

Dalla città come aula alla città-archivio. Note per un possibile curriculum verticale sulla città

di Antonio Brusa

A partire dal celebre saggio di Marshall Mc Luhan, sull'utilizzazione della città come strumento di formazione, l'autore tratteggia un curriculum verticale, che dalle elementari alle superiori, veda un forte presenza del tema della città: dall'acquisizione dei concetti di base (elementari), alla ricognizione di alcuni modelli urbani (medie) fino all'impostazione di problemi di complessità elevata (superiori). Si marca, nell'articolo, la forte differenza fra ricerca scientifica e ricerca didattica, e al tempo stesso, la necessità vitale che i due termini della ricerca vivano in stretta simbiosi.

La città è il nostro ambiente principale e, in molti casi esclusivo, di vita. Con essa intratteniamo un dialogo fitto e costante, di amore e di disperazione. Per noi, italiani, inoltre, la città è un concentrato di storia. E' una marca identitaria: non siamo forse il Paese delle Cento Città? Per gli insegnanti, infine, è un luogo di elezione. Compare al principio della spiegazione di storia, e, per tanti, la "rivoluzione urbana", fortunato concetto proposto da Gordon Childe al principio negli anni '50, è ancora il momento iniziale della vicenda della civilizzazione. Poi, per l'intera durata degli studi, la città accompagna rivolte, stagnazioni, periodi di floridezza e disastri epocali.

Così carica di storia, la città appare l'atteso strumento di una didattica autoevidente, il luogo dove la storia mostra tutta la sua profondità ed esibisce un fascino al quale l'allievo non può, finalmente, sottrarsi. Testimonianza di questo successo formativo, potrebbe essere la marea montante di ipertesti sulla propria città, prodotti a ritmo serrato da ogni genere di istituto, e la quantità smisurata di ricerche, che dalle elementari alle superiori, sono state realizzate nella scuola italiana. Un materiale, fra l'altro, che nessuno raccoglie, cataloga e studia, della cui esistenza tutti siamo al corrente, ma che lasciamo deperire, senza riflettere sul fatto che si potrebbe rivelare una fertile miniera di documentazione, per lo storico e il pedagogista, alla ricerca di come il fenomeno urbano venga percepito e vissuto nelle nostre scuole, e quanto e con quale fortuna, inoltre, esse siano percorse dalla letteratura specialistica.

Una seconda possibile fonte, però, vale a smentire molti entusiasmi. A tutti è capitato di osservare o di accompagnare, qualche classe durante una "visita alla città". Probabilmente saremo stati colpiti dal disinteresse di molti allievi, dal loro essere attratti dalle vetrine e dai pub, piuttosto che dai monumenti della storia. Un'impressione, peraltro, confermata da comportamenti e giudizi, che a volte ci inducono a pensare che "i giovani" non condividano, nei confronti della città, e in particolare del suo centro storico, la nostra stessa attenzione amorosa. Impressioni contrastanti, dunque, di quelle che animano i dibattiti perenni sui giovani e la storia: ma, questa volta, un'opinione autorevole ci soccorre, a fornirci un solido punto di partenza.

"Città come aula" è lo splendido slogan inventato da Marshall Mc Luhan, e posto al principio di un'opera didattica che, insieme a K. Hutchon e E. Mc Luhan, lo scienziato canadese indirizzò agli insegnanti, come strumento per avviare gli allievi a leggere la propria città e a capire - al tempo stesso - i media.¹ In questo volume, Mc Luhan propone una programmazione intera, scandita in unità didattiche perfettamente strutturate, volta a capire il nostro ambiente culturale. "La città come aula" è l'ultimo capitolo. Si apre con una

Antonio Brusa è ricercatore di storia medievale e docente di didattica della storia presso l'Università di Bari e la Silsis di Pavia. Dirige il corso di perfezionamento in Tecniche di insegnamento della storia, a Bari. Dal 1979 progetta e realizza sperimentazioni di insegnamento storico in ogni ordine di scuola. Ha fatto parte della Commissione Brocca e di quella del riordino dei Cicli.

