

**Educazione alla cittadinanza e interculturalità**

Il Trentino come laboratorio di cittadinanza attiva e differenziata



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

Dipartimento di Scienze della Cognizione  
e della Formazione

# Storia locale e spazi di cittadinanza

La formazione storica  
locale come vettore  
di cittadinanza  
vissuta

a cura di

**Quinto Antonelli e Luigi Dappiano**



**ti  
ci  
e**

## **Storia locale**

### **e spazi di cittadinanza**

La formazione storica  
locale

come vettore

di cittadinanza vissuta

a cura di

Quinto Antonelli

e Luigi Dappiano

Deliverable n. 9

Settembre 2006

## **Indice**

---

0.	Presentazione. Un'endiadi problematica	3
1.	I luoghi come "scenari formativi"	5
2.	Quale uso di quali fonti? Problemi di metodo	7
	2.1. Il paesaggio	8
	2.2. Le fonti soggettive	12
	2.2.1. La testimonianza orale	13
	2.2.2. Le scritte	19
3.	Formazione storica e strategie della memoria	21
4.	Il Trentino come laboratorio di formazione storica	26

## 0. Presentazione. Un'endiadi problematica

Come suggerisce il titolo, questo *deliverable* si interroga sulla relazione che sussiste, o che dovrebbe sussistere, tra dimensione locale della storia, formazione storica degli individui e educazione alla cittadinanza. Cerchiamo di tradurre l'argomento in due domande iniziali: in che modo gli individui, conoscendo *la storia* del territorio in cui vivono e operano, maturano *uno sguardo storico* su questo stesso territorio, cioè maturano la capacità di *leggerlo storicamente*? E in che modo la maturazione di uno sguardo storico può agire come elemento costituente di una *cittadinanza vissuta*?

Il primo problema che si incontra, nell'intraprendere questo percorso, è legato all'ambiguità semantica del termine "storia locale", che può essere usato sia per riferirsi ad una storia del luogo (quindi ad una *specificazione* della storia, nei suoi processi e nei suoi eventi), sia per riferirsi ad una localizzazione della storia (quindi ad una *modalità* della storia nel suo presentarsi). I due significati non sono necessariamente in conflitto, come sembrerebbe invece suggerire l'abusata antinomia "storia locale *ma non* localistica"; tuttavia essi segnalano un rischio di anisotropia per chiunque si avvicini ai problemi che intendiamo affrontare. Se infatti accentuiamo il primo significato, ci approssimiamo all'idea per cui chi vive in un luogo ne assorbe la storia per il fatto stesso di condurre qui la propria esistenza e le proprie esperienze sociali. La storia locale, in questo caso, finirebbe per informare di sé i processi di identificazione ed autoriconoscimento dei suoi abitanti e ne occuperebbe l'intero scenario della formazione storica, al di là della loro stessa consapevolezza e della loro reale conoscenza della storia. Una *formazione storica implicita*, dunque, che maturerebbe contemporaneamente al maturare delle concrete esperienze individuali e sociali: *l'aver esperienza* della storia locale sarebbe condizione sufficiente per questo tipo di formazione; *il farne esperienza* condizione non necessaria.

Al contrario, se accentuiamo il secondo significato, ci approssimiamo all'idea per cui la storia locale ha un'utilità puramente esemplificante nella formazione storica dei suoi abitanti, la quale procede dalla conoscenza dei processi storici su scale più ampie. Una *formazione storica esplicita*, in questo caso, che maturerebbe contempo-

raneamente al maturare di un apprendimento consapevole della storia: il *fare esperienza* della storia locale sarebbe condizione sufficiente per questo tipo di formazione; l'*averne esperienza* condizione non necessaria.

Entrambe le prospettive ci sembrano, in forma diversa, limitate ed unilaterali. La prima ha il merito di sottolineare la continuità tra memoria e senso storico, ma il corto circuito che produce tra processi identitari e formazione storica mette a rischio il riconoscimento delle valenze critiche e problematiche del senso storico, proprio nel momento in cui attiva un potente dispositivo di memoria. Tale rischio è molto minore nella seconda prospettiva, ma a prezzo di un affievolimento del ruolo riconosciuto alla memoria e al sentimento di appartenenza, e quindi di un depotenziamento dell'intreccio tra formazione storica e educazione alla cittadinanza. Ma se vogliamo che il nostro percorso risulti interessante e praticabile, dobbiamo cercare di sfuggire a questo letto di Procuste, cominciando ad esaminare più da vicino il significato di storia locale come storia del luogo.

## 1. I luoghi come “scenari formativi”

Quando parliamo di “luogo”, intendiamo non tanto una dimensione metrica dello spazio, quanto una zona di interazione tra ambiente e intervento umano, con la conseguente presenza di elementi culturali e di vettori di intenzionalità sociale<sup>1</sup>; in questo senso, il luogo di cui si occupa una storia locale va inteso come la piattaforma ambientale su cui si organizzano specifici *generi di vita*<sup>2</sup>. Rimandiamo a questo proposito a quanto abbiamo scritto nel nostro precedente *deliverable*, “La storia locale e la sua conoscenza come componenti di cittadinanza vissuta”, laddove abbiamo qualificato il luogo “Trentino”, in quanto regione storica, come un sistema integrato a tre dimensioni, rappresentate da un *paesaggio*, da *generi di vita* strutturati e dalla *conoscenza/consapevolezza* che gli abitanti hanno delle condizioni “di luogo” nelle quali vivono<sup>3</sup>.

La tesi che vogliamo sostenere è che i luoghi, così intesi, si caratterizzano anche come “scenari formativi”. Sempre nel precedente *deliverable* abbiamo infatti sostenuto che la trasmissione/circolazione non episodica di conoscenze, in assenza della quale non si può avere formazione, è garantita dalla presenza sul territorio di

---

<sup>1</sup> Una concezione diversa, che al contrario mette in primo piano la dimensione metrico-spaziale del luogo, e conseguentemente l’idea che la storia locale sia prima di tutto una storia di piccole aree, è ancor oggi molto diffusa, e probabilmente prevalente, sia tra gli storici specialisti, sia tra i formatori storici, sia tra gli appassionati di storia. Ne troviamo una chiara definizione nell’edizione inglese della nota enciclopedia on line Wikipedia, alla voce “Local history”, peraltro ben curata: “Local history is the study of the history of a relatively small geographic area; typically a specific settlement, parish or county” ([http://en.wikipedia.org/wiki/Local\\_history](http://en.wikipedia.org/wiki/Local_history)). A tutt’oggi, una concezione di questo tipo, che comunque possiamo considerare *unilaterale*, *parziale*, ma non *errata*, sembra essere il principale ostacolo alla diffusione curricolare della storia locale nell’insegnamento superiore in Italia.

<sup>2</sup> Ci riallacciamo qui alle cosiddette “geografie radicali”, cioè a quelle geografie interessate allo studio di luoghi / paesaggi intesi come spazi “poeticizzati”, dotati di una propria identità e di una propria retorica, ovvero come spazi vissuti, capaci di determinare forti personalizzazioni delle percezioni. La matrice teorica originaria di questo approccio va probabilmente fatta risalire a Gaston Bachelard; cf. ad es. G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari 1975.

<sup>3</sup> § 2.2. In particolare, i paragrafi 2 e 5 rappresentano la premessa diretta del presente contributo.

una o più reti di comunicazione (telematiche, istituzionali, tele/ radiofoniche, editoriali, o anche meno strutturate, come ad esempio le reti familiari), le quali sono simultaneamente il connettivo di un territorio come sistema e il vettore attraverso il quale il sistema trasmette conoscenza di sé e valorizza le proprie peculiarità. Quegli agenti di comunicazione nei quali la trasmissione di conoscenza si concreta in dispositivi pedagogici e in azioni formative operano dunque come veri e propri agenti di coesione<sup>4</sup>.

Osservata dal punto di vista della comunicazione delle conoscenze storiche, l'endiadi problematica storia locale/formazione storica si risolve allora in un rapporto circolare che collega tra loro ricerca storica, apprendimento e trasmissione delle conoscenze, formazione del senso storico, sviluppo delle consapevolezze identitarie, educazione alla cittadinanza, in cui ciascun elemento interagisce, attraverso luoghi propri, con le reti di comunicazione presenti nel territorio, provocandone l'attivazione e ricevendone alimento: una circolarità in cui ricostruzione della storia e produzione di memoria si intrecciano in dispositivi pedagogici al punto da non poter più prescindere l'una dall'altra e da caratterizzare lo specifico formativo della dimensione locale della storia.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Tali luoghi, dagli istituti scolastici ai musei, alle biblioteche, sono ovviamente quelli più interessati alla formazione storica: essi saranno tanto più efficaci quanto più saranno organizzati come punti che intrecciano reti diverse. È questa l'idea progettuale che riteniamo dovrebbe presiedere alla loro configurazione.

<sup>5</sup> Sempre nel primo *deliverable* abbiamo parlato, a questo proposito, di apparati ideologici formativi a carattere distribuito.



