno vari significati ma tutti inevitabilmente indirizzati all'alterità. Come ricorda Bettini, è attraverso tali cornici che "il gruppo sociale ricostruisce [...] il proprio passato, la propria tradizione, adattandolo ai quadri sociali del presente che avanza, così come esso progetta anche il proprio futuro" (2001, 11). Film, serie Tv, fumetti, videogiochi, quotidiani, sono solo alcuni strumenti attraverso cui tale immaginario per negazione viene a costituirsi ed è proprio da questi canali, vicini al vissuto delle giovani generazioni, che si è pensato di intraprendere il percorso laboratoriale. Alla pretesa di stampo illuminista che guarda alla Storia come *magistra vitae*, si è preferito invece un ruolo più modesto dello storico, di quel *public historian* che scompare dietro ciò che racconta per lasciare tutta la scena al proprio messaggio: "parlare del passato [e del presente] in modo da spingere a riflettere meglio sul passato, il presente e il futuro" (Elton, 1968, 20).

La scelta delle fonti e dei materiali

Una volta scelta la lente attraverso cui analizzare il tema delle discriminazioni verso l'alterità, vale a dire il poliedrico panorama barbarico, si è posto quindi il problema delle fonti e dei materiali da proporre nel corso del laboratorio. Se dal profilo storico la selezione si rivela piuttosto agevole visto il numero limitato, per quanto vasto, delle fonti a disposizione, molto più complesso è definire i dati tratti dall'epoca contemporanea e attuale, per i quali la varietà qualitativa si intreccia con un problema quantitativo ed uno, di non secondaria importanza, connesso alla minore età del pubblico cui ci si sta rivolgendo. Si è reso quindi necessario una attenta disamina per proporre alla classe una selezione di fonti e materiali di origine variegata, utilizzati come stimoli per la discussione collettiva. La restituzione, avvenuta tramite interventi per alzata di mano, in modalità di *peer education* e *cooperative learning*, ha fornito una ulteriore occasione di confronto fra gli studenti.

In prima battuta, come *ice-breaker*, ossia come stimolo iniziale utile per introdurre il laboratorio e allo stesso tempo per creare empatia tra operatore e gruppo classe è stata proposta una fonte cinematografica, una sequenza musicale tratta dal film d'animazione Disney *Pocahontas* (Mike Gabriel e Eric Goldberg, 1995) che, al fine di un brainstorming iniziale, offre il vantaggio della vicinanza con il vissuto personale della classe. In particolare, l'estratto proposto ai ragazzi è stato selezionato sulla base di diversi fattori: la maggiore capacità di un video di attrarre l'attenzione rispetto ad una fonte testuale, soprattutto se si

tratta come in questo caso di uno stimolo visuale e musicale; il titolo evocativo del brano (*Barbari*), utile ad inquadrare fin da subito il tema specifico di cui si andrà in seguito a trattare nel corso del laboratorio; la presenza nel video di soggetti che col mondo barbarico, storicamente inteso, non hanno nulla a che vedere quali colonizzatori inglesi e nativi americani; un testo in cui compaiono in modo evidente richiami a nuclei tematici centrali negli stereotipi e nei pregiudizi che hanno come oggetto le discriminazioni. Alcune frasi del brano sono infatti riprese per introdurre il laboratorio vero e proprio ed iniziare a dialogare con la classe cercando di capire quale sia la loro “richiesta di storia”. Tra le frasi più significative: “la loro razza io cancellerò”, “son parassiti”, “sono quasi bestie”, “neanche esseri umani”, “da cacciare via”, “non ci sarà pietà”, “guerra si farà”.

Nonostante l’alta carica evocativa insita in questa proposta, non bisogna trascurare l’importanza di una corretta collocazione della fonte se non si vuole essere portatori di un metodo di analisi acritico responsabile di fraintendimenti e strumentalizzazioni. Pavone sottolinea come “nello scrivere [e nel raccontare] storia la contestualizzazione consente di far coesistere coerenze e incoerenze, aggirando senza comprometterlo, se così si può dire, il principio di non contraddizione” (2007, 118-119).

