



## Progetto storia del 900

### TRIESTE

#### "Memorie diverse in una città di frontiera"

## CONTENUTI, FINALITÀ FORMATIVE E OBIETTIVI DIDATTICI

### Il contesto storico: contenuti e motivazioni del lavoro<sup>1</sup>

A partire dalla seconda metà del XIX secolo il goriziano, Trieste e l'Istria sono stati teatro dello scontro nazionale (intrecciato ad altri fattori, tra cui quello di classe) tra sloveni e italiani. In tale contesto, l'elaborazione della memoria si è sviluppata secondo la prospettiva della cosiddetta "nazionalizzazione delle masse" che vedeva tra i suoi strumenti la creazione di memorie storiche distinte e separate le une dalle altre.

Lo scontro subiva poi un salto d'intensità negli anni seguenti la prima guerra mondiale con il tentativo da parte dello stato italiano, anche di quello prefascista, di cancellare e/o assimilare forzatamente le componenti slovena e croata della popolazione, fino all'uso sistematico della violenza operato a questo scopo dal fascismo.

L'escalation della contrapposizione nazionale continuava fino alla fine della seconda guerra mondiale, ma si protraeva, seppure in forme meno violente, fino agli anni '50, per poi scemare, con qualche periodico ritorno di fiamma.

Era in particolare a partire dall'invasione italiana della Jugoslavia, nel 1941, con la conseguente annessione della cosiddetta provincia di Lubiana, e con la nascita del movimento partigiano sloveno, che la contrapposizione entrava nella sua fase più acuta.

Dopo l'8 settembre 1943 nasceva anche la Resistenza italiana, in queste zone divisa al suo interno tra una parte che, per motivi di comunanza ideologica, riconosceva il ruolo guida del movimento partigiano sloveno (e più ampiamente jugoslavo), ed un'altra parte che invece si opponeva all'egemonia del movimento partigiano sloveno (e jugoslavo), a guida comunista.

Dopo la liberazione e almeno fino alla rottura del 1948 tra Stalin e Tito, la semplificazione propagandistica delle posizioni riduceva lo scontro a lotta per l'appartenenza nazionale dei territori contesi tra Italia e Jugoslavia. E ciò, nonostante il fatto che nel campo indicato come filo-jugoslavo militassero molti italiani (almeno fino alla rottura del Cominform), che non fossero pochi gli sloveni contrari all'annessione a quella Slovenia, e nonostante il buon successo elettorale che a Trieste raccoglievano le formazioni, tanto italiane quanto slovene, che propugnavano l'indipendenza effettiva del Territorio libero di Trieste.

Così, il caso di Trieste ben si presta come esempio di "uso pubblico" e strumentale della storia, con esiti tutt'altro che positivi.

L'enfasi sulla contrapposizione nazionale ha infatti favorito l'elaborazione di memorie distinte di tali avvenimenti, che presentano riferimenti simbolici separati e talvolta opposti. Due memorie che oltre ad interpretare in modo diverso i medesimi eventi storici, si basano su avvenimenti diversi l'una dall'altra e ignorano gli avvenimenti di riferimento dell'"altra" comunità nazionale.

L'uso strumentale della storia, ampiamente praticato da tutte le forze politiche, ha spesso condotto a valutazioni del tutto indifferenti ai fatti storicamente accertati, modellate piuttosto dall'esigenza di convalidare la giustezza delle ragioni della propria parte.

---

<sup>1</sup> Questo paragrafo è tratto quasi integralmente dal testo del progetto originario "Memorie diverse"

Di qui la diffusione di opposti stereotipi, che si perpetuano con il perpetuarsi della strumentalizzazione a fini politici della memoria di chi ha vissuto sulla propria pelle gli eventi tragici del secolo che abbiamo alle spalle, impedendo così una serena valutazione del passato di queste terre e una visione non “nemica” dell’altra componente nazionale, condizioni irrinunciabili per una prospettiva di convivenza civile e democratica, qui come altrove. Da questa situazione scaturiscono le motivazioni di fondo del lavoro didattico che si propone.