## 2. Quale uso di quali fonti? Problemi di metodo

Un luogo, come sistema complessivo e nelle sue tre dimensioni (paesistica, socio-istituzionale, antropologico-culturale), possiede una capacità informativa, spesso intenzionale, riferita alla propria storia: ogni funzione, oggetto o stato di cose che ricorre nel luogo è infatti un elemento a cui può essere rivolto un complesso di domande storico-ricostruttive, relative sia alla sua particolarità, sia al suo essere elemento di un sistema dinamico. In questo senso, il passato di un luogo non è oggetto di una scoperta, bensì di un processo creativo come elemento della coscienza umana presente.<sup>6</sup> La formazione storica locale, o più precisamente quello *sguardo storico* la cui maturazione è l'obiettivo di un itinerario formativo, è appunto la capacità di tradurre in questo processo creativo le potenzialità informative del luogo.

Cerchiamo di esemplificare questo punto, privilegiando le fonti che meglio mettono in evidenza lo specifico formativo della storia nella sua dimensione locale. Gli esempi che proponiamo, pur non facendo riferimento a casi specifici, traggono origine in massima parte dell'esperienza metodologica e didattica del Laboratorio di formazione storica attivato presso il Museo storico in Trento; un'esperienza pluriennale sia nella progettazione e produzione di moduli didattici, sia nel supporto e nella consulenza agli istituti scolastici trentini interessati ad integrare la loro offerta formativa con percorsi di storia locale<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Applichiamo qui al campo formativo alcune idee fondamentali elaborate in ambito storiografico da Jerzy Topolski; cf. ad es. J. Topolski, *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma 1981, pp. 37-62. Di passaggio, possiamo notare come in questo modo sia possibile mettere in discussione il tradizionale privilegio del paradigma filologico-documentario. Questa liberalizzazione delle fonti è uno dei principali vantaggi dell'uso della storia locale nella formazione storica.

<sup>7</sup> Questa esperienza è presentata periodicamente dall'opuscolo annuale *L'officina della storia*, curato dal Laboratorio di formazione storica e disponibile anche on line sul sito del Museo storico in Trento, <[www.museostorico.it](http://www.museostorico.it)>.

## 2.1. Il paesaggio

Come fonte di una storia locale e componente di uno scenario formativo, il paesaggio è un sistema di coerenze (tra cose e tra uomini e cose) che manifesta la dimensione spaziale dei fenomeni storici e ne concretizza la cronologia, inglobandola in luoghi. La potenzialità formativa del paesaggio è data proprio da questo suo carattere di *accumulazione di tempo*, in cui presente e passati convivono sia in verticale, come stratificazione, sia in orizzontale, come distribuzione territoriale. In altre parole, il paesaggio è un archivio di dati storici sedimentati, una memoria collettiva spazializzata,<sup>8</sup> in cui la conformazione dei luoghi appare come una sorta di “mnemotecnica”, un sistema di richiami attraverso cui la società può ricordare a se stessa il proprio passato e mantenere simile nel tempo la propria organizzazione. L’uso del paesaggio come fonte ci mette a disposizione una struttura informativa particolarmente variegata, che connette dati derivanti dal potenziale abiotico del territorio, dal complesso biologico delle comunità vegetali e animali, dall’utilizzazione antropica delle risorse da parte delle formazioni economico-sociali. La ricomposizione della struttura informativa richiede pertanto un uso integrato di strumenti di interrogazione e di fonti di supporto: fonti scritte, carte e mappe, fotografie anche aeree, materiali archeologici, toponimi, inchieste, dati botanici, dati sedimentologici. Ma la struttura informativa del paesaggio contiene anche informazioni riguardanti la cultura, passata e attuale, degli abitanti. Nella cultura è infatti sempre presente una categoria geografica che fa riferimento allo spazio vissuto e che interviene nella determinazione degli atteggiamenti psicologici e nella costituzione delle mentalità, generando una sorta di “reduplicazione cognitiva” del paesaggio. Esiste cioè, e circola nelle reti di comunicazione, una pre-comprensione del paesaggio che si deposita in icono-

---

<sup>8</sup> Sulla nozione di memoria collettiva rimandiamo al § 0 (“Presentazione” e “Definizioni preliminari”) del *deliverable* “La storia locale e la sua conoscenza come componenti di cittadinanza vissuta”. I riferimenti primi sono a Maurice Halbwachs; cf. ad es. M. Halbwachs, *La topographie légendaire des Évangiles en Terre Sainte (étude de mémoire collective)*, PUF, Paris 1972 (sui rapporti tra paesaggio e memoria collettiva) e *La memoria collettiva*, Unicopli, Milano 1987 (capitolo “Memoria collettiva e memoria storica”).

grafie e scritte più o meno colte, che sviluppa atteggiamenti, che talvolta diventa progetto e le cui immagini-forza entrano nella struttura informativa del paesaggio stesso.

Possiamo far riferimento qui al concetto di *ambiente scritto*, utilizzato soprattutto in ambito paleografico<sup>9</sup> per descrivere la realtà urbana di antico regime intessuta di segni e simboli (dalle insegne pubbliche ai simboli araldici, dal monumentale effimero ai colori delle facciate dei palazzi), ma che si può agevolmente estendere ad un territorio solo in piccola parte urbano come quello trentino. I paesi di fondo valle possiedono un arredo per molti aspetti analogo a quello urbano: oltre al sistema di riferimenti orientativi, particolare rilevanza assumono le *scritture d'apparato*, scritte religiose e laiche che generazione dopo generazione vengono collocate negli spazi rituali, a testimoniare una memoria istituzionale e collettiva. Sono le epigrafi poste all'interno e all'esterno della chiesa a ricordo dei parroci defunti e dei benefattori della comunità; le lapidi sulle vie in memoria di uomini e donne che si fecero ben volere o che raggiunsero una qualche notorietà. Nel Novecento, i monumenti ai caduti di "tutte le guerre" inaugurano un diverso *spazio sacro* dedicato alla rimemorazione, a ridosso della chiesa, del cimitero o del municipio. La presenza poi delle immagini sacre e degli affreschi devozionali lungo le vie dei paesi e sulle case private è rilevantissima. Sono prodotti di *frescanti*, di un'arte popolare assai diffusa in epoca moderna e che in Trentino giungono fino alle soglie del Novecento. Le immagini sacre sono spesso accompagnate da iscrizioni che rimandano all'esecutore del dipinto o al committente proprietario della casa e/o alle ragioni dell'affresco.

Fuori dai paesi, anche le zone del prealpeggio fortemente antropizzate, dove i valligiani possiedono prati e baite, sono *ambienti scritti*. Le strade di collegamento con l'abitato sono costellate di crocifissi, immagini sacre, capitelli. Sulle stesse baite, che contengono stalla, fienile e piccola abitazione del contadino, troviamo i segni del sacro: simboli ed iscrizioni rituali. La scrittura *soggettiva* invade l'ambiente: i graffiti la-

---

<sup>9</sup> Cf. A. Bartoli Langeli e D. Marchesini, *I segni della città: Parma, secoli XVI-XVIII*, in "Alfabetizzazione e cultura scritta", giugno 1985, pp. 17-20 e, dei medesimi autori, *I segni della città: Parma nell'antico regime*, in "Storia urbana", n. 34, 1986, pp. 5-9.

sciati sui capitelli e sugli affreschi nei luoghi di culto (fin dal Cinquecento); le scritte devozionali; le iscrizioni dei pastori sulle pareti rupestri; i messaggi dei malgari; le note diaristiche e i conteggi dei contadini scritti sulla porta della baita<sup>10</sup>.

Un'azione formativa centrata sul paesaggio può avvenire in due momenti:

- a. spoglio delle immagini condivise dello spazio, attraverso l'interrogazione delle tracce ch'esse lasciano o hanno lasciato di se stesse nei flussi comunicativi scritti, orali e iconici;
- b. accesso ai dati storici sedimentati nel territorio, confrontati con le immagini dello spazio e riconosciuti così come tracce mnesiche di una memoria collettiva.

Particolare rilevanza assume il confronto tra le testimonianze del paesaggio mentale e i dati sedimentati nel paesaggio reale<sup>11</sup>: il significato del paesaggio, nel momento in cui viene interrogato, è infatti funzione non solo dei valori che gli sono attribuiti in quello specifico momento, ma anche di quelli che esso ha assunto nei momenti precedenti: la sedimentazione delle immagini del paesaggio si presenta in gradi molto diversi, così come sono diversi i gradi in cui i dati storici sedimentati sono riconoscibili dalla categoria geografica. Ritorna qui con forza l'analogia tra paesaggio e memoria: il paesaggio agisce come fonte attivando una dialettica ricordo-oblio, in cui è il ricordo, ovvero i dati storici sedimentati e riconosciuti, a dare significato al paesaggio, ma è l'oblio che consente di disporre i dati in una dimensione cronologica, di dare una forma alla storia. La percezione dello spessore temporale del paesaggio diventa così un fattore dinamico e critico, in grado di impedire corti

---

<sup>10</sup> Una lettura del paesaggio alpino come ambiente scritto si trova in Q. Antonelli, *W.A.B.L. Epigrafia popolare alpina*, Parco Naturale Paneveggio Pale di San Martino, Quaderni del Parco n. 6, 2006.

