

Santina Meriggi\*

## Storia e geografia nel biennio: un'esperienza laboratoriale

Nell'a.s. 2012/13 eravamo in pochi al liceo «Galilei» di Voghera a sperare nell'innovazione didattica. Se si eccettua l'interesse per GenerazioneWeb-Lombardia, la vita scolastica scorreva, dal mio punto di vista, senza apparenti novità. Ad anno scolastico concluso, è da riconoscere che l'introduzione del *tablet* in alcune classi sperimentali ha contribuito direttamente o indirettamente a un'impressionante attività di aggiornamento del personale docente.

Fra mille contraddizioni e incertezze tra il nuovo (o il nuovissimo) e l'antico, io ho sentito che quello sarebbe stato, per me, il *timing* perfetto per «lanciare» una proposta didattica «alternativa» nel mio insegnamento della storia e geografia nella classe II D.

Al biennio ero arrivata — più di un decennio prima — grazie all'obbligo di completamento dell'orario-cattedra per noi docenti di italiano e latino del triennio superiore<sup>1</sup>.

Così, dopo anni di studio in altri ambiti disciplinari mi trovavo «catapultata» esattamente al punto di partenza: nella scuola dell'obbligo, a fronteggiare problemi dell'utenza diversi da quelli in qualche modo familiari, con un insegnamento non solo di storia, ma a volte, e ora sempre, anche di geografia. Con quali competenze? Con quale formazione?

Da insegnante di italiano non poteva non venirmi in mente la novella di «Andreuccio». La «caduta» sembrava, infatti, irreversibilmente verso il basso: manuali «bignamizzati»<sup>2</sup>, quadri di civiltà ridotti e confusi. Non parliamo della geografia: chi non sa della globalizzazione, del clima, dell'effetto-serra, dei meridiani e dei paralleli? Gli studenti mi guardavano con l'aria di professori prossimi allo sfinimento, forti del loro sapere della scuola media. Approfondire? Impossibile per un insegnante di lettere. E la strada si chiudeva. Meglio gli Egiziani e i Babilonesi, meglio l'elenco degli imperatori romani... E l'ora di

\* Santina Meriggi non è socia dell'OPPI.

<sup>1</sup> Articolo 28, comma 5, del CCNL del Comparto Scuola 2006/2.

<sup>2</sup> Mutuo il termine da A. BRUSA, «Insegnare l'antico: questioni tecnico pratiche e di epistemologia didattica», in *Educare all'antico - Atti del Convegno Pavia-Casteggio*, 4-5 aprile 2008, p. 215.

storia veniva vissuta come una piacevole tregua tra altre due lezioni importanti, quella precedente e la successiva!



Studenti della (allora) I D in viaggio di istruzione a Velleia nella primavera 2012 (Prot. 4421/C27a, in data 18 ottobre 2013). Nella vicina Parma (Museo Archeologico), di fronte alla «Tabula alimentaria» traiana avrei «lanciato» la possibilità di un percorso su alimentazione e potere nella Roma antica.

Deve essere stato lì che ho cominciato a pensare che da qualche parte — per stare nella metafora della famosa novella — doveva pur esserci una «risalita».

Non sono una storica, ma la più che decennale frequentazione del gruppo *Archivi aperti-OPPI Milano* mi aveva trasmesso l'idea della valenza profondamente formativa della storia e dell'utilità delle fonti nella ricostruzione dei quadri di insieme. I viaggi, soprattutto in Medio Oriente, mi avevano fornito una visione diversa, più complessa e umana, della geografia. L'età mi aveva regalato un inaspettato interesse per la società tardo-antica e medievale.

I miei dirigenti fecero il resto, confermandomi per continuità didattica come docente di storia e geografia della II D, una classe che conoscevo bene e con la quale avevo già sperimentato un approfondimento sul problema dell'approvvigionamento idrico, con particolare riguardo all'area del Vicino Oriente Antico (dove l'abbondanza d'acqua aveva favorito la nascita delle civiltà fluviali) e mediorientale (dove la scarsità d'acqua è fonte di continue conflittualità, come nei casi di Turchia, Siria, Iraq; Israele e Territori Palestinesi).

L'esperienza didattica che mi accingo a descrivere si situa dunque all'incrocio di fortunate, ma non scontate, convergenze. Non è neppure facile dar

conto di un simile percorso per le implicazioni non solo disciplinari e didattiche, ma anche emotive che lo hanno attraversato.

In quella fine estate 2012, l'acquisizione per me più nuova, all'interno del gruppo di ricerca di cui facevo parte e che lavorava al progetto *Oltrepo'-Casteggio* «*Pane, vino, potere*», era stata, su segnalazione di Elide Sorrenti, il *Forum* che *Barilla Center for Food and Nutrition* (d'ora in poi citato come BCFN) avrebbe tenuto nel novembre successivo presso l'Università «Bocconi». È dall'interno di questo più vasta area di progettualità che sarebbe scaturita una prima idea di un percorso didattico dedicato.

