

# Programmazione di un'unità per le terze medie: l'Assolutismo

Il materiale che viene presentato in questo articolo è parte di un'unità didattica del programma di storia di terza media, concernente gli aspetti politico-istituzionali dell'Europa dei secoli XVII-XVIII. L'unità comprendeva, nella versione utilizzata in classe, due parti distinte ma complementari: una prima parte – che è quella che qui viene presentata – riguardante l'assolutismo; una seconda parte riguardante le rivoluzioni inglesi.

I motivi che hanno determinato la scelta di questa unità ed il modo in cui è stata affrontata sono riconducibili da un lato alle finalità e agli obiettivi che il programma di terza si prefigge; da un altro alle caratteristiche dei fruitori – cioè degli allievi –, considerati sia singolarmente che come gruppo-classe.

Per quanto concerne il primo aspetto va sottolineato che nel piano di lavoro annuale è stata impostata una scelta di contenuti mirante a far emergere differenti tematiche: quelle economiche (trattando aspetti dell'economia europea dopo le scoperte geografiche), quelle religiose (esaminando la crisi religiosa del 1500), quelle di storia della mentalità (la stregoneria), quelle politico-istituzionali (assolutismo e rivoluzioni inglesi). Si è voluto quindi considerare il programma non come un elenco di argomenti da affrontare necessariamente, ma come un campo di proposte da strutturare sulla base delle esigenze e delle capacità degli allievi. In altri termini: definito – tra gli altri – l'obiettivo di far sì che gli allievi imparassero qual è la struttura disciplinare della storia<sup>1)</sup>, si è deciso di proporre lo studio di differenti oggetti storici, scegliendo quindi nei programmi i contenuti opportuni.

Ciò non significa, naturalmente, aver abdicato ad altri tipi di obiettivi, né aver concepito la trattazione dei vari argomenti come tematiche a sé stanti: è stata, al contrario, continua preoccupazione del docente delineare rapporti di causalità e collegare i diversi argomenti in un quadro storico generale. Resta comunque il fatto che nel piano di lavoro non ha trovato credito l'ipotesi che tutti i contenuti si dovessero affrontare, o andassero affrontati con lo stesso indice di approfondimento; così come si è esclusa l'ipotesi di ripercorrere la storia dell'Europa moderna in un'ottica esclusiva (economica, o politica, o sociale, ecc.); al contrario si è pensato che «il processo decisionale relativo alla scelta e all'organizzazione dei contenuti che entreranno a far parte delle attività didattiche poste in essere per raggiungere gli obiettivi che ci si è proposti non può che essere logicamente dipendente da tali obiettivi (...). Non è oggettivamente proponibile, infatti, una qualsiasi sorta di istruzione enciclopedica completa, anche se limitata magari a un solo settore di studio, non solo per l'evidente insensatezza di un simile proposito, ma anche perché l'educazione

scolastica non sarebbe mai in grado di tenere il passo con il ritmo di evoluzione quantitativa e qualitativa del sapere scientifico»<sup>2)</sup>; e ciò con buona pace di chi si ritiene in dovere di svolgere il programma dalla prima al-

l'ultima riga con approfondimenti inadeguati agli obiettivi della Scuola Media, o di chi pensa che nella scuola vadano riportati, senza alcuna mediazione di carattere pedagogico e didattico, i risultati più recenti conseguiti dalla ricerca scientifica.

Un secondo ordine di elementi da tenere in considerazione è quello concernente gli allievi. Le classi alle quali il materiale è stato presentato erano terze di sezione A e di sezione B; si tratta quindi di allievi destinati in parte a continuare gli studi, in parte a entra-

## L'assolutismo<sup>8)</sup>

### 1. L'assolutismo

Durante il 1600 e il 1700 in Europa i re dei diversi stati cercarono di rafforzare il loro potere e di fare sì che nessuno si opponesse alle decisioni che volevano prendere. I re europei volevano essere dei *sovrani assoluti*, cioè dei sovrani il cui potere era totale; essi infatti decidevano quali leggi dovevano essere fatte, le facevano eseguire da ministri di loro scelta, le facevano rispettare da giudici da loro nominati. Questo modo di governare si chiama *assolutismo*, e si ha quando tutti i poteri sono nelle mani del re. I sovrani assoluti volevano essere gli unici a prendere le decisioni che riguardavano l'organizzazione del loro paese, e non volevano essere contrastati né dai nobili (che nei secoli precedenti erano stati molto potenti) né dai borghesi (mercanti, banchieri, proprietari di manifatture, che dopo le scoperte geografiche erano diventati sempre più ricchi e potenti).