<sup>11</sup> Il 5 marzo 1998, Charles Phythian-Adams, storico dell'Università di Leicester, tenne al Wolfson College di Cambridge una suggestiva lezione dal titolo "A local history of the mind? Mental maps and social memory", in cui erano affrontate proprio le questioni che stiamo indicando. Purtroppo la lezione non è stata pubblicata, e di essa abbiamo a disposizione e stiamo utilizzando solo appunti di chi era presente. Phythian-Adams rimane comunque un punto di riferimento insostituibile per chiunque si muova nel campo della storia locale (e della formazione storica locale) con impostazioni analoghe alla nostra. Il testo da lui curato, *Societies, Cultures and Kinship, 1580-1850: Culture Provinces and English Local History*, Leicester University Press, Leicester 1993, fornisce una buona rappresentazione metodologica della sua scuola di storia locale.

circuiti nella formazione del senso storico, in particolare quelli che possono derivare da sbrigativi appiattimenti della storia sulle consapevolezze identitarie predominanti.

Il Trentino, per la sua storia e per la sua tradizione di marca di confine, è una regione il cui paesaggio si presta in modo particolare ad essere utilizzato in queste forme. Il caso forse più evidente è quello che riguarda il periodo 1914-‘19. Poche zone come il Trentino possono infatti essere lette come una concretizzazione spaziale di paesaggi mentali legati alla Grande Guerra: essa sconvolse fisionomie paesistiche, alterò consuetudini di vita, ribaltò secolari gerarchie topografiche, creò testimonianze scritte, orali e iconiche.

Le montagne in particolare, a causa di una forzata e violenta antropizzazione, cambiarono volto: vennero attraversate da sentieri, mulattiere, strade; furono percorse da teleferiche, funivie e ferrovie, linee elettriche e telefoniche, acquedotti; sezionate da barriere, occupate da baracche, forti e fortificazioni, vere e proprie cittadelle; penetrate da trincee, camminamenti e gallerie; cinte da chilometri di filo spinato; private di prati e boschi, impoverite nel loro patrimonio vegetativo e faunistico, modificate nella morfologia dallo scoppio delle mine. Perfino la toponomastica non fu più quella di prima, assumendo nomi nei quali erano racchiusi il dolore e il mistero di quella guerra: Roccia del Terrore, Col di Sangue, Sasso Misterioso, Sasso Spaccato, ecc.<sup>12</sup>

Pochi eventi come la Grande Guerra rendono il Trentino stesso un vero e proprio “laboratorio della memoria” ed esemplificano tutte le potenzialità formative di una storia a dimensione locale, soprattutto se messe a confronto con le torsioni ideologiche e oleografiche che hanno conosciuto le storie della Grande Guerra in Trentino condotte su scale più ampie<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Cf. D. Leoni, *Frammenti di un discorso geografico-naturalistico sulla Grande Guerra: il caso Trentino*, in “Memoria e Ricerca”, n. 1, 1998, pp. 101-114.

<sup>13</sup> Naturalmente il paesaggio, assunto come fonte di una storia locale, può essere ulteriormente specificato in paesaggio rurale, paesaggio montano, paesaggio fluviale / lacustre, paesaggio urbano, ognuno dei quali possiede notevoli potenzialità formative, non sempre adeguatamente sfruttate dal punto di vista della formazione storica, come invece avviene per la formazione naturalistica o artistica. Rilevante a questo proposito è il ruolo di supporto svolto dai musei storici della provincia di Trento, in particolare dal Museo della Guerra di Rovereto, tradizionalmente interessato ai paesaggi

## 2.2. Le fonti soggettive

La storia locale (e/o la microstoria con la messa al centro degli uomini e delle donne in carne ed ossa) ha incominciato ad usare (or non è molto) in maniera sistematica le fonti soggettive. S'intende che quando dalla storia delle istituzioni o dalla storia delle idee si transita alla storia della vita e dell'esperienza delle persone (formazione, mentalità, sentimenti, sessualità, condotte, scelte esistenziali) si entra nella sfera della soggettività. E i documenti per studiare le soggettività sono prodotti direttamente dalle persone: sono la loro memoria, scritta ed orale, sono le tracce da loro stesse lasciate<sup>14</sup>.

Va subito precisato, con molta fermezza, che questa "soggettività" non rappresenta un assoluto di purezza e di autonomia, bensì anzi un campo di spinte e di culture in conflitto, di adattamenti, di mimetismi culturali e calchi linguistici, come sembrano provare per esempio certe lettere di contadini e di soldati<sup>15</sup>.

Viceversa, la potenza semantica delle testimonianze soggettive risiede proprio nella loro stratificazione culturale e nella loro contaminazione, nel fatto che dicendo di sé dicono anche degli altri. Detto diversamente, la sfera soggettiva individuale è pur sempre frutto di una determinata formazione familiare e scolastica; di esperienze culturali: letture, conversazioni, amicizie; di frequentazioni ideologiche e religiose. Si diventa in un certo modo attraverso relazioni ed esperienze, quando si condividono con altri esperienze, lingua, racconti. La memoria del singolo è certo individuale (co-

---

della Grande Guerra, e dal Museo storico in Trento, che si è invece impegnato negli ultimi anni a sperimentare le potenzialità formative del paesaggio urbano di Trento (si vedano ad esempio gli opuscoli *Trento a fine Ottocento. Alla ricerca del fiume perduto*, e *Gli anni Trenta. Il periodo fascista a Trento*, curati dal Laboratorio di formazione storica).

<sup>14</sup> Cf. L. Passerini, *Storia e soggettività: le fonti orali e la memoria*, La Nuova Italia, Firenze 1988. Ma si veda della stessa autrice anche il più recente *Memoria e utopia*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

<sup>15</sup> Nel primo *deliverable* abbiamo sottolineato, sulla scorta di Michel Foucault, come le soggettività siano attraversate dall'azione di dispositivi di diversa natura, spesso conflittuali, che mettono costantemente in gioco l'intreccio tra soggettivazione e assoggettamento, tra potere e pratiche di resistenza. Cf. anche J. Butler, *La vita psichica del potere. teorie della soggettivazione e dell'assoggettamento*, Meltemi, Roma 2005.

si come la sua identità), ma proprio come la sua identità ci racconta anche qualcosa dell'esperienza culturale più generale, più collettiva.

### 2.2.1. La testimonianza orale

La testimonianza orale è un genere particolare dell'oralità, di solito inserito in una cornice che lo preannuncia e delimita. Come in tutti i generi dell'oralità, anche nella testimonianza il flusso di informazioni è un continuo che procede per addensamenti: chi parla tende a sottolineare alcune parti piuttosto che altre, mentre chi ascolta accentua gli elementi che consentono di ricostruire quanto è stato detto; da qui il caratteristico andamento con cui il discorso, per serbare il contatto tra chi parla e chi ascolta, si avvolge di continuo su se stesso, spostandosi ogni volta un poco in avanti. La testimonianza non può quindi essere isolata dallo spazio comunicativo, linguistico e comportamentale, che consente il flusso delle informazioni; come tipo di fonte, essa può vivere solo entro le reti di comunicazione nelle quali si costituiscono gli apparati ideologici formativi, ed è probabilmente la fonte in cui i dispositivi di memoria agiscono in modo più pervasivo. Per questo motivo, la struttura informativa della testimonianza include anche informazioni sull'oralità diffusa e sulle forme permanenti della mentalità attraverso le quali la memoria prende la parola.

La storia ricostruita attraverso testimonianze orali prende così la forma di un inventario della memoria collettiva, in cui la dialettica ricordo-oblio non si limita a disporre cronologicamente gli eventi ricordati e raccontati ma, anche attraverso confusioni e rimozioni che diventano a loro volta testimonianze, introduce e porta in primo piano una temporalità vissuta, organizzata in funzione dell'idea che i soggetti si fanno di se stessi. Gli stessi elementi che costituiscono il contenuto informativo della testimonianza possono mutare, ricomporsi, ridisporsi nel corso della trasmissione<sup>16</sup>: il primo collaudo della testimonianza avviene infatti nella *performance* della

---

<sup>16</sup> Emblematico è il caso legato alla canzone partigiana *Bella ciao*. Nel 1962 Giovanna Daffini, ex mondina e cantante popolare, ne fornisce una versione di risaia da lei appresa nel '32-'33 e che sarebbe poi stata riadattata ai contenuti della Resistenza. La canzone, a sua volta, riprendeva nella melodia, nella prima strofa e nella cadenza ritmata dal battito delle mani, la versione veneto-lombarda di un canto ottocentesco, *Fior di tomba*. Daffini offriva così una ricostruzione di storia orale legata ad un frammento del suo passato. Nel 1964 però ella stessa precisava di non aver imparato la canzone

comunicazione, non nel confronto con una realtà storica separata dal ricordo; sarà poi la dinamica omeostatica della memoria, sia individuale che collettiva, a collegare tra loro le diverse testimonianze e le diverse fonti. A queste dinamiche si intreccia, ulteriore elemento di complicazione, l'azione specifica dei canali comunicativi, i quali producono richieste parassitarie di tipo propagandistico o pubblicitario e cercano di dare proprie forme ai contenuti trasmessi.

