

Parte VII

**Il lavoro degli insegnanti
e dei tutor**

**Il paesaggio protostorico e antico
per la scuola primaria**

Patrizia Liuzzi, Morena Vannini
Tutor

La didattica al servizio della storia

Il paesaggio delle idee come luogo di conoscenza

Morena Vannini

Responsabile Didattica Istituto *Alcide Cervi*

In questo contributo vorrei soffermarmi su alcuni aspetti che oggi andrebbero ad ampliare il campo di riflessione su cui siamo chiamati a lasciare l'esito del nostro quotidiano operare. Valorizzando e dilatando alcuni termini chiave potremmo ottenere una prospettiva di sguardi differente da quella solitamente praticata.

In questa visione, interpretare il museo come luogo dinamico in cui le storie vengono armonizzate nel suo linguaggio narrativo è anche interpretare il museo come spazio aperto, in movimento e sempre in dialogo con la stratificazione degli eventi. Proverò quindi, senza far torto al pubblico di intellettuali, qui di volta in volta chiamati in causa, a considerare il museo come un paesaggio di storie; come quel luogo in cui di volta in volta il paesaggio ha destinato un frammento della sua poetica.

Ecco allora che il ruolo rivestivo oggi dal museo, nell'interpretazione contemporanea e custode della nostra memoria più antica, andrebbe letto alla luce della sua fondazione.

Il tempio delle muse eretto a fianco della grande biblioteca alessandrina che già conteneva in forma germinale quel respiro e quel superamento in divenire che ancora oggi si cerca di infondere negli spazi ed esposizioni museali.

Il museo non come contenitore di documenti ma come luogo in cui le memorie diffuse siano patrimonio della polis, intesa nella più alta delle sue accezioni, cioè quella multiculturale, dove le differenti esperienze si confrontano in uno spazio comune, il museo aperto.

Ci veniamo a collocare secondo questa prospettiva, in un modello di museo-forum, aperto al dibattito, al confronto, alla sperimentazione. La relazione che nasce tra il fruitore e il documento-oggetto è occasione di conoscenza, di scoperta per riaffermare attraverso la percezione individuale una realtà socialmente nota attraverso una funzione educativa e di fede, che ci da occasione di vivere come esperienza intima e privata quest'incontro.

Pare oggi più che mai urgente rendere accessibile a tutti attraverso, anche i sistemi informatici le conoscenze, soprattutto quelle che come i beni culturali, o il patrimonio generalmente inteso, offrono la possibilità di fare esperienza di significati. Secondo questa prospettiva allora il museo diviene luogo di senso, capace di fornire e far comprendere le ricchezze nella loro totalità; processo attivo in cui l'uomo-visitatore si coglie nel suo viaggio di conoscenza.

Potremmo intendere non solo lo spazio fisico dove le collezioni e i documenti possono essere

oggetto di fruizione ma anche spazio aperto e vitale, dove la fisionomia della terra possa cogliere i cambiamenti apportati principalmente dall'uomo. Così come il museo, anche il paesaggio potrebbe delinearci secondo questo postulato concettuale.

Il paesaggio sereniano credo riesca a cogliere con straordinaria efficacia questa lezione; un paesaggio che accoglie i segni dell'uomo nella storia in cui il tempo funge solo da clessidra di eventi che posizionano i fatti e le storie secondo un certo ordine.

Questa lezione contemporanea e singolare ci consegna un ritratto fondamentale per un fervido esercizio di storia; un'esperienza senza tempo ma sempre moderna.

In questo osservatorio, *museo-paesaggio* il fruitore più sensibile e ricettivo è senza dubbio lo studente *tout court*, capace se opportunamente stimolato di elaborare, con strumenti per lui noti, questa specificità.

Pertanto la relazione di incontro, tra la storia e il soggetto appare giocarsi in questo luogo privilegiato rappresentato dallo spazio museale senza confini, dove attraverso il riconoscimento di un patrimonio da condividere è verosimile, anche attraverso un contesto personale, giungere ad una discussione creativa in cui dalla storia tutte le storie, in questa occasione evocate e suscitate, si incontrano.

Ritengo quindi che l'esercizio della storia, o più semplicemente, *fare esperienza* della storia sia efficace laddove sono forniti i contesti, gli strumenti, le conoscenze, i documenti tutti volti ad una elaborazione cognitiva necessaria allo spirito critico fondamentale nell'analisi storica.

Lo spazio educativo e didattico che l'Istituto Cervi concede a questo esercizio esperienziale e formativo è rappresentato da differenti modalità attive; attraverso laboratori sperimentali, dove la fonte costituisce il perno dell'elaborazione conoscitiva; quelli a carattere emotivo, fondati sulla drammatizzazione teatrale; la formazione dedicata ai docenti; la tematizzazione e problematizzazione di ambiti storico-culturali, sono questi alcuni degli ambiti attraverso cui il linguaggio didattico trova il suo spazio fisico ed espressivo.

Pertanto confidare nella possibilità che il patrimonio sia in grado di provvedere a questo apporto didattico, significa credere ancora nel potere straordinario della storia dell'uomo e delle sue idee. Vorrei infine precisare che il tempo, in questa intima esperienza che facciamo con la storia non è fondamentale; risulta invece imprescindibile la disponibilità dell'individuo a mettersi in gioco in questa lettura di viaggio. Ecco allora che uno dei luoghi prescelti per questo incontro è il paesaggio, spazio senza confine dove la storia dovrebbe rimanere custodita.

L'attività del gruppo di lavoro

Liuzzi Patrizia

Docente di Scuola secondaria di I grado

Il gruppo di lavoro costituito da insegnanti della Scuola Primaria e da esperte in didattica dell'archeologia classica (CRIDACT di Pavia) ha verificato i lavori svolti secondo le linee guida tracciate nel corso della Prima Edizione della *Summer School*. I materiali prodotti hanno un carattere prettamente laboratoriale (attività di simulazione dell'archivio storico) e museale, con una particolare attenzione alla dinamica ludica.

Le attività proposte dalle esperte del CRIDACT di Pavia si riferiscono alla cultura materiale del mondo romano e all'analisi della stratificazione tipica di un ambiente tombale. Con l'attività "Componi il corredo" i ragazzi sono coinvolti, attraverso un espediente ludico, a ricomporre i corredi funerari di alcuni personaggi maschili e femminili (dei quali avranno un sintetico profilo), in seguito all'analisi delle schede didattico-divulgative (o tessere) dei reperti conservati nei Musei Civici di Reggio Emilia e nel Museo archeologico di Pavia. Del reperto, in quanto oggetto, verranno presi in esame i materiali con cui è stato realizzato, il probabile contenuto e l'uso reale e/o simbolico ad esso attribuito, riflettendo sulle risorse biologiche utilizzate dall'uomo e sulle modifiche del paesaggio in uno specifico periodo storico.

Alcuni dettagli saranno rivisti, e i materiali ultimati, in funzione di una sperimentazione nell'ultima classe della Scuola Primaria nei primi mesi del prossimo anno scolastico. Risultano particolarmente interessanti gli espedienti grafici utilizzati, adatti all'età e al livello di astrazione degli alunni di 11 anni. Proprio per questo, oltre alla cura dei contenuti storico-archeologico-ambientali, ci si è soffermati sulla semplificazione del linguaggio e dei materiali da proporre.

Al termine dell'attività laboratoriale, è prevista la realizzazione di una mostra dei materiali prodotti e la visita dei Musei Civici di Reggio Emilia e/o del Museo archeologico di Pavia. Quest'ultima potrà essere intesa anche come una verifica dell'attività svolta in classe, lasciando ai ragazzi l'opportunità di condurre una visita guidata sulla base di quanto appreso.

L'opuscolo "Archeogiocando...Archeoimparando – Enigmistica e giochi sull'archeologia", come completamento ma non appendice delle attività precedenti, contiene diversificati giochi enigmistici (cruciverba, rebus, filo numerico, labirinto...) e permette di fissare il lessico specifico della cultura materiale di età romana e della metodologia dello scavo archeologico.

Si è discussa, inoltre, l'ideazione di un gioco di plancia sul rapporto tra la cultura materiale, i reperti biologici e il paesaggio agrario d'età romana, in modo particolare sulla centuriazione come paesaggio elaborato secondo regolari forme geometriche, allo scopo di razionalizzare l'occupazione e l'uso del territorio.

Le insegnanti della Scuola Primaria hanno realizzato vari materiali e strumenti al fine di costruire attività e percorsi nuovi che permettano l'approfondimento della civiltà terramaricola e una migliore fruizione del Museo della Terramara di Santa Rosa di Poviglio (RE).

E' infine presente una proposta didattica rivolta in modo specifico ad allievi diversamente abili.

Le attività sono completate da esercizi di tipologia diversa che permettono l'analisi del paesaggio padano, delle modifiche compiute dall'uomo su di esso e della ricostruzione della civiltà terramaricola così come della sua scomparsa.

Attività didattiche al Museo della Terramara *Santa Rosa* Poviglio – Centro culturale

Ines Bertolini, Alina Brighenti, Velella Mora, Cinzia Prati
Docenti di Scuola primaria

A - RICERCHIAMO AL MUSEO DELLA TERRAMARA

L'attività proposta è stata creata considerando che possa essere svolta da alunni della classi III, IV o V della Scuola Primaria in possesso di conoscenze, anche parziali, della civiltà terramaricola. Si considera infatti utile arricchire e consolidare le conoscenze dopo la visita, dalla quale dedurre le informazioni necessarie agli apprendimenti programmati della vita degli stessi villaggi.

Prima della visita, riteniamo indispensabile invitare gli allievi ad **osservare, riflettere, connettere, ipotizzare, dedurre pensieri e teorie** utili alla comprensione dell'utilizzo e della funzione dei reperti presenti, anche se non corrette o pertinenti. Occorre incoraggiare i bambini ad esprimere senza paura le ipotesi fatte: l'errore in questo primo approccio è considerato comunque positivo. Le stesse infatti possano essere utilizzate in una fase successiva alla visita autoguidata, in un momento di **condivisione e confronto** gestita dall'esperto che possa indirizzare le nozioni attraverso domande e osservazioni utili ad approfondire le conoscenze con un moto, **atto alla scoperta** e non al passaggio passivo di conoscenze.

Il fascino della conoscenza

Non ci sembra di dover troppo sottolineare che l'efficacia del lavoro è direttamente proporzionale alla carica emotiva che il docente avrà saputo innescare negli allievi, facendo leva sul fascino del passato da scoprire e sulla conseguente capacità di penetrarvi con il ragionamento. Ci pare importante, invece, che gli allievi si rendano conto che il fascino del mistero e l'indagine razionale necessaria per penetrarlo, sono due facce della stessa medaglia, ma ben distinte tra loro. La tensione emotiva è il motore dell'indagine e le opportunità di ipotizzare soluzioni che potenzino i processi creativi, il raggiungimento dell'obiettivo più importante: un pensiero critico e autonomo.

Attività da svolgere in classe:

(Il museo dovrebbe preparare e distribuire i cartellini degli incarichi e consegnare ad ogni gruppo un orologio o un cronometro)

- suddividiamo la classe in 4 gruppi (massimo 6 bambini)
- assegniamo loro dei compiti:
 - Scriba
 - Lettore
 - Disegnatore (anche 2 o 3)

- Responsabile del tempo e del volume (deve utilizzare un linguaggio non verbale concordato con i compagni)
- Oratore (colui che chiede informazioni e che relaziona al ritorno in classe)
- Tutor (colui che incoraggia i compagni e motiva il gruppo)

Perché l'attività sia svolta con calma e senza sovrapposizioni occorrerà non fare iniziare tutti i gruppi dalla scheda n°1, ma sfalsarle.

Visita autoguidata al Museo della Terramara Santa Rosa di Fodico di Poviglio (per l'attività è necessario munirsi della Guida del Museo della Terramara presente in Biblioteca) *Ricordate di utilizzare anche la documentazione delle pannellature presenti sulle pareti e di sfogliare il documento che avete tra le mani, prima di iniziare.*

Somma il numero che trovi nella risposta che pensi sia corretta, devi totalizzare?!

A) Come pensate siano stati esposti i reperti presenti nella vetrine del museo?

1. modo casuale
2. per ritrovamento
3. ordine cronologico*

B) Sala 1: vedete degli strumenti da lavoro?

1. nessuno
2. lame di falcetti
3. aratro
4. amo

C) Sala 1: Quali resti di animali sono presenti nella vetrina? (più risposte)

1. pecore
2. buoi
3. asini
4. maiali
5. lepri

D) Sala 1: Osservando il contenuto della vetrina, quali erano, in ordine d'importanza, le attività lavorative che venivano svolte per vivere?

- agricoltura
- allevamento
- caccia
- pesca
- raccolta
- artigianato
- commercio

D) Disegna l'oggetto di bronzo che si utilizzava per tagliare..... aggiungendo la parte mancante. (5 punti)

E) Sala 2: quali reperti sono più numerosi?

1. vasellame
2. attrezzi per la tessitura

3. attrezzi per la caccia
4.

E) **Sala 2:** quali reperti sono i più strani o curiosi? A cosa potevano servire a vostro parere?

.....
.....
.....

Disegna.

F) **Sala 2:** quali attività lavorative si potevano svolgere con gli attrezzi che osservate?

1. tessitura
2. filatura
3. fusione
4. conservazione di alimenti
5. agricoltura
6.

G) **Sala 2:** perché a vostro parere, in questa sala ritrovate prevalentemente reperti costruiti con terracotta, corno, selce, bronzo?

1. Perché erano i materiali che si trovavano con facilità sul territorio e nelle vicinanze;
2. perché questi oggetti si potevano costruire solo con i materiali con cui sono stati costruiti;
3. perché erano materiali preziosi.

H) **Sala 3:** disegnatte l'oggetto più grande che vedete. A cosa poteva servire?

.....
.....
.....
.....

I) **Sala 3:** scegliete e disegnatte i tre oggetti più belli che potete osservare.

1. A cosa serviva? Di quale materiale è stato fatto?

.....
.....
.....

1. A cosa serviva? Di quale materiale è stato costruito?

.....
.....
.....

2. A cosa serviva? Di quale materiale è stato fatto?

.....
.....
.....

Sala 3: osservate attentamente i materiali con cui sono costruiti gli oggetti e provate a confrontarli con quelli delle altre sale: quali di essi trovate solo qui?

- Bronzo
- Ferro

- Selce
- Vetro
- Ambra
- Terracotta

Confrontate

Vetrina 49: vasellame

Vetrina 19 e 20: vasellame

1. Disegnate e osservate: quali forme hanno?
2. Quale impasto ha la terracotta?.....
3. Quali forme hanno le anse? Disegna.
4. Quali decorazioni? Disegna.

Completa l'oggetto disegnandolo

Vetrina 32: oggetto in bronzo, il punteruolo

Vetrina 50: oggetti in bronzo ascia

Sala 4: A cosa potevano servire i cavalli che trovi nella vetrina n.....?

- Come soprammobili
- Per giocare
-

Sala 4: Cosa pensate possano servire i contenitori con il “coperchio” della vetrina n.....?

- Contenitore per oggetti in bronzo
- Contenitore per ceneri umane
- Contenitore per palline in pasta di vetro

Sala 4: Che cosa pensate possa servire l'amo della vetrina n.....?

- Per fare dei piccoli buchi nel terreno nei quali inserire le piantine
- Per fare dei piccoli buchi negli abiti nei quali inserire gli alamari
- Per pescare

Glossario

Cronologico

Vasellame

Ansa

Selce

Ambra

B - UNA VITA NELLA TERRAMARA..... CACCIA AL TESORO TRA LE VETRINE DEL MUSEO DELLA TERRAMARA DI SANTA ROSA

Adesso bambini vi racconterò una storia. Non so se sia vera, ma a me è piaciuta molto. Ha come inizio ... c'era una volta.

C'era una volta, nel villaggio piccolo della Terramara di Santa Rosa, una coppia di bambini: un maschio che si chiamava Alvin e una bambina di nome Glenda.

Alvin e Glenda erano vicini di casa e giocavano spesso insieme: correvano nei boschi, come due monelli si divertivano a spaventare gli animali che i loro genitori allevavano e alcune volte aiutavano i grandi nei campi o nelle faccende domestiche. Un giorno Alvin e Glenda, mentre stavano osservando alcuni adulti nello scavo di un pozzo, trovarono nella terra rimossa alcune palline di **pasta di vetro** (vetrina n°..... oggetto n°.....): un vero tesoro! Le rigiravano tra le mani, attenti a non farsi vedere da nessuno. Era un loro segreto e non avevano certamente voglia di dividerlo con nessuno, per la paura che qualcuno potesse rivendicare il diritto di proprietà di quegli oggetti. Ci giocavano di nascosto: Glenda sognava di utilizzarle per farsi una collana, Alvin, invece, le utilizzava come biglie. Questo episodio cementò la loro amicizia. Il tempo passava. Alvin e Glenda diventarono due ragazzi. Un giorno, mentre stavano aiutando i genitori di Alvin a mettere le granaglie in **grandi vasi contenitori** (stanza n°.....) le loro mani si sfiorarono, si guardarono negli occhi e ... PATATRAC, s'innamorarono!! Da quel momento cercarono di passare ogni momento libero insieme. Com'era bello l'amore! Glenda regalò ad Alvin delle **tavolette enigmatiche** (vetrina n°..... oggetto n°.....) e lui donò a lei dei **cavallini fittili** (in terracotta) (vetrina n°..... oggetto n°.....): tutto questo per suggellare la loro unione.

Un bel giorno, stanchi di tenere nascosto agli altri abitanti il loro amore, lo annunciarono a tutto il villaggio e decisero di mettere su casa insieme: ormai erano grandi. Cercarono una capanna che fosse in buono stato, la trovarono e la barattarono con alcuni ovini allevati da loro stessi. Quando entrarono per la prima volta nella loro capanna, erano entusiasti. Tuttavia c'erano molti lavori da eseguire per renderla abitabile. Si misero di buona lena e Alvin, come prima cosa, sostituì il **pavimento di concotto** (vetrina n°..... oggetto n°.....) che era un po' rovinato e Glenda si diede alle grandi pulizie, dato che gli inquilini precedenti l'avevano lasciata in uno stato pietoso. Pensate che Glenda trovò una **mandibola di maiale** (vetrina n°..... oggetto n°.....) buttata lì in un angolo (probabilmente i resti di una cena), delle **corna di cervo** (vetrina n°..... oggetto n°.....), delle **ossa di uccello** (vetrina n°..... oggetto n°.....) e dei **cocci di stoviglie in terracotta** (vetrina n°..... oggetto n°.....). Li buttò giù dal buco che vi era nella capanna, in mezzo agli altri rifiuti. Quando il loro nido d'amore fu pronto diedero una bella festa, invitando tutti gli abitanti dei due villaggi, sia quello piccolo e di quello grande. Le amiche di Glenda, per l'occasione, le regalarono dei **pezzi d'ambra** (vetrina n°..... oggetto n°.....) provenienti dal Nord Europa, degli **spilloni decorati con dei cerchietti** (vetrina n°..... oggetto n°.....), un telaio nuovo con annesse le **fusaiole** (vetrina n°..... oggetto n°.....) e delle **conchiglie** (vetrina n°..... oggetto n°.....). Alvin, invece, ricevette in dono dai suoi amici

un **rasoio in bronzo** (vetrina n°..... oggetto n°.....) che sembrava più un oggetto di prestigio che un attrezzo per radersi, un **falcetto con la lama di bronzo** (vetrina n°..... oggetto n°.....) e alcune lance per la caccia con le **punte in bronzo** (vetrina n°..... oggetto n°.....).

La loro vita matrimoniale ebbe inizio quel giorno. Alvin si trovò un lavoro (che oggi si direbbe nel Genio Civile, che allora non esisteva ancora): doveva controllare che le palizzate e il terrapieno fossero sempre in ordine e aggiustare ciò che il tempo rovinava; scavava pozzi nuovi e manteneva puliti i fossati. Gli altri abitanti del villaggio, in pagamento per il suo utile lavoro, gli davano cereali e animali da allevare, come ovo-caprini, suini, bovini. In questo modo Alvin poteva sfamare la sua famiglia. Glenda, invece, sbrigava le faccende di casa, coltivava l'orto e attendeva trepidante ... la nascita del loro primo figlio. Nei momenti liberi Alvin andava a pesca, infilava un filo nel **grosso amo** (vetrina n°..... oggetto n°.....) e partiva. A volte la pesca era abbondante, altre volte tornava dalla sua Glenda a mani vuote. Glenda, oltre a preparare il corredo per il nascituro si dilettava a costruire con il corno e l'osso degli **aghi** (vetrina n°..... oggetto n°.....) per cucire, degli **alamari** (vetrina n°..... oggetto n°.....), degli **spilloni non molto decorati** (vetrina n°..... oggetto n°.....), perché non era molto capace di incidere l'osso, ma molto utili per chiudere gli abiti. Dopo nove mesi di attesa, nacque Aran e gli abitanti del villaggio gli regalarono della lana, perché la mamma potesse confezionargli dei bei vestitini e copertine che lo tenessero al caldo. La vita scorreva tranquilla per questa famigliola. Alla sera tutti gli abitanti del villaggio si ritrovavano fuori dalle loro case per raccontarsi le vicende accadute durante il giorno, ciò che avevano sentito dire dai commercianti che provenivano da altri territori e da alcune parti dell'Europa e che passavano dalla Terramara di Santa Rosa per portare il bronzo, l'ambra e altri materiali che non possedevano.

Ad Alvin regalarono degli stampi di pietra e lui poté fabbricarsi, tramite la fusione, degli attrezzi in bronzo come **asce** (vetrina n°..... oggetto n°.....), **fibule** (vetrina n°..... oggetto n°.....), **pugnali** (vetrina n°..... oggetto n°.....) e **monili** (vetrina n°..... oggetto n°.....). Tutto sembrava procedere per il meglio, ma da un po' di tempo tra i terramaricoli serpeggiava una certa preoccupazione. I terreni coltivati non davano più quantità di raccolto come prima, i pozzi cominciavano ad asciugarsi e loro non ne capivano le ragioni. La vita si era fatta molto dura nella Terramara di Santa Rosa per mancanza di cibo ed acqua a sufficienza, finché gli abitanti dovettero prendere una drastica decisione. Se non volevano morire dovevano lasciare il loro villaggio. E così fecero. Alvin, Glenda e Aran insieme agli altri se ne andarono per sempre dal loro villaggio. Dove si stabilirono non si sa con certezza, ma c'è chi dice che trovarono casa in una zona lontana, al di là delle alte montagne e da allora non se ne seppe più nulla. Le loro capanne, i loro terreni, le loro suppellettili vennero "inghiottiti" dalla vegetazione ... finché pochi anni fa alcuni archeologi non si misero a scavare in quella zona e trovarono ...

Questo, bambini, è l'inizio di un'altra storia.

Nascita e fine di una Terramara.

Il disegno schematico come strumento didattico facilitato

Tiziano Catellani

Docente e assistente di laboratorio di Scuola secondaria di II grado

Lo strumento didattico è costituito da una serie di disegni che schematizzano la nascita, l'evoluzione e la fine della civiltà delle Terramare.

Tra un disegno e il successivo vi è un solo cambiamento, un'unica variazione, per consentire a tutta la classe di procedere insieme nella comprensione del problema.

I disegni sono costruiti in modo che anche gli allievi diversamente abili possano comprendere con relativa facilità i diversi passaggi; le parole, i numeri e i colori sono utilizzati a corredo e completamento del disegno e non rappresentano un elemento indispensabile.

Ovviamente l'apprendimento è meno stimolante per chi si trova in queste condizioni, ma un laboratorio pratico potrà ovviare a questo svantaggio.

