



## **Il Mediterraneo nella didattica della storia. Alcune considerazioni sulle origini e riflessioni sul presente**

**Fabrizio Castaldini**

*Istituto Comprensivo “don Minzoni” di Argenta (Ferrara).*

### **Riassunto**

Il presente lavoro vuole dare uno sguardo alle due estremità della storia del Mediterraneo, a partire dai Fenici e dal loro ruolo egemonico nell'area grazie alle capacità di navigazione. Questa abilità ha garantito loro un controllo pressoché totale del Mare grazie ad una navigazione di cabotaggio e successivamente in mare aperto. La popolazione Egizia, al contrario, lo ha sempre visto non solo come una linea di confine, ma ancor di più come un limite fisico e psicologico che la ragione non era in grado di controllare. Tali considerazioni trovano riscontro unicamente in fonti indirette, prima fra tutte le “Storie” di Erodoto, non confermate da ritrovamenti archeologici in grado di confermarle, o altresì fornire una lettura alternativa del fenomeno. All'estremità opposta, si trova un Mediterraneo odierno caratterizzato da una frequentazione migratoria non più a carattere commerciale, non più funzionale ad una esigenza personale di riscatto sociale, ma di sopravvivenza. Questi due estremi sono stati oggetto di un progetto didattico svolto in una classe quarta dell'Istituto Comprensivo “don Minzoni” di Argenta, seguendo le linee direttive, metodologiche e progettuali fornite dalle Indicazioni Nazionali del 2012 e dalla Programmazione di Istituto.

Parole chiave: Mediterraneo; Didattica della storia; Storia inclusiva; Fenici

### **Abstract**

This work would have a look at the history of the Mediterranean, from the Phoenicians and its hegemonic role thanks to their seafaring skills. They sailed around from east to west, at the beginning it was a cabotage navigation, then on the open sea. Instead of Egyptians who considered the Sea like a borderline, as well as a frontier of knowledge, more psychological than physical limit. Most of the knowledge came from indirect sources, first of all the Histories of Herodotus. Unfortunately, there are not archaeology finds to confirm what they say. On the other site there is a current Mediterranean characterized by a migration of survival. These two aspects have become parts of a school project made in a fourth-grade class, following the Indicazioni Nazionali (2012) and Institute Planning, with a laboratorial, inclusive and cooperative learning.

Keywords: Mediterranean Sea; Didactics of History; Inclusive History; Phoenicians

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10019>

Copyright © 2019 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## INTRODUZIONE

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 non mettono in evidenza obiettivi e traguardi specifici per un esplicito percorso didattico centrato sulla Storia del Mediterraneo, a tal punto che il termine stesso “Mediterraneo” non compare né tra i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*, né tra gli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria* e né tra gli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria*. Tutto ciò sembrerebbe quasi tralasciare l’importanza esercitata dal Mare nel definire i caratteri identitari delle civiltà che su esso si affacciavano, ma anche il ruolo avuto nei termini di incontro, relazione e scambio. Motivazioni che hanno spinto Fernand Braudel (2017) a definirlo *continente liquido*.

Tuttavia, facendo richiamo al principio della libertà di insegnamento presente nelle medesime Indicazioni (e ribadita nella cosiddetta Legge della Buona Scuola 107/2015) si possono aprire finestre di osservazione e riflessione condivisa con i nostri alunni, con lo scopo di indagare e prendere consapevolezza del ruolo esercitato attorno ad alcune tematiche di ieri per comprendere meglio lo stato attuale.

Per questo motivo il lavoro che di seguito si presenta avrà una doppia declinazione: in una prima parte relativa ad una breve trattazione sulla nascita del Mediterraneo unitamente ad una successiva riflessione attorno ad alcune tematiche odierne, ed una seconda trattazione attorno ad un possibile percorso didattico nella scuola primaria.

## IL MEDITERRANEO “IERI”. ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLE PRIME ATTESTAZIONI

Fernand Braudel (2017) definisce il Mar Mediterraneo come un vero e proprio continente liquido, un paesaggio dai mille paesaggi che, nel passato quanto nel presente, ha visto un intrecciarsi di relazioni, incontri, storie e sconvolgimenti che lo hanno caratterizzato per oltre trenta secoli. Tale definizione consente di precisare brevemente su quelle che sono le sue origini e le sue prime attestazioni.