Non c'è dubbio che tutte queste circostanze rendano la testimonianza orale particolarmente sospetta agli occhi di chi considera la scrittura il paradigma della storia documentaria. Ma è altrettanto indubbio che una storia locale incapace di utilizzare la testimonianza orale come fonte specifica e di includere nel suo ordito la molteplicità delle storie orali è una storia locale amputata di una sua dimensione essenziale, ed è soprattutto una storia locale che rinuncia, quasi vergognandosene, a gran parte della sua specificità formativa.

Di certo tuttavia, nel momento in cui usiamo testimonianze orali come fonti storiografiche, non possiamo accontentarci di interrogarle sulla loro struttura narrativa o sulla cultura di chi sta parlando, ma dobbiamo ricostruire una dinamica temporale che ci si presenta in due forme: come *contenuto* della narrazione del testimone e come *contenitore* della sua biografia. Attraverso questa duplice forma, e attraverso il costante rischio di autocelebrazione e di appiattimento della storia sulle identità pre-

---

nel '32-'33 ma nel '40 e un altro ex mondino, Vasco Scansani, dichiarava essere stato lui a modellare nel dopoguerra un nuovo testo di risaia sulla canzone partigiana e di averlo insegnato a Daffini. L'ordine dunque è un altro: *Fior di tomba* - *Bella ciao* partigiana - *Bella ciao* di risaia; è tuttavia la prima testimonianza, non la precisazione, a lasciare una traccia mnemonica nella memoria collettiva, che dimostra così la sua capacità di selezionare l'essenziale significativo" di tutta la storia. La vicenda è ricostruita da Roberto Leydi in «La canzone popolare», *Storia d'Italia V/2. I documenti*, a cura di Ruggero Romano e Corrado Vivanti, Einaudi, Torino 1973, pp. 1184-1188; per il testo di *Fior di tomba* vedi Costantino Nigra, *Canti popolari del Piemonte*, Einaudi Torino 1974, pp. 147-158 (part. varianti H e I); della *Bella ciao* di risaia si può ascoltare oggi la straordinaria interpretazione di Giovanna Marini; la *Bella ciao* partigiana è essa stessa una canzone pluristratificata, nelle diverse interpretazioni che si sono succedute. Sull'uso delle canzoni come materiale per una storia orale, imprescindibili sono le riflessioni di Gianni Bosio; cf. ad es. G. Bosio, *L'intellettuale rovesciato*, Edizioni Bella Ciao, Milano 1975.



sentì, la testimonianza orale consente di accedere ad informazioni di storia locale insostituibili, ad esempio sulle culture del lavoro, sulle visioni del mondo locali, sui linguaggi pubblici, sui diversi modi con cui i fatti della “grande storia” sono stati rielaborati nella dimensione locale e sono diventati biografia<sup>17</sup>. L’impiego della fonte orale in un’azione formativa richiede per questo motivo una progettazione e una scansione di fasi molto attenta, che alla fine sappia distinguere i diversi piani su cui si dispone la struttura informativa della fonte.

Nel momento in cui si stabilisce un flusso comunicativo, il testimone e l’intervistatore<sup>18</sup> accettano di accedere ad una memoria collettiva, di cui si assume l’esistenza ma la cui morfologia è però conosciuta solo parzialmente e a grandi linee. Nel corso delle prime interviste il testimone va dunque lasciato libero di disporre come meglio crede la sua trama narrativa, ma l’intervistatore deve evitare di presentarsi come puro ricettore di informazioni: esso è invece qualcuno che possiede una sua collezione di informazioni, più o meno organizzata e coerente, e che cerca di metterla a confronto con quanto la memoria del testimone trattiene. Questa collezione di informazioni può essere a sua volta una collezione mnesica ma più spesso, in un ambiente formativo, è una collezione di informazioni derivata in gran parte dall’interrogazione di documenti non orali. La testimonianza orale emerge così e si delinea non come registrazione di informazioni, ma come presentazione di problemi nati dal confronto tra versioni diverse dello stesso argomento e offerta di interpretazioni attraverso la collaborazione tra intervistatore e intervistato.

---

<sup>17</sup> A questo proposito, è importante notare come l’impiego diffuso di fonti testimoniali liberi la storia locale dalle angustie e dalle ristrettezze di rigide determinazioni spaziali (oltretutto spesso convenzionali): soprattutto in società sempre più caratterizzate in senso multietnico, l’uso dell’oralità come fonte introduce come elementi di storia locale anche mentalità, culture del lavoro, visioni del mondo locali maturate altrove. Dal punto di vista di un’educazione alla cittadinanza e all’interculturalità, gli effetti di questa circostanza sulla configurazione dei luoghi come spazi formativi sono dirompenti e forniscono chiavi di lettura e di intervento per certi aspetti clamorose.

<sup>18</sup> In una situazione formativa, l’intervistatore è di solito chi è interessato ad un processo di apprendimento, anche se sono possibili inversioni di ruoli, soprattutto in contesti di educazione degli adulti, oppure di accentuato pluralismo culturale o etnico all’interno di una comunità scolastica.

Questo aspetto deve diventare più forte nelle interviste successive, quando il testimone sarà stimolato a ricordare particolari dimenticati, a identificarsi di più con il sé passato, ad abbandonare autorappresentazioni stereotipe. In questo processo, pure il rifiuto del testimone a cambiare la testimonianza, l'atteggiamento didascalico, l'ignorare i problemi posti dall'intervistatore, il tacciare di bugiardo chi ha fornito testimonianze diverse, sono altrettanti indizi rivelatori. Nella costruzione della testimonianza, l'andamento a spirale non è solo quello del discorso dell'intervistato, che si riavvolge di continuo attorno ad alcuni addensamenti di significato, ma è anche quello del discorso dell'intervistatore, che via via mette in gioco e sottopone a discussione i risultati che crede di aver raccolto dall'analisi delle interviste precedenti e dal loro incrocio con le informazioni provenienti da fonti diverse, anche storiografiche<sup>19</sup>. Si passa così dal ricordo personale all'effettiva esperienza di un tempo e da questa alla storia in cui quell'esperienza si iscrive: la biografia del testimone ci permetterà di valutare gli scarti tra esperienza soggettiva e ricostruzione storiografica e di comprendere quali catene di scelte soggettive si siano intrecciate nei grandi avvenimenti collettivi. In altre parole, la biografia diventa un prisma attraverso cui leggere la storia, diventa *storicità vissuta*.

Alla fine, la testimonianza mostrerà una struttura a strati non dissimile da quella del paesaggio; essa proporrà, attraverso la biografia del testimone, una storia a due dimensioni: orizzontale, come distribuzione degli eventi nel racconto finale, e verticale, come successione delle diverse versioni, loro comparazione, loro incrocio con altre fonti e con le informazioni storiche su cui la memoria del testimone non è in grado di esercitare un controllo diretto. L'intervistatore è parte in causa nella costruzione di questa storia e nella sua progressiva emancipazione da stereotipi e mitologie, la cui ragion d'essere è nel presente vissuto del testimone e nel suo coinvolgimento in flussi comunicativi che lo trascendono. Per l'intervistatore, dunque, la ri-

---

<sup>19</sup> Particolare significato assumono i testi scritti che trascrivono un registro orale: scritture semicolte, stampe popolari (lunari, almanacchi, fogli volanti), avvisi di stampa che venivano diffusi nelle città da strilloni e ambulanti. Va sottolineata l'importanza di saper coniugare le fonti tradizionali con le fonti di memoria: l'acquisizione di questa capacità è parte dello specifico formativo della storia locale.

cerca di storia orale è un *esperire la storia* attraverso il coinvolgimento con la fonte che sta interrogando, ovvero è un processo formativo: se viene a mancare questa circostanza, è la sua stessa fonte che progressivamente finirà per inaridirsi.

Anche lungo questo versante, la storia del Trentino si mostra come un promettente laboratorio di formazione, sia per le vicende conosciute dalle genti trentine nelle ultime quattro-cinque generazioni, sia per la capillare distribuzione sul territorio di agenzie formative e archivi di varia natura in grado di attivare e di fornire supporto ad un flusso comunicativo come quello delineato sopra, sia anche perché in Trentino la destrutturazione della famiglia, tradizionale motore di storia orale, è un processo iniziato in tempi relativamente recenti e dunque non ha ancora avuto modo di disseccare irrimediabilmente questo importante canale di trasmissione della memoria.