### 2. La monarchia per diritto divino

Per giustificare il desiderio di essere sovrani assoluti, i re affermavano che il loro potere derivava direttamente da Dio: era cioè Dio stesso che aveva mandato i re sulla terra, affinché governassero gli uomini; in altre parole essi ritenevano di essere monarchi (=re) per *diritto divino*. Quindi se un re governava male, i suoi sudditi non dovevano ribellarsi: la ribellione era infatti anche un atto di disubbidienza verso Dio, che era l'unico a poter giudicare i sovrani.

### 3. I sovrani assoluti in Europa

Tra i più famosi sovrani assoluti vi furono Luigi XIV re di Francia, lo zar (=imperatore) Pietro il Grande in Russia, Carlo I re d'Inghilterra, Federico Guglielmo in Prussia. Di Carlo I parleremo più ampiamente in seguito; degli altri sovrani assoluti possiamo invece dire che in generale cercarono di rendere più forti i loro paesi, migliorandone l'economia, l'esercito e l'organizzazione interna.

### 4. Luigi XIV

Luigi XIV divenne re nel 1643, a soli cinque anni: fino al 1661 la Francia fu quindi governata dal cardinale Mazzarino; ma quando questi morì, Luigi XIV decise di governare personalmente. Per evitare che i nobili limitassero il suo potere, Luigi XIV fece costruire a Versailles, presso Parigi, una splendida reggia, e costrinse i più importanti nobili francesi ad abitarvi, per tenerli più facilmente sotto controllo. Inoltre Luigi XIV scelse i suoi collaboratori tra i borghesi: il più importante fu il ministro delle finanze e della marina, Jean-Baptiste Colbert; grazie a lui la Francia aumentò le manifatture, migliorò la flotta, sviluppò il commercio e divenne un paese assai ricco. Luigi XIV inoltre rese più potente l'esercito francese (i soldati passarono da 60.000 a 300.000), fece costruire ai confini della Francia molte fortificazioni e combatté diverse guerre per imporre l'egemonia della Francia su tutta l'Europa. Queste guerre furono assai dure per il popolo francese, e per lo più inutili: Luigi XIV infatti non riuscì a sottomettere il resto dell'Europa, anche se alla sua morte (1715) la Francia era uno dei paesi più ricchi e progrediti del continente. Per lo splendore e la potenza del suo regno Luigi XIV fu soprannominato il Re Sole.

### 5. Pietro il Grande

In Russia lo zar Pietro il Grande divenne sovrano nel 1689 e governò in modo assoluto fino all'anno della sua morte, avvenuta nel 1725. Anch'egli rafforzò l'esercito, rese più potente la flotta, migliorò l'amministrazione dello stato; inoltre istituì scuole, fece tradurre libri, favorì la costruzione di manifatture e di officine di armi. Poco o nulla fece invece per migliorare le condizioni dei contadini, in maggioranza servi della gleba. Anche Pietro il Grande condusse diverse guerre, grazie alle quali la Russia estese i suoi territori verso occidente, in direzione del Mar Baltico.

### 6. Federico Guglielmo

In Prussia fu Federico Guglielmo di Hohenzollern a governare come sovrano assoluto dal 1640 al 1688; anch'egli rafforzò l'esercito, riuscì a imporre un efficiente sistema di tassazione, favorì lo sviluppo delle manifatture e delle vie di comunicazione. Per evitare che i nobili (Junkers) lo ostacolassero, riservò loro le cariche più alte nello stato e nell'esercito e rafforzò il loro potere sui contadini servi della gleba. Intervenne anche in diverse guerre, grazie alle quali ampliò i suoi territori.

re nel mondo del lavoro al termine della Scuola Media. Le sezioni A erano in generale classi omogenee per quanto riguardava la velocità di apprendimento, non presentavano particolari problemi nei rapporti interpersonali e il clima di lavoro era pertanto positivo; anche motivazione e interesse erano di buona qualità. Nelle sezioni B la motivazione era meno omogenea; esistevano alcuni allievi che frequentavano il corso pratico (ma che comunque non avevano eccessivi problemi di motivazione e di apprendimento per la storia); diversa la situazione in riferimento ai rapporti interpersonali tra gli allievi, impostati su una certa conflittualità e con punte di aggressività verbale talvolta preoccupanti. Da segnalare ancora nella sezione B una diffusa difficoltà nel discriminare con precisione tra concetti simili (uso con valore sinonimico di termini come guerra e battaglie, terreno e territorio, Stato e governo, ecc.) e una insufficiente capacità nell'espressione, sia scritta sia orale.