I scarsi reperti archeologici che permettono di ricostruire la storia delle sue origini consentono, tuttavia, di affermare che il Mediterraneo è fortemente sbilanciato verso Oriente al servizio di due potenze, quali l’Egitto e la Siria. Prima di essere navigato con regolarità ed in modo “intensivo”, questo Mare ha conosciuto una

frequentazione più limitata ad opera di altre popolazioni che non sono riusciti ad imporsi al pari dei Fenici i quali sono stati in grado di dar vita a una vera e propria talassocrazia marittima. Tra le altre civiltà, si potrebbe prendere in considerazione quella egizia soprattutto delle primissime dinastie. Infatti, gli Egizi consideravano il Mediterraneo non solo come una linea di confine di ordine geografico, ma rappresentava soprattutto una demarcazione di ordine psicologico che separava il mondo conosciuto dal non-conosciuto e, in quanto sinonimo di caos ingovernabile, varcarlo significava minare un delicatissimo equilibrio che ruotava interamente attorno al fiume Nilo (Abulafia, 2016).

Alcune incisioni nel tempio di Sahura risalenti al 2400 a.C. circa, menzionano il *Grande Verde* ad indicare, non tanto il Mar Mediterraneo, ma un generico specchio d'acqua. Termine, quindi, che si poteva ben adattare non solo al Mare, ma anche al fiume Nilo, al lago Fayyum o al Mar Rosso. Qualche secolo più tardi apparve il termine *Y-m* ad indicare un generico mare, ed anche in questo caso non uno in particolare (Abulafia, 2016; Vanoli, 2016; Matvejevic', 2008). Tutto questo a sottolineare, non tanto l'indeterminatezza terminologica, piuttosto quanto poco valore avesse il Mar Mediterraneo da non meritare nemmeno un suo termine specifico, continuando ad essere solo quello spazio difficile da padroneggiare, sia geograficamente che psicologicamente.

Bisognerà attendere Isidoro di Siviglia che conierà il termine *Mediterraneo* ad indicare specificatamente il mare in mezzo alle terre conosciute (Vanoli, 2016).

Intorno al I millennio a.C. inizia una frequentazione più sistematica ad opera dei Fenici con scopi per lo più a carattere commerciale. Diverse sono le fonti scritte indirette che informano sulle modalità e sull'ampiezza del commercio. Queste vanno dai passi biblici di Ezechiele (27: 1-36) e di Isaia (23: 3-13) che mettono in evidenza sia l'abilità artigianale nella costruzione delle navi, sia i prodotti che i Fenici ricevevano barattando le proprie merci, in modo particolare con Egitto e Cipro. Da una fonte classica come Omero (VIII: 159-164; XIV: 287-298; XV: 445-448), si ricavano informazioni circa la figura del commerciante privato dedito anche ad attività piratesche e vendita di schiavi, attività per le quali egli non doveva rendere conto a nessuno salvo a sé stesso, a sottolineare l'autonomia di cui godevano i Fenici. Tale immagine è confermata anche da "Il viaggio di Unamon" (Bresciani, 1999, pp. 595 – 604) il quale, pur trattandosi di un testo narrativo e non di un documento amministrativo, è indicativo non solo delle attività commerciali, ma anche dei delicati rapporti diplomatici entro cui avveniva tale commercio.

La fonte di principale per lo studio del Mediterraneo sicuramente è rappresentata da Erodoto con le sue *Storie* (I: 1; II: 2-3, 5, 44, 123, 154, 178-179; III: 37; IV: 42; VII: 152), che pur essendo una fonte indiretta, è comunque di primaria importanza per la ricostruzione dei variegati e sfaccettati rapporti che avevano luogo nel Mare, che evidenziano una situazione caratterizzata soprattutto dallo spostamento di merci e persone funzionali alle attività commerciali, dove l'aspetto multiculturale era rappresentato dalle varie popolazioni che vi si affacciavano. Commercio che avveniva seguendo un percorso circolare, inizialmente di cabotaggio e successivamente in mare aperto grazie anche all'osservazione della stella-guida *Kochab*, la cosiddetta Stella Fenicia (Bartoloni, 2011, pp. 49 - 64). Lo studioso, in un recente studio, ha sottolineato che la cosiddetta *Stella Phoenica* è la stella Kochab (zampa anteriore sinistra della costellazione Ursa Minor) e non la stella Polare (ultima stella della coda della stessa costellazione) da giustificare dalla modificazione dell'inclinazione dell'asse terrestre avvenuta nel corso dei millenni tale per cui non poteva essere quest'ultima a svolgere la funzione di stella-guida.