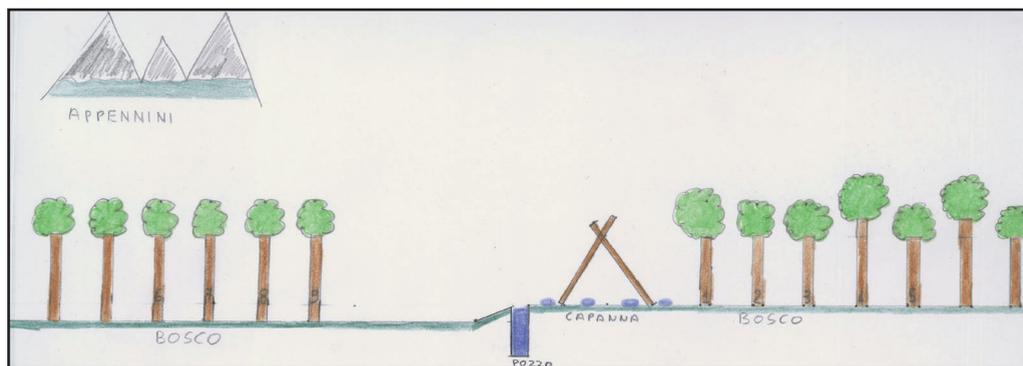


Tavola 1

La nascita delle Terramare: la capanna costruita sul terreno umido rappresenta il momento del sorgere di questa nuova civiltà; il pozzo fa riferimento all'acqua, l'elemento su cui essa si fondava. Gli alberi indicano il tipo di ambiente presente in questi luoghi nella fase precedente la colonizzazione, mentre le sagome dei monti innevati sullo sfondo indicano il clima.

LEGENDA CROMATICA:

Verde chiaro: chiome degli alberi

Verde scuro: prati

Blu: acqua e presenza di umidità

Marrone chiaro: tronchi degli alberi e dei pali per le costruzioni

Marrone scuro: terra di riporto

Grigio chiaro: neve

Giallo: sole

Arancio: sole caldissimo e aumento della temperatura

Giallo ocra: prati secchi

Grigio scuro: fango

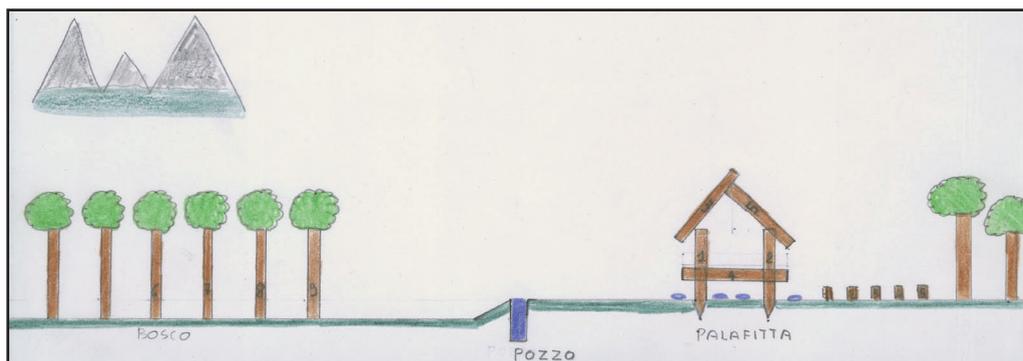


Tavola 2

Si sceglie di costruire una palafitta per evitare le conseguenze negative provocate dall'**umidità del terreno** (simboleggiata dalle pozzette stilizzate poste al di sotto della struttura); cinque (il numero cinque rifacendosi alle dita di una mano permette agli allievi con difficoltà di calcolo di collegarsi ad un riferimento pratico) ceppi di tronco rappresentano gli alberi tagliati per costruire l'abitazione suggerendo l'**inizio del disboscamento**.

(Per non accumulare troppe informazioni si consiglia di non fare riferimento in questa fase al dislivello tra i due terreni, il cui confine è segnato dal pozzo).

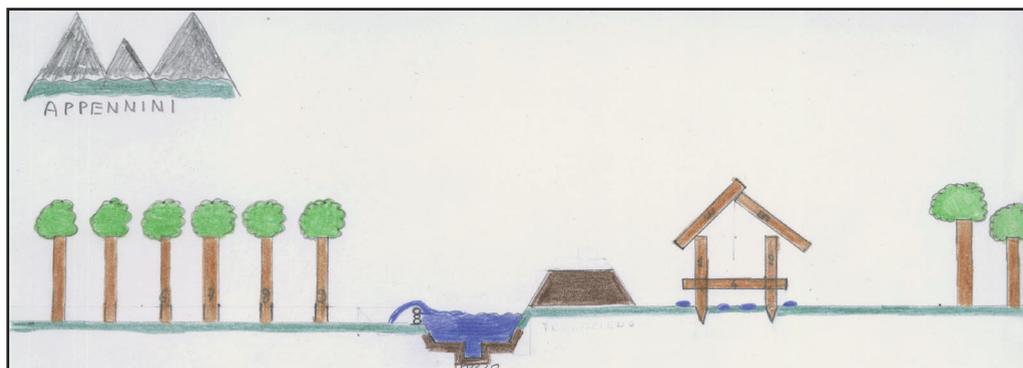


Tavola 3

Costruzione del fossato intorno al villaggio: la terra di riporto viene usata per costruire l'**argine** attorno al villaggio (l'argine è di colore marrone scuro appoggiato su un prato verde per rendere intuitivo il concetto di terra di riporto, esso è a forma di trapezio e corrisponde esattamente alla forma del fossato).

Il fossato è pieno d'acqua e dal fossato esce un ruscello che indica l'attività di **irrigazione dei campi** (si consiglia all'insegnante di spiegare ai bambini che il fossato serviva solo come riserva d'acqua, questo è lo scopo primario della sua realizzazione, mentre la funzione difensiva era sicuramente secondaria).



Tavola 4

Disboscamento per costruire la palizzata di tronchi attorno al villaggio e avere prati da coltivare; (quattro sono i ceppi di tronco tagliati e quattro sono i tronchi usati per simboleggiare la palizzata che ha effettivamente una funzione difensiva).

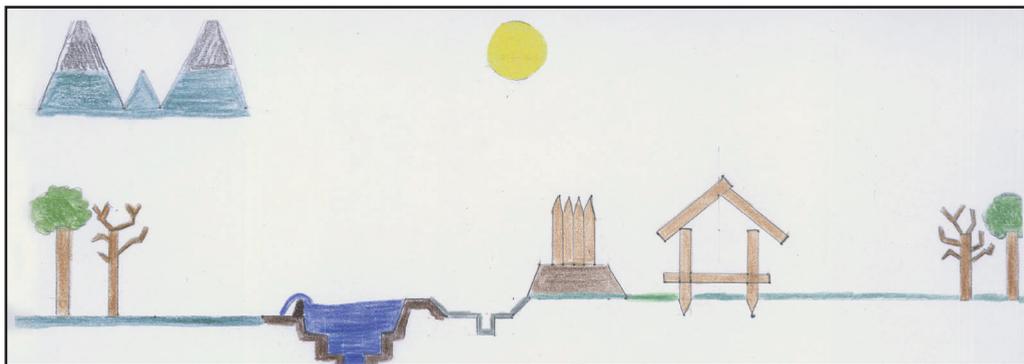


Tavola 5

Inizio del declino della civiltà terramaricola, dovuto a un cambiamento di clima. In questa raffigurazione è stato introdotto il sole che, insieme ai visibili cambiamenti degli elementi già presenti (lo scioglimento della neve e l'innalzamento del livello dei pascoli sui monti e due dei quattro alberi ormai spogli e secchi), rappresenta il sensibile aumento della temperatura.

Sempre collegata a questo cambiamento è la raffigurazione del pozzo: a causa dell'abbassamento della falda acquifera a fianco del primo, ormai secco, è stato scavato un secondo pozzo più profondo per alimentare un altro fossato. Sul fondo del pozzo e del fossato asciutti si è depositato uno strato di fango (reso nel disegno col colore grigio).

Infine, sotto la palafitta sono ovviamente scomparse le pozze dovute all'umidità.

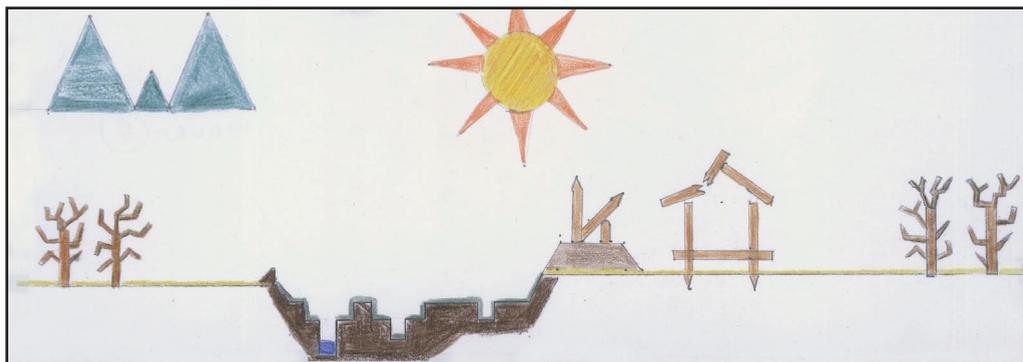


Tavola 6

La fine delle Terramare: la temperatura continua ad aumentare (il sole è rappresentato sempre più grande e arancione), le cime dei monti sono completamente prive di neve e ricoperte dal manto verde dei prati.

I due pozzi sono ormai completamente secchi e il terzo e ultimo non riesce a raccogliere acqua sufficiente per riempire il fossato; i prati (resi adesso con il colore giallo ocra) e gli alberi sono ormai completamente secchi.

La palizzata e l'abitazione sono in rovina a causa dell'abbandono.

Laboratori didattici per l'archeologia

Valentina Dezza e Alessandra Lina

Dottorande Centro di Ricerca Interdipartimentale
per la Didattica dell'Archeologia e delle Tecnologie Antiche
(Università di Pavia)

A - COMIONI IL CORREDO

L'attività *Componi il Corredo* si trova a metà strada tra il gioco e il laboratorio. Infatti, non è possibile parlare propriamente di laboratorio dal momento che è organizzato secondo un criterio ludico, ma non è neppure corretto definirlo gioco perché, sebbene non siano richieste particolari conoscenze pregresse, il bambino per portare a termine l'attività necessita di nozioni che gli vengono fornite durante lo svolgimento, che prevede un momento di pura didattica.

Il progetto proposto segue la **struttura** del laboratorio di archivio simulato, secondo le indicazioni metodologiche del Prof. Antonio Brusa¹. In questo modo si simula il lavoro dello storico che ha a disposizione documenti materiali e/o scritti, orientando i ragazzi verso l'approfondimento di una tematica specifica in relazione alla storia locale e generale.

Lo **scopo** prefissato è quello di far conoscere gli aspetti della cultura materiale del mondo romano. La conoscenza di questa ultima, infatti, è fondamentale per lo studio di una civiltà e della sua storia ed è anche importante per una visione ragionata di un qualsiasi museo, ma spesso viene tralasciata nei programmi scolastici per ovvie ragioni di tempo. L'obiettivo di questo gioco-laboratorio consiste nell'illustrare ai bambini gli aspetti della cultura materiale romana legati alla sfera funeraria, ambito particolarmente caro agli studiosi di archeologia che, partendo proprio da questa documentazione, riescono a ricostruire la vita quotidiana del mondo antico. In questo caso è utile sottolineare che la maggior parte dei materiali esposti nelle vetrine dei musei che andiamo a visitare provengono da contesti funerari, dunque risulta importante farli conoscere ai bambini, creando così dei visitatori consapevoli.

Oggi esistono tantissimi giochi e laboratori connessi alla didattica della storia, ma non tutti sono ugualmente validi. Partiamo dal presupposto che ogni bambino si pone in modo diverso durante un'attività di questo tipo, poiché si trova davanti a una serie di novità: a condurre il discorso infatti non è l'insegnante presente in classe tutti i giorni ma una persona esterna (spesso introdotta come *l'esperto*, cosa che mette in uno stato di agitazione positiva i bambini), non si danno voti, dunque tutti sentono di potersi esprimere liberamente (la conseguenza di una risposta errata in questo caso non comporta qualcosa di definitivo come può essere il voto di un'interrogazione). Ma un'attività per essere

¹ Si veda la Guida per l'insegnante di BRUSA Antonio, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Bruno Mondadori, 2005.

davvero utile e per non essere un semplice tappabuchi per riempire le ore scolastiche o per affrontare in modo sbrigativo un argomento, deve lasciare qualcosa a chi la pratica. Nel nostro caso lo scopo, oltre a quello di fornire elementi di conoscenza immediati, è quello di dare a chi affronta l'attività un metodo di lavoro. In particolare si vuole abituare i bambini al ragionamento, che porta a mettere insieme tutti gli elementi a nostra disposizione per trarre delle conclusioni. Ciò risulta particolarmente significativo in un momento in cui i ragazzi hanno perso l'abitudine di fare ricerca, di consultare libri ed enciclopedie, di ragionare sulle cose: internet diventa sempre più spesso la soluzione più comoda e veloce a tutti i problemi.

L'attività *Componi il Corredo* è stata pensata per **bambini della scuola primaria** che abbiano già, almeno in minima parte, affrontato lo studio della storia romana (anche se, così strutturata, l'attività può essere applicata a momenti storici precedenti o successivi). I materiali considerati sono stati scelti partendo da una visita al Museo Archeologico di Reggio Emilia, ma sono oggetti diffusi in tutto il nord Italia.

Con questo gioco-laboratorio i ragazzi sono coinvolti, attraverso un espediente ludico, a **ricomporre i corredi funerari** di alcuni personaggi maschili e femminili, di diverso ceto sociale e provenienza geografica (dei quali avranno un sintetico profilo), in seguito all'analisi delle schede didattico-divulgative² (o tessere) dei reperti.

Del reperto, in quanto oggetto, verranno presi in esame i materiali con cui è stato realizzato, il probabile contenuto e l'uso reale e/o simbolico ad esso attribuito, riflettendo sulle risorse biologiche utilizzate dall'uomo e sulle modifiche del paesaggio in uno specifico periodo storico.

Gli espedienti grafici utilizzati sono adatti all'età e al livello di astrazione di alunni di 10-11 anni. Proprio per questo, oltre alla cura dei contenuti storico-archeologico-ambientali, ci si è soffermati sulla semplificazione del linguaggio e dei materiali da proporre.

L'attività si conclude con la **scrittura di racconti storici o di brevi testi storiografici** corredati da note per documentare lo studio affrontato.

A conclusione dell'attività laboratoriale, è prevista la **visita guidata** ai Musei Civici di Reggio Emilia (o ad altri musei con sezioni dell'età romana).

Ultimata l'attività da svolgere in classe (o comunque in gruppo) si è pensato di mettere insieme un **fascicoletto di enigmistica archeologica** *Archeogiocando–Archeoimparando*³ come completamento ma non appendice delle attività precedenti, che contiene diversificati giochi enigmistici (cruciverba, rebus, filo numerico, labirinto...) e permette di fissare il lessico specifico della cultura materiale di età romana e della metodologia dello scavo archeologico. Così facendo il bambino potrà rielaborare le nuove conoscenze acquisite.

Successivamente sarà buona cosa portare in classe i risultati ottenuti singolarmente dai bambini: ciascuno potrà **esporre al gruppo i propri ragionamenti e confrontarsi con i compagni**. Sarà questa un'ulteriore occasione per ritornare sull'argomento permettendo così un'assimilazione e una sedimentazione maggiori dei nuovi concetti acquisiti. Ricordiamoci che per i bambini ribadire più volte gli stessi concetti in modo semplice, ma allo stesso tempo completo, aiuta tantissimo l'apprendimento.

² Vedi Allegato A

³ Vedi Allegato B

Espediente ludico introduttivo all'attività *Componi il corredo con indicazioni pratiche per il master* (Le parti da leggere a tutti i partecipanti sono evidenziate con un carattere in corsivo)

Buongiorno ragazzi! Sono il direttore di questo Museo...so di avere un aspetto orribile ma, oltre ad avere la febbre a 38°, questa notte non ho chiuso occhio! Sono andato a dormire come mia abitudine alle 23...ma non riesco a prendere sonno: abito accanto al Museo e mi pareva di sentire rumori provenire dall'edificio! Mi sono girato e rigirato nel letto per ore ripetendomi che mi stavo immaginando tutto, deliri da febbre...ma alle 4:30 così come ero, in pigiama, sono andato a controllare.

Ho trovato una terribile sorpresa: la visita dei ladri! Che disastro! All'inizio non sapevo proprio che fare, poi ho dato un'occhiata in giro per vedere se mancasse qualcosa. Per fortuna non hanno rubato niente, forse pensavano di trovare oro e pietre preziose in un museo archeologico...gli è andata male! In compenso hanno pensato bene di mettere tutto a soqquadro: hanno spalancato le vetrine e tirato fuori i materiali esposti. Si sono in particolar modo accaniti sulla sezione delle necropoli, dove sono esposti tutti i corredi funerari.

A questo punto la classe viene suddivisa in gruppi e a ciascun gruppo sono consegnate le schede didattiche sui materiali. Il master legge le schede insieme alla classe che solo in questo momento può fare domande. Si può suggerire ai ragazzi di prendere appunti (successivamente infatti le schede verranno ritirate). Si continua con la storia.

Sono disperato! Domani verranno in gita al museo ben due classi e mi avevano chiesto una guida proprio per la parte delle necropoli...adesso come faccio? Devo sistemare tutto ma da solo non ci riuscirò mai, anche perché credo che la febbre mi stia salendo! Ho bisogno del vostro aiuto! So che, anche se siete giovani, vi intendete di materiali antichi, in particolare di corredi funerari, sbaglio? Dobbiamo assolutamente ricomporre i corredi così come erano in origine.

Negli anni passati la mia équipe ed io abbiamo studiato a lungo i corredi funerari esposti e siamo riusciti a ricostruire (un po' come dei detective) le identità dei defunti cui appartenevano. Vado a prendere tutte le nostre scartoffie così sarete facilitati nel compito, non vi muovete da qua!

Il master prende un plico di schede che descrivono l'identità dei personaggi romani fornendo elementi sufficienti a ipotizzare la composizione di un possibile corredo.

Eccomi tornato, mettiamoci all'opera! Molto bene, vedo che siete divisi in gruppi: per esperienza personale credo che questo sia il modo in cui si lavora meglio, ci si dà una mano e si uniscono le idee...è molto più produttivo! Gli archeologi lavorano sempre così! Darò a ciascun gruppo un paio di profili in base ai quali cercherete di ricostruire i corredi. Vi darò anche delle fotografie dei pezzi...sono molto fragili è meglio non maneggiarli troppo, lavorerete su quelle. Il tempo stringe, perciò ragionate con calma ma cercate di non impiegarci troppo! Io vado un attimo in farmacia, ho la gola in fiamme mi serve una medicina...tornerò tra un po' così se sarete in difficoltà potrete farmi delle domande! Buon lavoro!

Si distribuiscono ai vari gruppi le schede dei profili e le fotografie con cui lavorare. Si lasciano circa 20 minuti per portare a termine il compito. Per i primi 15 minuti il master si assenta e lascia i ragazzi ragionare liberamente. Solo verso la fine può tornare per eventuali

dubbi. Non deve però dare giudizi positivi o negativi sul lavoro fatto, si limiterà a rispondere a domande di carattere generale sugli oggetti.

Bene ragazzi, il tempo a nostra disposizione sta per terminare...perciò credo sia importante che ogni equipe esponga al resto della classe i risultati del suo lavoro. Mi raccomando spiegate soprattutto le ragioni che vi hanno portato a scegliere determinati oggetti! Il confronto è importantissimo!

Ogni gruppo, tramite un portavoce, espone i risultati del suo lavoro, soffermandosi in particolare sul filo logico seguito e sulle motivazioni delle scelte. Dopo che tutti i gruppi hanno parlato è bene che ci sia un reale confronto: si discuterà tutti insieme delle scelte che sollevano dei dubbi.

Profili dei personaggi

CECILIA: è una matrona romana, vive ad *Ariminum* ed è sposata con un ricco mercante impegnato in commerci con l'oriente. Le piacciono tantissimo i profumi raffinati e ama collezionare balsamari di tutti i colori.

LUCIO: vive alle porte dei *Augusta Taurinorum*, lavora nei campi. A causa del suo lavoro gira sempre con un coltello che potrebbe tornargli utile in campagna.

FLAVIA: è una giovane di *Sena Gallica*. Come tutte le ragazze della sua età ama truccarsi e mettersi molto profumo. Lei è una vera appassionata di essenze e nella sua stanza.

MARCO: è un giovanissimo cittadino di *Laus Pompeia*. Pare che a causa di una grave malattia morì molto giovane, ancora prima di aver indossato la toga *praetexta*.

Allegato: SCHEDE DIDATTICHE

Come leggere le schede didattiche

Su ciascuna scheda didattica troverete indicati:

- il nome dell'oggetto
- il materiale di cui è fatto
- la modalità d'uso, intendendo con ciò non solo la funzione dell'oggetto nella vita quotidiana, ma anche la sua funzione simbolica entro il contesto funerario

Sul fondo di ciascuna scheda troverete inoltre due disegni: indicano che l'oggetto in questione si trova in sepolture femminili (fig.1) o maschili (fig.2). Nel caso siano presenti entrambi stanno ad indicare che l'oggetto è tipico di sepolture sia femminili che maschili.



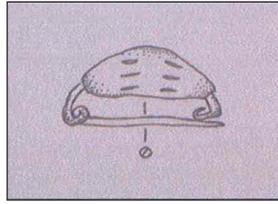
Fig. 1



Fig. 2

Ai fini di un apprendimento, anche tramite il gioco, è fondamentale la lettura in classe e l'approfondimento delle schede didattiche prima di iniziare l'attività vera e propria.

LA FIBULA



NOME: fibula

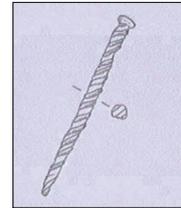
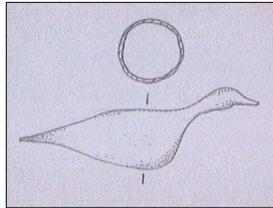
MATERIALE: metallo (prevalentemente bronzo, ma poteva essere utilizzato anche argento o oro)

MODALITA' D'USO: la fibula è un fermaglio di sicurezza (molto simile alle nostre spille da balia) in metallo, che serviva a fissare i lembi o le pieghe di un capo di abbigliamento, solitamente il mantello. Poteva appartenere sia all'uomo che alla donna, e di conseguenza essere presente nei corredi maschili e femminili.

CURIOSITA': molte volte le fibule erano arricchite, nella parte dell'arco, da vaghi (perline) in pietra dura, in vetro o in ambra



COLOMBINA e BASTONCINO



NOME: colombina e bastoncino

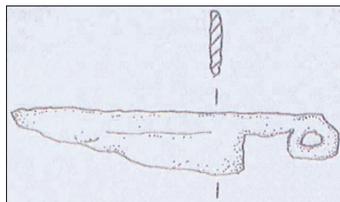
MATERIALE: vetro

MODALITA' D'USO: la colombina era un particolare tipo di balsamario, cioè di contenitore per profumi, dalla speciale forma a forma di colomba. Le essenze erano contenute al suo interno ed erano attinte grazie ad un bastoncino in vetro, inserito nella parte corrispondente al collo dell'oggetto. La colombina poteva essere caratteristica dei corredi femminili

CURIOSITA': per utilizzare le essenze rinchiusi all'interno della colombina, si spezzava la testa dell'oggetto, rompendolo nel vero senso della parola!