PROGETTO DEL DOCENTE	
Nuclei fondanti:	tecniche e mezzi di produzione nella relazione uomo-ambiente distribuzione sociale dei prodotti rapporto popolazione/autorità
Strumenti	Manuali di storia, fonti letterarie (es. Apicio, Columella, Petronio), carte geografiche, immagini, riviste, uso di strumenti multimediali (LIM, aula multimediale, ecc.) Alimentazione (e nutrizione) sul pianeta, oggi: accesso al cibo/eccesso di cibo Fonte BCFN
Competenze	Interagire nel gruppo, progettare, leggere criticamente, strutturare, conseguire competenze di cittadinanza
Valutazione	Strumenti di osservazione (diario di bordo, prove in itinere strutturate o aperte o miste, schede di autovalutazione) Controllo del lavoro affidato a casa Verifica finale (dei prodotti multimediali, del processo di apprendimento individuale, delle conoscenze acquisite, della capacità di trasferire le conoscenze in altri contesti)

Presentato e discusso nella sede di «Archivi aperti» - Casteggio, approvato dal Collegio docenti del liceo «Galilei» di Voghera del novembre 2012, il progetto venne avviato nel gennaio 2013<sup>3</sup>. Ed è partito così, dalla doppia piramide alimentare e ambientale, proiettata su supporto LIM<sup>4</sup>: preceduta da mia introduzione e seguita dalla discussione d'aula.



<sup>3</sup> Per il modello didattico del gruppo «Archivi aperti» e gli aspetti teorici a esso connessi, faccio riferimento a RITA MENNA e LOREDANA MERCADANTE, «La scuola nella società post-moderna», in *Coprogettare l'apprendimento*, Carocci, Roma 2007.

<sup>4</sup> BCFN, *Doppia piramide 2012: favorire scelte alimentari consapevoli*, pp. 54ss.

## Risultati inattesi

L'interesse degli studenti è stato notevole, anche se non uniforme. Sentiamo risuonare la loro voce attraverso i diari di bordo:

- Come si può diminuire l'uso di *junk food* (cibo spazzatura)?
- A noi sembra che le diete sostenibili siano più care.
- Come dovrebbero intervenire le istituzioni per garantire e informare il consumatore?
- Che ruolo ha la pubblicità?
- Come si può diminuire l'inquinamento nei confronti del cibo?
- Come possono essere tutelati i piccoli produttori?
- Potrà davvero succedere che il nostro sistema metta da parte il valore economico del cibo per esaltarne la qualità?

Questi sono solo alcuni degli esempi che dimostrano, però, come i ragazzi non fossero affatto spiazzati, indifferenti o senza parola.

Poi sulla nostra LIM si accendono i dati: cala il silenzio, la riflessione, l'indignazione. Sul pianeta ci sono 1,5 miliardi di obesi o in sovrappeso e 868 milioni di persone sottanutrite; un terzo della produzione di cibo è usata per scopi non alimentari, un terzo va nella spazzatura. La parte che viene sprecata sarebbe quattro volte superiore a quella necessaria per nutrire le popolazioni in difficoltà nei Paesi in via di sviluppo.

Proviamo a esaminare Paese per Paese i dati dello spreco. Per un *Report* da svolgere come compito a casa vengono scelti i tre Paesi campione sotto-indicati, perché un po' tutti (loro che scelgono e io che avvallo) partiamo dalla convinzione di un'Europa del Nord più virtuosa degli Stati Uniti, da cui importiamo modelli in contrasto con la dieta mediterranea, oggi ritenuta dall'UNESCO patrimonio culturale immateriale dell'umanità.

	ITALIA	U.S.A.	SVEZIA
Cibo sprecato in assoluto (miln./tonn.)	6,6	33,7	0,7
Cibo sprecato pro capite (kg)	108	109	72
Spesa in cibo inutilizzato (per famiglia all'anno)	€454	\$ 1600	-
Fonte	EUROSTAT, 2010 SEGRÉ-FALASCONI, 2011	VENKAT, 2011	SMED, 2011

Come dire che, quello che si non si spreca in famiglia, si spreca nella filiera agroalimentare. E allora forse anche qualche luogo comune, dati alla mano, è da rettificare. I materiali del BCFN (*paper* o scaricabili *on line*)<sup>5</sup> offrono dati ben più esaustivi (Cina, Turchia, Marocco, solo per citarne alcuni). Ma perché la sfida fosse compatibile, si è reso necessario tenere sotto controllo, con schemi e mappe, il flusso di informazioni.

<sup>5</sup> Esistono due documenti del BCFN relativi all'edizione 2012: uno, il *paper* già citato; l'altro, utilizzato da noi sulla LIM, *L'alimentazione nel 2030: tendenze e prospettive*, scaricabile dal sito <www.barilacfn.com>.

Problematico è stato anche disciplinare e guidare la discussione d'aula in modo che non ci fossero derive improduttive. Da qui la decisione di far intervenire chi era più esperto di me sull'argomento, il collega Valerio Contini, autore e interprete per noi di una bellissima conferenza sul tema: *Visioni di futuro. Come non farsi mangiare dal cibo*. Ma i ragazzi, pur affascinati dalla coerenza del discorso, sono critici, non del tutto convinti. Quella presentata dal professore sembra a loro una via troppo «aristocratica» al sapere sull'alimentazione. E ripartono le domande. In questo contesto è stato quasi obbligato il riferimento a *Slow Food*, l'associazione internazionale che, fondata da Carlo Petrini nel 1986 a Bra, promuove, senza scopo di lucro, cibo buono e di qualità<sup>6</sup>.