Purtroppo, vi è una pressoché totale mancanza di una documentazione archeologica diretta in grado di confermare, o altresì fornire una lettura alternativa rispetto a quanto evidenziato dalle fonti indirette.

## IL MEDITERRANEO OGGI

### *Migrazione*

La difficoltà di trattare questo aspetto è data proprio dal fatto di dare una definizione che vada oltre alla cosiddetta Storia delle Migrazioni che potrebbe fornire interpretazioni a volte semplicistiche e riduttive.

La migrazione racchiude in sé un concetto di fondamentale, ossia quello di *evoluzione della specie* frutto di quell'arricchimento genetico derivante proprio da movimenti migratori (Calzolaio - Pievani, 2016).

Nel periodo preistorico la migrazione è sinonimo di "inseguimento" connesso con la variabilità geografica e la flessibilità alimentare che il territorio era in grado di offrire, determinando la nascita del nomadismo. Successivamente, proprio perché il Mediterraneo era una sorta di linea di confine di ordine geografico e psicologico, rappresentava un ostacolo alla migrazione, tale per cui era possibile solo aggirarlo via terra, e non attraversandolo (Cusumano, 2015).

Oggi non si può certo affermare che gli uomini sono dei migratori sistematici.

Con gli inizi del '900 si può parlare di una sorta di egualitarismo della migrazione, nel senso che il denominatore comune era rappresentato da un'urgenza che si coniuga con scelte di ordine personale legate ad una scelta di vita e di riscatto sociale, rimanendo, comunque, nell'ottica di uno spostamento occasionale (Abulafia, 2016; Flores, 2002).

Su un piano completamente diverso si pone la migrazione del XXI secolo, maggiormente legata ad una variegata condizione socio-economico-politica particolarmente critica nei luoghi di partenza e dove la sopravvivenza, oltre a determinare tempi e modi della migrazione, conferisce un aspetto comunitario tale da prevalere su qualsiasi altro discriminare (Vanoli, 2015; Matvejevic', 2008).

Il migrare, e di conseguenza il migrante, presuppone quella condizione di essere senza un luogo preciso, provocando un'assenza nel punto di partenza e una presenza nel punto di arrivo, stabilendo tra questi due punti una sorta di relazione tale da far divenire questi due punti flessibili anche se geograficamente distanti. Secondo questo concetto lo stesso termine "confine" acquista una consistenza del tutto fluida, meno rigida ed indeterminata. Quindi una migrazione che deve essere letta sotto il segno della reciprocità tale per cui immigrazione ed emigrazione hanno motivazioni e scopi che si richiamano vicendevolmente e convivono in una stessa persona tale per cui in essa si possono trovare caratteristiche che mettono in comunione lingue e culture diverse. Aspetto che perde del suo significato quando si sposta il fenomeno all'interno di una cornice più propriamente politica ed economica, dove il concetto di "confine" ha lo scopo di ristabilire una rigida demarcazione non solo di ordine politico-geografico, ma anche sociale, istituzionale e gerarchico (Calzolaio - Pievani, 2015).

Sulla questione della migrazione si è espresso anche lo scrittore Umberto Eco (1997), definendola un'azione senza nessuna distinzione nella sua modalità, se pacifica o violenta, se programmata o meno, che coinvolge un intero popolo e, in maniera non simultanea, si sposta da un Paese all'altro amalgamandosi alla cultura del territorio accogliente o, al contrario, comportando un'evoluzione della medesima. Definizione che si contrappone all'immigrazione, da intendere come un fenomeno politicamente controllato, limitato nello spazio e nel tempo, programmato o accettato in qualità di azione imprevista.