IL COLTELLO



NOME: coltello

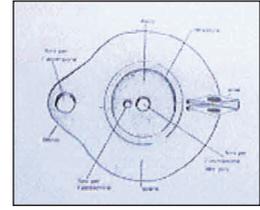
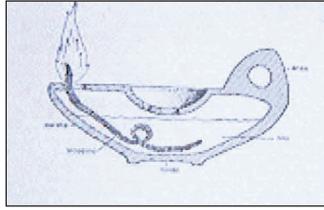
MATERIALE: metallo (bronzo, ferro)

MODALITA' D'USO: il coltello degli antichi romani era molto simile ai coltelli dei giorni nostri. Esistevano fondamentalmente due tipologie: vi era quello che poteva essere utilizzato in cucina e quello che aveva valenza di arma per la difesa personale, prerogativa maschile. Per questo motivo lo si ritrova maggiormente in corredi appartenuti a uomini

CURIOSITA': il coltello nell'antichità poteva avere anche valenza rituale, veniva cioè utilizzato per compiere sacrifici in onore delle divinità



LA LUCERNA

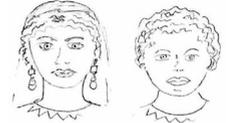


NOME: lucerna

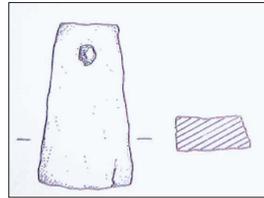
MATERIALE: argilla impastata con acqua; raramente bronzo

MODALITA' D'USO: la lucerna è uno degli strumenti di illuminazione più comunemente utilizzati nel mondo antico, quando non esisteva la luce elettrica. Al suo interno, per mezzo di uno stoppino, venivano bruciati, per dare origine a una fiamma, olio o grasso animale. Le lucerne potevano far parte anche dei corredi funerari degli antichi romani; solitamente le si ritrova riposte rovesciate, a rappresentare simbolicamente la fine della vita

CURIOSITA': le lucerne potevano essere contrassegnate, al di sotto del serbatoio, dal nome dell'artigiano o della fabbrica che le aveva prodotte.



IL PESO DA TELAIO



NOME: peso da telaio

MATERIALE: argilla impastata con acqua; pietra

MODALITA' D'USO: il peso da telaio aveva una funzione molto importante, serviva a bilanciare e a tenere tesi i fili di un telaio, grazie al quale le donne della casa producevano tessuti e tappeti. Essendo la tessitura un'occupazione prettamente femminile, troveremo pesi da telaio compresi in corredi muliebri

CURIOSITA': i pesi da telaio avevano svariate forme, potevano essere anche tondeggianti o presentare decorazioni geometriche o a impressione



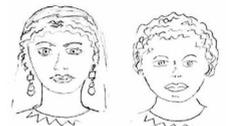
LE MONETE



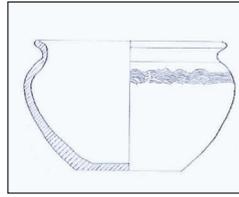
NOME: monete

MATERIALE: metalli (bronzo, argento, oro,...)

MODALITA' D'USO: le monete inserite in contesti funerari avevano un significato simbolico. Servivano come "obolo" per poter pagare Caronte: questo personaggio mitologico era il traghettatore delle anime, faceva cioè attraversare con la sua barca alle anime dei defunti il fiume Acheronte, che divideva il mondo dei morti da quello dei vivi. Solo entrando nel mondo dei morti le anime erano in pace, altrimenti, se fossero rimaste nel mondo dei vivi, avrebbero vagato dannate per l'eternità. Se ne possono trovare da una a molte: probabilmente chi metteva nella tomba molte monete sapeva che il defunto in vita non era stato una persona onesta e dunque era necessario portare molti soldi per convincere Caronte a traghettare l'anima.



L'URNA CINERARIA

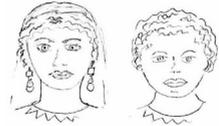


NOME: urna cineraria

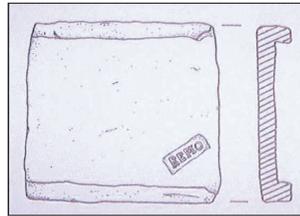
MATERIALE: ceramica

MODALITA' D'USO: le urne cinerarie sono dei vasi, di vario tipo, che servivano a contenere le ceneri del defunto. Insieme alle ceneri è possibile trovarvi all'interno anche piccoli oggetti fusi o in parte bruciati, che il defunto indossava al momento della cremazione. Sono inoltre spesso presenti le ossa più grandi (come ad esempio il cranio) che non si incenerivano del tutto durante la combustione.

CURIOSITA': è interessante notare come questi vasi presentino evidenti i segni della combustione. Se si osservano attentamente infatti si potranno notare delle zone di colore scuro (soprattutto all'interno).



IL TAVELLONE

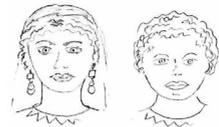


NOME: tavellone

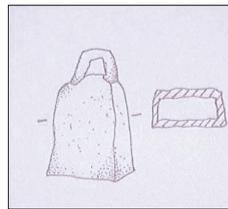
MATERIALE: argilla impastata con acqua e, raramente, con sabbia e paglia. L'impasto era compresso a mano all'interno di stampi di legno di forma quadrata o rettangolare e di varia misura, sempre basata sul piede romano (29,6 centimetri circa)

MODALITA' D'USO: il tavellone, piatto, di forma rettangolare e con i margini rilevati sui lati lunghi, corrispondeva alla nostra odierna tegola. Veniva utilizzato per le coperture dei tetti e per la realizzazione delle casse delle tombe, come attestato in numerose necropoli di età romana

CURIOSITA': i tavelloni potevano essere contrassegnati da bolli (i cosiddetti marchi di fabbrica) che portavano il nome del proprietario. La forma di questi bolli varia nel tempo (lunette, cartigli rettangolari, ecc...), mentre la tipologia di questi manufatti rimane invariata a lungo.



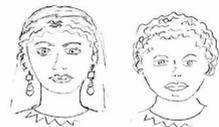
TINTINNABULUM



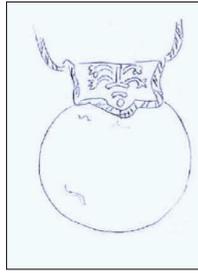
Nome: tintinnabulum

Materiale: bronzo (raramente ferro)

Uso: il tintinnabulum aveva funzione apotropaica (protegeva cioè dai malefici e dagli spiriti maligni). Ha la forma di una piccola campana: gli antichi immaginavano che il suono prodotto da questo strumento servisse a spaventare, e quindi ad allontanare, gli spiritelli malvagi che andavano a disturbare il sonno dei defunti.



LA BULLA

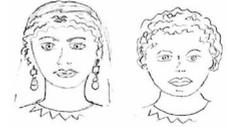


NOME: bulla

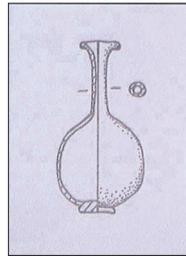
MATERIALE: soprattutto bronzo

MODALITA' D'USO: la bulla era costituita da due lamine sovrapposte, generalmente circolari e bombate (come appunto una bolla), oppure rettangolari o cuoriformie. Veniva portata al collo, appesa ad una catenella. Era un oggetto riservato esclusivamente ai fanciulli (che la portavano fino al quindicesimo anno di età, quando depositavano cioè la toga praetexta per passare a quella virile) e alle fanciulle (che la indossavano fino al giorno delle nozze).

CURIOSITA': è un oggetto di origine molto antica. Nasce inizialmente come porta amuleti, ma poi col tempo, forata da un lato, viene utilizzata come contenitore di essenze profumate.



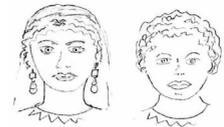
BALSAMARIO



Nome: balsamario

Materiale: prevalentemente vetro, ma anche ceramica

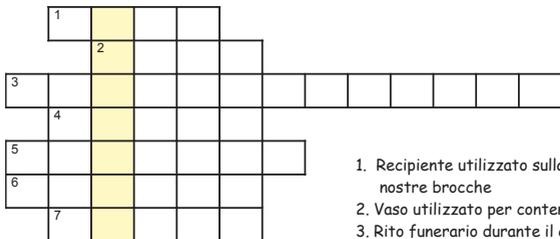
Uso: i balsamari sono piccole bottiglie, di dimensione variabile (li abbiamo tra i 4-5 cm e i 20-30 cm) che venivano utilizzati per contenere profumi, olii e tutti quei prodotti utili alla cosmesi (come ad esempio i trucchi).



B - ARCHEOGIOCANDO...ARCHEOIMPARANDO ENIGMISTICA E GIOCHI NELL'ARCHEOLOGIA

ENIGMISTICA DELL'ARCHEOLOGO!

Nella linea gialla comparirà il nome dell'oggetto che nella tomba, posto rovesciato, simboleggia la fine della vita



1. Recipiente utilizzato sulla mensa soprattutto per contenere il vino, di forma simile alle nostre brocche
2. Vaso utilizzato per contenere le ceneri del defunto
3. Rito funerario durante il quale il corpo del defunto veniva bruciato su una pira
4. Materiale più diffuso per la creazione di balsamari
5. Insieme degli oggetti che venivano sepolti insieme al defunto
6. Oggetti preziosi seppelliti insieme al defunto che li avrebbe utilizzati per pagare Caronte
7. Perline

PAROLE NASCOSTE...

Trova le parole nel box e scoprirai una curiosità della cultura romana:

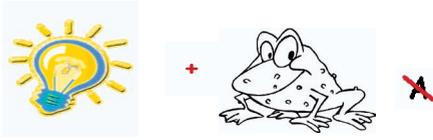
P E S O D A T E L A I O
I I I G C N I I U M R I
A O C A T E N E C T E R
T O I V D L T D E I N E
T G P R L L I V R I E T
O L P E A O N A N N C A
T I O C H M N I A S I V
S C I N E R A R I O C E
P H O L L O B S I L O L
I I A A N R U M L L L L
L A R G I L L A A A O O
L D N A E C U R O P B N
A E T E N O M O L I O E

Olpe	Tavellone
Vetro	Urna
Olla	Balsamario
Monete	Spilla
Tintinnabulum	Bollo
Peso da telaio	Cippo
Vago	Obolo
Piatto	Ade
Cinerario	Anello
Ceneri	Pira
Argilla	Dei
Lucerna	

Hai scoperto che:

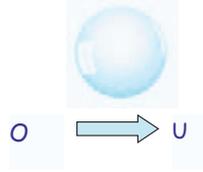
.....
.....

REBUS ARCHEOLOGICO (per esperti)



AL CONTRARIO L'HAN TROVATA...MA LA POSIZIONE NON E' ERRATA...

è la _ _ _ _ _

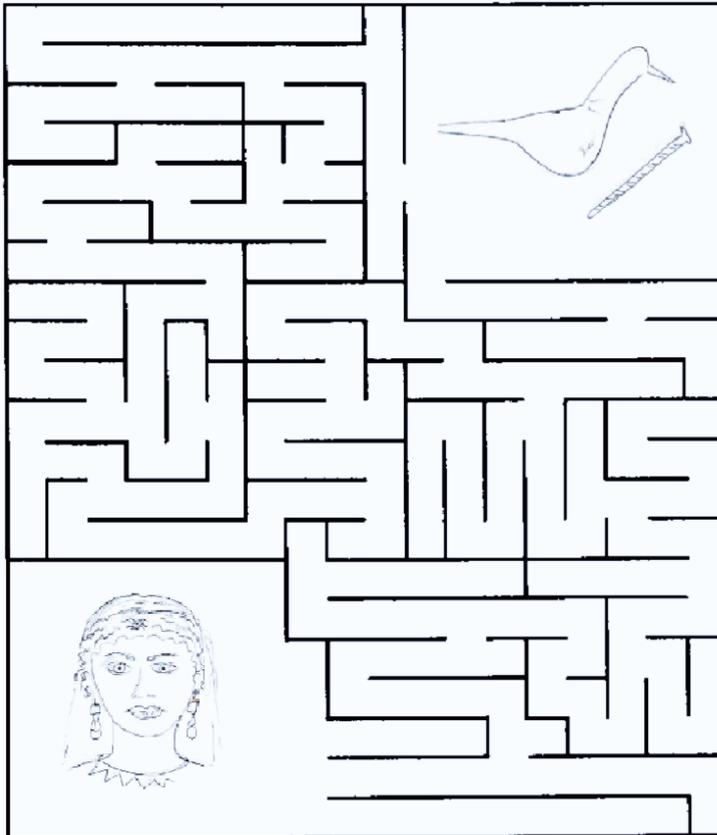


PER UNA VITA FORTUNATA DA UN BAMBINO AL COLLO DEVE I
PORTATA...

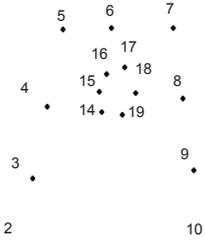
è la _ _ _ _ _

IL LABIRINTO

Aiuta Cecilia a ritrovare il suo balsamario a colombina e il suo bastoncino!



IL FILO NUMERICO: UNISCI I PUNTINI



Unisci i puntini dal numero 1 al numero 19 (unica accortezza: non unire il numero 13 con il numero 14).

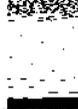
Che cosa riconosci?

Ti ricordi quando veniva usato questo oggetto?

.....

.....

.....



Completa le frasi!

-Le ceneri erano contenute in un vaso compito svolto dalle.....della casa.

-Solitamente i.....da telaio facevano parte dei corredi.....

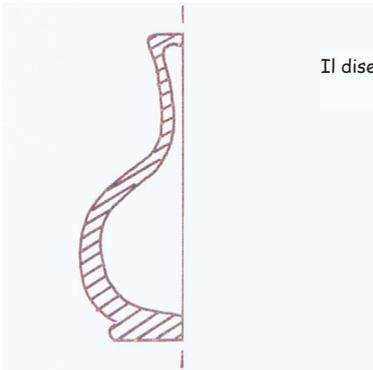
-Le ceneri del defunto erano contenute all'interno di un particolare vaso chiamato.....

-Il mantello era fissato da particolari spilloni chiamati.....che potevano essere sia di.....che di argento o di oro.

-Il coltello poteva avere sia funzione di.....che valenza.....

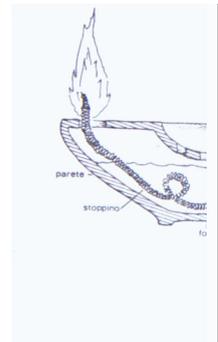
DISEGNIAMO!

Un bravo archeologo deve saper disegnare...prova anche tu! Completa la metà del disegno mancante...e poi scrivi ciò che vedi!



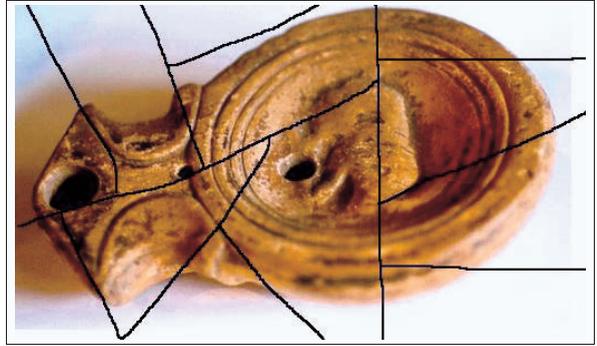
Il disegno rappresenta

Il disegno rappresenta



PUZZLE!

Ritaglia l'immagine lungo le linee nere e poi ricomponi la figura! (Puoi anche ritagliarla tu e poi far ricomporre l'immagine al tuo compagno di banco...chiedigli infine cosa vede!)



TROVA IL NOME ESATTO !

Inserite al posto giusto le parole elencate in fondo allo schema, cercando di farle combaciare con la loro definizione.

Una volta completata la tabella, con una freccia unite il nome all'immagine corrispondente.

	è un	oggetto di metallo rotondo	serve per	
	è un	vasetto di vetro	serve per	
	è una	spilla da balia	serve per	
	è un	campanellino	serve per	
	è un	contenitore di olii o grasso animale	serve per	

balsamario lucerna moneta fibula tintinnabulum



Tecnologie per la storia. La Terramara di Noceto (Parma)

Eleonora Lazzari

Docente di Scuola primaria

Progetto realizzato nell'Istituto Comprensivo di Busseto (Parma) - A.S. 2009/10

Le attività che vengono di seguito descritte nascono da un Progetto di sperimentazione dell'uso della Lavagna Interattiva come metodo quotidiano e "naturale" di presentazione didattica di contenuti disciplinari in una classe seconda di Scuola Primaria.

All'inizio del percorso gli alunni, a gruppi di tre, hanno analizzato, utilizzando il computer, queste **ombre** e hanno provato a darne una lettura creativa.



SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...
maiale, salvadanaio, peluche, portagioie, cinghiale, criceto, porcellino d'India....

SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...
mano, zampa, ferro da stiro, corna, tagliaerba, bastone, moto d'acqua, aspirapolvere....



SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...
carciofo, statua, fiore, albero, torcia, scopa, microfono, cucchiaio, leccalecca, fiammifero acceso...

SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...
cestino, medusa, parrucca, secchio, scudo, borsa, pettine, pentola sul fuoco...



SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...
ramo, lupo stecchito, bastone, corna, gatto magro, lettera, chiave, ruscello...

SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...

palline, sassi, cacca, dadi, bolle di sapone, crocchette di pollo, polpette, macchie di inchiostro, patatine, fichi, palle di fango, bottoni...



SECONDO TE, QUESTA IMMAGINE RAPPRESENTA L'OMBRA DI...

arancia, zucca, broccolo, bottiglia, vaso, borraccia, bomba, mela, padella, palla di Natale, cestino...

Utilizzando la L.I.M. per proiettare le foto, abbiamo poi scoperto cosa rappresentavano in realtà le ombre: **reperti archeologici** ritrovati nella Vasca Votiva scoperta a Noceto (PR) e risalente all'Età del Bronzo.



Animale in pietra



Aratro



Mazza



Pettine per telaio



Palco di cervo



Pesi da telaio



Tazza

Ogni bambino ha poi compilato una **scheda reperto**.

NOME DEL REPERTO:	DISEGNA L' OMBRA	DISEGNA IL REPERTO
MATERIALE:		
FUNZIONE D'USO:		
LUOGO DI PROVENIENZA E PERIODO:		

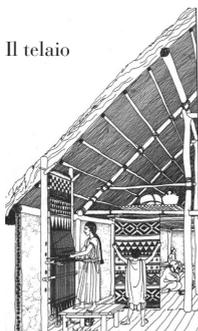
Abbiamo poi proiettato su Lla L.I.M. **una cartina** che ci permette di collocare le Terramare nel nostro territorio.



I bambini hanno colorato su cartaceo questa cartina dopo che l'insegnante l'aveva analizzata con loro e colorata sulla LIM,



Sempre grazie all'ausilio della Lavagna Interattiva, abbiamo commentato insieme alcune immagini del villaggio delle Terramare e delle principali attività produttive che vi si svolgevano. Abbiamo così scoperto quale era la struttura del **telaio** e come venivano usati i pesi ed il pettine....e poi anche come si svolgeva il lavoro nei campi....



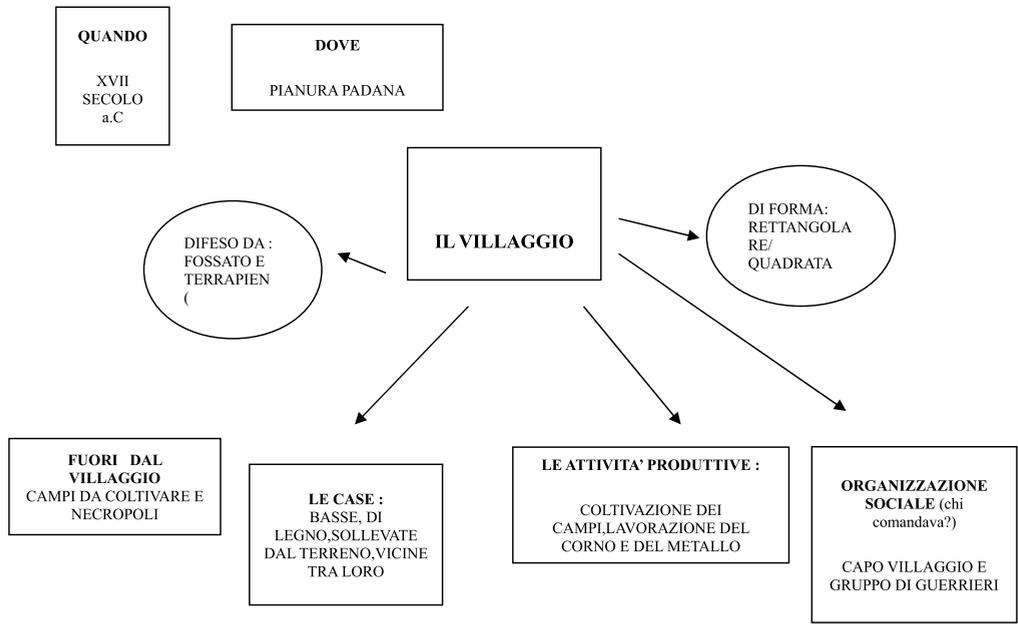
Il villaggio



L'uso dell'aratro



Per concludere il nostro percorso abbiamo letto insieme, utilizzando la Lim ed i computer, un **testo riassuntivo** sulle Terramare, evidenziato le informazioni che ritenevamo importanti e sintetizzandole in uno **schema**.



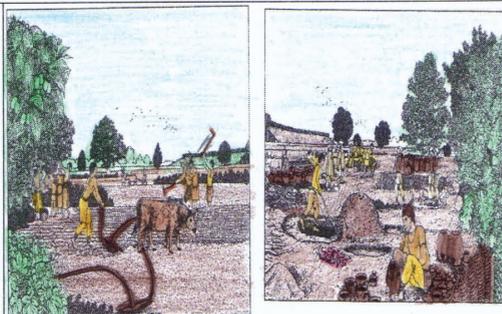
Come attività di verifica proviamo a completare il **DOMINO DELLE TERRAMARE**, abbinando le immagini adatte agli argomenti trattati.

FONTI BIBLIOGRAFICHE PER LE IMMAGINI:

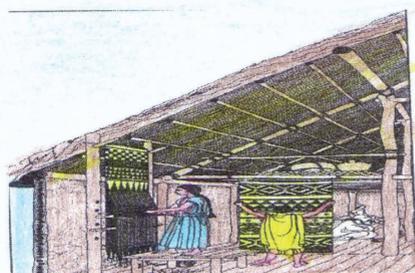
- * Parco Archeologico e Museo all'aperto della Terramara di Montale, *Schede didattiche*;
- * Università degli Studi di Milano, *Acqua e civiltà nelle Terramare. La vasca votiva di Noceto*, Skira

IL DOMINO DELLE TERRAMARE

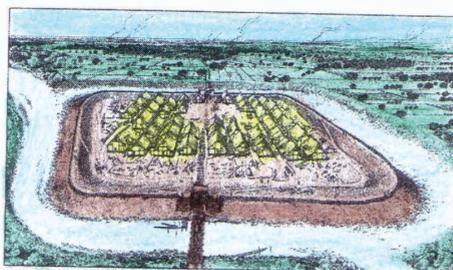
ALIMENTAZIONE



ABBIGLIAMENTO



ABITAZIONI



Archeodidattica a scuola

Cinzia Michetti

Docente di Scuola primaria

Progetto realizzato nella Scuola Elementare “P. Valeriani” Cadè – Reggio Emilia

Classe III – A.S. 2009/10

Lo scavo (quattro esempi di stratigrafia artificiale) – mese di settembre

Quest’anno i ragazzi di terza si sono avviati alla comprensione del concetto di archeologia, una disciplina che aiuta a conoscere il passato attraverso le fonti materiali.

Oltre alla parte teorica di storia si è quindi proposto un lavoro a piccoli gruppi di “scavo archeologico” utilizzando alcuni esempi di stratigrafia artificiale.

Gli oggetti ritrovati hanno già in sé delle informazioni che i bambini possono arrivare a in-



tuire, ma è altrettanto importante sapere dove sono stati recuperati, in che strato e i materiali associabili trovati nello stesso strato.