Risalendo lungo la vita delle ultime generazioni, incontriamo dinamiche che hanno segnato a fondo la storia, la memoria e l'identità trentine: dinamiche per le quali un approccio attraverso l'oralità avrebbe effetti positivi sugli abitanti per quanto riguarda non solo la loro conoscenza del Trentino, ma soprattutto il loro senso storico e il rafforzamento critico dei legami tra uomini e tra uomini e territorio. Tra queste dinamiche, vanno citate senz'altro le due guerre,<sup>20</sup> i complessi itinerari dell'autonomia speciale, le trasformazioni e le tensioni sociali degli anni '60 e '70. Ma l'argomento che, forse più d'ogni altro, richiederebbe oggi un approccio attraverso le fonti orali è quello dell'emigrazione, nel quale si intrecciano sviluppi storici rispetto alle cui informazioni l'oralità è sempre risultata particolarmente recettiva.

---

<sup>20</sup> A proposito della Grande Guerra vale ancora la pena ricordare uno spunto suggestivo di Pasolini: "Favorita dalla immobilità della guerra di trincea, nel '15-'18 si ha una vasta produzione di poesia popolare-militare [...]. E c'è da tener conto di un fatto sostanziale, che domanderebbe tutto un discorso a sé: la traduzione dei canti originali tradizionali in lingua, o perlomeno in una *koiné* militare italo veneta" (Pier Paolo Pasolini, *Canzoniere del popolo italiano. Antologia della poesia popolare italiana*, Guanda, Parma 1955, p. 115). L'oralità della trasmissione di memoria modifica dunque l'ambiente linguistico del canale di comunicazione, producendo una sorta di "creolo popolare". Lo spunto può essere generalizzato, riconoscendo nella tradizione orale una simmetria tra l'ibridazione delle tracce mnestiche nella memoria collettiva e l'ibridazione dei linguaggi che le comunicano.

Un'azione formativa sull'emigrazione trentina, non solo rivolta alle giovani generazioni, potrebbe svolgersi in questo modo:

- a. individuazione spaziale e temporale del fenomeno da ricostruire, curandone la vicinanza con il contenuto spaziale, temporale ed esperienziale dell'azione formativa;
- b. raccolta di una prima documentazione non orale (scritture semicolte, fogli volanti, tabelle statistiche, materiale iconografico e audiovisivo, trascrizioni di testimonianze, mappe degli spostamenti), utilizzando gli archivi presenti sul territorio e le documentazioni familiari conservate;
- c. prime interviste a testimoni diretti (emigrati o parenti stretti che ne conservano la memoria) ed eventuale acquisizione di ulteriore documentazione proveniente dal loro archivio familiare;
- d. prima analisi del materiale; incrocio tra le testimonianze orali e la documentazione a disposizione (eventuale incrocio tra testimonianze diverse, se si tratta di un lavoro di tipo collaborativo, ad esempio in una classe scolastica), facendo emergere in particolare le informazioni riguardanti i rapporti con le zone di origine, le visioni del mondo locale, le culture del lavoro, le modalità di conservazione e di comunicazione della memoria adottate;
- e. nuove interviste, coinvolgendo il testimone nei problemi sollevati dall'incrocio delle fonti;
- f. seconda organizzazione del materiale ed elaborazione di una storia orale, come percorso biografico interno ad una memoria collettiva, messo a confronto con ricostruzioni storiografiche generali<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> L'uso della fonte orale è oggi praticato soprattutto a livello di scuola primaria e, in modo più limitato, di scuola secondaria di primo grado. Molte resistenze trova invece l'impiego dell'oralità nella scuola secondaria di secondo grado, in cui la testimonianza è inserita di solito in cornici rituali che la apparentano piuttosto alla conferenza, in occasioni particolari (Giorno della Memoria, 25 aprile, ecc.). Tra le esperienze più recenti sviluppate con il supporto del Museo storico in Trento e che hanno recepito alcune delle indicazioni metodologiche esposte, segnaliamo il lavoro compiuto presso la scuola primaria di Matterello sull'emigrazione di fine Ottocento, pubblicato a cura della Circo-scrizione di Matterello nell'opuscolo *Dal diritto di uso civico allo studio del nostro territorio* (2005) e, per le scuole secondarie di secondo grado, il lavoro di alcune classi dell'Istituto di Istruzione di Tione sul

### 2.2.2. Scritture

Anche le testimonianze scritte, seppur più controllate e a volte più formali, si situano sotto il dominio della soggettività. Ci riferiamo alle scritture diaristiche, memorialistiche, autobiografiche.

Le scritture diaristiche hanno un rapporto preciso con il tempo: i diari veri e propri, le lettere, come i libri di famiglia, sono scritture del presente. Procedono per frammenti, senza un disegno, prive di una dimensione prospettica. Nel diario, in particolare, giorno dopo giorno si riproduce o si riflette, più o meno inconsciamente, la molteplicità o l'occasionalità dell'esistenza.

Ma le caratteristiche del diario (e delle lettere) sono anche i suoi limiti. Il testimone racconta ciò che vede, ciò che osserva dal suo punto di vista e spesso non sa o non capisce il contesto.

Raccontando della sua esperienza di combattente della Grande Guerra, Marc Bloch ebbe a scrivere che aveva combattuto la battaglia della Marna, ma solo anni dopo aveva capito che *quella* era la battaglia della Marna.

Le memorie autobiografiche sono invece proiettate sul passato. Vi introducono unità, direzione, ordine. L'autobiografia che si presume venga scritta ai margini della pienezza della vita è un dar forma al passato. Impone al passato un disegno; costruisce una storia coerente; determina una gerarchia di eventi, cause ed effetti ed istituisce un legame tra di loro.

Si tratta di un *riconoscimento*: attraverso la scrittura autobiografica si conosce di nuovo la vita che si era conosciuta vivendola.

Al centro delle pratiche autobiografiche, orali e scritte, c'è la memoria e l'oblio. Perché la memoria non è altro che il prodotto dell'erosione provocata dall'oblio. Ma memoria pur così erosa non è data per sempre, è piuttosto una continua rielaborazione, è costruzione, è narrazione; soprattutto interagisce con il presente, rielabora i ricordi, rispondendo alle stimolazioni e alle domande della contemporaneità.

---

fascismo nelle Giudicarie, pubblicato in *Fascismo e Giudicarie*, a cura di Sandro Bertoni e Renato Paoli, Museo storico in Trento, Trento 2005.

Particolarmente interessanti ai nostri fini si rivelano i canzonieri popolari, repertori canori manoscritti, a volte non privi di fregi e di illustrazioni, che coprono un arco di tempo piuttosto ampio (dagli ultimi decenni dell'Ottocento agli anni Quaranta del Novecento).

Caratterizzati dalla situazione in cui vengono redatti (l'emigrazione, il servizio militare, la prigionia), e/o da un repertorio molto specifico (devozionale, patriottico): i quaderni-canzonieri vanno considerati come istantanee capaci di fissare, per un attimo, il flusso multiforme dell'esperienza culturale (qui indubbiamente emozionale, letteraria, poetica, pur dentro linguaggi di consumo e di riuso) e di raccontare, di conseguenza, molte "storie" di tipo intertestuale. Sono cioè testi che rimandano ad altri testi lungo sentieri non sempre espliciti. Ci riferiamo alla circolazione dei libri e dei fogli volanti, ma anche all'ascolto del disco e della radio. E rimandano ai luoghi privilegiati dell'alfabetizzazione e dell'acculturazione popolare: la chiesa, la scuola, l'osteria, la caserma e, poi appunto, la guerra e la prigionia. Così che alla fine questi canzonieri riflettono, come in controluce, le trame di interventi educativi, frammenti di mitologie nazionali, la presenza di culture folcloriche insieme a quelle elaborate per il popolo.

### 3. Formazione storica e strategie della memoria

La scelta delle fonti per una storia locale a forti valenze formative non è stata casuale. In più punti abbiamo potuto riconoscere delle simmetrie nella loro struttura informativa e nella loro tecnica di interrogazione, tutte comunque riconducibili al fatto di essere, tali fonti, inventari e rappresentazioni della memoria collettiva, attraversate da una dialettica ricordo-oblio che costituisce la fisiologia stessa del senso storico. Ciò impone alcune considerazioni a proposito del rapporto tra formazione storica e strategie della memoria, che riprendono e specificano considerazioni analoghe fatte, nel nostro precedente *deliverable*, a proposito del rapporto tra apparati ideologici formativi e dispositivi di memoria.

Le esemplificazioni a cui abbiamo fatto ricorso nel paragrafo precedente hanno in comune la posizione preminente che, nella struttura informativa delle fonti, viene riconosciuta alla memoria collettiva. L'uso di queste fonti realizza, in situazioni formative concrete, la situazione a cui in maniera teorica facevamo riferimento all'inizio del precedente *deliverable*: l'intreccio non più districabile tra l'oggettività della conoscenza del passato e la plausibilità del suo ricordo, in virtù del quale l'accesso al passato diventa un processo continuo di ricostruzione del passato a partire dalle categorie di pensiero, dagli affetti, dagli interessi, dai bisogni formativi che agiscono nel presente. Il ruolo preminente della memoria collettiva, dunque, fa sì che la *conoscenza della storia* del luogo in cui si vive si traduca in *storicità*,<sup>22</sup> e che quest'ultima comporti una *disponibilità consapevole* a partecipare alla ricostruzione del passato, attraverso la quale emergono e si sviluppano criticamente i processi identitari.