## **Finalità formative e obiettivi didattici**

### **1- Riconoscere le “diverse storie” e metterle a confronto**

Una caratteristica della storia-disciplina è quella di essere, secondo la definizione di Guarracino<sup>2</sup>, una scienza “pluriparadigmatica”: “Vale a dire che in essa operano contemporaneamente più scuole e più tendenze che ricorrono a diversi sistemi di ricerca e spiegazione...Paradigmi e quasi paradigmi diversi interferiscono tra loro e sollevano una selva di questioni ideologiche e metodologiche preliminari sulle quali occorre volta a volta esplicitare e accordarsi. Questa pluralità di indirizzi aggiunge ai problemi di denotazione dei termini, degli oggetti, degli strumenti quelli derivanti dall’essere loro attribuiti diversi e contrastanti significati (quante interpretazioni di “fascismo”, del “risorgimento”, quanti concetti di “stato”, di “spiegazione storica” e così via)...”

Ciò rende la storia una disciplina “conflittuale” per eccellenza, per statuto epistemologico; affrontare lo studio della storia partendo da una simile consapevolezza e dunque assumere il confronto delle interpretazioni come una delle operazioni fondamentali per una corretta conoscenza storica può essere un potente strumento per la formazione di un pensiero critico ed un antidoto contro l’indottrinamento ideologico.

Nel caso specifico, in cui i dati stessi sono spesso controversi, l’obiettivo è quello di far emergere i fatti storicamente accertati evidenziando le questioni in discussione tra le diverse ottiche, per metterle a confronto e approfondirle, in modo che gli studenti possano giungere ad una comprensione storica degli eventi e dei processi, capace di tener presenti, il più possibile, tutti gli elementi in gioco e tutte le “ragioni” delle parti implicate in un conflitto, nella ricerca di verità storiche consapevoli della parzialità dei punti di vista e immuni da strumentalizzazioni.

### **2- Educare alla convivenza e all’interculturalità**

Contro il riemergere di culture etniciste e nazionaliste, contro il “mito dell’omogeneità” come valore, contro i processi di omologazione e assimilazione e la negazione dei diritti civili e politici delle minoranze, è importante affermare che i bisogni umani fondamentali sono essenzialmente uguali a tutte le latitudini e in tutti i contesti sociali, pur essendo declinati secondo codici culturali diversi ed essere coscienti del fatto che “quello che nella contrapposizione etnica gioca più d’ogni altra cosa, è la volontà di radicalizzare una qualche differenza a dispetto delle somiglianze, che sono molto spesso assai più numerose delle differenze”<sup>3</sup>, nonostante muri di ogni tipo siano costantemente innalzati per dividere e contrapporre come nemici soggetti appartenenti a gruppi diversi, in sistemi fondati sulla guerra e sulla sua legittimazione.

Obiettivo didattico può essere, allora, quello di utilizzare le storie di vita per riflettere sul ruolo di stereotipi e pregiudizi nella produzione sociale della violenza, nella formazione dell’idea di “nemico” e nei processi di disumanizzazione dell’avversario al fine di sviluppare, invece un reale decentramento cognitivo ed affettivo che conduca alla comprensione del diverso da sé e alla capacità di interagire con prospettive e punti di vista differenti dal proprio.

Un altro obiettivo, collegato a questo, può essere quello di approfondire perciò i concetti di memoria, identità, etnia...

---

<sup>2</sup> Guarracino S.-Ragazzini D, Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi, Feltrinelli, 1980, pag.44

<sup>3</sup> Fabietti U., Pensare l’identità etnica, relazione per il Corso di Perfezionamento in Educazione interculturale, Università di Firenze, 1999, pag.7