Si è suggerita perciò alla classe l’utilità di prestare attenzione ai messaggi veicolati anche attraverso canali apparentemente “semplici” come possono essere i film d’animazione, i quali spesso affrontano tematiche complesse pur con trame leggere. Allo stesso modo anche serie televisive, cartoni animati e fumetti non sono esenti da tali criticità. Si sono proposti quindi altri due esempi a riguardo: la sigla della serie animata *Dave il Barbaro* (*Disney Television Animation, regia di Doug Langdale, 2004-2005*); la storia *Pico di Bisanzio e il mosaico barbaro pubblicata nel più celebre fumetto per ragazzi italiano, ossia Topolino* (n. 3301, febbraio 2019). Nel caso della serie animata, si prosegue nella direzione già intrapresa con *Pocahontas*, mostrando in questa occasione un prodotto nel quale, facendo esplicito riferimento al mondo barbarico come background in cui si inserisce l’intera storia, compaiono gli stessi tratti caratteristici già incontrati in precedenza e a cui se ne vengono ad aggiungere altri. Alla classe è quindi chiesto di prestare attenzione al video per rintracciare quegli elementi che secondo loro definiscono ancora oggi l’immaginario collettivo sui barbari: abitano in ruderi o castelli diroccati; vestono di pellicce; hanno un fisico possente; portano i capelli lunghi; hanno gli avambracci protetti da armature borchiate; sono dotati di grande forza fisica; sono estremamente stupidi; cadono facilmente vittime di paure insensate; le donne sono guerriere forti e combattive quanto, e forse più, degli uomini.

Ad ognuna di queste caratteristiche stereotipate identificate in *Dave il Barbaro* viene affiancata un’altra fonte, la storia a fumetti di *Topolino*, nella quale tra verità storiche e finzioni narrative gli studenti possono prendere coscienza della pervasività di tali stereotipi e di quanto profondamente questi tratti idealtipici siano radicati nella loro quotidianità.

Per migliorare, e allo stesso tempo approfondire, la comprensione della relazione tra identità e alterità, soprattutto nel caso di alterità classificata come barbarica, i materiali visuali sono integrati da una selezione di fonti narrative storiche prodotte da autori latini tardoantichi e facilmente reperibili tramite database online in lingua originale o mediante pubblicazioni in traduzione italiana, fra cui Tacito (*Germania*, 17) e Ammiano Marcellino (*Storie*, XVI.12.36). Lo scopo, ancora una volta a supporto dell’approccio “pubblico” dato qui alla Storia e al ruolo dello storico, è quello di contrastare quanto tristemente constatato da Le Goff: “risulta sempre più difficile far coincidere la pratica dello storico-ricercatore con l’immagine che il pubblico e i media si attendono da lui” (Le Goff, Rousselier 1995, 9-10). Come si accennava all’inizio dell’articolo e come ammoniva già alla fine del secolo scorso Nicola Gallerano (1995), è innegabile che tra dibattito scientifico interno all’Accademia e sapere storico collettivo, soprattutto manualistico (Lorè, Rao 2017), si sia venuto nel tempo a creare uno scollamento nel quale si sono inseriti nuovi interlocutori di storia che, ben lungi qui dall’esprimere un giudizio di valore sulla qualità dei loro prodotti, hanno senza dubbio il merito di essere riusciti a trovare il linguaggio adatto per raggiungere un vasto pubblico, altrimenti scoraggiato dai canali tradizionali di diffusione storica.

Le varie sfaccettature dello stesso tema

La selezione di fonti e materiali su cui concentrare l'attenzione è assolutamente soggettiva, ma l'offerta per gli studenti tiene conto della necessità di affrontare la varietà di tematiche più ampia possibile. Sono quindi offerti alla classe materiali di approfondimento su problematiche specifiche, a integrazione del lavoro introduttivo.

Un primo aspetto riguarda la questione di genere, vale a dire l'attribuzione di stereotipi e pregiudizi tradizionalmente maschili a soggetti femminili. Le studentesse e gli studenti hanno ragionato, per confronto, sulla sequenza animata proposta di *Dave il Barbaro* e sulla narrazione di Ammiano Marcellino circa le donne barbare: “un gruppo di stranieri non potrebbe tener testa, nella lotta, ad alcuno di loro che avesse l'aiuto della moglie, la quale è più forte del marito ed ha gli occhi azzurri, specie poi se essa, gonfiando il collo, digrignando i denti e dimenando le braccia bianche e lunghissime, cominciasse a tirare, oltreché calci, anche pugni, simili a colpi vibrati dalle corde intrecciate di catapulte” (*Storie*, XV.12.1).