Una volta fissata tale definizione, lo scrittore si chiede com'è possibile distinguere i diversi movimenti di migrazione ed immigrazione, quando l'intero pianeta sta diventando il territorio di spostamenti incrociati incontrollati. Tutto ciò comporta sempre più frequentemente fenomeni di incomprendimento così da dar luogo all'intolleranza definita da Umberto Eco (1997, pp. 100 - 107) come un sentimento

inspiegabile di ripulsa che, nell'attesa di essere incanalato in una qualche forma di indottrinamento (fondamentalismo - adeguarsi forzatamente alla politica della società accogliente -, integrismo - adeguarsi forzatamente alla religione dello stato accogliente che funge anche da modello di vita istituzionale ed è di ispirazione per le leggi dello stato - o razzismo - che si basa su una presunta pseudo-superiorità di ordine scientifico, biologico o genetico -), fa leva sulle pulsioni più elementari e prive di raziocinio, per questo più impegnative da controllare e spiegare sul piano razionale, quindi pericolose.

### *Aspetti geo-religiosi*

La questione dell'unità religiosa nel Mediterraneo è una questione particolarmente sentita sin dall'epoca della dominazione romana, i quali non ebbero alcuna difficoltà a fornire una chiave interpretativa del tutto nuova al proprio politeismo per poter accogliere nel proprio pantheon divinità nuove a condizione che non fossero di incoraggiamento a praticare cattivi costumi e a fomentare atteggiamenti di opposizione politica (Guarracino, 2007).

Quindi un'unità, e un'identità religiosa del Mare, che venne avviata dai Romani e che si realizzò nel corso del IV secolo d.C. quando l'impero diventò cristiano. Tuttavia, presto ci si dovette confrontare con l'insorgere dell'eresia, termine voluto più dai cristiani che dai romani, per indicare atteggiamenti contrari al cristianesimo.

L'unità "territoriale" e religiosa del Mediterraneo ebbe, quindi, vita breve. Infatti, durò solo tre dei trenta secoli di storia del Mare, dividendosi successivamente in tre parti (nelle due versioni differenti del cristianesimo, cattolico ed ortodosso, e l'islamismo). Queste tre religioni sono accumulate dal fatto di essere tre religioni monoteiste rivelate, non razionali, creazioniste, secondo le quali si arriva alle verità fondamentali per puro atto di fede. Inoltre, queste hanno individuato in Abramo il comune padre fondatore del monoteismo ed è a partire da questo punto che iniziarono le diatribe che sfociarono in veri e propri scontri aperti perché ognuna rivendicava una propria identità religiosa esclusiva (Venturoli, 2010). Queste tre componenti religiose nel Mediterraneo hanno avuto rapporti di scambio e relazioni anche positivi, e il valore identitario poggia su una base fatta di una pluralità di elementi provenienti dalle varie popolazioni. Se invece spostiamo l'attenzione dal Mare all'Europa, questo rapporto si capovolge facendo riemergere tutte quelle contraddizioni tipicamente geografiche, politiche ed economiche tra Oriente ed Occidente. Questo a sottolineare che il Mediterraneo, stando anche alla definizione di Fernand Braudel (2017), ha sicuramente

un suo spazio ben definito nei limiti geografici, ma è uno spazio plurale nelle sue identità etniche e religiose che si sono succedute, sovrapposte, intrecciate, contrapposte, caratteristiche che hanno alimentato un Mare fatto di incontri, relazioni e condivisioni facendo della pluralità identitaria un punto di forza. Ciò si contrappone all'Europa che vuole far prevalere un'entità singolare che è motivo di scontri (Guarracino, 2007).

## **PROGETTO DIDATTICO**

Quello che segue è un progetto didattico che ha avuto luogo in una classe quarta dell'Istituto Comprensivo "don Minzoni" di Argenta (Ferrara).

Durante l'anno si è affrontato lo studio delle civiltà Fenice ed Egizie; si sono affrontati alcuni argomenti inerenti a "Cittadinanza e Costituzione", successivamente confluiti nel progetto d'Istituto "Consiglio Comunale dei Ragazzi" riflettendo attorno ad alcuni stimoli come "giocare alla guerra - giocare alla pace"; si sono affrontate tematiche quali la geo-localizzazione, individuando sul globo alcuni semplici macro-elementi; inoltre, la presenza di alcuni bambini di differente etnia ha permesso di vedere tematiche di carattere religioso e culturale in maniera comparativa, integrando le due discipline Religione ed Attività Alternativa.

Il presente progetto ben si accorda con i dettami delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 e con la Programmazione di Istituto.

La motivazione che è alla base della presentazione di questo progetto è data dal fatto che sempre più spesso i nostri alunni vengono subissati da immagini e parole provenienti dai mass media senza avere adeguati strumenti per poter interpretare anche solo a grandi linee gli accadimenti di cui sono spettatori passivi.