Durante lo scavo si sono cercate di attuare le accortezze necessarie per documentare la successione dei ritrovamenti senza “distruggere” la stratificazione. Uno scavo scorretto, infatti, fa perdere per sempre la possibilità di ricostruzione storica. Ecco perché gli oggetti man mano trovati sono stati documentati tramite disegni, fotografie e descrizioni.





In questo lavoro i bambini hanno capito che i depositi più in superficie erano quelli più recenti e man mano che procedevano nello scavo entravano in contatto con i reperti più antichi. In altre parole hanno compreso che l'ordine della scoperta è inverso a quello di deposizione.

Mettendo in collegamento questi dati si sono potute formulare le prime ipotesi di significato.

Studio dei contenuti- intero anno scolastico

Durante l'anno scolastico poi si sono affrontati a livello teorico i contenuti storici che, poggiandosi su questo lavoro concreto iniziale, sono stati appresi in modo più agevole.

Alla fine dell'anno si sono presi di nuovo in esame i dati dello scavo, che grazie alle conoscenze teoriche maturate nei mesi, hanno assunto un maggiore e più denso significato.

Allestimento del museo in classe – maggio/giugno

Dei bambini è stata l'idea di allestire un piccolo museo in classe e di proporsi loro stessi come "guida" ai genitori. La maggior parte della classe non aveva mai visitato un "vero" museo, quindi, prima della visita ai Musei Civici, hanno anticipato cosa sarebbe loro piaciuto trovare in un luogo del genere. In tal senso interessanti le idee sul loro museo ideale, sulle regole

della visita, sulle aree funzionali alla visita (es. area per intrattenere i fratellini piccoli mentre il resto della famiglia vive la visita al museo, area ristoro inclusi nel biglietto... ovviamente gratuito).

A fine anno, dopo la visita ai Musei Civici con i loro veri reperti, e dopo le riflessioni emerse, si è deciso di procedere all'allestimento in classe del proprio "museo".

Alla luce dell'esperienza dell'uscita, si sono meglio definite le regole da illustrare ai visitatori e cosa era

realistico attuare delle loro idee originali.

Si è lavorato sui testi della visita guidata, sui propri ruoli, sull'organizzazione degli spazi e dei tempi e del materiale informativo a disposizione.

Dopo gli spettacoli, durante la festa di fine anno scolastico, i genitori invitati hanno potuto ritirare il proprio biglietto, accettare le regole illustrate, entrare nel museo accolti dai loro stessi figli e ascoltare la spiegazione che si è snodata in quattro diversi punti (con il materiale dei quattro scavi iniziali).

Conclusioni

L'aspetto concreto di scavo e l'aspetto di responsabilizzazione (dalla cura e tutela dei finti reperti alla gestione del progetto del museo) hanno permesso di coinvolgere l'intero gruppo classe in modo globale, in un modo in cui gli aspetti astratti d'apprendimento si sono fusi con le esperienze concrete, emozionali e con gli aspetti di socializzazione.

L'esperienza si è mostrata quindi significativa e gratificante non solo per gli alunni, ma anche per noi insegnanti e per i genitori.



Testi per le guide al museo

Gruppo A (Mohamed, Partheban, Angelo, Kelvin, Salvatore, Marco)

1) All'inizio dello scavo, proprio in superficie, abbiamo trovato delle foglie (perché era autunno) e un tappo di plastica, che poteva esser lì da poco o da alcuni anni, non possiamo saperlo, visto che in natura per smaltire la plastica ci vogliono centinaia di anni.

2) Sotto uno strato di sabbia e sassi abbiamo trovato un piccolo coperchio di terracotta, un pentolino, dei resti di pane fossile, dei pezzi di carbone e delle spighe di grano.

Questi reperti ci indicano che in quello strato siamo nell'epoca in cui è presente l'agricoltura, quindi nel Neolitico. Gli uomini, invece di raccogliere bacche, frutti, cereali (come il grano e l'orzo) o legumi (come le lenticchie e i piselli) che crescevano spontaneamente, hanno capito che potevano coltivarli.

Da un semino caduto e sepolto nella terra hanno capito che può nascere una piantina, quindi non avevano bisogno di spostarsi sempre per cercare nuovo cibo, non avevano bisogno di essere nomadi, ma potevano fermarsi in un posto. Invece che mangiare tutto e poi andar via, bastava mettere da parte un po' dei semi raccolti per poterli piantare e coltivare. I chicchi dei cereali venivano macinati per fare la farina e poi il pane, così come testimoniano gli oggetti ritrovati in questo strato. Il carbone testimonia che facevano uso del fuoco, scoperto molto tempo prima, già dall'*homo erectus*.

Il pentolino e il coperchio ci fanno capire che questi uomini del neolitico sapevano usare l'argilla non solo per fare muri e pavimenti come nell'epoca più antica del Paleolitico, ma per costruire oggetti per trasportare i prodotti (es: vasi, giare) e per cucinare. L'argilla cotta diventa durissima, diventa infatti terracotta.

I manufatti trovati in questo strato sono molto semplici, non hanno decorazioni. Sono fra i primi recipienti. Poi se ne faranno di bellissimi e decorati.

3) Ancora più sotto abbiamo trovato una canna da pesca, dei pezzi di canne di fiume e una lisca di pesce.

Questi reperti sono stati trovati nello strato più profondo, quindi più lontano nel tempo, più antico.

Ci fanno capire che qui gli uomini abitavano vicino a un fiume (perché ci sono le canne che crescono lì, in luoghi con acqua). L'attività praticata da questi uomini era la pesca, come ci testimoniano i resti della canna da pesca e la lisca.

Non ci sono reperti in ceramica, tessuti o utensili in metallo. Probabilmente questi reperti risalgono quindi al Paleolitico, quando c'era l'*Homo sapiens*, che aveva imparato a cacciare in gruppo e a pescare nei fiumi o l'*Homo sapiens sapiens*, che era più evoluto, di aspetto simile al nostro.

Tutti noi, infatti, apparteniamo alla specie degli uomini sapiens sapiens. Lo sapevate? Probabilmente questi reperti appartengono agli uomini sapiens sapiens.

Gruppo B (Alex, Christopher, Manuel, Rocco, Nizar)

1) All'inizio dello scavo, proprio in superficie, abbiamo trovato delle foglie, un ramo caduto (perché era autunno) e una cartaccia, che poteva esser lì da poco o da alcuni anni, non possiamo saperlo, visto che in natura per smaltire la carta ci vogliono molti di anni.

2) Sotto uno strato di sabbia e sassi abbiamo trovato una pannocchia, una scatolina di terracotta con dentro dei gioielli di rame, del pane, del carbone e un pentolino di creta.

La prima osservazione che si può fare su questi reperti è che la pannocchia è di mais. Il mais non esisteva in Italia, quindi questo non è uno scavo italiano, ma gli strati di terreno che abbiamo esami-





Il pentolino e la scatolina ritrovati in questo strato ci fa capire che questi uomini erano di un'epoca in cui si sapeva usare l'argilla per fare oggetti che servivano a contenere qualcosa, a cucinare, a trasportare i prodotti (es: vasi, giare).

Siamo quindi davvero nel Neolitico. Nell'epoca più antica, nel Paleolitico, l'argilla era usata solo per fare i pavimenti o i muri delle capanne.

Il fatto di essere nel Neolitico lo fanno capire anche i gioielli in rame ritrovati dentro la scatolina di argilla. L'uomo a quei tempi conosceva i metalli da tempo e con il rame, raccolto lungo i fiumi, faceva collane e piccoli gioielli. Poi impararono a fonderlo vicino al fuoco, a raccogliarlo in stampini con le forme di vari utensili, a farlo raffreddare in modo che diventasse duro.



3) Ancora più sotto abbiamo trovato i resti di un arco e delle ossa. Questo vuol dire che in questo strato più profondo siamo all'epoca della pietra antica, nel Paleolitico. Fra i nuovi strumenti inventati, infatti, in quel periodo dall'*Homo sapiens sapiens* (l'uomo più simile a noi) c'è l'arco, importante perché serve per colpire con precisione e a distanza gli animali. Prima l'uomo era costretto a cacciare in gruppo grandi animali con molta difficoltà, probabilità d'insuccesso e parecchi rischi per se stesso. Ecco perché la scoperta dell'arco è stata importante.

Gruppo C (Ikram, Silvia, Greta, Benedetta, Rossella)

1) All'inizio dello scavo, proprio in superficie, abbiamo trovato delle foglie (perché era autunno) e una bottiglia di plastica, che poteva esser lì da poco o da alcuni anni, non possiamo saperlo, visto che in natura per smaltire la plastica ci vogliono centinaia di anni.

2) Sotto uno strato di sabbia e sassi abbiamo trovato un piccolo contenitore di terracotta con dei semi dentro, dei resti di pane fossile, dei pezzi di carbone e delle spighe di grano.

Questi reperti ci indicano che in quello strato siamo nell'epoca in cui è presente l'agricoltura, quindi nel Neolitico. Gli uomini, invece di raccogliere bacche, frutti, cereali (come il grano e l'orzo) o legumi (come le lenticchie e i piselli) che crescevano spontaneamente, hanno capito che potevano coltivarli. Da un semino caduto e sepolto nella terra hanno capito che può nascere una piantina, quindi non avevano bisogno di spostarsi sempre per cercare nuovo cibo, non avevano bisogno di essere nomadi, ma potevano fermarsi in un posto. Invece che mangiare tutto e poi andar via, bastava mettere da parte un po' dei semi raccolti per poterli piantare e coltivare. Il piccolo contenitore di terracotta conservava, infatti, dei semi, tipo quelli che si trovano dentro la frutta (mele o pere).

I chicchi dei cereali venivano macinati per fare la farina e poi il pane, così come testimoniano gli oggetti ritrovati in questo strato. Il carbone testimonia che facevano uso del fuoco, scoperto molto tempo prima, già dall'*Homo erectus*.

Il pentolino e il coperchio ci fanno capire che questi uomini del neolitico sapevano usare l'argilla non solo per fare muri e pavimenti come nell'epoca più antica del Paleolitico, ma per costruire oggetti per trasportare i prodotti (es: vasi, giare) e per cucinare. L'argilla cotta diventa durissima, diventa, infatti, terracotta.

I manufatti trovati in questo strato sono molto semplici, non hanno decorazioni. Sono fra i primi recipienti. Poi se ne faranno di bellissimi e decorati.

3) Ancora più sotto abbiamo trovato una rete da pesca, dei pezzi di canne di fiume e una lisca di pesce.

Questi reperti sono stati trovati nello strato più profondo, quindi più lontano nel tempo, più antico.

Ci fanno capire che qui gli uomini abitavano vicino a un fiume (perché ci sono le canne che crescono lì, in luoghi con acqua). L'attività praticata da questi uomini era la pesca, come ci testimoniano i resti della rete da pesca e la lisca.

Non ci sono più reperti in ceramica, tessuti o utensili in metallo.

Probabilmente questi reperti risalgono quindi al Paleolitico, quando c'era l'*Homo sapiens*, che aveva imparato a cacciare in gruppo e a pescare nei fiumi o l'*Homo sapiens sapiens*, che era più evoluto, di aspetto simile al nostro. Tutti noi infatti apparteniamo alla specie degli uomini *sapiens sapiens*. Lo sapevate?

Probabilmente questi reperti appartengono agli uomini *sapiens sapiens*.

Gruppo D (Giusi, Arianna, Imma, Samuele, Sabrina)

1) All'inizio dello scavo, proprio in superficie, abbiamo trovato delle foglie (perché era autunno) e delle cartacce, che possono essere lì anche da tanto tempo, perché la carta delle merendine ci mette anni a smaltirsi e sparire se lasciata per terra.

2) Sotto uno strato di sabbia e sassi abbiamo trovato una pentola piuttosto grande con dentro del pane, della farina, una pannocchia di mais, una corona di rame e dei gioielli.

La prima osservazione che si può fare su questi reperti è che la pannocchia è di mais. Il mais non esisteva in Italia, quindi questo non è uno scavo italiano, ma gli strati di terreno che abbiamo esaminato possono provenire ad esempio dal Messico dove il mais era diffuso.

Il pane ci fa capire che erano capaci di macinare il grano, trasformarlo in farina e poi in un impasto da cuocere. Stavano quindi fermi in un posto, sapevano coltivare, conoscevano e usavano il fuoco (come testimonia anche il carbone). Non possiamo quindi che essere nel Neolitico, stando a questi primi reperti trovati. Vediamo se questa ipotesi è confermata dagli altri ritrovamenti.

Il pentolone ritrovato in questo strato ci fa capire che questi uomini erano di un'epoca in cui si sapeva usare l'argilla per fare oggetti che servivano a contenere qualcosa, a cucinare, a trasportare i prodotti (es: vasi, giare).

Siamo quindi davvero nel Neolitico. Nell'epoca più antica, nel Paleolitico, l'argilla era usata solo per fare i pavimenti o i muri delle capanne.

Il fatto di essere nel Neolitico lo fanno capire anche la corona e i gioielli in rame ritrovati. L'uomo a quei tempi conosceva i metalli da tempo e con il rame, raccolto lungo i fiumi, faceva collane e piccoli gioielli. Poi impararono a fonderlo vicino al fuoco, a raccogliarlo in stampini con le forme di vari utensili, a farlo raffreddare in modo che diventasse duro.

3) Ancora più sotto abbiamo trovato i resti di una lancia e delle ossa. Questo vuol dire che in questo strato più profondo siamo all'epoca della pietra antica, nel Paleolitico. Si potrebbe pensare di essere all'epoca dell'*Homo sapiens sapiens* che, dopo la scoperta di nuovi materiali, come l'ossidiana e la selce, diventa abilissimo a costruire strumenti utili per la caccia, come le lance con la punta in pietra. La lancia è utile perché serve per colpire gli animali a una certa distanza e la punta in pietra è più resistente di quella in legno. In questo periodo ricordiamo che l'uomo inizia a disegnare le scene di caccia sulle pareti delle grotte. Da queste pitture si possono capire tante cose: come cacciavano, che tipo di animali e con quali strumenti.



**Il paesaggio protostorico e antico
per la scuola secondaria di I e II grado**

Marco Cecalupo, Giuseppe Febraro, Ilaria Milano
Tutor

Introduzione al gruppo di lavoro

Giuseppe Febbraro

Docente di Scuola secondaria di II grado

Richiamandosi a Emilio Sereni, Carlo Tosco¹ dà nel suo ultimo lavoro la definizione di paesaggio come “l’insieme degli elementi, di origine antropica e/o naturale, che interagiscono in un territorio (...)”, la cui componente “estetica e percettiva si affianca (...) alle componenti ambientali, fisiche e storiche, insediative, in un quadro complessivo di sintesi”. In una riflessione analoga si inquadrano le problematiche poste dalla prima edizione della *Summer School “Emilio Sereni” sulla Storia del paesaggio agrario italiano*, svoltasi dal 26 al 30 agosto 2009 presso la Biblioteca-Archivio *Emilio Sereni* dell’Istituto *Alcide Cervi* di Gattatico (Re).

Idea fondante dell’iniziativa è di fornire strumenti di analisi e progettualità a tutti i soggetti che su un territorio si occupino della sua valorizzazione e tutela, e della sua coscienza e conoscenza, poiché fra i destinatari finali vi è la stessa comunità che lo abita, senza distinzioni di provenienza o logiche di appartenenza, in un’ottica di “educazione civile” che ne coinvolga interamente tutte le componenti.

Pratiche diffuse quali la conservazione, la difesa o l’utilizzazione per i più diversi scopi di un territorio, in genere associate a una percezione di radicamento originario e alla disponibilità “assoluta” di esso, escludono in partenza una serie di soggetti sociali. Tali pratiche, invece, potrebbero, alla luce di questa ipotesi, essere riconsiderate e riprogettate con il fine diverso di un’etica comunitaria e partecipativa a vari livelli, dalle classi dirigenti alle collettività e singolarità espresse dagli abitanti.

Essenziale, in questa direzione, è il lavoro delle scuole, che in ogni ordine e grado hanno il compito di “educare civilmente” la comunità, insegnando anche a leggere, conoscere e curare il territorio e il suo passato, la cui immagine palese è data dal paesaggio.

Il primo appuntamento della *Summer School*, partendo da tali presupposti e con un’impostazione che si intenderà mantenere nelle edizioni successive, ha unito il lavoro seminariale con le attività in gruppi, pertinenti alle due sfere di competenza degli iscritti: i rappresentanti di istituzioni e professioni e gli insegnanti. Questi, a loro volta, si sono divisi nei due sottogruppi di docenti della scuola Primaria e della Secondaria (di primo e secondo grado). Dell’attività di quest’ultimo e dei progetti didattici che vi sono stati ipotizzati si darà, di seguito, sinteticamente conto.

Occorre innanzitutto tenere conto che le edizioni progettate per il triennio 2009-2011

¹ Carlo Tosco, *Il paesaggio storico. Le fonti e i metodi di ricerca*, Bari, Laterza 2009

hanno per oggetto lo studio del paesaggio storico in età preistorica e antica, medievale e infine moderna e contemporanea: una tripartizione volutamente ricalcata su quella tradizionale dei programmi scolastici, in linea con l'impostazione di cui si parlava.

La prima edizione, incentrata sulla preistoria e la storia antica, ha visto lo svolgimento di comunicazioni scientifiche e *lectiones* sul tema, con l'apporto di diverse impostazioni metodologiche - dall'archeologia all'architettura, dalla storia ambientale a quella demografica - cui si sono aggiunte visite guidate sul territorio, per l'approfondimento di alcune tematiche; sono stati, così, visitati i musei degli insediamenti di Poviglio (Re) e Montale (Mo) per quanto concernente la civiltà delle terramare, e il parco archeologico dell'antica Veleia nel piacentino, che con la sua Tabula Alimentaria costituisce un campione fondamentale per la storia delle *institutiones alimentariae* di età traiana e delle politiche sociali derivatene.

I gruppi di lavoro dei docenti, in seguito, hanno operato riflessioni e discussioni sulle attività effettuate e dato inizio a una rielaborazione pratica che si è espressa in progetti di attività didattiche, per lo più di carattere laboratoriale.

Il gruppo del "paesaggio protostorico e antico per la Secondaria di primo e secondo grado" ha optato per la suddivisione in due gruppi tematici, dati i netti confini temporali delle aree di studio prescelte: si è così creato un nucleo di insegnanti indirizzato all'analisi della civiltà terramaricola e un secondo con l'intento di approfondire alcune questioni emerse dalla visita al sito di Veleia.

Caratteristiche di entrambi sono la trasversalità rispetto ai gradi di istruzione, e alla tipologia di istituto per quanto riguarda la scuola superiore, nonché la pluridisciplinarietà. Pertanto, le ipotesi di lavoro che si vanno di seguito a illustrare poggiano su approcci differenti, da quello storico all'antropologico, a quello più marcatamente tecnico.

La scomparsa delle Terramare.

Il collasso di una civiltà padana dell'età del Bronzo

Marco Cecalupo e Gabriella Papadopoli
Docenti di Scuola secondaria di I grado

Comprendere il legame esistente tra l'uomo e l'ambiente, valutare l'impatto che ogni azione antropica ha sul territorio: sono, queste, direttive fondamentali per conoscere non solo la modalità di vita, le prospettive future e la sostenibilità di una civiltà sul sistema nel quale si trova ad agire, ma anche per comprendere i modi che hanno, e hanno avuto, le società umane per sopravvivere, tutelarsi, e in alcuni casi, autodistruggersi involontariamente.

Lo sviluppo storico, e, soprattutto, il repentino abbandono delle terramare da parte dei loro abitanti porta ad ipotizzare, come suggerisce il prof. Mauro Cremaschi, che possa essersi trattato di un vero *crollò di civiltà*, e che sia quindi possibile studiarne l'evoluzione storica, e indagare sulla misteriosa scomparsa dei suoi abitanti, applicando i criteri individuati nello studio di Jared Diamond.

Diamond, nel suo avvincente *Collasso. Come le società scelgono di vivere o morire*¹ applica i suoi studi nel campo della biologia sperimentale per costruire un modello in grado di spiegare *scientificamente* il crollo di una civiltà, di fornirci degli strumenti atti a valutare e a capire perché determinate civiltà del passato siano scomparse, e altre siano sopravvissute; cosa abbia determinato la repentina scomparsa di strutture sociali consolidate, e abbia portato gli uomini che ne facevano parte a sottovalutare - e in alcuni casi ad ignorare, se non inconsapevolmente anticipare - il disastro futuro.

Diamond individua cinque ordini di fattori che possono contribuire al collasso di una civiltà:

- Danno ambientale causato al territorio, l'entità del quale va valutato tenendo conto sia del fattore umano, e quindi della pervasività dell'azione umana, che delle caratteristiche ambientali del territorio, quindi della sua già esistente fragilità o elasticità;
- Cambiamento climatico: la presenza di repentini cambiamenti climatici risulta particolarmente problematica per le civiltà preistoriche, nelle quali l'assenza di una trasmissione scritta del passato unita alla brevità della durata media della vita, rende pressoché impossibile valutare la possibilità che a periodi climaticamente favorevoli possano seguire decenni di siccità. L'insorgere di una situazione climaticamente problematica in un "sistema" ben collaudato, e che non ha precedentemente messo in atto strategie di tutela, potrebbe determinare un collasso del sistema stesso difficile da evitare;

¹ JARED DIAMOND, *Collasso. Come le società scelgono di morire o di vivere*, Torino, Einaudi, 2005.

- Presenza di nemici: la gestione del conflitto, permanente o intermittente, può divenire deflagrante quando la civiltà oggetto dell'attacco è già in difficoltà per altri fattori;
- Rapporti con i popoli amici: un possibile indebolimento di una società amica può determinare l'insorgere di gravi problemi, nel quadro di alleanze militare contro terzi o di rapporti di reciproco sostegno economico;
- Risposta delle società ai loro problemi: il modo in cui le società reagiscono ai loro problemi, determinato dal sistema culturale di riferimento e dalle modalità di lettura e analisi degli stessi, può garantire la sopravvivenza delle strutture sociali, o la loro scomparsa

L'analisi di Diamond prende in esame in modo comparato civiltà passate misteriosamente scomparse, le confronta con altre presenti, analizza la presenza dei cinque fattori individuati e studia, soprattutto, le risposte che queste hanno saputo, o non hanno saputo, mettere in atto per evitare il tracollo.

E' particolarmente interessante notare come, pur ponendo l'attenzione sul fattore ambientale, e sull'importanza di valutare il danno ecologico prodotto dall'azione umana, Diamond metta in guardia dall'adagiarsi su una sorta di determinismo ambientale: se è indubitabile l'influenza delle caratteristiche ambientali, dell'elasticità e della fragilità del territorio, nonché dei cambiamenti climatici, è pur vero che le società possono *decidere* come agire su questi fattori e quali strategie adottare.

In quest'ottica, lo studio di queste civiltà passate e della loro misteriosa scomparsa è funzionale per dedurre suggerimenti circa le modalità con cui le società contemporanee possano salvaguardare loro stesse, evitare di incorrere in tragici errori di valutazione, e considerare in modo adeguato lo stretto legame esistente tra le azioni umane, la risposta ambientale, e la costruzione di strategie adatte a garantire la sopravvivenza e la rinascita.

Il nostro progetto nasce dunque dalla volontà di applicare l'approccio della *teoria del collasso* alla civiltà terramaricola. L'intenzione di questo gruppo di lavoro è quella di costruire un *laboratorio-problema* attraverso il quale gli studenti possano discutere tutte le ipotesi avanzate dagli studiosi per spiegare la scomparsa della civiltà terramaricola, con particolare riferimento allo sfruttamento del suolo, alle modificazioni del paesaggio e alle crisi ambientali.