Un aforisma di Eraclito traduceva già 2500 anni fa questa situazione in un'immagine lampo: “Il tempo è un bambino che gioca a scacchi: il regno di un

---

<sup>22</sup> Fa sì cioè che la memoria e l'immaginazione si impongano come i “termini medi” che collegano *conoscenza* della storia ed *esperienza* della storia.

bambino”.<sup>23</sup> La correlazione tra “tempo” (*αιών*) e “gioco” (*παισσία*) delimita in questa immagine l’ambito della storicità. *Αιών* non è il tempo oggettivo, misurabile (*χρόνος*), ma la durata, l’epoca, “la forza vitale in quanto essa, nell’essere vivente, è percepita come un che di temporale”.<sup>24</sup> Seguendo Platone, che poneva tra *αιών* e *χρόνος* un rapporto modello/copia, possiamo considerare *αιών* la temporalità sincronica della memoria, che fa sì che conoscere sia ricordare, coprire l’intervallo tra passato e presente.<sup>25</sup> In questa temporalità avviene il gioco, cioè il susseguirsi sulla scacchiera delle configurazioni tra pedine, secondo un ordine che emerge solo nel procedere del gioco stesso. Avviene cioè il movimento diacronico degli eventi, che riapre continuamente l’intervallo tra passato e presente. La storicità, in questa polarità *αιών/παισσία*, è resa possibile come scarto differenziale tra sincronia e diacronia, memoria e discorso, dove il “termine medio” è dato dal bambino (*παις*) che, giocando (il discorso), stabilisce un governo sulla memoria ed esperisce la storia. E la caratteristica del bambino non è, in primo luogo, la sua età anagrafica, ma il suo essere “in formazione”, protagonista di una *παιδεία* (da *παις*, appunto). L’esperienza della

---

<sup>23</sup> Frammento 52. Si sceglie di tradurre *παιστέων* con “che gioca a scacchi”, anziché con i più usati “che gioca con le pedine” o “che gioca coi dadi”, per accentuarne il significato di “disporre”, “mettere un ordine”, rafforzato dal successivo termine *βασίληη* (“regno”, “governo”). Il frammento è anche analizzato da Giorgio Agamben in *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 1978, p. 72.

<sup>24</sup> G. Agamben, cit..

<sup>25</sup> Il nesso *αιών* / memoria si ripresenta nella metafora medievale del “libro della memoria”, scritto direttamente da Dio e in cui è annotato tutto e tutto si può leggere (“*liber scriptus proferetur in quo totum continetur*”, dice Tommaso da Celano nel suo *Dies irae*). Con la probabile mediazione di Aristotele (*Poetica* 2, 1-31), questa metafora percorre tutta l’opera di Dante Alighieri, dall’*incipit* della *Vita Nova* ai canti centrali del *Paradiso* (ad es. XXXIII, vv. 55-75), tracciando una vera e propria fenomenologia del senso storico. Secondo Dante, le ricostruzioni della memoria sono la forma della storia di cui il poeta, custode del ricordo, è interprete. Soprattutto nella *Comedia*, la poesia dantesca assume su di sé il ruolo del gioco eracliteo, adattandosi ad un andamento spiraliforme in cui lo svolgimento temporale si intreccia e finisce per governare la verticalità diacronica degli eventi. In questa forma, il libro della memoria è diventato uno dei *topoi* più radicati nella nostra cultura. Sull’argomento, si veda il capitolo “Il libro della memoria’ e i libri dello scrittore”, in Maria Corti, *Percorsi dell’invenzione. Il linguaggio poetico e Dante*, Einaudi, Torino 1993.



storia è preclusa a chi non si trova in questa situazione e non esperisce la discontinuità tra la propria memoria ed il proprio discorso.<sup>26</sup>

Il riferimento ad Eraclito conferma la nostra idea<sup>27</sup> secondo cui possiamo riconoscere nella memoria collettiva il terreno della durata, della diacronia che viene condensata in una temporalità sincronica, mentre la sua interrogazione, introducendo e portando alla luce anche la profondità dell'oblio e di ciò che è presente “sotto-traccia”, produce discorso, strategia di ricordo che scioglie la sincronia in una temporalità diacronica. La storia locale, molto più delle storie condotte su scala più vasta, vive in questo scarto differenziale, la cui esperienza in tanto ha valore in quanto, per chi la costruisce, è *esperienza formativa della propria storicità*. Con questo non si vuole certo tracciare un'identità tra storia locale e memoria collettiva:<sup>28</sup> se lo facessimo, torneremmo all'endiadi problematica da cui siamo partiti. Per quanto preminente, la memoria collettiva rimane infatti solo una parte della struttura informativa che le fonti di storia locale mettono a disposizione e una fonte essa stessa. Non dunque di identità dobbiamo parlare, ma di interazione su piani differenti: la storia locale può essere certo considerata una proiezione di una o più memorie collettive che si intersecano, ma è una proiezione sottoposta a regole particolari, relative non solo alla necessità di includere la storia locale in storie su scala più vasta, sulle quali la memoria esercita un controllo più labile, ma anche alla distribuzione asimmetrica del “diritto

---

<sup>26</sup> “Ho indagato me stesso”, scrive Eraclito (fr. 101). E sempre Eraclito racconta di cosa successe a “Omero, che pure era il più saggio di tutti i greci. Dei bambini, che uccidevano pidocchi, lo ingannarono infatti dicendo: ciò che abbiamo visto e preso non l'abbiamo più, mentre ciò che non abbiamo né preso né visto lo portiamo con noi” (fr. 56): di nuovo il giocare come esperire la storicità, praticare lo scarto tra evento e durata, tra fare esperienza della storia senza più averla e avere esperienza della storia senza ancora farla. E conclude Eraclito: “Divertimenti di bimbi sono le credenze degli uomini” (fr. 70). Suggestive sono ancora le riflessioni proposte in G. Agamben, *cit.*, pp. 63-88, a proposito della connessione formativa tra storia e gioco.

<sup>27</sup> Espressa sempre nel paragrafo ‘Definizioni preliminari’ del *deliverable* “La storia locale e la sua conoscenza come componenti di cittadinanza vissuta”.

<sup>28</sup> Anche perché non di memoria collettiva bisognerebbe parlare, ma di una pluralità di memorie collettive, la cui integrazione comporta che alcune di esse diventino egemoni su altre. Quanto più una società è complessa, tanto più sono numerose e diversificate le memorie collettive locali che in essa si costituiscono, e tanto più la memoria sociale risultante diventa un terreno a più strati, in cui la memoria ufficiale svela le sue tensioni con immagini del passato sotterranee.

al ricordo” che avviene negli apparati ideologici formativi. Di contro, una ricostruzione storica attuata in dimensione locale non rimane mai una semplice costruzione intellettualistica, spesso arida dal punto di vista formativo, ma è una ricostruzione che reagisce sull’immaginario collettivo, restituendogli elementi del suo passato che prima erano in zone d’ombra e che divengono così incorporabili nel suo sapere.

Questa interazione tra storia locale e memoria collettiva non può che produrre ricostruzioni storiche ad andamento narrativo: se infatti il passato è uno sfondo riformulato di continuo a partire dalla memoria, la narrazione è lo strumento discorsivo che non rifiuta questa indeterminatezza, ma anzi ne trae alimento. Raccontare le storie dei propri luoghi è il modo privilegiato per riacquistare il senso della loro Storia, perché solo con una narrazione si può capire e far capire un fenomeno nel suo dispiegarsi e solo il narratore, manipolando il tempo e usandolo come forma della composizione dei fatti, è nella condizione di lasciarsi formare da ciò a cui sta dando forma. La narrazione è pertanto quel registro espressivo della storia che maggiormente conserva il legame con la memoria: come il bambino di Eraclito, giocando, dà vita a un susseguirsi di configurazioni tra pedine, così il narratore, raccontando, dà vita a un susseguirsi di scene, caratterizzate da eventi anche molto diversi ma uniti dalla funzione di spostare avanti l’articolazione dell’intreccio. Al pari del gioco, il racconto è un’esperienza della storicità.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Sono molti i generi narrativi che esemplificano questi caratteri: dalla memorialistica al romanzo storico, dalla biografia fino alla fantastoria, le cui potenzialità formative sono ancora tutte da esplorare. Il prototipo è comunque sicuramente il *romance* medievale, nella cui anacronicità va riconosciuta un’esperienza del tempo legata alle forme della memoria. Come ebbe a sottolineare Chrétien de Troyes, il *romance* è una scrittura fondata su un *livre* che contiene materiale tratto dalla tradizione orale, e che viene poi tradotto in volgare per renderlo accessibile (la comunicazione) e per preservarlo (la memoria). Il *romance* tematizza dunque la rottura col passato e nel contempo la scena della sua fruizione. Non è un caso, del resto, che la narrazione del *romance*, prodotta dal Medioevo, abbia finito per rappresentare per metonimia il Medioevo stesso. Sul rapporto tra *romance* e storiografia uno studioso a cui fare riferimento è Lee Patterson; cf. ad es. L. Patterson, *Negotiating the Past: The Historical Understanding of Medieval Literature*, University of Wisconsin Press, Madison 1987, part. pp. 197-230. Come è evidente, qui potremmo aprire un campo per riuscire finalmente a fondare, in modo non occasionale, la questione dell’interdisciplinarietà tra insegnamento storico e letterario.