Sul tema dell'alterità letta come espressione di violenza, si è proposta anche in questo caso la sovrapposizione tra fonti antiche e materiali cinematografici. Se da un lato le fonti storiche riescono a mettere in luce aspetti stratificatisi nel corso del tempo nella cultura occidentale come la paura dell'altro quale nemico distruttivo espressa da Ammiano Marcellino (*Storie*, XIX.2.4) o i risultati di tali devastazioni ad opera di gruppi specifici e evocativi come gli Unni raccontati da Prisco di Panio (*Fragmenta*, 17), dall'altro lato sequenze cinematografiche iconiche nell'immaginario collettivo contribuiscono a fornire una chiara rappresentazione di quanto letto. Si propone quindi alla classe la visione di un estratto di *Attila flagello di Dio* (Castellano & Pipolo, 1982), in cui gli studenti, a partire da uno stimolo celebre per la sua ironia, acquistano consapevolezza delle stratificazioni storiche e soprattutto dei processi culturali che, pur avendo origini in un passato molto distante, influenzano ancora oggi il loro immaginario. Come sottolineato da Landi: “lo scopo dell'attività non è quello di far ricostruire ai ragazzi la storia in maniera ingenuamente induttiva ma piuttosto quello di mostrare alcune problematiche del lavoro storiografico, di sviluppare le capacità inferenziali, di stimolare l'immaginazione e, soprattutto, di contribuire a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti dell'informazione” (2015, 92).

Un ulteriore filone di approfondimento si focalizza sulla questione dei media e apre ad un altro canale tematico, quello della loro possibile strumentalizzazione dell'informazione, attraverso cui molto spesso finisce per costruirsi l'immagine sull'alterità – di frequente etichettata come barbarica. Si sono proposti a titolo esemplificativo due articoli tratti da quotidiani di respiro nazionale e locale. Il primo è un articolo di Anna Mannucci dal titolo *Gatto ucciso e mangiato in strada: perché siamo più sensibili alla sua morte che a quella di una mucca?* (Il Corriere della Sera, 2 luglio 2020). L'attenzione viene posta sin da subito sul titolo, particolarmente suggestivo per discutere insieme a ragazzi con provenienze sempre più eterogenee sulle diverse tradizioni culturali e sul rapporto di incontro/scontro tra queste. Altrettanto significativo per il percorso proposto è il primo paragrafo dell'articolo dove si legge che: “un immigrato della Costa d'Avorio ha allestito un falò artigianale e ha arrostito un gatto sulla pubblica strada, a Campiglia Marittima, in Toscana. [...] Un gesto barbaro, hanno detto in molti, e la parola è interessante, i barbari sono il simbolo dell'inciviltà” (Mannucci, 2020). La classe riscontra quindi come, anche in presenza di un articolo di cronaca attuale, il cui oggetto riguarda la violenza su un animale tradizionalmente domestico nella cultura occidentale, l'etichetta barbarica torni a fornire la cornice utile per inquadrare immediatamente in negativo tale avvenimento. Tornando sulla necessaria contestualizzazione delle fonti, quindi, si rivela agli studenti l'intero accaduto, ossia che si tratta di una *fake news*, di uno scherzo realizzato con un gatto di peluche e che l'intento è proprio quello di suscitare nei lettori lo sdegno che hanno avuto modo di sperimentare loro stessi.

Il secondo articolo proposto è di Susanna Donatella Campione, *I nuovi barbari che arrivano a Roma: quando di low non c'è solo il costo* (2duerighe.com, 27 agosto 2018). Sulla stessa scia interpretativa del precedente,

anche in questo caso lo scopo è mostrare come stereotipi e pregiudizi che si sono formati in un passato apparentemente lontano siano invece estremamente presenti nella quotidianità di ciascuno per identificare l'alterità. Esempio ne è il fatto che è sufficiente all'autrice utilizzare la parola "barbari per evocare nella mente del lettore quell'area semantica negativa cui tale parola rimanda.

Conclusioni

Avviandosi verso la fine del laboratorio, si cerca di tirare le somme di quanto emerso dalla discussione collettiva e si incrociano tali risultati con le definizioni di stereotipo e pregiudizio tratte dal *Vocabolario Treccani* online. Molto spesso capita che le due parole vengano utilizzate come sinonimi, quando in realtà rappresentano le due facce opposte della stessa medaglia quando si parla del rapporto tra un Noi e molti Loro. Se gli stereotipi, infatti, possono originare una relazione che non è per forza di cose negativa, come lo stesso gruppo classe dimostra di aver inteso attraverso gli interventi effettuati, al contrario i pregiudizi comportano sempre un giudizio di valore discriminante verso l'altro.