A partire da questa situazione si è deciso di affrontare l'assolutismo tenendo conto delle difficoltà, delle capacità e dei bisogni degli allievi; l'inserimento dell'argomento nel programma è parso opportuno in quanto per gli allievi che non frequenteranno altre scuole oltre la quarta media esso costituisce un'opportuna occasione per introdurre il tema dell'organizzazione dello Stato, delle istituzioni, dei meccanismi di articolazione del potere politico; inoltre il tema permette un confronto con il presente, dando adito all'esame di problemi di educazione civica; infine propone concetti e problemi (monarchia assoluta, separazione dei poteri, ecc.) che costituiscono i prerequisiti essenziali per lo studio di argomenti successivi, dalla rivoluzione francese, alla Restaurazione, alle lotte per la libertà della prima metà del secolo XIX.

D'altra parte l'argomento si prestava anche ad alimentare discussioni in feed-back: dal modo in cui gli uomini organizzano la loro convivenza, alla necessità delle leggi, per giungere a una riflessione (in particolare nelle sezioni B) sulla necessità che regole di convivenza e di rispetto vengano osservate anche nel gruppo-classe; si è cioè fissata una batteria di obiettivi non solo cognitivi, ma anche socio-affettivi, correlati naturalmente ai precedenti<sup>3)</sup>.

Il materiale fornito agli allievi è stato il seguente:

– una scheda di parte generale (questo materiale è stato redatto dal docente badando a fornire sull'assolutismo un paio di idee-chiave e alcune esemplificazioni); senza quindi pretendere di trattare il tema in modo troppo approfondito e tentando di mantenere un linguaggio quanto più semplice possibile;

– esercizi relativi alla parte generale (tali esercizi sono stati impostati prevalentemente in funzione di un lavoro analitico; il loro scopo era quello di condurre l'allievo a esaminare con attenzione il testo di parte generale: dapprima per comprenderne il significato, poi per isolare informazioni, classificarle e organizzarle in schemi differenti

## Esercizi

Es. 1. Sulle linee del tempo indica il periodo in cui governarono i vari sovrani:

Luigi XIV	1600	_____	1750
Pietro il Grande	1600	_____	1750
Federico Guglielmo	1600	_____	1750

Es. 2. Accanto ad ogni definizione scrivi il nome del personaggio storico, scegliendolo nell'elenco scritto al termine dell'esercizio.

Re d'Inghilterra che governò come sovrano assoluto \_\_\_\_\_  
 Sovrano assoluto della Prussia \_\_\_\_\_  
 Ministro di Luigi XIV \_\_\_\_\_  
 Imperatore russo \_\_\_\_\_  
 Governò la Francia durante la minore età di Luigi XIV \_\_\_\_\_  
 Re di Francia sovrano assoluto \_\_\_\_\_

Mazzarino, Colbert, Carlo I, Luigi XIV, Pietro il Grande, Federico Guglielmo.

Es. 3. Scegli la continuazione corretta, in modo da completare l'inizio della frase.

Si chiama ministro:

- la persona che ha il compito di occuparsi di un settore di un paese, organizzandone, ad esempio, l'economia, o l'esercito, o l'istruzione
- la persona che comanda l'esercito di uno stato, guidandolo in battaglia
- colui che ha il compito di impedire al re di governare in modo assoluto

Egemonia significa:

- superiorità, predominio
- organizzazione dell'esercito
- insieme delle persone che aiutano il re a governare

Gli Junkers erano:

- i contadini prussiani servi della gleba
- i collaboratori dell'imperatore russo
- i nobili prussiani

La parola finanze indica:

- le terre e le industrie possedute da una persona
- il denaro posseduto da una persona, o dallo stato, o da un'associazione
- i guadagni ottenuti con il commercio

Le manifatture:

- trasformano le materie prime in prodotti lavorati, impiegando soprattutto il lavoro dell'uomo
- lavorano i prodotti a macchina, senza l'intervento dell'uomo
- producono le macchine che in seguito serviranno per lavorare altri prodotti

Amministrazione dello stato significa:

- preparazione dei soldati e dei marinai di uno stato a combattere eroicamente
- controllo che il re esercita sui suoi collaboratori
- organizzazione di un paese (ad esempio per quel che riguarda la raccolta delle tasse e il loro impiego)

Es. 4. Nello schema seguente indica con brevi espressioni le più importanti iniziative prese dai sovrani nei vari campi indicati.