Facendo proprio l'impianto teorico-metodologico del laboratorio di Storia ideato dal prof. Antonio Brusa, il lavoro didattico si strutturerà in diverse parti:

1. presentazione del quadro di civiltà (il dove, il quando e il come della civiltà terramaricola per linee generali, con l'ausilio di strumenti quali carte, ricostruzioni grafiche, immagini e brevi testi, esercizi);
2. focalizzazione del problema (il perché della improvvisa scomparsa degli insediamenti terramaricoli, con l'enunciazione dei dati storico-archeologici che ne rivelano la fine, e un elenco di ipotesi - da verificare - delle cause);
3. rassegna dei risultati delle ricerche (vengono presentati dati e informazioni provenienti da studi aggiornati nei diversi ambiti: archeologia, paleobotanica, palinologia, climatologia, geografia, geologia, antropologia, ecologia);

4. argomentazioni (gli studenti sono invitati a costruire un testo argomentativo con il fine di avvalorare o smentire le ipotesi elencate al punto 2, utilizzando la documentazione dei punti 1 e 3²);
5. risorse per gli insegnanti (verranno fornite schede, notizie bibliografiche, links di approfondimento, riferimenti utili su musei, aree di scavo e parchi archeologici)

2 La documentazione proviene prevalentemente da: ANGELA MUTTI, *Caratteristiche e problemi del popolamento terramaricolo in Emilia occidentale*, University Press Bologna 1993; M. BERNABÒ BREA, A. CARDARELLI, M. CREMASCHI (a c. di) *Le Terramare. La prima civiltà padana*, catalogo della mostra, Electa 1997; MARIA BERNABÒ BREA – CARLA MORI, *La Terramara Santa Rosa a Fodico di Poviglio (Re). Lo scavo archeologico come didattica della Preistoria*, ed. Coopsette 2001; BONINI G. [et al.] (a c. di), *Il Museo della Terramara Santa Rosa di Fodico di Poviglio: quaderno per la lettura didattica dell'esposizione e suggerimenti operativi per la scuola di base*, Poviglio 2001; *Guida al Parco archeologico e Museo all'aperto Terramara di Montale*, a c. del Museo Civico Archeologico Etnologico del Comune di Modena e Comune di Castelnuovo Rangone (Mo); a c. di ZANASI CRISTIANA, *Schede didattiche per le scuole elementari e medie - Parco archeologico e Museo all'aperto Terramara di Montale*

Un plastico per la ricerca dell'acqua

Davide Porsia

Docente di Scuola secondaria di II grado

L'obiettivo di questa esperienza di studio è lo stimolo, negli studenti, della costruzione di ipotesi sulla crisi della civiltà terramaricola, combinando la lettura del paesaggio storico locale con alcune recenti interpretazioni storiografiche del rapporto civiltà-ambiente. Ci riferiamo in particolare alla applicazione della "teoria del collasso" di Jared Diamond, alla civiltà delle terramare emiliane.

Il modello di insediamento terramaricolo è ispirato al lavoro ricostruttivo del gruppo di studio geo-archeologico del prof. Mauro Cremaschi dell'Università di Milano, relativo al sito della Terramara di S. Rosa di Poviglio (RE), e al plastico ospitato presso l'omonimo Museo.

Una successiva riprogettazione dell'attività potrebbe favorire l'indagine di relazioni complesse tra litosfera, idrosfera e attività umane in epoca preistorica che l'attuale progetto lascia solo intuire.

Il lavoro da noi proposto è la costruzione di un semplice plastico-*gioco*, da sottoporre all'attenzione degli studenti come contributo alla soluzione del problema: "Perché gli insediamenti terramaricoli scomparvero improvvisamente? Quali possono essere le cause di un fenomeno così improvviso?"

La base di partenza del modello è un vecchio acquario della capacità di circa 20 litri. Il fondo è stato ricoperto con del semplice brecciolino e con una vaschetta di plastica dalla forma caratteristica, poi fissata alla parete della vasca e sigillata con del silicone, che simula la presenza di corsi d'acqua o falde acquifere nel sottosuolo. In seguito il brecciolino è stato reso stabile con una colata della mistura di colla vinilica ed acqua.



Illustrazione 2
Il lavoro con la cartapesta e l'acqua



Illustrazione 1
Il primo strato del plastico: brecciolino, colla, vaschetta di plastica e silicone

La parte più alta del plastico è stata colorata con tempera grigio-verde. Sono state aggiunte delle riproduzioni di capanne e di un pozzo. La vaschetta è stata riempita d'acqua. Infine si è ricoperta la vaschetta con un foglio di plastilina di circa un centimetro di spessore.

Il plastico è pronto per il gioco vero e proprio.



Illustrazione 3
Lo strato di plastilina e il completamento del plastico

Simulazione

“Età del Bronzo. Pianura Padana. Insediamento della terramara. Il pozzo vicino alle case è asciutto. Sono giorni che non si riesce più a tirare acqua. Cosa faremmo se fossimo noi i terramaricoli? Scaveremo un nuovo pozzo? Ma dove?”



Illustrazione 4
Si scava un pozzo alla ricerca dell'acqua

Ciascun giocatore è chiamato a scavare lo strato di plastilina con la matita, praticandovi un foro. Ogni giocatore ha solo un tentativo a disposizione.

Si potrebbe anche suddividere la zona dello scavo in base ad un reticolo alfanumerico per semplificare la suddivisione dei compiti in una classe numerosa.

Quando un giocatore trova l'acqua il gioco finisce e l'obiettivo è stato raggiunto.

Il giocatore avrà simulato una pratica, l'escavazione di pozzi in un raggio sempre più esteso, ben testimoniata dalle rilevanze archeologiche relative all'ultima fase dell'insediamento della terramara di Poviglio. Avrà acquisito, dunque, informazioni indispensabili ad una lettura “problematizzante” dello scavo.

Questa ricerca “affannosa” dell'acqua testimonia una verosimile modificazione ambientale (che ebbe come

conseguenza la drastica diminuzione delle risorse acquifere sotterranee) alla quale, probabilmente, la civiltà terramaricola non ha saputo dare risposte repentine e adeguate alle proprie necessità di sopravvivenza. Per dirla con Jared Diamond, l'ipotesi è che le trasformazioni dell'ambiente siano uno dei fattori che ha determinato il “collasso” dei terramaricoli padani.



Illustrazione 5
L'acqua sgorga dal nuovo pozzo

Veleia: paesaggio agrario e politica sociale

Ilaria Milano

Dottore di ricerca in Storia antica
Università di Bari

L'approccio metodologico di Emilio Sereni allo studio del paesaggio agrario dell'Italia è teso ad individuare le trasformazioni e i mutamenti che continuamente l'uomo apporta su una determinata realtà del paesaggio in un determinato ambito territoriale. In questa prospettiva, si accresce l'interesse dello straordinario documento epigrafico rappresentato dalla *Tabula alimentaria* di Veleia, del II sec¹. Essa ci permette di conoscere, per quel periodo, la configurazione del paesaggio agrario dell'Appennino ligure-emiliano (aree a coltivo – *fundus* - con agricolture specializzate e intensive, e zone a *silvae*) e soprattutto buona parte del funzionamento di un originale programma di assistenza pubblica realizzato nell'Italia romana durante il principato di Traiano e noto con la definizione latina di *Institutiones alimentariae*. Tale piano si inseriva in un'opera di centralizzazione e di riassetto amministrativo dell'impero romano portata avanti secondo un apparato concettuale che intendeva l'imperatore come “padre della patria” e come suo “benefattore”. L'imperatore, cioè, indirizzava le sue cure verso cittadini ormai “depoliticizzati” in termini di *liberalitas*, di *indulgentia*, in termini, cioè, di virtù personali che venivano messe in pratica per il bene pubblico². Attraverso degli specifici provvedimenti, quindi, il principe aveva la possibilità di creare delle reti di relazione e di intervento tra il centro e le comunità cittadine dell'Italia romana, che avevano conservato una loro autonomia. Le stesse *Institutiones Alimentariae* erano un programma politico-economico che tentava di supportare l'agricoltura italiana, contenere la crisi demografica e che collegava il centro con la periferia. Veleia era una delle comunità prescelte dall'imperatore e inserite nel piano degli *alimenta*³. In ognuna di queste città, tutte situate in aree rurali o di secondaria importanza, veniva individuato un certo numero di ragazzi e di ragazze, che avrebbero ricevuto un sussidio mensile. L'imperatore aveva elargito dei prestiti ai proprietari terrieri delle comunità prescelte, che ipotecavano il loro podere come garanzia. I proprietari, poi, avrebbero dovuto pagare un tasso del 5% sul quel prestito: dall'interesse versato si traevano le somme necessarie per i sussidi familiari. La *Tabula*, che risulta, dunque, un registro pubblico di ipoteche fondiarie, ha consentito l'intreccio dei risultati della ricerca scientifica con una elaborazione didattica di alcuni problemi da essa posti, permettendo *ricostruzioni del paesaggio amministrativo, antropico,*

1 NICOLA CRINITI (a c. di), “*Res publica Veleiatium*”. *Veleia, tra passato e futuro*, MUP Editore, Parma 2006 con bibliografia precedente.

2 MARIO PANI in M. PANI- E. TODISCO, *Società e istituzioni di Roma antica*, Bari, 2007², pp. 113-117.

3 Per una descrizione esaustiva del programma e per le sue interpretazioni vedi ELIO LO CASCIO, *L'Italia e gli alimenta*, in *Id.*, *Il princeps e il suo impero: studi di storia amministrativa e finanziaria romana*, Bari 2000, pp. 223-283 .

fisico e analisi di *storia politica* quanto al significato di questo programma, ai suoi meccanismi, alle sue modalità di inserimento in un apparato concettuale di relazioni tra centro e periferia, tra pubblico e privato, di cui è permeata la storia della Roma imperiale. Un'importante risorsa didattica per lo sviluppo di abilità cognitive, sociali, meta-cognitive e operative è costituito dal contesto archeologico di provenienza della *Tabula*, tuttora accessibile e adatto ad ospitare giochi di ruolo o di plancia, funzionali ad una conoscenza dell'antica Veleia e del suo paesaggio agrario. La particolarità di questa fonte ha permesso, dunque, di riflettere sulla necessità di una sinergia tra gli operatori culturali della scuola, quelli della ricerca e quelli dei musei e degli enti preposti alla tutela dei beni culturali, secondo la lezione di Emilio Sereni: il paesaggio non rimane solo un fatto storico, ma è il risultato di un processo di viva e perenne elaborazione storica per un rinnovamento del territorio e un uso civile della storia.

La *Tabula alimentaria* di Veleia

Marco Cecalupo

Docente di scuola secondaria di I grado

Ilaria Milano

Dottore di ricerca in Storia antica

Università di Bari

La *Tabula alimentaria* di Veleia è un importante documento epigrafico in bronzo del II sec., conservato attualmente nel Museo Archeologico Nazionale di Parma, che ci permette di conoscere buona parte del funzionamento di un originale programma di assistenza pubblica realizzato nell'Italia romana durante il principato di Traiano e noto con la definizione latina di *Alimenta* o *Institutiones alimentariae*. Il programma, già predisposto da Nerva, fu realizzato poi da Traiano. Esso si inseriva in un'opera di centralizzazione e di riassetto amministrativo dell'impero romano portata avanti secondo un apparato concettuale che prevedeva l'imperatore come "padre della patria" e come suo "benefattore". L'imperatore, cioè, indirizzava le sue cure verso cittadini ormai "depoliticizzati" in termini di *liberalitas*, di *indulgentia*, in termini, cioè, di virtù personali che venivano messe in pratica per il bene pubblico (Mario Pani). In questo modo, quindi, attraverso degli specifici provvedimenti, il principe aveva la possibilità di creare delle reti di relazione e di intervento nelle comunità cittadine dell'Italia romana.

Lo statuto delle comunità cittadine del territorio italico, infatti, era molto particolare e differente rispetto a quello del territorio extra italico. La fisionomia dell'Italia romana era stata ridefinita e unificata con la concessione della cittadinanza romana a gran parte del mondo italico, e con il suo conseguente riassetto amministrativo, come esito della guerra sociale del 90 a.C.. Le diverse comunità, in quel momento, furono strutturate secondo il modello del *municipium* (*municipium*), che godeva di un'amministrazione civica autonoma e non aveva gli obblighi e gli onori delle città delle province. In età imperiale, però, non furono create nuove unità amministrative e le città poterono conservare le loro antiche magistrature, anche se dovettero adeguarsi agli ordini generali e specifici dell'imperatore e del senato, che potevano, peraltro, intervenire nelle questioni municipali interne. Alcune competenze passarono ai funzionari imperiali, come il servizio postale o la riscossione delle imposte sulla successione, così come la giurisdizione penale, che passò dagli organi municipali ai funzionari di Roma. Questa premessa appare necessaria per comprendere fino in fondo il meccanismo degli *alimenta* traianei, un programma politico-economico che collegava il centro con la periferia.

Veleia, che era diventata *municipium* tra il 49 e il 42 a.C., era una delle comunità prescelte all'imperatore e inserite nel programma degli *alimenta*. In ognuna di queste città, tutte situate in aree rurali o di secondaria importanza, veniva individuato un certo numero di ragazzi e di ragazze, che avrebbero ricevuto un sussidio mensile. Tale sovvenzione veniva

distribuita dall'autorità municipale e ricavata dallo stato grazie agli interessi pagati sul capitale che l'imperatore aveva destinato a questa causa. Per essere più chiari: l'imperatore elargiva un prestito (l'ammontare totale del prestito, a Veleia, fu di più di un milione di sesterzi) ai proprietari terrieri delle ecomunità prescelte pari, in genere, all'8% del valore dei poderi che venivano dati come garanzia del prestito, come ipoteca. I proprietari, poi, avrebbero dovuto pagare un tasso del 5% sul quel prestito: dall'interesse versato si traevano le somme necessarie per i sussidi familiari. I sussidi variavano a seconda del sesso e dello *status* legale: i figli legittimi, ad esempio, ricevevano 16 sesterzi al mese, le figlie legittime 12 sesterzi al mese, utili al loro sostentamento.

La base documentaria relativa a questo programma è costituita da due importanti documenti epigrafici pubblici (*tabula alimentaria* di Veleia e *tabula* dei *Ligures Baebiani*, rinvenuta nel territorio di Benevento); vi sono cenni del provvedimento in alcune fonti letterarie (Cassio Dione; *Historia Augusta*; Plinio il Giovane) e in fonti epigrafiche relative ai funzionari preposti all'ufficio; sono state ritrovate anche dediche dei fanciulli e fanciulle beneficiari degli *alimenta*.

Sulla *tabula* di Veleia, che era presumibilmente affissa ad uno dei muri perimetrali della basilica, a sud del foro (si vedano gli imponenti studi di Nicola Criniti, che la abbrevia in TAV) sono riportate su 7 colonne le dichiarazioni dei proprietari che ricevono i prestiti (*obligationes*). Ciascuna dichiarazione contiene: il nome di chi riceve il denaro; il nome della proprietà dichiarata, che veniva ipotecata; le sue caratteristiche (poderi agricoli (*fundus*); aree boschive o pascolive (*saltus*) etc.); la sua localizzazione secondo le norme del catasto dell'epoca (veniva indicato il territorio municipale; o il distretto amministrativo minore (*pagus*) o ancora più piccolo (*vicus*) con il riferimento a tre proprietari confinanti; la stima del valore della proprietà dichiarata; il capitale ricevuto in prestito.

Il documento, perciò, offre immediatamente informazioni sul nome dei quarantasette proprietari, di trentatre *pagi* e di nove *vici*, nonché sulla natura delle entità fondiari. È possibile, perciò, definire la *natura del paesaggio* dell'area considerata. Si tratta di un paesaggio animato dalle componenti amministrative, proprietarie, fisiche, ma anche un paesaggio *antropico* definito da strutture abitative, strutture produttive e strutture simbolico religiose (Elisabetta Todisco).

La TAV, tuttavia, non restituisce indicazioni sul personale amministrativo incaricato della riscossione di questi interessi sul prestito. Tali notizie sono desumibili da una cospicua mole di documenti epigrafici relativi specificamente ai funzionari preposti a questo ufficio (Werner Eck). La macchina burocratica degli *alimenta* era la seguente: i *praefecti alimentorum* di rango senatorio, oppure i *procuratores alimentorum* di rango equestre, dirigevano i *quaestores alimentorum*, che si occupavano della contabilizzazione e della percezione degli interessi, nonché della corresponsione dei sussidi, a loro volta aiutati nella gestione degli interessi da *vilici* e *actores*.

Si deve qui ricordare che istituendo un programma di sostegno all'infanzia, l'imperatore/evergete non faceva altro che seguire l'esempio dato, già durante il I sec. da alcuni privati benefattori, come testimoniato dal materiale epigrafico, che restituisce ricchissime informazioni a proposito (lo stesso Plinio il Giovane istituì degli *alimenta* privati per i ragazzi e le ragazze di Como, la sua città).

A fronte di questa veloce panoramica sugli *alimenta* traianei, che rimasero in vigore, per la loro efficacia, fino al III sec. è possibile porsi una serie di domande, rintracciabili, peraltro, nella sterminata bibliografia relativa all'argomento. Anzitutto ci si può chiedere quali fossero le intenzioni e i propositi dell'imperatore (Lo Cascio). Gli effetti più visibili, che qui vengono brevemente ricordati, sono relativi principalmente: all'incremento demografico, che avrebbe permesso all'imperatore, naturalmente, di aumentare il numero dei soldati negli eserciti; al miglioramento della produttività agricola, supposto che i proprietari avessero impiegato i soldi ricevuti per migliorie sui fondi, a fronte della perdita di valore dei terreni a causa dell'interesse versato (Garnsey-Saller); la nascita di un generale atteggiamento di sostentamento per gli umili (una sorta di *welfare ante-litteram?*); la creazione in queste occasioni di donazioni pubbliche di un mercato di prodotti agricoli locali; il ruolo pubblico delle élites locali, che avrebbero visto così rinforzata la propria posizione in città e nei confronti dell'imperatore.

È chiaro che le domande che lo storico può porsi sono molteplici e possono riguardare diversi ambiti di indagine storica.

Attraverso la TAV, e i problemi che pone, infatti, è possibile avviare indagini di *storia sociale* e *amministrativa* mediante, ad esempio, lo studio onomastico dei proprietari e dei funzionari addetti alle istituzioni alimentari; la presenza di liberti e schiavi nella gestione dei fondi; indagini di *storia economica* in particolare in merito all'interpretazione delle finalità della *tabula*, delle differenti stime percentuali dei prestiti in relazione alle entità fondiarie, della destinazione e produttività dei suoli agrari; indagini di tipo *demografico*, attraverso il calcolo dei beneficiari delle istituzioni imperiali e private; *ricostruzioni del paesaggio amministrativo, antropico, fisico*; analisi di *storia politica* relativamente al significato di questo programma, ai suoi meccanismi, alle sue modalità di inserimento in un apparato concettuale di relazioni tra centro e periferia, tra pubblico e privato, di cui è permeata la storia della Roma imperiale.

Le operazioni didattiche con la *Tabula Alimentaria*

Dopo aver descritto brevemente i temi storiografici connessi alla *Tabula Alimentaria* di Veleia, suggeriamo due tracce di lavoro (senza escludere, beninteso, altre possibilità) che possono condurre alla progettazione di esperienze didattiche: il "laboratorio con i documenti" e il "gioco di storia", descritte qui in termini essenziali.

A. Il laboratorio con i documenti

Il riferimento teorico di questa modalità didattica è la "grammatica dei documenti", vale a dire una sequenza di attività che permettono agli studenti di "simulare" le operazioni della ricerca storica.

Operazioni preliminari a cura del docente.

Costruire un "archivio simulato" significa raccogliere un certo numero di documenti scritti o iconici (o di parti di un documento unico) e renderli accessibili alle potenzialità di comprensione degli studenti (attraverso operazioni di riduzione o traduzione). Come è facile intuire, la raccolta non risponde al criterio di esaustività, ma di *esemplarità*: si tratta dunque di individuare il numero minimo di fonti che siano in grado, da un lato, di mostrare la complessità del fenomeno o processo su cui si vuole focalizzare l'attenzione; dall'altro, di rendere significativa l'operazione di selezione. Il tema del laboratorio presentato alla

classe deve contenere, per stimolare fin da subito l'attenzione e l'intelligenza degli allievi, un problema storiografico, una questione irrisolta della ricerca storica, la cui possibile soluzione sarà affidata al loro lavoro.

Selezionare

Di fronte ad un "archivio simulato", gli studenti operano scelte in funzione di indicatori precisi. La consegna può essere: quali storici (della tecnologia, dell'agricoltura, del diritto, dell'arte, ecc.) sono interessati allo studio di questi documenti? Oppure, quali tra questi documenti contengono informazioni sulla società, sulla politica, sulle donne, ecc.? Si possono così raggiungere due risultati: allenare alla lettura rapida e selettiva; avviare al concetto di "citazione", collegamento diretto tra un'informazione e il documento nel quale è contenuta.

Interrogare

Se si parte dal presupposto blochiano che qualunque documento è potenzialmente un "falso", non è sufficiente lasciar parlare i documenti, essi rivelerebbero soltanto informazioni coerenti con gli scopi per cui sono stati prodotti. E' lo storico, come un detective con i suoi informatori, che costruisce le domande da sottoporre al documento sulla base del suo progetto di ricerca. Alcune domande-guida possono essere suggerite agli studenti, ma si lasci anche la possibilità che essi stessi costruiscano l'interrogazione. In questa fase vengono attivate altre

abilità: una lettura più rigorosa, per trovare informazioni esplicite e implicite (attraverso *inferenze*); la creazione di collegamenti tra fonti diverse; la raccolta sistematica e organizzata di informazioni; la costruzione di conoscenze di secondo livello (per esempio attraverso la lettura delle tabelle).

Interpretare

Questa operazione, come bene insegna la ricerca storiografica, si rivela decisiva ai fini del laboratorio, e ha spesso un effetto-sorpresa, di "disvelamento" della realtà. Consiste nel sottoporre le fonti a domande quali: chi sono i produttori del documento? Attraverso quale procedura è stato prodotto? Quali sono i suoi scopi dichiarati o impliciti, o secondari? In che modo e perché il documento è giunto fino a noi? E' possibile confrontarlo con documenti coevi o di altre epoche ma della stessa tipologia? Con quali risultati? Non sempre gli studenti saranno in grado di dare risposte certe, più spesso dovranno elaborare ipotesi interpretative, mantenendo riferimenti precisi ai documenti analizzati.

Scrivere

La fase di scrittura permette di riorganizzare le informazioni e le ipotesi costruite nelle fasi precedenti in un testo storiografico (di tipo descrittivo, narrativo o argomentativo) dotato di un sistema di note (citazioni). Se gli studenti praticano il laboratorio per la prima volta, il docente può scrivere un testo e sottoporlo agli allievi con consegne del tipo: completa il testo seguente inserendo a piè di pagina i riferimenti ai documenti; oppure, verifica tutte le informazioni contenute nel testo sulla base dei documenti analizzati.

B. Il gioco di storia

Presentiamo questa modalità didattica attraverso le risposte ad alcune FAQ e l'illustrazione di alcune tipologie di gioco tra le più comuni.

Cos'è un gioco?

Le componenti di un gioco sono *Agon* (competizione), *Alea* (fortuna), *Mimicry* (simulacro) e *Ilynx* (vertigine). (Roger Caillois)

Il gioco è un'attività: **LIBERA E VOLONTARIA**: (non si può essere obbligati a giocare, esiste solo se i giocatori hanno voglia di giocare, e smettono quando lo desiderano); **SEPARATA**: (circoscritta, con chiari limiti nel tempo e nello spazio); **INCERTA**: (svolgimento e risultato non devono essere noti preliminarmente); **IMPRODUTTIVA**: (non crea nessun elemento nuovo in termini di beni e ricchezze, riporta a una situazione identica a quella dell'inizio della partita); **REGOLATA**: (sottoposta a convenzioni che sospendono le leggi ordinarie e instaurano temporaneamente una legislazione nuova, precisa, arbitraria e irrevocabile); **FITTIZIA**: (i giocatori sono consapevoli di entrare in un mondo virtuale, diverso dalla vita di tutti i giorni). (Arnaldo "Bibo" Cecchini)

Cosa non è un gioco?