### **3- Educare alla pace, intesa come capacità di trasformazione nonviolenta dei conflitti**

Quanto detto sopra non significa affatto assumere la prospettiva ingenua dell'assenza di conflitti. Proprio a partire dalla consapevolezza, invece, che essi sono elementi presenti ed ineliminabili dell'umana esperienza a tutti i livelli, in particolare quello, oggi in primo piano, della convivenza multiculturale in società complesse come le nostre, diventa fondamentale modificare il paradigma dominante di conflitto, fortemente connotato dalla violenza, al punto che, nel comune modo di sentire, conflitto e guerra si identificano, in favore di un approccio non distruttivo nei conflitti, secondo quanto evidenziato dalla Peace Research a livello internazionale in questi ultimi decenni<sup>4</sup>. In ultima analisi ciò significa contribuire a contrastare, anche attraverso l'insegnamento della storia, i processi di legittimazione della violenza nelle sue diverse forme, diretta, strutturale e culturale, per sviluppare un'idea di pace non come generica volontà di intesa o superamento delle differenze, ma come capacità di gestire i conflitti ad esse collegati in modo non distruttivo, ovvero, secondo la definizione che ne dà Giuliano Pontara, come "proprietà di un sistema sociale: vi è pace quando gli attori nel sistema cooperano e quando i conflitti che sorgono in seno ad esso vengono condotti, trasformati e risolti in modo nonviolento e costruttivo"<sup>5</sup>

La storia dunque come occasione per riflettere concretamente su come agiscono i meccanismi della riproduzione della violenza e come stimolo a rintracciare percorsi alternativi ad essa e perciò a indagare sul tema del conflitto secondo nuovi paradigmi culturali: nell'ottica suddetta sono, queste, delle strade efficaci per educare alla pace.

### **4- Proporre un'epistemologia della complessità come approccio metodologico per un insegnamento della storia adeguato a sviluppare le competenze necessarie per comprendere le dinamiche del mondo contemporaneo.**

In sintesi, le precedenti finalità si possono tutte ricondurre ad un orizzonte teorico più ampio, quello che fa riferimento all'epistemologia dei sistemi complessi (ambito di ricerca di cui G.Bateson è stato uno dei più noti esponenti). E' possibile, attraverso l'insegnamento della storia, proporre ed esemplificare concretamente un simile approccio, con l'obiettivo di delineare le caratteristiche di un tipo di *savoir faire* a livello cognitivo, emotivo, relazionale, che appare sempre più indispensabile nel bagaglio formativo dei giovani di oggi e delle future generazioni, per muoversi e interagire nei contesti complessi delle nostre società?

E' su questo tipo di competenze che vorrei qui soffermarmi in particolare, tentando di collocarle nello specifico del discorso storico.

Competenza essenziale, in un contesto multiculturale, è quella dell'autoriflessività, della consapevolezza cioè che ciascuno di noi pensa, sente, percepisce, agisce all'interno di una "cornice", che costituisce il substrato culturale comune di un determinato contesto, la "cultura profonda" (J.Galtung) che ne contiene le premesse implicite, le cose, cioè, che non si esplicitano proprio perché si danno per scontate.

Bateson chiama "deuteroapprendimento" questo "apprendimento di secondo grado" che ci rende consapevoli delle cornici di cui siamo parte e che abbiamo incorporato e ci rende capaci di distinguere non solo tra punti di vista diversi all'interno di uno stesso contesto, ma anche di riconoscere i passaggi, i salti da un contesto all'altro.

---

<sup>4</sup> numerosi sono ormai i testi nella letteratura di questo settore di ricerca interdisciplinare sviluppato soprattutto all'estero; purtroppo i testi disponibili in lingua italiana non sono molti, tra questi si indicano: Sharoni S., La logica della pace. La trasformazione dei conflitti dal basso, EGA, Torino, 1997, breve saggio che contiene i riferimenti essenziali alla storia della Conflict Resolution come ambito di ricerca specifico; Arielli E.-Scotti G, I conflitti.

Introduzione a una teoria generale, B.Mondadori, Milano, 1998

<sup>5</sup> Pontara G., La personalità nonviolenta, EGA, Torino, 1996, pag.26

Se, ad esempio, in una determinata cultura, di fronte al dolore e al lutto è usuale un atteggiamento di riserbo, silenzio, non interferenza, e in un'altra invece è usuale un atteggiamento di partecipazione, manifestazione esplicita del dolore, interferenza, è chiaro che quando queste due diverse "cornici" si incontrano in una contingenza comune che pone di fronte persone appartenenti all'una o all'altra di esse, sarà difficile capire il comportamento dell'"altro" se non si tiene conto dell'esistenza e delle caratteristiche di queste diverse matrici nelle quali i differenti comportamenti si inscrivono.