	Campo militare	Campo economico	Altri provvedimenti
Luigi XIV			
Federico Guglielmo			
Pietro il Grande			

da quelli con cui le informazioni erano state presentate nella parte generale). I primi due esercizi avevano lo scopo di spingere l'allievo a individuare l'arco cronologico in cui si colloca il maggior sviluppo dell'assolutismo e a memorizzare – tramite ripetizione – il nome dei personaggi più importanti. Il terzo esercizio, attraverso una batteria di scelte multiple, mirava invece a verificare la corretta comprensione del testo e ad esercitare negli allievi la capacità di discriminare tra concetti<sup>4)</sup>. Il quarto esercizio era quello più complesso: l'allievo doveva a) individuare nel testo le principali iniziative dei vari sovrani assoluti; b) classificare tali iniziative; c) trascriverle nella tabella a doppia entrata; – documento con esercizi (il documento ha costituito il momento iniziale della unità didattica: è stato letto in classe e quindi il docente ha fatto formulare e discutere agli allievi ipotesi relative ad alcuni passi. L'apprendimento delle ipotesi corrette è stato poi verificato con i primi sei item della relativa batteria di scelte multiple; gli ultimi due item sono invece serviti a verificare le capacità di applicazione di concetti esposti nella parte generale alla comprensione del documento);

– materiale iconografico (consistente in ritratti di Luigi XIV, Colbert, Pietro il Grande, Federico Guglielmo e in una cartina dell'Europa indicante gli Stati e i territori di cui si parla nella parte di spiegazione generale. Ciò non a semplice scopo esornativo, ma in omaggio alle tesi di Riesmann sugli «stili» di apprendimento<sup>5)</sup>).

Il lavoro ha richiesto complessivamente quattro ore di lavoro in classe; è stato completato in seguito affrontando il tema delle rivoluzioni inglesi e si è concluso con una prova di valutazione. Per tale prova sono stati scelti esercizi di tipo chiuso (scelte multiple, cartine mute, vero/falso, ecc.) in modo da neutralizzare al massimo i possibili effetti negativi della difficoltà degli allievi nell'espressione scritta<sup>6)</sup>. A titolo di esempio si danno di seguito alcuni degli item proposti:

Si chiama sovrano assoluto:

- a) un re che governa con l'aiuto dei nobili
- b) un sovrano che concentra nelle sue mani tutto il potere
- c) un sovrano che governa senza l'aiuto dei ministri

Essere re per diritto divino significa:

- a) che il re era tenuto a governare seguendo i comandamenti di Dio
- b) che il re governava perché voleva che i sudditi rispettassero Dio
- c) che il re governava perché tale diritto gli era stato dato da Dio stesso

Con l'espressione 'monarchia parlamentare' si intende:

- a) un governo in cui il re impone la sua volontà al Parlamento
- b) un governo in cui il re è eletto dal Parlamento
- c) un governo in cui il re divide il potere con il Parlamento

I sovrani assoluti governano per lo più:

- a) provvedendo a migliorare le condizioni di vita della popolazione più povera
- b) cercando di rafforzare i loro stati economicamente e militarmente
- c) sforzandosi di ottenere l'appoggio di tutta la popolazione

La repubblica è:

- a) un governo in cui il re divide il potere con i ministri
- b) un governo in cui non c'è il re, e chi detiene il potere è eletto dal popolo

c) un governo in cui i nobili eleggono uno di loro re

Per la valutazione si è ricorsi ai metodi di correzione dei test di profitto messi a disposizione dalla statistica, determinando la distribuzione dei punteggi e la derivazione standard, e operando infine con la distribuzione pentenaria<sup>7)</sup>. Nell'impossibilità di proporre i risultati nella loro completezza (in quanto la verifica verteva anche sulle rivoluzioni inglesi) e di giudicare l'adeguatezza della procedura didattica (materiali + esercizi)