¹ MARSHALL MC LUHAN, *Città come aula*, Roma 1980.

splendida affermazione, “la vostra città è un serbatoio culturale”, dopo la quale ci attendemmo un qualche approfondimento filosofico, urbanistico o storico, a rendere più elaborata e nuova una consapevolezza fin troppo nota e condivisa. Invece, ecco lo studioso proporre i suoi esercizi: “da quali segnali vi accorgete che quel dato istituto è l’università?”, oppure. “da quali particolari dell’abbigliamento intuite il mestiere delle persone?”, e, poi di seguito, attività varie, tra le quali l’invito a girare per la città, muniti di un registratore, per disegnarne una sorta di “paesaggio sonoro”.

Vedere, ascoltare, sentire, percepire. Queste le prime attività proposte dallo scienziato, in perfetta coerenza con i principi, esposti all’inizio del suo libro. Per conoscere, dice McLuhan, occorre fare emergere il nostro oggetto di studio dal suo sfondo. E, solitamente, gli oggetti più abituali hanno il difetto di confondersi nello scenario. Proprio come accade alla città: per il fatto stesso che essa costituisce il nostro ambiente, essa si integra perfettamente con lo sfondo della vita quotidiana. Perciò occorre lavorare sui sensi e sulle percezioni per accorgersi delle sue forme, delle sue funzioni.

Ecco un buon punto, realistico, di partenza per il nostro itinerario didattico. Per noi, storici e insegnanti, la città ci è già consegnata come “serbatoio culturale”. Per noi, dunque, tale affermazione appare scontata, e il nostro interesse primario è quello di passare allo sfruttamento del serbatoio. Ma per i nostri interlocutori, se essi sono al principio del loro percorso formativo (e a questo punto non importa l’età: potrebbero essere bambini di materna o giovanotti dell’Università), la città semplicemente ‘non esiste’. Ci vivono, ma non è un ambiente culturale. Il primo passo, dunque, per gli allievi, è quello di allenarsi a percepirla. Ma per i professori, questo passo è probabilmente più doloroso, perché li obbliga a prendere consapevolezza della distanza che intercorre fra chi percepisce già la città come sedimento di cultura e storia, e chi ci vive, semplicemente.

Queste attività iniziali del nostro percorso potrebbero rivelarsi interessanti anche per qualche adulto. Oltre al suggerimento - geniale dal punto di vista didattico - di disegnare una mappa sonora della città, o di una sua parte o di una strada, McLuhan invita a disegnare mappe di ogni genere: la mappa del lavoro, del divertimento, degli amici. Può tornare utile un vecchio suggerimento di Luciana Bresil,² sulla costruzione e l’applicazione di un’ “indice di comodità”, di questa o di quella strada. Possiamo trasformare in attività ludico-storiche i suggerimenti della recente storiografia dei luoghi di memoria: osserviamo i nomi delle strade, presso la scuola. Chiediamoci qual è la loro logica. Poi invitiamo gli allievi a proporre loro dei nuovi nomi, magari intitolando le strade ai loro compagni. Oppure: li invitiamo ad abbellire la strada presso la scuola di monumenti (basta un disegno, anche fatto alla buona, purché corredato da una breve argomentazione sul perché lo vorremmo proprio lì). Tutti noi osserviamo la città al livello dei nostri occhi. Proviamo ad alzarli e a camminare col naso all’insù. Prendiamo nota di quello che vediamo: balconi, chiavi di volta dei portoni, decorazioni delle facciate. Nulla di straordinario dal punto di vista artistico, probabilmente: ma con altrettanta probabilità, scopriremo forme strane, diverse l’una dall’altra. Forse una certa originalità, al confronto del panorama desolante di vetture e tubi di scappamento, e alle pozzanghere di carburante, che osserviamo alla quota immediatamente più bassa.