Infine, le proiezioni del BCFN al 2030 riguardo alle trasformazioni radicali della società che richiederanno altrettanti adeguamenti nelle esigenze alimentari e nutrizionali:

- evoluzione demografica (invecchiamento popolazione, nuclei monocomponenti, immigrazione, ruolo della donna, ecc.);
- nuovi equilibri geopolitici (spostamento del potere e dell'influenza culturale dall'Occidente all'Oriente, dall'Atlantico al Pacifico);
- connettività totale (democraticità e diffusione dell'informazione, istantaneità);
- aspetti ambientali;
- tecnologia GRIN (*Genetic, Robotic, Information and Nano Processes*).

Mentre la storia ci fa compiere un viaggio nel passato, la geografia tende piuttosto a proiettarci in avanti, sugli scenari futuri, alcuni dei quali già chiaramente visibili.

L'aggiornamento dei dati che vanno a costituire la doppia piramide e la loro provenienza da fonti (circa 550) validate da istituti pubblici è stata, in genere, molto apprezzata dagli studenti. Questo non vuol dire che alcuni temi non fossero trattati anche dal manuale di geografia in uso, o che di questi dati non si potesse fare un uso più critico ed esperto. Vorrei sostenere, piuttosto, con A. Brusa<sup>7</sup>, che non basta «insegnare ai giovani quello che non sanno; ma [bisogna] insegnare loro a discernere il valore della conoscenza».

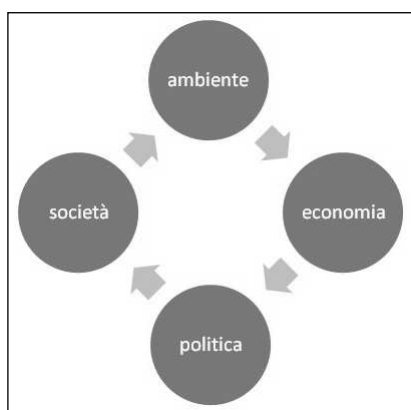
Che cosa portiamo via con noi dallo studio sul mondo di oggi, sul presente e sul futuro prossimo? I ragazzi riconoscono che:

- viviamo in un continente in irreversibile declino;
- il Mediterraneo e le terre che vi si affacciano costituiscono una regione del mondo, ma oggi non la più importante;
- nel 2030 ci vorrebbero tre pianeti per sostenere questo modello di sviluppo.

Gli studenti sono in grado di istituire alcune connessioni (cfr schema).

<sup>6</sup> Per un'idea su questi temi si può vedere la seconda parte di *Girlfriend in a coma*, il film-documentario di ANNALISA PIRAS e BILL EMMOTT: <temi.repubblica.it/iniziativa-girlfriend-in-a-coma/?>.

<sup>7</sup> Cfr A. BRUSA, *op. cit.*, p. 218.



E si chiedono: è possibile istituire analoghe connessioni anche nel mondo antico (società romana imperiale e tardo-antica)?

Entriamo così, dal punto di vista didattico, nel vivo dell'esperienza laboratoriale.

La classe II D (28 ragazzi e ragazze) viene divisa in 7 gruppi, eterogenei per livello. La discussione d'aula ci aveva portato a considerare l'agricoltura come una delle più importanti fonti di produzione alimentare per il pianeta. Anche

nel mondo romano essa aveva avuto un'importanza fondamentale. E poiché l'impero romano nel periodo della sua massima espansione viene a coincidere con l'ambiente mediterraneo, lo studio dell'agricoltura mediterranea durante il periodo imperiale diventa l'oggetto privilegiato della nostra ricerca. Dal punto di vista che ci eravamo costruiti, non interessava tanto esaminare ricette o curiosità culinarie (Apicio), quanto piuttosto vedere come l'agricoltura si fosse trasformata nel tempo con importanti ricadute sul sociale e come la politica e l'amministrazione avessero dovuto far fronte a queste realtà e cambiamenti rimanendone alla fine sconfitte.

Dei cinque trattati di agronomia pervenutici dall'antichità ho tralasciato, nella mia proposta didattica, quelli di Catone e Varrone per prendere in considerazione quelli più pertinenti cronologicamente all'area imperiale: Columella (*De re rustica*), Plinio il Vecchio (*Naturalis Historia*), Palladio (*Opus agriculturae*).

Ho ignorato anche le *Georgiche* che ho considerato, a torto o a ragione, un testo fuori dalla nostra portata. Convinta poi che le informazioni potessero venire anche da testimonianze involontarie sull'argomento, ho proposto ai rimanenti gruppi testi di: Ausonio (*De herediolo*), Libanio di Antiochia (*Orazione XLVII*), Salviano di Marsiglia (*De gubernatione Dei*), Sidonio Apollinare (*Lettere*)<sup>8</sup>.

Ma poiché «I testi, o i documenti archeologici [...] parlano soltanto quando li si sappia interrogare [...]»<sup>9</sup>, ho affiancato ai testi una scheda di lettura delle fonti elaborata dal gruppo «Archivi aperti», qui di seguito riportata con le modifiche e le integrazioni che si sono rese necessarie per il nostro lavoro.