## Documento

### Le idee politiche di un sovrano assoluto

Chi ha dato il re agli uomini, cioè Dio, ha voluto che fossero rispettati come i suoi sostituti in terra, il cui comportamento solo Dio ha il diritto di giudicare. Pertanto è sua volontà che chiunque sia nato suddito ubbidisca senza discutere. L'ordine delle cose viene capovolto se si attribuisce ai sudditi il compito di decidere. Infatti solo alla testa spetta di decidere: le membra del corpo devono eseguire ciò che la testa ha deciso. Un sovrano non deve lasciarsi governare: deve essere il padrone. Ascolti pure i membri del suo consiglio, ma decida da solo. Il benessere e la sicurezza nelle province possono essere garantiti soltanto se l'autorità è tutta concentrata nella persona del sovrano; se ne viene attribuita ad altri anche minima parte, ne derivano mali gravissimi. (Luigi XIV)<sup>9)</sup>

*Secondo Luigi XIV i re hanno diritto di governare perché...*

- a) sono stati scelti dal popolo
- b) sono stati scelti da Dio per governare gli uomini
- c) sono gli unici capaci di giudicare come deve essere governato un paese
- d) sono stati fatti re da persone che sono intelligenti e istruite

*Secondo Luigi XIV la volontà di Dio è che...*

- a) i sudditi aiutino il loro re a governare
- b) i sudditi obbediscano al loro re senza discutere e senza ribellarsi
- c) i sudditi si ribellino al loro re se questi governa male
- d) i sudditi costringano il re ad ascoltare il loro parere riguardo al governo del paese

*Dicendo che «solo alla testa spetta di decidere» Luigi XIV intende affermare che...*

- a) solo alle persone intelligenti spetta il diritto di prendere decisioni
- b) le decisioni riguardo al governo devono essere prese solo dal re
- c) il governo di un paese deve essere affidato a chi è alla testa dell'esercito
- d) solo chi è sano di mente può consigliare il re riguardo al governo del paese

*Dicendo che «un sovrano... deve essere il padrone» Luigi XIV intende affermare che:*

- a) il re deve essere il proprietario di ogni cosa nel regno
- b) il re deve essere l'unico a prendere le decisioni riguardanti il governo
- c) il re deve togliere a tutti i nobili e i borghesi le loro proprietà
- d) il re deve possedere più ricchezze di tutti i suoi sudditi

*Secondo Luigi XIV il re deve...*

- a) ascoltare i consigli dei suoi collaboratori e seguirli
- b) lasciare da parte i consigli dei suoi collaboratori: non deve neppure ascoltarli
- c) ascoltare i consigli dei suoi collaboratori ma decidere poi di testa sua
- d) lasciare che siano i suoi collaboratori a prendere le decisioni più importanti

*Secondo Luigi XIV la sicurezza del paese è garantita solo se...*

- a) tutto il potere è concentrato nelle mani dei ministri del re
- b) tutto il potere è concentrato nelle mani del re
- c) il re e i suoi ministri collaborano nel governo
- d) il re consiglia i suoi ministri su come governare

*In questo documento Luigi XIV difende un tipo di governo che si può definire...*

- a) governo democratico
- b) assolutismo
- c) governo del popolo
- d) repubblica

*In questo documento Luigi XIV sostiene...*

- a) che il suo potere è tale per diritto divino
- b) che il suo potere è tale per i suoi meriti personali
- c) che il suo potere deriva dalla volontà del popolo
- d) che il suo potere deriva dal fatto che lui era il più forte rispetto ai nobili e ai borghesi.



zi+verifica) sulla base dei riscontri avuti dai test di valutazione, ci limitiamo alle seguenti considerazioni: per le sezioni A non si è avuto alcun insufficiente e il test è generalmente classificabile di difficoltà medio bassa; per le sezioni B gli insufficienti sono stati pari al 5% circa. Occorre però dire che mentre per le sezioni A il campione di allievi era abbastanza ampio (85 allievi), per le sezioni B (31 allievi) il campione era piuttosto limitato, e ogni giudizio relativo alla difficoltà del test è quindi poco attendibile. Sembra invece da segnalare l'adeguatezza dei materiali proposti: essi hanno posto dei problemi agli allievi, ma tali problemi (principalmente nello svolgimento degli esercizi) hanno potuto essere superati abbastanza agevolmente; si suppone quindi che gli stessi materiali siano utilizzabili in modo proficuo in terze a livello, e non solo a sezioni.