Trattando soprattutto dell'uso delle fonti orali, abbiamo appunto cercato di seguire e concretizzare questa dinamica simultaneamente conoscitiva e formativa, che ha portato alla conclusione per cui apprendere/comprendere il passato significa narrarlo, e narrare il passato significa essere disposti a lasciarsene (in)formare.

#### 4. Il Trentino come laboratorio di formazione storica

Il rapporto storia locale-memoria collettiva, così come è stato delineato, crediamo chiarisca bene i motivi per cui alla dimensione locale della storia vada riconosciuto un valore formativo peculiare e insostituibile. Molte delle idee esposte trovano conferma nell'esperienza condotta in Provincia di Trento, nell'ambito del progetto "Costruire storia. Ricerca sui curricoli del ciclo secondario", e di analoghe esperienze condotte nelle province di Treviso, Modena, Asti e in altre zone d'Italia. Si tratta di esperienze che convergono su due tesi:

- la modalità laboratoriale (*learning by doing*) è la strategia formativa più proficua per la storia locale e comporta come strumento didattico sistematico l'esplorazione diretta del territorio;
- per sviluppare le proprie potenzialità formative, la dimensione locale della storia richiede uno scenario contraddistinto dalla collaborazione metodica tra le agenzie di formazione storica operanti sul territorio: scuole, biblioteche, musei, archivi, istituti di ricerca, associazioni di storia, università.

Le due tesi veicolano un obiettivo importante per l'azione formativa: creare un laboratorio di formazione storica permanente, interno alle reti di comunicazione attive su scala regionale, che sia in grado di dare un'organizzazione sistematica alla memoria collettiva spontanea (cioè alla sedimentazione dei ricordi) e di consentire, favorire, indirizzare il passaggio alla memoria collettiva volontaria (cioè alla ricostruzione consapevole del passato). Com'è naturale, un tale laboratorio dovrebbe coordinare entro una progettualità forte e istituzionalmente solida tutti i luoghi di comunicazione nei quali la trasmissione di conoscenza si concreta in produzione di memoria: esso funzionerebbe come ambiente di apprendimento sul luogo e insieme agente di coesione del luogo, collocandosi esattamente sulla soglia che consente agli individui e alle comunità di accedere a forme di cittadinanza vissuta. Così delineato, un laboratorio di formazione storica permanente assume consapevolmente su di sé

il ruolo di apparato ideologico formativo, ponendo tuttavia in primo piano non le pratiche di esclusione normativa del discorso ma quelle di accesso all'archiviazione e alla comunicazione. È da questa prospettiva che intendiamo ora specificare le nostre considerazioni in riferimento al contesto trentino.

La configurazione del Trentino come laboratorio di formazione sulla propria storia assume un significato peculiare sia per le caratteristiche geografiche della regione, sia per il modo in cui si è stratificata nel tempo la sua memoria collettiva. Scrive Mario Allegri, a proposito di un agente di memoria particolare come la letteratura trentina: “Non ricordiamo un ragguaglio o uno studio della letteratura trentina che rinunci a segnalare preliminarmente la complessa geografia della regione, sottolineandone, spesso sino al luogo comune, la funzione mediatrice tra mondo tedesco e mondo latino. Eppure, se i tratti più distintivi di questa letteratura rimontano a un insieme di fattori socio-culturali sicuramente eccentrici rispetto al resto d'Italia proprio perché legati a una geografia così caratterizzante, da parte trentina la riluttanza ad ammettere e ad accogliere questa diversità è sempre stata molto forte. In ogni caso, le preoccupazioni di rilevare ogni minima consonanza o parentela col referente italiano sono parse prevalenti, anche a costo di respingere identità forse più originali, ma di gestione, non soltanto letteraria, certo assai più problematica”.<sup>30</sup> Se è vero che l'accesso alla scrittura letteraria è un indizio sicuro sulle memorie collettive che hanno raggiunto una posizione elevata, allora la circostanza segnalata da Allegri mette in evidenza una situazione di forte tensione della memoria “ufficiale”, misurata in gradi di italianità, con memorie sotterranee e immagini del passato soccombenti: una tensione che si rifrange nell'immagine di sé che il Trentino ha cercato di trasmettere e nella chiave prevalentemente nazionalistico-risorgimentale con cui sono stati ripercorsi gli epistolari e il ricco materiale documentario e figurativo conservati negli archivi trentini.<sup>31</sup> C'è dunque un problema immediato che un laboratorio di

---

<sup>30</sup> M. Allegri, «Il Trentino». In *Letteratura italiana. Storia e geografia III, L'età contemporanea*, Einaudi, Torino 1989, p. 863.

<sup>31</sup> Si tratta di un caso caratteristico di passaggio selettivo dalla memoria spontanea alla memoria volontaria. Un grande significato conoscitivo e formativo assume dunque il progetto di recupero delle “memorie soccombenti” messo in atto già da diversi anni dal Museo storico in Trento e che

formazione storica dovrebbe affrontare, cioè quello di ripercorrere la dialettica storia-memoria a partire dalle memorie collettive spontanee, per rimettere in discussione e ricollocare in un contesto corretto alcuni aspetti della storiografia locale e nazionale, e per riconsiderare criticamente il loro precipitato identitario: non si tratta cioè solo di ripercorrere la storia del Trentino, ma anche di focalizzare l'evoluzione dell'immagine del passato che la regione ha avuto di sé e ha inteso trasmettere.

Ma questo problema è solo la parte emersa di un altro e più profondo problema, che agisce sulle radici stesse del Trentino come luogo. Quegli stessi dispositivi che hanno favorito l'emergere in posizione dominante di una memoria collettiva nazionalistico-risorgimentale, hanno anche tentato via via l'assimilazione delle memorie sottostanti, indifferenti al fatto che solo in relazione a queste ultime la memoria dominante trovava senso e legittimazione.<sup>32</sup> Ridiamo la parola ad Allegri: "Il processo mediante il quale le antiche istanze autonomistiche trentine si trasformano, prima, in decisi atteggiamenti irredentistici e poi in aperto nazionalismo, è a nostro avviso devastante per la cultura della regione. Il dissolvimento dell'impero austriaco come entità politico-sociale e la disgregazione, senza ritorno, delle sue nazionalità cancellano riferimenti secolari, mentre la cosiddetta tensione unitaria [...] disvela dopo il 1918 buona parte della sua pretestuosità. Dopo l'affermazione fascista ci sarà spazio soltanto per l'epopea dell'italianità [...]: un'opera nefasta, perché veniva in un certo senso ad espropriare la civiltà trentina della sua peculiarità storica di maggior rilievo. [...] In tempi recenti, ad ogni accenno di ripresa è corrisposto, invariabilmente, uno sguardo proprio a quel passato che più ci ha attratti e la coscienza che l'originalità trentina stava in quelle consuetudini di tolleranza e al tempo stesso di tutela risoluta della propria differenza che aveva caratterizzato una stagione di alta civiltà".<sup>33</sup> Dopo il 1948 queste istanze autonomistiche, in cui possiamo leggere la cifra

---

"memorie soccombenti" messo in atto già da diversi anni dal Museo storico in Trento e che potrebbe costituire il nucleo di un laboratorio di formazione.

<sup>32</sup> Un ruolo decisivo nel favorire questa dinamica è stato sicuramente svolto, nel sistema scolastico, dai programmi ministeriali di storia, i quali hanno dato visibilità al Trentino solo nel suo processo di convergenza verso l'unificazione italiana.

<sup>33</sup> M. Allegri, *cit.*, pp. 882-883.

sintetica della consapevolezza maturata dai trentini sulle condizioni di luogo nelle quali vivono, si sono sempre più riconosciute in una dimensione istituzionale e nel confronto tra *élites* di governo provinciali e nazionali. Questo processo ha avuto certo l'effetto di dare stabilità temporale al Trentino come regione storica e di orientare in tal senso le azioni di gruppo e i generi di vita dei trentini, ma ha avuto anche l'effetto di disperdere a poco a poco i linguaggi meno traducibili in quello istituzionale e politico ma attraverso i quali, nondimeno, hanno potuto in passato esprimersi consuetudini di apertura alla differenza e di tutela della propria differenza.