Di fatto però ogni cultura tende ad educare all'etnocentrismo, a presentare cioè i propri punti di vista come gli unici o i migliori. Ciò contribuisce a rendere implicite le premesse e a nascondere la presenza, a ostacolare quella presa di coscienza dei contesti, tanto indispensabile alla comunicazione interculturale. Se si tiene conto solo del proprio punto di vista, se addirittura non ci si rende conto che "Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per vedere il tuo punto di vista devi cambiare punto di vista"(M.Sclavi)<sup>6</sup> si valuteranno i comportamenti altrui solo secondo le proprie matrici valoriali, tenendo conto unicamente delle proprie cornici, senza cioè nemmeno entrare in relazione con l'altro o instaurando solamente relazioni di non ascolto, non comprensione. Ciò che è necessario, sostiene Marianella Sclavi, è invece essere capaci di fare delle bisociazioni, cioè riconoscere come un certo comportamento possa assumere significati diversi, anche contrastanti, se riferito a cornici differenti, e restare perciò aperti alla ricerca e all'ascolto di questi significati.

Il che non significa necessariamente assumere l'orizzonte del relativismo culturale che "giustifica i comportamenti di ciascuno alla luce della cultura di appartenenza"<sup>7</sup> Si può mantenere il proprio punto di vista o modificarlo, valutare in un modo o nell'altro la situazione, ma ciò che fa la differenza è che si è in grado di prendere coscienza dei possibili stereotipi, che si sa di essere all'interno di cornici diverse, tra le quali si può cercare di costruire "ponti" che consentano il "passaggio" di una reale forma di comunicazione. Si deve meta-comunicare per poter comunicare, essere consapevoli di cosa passa nella comunicazione per giungere ad uno scambio effettivo, praticare un "apprendimento di secondo grado" per saper gestire le differenze e realizzare un possibile cambiamento.

Per quanto riguarda la storia e il suo insegnamento, il discorso richiede alcune ulteriori precisazioni. Che la storia abbia a che fare con la complessità non c'è dubbio; che essa sia lo scenario sul quale si presentano attori diversi, portatori di ideologie, esperienze, punti di vista, interessi diversi, pure; che i "fatti" non siano delle pure evidenze che lo storico si limita a raccogliere, come troppo semplicisticamente la storiografia positivista aveva creduto, è ormai ampiamente accettato. Tuttavia, in ambito storico, tanto più dal punto di vista dell'insegnamento della storia nella scuola, si pone con forza il problema della ricerca della verità dei fatti e delle ricostruzioni; è necessario distinguere tra fatto e interpretazione; il rapporto tra "verità" e "interpretazione", o se si vuole, tra ricerca di "verità storiche" e "relativismo storico" assume talvolta aspetti drammaticamente concreti (tutte le interpretazioni sono uguali? Certi fatti sono realmente avvenuti e in che misura, e quale significato hanno assunto per i protagonisti?....) Non c'è bisogno di ricordare il caso del negazionismo storico in relazione alla Shoah per capire quanto sia importante far chiarezza su questi aspetti. La questione va perciò posta nei termini chiari in cui la pongono, con sfumature diverse ma uguale sostanza, le due seguenti citazioni di G.Gozzini e J.Le Goff, la prima riferita più propriamente al lavoro dello storico, la seconda al lavoro dell'insegnante di storia.

"Le Verità assolute, uniche e intangibili appartengono alla sfera della rivelazione e delle fedi religiose. L'approccio scientifico si nutre invece di verità sempre imperfette e sempre perfettibili, di approssimazioni per difetto, di dibattito costante. Intendiamoci: è passata per sempre la stagione del "post modernismo", del pensiero debole, della inconoscibilità del reale e della riduzione della storia

---

<sup>6</sup> M.Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2000, pag.23. Devo a questo testo prezioso, col quale ho trovato grande sintonia, un potente stimolo a rielaborare concetti e a ristrutturare precedenti acquisizioni, nonché ad applicarle in campi diversi, come la storia. Ad esso perciò rimando per un approfondimento di approcci e concetti qui solo affrontati per brevi cenni)

<sup>7</sup> M.Sclavi, *op.cit.*, pag.226

a testo letterario. I fatti avvengono e sono testardi. Ma il loro resoconto rimane sempre viziato dalla inevitabile presenza della soggettività di chi racconta e di chi ascolta. Il lavoro dello storico si presenta allora come una tensione continua tra fonti documentarie e loro interpretazione....”<sup>8</sup>