### ***Metodologia***

A tutti gli insegnanti dovrebbe essere nota la necessità di rivedere e rinnovare le strategie e le metodologie didattiche per renderle adeguate alla necessità attuali. Le stesse Indicazioni Nazionali del 2012 dedicano uno spazio ben specifico alla metodologia laboratoriale intesa come ambiente di apprendimento, unitamente alle esortazioni nell'adottare una didattica attiva, che metta l'alunno nella condizione di essere egli stesso il costruttore della propria conoscenza. Con il termine "laboratorio" non si intende esclusivamente un'aula appositamente attrezzata, ma una particolare predisposizione dell'attività didattici che incoraggi il "fare" attivo degli alunni, in maniera individuale e/o collettiva, dove ognuno mette in campo e in azione ciò che ha

già appreso per costruire una nuova conoscenza attorno ad argomenti e progetti che li hanno coinvolti. Solo in questo modo l'apprendimento può realmente definirsi "significativo" e che va ben oltre agli elementi dimostrativo-esecutivo-ripetitivi che caratterizzano una didattica trasmissiva.

Partendo dal presupposto che ogni traccia lasciata dal passato può suggerire un'ipotesi di ricerca attraverso attività laboratoriali, l'allievo ha la possibilità di avvicinarsi al metodo scientifico proprio dello storico articolato in diverse fasi: osservazione contestualizzata delle fonti; formulazione di domande inerenti a fatti e/o persone; formulazione di un problema storico; raccolta delle fonti attorno al problema; analisi delle nuove fonti; risposta alle domande o formulazione di nuove ipotesi. Tale articolazione del tutto simile a quella propria del metodo scientifico, se ne discosta in quanto alcune domande potrebbero rimanere senza risposta o averne alcune del tutto ipotetiche, che magari trovano anche largo consenso, ma pur sempre rimanendo nel campo delle cosiddette ipotesi esplicative, aspetto tanto conosciuto nella ricerca archeologica. La validità e il consenso di un'ipotesi esplicativa derivano non tanto dalla quantità, ma soprattutto dalla qualità delle fonti esaminate. Il ruolo del docente di fronte a questa pratica laboratoriale sta nel guidare gli alunni nel chiarire gli scopi della ricerca, sostenerli nella formulazione delle domande, indirizzarli attorno ad un focus ben preciso ed eventualmente fornire alcune risposte a domande che ruotano attorno al tema principale della ricerca.

### *Uso delle fonti*

Chiarito gli aspetti di una metodologia laboratoriale funzionale alla predisposizione anche di attività iniziali attorno ai quadri di civiltà Egizia e Fenicia, sono state poste alcune domande-stimolo riguardanti quali potevano essere le conoscenze che le popolazioni antiche avevano del Mediterraneo. Ciò è stato supportato dalla visione di differenti carte geografiche antiche:

- la conoscenza della Terra secondo Anassimandro del VI sec. a. C.;
- la Carta del Mondo di Eratostene di Cirene del II sec. a. C.,
- il Planisfero di Claudio Tolomeo del 150 d. C.;
- la Tabula Peutingeriana del V sec. d. C.

Confrontando queste fonti geografiche in parallelo con una carta geografica moderna, ai ragazzi è stato chiesto di individuare alcuni punti, primo fra tutti il Mediterraneo.

Il lavoro sulle fonti è poi ulteriormente proseguito comparando immagini attuali con altre presenti nel sussidiario delle discipline in adozione, relativamente alle antiche imbarcazioni sia nella loro conformazione strutturale sia per quanto riguarda l'uso, riflettendo su ciò che è cambiato e su ciò che ancora persiste, cosa si trasporta e cosa si trasportava, e l'uso ancora attuale di dipingere gli occhi sulla prua di alcune imbarcazioni.