Esistono attività giocose che hanno carattere ludico, allegro, ma che non hanno fine in sé stesse, servono a far vivere in modo ludico un esercizio altrimenti pesante. Si tratta di una pratica che si può definire "ludiforme". Nelle attività ludiformi, il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, ma rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è predeterminato da un non giocatore. In questo senso il gioco diviene lavoro vestito di ludicità.

Esistono "giochi educativi"?

Un gioco può diventare educativo se al termine viene svolta una disamina (*debriefing*) della partita: un "dopogioco", la ristrutturazione cognitiva dell'agito ludico, la sua analisi scientifica. Il *debriefing* è quel momento del gioco educativo in cui gli studenti si fermano a riflettere e portano alla luce quanto attivato nella fase ludica. Durante l'attività ludica vera e propria ogni giocatore "mette in gioco" la propria dimensione affettiva, cognitiva e del desiderio, sia a livello personale che, in certi casi, anche del gruppo. Nella fase di rielaborazione è essenziale che i giocatori compiano un processo di "negoziare di significati" in cui socializzino quanto vissuto.

Come si svolge un "debriefing"?

Durante il *debriefing* si possono svolgere diverse fasi:

Fase 1: la descrizione: il master invita ciascuno ad esprimersi senza il timore di essere giudicato. È importante che le impressioni siano condivise in un racconto collettivo.

Fase 2: l' analogia – analisi: il master e i giocatori esaminano il modello del gioco e il significato di alcuni elementi ludici. Si individuano i possibili parallelismi con il mondo reale. Se il gioco prevede un trucco (se per esempio alcuni giocatori vengono avvantaggiati a discapito di altri), è questo il momento di dichiararlo per esaminarne insieme i motivi.

Fase 3: l'applicazione: i partecipanti si interrogano sugli apprendimenti: quali scoperte rilevanti sono state fatte? Possono queste essere utili per lo studio di altri argomenti o per ulteriori ricerche?

Quali caratteristiche deve avere un gioco di storia?

Quanto più un gioco di storia si presenta "referenziale", tanto più è utile all'insegnamento/apprendimento della storia. In un buon gioco di storia, se ci si pone la domanda: "quanto di questo gioco corrisponde alla realtà simulata?", si scopre che ad ogni aspetto del gioco (personaggi, ambienti, regole, imprevisti, relazioni, scambi, eventi) corrisponde un aspetto

della realtà che esso intende rappresentare. Un buon gioco di storia deve dare la possibilità agli allievi-giocatori di verificare sul piano esperienziale che un dato processo storico non è il risultato deterministico di condizioni che si verificano secondo l'ormai antico adagio "causa/effetto", ma il prodotto ogni volta nuovo di vicende, forze e interessi contrastanti. Un gioco storico, così come la storia stessa, permette sempre di pensare esiti diversi, "finali" alternativi, altri possibili vincitori. In questo senso, la scrittura della storia durante il gioco permette, nella fase di debriefing, di venire a conoscenza di diversi vissuti, e dunque di diverse storie. Se questa procedura è accompagnata da una forte assunzione del ruolo in termini ideologici, si potranno confrontare fra loro storie e contro-storie possibili, ciascuna con il proprio grado di verità e di menzogna.

Un gioco di storia deve essere: divertente e avvincente; competitivo e carico di tensione; deve costituire l'occasione per vivere fino in fondo un rischio simulato, dal quale si possa uscire indenni dopo essersi sfidati; breve: non deve superare le tre ore, da dividere tra gioco e *debriefing*; gestibile nel rapporto di un docente per classe, per renderlo riproducibile in qualunque contesto; strutturato in tutte le sue componenti, sperimentato e monitorato prima della sua diffusione, facilmente riproducibile con pochi mezzi; rigorosamente basato su fonti storiche e ricostruzioni storiografiche avvedute e, seppure non ortodosse o dominanti, riconosciute dalla comunità degli storici; giocabile attraverso la lettura di un regolamento essenziale e chiaro.

Un gioco storico educativo, inoltre: deve richiedere pochissimi pre-requisiti e conoscenze di base della storia generale, essere cioè alla portata di tutti i giocatori; può essere esperito senza la necessità di apprendere preventivamente regole di gioco complesse e macchinose. In questo senso, rappresenta per gli allievi un mondo chiuso nel quale ci si è catapultati e che si deve esplorare. Le regole di funzionamento, gli imprevisti possibili, lo scenario entro il quale muoversi, i comportamenti dei compagni e degli avversari, le ciclicità e i tempi del gioco: è esattamente questo il contenuto da apprendere, in fretta e in modo originale.

A cosa non deve servire un gioco educativo?

L'uso dei giochi: non serve (o serve pochissimo) per effettuare valutazioni sommative delle conoscenze storiche degli allievi, pena la perdita del carattere della gratuità che gli compete; non può essere episodico, ma deve essere parte integrante della programmazione di storia; non compete in maniera specifica alle attività aggiuntive, facoltative, extra-curricolari; non può essere pensato come una forma sussidiaria e facilitata di apprendimento da dedicare a categorie "speciali" di allievi.

Tipologie di gioco

I giochi di simulazione

La *gaming simulation* è la simulazione degli effetti di decisioni prese attraverso l'assunzione di ruoli, sottoposti a un insieme di regole.

I giochi di storia sono giochi di simulazione quando consentono di far vivere in prima persona un modello storico che l'autore vuole far comprendere. Il modello rappresenta una modalità per rendere disponibile una certa conoscenza di una realtà (presente o passata) o di alcuni aspetti di essa. Questi giochi partono da una base statica, uno scenario, ma si evolvono nel processo di gioco, rappresentando una serie di relazioni dinamiche.

Questo tipo di giochi è idoneo a rappresentare processi storici anche molto complessi come

la neolitizzazione o la globalizzazione. Il punto di vista assunto dal gioco è solo uno dei modi possibili di leggere la realtà e contiene una interpretazione storiografica accertata. Decostruire il gioco, in fase di *debriefing*, consente di risalire ai concetti storiografici in esso contenuti. Si tratta di giochi molto complessi da realizzare e che richiedono tempi di studio e di progettazione lunghi, ma una volta pronti, permettono di far comprendere ai giocatori difficili concetti, nodi e modelli storici e storiografici con una immediatezza altrimenti non raggiungibile.

I giochi di simulazione possono essere di diverso tipo: giochi di plancia, giochi di movimento, giochi di carte, non è il supporto l'elemento caratterizzante, ma la struttura stessa del gioco.

I giochi di ruolo

Il GdR (gioco di ruolo) è una narrazione condivisa come gioco; tutti i giocatori tranne uno vi partecipano interpretando e gestendo un personaggio protagonista. Uno solo gestisce invece l'ambientazione, la trama e i personaggi non protagonisti. Ciò che lo caratterizza è la costruzione di una narrazione comune in un'ambientazione gestita da un master che è facilitatore, ma anche regista, arbitro, narratore. A volte ha come fine la soluzione di un problema, ed è evidente che in questo caso sarà l'attività di *problem solving* ad avere un posto centrale nelle finalità didattiche.

Un gioco storico di questo tipo deve lavorare su un contesto accuratamente ricostruito e proporre ai giocatori narrazioni che si muovano su scene di vita quotidiana del tempo. Inserire personaggi storici particolarmente conosciuti costringerebbe invece a uno studio storico così accurato da divenire ingestibile.

I giochi escursione

Sono i giochi pensati e progettati per essere svolti all'aperto, presso scavi, città d'arte, castelli o ambienti naturali. Si tratta di giochi di squadra sul modello della caccia al tesoro. Il loro obiettivo è sostituire la visita guidata di tipo tradizionale ai beni culturali con un'attività ludica. L'approccio per scoperta è uno dei metodi più coinvolgenti di visita poiché induce il pubblico ad una costruzione autonoma delle conoscenze, a differenza del metodo della visita guidata che affida, invece, il suo successo alle capacità oratorie e d'ascolto.

Questi giochi utilizzano una metodologia "multipla", che unisce la ricerca personale al metodo operativo logico (saper fare ipotesi). Si tenta di sviluppare abilità tecniche (dal saper tracciare disegni in pianta al saper lavorare materiali), di tenere sempre viva l'attenzione del fruitore attraverso racconti e assegnazione di ruoli, e, in alcuni casi, di ricreare l'atmosfera del tempo passato. Finalità educativa secondaria è favorire abitudini e abilità connesse all'approccio a un bene culturale, come per esempio leggere i pannelli espositivi oppure interrogare i reperti o le emergenze archeologiche e averne cura.

Bibliografia

Sulle Istituzioni alimentari:

Jesper Carlsen, *Gli Alimenti imperiali e privati in Italia: ideologia ed economia*, in Domenico Vera (a c.di), *Demografia, sistemi agrari, regimi alimentari nel mondo antico*, Edipuglia, Bari 1999, pp. 273-288. (Sugli aspetti ideologico-politici dell'evergetismo).

Werner Eck, *L'Italia nell'Impero romano. Stato e amministrazione nell'impero romano*, Edipuglia, Bari 1999, pp. 151-194. (Sulle istituzioni amministrative preposte agli Alimenti).

Elio Lo Cascio, *L'Italia e gli alimenti*, in Id., *Il princeps e il suo impero: studi di storia amministrativa e finanziaria romana*, Edipuglia, Bari 2000, pp. 223-283. (Compie una descrizione esaustiva del

programma e delle principali interpretazioni storiografiche succedutesi nel corso degli ultimi anni). Mario Pani, *Il principe riformatore*, in Mario Pani, Elisabetta Todisco, *Società e istituzioni di Roma antica*, Bari 20072, pp. 113-117. (Sul rapporto dell'Imperatore con le élites italiche).

Sulla storia economica e sociale dell'impero:

Peter Garnsey, Richard Saller, *Storia sociale dell'impero romano*, Laterza, Roma-Bari 2003 (ed. or. 1987), pp. 51-128. (La *Tabula* di Veleia è il documento esemplare utilizzato per parlare dell'agricoltura).

Sul paesaggio agrario italiano in età romana:

Emilio Sereni, *Storia del paesaggio agrario italiano*, Laterza, Roma-Bari 1961.

Elisabetta Todisco, *La percezione delle realtà rurali nell'Italia romana: i vici e i pagi*, in Mario Pani (a c. di), *Epigrafia e territorio. Politica e società. Temi di antichità romane*, vol. VII, Edipuglia, Bari 2004, pp. 161-184. (Si occupa del paesaggio e di geografia della percezione, attraverso lo studio delle fonti letterarie).

Su Veleia e la *Tabula* alimentare:

AA.VV., *Atti del III Convegno di Studi Veleiati* (1967), Istituto Editoriale Cisalpino, Milano-Varese 1969.

Nicola Criniti (a c. di), "Ager Veleias". *Tradizione, società e territorio sull'Appennino Piacentino*, Università degli Studi di Parma / Facoltà di Lettere e Filosofia - La Pilotta, Parma 2003.

Nicola Criniti (a c. di), "Res publica Veleiatium". *Veleia, tra passato e futuro*, MUP Editore, Parma 2006 (contiene, con traduzione italiana, il testo della *Tabula* alimentare).

Nicola Criniti (a c. di), "Veleiates". *Uomini, luoghi e "memoriae" dell'Appennino piacentino-parmense*, MUP Editore, Parma 2007.

Pier Luigi Dall'Aglio, *L'uso del suolo nel Veleiate: il "saltus"*, in Nicola Criniti (a c. di), "Res publica Veleiatium", cit., pp. 139-154.

Mario Attilio Levi, *Per un nuovo esame del problema storico della Tabula Alimentaria di Veleia*, in AA.VV., *Atti del III Convegno di Studi Veleiati* (1967), cit., pp. 189-198.

Luca Lanza, *Il centro urbano di Veleia*, in Nicola Criniti (a c. di), "Res publica Veleiatium", cit., pp. 101-137.

Sulla didattica della storia:

Paolo Bernardi (a c. di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino 2006. (Guida esaustiva sull'uso dei laboratori con i documenti e dei giochi nello studio della storia).

Giulia Ricci et al., *Veleia*, in Antonio Brusa (a c. di), *L'astronave e la mondana*, Memo, Modena 2008. (Contiene una traccia didattica e i materiali per giocare sull'area di scavo).

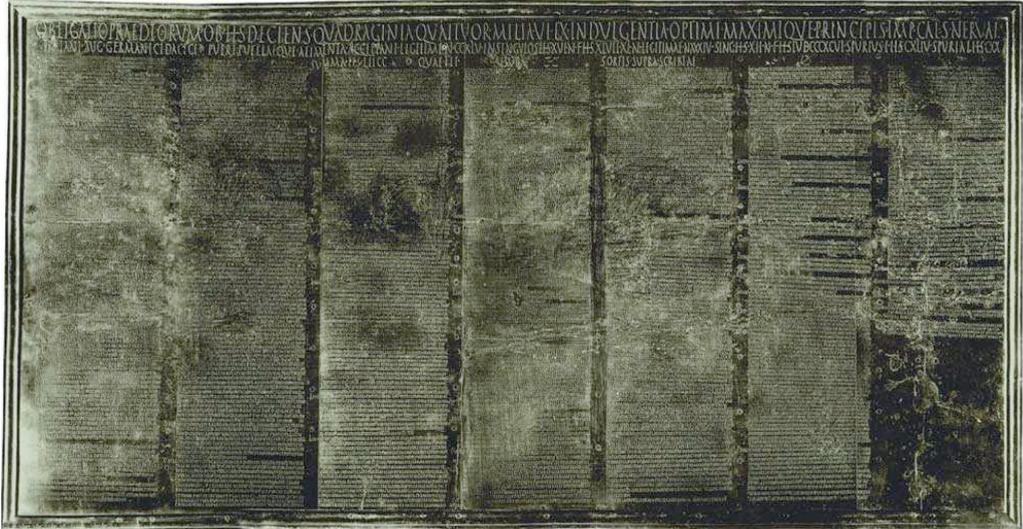
Luciana Bresil, *Costruire un laboratorio*, in Antonio Brusa et al., *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, Paravia-Bruno Mondadori, Milano 2005. (Sull'uso del laboratorio con i documenti nella programmazione di storia).

Sitografia:

- Per l'area archeologica di Veleia: www.archeobo.arti.beniculturali.it/veleia/index.htm;
- Per la storia, le fonti, la civiltà e le tradizioni dell'agro di Veleia a cura di Nicola Criniti e del Dipartimento di Storia dell'Università degli Studi di Parma: www.veleia.it;
- Per le testimonianze epigrafiche: www.manfredclauss.de (Università di Francoforte); www.uniheidelberg.de/institute/sonst/adw/edh (Università di Heidelberg); EDR (Epigraphic Database Roma): www.edr-edr.it;
- Per un completo e accurato elenco di siti sullo studio del mondo antico, a cura dell'Università di Bologna: www.rassegna.unibo.it;
- Per il testo della *Tabula Alimentaria* di Veleia, con traduzione a cura di Nicola Criniti: www.ibr.regione.emilia-romagna.it/xway05apps/application/archeos/engine-front/hcprot.dll

Materiali allegati:

1. La *Tabula Alimentaria* di Veleia



2. L'intestazione e l'*obligatio* 1 della *Tabula Alimentaria* di Veleia. (N. Criniti)

[INTESTAZIONE NUOVA / A, 1-3 (107 / 114 d.C.)]

[A,1] Ipoteca di proprietà prediali per un valore di 1.044.000 sesterzi, affinché - dalla benevolenza dell'ottimo e massimo principe, Imperatore Cesare Nerva [A,2] Traiano Augusto Germanico Dacico - fanciulli e fanciulle ottengano il sostentamento:

i figli legittimi - in numero di 245 - ricevano ciascuno 16 sesterzi (mensili: = 192 sesterzi annui) per un totale di 47.040 sesterzi (annui);

le figlie legittime - in numero di 34 - ricevano ciascuna 12 sesterzi (mensili: = 144 sesterzi annui) per un totale di <4.896> sesterzi (annui);

un figlio illegittimo riceva 144 sesterzi (annui: = 12 sesterzi mensili);

una figlia illegittima riceva 120 sesterzi (annui: = 10 sesterzi mensili);

[A,3] Risulta un totale di 52.200 sesterzi (annui), che è l'interesse al 5% del suddetto capitale.

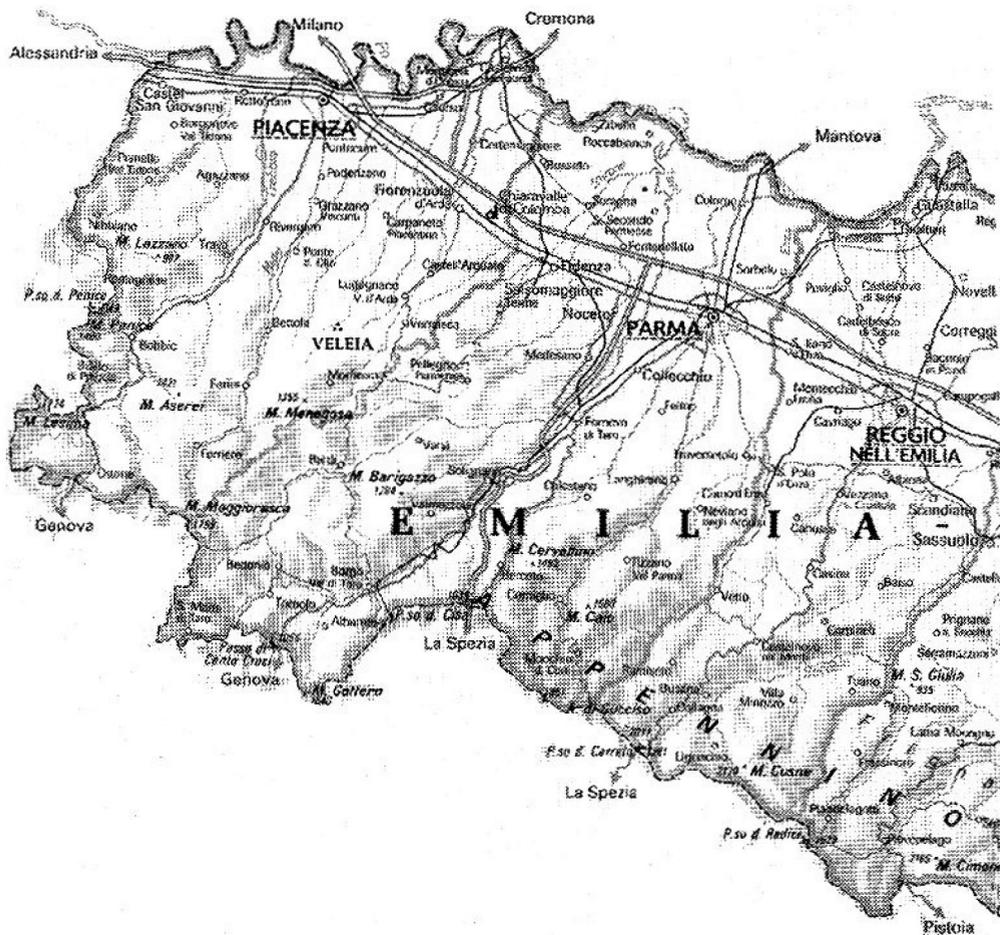
[IPOTECA 1 / I, 1-4]

[I, 1] Caio Volumnio Memore e Volumnia Alce - a mezzo del loro liberto Volumnio Diadumeno - hanno dichiarato

il fondo Quinziano Aureliano assieme al colle Muletate con i boschi - che si trova nel distretto (pagus) Ambitrebio del territorio veleiate e confina con le proprietà di Marco Mommeio Persico e di Satrio Severo e con la strada pubblica - per un valore di 108.000 sesterzi:

essi devono ricevere 8.692 sesterzi
e ipotecare il fondo suddetto.

3. Carta delle province di Parma e Piacenza



4. La Regio VIII nella suddivisione amministrativa romana



7. Modello romano del pascolo comune (E. Sereni)



Fig. 8 - La *silva* e i *pascua publica* in una mappa dei gromatici.

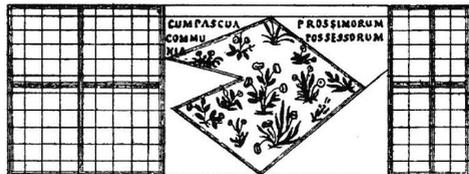


Fig. 9 - Le terre del compascuo, aperte all'uso dei proprietari vicini, in una mappa dei gromatici.

8. Sistema viario romano in Italia



9. Misure antiche romane e equivalenze

Lo **iugero** (iugerum) era un'unità di superficie agraria romana. Lo iugero equivaleva all'area di terreno che era possibile arare in una giornata di lavoro con una coppia di buoi aggiogati (di qui l'etimologia da "iugum", cioè "giogo").

<i>Unità romane</i>	<i>Latino</i>	<i>Actus Quadratus</i>	<i>Sistema decimale</i>
piede quadrato	pes quadratus	1 / 14 400	876,16 cm ²
pertica quadrata	scripulum	1 / 144	8,7816 m ²
actus	minimus	1 / 30	~ 42,2 m ²
verga	clima	1 / 4	~ 316,25 m ²
atto quadrato	actus quadratus	1	~ 1265 m ²
iugero	iugerum	2	~ 2529 m ² (1/4 ha ca.)
eredio (mattutino)	heredium	4	~ 5059 m ² (1/2 ha ca.)
centuria	centuria	400	~ 50,6 ha
"quadruplici" (salto)	saltus	1600	~ 202,3 ha

Il termine **módus** era usato per la misura del grano, ma più spesso come unità di misura della capacità (corrispondeva a circa ~ 8^{2/3} litri), specie degli aridi.

<i>Unità romane</i>	<i>metallo</i>	<i>Aureo</i>
aureo	oro	1
quinario	oro	1/2
denario	argento	1/25
sesterzio	argento (o bronzo)	1/100
asse	rame	1/40

La rendita annuale di un decurione (comandante di una decuria di cavalieri romani) di una città di medie dimensioni era di 6.000 sesterzi.

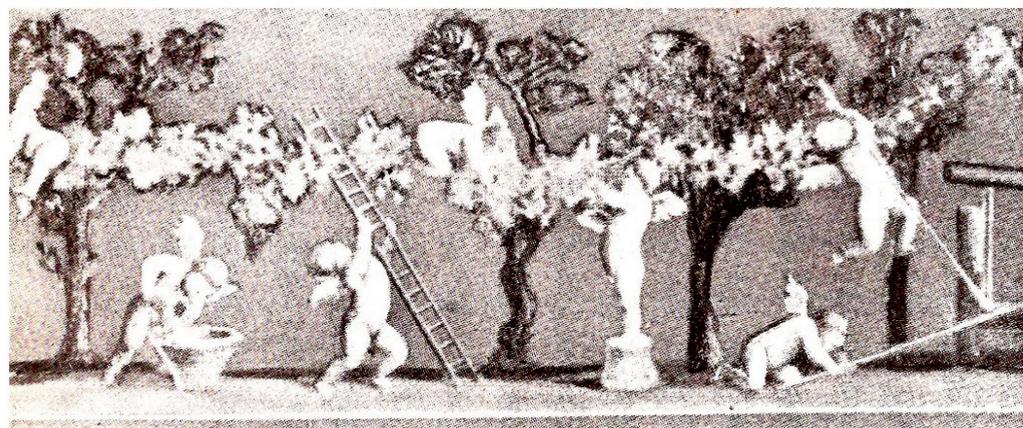
Il prezzo di un modio di grano era indicativamente, tra I e II sec., di 4 sesterzi.

10. *Saltus* romano (E. Sereni)



Tav. 4 - Il paesaggio del *saltus* in un mosaico della Villa Adriana.

11. Coltivazione della vite (E. Sereni)



L'alberatura della vite nel fregio della Casa dei Vettii a Pompei.