Tornando alle tre dimensioni che caratterizzano un luogo come regione storica (paesaggio, generi di vita strutturati, conoscenza/consapevolezza che gli abitanti hanno delle condizioni “di luogo” nelle quali vivono), dobbiamo rilevare in questa situazione l'emergere per il Trentino di una discrasia temporale tra la seconda e la terza dimensione. Detto in breve, è presente una pericolosa dissonanza, tutta interna alla storia del Trentino contemporaneo, tra i tempi e i significati dei *generi di vita locali* e i tempi e i significati delle *consapevolezze identitarie degli abitanti*, non di rado dissociate tra le sentenziose nebulosità di un antitrentinismo retorico e le sorde caparbietà di un localismo difensivo, ma alle quali di fatto risulta sempre più estranea l'esperienza della storia. Ed è questo il nucleo del paradosso: *i decenni dell'autonomia provinciale hanno prodotto e stanno producendo nel campo della storia del Trentino molta conoscenza ma poca formazione*, dovuta soprattutto alle iniziative didattiche di musei e biblioteche.<sup>34</sup> Il fatto che diverse regioni italiane siano in condizioni ancora peggiori non ci esime dal

---

<sup>34</sup> Al di fuori, dunque, o almeno ai confini del mondo scolastico e dei suoi istituti di coordinamento, fatte salve le iniziative assunte da singoli docenti o istituti, soprattutto nella fascia elementare, che tuttavia non hanno prodotto effetti “di sistema” sulla scuola trentina. Su questo punto varrebbe la pena aprire una riflessione seria: oggi si parla tanto di nuovi curricula di storia nella “scuola dell'autonomia”, esistono protocolli col Ministero dell'Istruzione che danno ampi spazi alle autorità scolastiche trentine nella messa a punto di questi curricula, sono state istituite commissioni di esperti per esaminare e definire la questione, eppure non risulta che il problema del *deficit* di formazione storica locale sia stato valutato o lo si intenda valutare in tutta la sua effettiva portata, in particolare per quanto riguarda il problema di un'educazione alla cittadinanza vissuta. L'impressione è che oggi, a fronte di una notevole disponibilità di strumenti di intervento sia politici che amministrativi, stenti a decollare una percezione chiara del reale profilo del problema e della sua giusta collocazione.

rilevare la delicatezza di questo dislivello e non consente di considerare l'iniziativa istituzionale un accettabile surrogato formativo dell'esperienza storica.

Se questo è il problema, come può agire e che effetti è lecito attendersi da un laboratorio di formazione storica, ramificato lungo le reti di comunicazione territoriali e radicato nei loro snodi?

Ciò che deve caratterizzare questo laboratorio è in primo luogo la possibilità di accedere a tutte le fonti di storia del Trentino disponibili. Noi possiamo infatti considerare il Trentino stesso, come luogo, la fonte della sua propria storia; compito del laboratorio è rendere dinamica questa fonte, tradurla da dato in processo di apprendimento, anche in relazione a storie su scala più vasta. Abbiamo dato sopra alcuni possibili esempi di questa operazione; più in generale, la metodologia attraverso la quale il laboratorio può tradurre il Trentino in fonte dinamica deve essere fondata sull'uso il più possibile diversificato delle fonti (museali, architettoniche, orali, paesistiche, iconiche, musicali, ecc.) e sul loro riconoscimento come estroflessioni della memoria collettiva. Ciò comporta l'attivazione di strategie formative articolate in tre passaggi fondamentali:

1. formulazione precisa di un sistema di domande, a partire da una tematica che abbia rilievo anche nel presente (ambientale, economica, sociale, culturale, politico-istituzionale, o altro);
2. uso delle fonti (selezione tra quelle disponibili, interrogazione, interpretazione, critica) in modo da portare in superficie e incrociare le strutture informative in esse conservate;
3. produzione di un testo storiografico che condensi la ricostruzione storica in una narrazione.<sup>35</sup>

Con questa impostazione, un laboratorio di formazione storica diverrebbe un'articolazione del sistema formativo provinciale, nel quale può svolgere un'importante funzione di supporto all'attività delle scuole, in diverse direzioni:

---

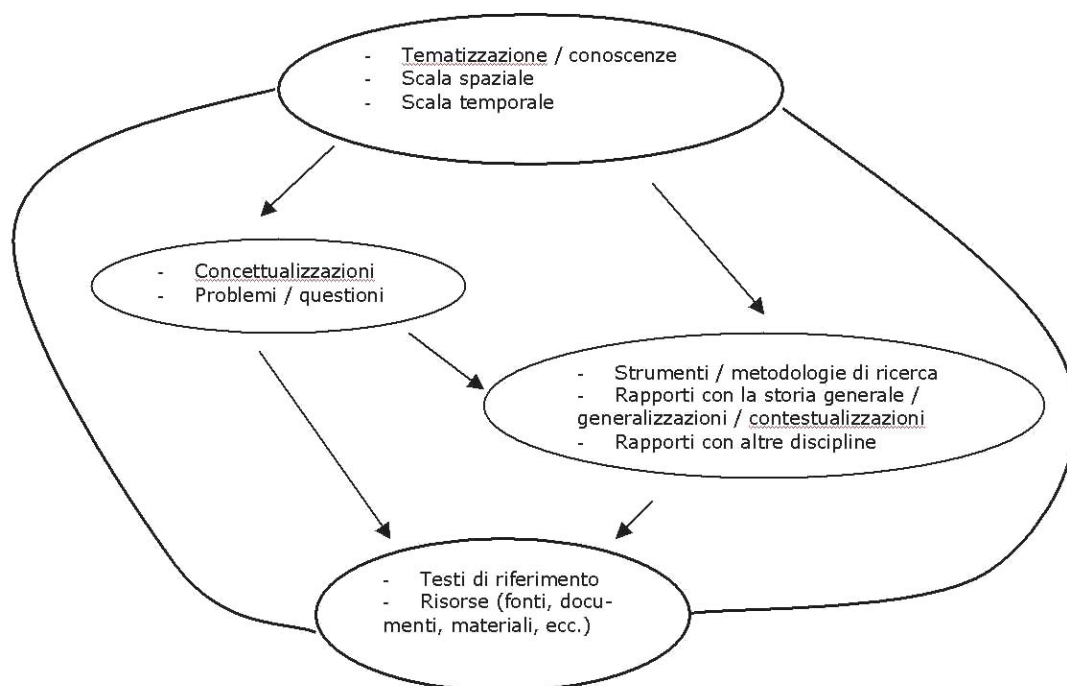
<sup>35</sup> Come modello di riferimento per questo approccio, possono essere assunte le attività organizzate dal Laboratorio di formazione storica del Museo storico in Trento.



- come centro di azione didattica e scenario di apprendimento su argomenti di storia locale, la cui presenza dovrebbe essere prevista dai nuovi curricoli di storia e la cui specificazione dovrebbe essere oggetto delle scelte effettuate dalle singole scuole o consorzi di scuole;
- come centro di documentazione e di produzione didattica in cui reperire dossier, materiali strutturati, documentazioni su attività già svolte, ecc.;
- come centro di aggiornamento professionale dei docenti di storia sull'uso delle fonti territoriali;
- come centro di formazione per ricercatori competenti nella produzione di materiali per l'insegnamento della storia locale.

Possibili beneficiari di un laboratorio di formazione storica non sono però solo studenti, insegnanti e formatori: in un'ottica di *lifelong education*, il laboratorio deve riuscire a svolgere la propria funzione nei confronti di chiunque, con la propria attività e le proprie decisioni, vada a coinvolgere elementi importanti del sistema territoriale e possa metterne in discussione la sostenibilità. Funzionari e amministratori degli enti locali, dunque, ma anche professionisti le cui attività investono il paesaggio, e naturalmente chiunque sia chiamato a dare il proprio consenso a interventi che riguardano il passato e il futuro del territorio. In sostanza, come le fonti potenziali a disposizione del laboratorio finiscono per coincidere col Trentino stesso, così i suoi utenti potenziali finiscono per coincidere con la totalità stessa degli abitanti, in un contesto di formazione storica permanente che opera come agente di coesione regionale.

Su questa base, ci sentiamo anche di proporre una possibile matrice per la progettazione nelle scuole di moduli di storia a dimensione locale. La stessa matrice può essere estesa anche alla progettazione in *lifelong education*:



È in questo contesto che l'azione di un laboratorio di formazione storica può diventare particolarmente rilevante nei confronti della popolazione immigrata, non solo in età scolare. Consentendo infatti l'approccio diretto alle fonti territoriali, alle tradizioni orali, alle memorie collettive, favorendo la rammemorazione, il racconto, il confronto, la storia locale può diventare un formidabile strumento di integrazione linguistica e culturale, capace di evidenziare simmetrie antropologiche e differenze storiche e di consentire agli immigrati di individuare un terreno di dialogo che dia senso alla loro doppia appartenenza.