<sup>8</sup> Per i testi mi sono servita delle seguenti edizioni: COLUMELLA, *L'arte dell'agricoltura*, Einaudi 1977; PLINIO IL V., *Nat. Hist.*, Einaudi 1982; <www.libreriauniversitaria.it> [...] «Saggistica», Saggi letterari; AUSONIO, *De herediolo* <www.progettovideo.it/forum2/read.asp?id=2446&topic=2425>; LIBANIO DI ANTIOCHIA, *Orazione XLVII*, in *Selected Works*, vol. II, Loeb Classical Library, Harvard-London 1976; SALVIANO DI MARSIGLIA, *De gubernatione Dei*, Les Editions du Cerf, Paris, 1975, pp. 320-29; SIDONIO APOLLINARE, *Lettere*, Les Belles Lettres, Paris 1960; PALLADIO, *Opus agriculturae*, Les Belles Lettres, Paris 1976.

<sup>9</sup> M. BLOCH, *Apologia della Storia*, PBE, 1950.

<b>SCHEDA DI LETTURA DELLE FONTI</b> (letterarie, storiche, documentarie, d'archivio, ecc.)
<p>Introduzione alla lettura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Di quale tipo di testo si tratta (primaria; secondaria; mista; scritta; materiale; iconografica)</li> <li>• L'autore</li> <li>• La data</li> <li>• A chi è rivolto</li> <li>• Per quale scopo</li> <li>• L'autore è un soggetto istituzionale? (le fonti antiche sono in genere tutte di provenienza istituzionale e/o dai quadri alti della società)</li> <li>• Il contesto storico</li> </ul> <p>Analisi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare il fatto centrale</li> <li>• Dare un titolo ai testi ed eventualmente suddividerli in paragrafi</li> <li>• Esistono testimonianze intenzionali?</li> <li>• Le informazioni temporali del documento</li> <li>• I contenuti del documento</li> <li>• Inferenze suggerite dal documento</li> <li>• Lingua e linguaggi impiegati</li> <li>• Espressioni tecniche (si/no)</li> <li>• Espressioni semitecniche (si/no)</li> <li>• [Il possibile/probabile luogo di ritrovamento della fonte] In questo caso, i testi sono stati generalmente tramandati dal Medio Evo o dall'Umanesimo</li> <li>• [Il luogo di conservazione della fonte]</li> <li>• Considerazioni critiche (eventuali)</li> <li>• Stesura del testo/riflessioni</li> </ul> <p>Cosa abbiamo veramente appreso da questa fonte? (Scheda concordata dal gruppo «Archivi aperti», su proposta della prof.ssa Elena Franchini).</p>

Prima di affidare ai vari gruppi i testi in fotocopia con la scheda di interpretazione, ho cercato, in una lezione frontale sostenuta da un ppt su LIM, di racciardare la parte moderna con quella antica, presentando più in dettaglio il nuovo scenario in cui andavamo a inserirci con focalizzazione soprattutto sulla domanda generativa della parte ancora da percorrere. Posta la centralità dell'agricoltura in rapporto all'ambiente, alla società, all'economia, alla politica, sia nel mondo moderno che in quello antico, come si struttura il dibattito dell'età imperiale attorno ad alcuni temi sensibili (estensione della proprietà, lavoro servile, ecc.)? Viste le variabili dell'ambiente mediterraneo (scarsa estensione delle pianure, piovosità, regime dei corsi d'acqua, ecc.), in che modo l'intervento umano (disboscamento, allevamento, lavoro schiavile) poteva incidere significativamente su di esso? Soprattutto in Italia, dove l'agricoltura viene intesa come giardinaggio per essere al massimo produttiva sui mercati con prodotti di qualità, essa ha dovuto sviluppare tecniche particolari (dissodamento del terreno, aratura, ecc.) per far fronte alle difficoltà ambientali. Che informazioni potevano dare le fonti selezionate al riguardo?

Mi sembrava, in questo modo, di aver curato tutti i dettagli di metodo. Ma dal lavoro di un gruppo ben presto mi sono accorta che non era così. La scheda redatta da alcuni studenti (inclusa in un diario di bordo) risultava alquanto imprecisa e generica a proposito del testo di Columella:

- l'autore si rivolge ai proprietari terrieri parlando dei danni provocati dall'urbanesimo e mosso dalla passione per la campagna e per l'agricoltura;
- lo scopo è quello di persuadere i proprietari terrieri a promuovere la buona coltivazione dei campi.

I tecnicismi dell'autore risultavano del tutto ignorati. E d'altra parte come avrebbero potuto essere rilevati? Il testo era in traduzione, era molto breve, non si conosceva il resto dell'opera, non si avevano termini di paragone. Riconosco in questo una mia antica difficoltà a utilizzare i repertori di fonti di cui sono spesso dotati i manuali di storia: tra un Tucidide e un Demostene, uno studente di biennio non ha gli strumenti per vederne le differenze. Se si fornissero nel dettaglio le informazioni necessarie per decodificare quelle fonti si costruirebbe un percorso parallelo di letteratura latina o greca (a fronte di tre ore di curricolo, che si riducono a due nelle sezioni sperimentali).