Per avviare gli allievi a considerare la città come un luogo di possibili scoperte, dunque, occorre effettuare qualcuno, di questi ritrovamenti. E, poiché le capacità e il sapere di partenza sono elementari, il destino di queste scoperte didattiche è quello di essere molto diverse da quelle che ci aspetteremmo. Ma non abbiamo alternative. Le scorciatoie alle quali possiamo pensare (una bella lezione, un documentario spettacolare, una visita guidata approfondita, un libro da leggere e su cui riferire e perfino testi e documenti, da collazionare per una ricerca) sono solo apparenti. Soddisfarebbero noi, professori: ma il rischio che corrono è quello di annegare rapidamente nello sfondo indistinto e vorace, che ha già fagocitato la città.

Un secondo momento, del nostro curriculum ideale, ci vedrà impegnati nel lavoro sui concetti. La città, in primo luogo, è un concetto. Un dibattito storiografico secolare ce ne ha

² LUCIANA BRESIL, *L’indice di comodità*, in “Bollettino degli insegnanti di geografia”, 1980.

mostrato tutta la complessità e, a rigor di termini, anche l'impossibilità epistemologica di darne una definizione assiomatica.³ Tuttavia, il termine è adoperato: dagli abitanti stessi, quando definiscono città il loro insediamento, o - come accade tra Medioevo e Età Moderna - ingaggiano battaglie giuridiche per ottenere il sospirato rango urbano; dagli storici, dai geografi e dai sociologi, che a seconda dei periodi e delle regioni, chiamano un certo tipo di insediamento ora città, ora villaggio, ora megalopoli e così via. Dunque, una varietà di significati. Perché non supporre che anche gli allievi concorrono a questa varietà, allungandone la lista? E perché non ipotizzare una ovvia conclusione, che tale varietà di significati può essere alla base di fraintendimenti e di mancate percezioni di problemi? Una buona schiera di studiosi (fra i quali occorre menzionare Anna Maria Ajello e Anna Amalia Berti) hanno cercato di ricostruire i significati che i giovani discenti danno ad un certo gruppo di concetti fondamentali, nel campo economico e politico: guadagno, lavoro, commercio, stato, potere ecc. Il loro lavoro ci fornisce una certezza: i ragazzi hanno bisogno di concetti, e perciò se li creano in modo spontaneo. E questo è il fatto positivo, dal quale trarre incoraggiamento per il nostro lavoro di insegnanti (ci assicura, infatti, che agiamo su un bisogno effettivamente sentito dagli allievi). L'aspetto negativo consiste nel fatto che i frutti di questo processo di concettualizzazione non assistita sono abnormi e sorprendenti, al punto che lo stesso nome viene riempito con contenuti totalmente divergenti, fra allievi e adulti acculturati. Ma un semplice esperimento, alla portata di tutti, può aiutarci a rimarcare la diversità che intercorre fra i modi di immaginare la città, e quelli ai quali la storia ci ha abituato. Si proponga a dei bambini di elementare o di prima media di disegnare la loro città, o "una città" in genere. Troveremo varie interpretazioni della consegna. Confrontiamole con le raffigurazioni della città, raccolte con cura da Guglielmo Cavallo.⁴ Queste sono caratterizzate dalle mura, e ci avvertono che la città è rappresentata sempre da un disegno compatto e raccolto, che la distingue dalla campagna aperta e, spesso, destrutturata. E' un'immagine abituale e di lungo periodo, che accomuna cittadini romani, medievali, di età moderna e forse anche oltre: fino, sicuramente, ai nostri allievi, per i quali non esisteranno mura o confini mentali fra la sequenza di case e palazzi e lo sfondo della pagina. E, a questo punto, forse, ci troveremo di fronte a problemi che non sono imputabili all'età evolutiva, ma alla differenza dei tempi, e ci impongono di prendere nota di un'altra possibile differenza, fra coloro i quali - pur vivendo nella città odierna - hanno formato le loro intelligenze a contatto con le rappresentazioni antiche, che inevitabilmente sovrappongono a ciò che vivono, e chi, invece, conosce soltanto le immagini della destrutturazione urbana contemporanea.