L'uso delle fonti, così come esplicitato anche nelle Indicazioni Nazionali, vuole richiamare due aspetti importanti: vuole fare un esplicito riferimento ancora una volta ad una didattica attiva e laboratoriale per diventare uno strumento idoneo per favorire lo sviluppo di una competenza storica, e dall'altra parte fare riferimento a quelle abilità che si potrebbero definire "classiche", ossia la metacognizione, l'autonomia nella ricerca con metodo, il "saper agire" e il "saper selezionare" le informazioni che attraversano la società contemporanea. Questo per ribadire con forza che l'uso delle fonti non è specifico della disciplina ad interesse puramente scolastico, ma l'informazione storica, derivante dalla lettura-analisi delle fonti, è rintracciabile ovunque anche in un contesto extra-scolastico, ed è per questo i ragazzi devono essere dotati di strumenti acquisibili solo attraverso una giusta combinazione di disciplina storica e metodologia attiva.

Nel concreto, che cosa vuol dire lavorare con le fonti e quali sono le problematiche ad esse connesse?

Il concetto di "fonte" come documento scritto è una conquista relativamente recente, e coinvolge lo studio non solo della storia contemporanea, ma anche quella più antica se non addirittura quella preistorica. Questo fenomeno è da individuare nella volontà di indagare anche quei fenomeni che solitamente sono fuori dalla portata degli storici e comporta la necessità di considerare un'ampia gamma di materiali, documenti e supporti in grado di fornire informazioni acquisibili anche attraverso un raffronto diversificato.

Fare attività con le fonti ha creato, da parte del corpo docente, diffidenze e scarsa disponibilità dovuto ad un uso e ad una reperibilità non semplice ed agevole o, al contrario, anche eccessi con il risultato che non viene sfruttato in pieno le potenzialità che esse offrono. Tra gli usi poco costruttivi delle fonti durante un'attività di Storia vi è la saltuarietà intesa come lettura a conclusione di un percorso o come pausa per spezzare la monotonia di una lezione per lo più frontale, ma anche mettere a disposizione degli studenti una grande quantità di fonti diversificate tale che gli alunni faticano poi a contestualizzare e a riorganizzare all'interno di un percorso coerente di studio e/o di approfondimento disciplinare.

Per lavorare con le fonti non esiste un metodo specifico o uno migliore di un altro, ma esiste una grande varietà di approcci che l'insegnante può proporre in sintonia sia con le Indicazioni Nazionali sia con la Programmazione di Istituto. Un'attività con le fonti presuppone, come punto di partenza, l'osservazione delle fonti, diretta o mediata ad esempio dall'uso della LIM, per individuare le possibili domande e ricavare dalle medesime le possibili risposte. Da ciò deriva che porre interrogativi poco congruenti alla fonte, non si otterrà mai una risposta, sottovalutando il potenziale informativo insito nella fonte stessa. Questo è un passaggio cui gli insegnanti non sono abituati a porsi domande circa la pertinenza delle fonti che il manuale delle discipline in uso propone, ritenendo che tale valutazione sia già stata operata a monte dall'autore e/o dall'editore giudicando non necessarie ulteriori attività di interrogazione sulle fonti con gli allievi, ma limitandosi a una semplice visione.

### *L'albo illustrato*

L'attività che ha catturato maggiormente l'attenzione dei ragazzi è stato quello offerto dalla visione del libro *Mediterraneo* di Armin Greder (2017). Si presenta come una sorta di muta denuncia di come appare il Mediterraneo oggi, "muta" nella sua accezione di assenza non solo di parole, ma anche di colore. Le uniche tonalità utilizzate dall'autore-disegnatore sono bianco, nero, e nero-petrolio, quasi a ribadire un Mediterraneo ben lontano dal florido ruolo ricoperto nell'antichità quando era luogo di incontro e di relazioni equanimi. In quarta di copertina del libro di Armin Greder (2017), lo scrittore Alessandro Leogrande lascia il suo pensiero:

Alla fine di questo libro il confine fra di qua e il mondo di là appare più incerto. Se da una parte i viaggi iniziano molto prima del fatidico approdo sulle nostre coste e a loro volta sono fatti di attesa, violenza paura, sogno, condivisione, dall'altra il nesso tra le responsabilità alla base della loro origine e il cumolo di morti in fondo al mare si rivela in tutta la sua chiarezza.

Tale citazione racchiude due negazioni sullo stato attuale del Mediterraneo: la negazione di un'umanità che viaggia e la negazione delle motivazioni che inducono al viaggio. Negazioni che si traducono anche in privazione di un'identità, e per questo motivo di fronte alle immagini i ragazzi hanno potuto non solo verbalizzare le loro idee, emozioni e sensazioni, ma successivamente hanno potuto, attraverso un'attività di scrittura creativa, dar voce e un nome alle singole persone raffigurate, dar loro un'individualità, una storia di vita, a fronte di una notizia sempre più imperante che li considera un numero nella loro totalità di corpi.