12. Veduta panoramica degli scavi di Veleia romana



Veleia: alla scoperta di una città romana.

Progetto pluridisciplinare di geostoria con laboratorio e visita al sito archeologico

Maria Elena Gelosini, Elisa Giusti, Gabriella Iurilli, Lorena Mussini

Docenti di Scuola secondaria di II grado

Progetto realizzato all'Istituto "Matilde di Canossa" - Reggio Emilia
con le Classi 2L SPP – 1BL – A.S. 2009/10

Opzioni culturali e didattiche del progetto

Questo progetto nasce dalle sollecitazioni e dai contributi raccolti durante la Scuola seminariale di Studio e di Analisi del Paesaggio Proto-antico, promossa ed organizzata dall'Istituto Cervi nell'Agosto 2009 con la supervisione del Prof. Antonio Brusa (Università di Bari). Si tratta dunque di una sperimentazione promossa da alcuni insegnanti di questo Consiglio di classe per attuare un percorso pluridisciplinare di studio del nostro territorio, di analisi del paesaggio antico tramite gli apporti di discipline diverse che, intersecandosi su un tema di fondo, la città di Velia, offrono l'occasione per un incontro significativo con altre culture e altre epoche storiche.

La ricostruzione del periodo storico in cui Velia conobbe il massimo splendore, la visita al sito archeologico lo studio, anche linguistico, della Tabula Alimentaria e di altri reperti importanti della città costituiscono la base imprescindibile di saperi da cui trae avvio il nostro percorso progettuale.

Il sito di Veleia, in questo progetto, è stato definito e pensato come l'orizzonte di senso in cui ciascuna disciplina coinvolta ha potuto inserire i propri contributi e i contenuti più adatti a leggere, in una dimensione poliedrica, la realtà della città romana. Dal latino, quindi, l'analisi linguistica e filologica della Tabula Alimentaria, con approfondimenti sulla politica agraria della Roma Imperiale e sul processo di romanizzazione delle regioni dell'Italia Settentrionale. Dalla storia, poi, l'allargamento della prospettiva alla questione agraria e sociale a Roma, a partire dai Gracchi fino ai primi secoli dell'impero, quando i sintomi di una grave crisi economica in atto segnano in modo irreversibile il territorio italico e le maggiori comunità socio-economiche della nostra penisola. Dalla geografia storica, la localizzazione della città di Veleia, il controllo da essa esercitato sul territorio circostante, la sua vocazione commerciale dovuta all'essere situata in un crocevia di strade fra l'appennino emiliano e quello ligure. La lettura della pianta urbanistica e dei luoghi più significativi della città.

Dall'italiano, il piacere della narrazione delle storie di altre popolazioni insediatesi sul nostro territorio, la scoperta di testimonianze inedite, il gusto dell'immaginazione come componente fondamentale della comprensione.

Finalità generali

- Conoscenza del territorio;
- Educazione alla cittadinanza;

- Educazione culturale e linguistica all'analisi di documenti storici e di reperti archeologici con riconoscimento del senso di appartenenza ad una storia e ad un dato territorio:
- Educazione all'uso di linguaggi diversi (linguistico, iconico, geografico, urbanistico, etc..).

Obiettivi didattici ed educativi

- Conoscere e ricostruire la storia e la realtà geografica e socio-economica della città di Velia anche attraverso la visita al sito archeologico
- Uso del territorio come laboratorio cioè come ambiente di apprendimento ricco di stimoli che rendono possibile l'integrazione fra esperienza e sapere
- Realizzazione di attività laboratoriali di conoscenza attiva ed esplorazione del territorio, con riconoscimento delle tracce e dei segni degli insediamenti antichi di Velia
- Conoscenza di alcuni snodi fondamentali del processo di romanizzazione dell'Italia settentrionale, utilizzando le coordinate spazio-temporali più corrette e l'analisi linguistica del latino
- Conoscenza dei concetti fondamentali della storia di Roma ereditati dalla nostra civiltà: concetto di cittadinanza, la politica agraria, gli insediamenti di coloni, la romanizzazione politica, culturale e linguistica

Metodologia e utilizzo di fonti/documenti

- Lezioni di inquadramento storico e geo-politico della città di Velia.
- Lezioni di studio ed analisi di documenti linguistici relativi al periodo storico di maggior rilevanza per la città di Velia (sec. I e II d.c.): *Tabula Alimentaria*
- Attività laboratoriale con analisi di materiali e fonti documentarie opportunamente selezionate
- Ricerca-azione: visita guidata al sito archeologico con giochi didattici di riconoscimento e rilevazione dei luoghi delle testimonianze e dei reperti più significativi

Tempi di realizzazione

Gennaio - Maggio 2010

Verifiche e feedback

- Produzione di testi di ricerca schematici
- Resoconto delle attività laboratoriali tramite relazioni scritte e/o orali
- Lavoro per gruppi con discussione e confronto collettivo sugli esiti delle attività

Conclusione

Velia: il territorio come laboratorio

Dal punto di vista metodologico il territorio di Veleia come laboratorio si presta ottimamente per un lavoro di indagine, di ricerca-azione, di decodifica di documenti e fonti. Non è solo un percorso cognitivo che viene attivato, grazie al concorso di diverse discipline, ma è un itinerario formativo, generatore di consapevolezza attraverso la pratica dello sguardo e dell'osservazione, fondamentali per ricercare, su un luogo, le tracce di una civiltà del passato. Saper interrogare quel luogo, ascoltarlo nella memoria che ancora offre, rende possibile ed attualizza un dialogo fra generazioni lontane che permette di incrociare sguardi, similitudini e differenze culturali.

Il percorso si prefigge, quindi, lo scopo di rafforzare anche il senso di appartenenza ad un dato territorio, nel senso che lo rende leggibile come prodotto storico e non come mero dato geo-fisico. Vuole così potenziare negli studenti la consapevolezza che uno spazio deve essere considerato “proprio” in senso relativo, cioè come orizzonte di condivisione spaziale con altri soggetti che vi partecipano o vi hanno partecipato e lo hanno reso tale. Che lo spazio in cui viviamo presenta confini naturali che possono coincidere o no con i legami e le relazioni intercorse fra gli uomini, anche appartenenti a periodi storici diversi, i quali hanno contribuito a delinearne i tratti che lo rendono appunto paesaggio, cioè sedimentazione di storie collettive ed individuali cristallizzate in elementi fisici ed usi che la cultura orale e la fisionomia del territorio ci restituiscono in tutta la loro ricchezza e complessità. Infine, il percorso vuole promuovere un’educazione alla cittadinanza e una concreta valorizzazione dell’approccio interculturale fra saperi ed ambiti disciplinari diversi.

Il progetto pluridisciplinare attuato nell’anno scolastico in corso nelle classi Classi 2L SPP - 1BL, si è concluso con l’uscita didattica alla città di Veleia.

La visita si è realizzata il 29/04/2010 per entrambe le classi ed ha visto i ragazzi impegnati nei giochi didattici di individuazione e riconoscimento dei luoghi più significativi della città romana (La Giornata di Cecilio Basso e della sua famiglia), oltre alla visita al sito archeologico e al Museo di Veleia.

L’uscita però non è stata solo la logica conclusione di un percorso di attività di conoscenza e progressiva acquisizione degli elementi fondamentali della città di Veleia -la sua storia, la lingua, il processo di romanizzazione, i suoi abitanti, con le loro storie individuali e familiari, la *Tabula Alimentaria* etc.- ma è stata per ognuno dei partecipanti l’occasione per entrare in relazione con uno spazio geostorico ben definito, anche se lontano, e per appaersarsi in un territorio che, proprio perché oggetto di percorsi di apprendimento, viene riconosciuto e diventa un laboratorio di rielaborazione cognitiva, “cantiere” di percezioni sensoriali ed emotive che i partecipanti hanno potuto sperimentare sia sul piano personale che collettivo.

Grazie a questo percorso di geostoria, il sito di Veleia, con i suoi tratti di territorio un po’ “perso” sul piano geografico e “lontano” nel tempo, ha offerto ai ragazzi l’occasione di poterlo percorrere ed esplorare come scopritori. La preliminare rielaborazione storica,



culturale e linguistica lo ha trasformato in paesaggio appaeseante ed accogliente, con i suoi segni e i tracciati della vita di allora ben riconoscibili e ripercorribili, anche con connotazioni affettive, come testimoniano le narrazioni individuali e collettive oggetto delle attività di gruppo condotte sul posto e poi di quelle successivamente realizzate in classe. Come a dire che le storie “accadono” nei posti ed “abitano” nei luoghi.

L'approccio geostorico rimane fra le modalità didattiche più stimolanti per capire e far capire la relazione fra noi e il territorio, sperimentarne la reciprocità nella costruzione della nostra identità collettiva, verificarne con l'esperienza la complessità frutto di scambi, di ibridazioni di popoli, di sedimentazioni di storie e gruppi sociali.

Ed ora la parola agli studenti:

Il posto dove andiamo si chiama Veleia ed è un'antica città dell'Appennino Ligure situata a circa 15 km a SO dell'odierna Lugagnano Val d'Arda in provincia di Piacenza. Arrivati a destinazione ci sgranchiamo un po' le gambe e poi ci riuniamo intorno alla professoressa Mussini che ci spiega il gioco previsto per la mattinata: si formano gruppi da 3-4 persone (a cui viene consegnata una cartina del sito archeologico) che vanno a formare la famiglia; ognuna di queste persone ha un compito ben preciso: c'è il pater familias, l'explorator, il photographus e il mensor. Lo scopo del gioco è ripercorrere la giornata di Cecilio Basso, un abitante della città, numerando sulla cartina i luoghi che si incontrano sul percorso. Finito il gioco visitiamo un piccolo museo che si trova all'interno del sito. Qui è conservata una copia della Tabula Alimentaria che riguarda le Istituzioni Alimentari create da Nerva e regolate da Traiano allo scopo di far fronte alla crisi della piccola proprietà agricola e alla stasi demografica. Il museo inoltre custodisce vari oggetti ritrovati durante gli scavi che hanno portato alla luce Veleia nel 1747 (Ferrari Elisa 2L)



Un paese piccolissimo con una storia molto affascinante: infatti era un fiorente municipio romano le cui tracce andarono perse con il crollo dell'impero; poi, a partire dal 1747, è stata riportata alla luce grazie al ritrovamento casuale della Tabula Alimentaria. La suddivisione del centro urbano era molto simile a quella delle nostre città. È di molto effetto camminare su una terra che hanno calpestato i nostri antenati, secoli fa (Grandi Sandra 2L)

Urbs et civitas: Veleia e Regium Lepidi

Brunetta Partisotti

Docente di Scuola secondaria di II grado

Si tratta di un **modulo interdisciplinare** di Latino, Storia, Cittadinanza e Costituzione pensato per una classe seconda di un Liceo Scientifico, per un totale di 25-30 ore.

I **prerequisiti** sono: un percorso di Educazione Civica svolto in prima, che abbia avuto come asse portante il rapporto con il passato del territorio in cui si vive; le conoscenze morfosintattiche e lessicali di Latino della classe prima; la conoscenza della storia romana dell'età repubblicana (quella imperiale si studia, appunto, in seconda); competenze della classe nel *cooperative learning* / lavoro di gruppo; capacità di svolgere semplici ricerche guidati dall'insegnante; capacità di analizzare documenti e fonti.

Gli **obiettivi** sono: la conoscenza del proprio territorio e della sua storia; una rinnovata percezione del proprio territorio come patrimonio da preservare e fruire come comunità; l'acquisizione della mentalità della cittadinanza "attiva e responsabile" attraverso il confronto ieri-oggi; l'acquisizione di competenze lessicali di lingua latina riguardanti l'area semantica della *res publica*, del *cursus honorum*, della vita politica; la capacità di confrontare due storie territoriali (Veleia e Regium Lepidi); l'acquisizione di semplici conoscenze epigrafiche.

Le **metodologie** e **strumenti** saranno la lezione-discussione e la lezione frontale, il *cooperative learning*, le ricerche in biblioteca e su Internet, le visite guidate, l'utilizzo della lavagna luminosa, eventuali incontri con esperti. Il prodotto finale potrebbe essere un ipertesto.

Ed ecco una verosimile **traccia del percorso**:

1. Presentazione ai ragazzi e alle ragazze;
2. Contestualizzazione storica: ripasso della storia romana repubblicana, con particolare attenzione alla suddivisione amministrativa e alla distribuzione della cittadinanza;
3. Ricerca - approfondimento sul *municipium* di Regium Lepidi con particolare utilizzo delle fonti epigrafiche, con costante riferimento alla storia della cittadinanza, badando a mettere in luce le intersezioni Storia-Diritto-Latino e confrontando i lessici politici di ieri e oggi.

Per il confronto tra *urbs* e *civitas* sarà utile la passeggiata attraverso la Reggio romana, a decifrarne i luoghi e i segni di appartenenza alla *civitas* (segni epigrafici, monumenti, lapidi);

4. Viaggio a Veleia con pochissime informazioni preliminari.- Svolgimento del gioco “Una giornata di Gaio a Veleia”¹;
5. Indagine su Veleia colonia e poi *municipium*. Indagine sul perchè Velleia diventa importante e poi decade. Laboratorio-archivio simulato.
 - Come funzionava la vita politica a Veleia nella *res publica* e durante l'impero; confronto con Regium Lepidi;
 - Traiano e la Tabula Alimentaria (archivio simulato: documenti ricavati dal testo di Criniti, contributi di Carlsen, Eck, Lo Cascio, Pani²). Interpretazioni diverse della Tabula e degli Alimenta: loro finalità;
 - Utilizzo della Tabula: approfondire le linee della storia sociale e amministrativa (funzionari, liberti e schiavi, ruolo delle donne) e politica (il programma traiano). Anche qui è possibile operare un confronto con la Regium Lepidi (i nomi dei cittadini abbienti si ricavano ...dalle tombe!).

Questo modulo, di 25-30 ore complessive, potrebbe essere svolto utilizzando una decina di ore di Latino, una decina di Storia e tra le cinque e le otto di Cittadinanza e Costituzione; sono da prevedere, poi, due ore per verifica finale e correzione.

Per quanto riguarda Latino, il modulo potrebbe introdurre quali contenuti “nuovi”:

- un pacchetto sostanzioso di lessico frequenziale relativo all'area semantica della società e della vita politica;
- alcune strutture morfosintattiche del programma di seconda desumibili da epigrafi o altre fonti (ad esempio i numerali, i comparativi e superlativi, il congiuntivo esortativo).

Per Storia: approfondimento di storia locale (in una programmazione di Storia è bene prevedere almeno un modulo di storia mondiale e uno di storia locale, visto che il resto è storia mediterranea-eurocentrica).

Per Costituzione e Cittadinanza: il valore della Cittadinanza ieri e oggi. Lo spessore storico dei termini: CITTADINO/A; RES PUBLICA; POLIS; URBS; CIVITAS; POLITICA; CANDIDATUS; CURSUS HONORUM.

Si prevede una verifica in due parti: questionario a risposte chiuse e aperte e analisi e confronto di fonti-documenti.

1 GIULIA RICCI et al., *Veleia*, in ANTONIO BRUSA (a c. di), *L'astronave e la mondina*, Memo, Modena 2008. (Contiene una traccia didattica e i materiali per giocare sull'area di scavo).

2 Si vedano note precedenti e, inoltre, JESPER CARLSEN, *Gli Alimenta imperiali e privati in Italia: ideologia ed economia*, in DOMENICO VERA (a c. di), *Demografia, sistemi agrari, regimi alimentari nel mondo antico*, Edipuglia, Bari 1999, pp. 273-288; WERNER ECK, *L'Italia nell'Impero romano. Stato e amministrazione nell'impero romano*, Edipuglia, Bari 1999, pp. 151-194.

I luoghi dell'Arché. Percorsi di geofilosofia

Lorena Lanzoni

Docenti di Scuola secondaria di II grado

La filosofia presso i Greci, a dire di Nietzsche, non trova un'origine, ma un clima, un ambiente, un'atmosfera¹. Proviamo a tracciarne allora le linee di fuga che passano attraverso il Mediterraneo invece di delineare strutture, indagando il pensiero presocratico da una prospettiva insolita, che potrebbe definirsi geo-filosofica e non storiografica, nella convinzione che «il pensare si realizzi piuttosto nel rapporto tra il territorio e la terra», come suggeriscono Deleuze e Guattari².

Il pensiero filosofico ha avuto origine nelle colonie della Ionia, a *Milētos* e nelle città limitrofe, verso nord; da *Milētos* vengono Talete, Anassimandro, Anassimene, ad *Ephesos* s'incontra Eraclito, attraversato quel mare che non costituisce per la Grecia un limite al suo territorio né un ostacolo alle sue imprese, evidenziandone piuttosto una struttura quasi frattale, considerato «quanto ogni punto della penisola è vicino al mare e quanto estese sono le sue coste»³. Un ambiente del tutto particolare dunque, crocevia di scambi e di traffici, mercato internazionale ai margini dell'Oriente, luogo dinamico da un punto di vista sociale e politico, distante dalla tradizione di Atene e dalle teocrazie orientali, caratterizzato da mobilità e libertà, libertà di pensiero che garantisce il piacere dell'opinione, del conversare, del confronto. «Un'atmosfera avvolgente — per riprendere le parole di Nietzsche — la sola dove la vita può generarsi, per sparire di nuovo con la distruzione di quest'atmosfera»⁴.

Indubbio in questo caso il legame tra il territorio e il pensiero che vi si sviluppa, che non necessita costitutivamente di trascendenza, caratteristica del modello orientale, ma può espandersi nell'immanenza, rintracciando al proprio interno l'orizzonte di senso più autentico; indubbia la relazione con la terra, intesa sia come mondo, sia come natura, nella sua duplicità di elemento (*stoichéion*) e di principio (*arché*). *Kósmos* è la terra, il mondo come insieme delle cose uscite dal disordine del *cháos*, identificato invece come l'immensità dello spazio originario, un'apertura illimitata che esclude la possibilità di qualcosa che ne stia al di fuori; il mondo ordinato è un Tutto che consente di percorrere l'estremo confine all'interno del quale, immanente, va cercato il senso inaudito della verità. Le radici indoeuropee *bhu* (essere) e *bha* (luce) restituiscono poi a *phýsis* qualcosa di più

1 F. Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e scritti dal 1870 al 1873*, in *Opere*, Adelphi, Milano 1973, vol. III, t. II, p. 275.

2 G. Deleuze - F. Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 2002, p. 77.

3 G. Deleuze - F. Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, cit., p. 79.

4 F. Nietzsche, *Considerazioni inattuali*, Einaudi, Torino 1981, «Sull'utilità e gli inconvenienti degli studi storici», par. 1.

del costituire la parte diveniente del Tutto: la natura è piuttosto l'essere, nel suo illuminarsi, nel suo essere ciò che da sé sa mostrarsi e imporsi, ossia verità incontrovertibile⁵. Per questo sono le cose stesse, gli elementi naturali, a rivelare a chi sa ascoltare il loro principio unificante, se come avverte Eraclito «non dando ascolto a me, ma al *lógos*, è saggio (*sophón*) convenire che tutte le cose sono uno»⁶.

Sono elementi naturali, parlano di un contatto con la terra, ma come s'anticipava ne sviluppano il discorso sul piano dell'immanenza: l'acqua di cui parla Talete non è l'acqua sensibile che si beve o in cui ci si bagna, ma è la comune sostanza originaria, ciò che vi è di identico in tutte le cose, il principio ad esse immanente; ancora il contatto con la terra segna la distanza anche dalla trascendenza di mitologica memoria, che vedeva in Oceano il padre di ogni generazione. Eppure, se si ascoltano le cose, esse rivelano che un diverso non può essere ciò che vi è di identico in ogni diverso; Talete pensa mediante l'acqua qualcosa che essa non è in grado di contenere, perché il principio deve essere qualcosa che «tutto avvolge e tutto sorregge». L'*ápeiron* di Anassimandro, il “non limitato”, “non finito”, “non particolare” opera una deterritorializzazione assoluta, per utilizzare un'espressione di Deleuze⁷, percorrendo quel piano d'immanenza sino all'infinito, “*á-peiron*” appunto. La terra è colta nel suo eterno divenire, inteso come separazione dall'unità originaria e suo continuo ricostituirsi in quel Tutto, la Natura, ormai definitivamente sfondo ultimo e inoltrepasabile di ogni processo che voglia dirsi “governo” del molteplice, in una parola *kósmos*.

Ma in cosa propriamente consiste tale governo? Anassimene lo identifica con la condensazione e la rarefazione dell'aria, causa trasformante dell'indefinito in tutte le cose del mondo; l'aria avvolge tutte le cose e le sorregge, rarefacendosi origina il fuoco, condensandosi l'acqua e la terra, facendosi visibile e corporea. Quell'aria è “soffio vitale” anima che governa il corpo. I soliti elementi naturali, dunque, ma riempiti di un senso nuovo e inaudito: quello della verità. Eppure quell'aria è ancora metafora debole, insufficiente a reggere il peso dell'*arché* e della sua immanenza; per spingere all'assoluto quel movimento occorre trasformarlo, pensando non più per figure ma per concetti, come ben intuisce Eraclito, identificando il fuoco con il *lógos*. Il *kósmos* allora si fa «fuoco eternamente vivo»: il principio comune non è più la materia di cui son fatte le cose, ma il loro ordinamento, la legge che le governa, il loro *lógos* appunto. La filosofia ha stabilito un legame irrinunciabile con la vita, perché il *lógos* non è altro che un lasciar parlare le cose senza imporre loro un senso estraneo, ma lasciando che esse, manifestandosi, s'impongano.

Come suggeriva Heidegger, la specificità del pensiero greco consiste nell'abitare l'Essere e nel possederne la parola⁸, punto d'approdo sempre *in fieri* garantito da quel processo di deterritorializzazione assoluta che si è inteso seguire: dal territorio alla terra, dalla terra “ad-sorbita” che si fa Natura al pensiero-Essere, con i suoi movimenti diagrammatici infiniti.

«*Sophia* è dire cose vere e farle», ci ricorda un frammento di Eraclito. Si può infine parlare anche di un processo di riterritorializzazione⁹, dall'Essere, alla terra, al territorio. I

5 E. Severino, *La filosofia antica*, Rizzoli, Milano 1984, pp. 19-23.

6 G. Giannantoni (a cura di), *I presocratici. Testimonianze e frammenti*, Laterza, Bari 1969, DK 22 B 5c.

7 G. Deleuze - F. Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, cit., p. 81-83.

8 Cfr. M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1990.

9 Cfr. i processi di deterritorializzazione assoluta e relativa, di riterritorializzazione descritti da Deleuze e Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, cit.

presocratici furono anche cartografi e se a Talete si devono i primi studi sulla forma della terra, Anassimandro viene ricordato come «primo cartografo» da Eratostene e si riferisce che «ebbe per primo l'audacia di disegnare l'ecumene su una tavoletta», dove pare che il mare Oceano abbracciasse il mondo conosciuto, concepito attorno al Mediterraneo, in uno schema spaziale che consentiva di pensare in una logica di continuità e omogeneità le terre ancora da scoprire¹⁰. Tornarono dunque al territorio nella sua rappresentazione bidimensionale, con una *mimesis dia graphès*, imitazione per mezzo del disegno che rivela l'interazione tra soggetto e oggetto, senza la quale per altro non avrebbe avuto origine la conoscenza.

¹⁰ Cfr. E. Holenstein, *Atlante di filosofia. Luoghi e percorsi del pensiero*, Einaudi, Torino 2009, e in particolare l'introduzione a cura di F. Farinelli, *Filosofia dell'atlante*, pp. IX-XIX. Cfr. F. Farinelli, *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino 2003, in particolare *Il paesaggio, il soggetto, il luogo*, pp. 38-122.