Ho quindi corretto la rotta con una maggiore attenzione alla selezione dei testi (di uno, *De herediolo*, ho fornito la versione integrale) e un aiuto a tutti i gruppi sugli item della prima parte della scheda con informazioni chiaramente tratte dalla letteratura latina o greca, ma «sostenibili» data l'esiguità della mole<sup>10</sup>.

Non solo. Il testo di Columella così come l'avevo proposto portava alla conclusione che l'autore fosse a favore della piccola proprietà, mentre invece, con uno sguardo d'insieme all'opera<sup>11</sup> si veniva a capire che era a favore dell'azienda di media dimensione (sul tipo di quella restituita in Toscana dagli scavi condotti sotto la guida di A. Carandini).

Settefinestre - Toscana  
(Fonte: Wikipedia)  
Museo archeologico di Rossignano  
- Ricostruzione  
Questo tipo di «villa» corrisponde  
all'ideale di Varrone e Columella



Gli studenti sono stati così in grado di distinguere i trattati tecnici con una specifica destinazione d'uso dalle lettere agli amici, la prosa dalla poesia (Ausonio), la poesia dall'oratoria politica tipica della *Seconda Sofistica* (Libanio). Si è visto anche che nel mondo tardo-anti-

co la scuola e la cultura rivestono ancora una grande importanza anche se ten-

<sup>10</sup> Per la scelta dei testi e successiva messa a punto mi sono servita dei seguenti manuali: A. DE BERNARDI - S. GUARRACINO, *L'operazione storica*, Ed. scolastiche, B. Mondadori, Milano 1986; G. B. CONTE, *Letteratura latina*, Le Monnier, Firenze 1992; A. LESKY, *Storia della letteratura greca*, vol. 3, A. Mondadori, Milano 1969.

<sup>11</sup> G. B. CONTE, *op. cit.*, p. 327.



dono a esprimersi in forme molto diverse dalla nostre. La poesia, per esempio, è una modalità frequente per esprimere valori e disvalori (*De Herediolo*). Nell'Oriente fortemente grecizzato le scuole di retorica non cessano di perseguire il compito della persuasione presso le classi dirigenti e i professori sono altamente stimati e tenuti in conto presso la corte imperiale.

Il quadro seguente riporta la sintesi delle acquisizioni preliminari dei vari gruppi per quanto riguarda le richieste della prima parte della scheda interpretativa.

Autore	Periodo	Area geografia di provenienza	Genere letterario e datazione dell'opera
COLUMELLA	sec. d.C.	Spagna Cadice	<i>De re rustica</i> Trattato di agronomia 61-65 d.C.
PLINIO il VECCHIO	I sec. d.C.	Italia sett. Como	<i>Naturalis Historia</i> Trattato di agronomia e non solo 71-75 d.C.
476 d.C. – caduta impero romano d'Occidente			
AUSONIO	IV sec. d.C.	Bordeaux console	<i>De herediolo</i> Poema (in versi)
LIBANIO	IV sec. d.C.	Antiochia Professore di retorica (2 <sup>a</sup> Sofistica) alla corte di Giuliano l'Apostata e di Teodosio	<i>Orazione XLVII</i> (in greco) 389-392 d.C.
SALVIANO di Marsiglia	V sec. d.C.	Treviri Vissuto poi a Marsiglia storico	<i>De gubernatione Dei</i> Trattato storiografico 440-445 d.C.
PALLADIO	V sec. d.C.	Roma, poi vescovo in Bitinia (dopo un periodo di ritiro nei deserti di Palestina ed Egitto)	<i>Opus agriculturae</i> Trattato di agronomia 460-470 d.C.
SIDONIO APOLLINARE	V sec. d.C.	Gallia Lione, poi vescovo, acclamato dal popolo, a Clermont-Ferrand	<i>Epistola</i> 465 d.C.

### L'attività dei gruppi

A partire dalle precedenti analisi, ciascun gruppo ha ricevuto la consegna di osservare più da vicino le notizie provenienti dagli autori identificati. Abilità: produrre informazioni a partire da una fonte<sup>12</sup>.

1° gruppo: COLUMELLA (*L'arte dell'agricoltura*, 1,3; 2,4, 9)

Una proprietà modello, secondo Columella, deve essere:

- vicina all'abitazione del padrone (per controllare i contadini)  
e deve avere:
- un padrone attivo che conosca bene i suoi campi e ispezioni spesso i terreni e faccia sorvegliare gli schiavi;

<sup>12</sup> I. MATTOZZI, «L'archeologia per insegnare a viaggiare nella storia», in *Educare all'antico*, op. cit.

- un appezzamento in parte collinare in parte piano, in parte coltivati in parte a bosco, non lontano dal mare o da un fiume navigabile;
- un'attenta diversificazione delle produzioni in modo da avere raccolti e materiali da sostegno (legno) e da costruzione (pietre).

2° gruppo: PLINIO il VECCHIO (*Nat. Hist. XVIII*, 171-173, 176-183, 191)

Una proprietà deve:

- avere una giusta misura nell'estensione della terra per ararla meglio (e l'autore individua nel latifondo la rovina dell'Italia e, in futuro, di quella delle province);
- avere dei buoni fattori, amministratori, ovviamente di condizione servile;
- ridurre il più possibile le spese: «Niente accresce la fertilità dei campi quanto l'occhio del padrone».