**Giuseppe Negro**  
**in collaborazione con**  
**Sergio Fontana e Nico Righetti**

Note:

<sup>1)</sup> Cfr. su questo tema J.S. BRUNER, *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma 1969.

<sup>2)</sup> L. TARTAROTTI, *La programmazione didattica. Fasi, criteri, metodi*, Giunti e Lisciani, Teramo 1981.

<sup>3)</sup> Per quanto concerne la programmazione degli obiettivi socio-affettivi segnaliamo in particolare: B.S. BLOOM, D.R. KRATHWOHL, B.B. MASIA, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, vol. 2°, area affettiva, Giunti e Lisciani, Teramo 1984; P. MASAI-PERL e R. JAMBE, *L'affettività, modelli psicopedagogici*, Armando, Roma 1977.

<sup>4)</sup> Riessman sostiene che ogni individuo ha un proprio stile cognitivo nel rappresentare e apprendere nuovi contenuti; chi ha uno stile visivo acquisisce ed organizza più facilmente per mezzo della lettura e della visualizzazione (figure, schemi, grafici), mentre chi ha uno stile uditivo apprende con maggiore facilità attraverso l'ascolto, la ripetizione ad alta voce ecc. A questo proposito cfr. RIESSMAN, F. «Stili di apprendimento», in J.S. BRUNER, op. cit.

<sup>5)</sup> Cfr. sul tema degli apprendimenti discriminativi J.F. LE NY, «Le leggi psicologiche fondamentali e l'attività dell'allievo», in *Trattato di scienze pedagogiche*, a cura di M. DEBESSE e G. MIALARET, vol. IV, *Psicologia dell'educazione*, Armando, Roma 1974.

<sup>6)</sup> Sulla costruzione di prove «chiuse», cfr. L. CALONGHI, *La valutazione*, La Scuola, Brescia, 1983; M. GATTULLO, *Didattica e docimologia*, Armando, Roma 1968; D.G. LEWIS, *La valutazione nel sistema scolastico*, Armando, Roma 1978; G. DELANDSHEERE, *Elementi di docimologia*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

<sup>7)</sup> Una sintesi lucida e immediatamente fruibile anche da chi non possiede approfondite conoscenze matematico-statistiche è quella contenuta in B. VERTECCHI, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.<sup>2)</sup>

<sup>8)</sup> Per la redazione delle schede di parte generale sono stati consultati i seguenti manuali di storia per la scuola media: A.A.V.V., *Storia 2*, Mondadori, Milano 1982; C. MONACO e G. MAZZONI, *Giorni, anni, secoli. Storia 2*, Zanichelli, Bologna 1985; C. CARTIGLIA, *Storia e lavoro storico*, vol. 2, Loescher, Torino 1985; M. FARINA, G. SOLFAROLI CAMILLOCCI, *Storia 2*, SEI, Torino 1980.

<sup>9)</sup> In A. BRANCATI, *L'uomo e il tempo*, vol. 2, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 378 (adattamento).

## L'antologia di documenti di storia svizzera e ticinese

A tutte le scuole medie l'Ufficio dell'insegnamento medio ha inviato, lo scorso febbraio, in due copie il I volume dell'Antologia, il cui lungo, tormentato iter i colleghi conoscono, quanto meno per averne letto nel «Collegamento» degli anni passati. Come i colleghi potranno constatare anche solo sfogliandola, non si è trattato di un'operazione semplice, e l'introduzione, di Giuseppe Chiesi, ne dà succintamente conto.

Si sono dovute operare preliminarmente alcune scelte che hanno comportato non poche esitazioni e discussioni. Si trattava innanzitutto di decidere se cominciare dall'età contemporanea – e in particolare dall'Ottocento – o dal Medio Evo. Nel primo caso avremmo privilegiato non solo gli attuali programmi della scuola media, ma un diffuso atteggiamento di maggiore interesse per la storia di un Ticino non più ballaggio ma cantone sovrano, senza contare che recenti importanti apporti storiografici ticinesi mettevano a nostra disposizione una larga messe di materiali e di competenze specifiche per la loro presentazione. La scelta operata non ha tanto inteso andare contro corrente né semplicemente puntare su un banale criterio cronologico, quanto sottolineare la ricchezza e varietà di testimonianze per un periodo da ritenere fondamentale nella storia delle terre ticinesi, perché è in esso che si radica la loro identità culturale, e dunque da 'valorizzare' nella scuola.