Alla base della comunicazione, perciò, vi deve essere la condivisione del concetto e, poiché, tecnicamente è improponibile una lunga disquisizione epistemologica, al principio del percorso formativo, è necessario ricorrere a pratiche didattiche più efficaci. Una, molto diffusa e di facile impiego, è quella di raffigurare graficamente i concetti (usando insieme e semplici diagrammi a blocchi: sconsiglierei, a meno di non avere una fortissima competenza, grafici con linguaggi più formalizzati, quali i diagrammi di flusso o le notissime, ma alquanto svendute, "mappe concettuali", ideate da J.D. Novak nel 1984). Ad esempio, si ricorra ai vecchi e affidabili "insiemi": un cerchio nel quale inseriamo tutto ciò che, secondo noi, appartiene al concetto. Li useremo ripetutamente, a partire dalla prima comparsa del fenomeno urbano, e - man mano - li aggiusteremo, li confronteremo, ne ricaveremo insieme più astratti. Sarà un buon sistema per trovare definizioni condivise, e soprattutto forti di quel carattere - ossimorico vorremmo dire - proprio di ogni concettualizzazione storica: generalizzabile - e quindi valida per tempi e spazi immensi - ma al tempo stesso adattabile e diversa, a seconda dei contesti.

Se questa procedura appare troppo 'vuota', possiamo ricorrere a qualche autore, che ci aiuti a cercare qualche modellizzazione più specifica. Lewis Mumford⁵ è fra quelli che ci soccorrono. Come sappiamo, questo studioso è uno dei teorici dell'indagine funzionalista: ma non è necessario aderire pienamente al suo indirizzo, per strappargli qualche concetto, e

³ Lo ha ben sintetizzato: MARCEL RONCAYOLO, *Città*, voce dell'Enciclopedia Einaudi, 1978.

⁴ GUGLIELMO CAVALLO, *Storia di Roma*, IV, Roma 1989.

⁵ LEWIS MUMFORD, *La città nella storia*, 1964.

farne uno strumento didattico. Sostiene lo storico che ogni città è uno strumento di trasformazione. "Serve per" (questo è un buon modo per esemplificare il concetto di funzione anche per i più piccoli) trasformare ciò che proviene dall'ambiente. Naturalmente, nella sua formalizzazione, lo studioso propone trasformazioni di carattere astratto (la città produce potere, organizzazione) o la cui importanza è poco percepibile, al principio (la città produce cultura). Conviene ragionare su elementi la cui importanza è chiaramente condivisa: la città importa materie prime, le trasforma al suo interno, esporta prodotti. Gli esempi sul manuale non mancheranno, per rendere concreta e immediatamente viva la sequenza di relazioni. Una volta formalizzato lo schema, l'essenziale è trasformarlo in uno strumento euristico. E qui, la ben nota (e in molti casi obbligatoria) incompletezza del manuale sarà un aiuto. Infatti, di questa città il testo riporta le esportazioni, di quella solo le importazioni e di quell'altra le botteghe che la rendevano economicamente insostituibile. In questi casi, il nostro schema si trasformerà in un generatore di domande: se ci sono dei prodotti, quali materie prime verranno importate, e quali botteghe, artigiani, mercanti, provvederanno a trasformarli e venderli? Si provi a rispondere, anche in via ipotetica, lavorando un po' di fantasia controllata. E così via: fino a che le stesse domande diventeranno "standard", e non richiamino automaticamente, alla lettura di questa o di quella notizia, l'intera enciclopedia di relazioni ad essa collegata.

A partire da queste premesse, è possibile impostare una progressione concettuale, che porti gli allievi a consapevolezza sempre più raffinate.⁶ In questo percorso si mostrava come, seguendo la narrazione del manuale, fosse possibile impostare concetti e problemi in un crescendo di complessità: dai modelli base di von Thünen, necessari per impostare le relazioni fondamentali fra valore (economico ma anche sociale) di merci e persone, e loro disposizione nel territorio; a quelli strutturali di Liverani,⁷ necessari per costruire le relazioni fra soggetti sociali e città, alla tipologia funzionale urbana, utilissima per classificare, comparare e problematizzare il fenomeno urbano nel secondo millennio (Roncayolo). La costruzione di queste strutture mentali può procedere di pari passo con il racconto storico: e quindi, può accompagnare per intero la curricolazione di una scuola media.