3° gruppo: AUSONIO di Bordeaux (*De herediolo*)

Non vi è altra misura della ricchezza che quella fissata dallo spirito. Caratteristiche del podere, secondo Ausonio:

- 200 *iugeri* di terreno (a vigneto, prati, boschi);
- i braccianti non devono essere né troppi né pochi;
- presenza di una fonte, di un pozzo, di un fiume navigabile (che permette l'andare e il tornare);
- nel granaio, frutti per due anni;
- podere non troppo vicino alla città né troppo lontano, in modo da fuggire la folla e, alternativamente, la noia.

4° gruppo: LIBANIO di Antiochia (*Orazione XLVII*, 4-8, 11,17)

L'autore osservando le campagne siriane nota:

- come si evolve il ruolo dell'esercito;
- come sia difficile riscuotere le tasse («Gli agenti del fisco raccolgono ferite invece di imposte»);
- come si comportano i contadini.

5° gruppo: SALVIANO di Marsiglia (*De gubernatione Dei*, V, 4-5)

- gli schiavi diventano ladri (per l'eccessiva povertà);
- la società romana è già morta (castigo divino);
- i pochi confiscano i beni dei più;
- i poveri si affidano ai padroni;
- i Romani si rifugiano presso i barbari;
- il titolo di cittadino romano non ha più valore.

«L'esazione delle imposte permette ai romani di mandarsi reciprocamente in rovina. Ma non proprio reciprocamente. [...] La grande maggioranza vede i propri beni confiscati da pochi uomini, che considerano l'esazione delle imposte come beni di loro appartenenza, che fanno dei titoli di debito fiscale una fonte di profitto personale. E questo è vero non solo dei grandi, ma degli infimi subalterni, non solo dei giudici, ma dei loro subordinati. Perché quali sono, non

dico le città, ma i municipi o i borghi (*vici*), dove i «*curiales*» non siano altrettanto tiranni?» (Salviano di Marsiglia, *op. cit.*, p. 320).

6° gruppo: SIDONIO APOLLINARE (*Lettere*, II, 2 e 9)

Dai testi (entrambi datati nel 465 d.C.) si evince:

- la grandezza della proprietà;
- il tipo di coltivazioni (vite e olivo);
- presenza di numerosi «domestici»;
- il senso ormai prevalente della morale cristiana;
- la campagna come luogo di svago e di letture.

Non emergono invece problematiche legate:

- alla conduzione dei campi;
- al lavoro dei dipendenti;
- alle tecnologie.

Nel complesso, si può rilevare la fine della forma antica di proprietà: i contadini (*rustici*) o sono *interni*, fuori dalle giurisdizioni delle città, o sono *esterni* e sono *barbari*.

7° gruppo: PALLADIO (*Opus agriculturae*, libro I, VI, XLI-XLII; libro II, cap. III)

È necessario:

- avere all'interno della proprietà fabbri, falegnami, fabbricanti di botti perché il bisogno di recarsi in città non obblighi i contadini ad allontanarsi dal lavoro;
- valutare le diverse specie di grano e scegliere quelle predominanti nella regione;
- non mettere a direzione della proprietà uno schiavo per il quale si sia particolarmente teneri in modo da poterlo sgridare ogni volta che serve;
- incanalare l'abbondanza d'acqua dei bagni fino ai mulini in modo da evitare forza lavoro umana o animale;
- acquistare aratri semplici o, in pianura, aratri con le «orecchie» (*aratra aurita*) con cui si ottiene un solco più elevato, in modo da proteggere il seme dalle acque stagnanti in inverno;
- attaccare il giogo dei buoi al collo e non alla testa.

La lunga disamina, che molto si addentra nel campo disciplinare, è, a mio avviso, necessaria per illustrare l'apprendistato cognitivo che essa ha richiesto. Non ho infatti trovato altra letteratura sull'argomento, in specifico riguardo al biennio superiore. Come si vede, nel predisporre i materiali per il laboratorio, mi sono mossa in una logica di ricerca di persistenze e discontinuità, proponendo lo studio dei nessi sottesi a culture che, compresenti in determinato contesto sociale, si muovono a diverse velocità. In tale direzione, di trasformazione del «documento in monumento» e non viceversa<sup>13</sup>, ci si interroga non sui discorsi ultimi o definitive verità storiche, ma «sulle costellazioni discorsive che producono i significati e che orientano la ricerca sui fenomeni sociali»<sup>14</sup>

<sup>13</sup> M. FAUCAULT, *Archelogia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971, p. 11.

<sup>14</sup> M. FERRARI, in *Educare all'antico*, *op. cit.*

## Ricostruzione del quadro di civiltà atteso

(elaborata attraverso le relazioni comunicate dai gruppi)

Abilità: elaborare le informazioni in conoscenze<sup>15</sup>

A partire dal il 60/70 d.C. l'agricoltura mediterranea comincia a entrare in una crisi irreversibile. Di essa hanno chiara percezione sia Columella che Plinio il Vecchio, i quali individuano nel diffondersi del latifondo e nella diminuzione della manodopera schiavile due insolubili criticità. Il primo, però, nel descrivere l'azienda agricola ideale pensa ancora a una agricoltura commerciale in un'ottica di dominio della città sulla campagna. Il secondo, più realisticamente, vede nel lavoro schiavile un ostacolo insuperabile.