La scrittura creativa diventa il mezzo grazie al quale i bambini hanno la possibilità di interpretare e fissare quell'universo di tracce e segni del passato, ma anche del presente, che quotidianamente ci attraversano. Diventa lo strumento principe per conoscere il mondo e decifrarlo, ma anche conoscere se stessi e la propria posizione e il proprio ruolo nella storia e nel presente, andando oltre alla mera esecuzione di un compito scolastico. Attraverso l'albo illustrato, il processo creativo alla base della scrittura prevede sia un momento immaginifico dove il bambino ipotizza situazioni e scenari possibili e successivamente sceglie la direzione da dare alla storia individuando le immagini più efficaci.

Un'attività, questa, che dà valore alla metodologia laboratoriale, accogliendo un vissuto e un sentire emotivo personale degli alunni all'interno di una cornice collettiva di co-costruzione di significati, proprio grazie alla possibilità di fornire una lettura plurale di ogni singola immagine-disegno.

Inoltre, la visione dell'albo illustrato offre la possibilità di aprire finestre di riflessione sul presente e sui cambiamenti del Mare: da una iniziale frequentazione a scopo per lo più commerciale come sopra evidenziato; ad una successiva caratterizzata da un'urgenza che si coniuga sia sul piano personale di riscatto sociale e come scelta di vita; a quella odierna dove è la sopravvivenza ad una condizione socio-economico-politica a dettare la necessità di uno spostamento.

## CONCLUSIONI

Contrariamente da quanto affermato da David Abulafia (2016), il quale ha voluto tracciare non proprio una storia del Mediterraneo, ma le tante storie dei diversi popoli e terre che si affacciano, con il presente lavoro si è voluto dare uno sguardo al Mare inteso quasi come sinonimo di "territorio" prendendo in considerazione i due estremi di una sua ideale linea del tempo.

L'espansione dei Fenici nel Mediterraneo testimonia come il loro ruolo dominante sia sempre stato mediato da un rapporto commerciale, più che da quello coloniale. Ciò è testimoniato soprattutto dalla loro capacità di navigazione, per lo più di cabotaggio, che ha determinato la nascita di diversi porti collocati alla distanza di un giorno di viaggio, con la conseguente diffusione di oggetti di fattura orientale ed orientalizzante, come la cosiddetta "paccottiglia" egizia, egiziana ed egittizzante diffusasi nell'Occidente punico (Pernigotti, 1988; Scandone Matthiae, 1975).

Per quanto riguarda l'aspetto storico-archeologico, le conoscenze in merito all'importanza e al ruolo avuto soprattutto in ambito commerciale si basano

unicamente su fonti indirette, sulla cui importanza gli studiosi non hanno dubbi, ma pur sempre prive di un riscontro diretto.

Quello che è certo è che il Mediterraneo, così come lo conosciamo oggi, è frutto di una serie di stratificazioni operate nell'antichità fino ad arrivare alla situazione attuale che lo ha visto perdere gradualmente di importanza, per quanto riguarda le relazioni e i commerci, a favore di una lettura univoca, per lo più veicolata dai media. Ripercorrere le trasformazioni in atto, anche solo una parte di esse, o considerare punti di vista alternativi, è una questione sempre più necessaria per conoscere le nostre radici e per comprendere la direzione che sta prendendo la storia attuale dell'uomo. Si tratta di una storia che vede affacciarsi in un unico mare tre continenti e tre religioni, e con accadimenti che hanno portato le rotte ad avere una connotazione completamente differente. Una connotazione declinata sempre più spesso al plurale, attraverso la dicitura "migrazioni", per indicare una moltitudine di fattori e scopi che accompagnano tali movimenti, e l'aggiunta della specificazione "della speranza" vuole sottolineare lo stato di incertezza che ruota attorno al fenomeno migratorio oggi. Si tratta di una pluralità spesso indistinta fatta di genti, fisionomie, culture, punti di partenza e di arrivo, appartenenze, emozioni, e probabilmente proprio per questo Braudel affermava che il Mare non è un paesaggio, ma mille paesaggi, non è una civiltà, ma mille civiltà, un modo alternativo per avvicinarsi alla storia.