Rimandiamo, dunque, alla lettura di quel Quaderno il docente interessato, per soffermarci su un altro problema: il nesso inscindibile che la storia propone fra modelli e racconti. Si prenda il modello urbano, elaborato da Mario Liverani, secondo il quale il re cittadino è un mediatore parziale nei contrasti urbani, perché favorisce i lavoratori specializzati, a danno dei contadini. Questi accettano l'ingiustizia sia per la coazione dell'esercito, e sia perché - proprio nella città neolitica - viene proposta un'invenzione rivoluzionaria: l'ideologia, cioè una visione del mondo in base alla quale la città è un organismo vivo, di cui fanno parte tutti, anche i contadini, e dalla cui vita e prosperità dipende la sopravvivenza di ciascuno. Perciò sacrificarsi per il bene collettivo è necessario per tutti (e in particolare per i contadini). Un modello: ma possiamo farne la base per un racconto; possiamo riprenderlo in occasione di storie raccontate nell'antichità (Gilgamesh, ad esempio, che rinuncia perfino all'immortalità, pur di tornare nella sua città); o il celebre apologo di Menenio Agrippa, che in questo contesto perderebbe il suo statuto di aneddoto, per acquistarne uno più dignitoso di testimonianza della formazione dell'ideologia romana (quella che esaltava la res publica e deplorava le partes, i partiti); nel medioevo troveremo i racconti del Corpo mistico, metafora della città cristiana. E finalmente, nel pieno Novecento, ritroveremo queste visioni ideologiche gestite, questa volta (e qui rimarcheremo le differenze della storia) proprio da quei partiti che in età romana erano i più tenaci avversari dell'ideologia. Racconti, e perciò modalità affascinanti e facili per entrare nei concetti, per acquisirli, arricchirli di fatti e personaggi vivi: e, nel nostro caso, per legare la nostra città ad uno dei fenomeni più astratti, e potenti, della storia umana.

La città è, dunque, una delle vie, a disposizione del docente, per tessere fili di intellegibilità e di senso, che attraversano la vicenda umana: e potrebbe essere questo il compito di una buona scuola di base, nella quale elementari e medie, finalmente collabore-

⁶ Un percorso di questo genere si trova nel quaderno 7, 1994 dei "Viaggi di Erodoto", con le unità prodotte dal laboratorio didattico del Dipartimento Storico Geografico di Pavia.

⁷ MARIO LIVERANI, *L'origine della città*, 1986.

rebbero insieme per la ricostruzione sensata del passato del mondo.

L'orientamento generale - nella maggior parte dei programmi dei paesi occidentali - è che nelle superiori non si debba por mano alle grandissime generalizzazioni, ma che il loro compito sia quello, piuttosto, di invitare gli allievi a confrontarsi a fondo con singole questioni. Infatti, occorre, con gli adolescenti e gli adulti, provare concretamente l'efficacia interpretativa ed esplicativa delle discipline, affinché essi si convincano della necessità di studiarle. Al momento attuale, tale principio è stato accolto dal documento della Commissione Ministeriale sul riordino dei cicli (settembre 2000): si potrebbe, perciò, sperare che in un futuro prossimo i docenti delle superiori si liberino dall'incombenza di spiegare per la terza volta il manuale, e possano dedicarsi ad un lavoro di scavo e di approfondimento. La città, in questo nuovo contesto formativo, diventa sicuramente un luogo ideale di lavoro.