**Il paesaggio protostorico e antico:
comunicazione, musealizzazione,
sviluppo locale**

Silvia Ascari, Mario Calidoni, Elena Musci
Tutor

Osservazioni sul lavoro di gruppo

Mario Calidoni

Già insegnante, dirigente e ispettore MIUR Scuola secondaria di I grado
Membro Commissione “educazione e mediazione” ICOM Italia

Il gruppo è composto esclusivamente da iscritti alla Summer School estranei al mondo della scuola: architetti, studenti in architettura, tecnici dei servizi ambientali degli Enti Locali, rappresentanti di categorie del lavoro in agricoltura, operatori agricoli.

Questa eterogenea composizione ha consentito apporti differenziati e significativi alla discussione e l'individuazione di piste di lavoro originali che dovrebbero aprire nuovi scenari per approfondimenti e riflessioni sulle diverse sfaccettature del contenuto preso in esame.

Le osservazioni sono state organizzate su tre piani che colgono aspetti essenziali riguardanti:

- a. metodo del lavoro del gruppo;
- b. analisi del contenuto posto a tema e ipotesi lavoro dei microgruppi;
- c. criteri di base condivisi per l'impegno nella ricerca

L'articolarsi del lavoro di gruppo ha tenuto conto delle indicazioni fornite dallo staff di progetto della Summer School ed ha utilizzato al meglio sia i momenti formali di gruppo previsti, sia i momenti informali, trasferimenti sui luoghi oggetto di sopralluogo, momenti conviviali etc... Nonostante questa attenzione non si può non sottolineare l'esiguità del tempo disponibile che è stato frammentato e nei momenti con tempi appena dilatati è stato necessario “stringere” sulla discussione per tener fede ai compiti. Un aspetto molto positivo si è rivelato l'apporto della eterogeneità delle provenienze dei partecipanti da diversi mondi professionali.

I quattro conduttori di gruppo hanno altresì presentato la loro esperienza rispetto al tema e dai diversi tagli emersi sono scaturiti i microgruppi più oltre indicati. Infatti una delle caratteristiche del lavoro della Summer School è stato quello di superare la semplice fase di discussione per ipotizzare un impegno progettuale minimo. Una rassegna degli argomenti emersi anche in relazione alle sollecitazioni provenienti dal materiale di approfondimento fornito e dai contributi di apertura dei conduttori, è la seguente:

- *Unità di paesaggio della pianura reggiana e paesaggio protostorico e antico*
- *Carta archeologica di un dato territorio e situazione attuale*
- *La cartografia settecentesca e/o storica e gli elementi di paesaggio protostorico e antico di un dato territorio*
- *Paesaggio archeologico con i suoi segni e paesaggio agrario attuale di un dato territorio (centuriato?)*

- *Il Museo archeologico e l'uso dei suoi reperti per ricostruire il paesaggio protostorico e/o romano sul territorio (es. Tabula alimentaria)*
- *Uso della interattività nella comunicazione del paesaggio protostorico e antico in esperienze di museo etc..*
- *Il Paesaggio come Patrimonio, storia di un'idea e analisi critica delle principali problematiche attuali*
- *Coinvolgere le comunità nelle decisioni di salvaguardia del paesaggio antico negli strumenti paesistici locali (esperienze ed esempi)*

Partendo da questa rassegna di temi il gruppo si è posto l'interrogativo su come formare microgruppi di lavoro ai quali affidare il compito a lungo termine di produrre una ipotesi di progetto, un approfondimento sulla letteratura e/o esperienze esistenti in materia, un resoconto di una esperienza breve condotta o in fase di realizzazione nell'ambito della propria esperienza professionale.

Sul piano metodologico è stato deciso uno scambio di riflessioni all'interno dei vari microgruppi con appuntamenti distanziati nel tempo (febbraio e giugno 2010) per verificare l'andamento dei lavori con l'obiettivo di produrre un breve dossier per una pubblicazione.

L'ampia discussione e le osservazioni dei partecipanti hanno consentito di costituire quattro sottogruppi e il tema del paesaggio protostorico e antico si è rivelato contenuto di ricerca e di attualità collegato alle problematiche che il paesaggio dispiega.

1^ sottogruppo: Silvia Ascari, Maria Luisa Montanari, Simone Pavani, Agostino Verona, Maria Giuseppina Vetrone

Il paesaggio della centuriazione, divulgazione e conoscenza nei confronti degli agricoltori del luogo: come rendere consapevoli gli attori di oggi che agiscono sul territorio della memoria centuriata del paesaggio agrario ove ancora frammentariamente presente? Quali azioni mirate compiere? E' ipotizzabile individuare alcuni luoghi dove agire?

2^ sottogruppo: Elena Musci, Francesca Bosonetto, Elisabetta Palumbo Serena Pezzoli

Le tipologie dell'architettura antica e il paesaggio nelle forme architettoniche odierne come nel cinema e nella fiction: i villaggi-vacanza di oggi sono un modello di paesaggio protostorico e/o villaggio palafitticolo? Che cosa si può dire di alcune scelte compiute in aree esotiche e in Italia? Come mai in outlet e centri commerciali imperano stili architettonici del paesaggio antico e dove? Il cinema e la fiction sono una fonte per immaginare come l'uomo contemporaneo "pensa" il paesaggio antico?

3^ sottogruppo: Mario Calidoni, Elisa Gianassi, Elena Lolli, Silvia Romiti, Ilaria Schiaretti

Musealizzazione en plain air, Museo archeologico e uso dei suoi reperti in rapporto al paesaggio: il paesaggio protostorico e antico sembra il più lontano dall'attuale configurazione dello spazio che ci circonda ma ci sono ritrovamenti di manufatti, come nel caso delle Statue Stele nella Lunigiana, che si presentano come casi di studio non ancora risolti. Come "immaginare" il contesto originario di questi manufatti? E' possibile la musealizzazione en plein air nel rispetto della conservazione? Come collegare museo e spazi paesaggistici di origine?

4^a sottogruppo: Giacomo Polignano, Elisabetta Palumbo

Cartografia storica e permanenza della memoria paesaggistica nelle rappresentazioni del territorio: la cartografia storica può diventare fonte di informazione per la lettura del paesaggio antico? Ma soprattutto dal 1500, quando la cartografia si è sviluppata, come sono state lette e rappresentate le tracce? Esiste una relazione tra rappresentazione delle tracce e cultura del periodo?

Le lezioni e gli approfondimenti della Summer hanno costituito, per il gruppo, contesto di senso per le azioni previste alla luce di alcune condivisioni di base.

- *Il paesaggio e la storia ambientale non sono solo argomento di discussione e di riflessione per la scuola ma sempre con maggiore evidenza si nota che tutti coloro che a vario titolo si occupano di questioni ambientali possono trovare nelle ricerche e nei dibattiti sul tema elementi per un approccio al patrimonio paesistico non come oggetto che esiste in sé e quindi meritevole di conservazione, attenzione etc. ma contemporaneamente di superamento, bensì anzitutto come bene umano “diritto” dell’umanità a viverlo nella sua dinamica evoluzione.*
- *Esiste del paesaggio, anche di quello protostorico e antico, un immaginario diffuso che i mezzi di comunicazione di massa esasperano e che separa l’oggi dal passato ritenendo sufficiente la sua riproduzione feticistica piuttosto che la conoscenza come valore. In ogni luogo del mondo si possono riprodurre paesaggi che, alla fine, nella loro inautenticità, creano spaesamento, uniformità e frammentazione.*
- *La questione del patrimonio, a partire da quello paesaggistico, è questione di educazione civile che riguarda la scuola e la comunità. I luoghi della conservazione del patrimonio, delle tracce dei paesaggi protostorici e antichi, non sono cittadelle chiuse e forzieri di reperti di cui si valorizza quasi esclusivamente l’aspetto economico; il loro ruolo attivo costruisce la partecipazione sociale e giustifica agli occhi della comunità stessa gli investimenti per scopi che sono di ricerca ma anzitutto di autenticità della comunità stessa e di sviluppo della sua vita civile e sociale intrisa della memoria dei luoghi.*

Proposta di tutela e valorizzazione della centuriazione nella bassa pianura reggiana

Silvia Ascari

con Maria Luisa Montanari, Maria Giuseppina Vetrone, Agostino Verona

Tecnici di settore

Premessa e obiettivi generali

Dal confronto tra i componenti del gruppo è emerso l'interesse a ragionare sulle reali possibilità di affrontare il tema della tutela del paesaggio agrario storico, nell'ambito del territorio centuriato, in stretta relazione ai temi economici e sociali del mondo agricolo contemporaneo.

Tutela e valorizzazione dei paesaggi agrari non possono essere considerate antitetiche, ma anzi, in un approccio integrato alla gestione del territorio, concorrono a rendere i luoghi in cui si abita migliori sotto vari aspetti: ambientale, sociale, economico, culturale e, non ultimo, estetico.

La sfida attuale, che il gruppo intende cominciare ad approfondire, è quella di suggerire quali STRUMENTI concreti si possano mettere in campo per riqualificare il territorio agricolo, alla luce delle conoscenze della storia del territorio stesso.

Obiettivi

1 – Diffondere la conoscenza

Consapevoli che alla base di qualsiasi intervento di tutela e di valorizzazione del paesaggio ci debba essere la **conoscenza approfondita e diffusa** dei modi con cui l'uomo ha "costruito" il territorio nel corso dei secoli, uno dei principali obiettivi del nostro lavoro è quello di sensibilizzare gli agricoltori, gli amministratori ed i cittadini (gli "abitanti" in generale), diffondendo, con gli strumenti più efficaci, la conoscenza dei processi storici attraverso i quali si è prodotto l'attuale paesaggio.

In sintesi si può affermare che occorre uno "sguardo sapiente" per **percepire** i paesaggi, soprattutto se essi sono ordinari e talvolta "banali". Riprendendo una riflessione scritta dal prof. Brusa per la Summer School: «Quando possiamo dire, allora, che una comunità è "educata civilmente"? Facile, rispondere, chiudendo il circolo: quando è in grado di riconoscere, di preservare; quando "si sa"; quando "si sa vedere"; quando la comunità sceglie, e investe, (dunque rinuncia a qualcosa) per prendersi cura del patrimonio. Da questo punto di vista, gli abitanti di un territorio sono coinvolti e responsabilizzati. Il passato di quel territorio è il passato del quale sono responsabili, quale che sia la loro provenienza, la loro religione, la loro appartenenza politica. La cura del passato è uno degli aspetti della cittadinanza».

2 - *Responsabilizzare*

La storia della tutela paesaggistica in Italia, insegna che una sola attività vincolistica non è stata, in molti casi, efficace; ciò emerge chiaramente dalla situazione in cui si trova attualmente il paesaggio agrario della centuriazione in contesti agricoli fortemente produttivi. Un ruolo strategico, per una tutela più efficace e responsabile, può essere ricoperto:

- a dagli agricoltori: il loro quotidiano lavoro e le loro scelte incidono notevolmente sulla qualità ambientale e paesaggistica; interventi, anche piccoli ma diffusi capillarmente, possono contribuire ad un generale miglioramento o peggioramento del paesaggio e dell'ambiente.
- b dagli amministratori e dagli operatori culturali: occorre seriamente cominciare ad operare per sistemi e reti. Gli interventi che gli agricoltori intraprendono, spesso con contributi ed incentivi di tutta la comunità, perdono di efficacia se non inseriti in progetti di valorizzazione più ampi che si sappiano automantenere nel tempo.

Strumenti

Il nostro lavoro di gruppo potrebbe costituire una prima esperienza per cominciare a diffondere conoscenza ed a sensibilizzare/responsabilizzare chi opera (in *primis* agricoltori ed amministratori) in un territorio con importanti permanenze del periodo antico (soprattutto dell'età del Bronzo e dell'epoca romana).

Occorre pensare ad uno **strumento divulgativo** di semplice ed immediata comprensione, ma che non sia banale e riduttivo rispetto alla complessità sia del tema, sia della storia del territorio.

Argomenti

Il paesaggio agrario antico nella bassa pianura reggiana, con particolare approfondimento del periodo romano: la centuriazione. Si vuole migliorare la conoscenza di un paesaggio complesso funzionale a precise esigenze agricole: il ruolo della piantata in connessione alle sistemazioni agrarie ed alla geometria della struttura centuriata.

Che cosa rimane oggi di questo paesaggio? Alcune considerazioni sulle trasformazioni avvenute all'interno delle centurie. L'intento non è quello di suscitare nostalgia del bel paesaggio antico, ma quello di valutare se, in un'ottica di gestione del territorio agricolo più sostenibile, si possa conservare e/o recuperare la complessità dell'agroecosistema "sfruttando" la maglia della centuriazione.

Il ruolo delle aziende agricole. Qualora ci sia la sensibilità di qualche agricoltore a recuperare complessità nella propria azienda, quali sono le reali possibilità a disposizione? Si vorrebbero illustrare anche alcune indicazioni pratiche utili affinché gli interventi privati possano rientrare in un "disegno" più generale e territorialmente più ampio.

Le indicazioni dovrebbero riguardare sia gli **interventi per produrre nuovi paesaggi** (ad es. la grande azienda a monocultura specializzata che vuole introdurre complessità attraverso inserimento di siepi e filari, o diversificando le produzioni e/o fornendo nuovi servizi), sia gli **interventi per conservare** gli elementi del paesaggio storico (ad. es. la piccola-media azienda che presenta residui di piantate, prati stabili, edifici rurali storici, ecc.)

Per svolgere questo argomento ci si può riferire a specifiche aziende agricole che potrebbero essere interessate a intraprendere un percorso di riqualificazione e coinvolte nel progetto,

oppure alle situazioni tipo più comuni: ad es. la centuria occupata da una sola grande azienda che non manifesta più la complessità del paesaggio storico; la centuria interessata da più aziende medio-piccole con alcuni residui di paesaggio storico; aziende che si trovano in una centuria interessata da nuove infrastrutture; ecc.

Buone pratiche ed esempi. La conoscenza di esperienze già intraprese in altre zone, non solo all'estero ma anche vicino a noi, è utile per dimostrare che si possono realizzare concretamente progetti anche ambiziosi. Gli esempi dovrebbero riguardare sia la dimensione territoriale (essenzialmente strumenti di gestione), sia quella aziendale.

Dimensione territoriale: esempi di parchi agricoli, ecomusei, accordi agroambientali, progetti di tutela e valorizzazione del paesaggio, ecc. (Penso che per far presa sia sugli agricoltori che sugli amministratori si debbano mettere in evidenza i fattori positivi di una gestione più efficace del paesaggio: spesso i parchi agricoli e gli ecomusei sostengono la nascita di marchi di qualità per i loro prodotti, gestiscono e valorizzano meglio le risorse, mettono in rete realtà che singolarmente fanno fatica a sopravvivere).

Dimensione aziendale: ai convegni capita di sentire esperienze come quella di un coltivatore della Brianza che aveva convertito la sua azienda all'agricoltura biologica per produrre frumento biologico che, in una gestione di filiera corta, era utilizzato da un gruppo di consumo locale per produrre il pane.

Scelta dell'ambito territoriale

Pensiamo di "confezionare" il nostro *project work* in riferimento ad una specifica area che potrebbe essere la bassa pianura reggiana interessata dalla centuriazione dell'antico *ager* di *Brixellum*, per alcuni motivi:

- presenza di analisi di base già svolte (magari da riaggiornare se necessario)
- attinenza con il tema della prima edizione della Summer School (paesaggio agrario protostorico e antico)
- presenza di importanti realtà culturali (Museo Cervi, Biblioteca Archivio *Emilio Sereni*, scavi archeologici Santa Rosa, Museo della terramara Santa Rosa, riserve ecologiche orientate, centro di educazione ambientale a Poviglio, manufatti idraulici dei Consorzi di Bonifica, ecc...) che potrebbero essere messi in relazione se ci fosse uno strumento efficace di gestione di questo territorio.
- Si nota una scarsa attenzione e "affezione" degli abitanti verso questi paesaggi dovuta, sia all'aspetto desolante che spesso hanno assunto in seguito alla meccanizzazione agricola ed alle urbanizzazioni, sia alla scarsa conoscenza della storia.

Scelta dello strumento più efficace

Abbiamo cominciato a ragionare su quale potrebbe essere lo strumento più efficace, in riferimento agli obiettivi espressi, da produrre come elaborato del lavoro di gruppo; ci possono essere varie possibilità:

I ipotesi: una piccola pubblicazione da distribuire in maniera diffusa sul territorio (indirizzata soprattutto ad agricoltori ed amministratori). Si avrebbe quindi un prodotto concreto del nostro lavoro, ma non si sa se poi realmente stampato e distribuito.

Il ipotesi: impostare un percorso di partecipazione (una volta sviluppati gli argomenti sopra indicati, magari attraverso schede sintetiche, il nostro progetto potrebbe riguardare

le modalità attraverso le quali cominciare a sensibilizzare gli “abitanti” di questo territorio: conoscere la disponibilità di vari enti e associazioni di categoria a collaborare, ipotizzare tempi e modalità della partecipazione, capire quali finanziamenti si potrebbero avere, quali figure professionali sono necessarie, ecc.).

Si avrebbe un prodotto più teorico da sviluppare nel lungo periodo; sicuramente non immediato.

III ipotesi: impostare un possibile progetto di tutela e valorizzazione del paesaggio sull'esempio di quello intrapreso dalla Provincia di Ravenna e da alcuni Comuni (*Per limites in centuriis*).

Musealizzazione *en plein air* e musealizzazione della tradizione

Mario Calidoni

con Elisa Gianassi, Elena Lolli, Silvia Romiti, Ilaria Schiaretti

Laurea in Architettura, Università di Parma

e Francesca Bosonetto

Tecnico di Settore

Il lavoro del gruppo parte dalla riflessione che le testimonianze del mondo protostorico e antico sono viste nei musei archeologici in esposizioni ordinate e con didascalie non sempre semplici; di esse il museo garantisce la tutela e la disponibilità per lo studioso, il curioso e il turista. Questa situazione allontana però l'oggetto dal luogo del suo ritrovamento e lo decontestualizza. Si cerca di porre rimedio a questo distanziamento con pannelli esplicativi generali, ricostruzioni e, a volte, con diorami che riproducono idealmente il luogo primitivo.

Rimane comunque la separazione assoluta tra realtà del luogo di ritrovamento ed esposizione dell'oggetto che assume un'aura di unicità che lo sacralizza e lo estrania dal quotidiano e dal territorio di riferimento. Gli oggetti sono inoltre slegati dai criteri interpretativi che gli studi di archeologia territoriale hanno portato avanti modificando, a volte profondamente, l'interpretazione dei contesti attribuendo significato a dati precedentemente trascurati. Si pensi ad esempio all'importanza attribuita per il paesaggio romano agli edifici minori e di servizio come fornaci etc...

Altra considerazione riguarda la percezione del *tempo* che separa l'età d'uso dell'oggetto, la sua funzione al momento della sua vita nel contesto territoriale e l'oggi. L'immaginario pare indurre l'idea della scoperta come del ritrovamento di un "tesoro" che all'improvviso riappare e che ci interroga per rivelare i suoi misteri come una sorta di giallo archeologico, modello che i media hanno ampiamente cavalcato con film d'azione modello Indiana Jones.

Sul piano della coscienza individuale e collettiva del paesaggio e del senso del luogo i due problemi indicati impediscono di vedere dei luoghi lo spessore storico e si assiste sempre più, soprattutto tra i giovani alla convinzione che sostanzialmente il paesaggio che è attorno a noi è sempre stato a grandi linee come lo vediamo e che la sua percezione non si è modificata appunto perché la struttura fondamentale non è cambiata.

Pietro Clemente riferendosi all'idea di museo in evoluzione e al suo ruolo sociale, così definisce questa istituzione "il museo dovrebbe essere una sorta di operatore ermeneutico, quando ne esci ti fa rivedere il mondo esterno, ma con altri occhi, animandolo della storia che lo ha trasformato".

Si tratta allora di intervenire in varie direzioni con azioni coordinate perché il presidio museale non può venir meno per l'essenziale ruolo di conservazione e tutela che deve

continuare a svolgere, ma, contemporaneamente deve instaurare una relazione “virtuosa” con il territorio dei ritrovamenti archeologici e delle tracce di insediamenti protostorici e antichi per favorire la percezione delle permanenze e dei cambiamenti del paesaggio che nella sua dinamicità cambia sotto i nostri occhi.

Due casi da studiare

I lavori per la costruzione della **linea ferroviaria ad Alta Velocità nel tratto Milano-Bologna** hanno “scoperto” 96 siti oggetto di scavo archeologico e i reperti ritrovati sono un patrimonio significativo che aiuterà sicuramente la rilettura del popolamento romano del territorio a nord della Via Emilia (almeno per il tratto in Emilia-Romagna). Infatti prima di ricoprire le aree di scavo per il passaggio della linea ferroviaria sono stati effettuati rilevamenti e gli oggetti ritrovati sono in deposito in Musei Archeologici o presso i Comuni del territorio di riferimento.

Non è nato nessun parco archeologico o nessuna zona è stata chiusa. Non si è trattato certo di nuove e imponenti aree archeologiche ma della conferma, anche per il periodo romano, del “patrimonio diffuso” che è tipico del nostro paese. Il paesaggio di pianura coltivata intensivamente ha ripreso la sua immagine ora tagliata dal treno filante e leggero che la attraversa. Ma si può porre l’interrogativo sul futuro di questo materiale per la storia del paesaggio e soprattutto per gli abitanti della pianura che anche da questo materiale dovrebbero incrementare la coscienza del paesaggio storico in cui vivono. Ecco ad esempio una domanda tra le tante: come i Piani Strutturali Comunali dovranno e/o potranno tenere conto di queste tracce nell’assetto del territorio e nella memoria dello stesso? Molte realtà si sono poste l’interrogativo ed hanno dato risposte che sarebbe interessante conoscere e mettere in rete.

In **Lunigiana** è particolarmente diffusa una interessante categoria di monumenti di età preistorica: **le statue stele**. Se ne conoscono attualmente circa 80 esemplari, recuperati in varie epoche e in diverse località. Le statue stele costituiscono un’importante testimonianza di civiltà preistoriche e protostoriche che hanno interessato l’area lunigianese nel corso di un lungo periodo di tempo, a partire dal III millennio a.C. fino agli albori dell’epoca storica, circa nel VI sec. a.C. Quasi tutte le statue stele venute alla luce in Lunigiana, sono attualmente conservate, in originale o in calco, nel Museo delle statue stele lunigianesi, a Pontremoli. Alcune statue stele, di cui nel Museo di Pontremoli vi è solo una copia, sono conservate nel Museo Civico della Spezia “Ubaldo Formentini”, altre sono di proprietà privata, di comunità o di altri musei. Alcuni esemplari, Scorcetoli, Campoli, Canossa II, Gigliana, come i gruppi di Sorano e Mulazzo si conservano ancora “in loco” (dal sito www.statueestele.org). Dunque nel caso dei vari ritrovamenti, avvenuti in momenti diversi e luoghi distinti, occorre mantenere un certo rispetto, tanto per l’oggetto di ritrovamento quanto del luogo che lo ospitava. Pertanto nel caso di ritrovamenti e dell’eventuale successivo recupero dell’oggetto per studi e ricerche, non bisogna comunque dimenticarsi del sito, con il rischio di decontestualizzazione eccessiva dell’“oggetto recuperato” e designificazione del luogo. Il museo tradizionale è fondamentale per innumerevoli motivi, conservazione, studio, conoscenza, diffusione, ecc., ma il luogo stesso di ritrovamento è altrettanto fondamentale: “Perché qui e non altrove?” Come darne segno e rilievo per gli abitanti e chi transita da quel territorio?

I due casi riportati pongono i problemi di cui si diceva all'inizio ed in particolare il tema del **rapporto tra musealizzazione vera e propria e memoria dei luoghi di ritrovamento**, elementi per percepire e coscientizzare gli "scatti di paesaggio" di cui nel tempo siamo testimoni.

La ricerca di soluzioni creative e il confronto con altre già attuate in realtà diverse parte da questi elementi che appartengono alla nostra esperienza quotidiana.