“Il lavoro dell’insegnante di storia deve essere fondato sulla critica dei fatti e dei documenti storici. Insegnando storia si deve- per quanto gli alunni siano capaci di seguire- suscitare in loro lo *spirito critico*, atteggiamento fondamentale in storia. Il *fatto storico non è dato, bensì costruito*. Gli alunni vanno perciò sensibilizzati alla fabbricazione della storia. Bisogna mostrare loro che il lavoro dello storico non consiste nel ricomporre la storia, ma nel *fare la storia*.

Fabbricare non è però manipolare. Le società e in particolare certi regimi politici in modo consapevole, manipolano la storia a favore di alcuni loro obiettivi, che nulla hanno a che fare con la verità. Se la verità in storia è difficile da raggiungere, se uno stesso documento, una stessa evoluzione storica possono dar luogo a interpretazioni diverse, questo non vuol dire che in storia si possa affermare qualunque cosa. Certe affermazioni sono false e certe menzogne o certi silenzi della storia devono scomparire...

Se la storia non attinge alle cause prime, tuttavia postula l’esistenza di una *verità storica*...

La *storia si fa con i documenti*. Bisogna perciò assicurare agli alunni un minimo di contatto con i documenti...Nessun documento è innocente. Ogni documento tende a imporre una certa immagine. Come hanno dimostrato Michel Foucault e Michel de Certeau, *ogni documento è un monumento*.

La storia oggi si fa con una molteplicità di documenti. E’ la fine del monopolio dello scritto. L’orale, il documento archeologico, e l’immagine sono divenuti documenti storici a pieno titolo...

L’insegnante è bene renda sensibili gli alunni al fatto che le conoscenze e i metodi in storia sono al servizio di una problematica. Il primato di una *storia-problema* deve penetrare in loro...”<sup>9</sup>

Tradotta in termini di discorso storico, dunque, l’epistemologia della complessità ci rende più consapevoli che la verità dei fatti non può prescindere dalle cornici interpretative sia dei protagonisti, dei testimoni, dei depositari della memoria, sia degli storici che su queste fonti lavorano, e ci suggerisce una serie di operazioni metodologiche di grande fecondità dal punto di vista formativo.

Nel proporre percorsi didattici basati sull’uso delle fonti orali, ad esempio, come quelli che saranno di seguito abbozzati, occorrerà guidare preliminarmente gli alunni nelle seguenti operazioni concettuali:

- a- “decostruire il procedimento che costituisce il fatto storico” (M.L.Magini) tenendo conto degli elementi che possono orientare i testimoni a individuare i fatti ai quali attribuire rilevanza e a “non vederne” altri o ad attribuire “quel” particolare valore o significato ad un evento (tipo di appartenenza sociale, nazionale, culturale, di genere....; ideologia, implicita o esplicita; esperienza vissuta: la propria storia di vita segna il modo di guardare il mondo; situazioni contingenti, memoria, ecc);
- b- rendere esplicite le matrici, le cornici implicite, individuandole nelle loro caratteristiche;
- c- assumere le diverse prospettive e metterle a confronto;
- d- confrontare i dati così raccolti con quelli provenienti da fonti di tipo diverso;
- e- giungere così ad una valutazione storica più articolata, ampia, critica, fondata.

Obiettivo di questo lavoro è che al termine di simili operazioni non solo sia superato ogni rischio di relativismo storico e si giunga ad una conoscenza dei fatti e dei processi approfondita e argomentata, ma soprattutto che ciascuno possa acquisire un metodo di approccio, analisi e gestione di questioni controverse e conflittuali, da tradurre nel concreto saper fare della gestione quotidiana delle differenze.

E’ a partire da questi presupposti che si presentano i materiali e le proposte di lavoro didattico delle pagine che seguono.

---

<sup>8</sup> G.Gozzini, Come interrogare il passato, in Testimonianze, n.411, maggio-giugno 2000, san Domenico di Fiesole, pag.9

<sup>9</sup> J.Le Goff, Ricerca e insegnamento della storia, Firenze, 1991, pag.21-22