La riflessione elaborata durante il laboratorio confluisce quindi in un'attività conclusiva in cui viene chiesto di svolgere due esercizi complementari: una tabella in cui la classe deve associare in modo autonomo stereotipi e/o pregiudizi ad esempi dati di nazionalità; una tabella in cui, viceversa, la classe deve associare una nazionalità europea ad esempi prefissati di stereotipi e/o pregiudizi. I risultati dimostrano come la prima richiesta sia più facile per i ragazzi rispetto alla seconda, nella misura in cui non fissa dei canoni prestabiliti ma lascia loro libero spazio. Ciò che si riscontra, inoltre, è la tendenza ad utilizzare prevalentemente stereotipi nel caso della propria nazionalità o di nazionalità che si avvertono affini, mentre ci si affida a pregiudizi quando si fa riferimento a precise aree geografiche come, ad esempio, l'Europa dell'Est. Questa tendenza viene percepita dagli stessi ragazzi, che antepongono al loro intervento frasi di distacco personale come "ho sentito", "si dice", "i miei nonni dicevano", etc. La seconda tabella crea maggiori frizioni interne alla classe, poiché molte delle caratteristiche presentate potrebbero, nel sentire comune, essere associate a più di una nazionalità. Si accende così un dibattito sull'opzione corretta, mostrando in *medias res* come tali rappresentazioni detengano una alta carica di soggettività.

Osservazioni conclusive

Lungi dall'aver colmato attraverso una sola proposta laboratoriale quel difetto di interesse delle giovani generazioni nei confronti della Storia e del suo insegnamento, ci si ritiene sufficientemente appagati del risultato raggiunto. Il laboratorio proposto, infatti, seppur focalizzato storicamente su un'accezione specifica dell'alterità quale la sua caratterizzazione barbarica, ha permesso di affrontare una riflessione ampia e attuale: la presenza capillare di stereotipi e pregiudizi nella nostra società che spesso determinano un atteggiamento discriminatorio. Si realizza quella considerazione, accennata in apertura, per cui "la Public History include anche la storia applicata, in cui il pubblico svolge il ruolo del committente e stabilisce il tema stesso della ricerca o (secondo una concezione più nordamericana che europea) in cui la metodologia e la conoscenza della storia vengono impiegate per affrontare le questioni poste dal presente" (Dall'Aglio 2021, 30). L'efficacia risulta soprattutto dall'impostazione interattiva data alle tematiche proposte e stimolata attraverso molteplici tipologie di fonti e materiali, associati sia al percorso più propriamente storico che a quello più contemporaneo e vicino al vissuto del pubblico. Come si è avuto modo di mostrare, materiali come film e fumetti sono posti infatti come nucleo centrale del laboratorio in quanto favoriscono l'analisi critica, l'approfondimento storico e la rielaborazione autonoma dei contenuti a partire da un background condiviso dalla maggioranza della classe. L'utilizzo di un

linguaggio adatto a questo tipo di pubblico veicola così in maniera coinvolgente alcune delle tematiche più attuali e complesse, rendendo possibile l'intreccio tra storia, società, cultura e cittadinanza in una prospettiva multidisciplinare.

Nota

1 Si ringraziano per la disponibilità e il supporto Katia Graziosi, Eloisa Betti e Francesca Cozza.

Bibliografia generale

Bettini M.

2001 *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, in "Il Mulino", 50, n. 1, pp. 5-16.

Bloch E. (cur.)

1997 *Storici e Storia*, Torino, Einaudi.

Bloch M.

1997 *Critica storica e critica della testimonianza*, in Bloch.

Campione S.D.

2018 *I nuovi barbari che arrivano a Roma: quando di low non c'è solo il costo*, in "2duerighe.com", 27 agosto.

Croce B.

1927 *Teoria e storia della storiografia*, Roma-Bari, Laterza.

Dall'Aglio S.

2021 *Public History e Università Italiana: Esperienze, Criticità e Prospettive*, in "Knowledgescape. Insights on Public Humanities", pp. 29-42.

Elton G.R.

1968 *The Future of the Past (an Inaugural Lecture)*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gallerano N.

1995 *L'uso pubblico della storia*, Milano, FrancoAngeli.