«Far coltivare i campi da schiavi incatenati produce pessimi risultati, come accade per tutto quello che è fatto da uomini senza speranza» (Plinio il Vecchio, *Nat. Hist.*, XVIII).

Ma «aprire» a un'altra figura di coltivatore (colono) significa incidere sul tessuto sociale, alterare il tradizionale rapporto città/campagna, proprio in un momento in cui entravano in crisi anche le tecniche e gli strumenti tradizionali. Il blocco delle tecniche in età imperiale (sintomatica l'invenzione del mulino ad acqua che, risalente a quest'epoca, non viene sfruttata) avrà delle importanti ripercussioni anche sul mondo medievale: l'Occidente medievale è un mondo dominato da una mentalità antitecnica, «in regresso persino rispetto all'impero romano, arretrato rispetto al mondo bizantino, al mondo musulmano, alla Cina»<sup>16</sup>.

Il processo di trasformazione dell'agricoltura mediterranea, da intensiva a estensiva, è dato per scontato dall'ultima fonte (gruppo 7) presa in esame, il testo di Palladio. Il latifondo si è affermato portando con sé l'inevitabile trasformazione dell'ambiente: la tecnologia viene ripresa in considerazione (ma non in Italia); accanto agli schiavi, ora trattati più umanamente, si è ormai affermata la figura del colono; l'interruzione dei traffici e dei commerci, l'autosufficienza dell'azienda, dotata di officine per fabbri e falegnami, segnala l'avvenuto capovolgimento (poi altomedievale) del dominio della campagna sulla città.

Questa profonda trasformazione non è stata «indolore» né rapida: i quattrocento anni intercorsi dai limiti temporali che ci siamo dati permettono di vedere l'acutezza delle analisi di Columella e Plinio, ma anche, attraverso lo sguardo su altre fonti, l'incapacità dello Stato (almeno da Diocleziano in poi) a fermare il declino, l'approfondirsi della crisi sociale per l'insostenibilità del peso fiscale da parte dei contadini che lo vedono come sostanziale nemico e, a dispetto di ogni diritto di cittadinanza, si rifugiano talvolta presso i barbari. D'altra parte, gli imperatori non hanno esitato in alcuni casi a servirsi persino degli

<sup>15</sup> I. MATTOZZI, *op. cit.*

<sup>16</sup> J. LE GOFF, in *La civiltà dell'Occidente medievale*, Einaudi, Torino 1981, pp. 214ss.

Unni per riscuotere le tasse. Ecco allora che il grande proprietario di campagna, detentore di «*villae*» con tanti servi e domestici, diventa anche il protettore in grado di offrire rifugio e sicurezza.

Il mondo della campagna può diventare per gli alti funzionari anche un luogo di *relax* non lontano dalla città (Ausonio) o offrire tutti i *conforts* per uno stile di vita signorile complementare a quello cittadino (Sidonio Apollinare). In questo quadro, essere pagano o cristiano non fa molta differenza se si hanno sufficienti strumenti culturali e mezzi economici. E le cose possono andar bene in Gallia e non in Siria, nonostante la maggior tenuta del governo di Bisanzio. L'Impero Romano d'Oriente si salva sì dallo sfacelo, ma la Siria e l'Egitto vedono l'Islam come un liberatore. Al contrario, l'Occidente decade, ma Milano con il suo vescovo Ambrogio, anch'egli acclamato dal popolo, non si può dire che non sia ben amministrata e tenuta in gran conto presso le diplomazie internazionali.

È quindi una realtà fluida e complessa quella che conduce alla cosiddetta «caduta» del 476 d. C. e dintorni.

Attraverso l'uso delle fonti (cioè l'uso dei documenti come fonti), i ragazzi hanno potuto acquisire, certo secondo stili cognitivi diversi, alcune linee di fondo della moderna storiografia nell'interpretazione della società tardo-antica. In essa, sostanzialmente, viene meno il modo «classico» di governare basato sul diritto di cittadinanza: vanno in crisi, di conseguenza, determinati equilibri sociali e politici, ma, attraverso l'apporto della concezione germanica del diritto, emergono anche nuove linee di convivenza riconoscibili poi nell'Alto Medio-Evo.

### Risultati formativi e criticità

Nell'interpretare e sperimentare questo percorso (che è stato nell'a.s. solo una piccola parte del cammino) ho potuto vedere più da vicino alcuni aspetti del modello didattico. Si può dire che anch'io «ho imparato facendo»: per esempio, ho imparato dagli errori, mi sono «contro-allenata» a non sentirmi rassicurata, a non focalizzare sulla «prestazione», a non sentirmi delusa se i ragazzi manifestavano gusti diversi dai miei o se apprezzavano di più il paradigma scientifico di quello umanistico (come, al contrario, è usuale in Italia per chi, come me, si è formato tra il Sessanta e l'Ottanta del secolo scorso).