Fatta questa prima scelta, si trattava di decidere quanti e quali documenti inserire nella raccolta e subito si poneva il problema del collegamento con la storia svizzera. Perché se è vero che la storia medievale delle terre ticinesi è storia lombarda, e dunque si sarebbe potuto sostenere l'estraneità alle vicende d'oltre Gottardo, non è meno vero che quelle vicende condussero poi, combinandosi con le lombarde, all'innesto del Ticino nella Confederazione, e dunque si doveva tenerne conto. Vero è che a questa stregua anche le coeve vicende lombarde avrebbero avuto diritto di rappresentanza nella raccolta, ma a questa obiezione si rispose che l'Antologia mirava soprattutto a mettere a disposizione della scuola quei materiali che nelle comuni raccolte documentarie in lingua italiana non figuravano, e dunque a valorizzare, da un lato, la documentazione locale, dall'altro a rendere accessibili agli allievi delle nostre scuole – dunque innanzi tutto traducendoli – alcuni tra i più significativi documenti svizzeri dell'epoca.

La scelta non solo sulla quantità ma anche sulla qualità dei documenti portava ovviamente con sé il problema della destinazione della raccolta. La commissione che il Dipartimento della pubblica educazione aveva in-

caricato del lavoro (formata, oltre che dagli esperti di storia – Airoldi, Guderzo, Simoni, cui poi si aggiunse Tavarini – da Giuseppe Chiesi e Mario Agliati – in seguito anche da Adriano Martignoni – e presieduta da Sergio Caratti) decise subito che l'operazione andasse fatta avendo di mira un pubblico scolastico il più ampio possibile, dato che di uno strumento del genere non solo la Media ma tutta la scuola ticinese avvertiva la mancanza.

Seguirono altre decisioni, meno difficili, sull'opportunità che ogni documento venisse presentato nel testo originale con traduzione, preceduto da una introduzione che lo inquadrasse storicamente, indicando al fruitore la bibliografia generale e speciale oltre alla fonte da cui era stato tratto. La traduzione sarebbe stata effettuata non solo per i documenti in 'altra' lingua (latino, tedesco, in un caso anche in greco) ma anche per quelli in un italiano arcaico, che si ritenne di accesso quasi altrettanto arduo ai ragazzi che il latino. Per la stessa ragione, la splendida lingua di un Machiavelli o di un Guicciardini doveva essere riproposta senza traduzione.

Una prima opzione sui documenti da inserire nell'Antologia fu avanzata da Luciano Moroni Stampa, e su quella base si operò con qualche modesto scarto e alcune aggiunte, soprattutto per il Quattrocento, tanto rilevante per le sorti moderne delle terre ticinesi. Particolarmente – ma non soltanto – in queste decisioni la Commissione poté contare sull'apporto di Chiesi, cui deve senz'altro andare la maggior gratitudine dei colleghi. Ovviamente, come ogni scelta, anche quella operata in definitiva dalla Commissione può apparire criticabile e già sono venute le prime segnalazioni sulle lacune giudicate più importanti. Diciamo subito che, pur non volendo far opera esaustiva, ci aspettavamo proprio questo genere di indicazioni, che riteniamo critica costruttiva al lavoro compiuto. Così siamo ben lieti che Fernando Zappa, nella lusinghiera recensione pubblicata dal «Corriere del Ticino» il 25 febbraio, abbia indicato un manello di questi documenti a suo parere mancanti (da Cesare, Ammiano Marcellino, Giovio, per citarne solo alcuni tra i più noti) e ci auguriamo che altre segnalazioni vengano dai colleghi storici e insegnanti di storia (ma anche di italiano, latino, tedesco e geografia). L'Antologia è stata diffusa nella scuola in forma provvisoria anche per questo, perché la Commissione non voleva 'imporre' bensì 'proporre' scelte che, una volta discusse, sarebbero poi potute confluire in una redazione non diciamo definitiva – ché di definitivo, nella ricerca scientifica, non c'è mai niente – ma, diciamo, meno provvisoria, e dunque a stampa.