Proviamo a ipotizzare alcuni scenari didattici. Pietro Rossi ha raccolto in un unico volume venti tipologie urbane, dall'antichità neolitica fino alla città postmoderna americana.⁸ Se ci liberiamo dall'idea di ricostruire, attraverso questo volume (o altri simili), una impossibile "storia didattica della città" - ritornerebbe in questo modo la voglia solita del manuale, rinato sotto spoglie diverse - il libro si presta a fornirci un'ottima miniera di moduli, da impiegare in modo fattivo. Il lavoro sulla città neolitica (ancora di Liverani) ci permetterebbe di impostare il concetto nei suoi fondamenti (i fenomeni, quando appaiono per la prima volta, sono per così dire "allo stato vergine", e perciò più chiari e facili: e questi erano buoni consigli anche al tempo di Hegel). Ma non è detto che, per produrre problemi didatticamente utili, sia necessario ripercorrere l'intero sviluppo umano. Potrebbe, al contrario, essere più efficace accostare brutalmente l'ultimo quadro, quello immediatamente contemporaneo, per produrre domande, problemi, far percepire differenze anche drammatiche. E così, se riuscissimo a rinunciare ai grandi percorsi, e ci accontentassimo di operazioni più limitate (confrontare ad esempio la città romana pagana con quella cristiana; la città vescovile con quella comunale; se riuscissimo a focalizzare il problema della perdita di potere urbano nell'età moderna; o a mettere in controluce Brasilia con Musumba), offriremmo ai nostri allievi gli strumenti e i contesti per problematizzazioni a loro accessibili, non eccessivamente costose dal punto di vista del tempo, e quindi ideali per diffondersi in dibattiti, confronti, e nella scrittura di ben calibrati testi argomentativi.

Un secondo scenario è quello prospettato da una delle produzioni più intelligenti, che l'editoria scolastica italiana abbia messo sul mercato negli ultimi anni. Si tratta del lavoro coordinato da Carla Capesciotti.⁹ In questa opera collettanea, Londra, Berlino, Vienna, Milano, Parigi costituiscono i centri di aggregazione di problemi urbani, sociali, letterari, artistici e filosofici. Quindi il volume è la base ideale per la costruzione di moduli interdisciplinari per i due anni finali delle superiori, nelle quali la città funge da connettivo di problemi e punti di vista. Se ben finalizzati (e cioè evitando di utilizzarli come base per percorsi infiniti, che passando di palo in frasca attraversano tutte le discipline), possono costituire la materia prima sia per gli esami finali, e sia - nell'ambito del nostro curriculum ideale - per il raggiungimento dell'obiettivo di un'ulteriore complessificazione e problematizzazione del fenomeno urbano.

Ora, al vertice della preparazione, potrebbe diventare utile la costruzione di un prodotto (l'ipertesto ormai quasi obbligatorio, o una ricerca). Un'attività impegnativa, come queste, infatti, deve essere premiata da scoperte cognitive importanti e soddisfacenti. Altrimenti, il portato profondo di questo lavoro - una volta dimenticata l'ovvia soddisfazione di averlo portato a termine - è che l'indagine non porta, in definitiva, a grandi acquisizioni. Conclusione, questa, cinica ma corretta, dopo la lettura di un numero straordinario di ricerche scolastiche, inconsapevolmente ripetitive, nelle quali la storia cittadina viene ripresentata quasi come in una cronaca medievale, o scoprendo aspetti che in fondo tutti conosciamo (che nel passato si costruivano monumenti e oggi invece il traffico distrugge vie respiratorie e mattoni). Ma per produrre scoperte avvincenti e importanti, occorre una buona attrezzatura mentale. Per questo motivo, forse invertendo alcuni apparenti dogmi peda-

⁸ PIETRO ROSSI, *Modelli di città*, Torino 1987.

⁹ CARLA CAPESCIOTTI, *L'Europa delle città*, 1995.

gogici, sarebbe bene prendere in considerazione la possibilità di finire col vicino, piuttosto che partire da esso (ovviamente in questa prospettiva non cessa di perdere valore l'utilizzazione del vicino come risorsa costante del processo formativo). In questo caso, il risultato (e il dono) più esaltante, che potremmo attenderci da un percorso formativo riuscito, sarebbe proprio l'emersione della propria città dal suo sfondo, e la sua trasformazione in archivio di notizie e di emozioni: e questa potrebbe essere, per il nostro allievo, la premessa per i tanto attesi vagabondaggi nel centro urbano e nella sua letteratura.