Le Goff J., Roussetier N.

1995 *Préface a L'histoire et le métier d'historien en France, 1945-1995*, a cura di F. Bédarida, Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'homme.

Loré V., Rao R.

2017 *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in "Reti medievali", 18, n. 2, pp. 305-340.

Mannucci A.

2020 *Gatto ucciso e mangiato in strada: perché siamo più sensibili alla sua morte che a quella di una mucca?*, in "Il Corriere della Sera", 2 luglio.

Noiret S.

2009 *'Public History' e 'Storia Pubblica' nella rete*, in "Ricerche storiche", 39, nn. 2-3, pp. 275-327.

Panciera W., Zannini A.

2013 *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti. Terza edizione aggiornata*, Firenze, Le Monnier.

Zannini A.

2018 *Gli umanisti nella crisi dell'università*, in "il Mulino. Rivista di cultura e di politica fondata nel 1951", <https://www.rivistailmulino.it/a/gli-umanisti-nella-cri-si-dell-universit>

Sul laboratorio di Storia**Adorno S., Ambrosi L., Angelini M.**

2020 *Pensare storicamente. Didattica, laboratori e manuali*, Milano, Franco Angeli.

Bernardi P., Monducci F. (cur.)

2013 *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, Utet.

De Luna G.

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

Fossa A., Nicoletti G., Peatini, E.

2005 *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Treviso, Canova.

Landi L.

2015 *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci.

Musci E.

2014 *Fonti e multimedia per l'insegnamento della storia*, in Musci.

2014 (cur.) *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli : Edises,.

Pellai A., Rinaldin V., Tamburini B.

2002 *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erickson.

Sancassani S., Brambilla F., Casiraghi D., Marengi, P.

2019 *Progettare l'innovazione didattica*, Milano, Pearson.

Sui fenomeni di integrazione/esclusione sociale**Aime M.**

2004 *Eccessi di culture*, Milano, Einaudi.

Cardini F.

2016 *"L'Islam è una minaccia" (Falso!)*, Roma-Bari, Laterza.

Habermas J.

1998 *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli.

Jullien F.

2018 *L'identità culturale non esiste*, Milano, Einaudi.

Remotti F.

2019 *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Roma-Bari, Laterza.

Thiesse A.M.

2001 *La creazione delle identità nazionali in Europa*, Bologna, il Mulino.

Sul tema specifico della relazione tra pellerossa e coloni americani

Grygel J.J.

2019 *Il ritorno dei barbari. Confronto con attori non statali dall'antica Roma a oggi*, Gorizia, LEG Edizioni.

Mattioli A.

2019 *Mondi perduti. Una storia dei nativi nordamericani (1700-1910)*, Milano, Einaudi.

Sui media e le fake news

Aristarco D.

2018 *Fake. Non è vero ma ci credo*, Milano, Einaudi.

Floridi L.

2017 *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Hoepli.

Jacomella G.

2017 *Il falso e il vero. Fake news: che cosa sono, chi ci guadagna, come evitarle*, Milano, Feltrinelli.

Jenkins H., Ford S., Green J.

2013 *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*, Adria, Apogeo Editore.

Minuti R. (cur.)

2019 *Il web e gli studi storici. Guida critica alla rete*, Roma, Carocci.

Traduzioni delle fonti latine

Selem A. (cur.)

2014 *Ammiano Marcellino. Le storie*, Torino, Utet.

Bornmann F. (cur.)

1979 *Prisco di Panio, Fragmenta*, Milano, Mondadori.

Risari E. (cur.)

2017 *Tacito. Germania*, Milano, Mondadori.

Filmografia

Castellano e Pipolo (regia)

1982 *Attila flagello di Dio*. [film]

Doug Langdale (regia)

2004-2005 *Dave il barbaro*. [serie tv]

Mike Gabriel, Eric Goldberg (regia)

1995 *Pocahontas*. [film animato]

Siti consigliati

Per spunti tratti da altri laboratori

<https://bibliostoria.com/didattica-della-storia/>

<https://www.novecento.org/category/didattica-in-classe/>

<https://www.historiana.eu/> (in lingua inglese)

Come strumenti di consultazione

<https://www.treccani.it/vocabolario/>

https://it.wikipedia.org/wiki/Pagina_principale con particolare attenzione a https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Avvertenze_generali

Per la verifica delle fake news

<https://www.bufale.net>

<https://www.butac.it>