Non per questo vorrei che il mio passo apparisse trionfale: conosco le insidie e i narcisismi a cui siamo inevitabilmente sottoposti nel lavoro d'aula. E mi chiedo: sarà mai possibile rielaborare insieme ai ragazzi contenuti non banali senza distruggere la loro autostima? E perché, a volte, nonostante tutto, li vedo così lontani e chiusi in altri mondi?

Un'altra serie di problemi, più tecnici o strettamente didattici, potrebbe aprirsi sul tema della valutazione. Nel caso specifico, i compiti sono stati costruiti su competenze reali (questionari, interventi verbali, interventi programmati, produzione di testi *on line*) e su prodotti *in itinere* e in conclusione. Ma il tema in sé meriterebbe ben altro approfondimento.

Abituata per formazione a lavorare sull'immaginario più che sulle basi materiali dell'esistenza, non ho trovato facile questa attività didattica e neppure del tutto congeniale. Lo sanno bene gli amici e colleghi di «Archivi aperti». È grazie a loro, però, che ho ritrovato il piacere dell'«artigianalità» nel mio lavoro. Se la pratica laboratoriale possa essere impiegata anche nell'insegnamento della letteratura, è cosa su cui per ora rifletto senza grandi risultati: «la letteratura — si sa — si pone spesso nei confronti della storia come l'altra faccia della luna, lasciata in ombra dal corso del mondo»<sup>17</sup>.

Certamente attraverso l'esperienza vissuta con la II D ho conosciuto più da vicino il mondo dei ragazzi, il loro modo di relazionarsi con gli adulti. In qualche momento mi è parso davvero di «danzare» con loro<sup>18</sup>, in altri di essere veramente stonata. Loro perennemente sorridenti e tolleranti.

Per valutare l'efficacia globale dell'intervento, non posso far altro che rendere pubblici il metodo e le fonti impiegate e offrirli alla discussione critica. Per quello che mi compete, sarebbe già un risultato aver promosso la figura di uno studente «*open-minded*», curioso e interessato al mondo in cui vive. Da quanto mi è stato dato di constatare, l'enormità dei temi trattati, l'apertura sul sociale e sul moderno hanno costretto tutti a qualche riflessione. Nei due anni di biennio, sulle nostre LIM, sono transitate, inserite in un orizzonte di senso, informazioni sul mondo contemporaneo: la sponda Sud del Mediterraneo, i diritti violati dalle guerre in Siria, il vento delle rivoluzioni arabe... Ognuno si sarà fatta una sua idea, difficile rimanere indifferenti. Per dirla con il *refrain* di una nota canzone, ancora mentre scrivo, questo vento agita «anche me [...]».

## Ringraziamenti

Nel congedare questo lavoro, che deriva dalla rielaborazione del mio intervento al Seminario nazionale OPPI, Milano 22-25 luglio 2013, desidero ringraziare la dott.ssa Daniela Lazzaroni, Dirigente del liceo «G. Galilei» di Voghera, per aver reso possibile la sperimentazione; la prof.ssa Federica Scarrione, per la paziente consulenza multimediale, la prof.ssa Anna Maria Rizzi, per l'aiuto nel reperimento e controllo delle fonti, e il prof. Roberto Giorgi, per l'approfondimento bibliografico. In particolare, ringrazio il prof. Valerio Contini, che ha tenuto la lezione sul tema «Sovranità alimentare», molto apprezzata da noi tutti. Uno speciale, affettuoso ringraziamento al gruppo «Archivi aperti», a Giovanni Iatta e a Rita Menna, che hanno creduto strenuamente nelle nostre possibilità di riuscita.

<sup>17</sup> C. MAGRIS, *Utopia e disincanto*. Saggi, Garzanti, Milano 1999, p. 15.

<sup>18</sup> «Come ci si allena in questa danza, la danza del buon ascoltatore/osservatore? Così come per un valzer si insegnano i passi 'un-due-tre', anche qui possiamo iniziare indicando alcuni passi, purché si tenga presente che poi, come nel valzer, è il ritmo e lo stile che contano. Primo passo: un buon ascoltatore/osservatore è uno allenato a non limitarsi a vedere e sentire quel che ci si aspetta di vedere e di sentire; è uno che si è contro-allenato a non sentirsi rassicurato e 'in controllo' quando riconosce e incasella facilmente quel che vede e sente. Secondo passo: è uno che accetta di buon grado di essere smentito, sorpreso, spiazzato, di sentirsi goffo e lento e sa gestire tutto questo come delle virtù. Rinuncia a un controllo di primo grado sulla 'realtà' per esercitare un controllo di secondo grado sui rapporti 'fra se stesso e la realtà'. Terzo passo: è un esploratore di mondi possibili, sempre un po' straniero anche a casa propria. Come diceva Sherlock Holmes: 'non si tratta di vedere o sentire cose diverse, si tratta di guardarle e ascoltarle in modo diverso'. Questo modo diverso di ascoltare e guardare consiste nella capacità di accogliere quei dettagli che si presentano come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti in quanto preludono a possibili bisociazioni» (M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, B. Mondadori, Milano 2003). Da un Report di Rita Menna per «Archivi aperti» - Casteggio.