In questo quadro, l'insegnamento della Storia nella scuola primaria rappresenta una disciplina fondamentale per ricercare e rinsaldare le proprie radici ed identità attorno al Mediterraneo, con lo scopo non di sottolineare differenze, ma per essere disponibili ad accettare l'altro chiunque esso sia, e contestualmente essere accettati.

Una disciplina strutturata per quadri di civiltà potrebbe non risultare sempre idonea a definire identità e radici, proprio perché offre uno studio delle popolazioni per compartimenti stagni, fornendo un'immagine di incomunicabilità tra le varie società con le quali si sono condivisi e si condividono spazi non solo fisici. Un approccio differente allo studio della storia sta esclusivamente nelle mani dei docenti, dal momento che i manuali per lo studio delle discipline presentano una struttura che può essere superata attraverso un'adeguata progettazione di un percorso di tipo laboratoriale, inclusivo e cooperativo. Ciò può essere messo in atto partendo dal nostro territorio, osservandolo ed interrogando le fonti disponibili, proprio come indicato dalle Indicazioni Nazionali del 2012 che suggeriscono una linea guida dal carattere non prescrittivo. Questa metodologia fa sì che il bambino abbia un ruolo attivo nella costruzione e co-costruzione, insieme ai compagni ed alla mediazione del docente, delle

proprie conoscenze attraverso un contatto diretto con la realtà, fornitogli anche dalla possibilità di portare in classe quelle derivanti dalle altre agenzie educative.

## RIFERIMENTI

*Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione.*

(2012). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Firenze: Le Monnier. Disponibile da [www.indicazioninazionali.it](http://www.indicazioninazionali.it).

Abulafia, D. (2016). *Il grande mare. Storia del Mediterraneo*. Milano: Oscar Mondadori.

Bartoloni, P. (2011). Cartagine e il controllo dei mari. In AA. VV., *I Fenici in Algeria. Le vie del commercio tra il Mediterraneo e l'Africa Nera* (pp. 49-64). Bologna: BraDypUS Communicating Cultural Heritage.

Borghesi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Patron.

Braudel, F. (2017). *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, la tradizione*. Milano: Bompiani.

Braudel, F. (2016). *Memorie del Mediterraneo*. Milano: Bompiani.

Bresciani, E. (1999). *Letteratura e poesia dell'Antico Egitto*. Torino: Einaudi.

Calzolaio, V., Pievani, T. (2016). *Libertà di migrare*. Torino: Einaudi

Cusumano, A. (2015). Migrazioni e Mediterraneo. In *Documenti e storie del Mediterraneo. Progetto "Scuola Museo" a.s. 2015 - 2016*. Museo "Lilibeo" di Marsala. disponibile da [www.scuolamuseo.arcadeisuoni.org](http://www.scuolamuseo.arcadeisuoni.org)

Eco, U. (1997). *Cinque scritti morali*. Milano: Einaudi.

Erodoto, *Storie*, (Annibaletto L., 2000 introd., trad. e note). Milano: Oscar Classici Mondadori.

Flores, M. (2002). *Il secolo manda. Storia del novecento*. (vol. I. 1900 - 1945; vol. II. 1945 - 2000). Bologna: il Mulino.

Greder, A. (2017). *Mediterraneo*. Roma: Orecchio Acerbo.

Guarracino, S. (2007). *Mediterraneo. Immagini, storie e teorie da Omero a Braudel*. Milano: Bruno Mondadori.

Matvejevic', P. (2008). *Il Mediterraneo e l'Europa*. Milano: Garzanti.

Pernigotti, S. (1988). Fenici ed Egiziani. In AA, VV., *Momenti precoloniali nel Mediterraneo antico* (pp. 591 - 610). Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche (Collezione di studi fenici 28).

Scandone Matthiae, G. (1975). *Scarabei e scaraboidi egiziani ed egittizzanti del Museo Nazionale di Cagliari*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.

- Vanoli, A. (2015). *Quando guidavano le stelle. Viaggio sentimentale nel Mediterraneo*. Bologna: il Mulino.
- Vanoli, A. (2016). *Storie di parole arabe. Il racconto di un mondo mediterraneo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Venturoli, C. (2010). Le religioni. In Greco, G. (a cura di), *Le maschere della storia* (pp. 233 - 244). Napoli: Liguori.