



# Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione di *Antonio Brusa*

*Textbooks, Lectures and Primary Sources as Tools of Historical Literacy. Teaching Methods and Problems between Innovation and Tradition.*

Textbooks, lectures and workshops on primary sources constitute the most common teaching tools in history education since the 19th century. They embody conventional as well as more updated aspects of the history of schooling. This paper examines them in the light of “historical literacy”, a notion that has recently broadened the inquiry’s scope of scholarship on history education. The paper argues in favour of a “historical grammar” that may be more inclusive than actual models of historical literacy.

*Keywords:* Historical Literacy, Textbook, Primary Sources, Teachers Preliminary Training.

La differenza visibile fra un insegnante innovativo e uno tradizionale (quale che sia il significato che si dà a questi due aggettivi) appare nella loro cassetta degli attrezzi. In quella tradizionale vediamo la lezione, il manuale e l’interrogazione. Quella innovativa si distingue per la molteplicità degli strumenti, che vanno dai documenti, ai giochi, all’ambiente, al dialogo con le diverse agenzie culturali del territorio, all’uso dei media e delle enormi riserve della rete. Si tratta, a volte, di una distinzione ingannevole. Ci sono molti insegnanti “tradizionali” che arricchiscono il loro programma con film o visite a musei; e molti “innovativi” che usano documenti o escursioni sul territorio come pretesti per ennesime lezioni frontali. In particolare, nella situazione italiana, caratterizzata da una professionalità informale appresa prevalentemente dall’esperienza, da sforzi individuali o da qualche corso saltuario, non è agevole individuare profili nettamente tradizionali o innovativi, dal momento che prevalgono

professionalità ibride<sup>1</sup>. Verosimilmente, più che le differenze visibili, contano quelle invisibili: e, in particolare, la cultura didattica che presiede all'uso di questi strumenti. In questo lavoro cercherò di descrivere gli strumenti più consueti di questa cassetta – il manuale, la lezione e i documenti – soffermandomi sulle modalità d'uso e sugli approcci didattici che si addicono a un profilo di insegnante innovativo, nell'accezione che a questo aggettivo la ricerca didattica internazionale dà ormai concordemente: un professionista che ha come obiettivo quella che Peter Lee, con vari altri studiosi di didattica della storia, ha proposto di chiamare l'alfabetizzazione storica (*historical literacy*), cioè l'insieme di conoscenze e di capacità che permette agli allievi di “pensare storicamente”<sup>2</sup>. Al tempo stesso, cercherò di mostrare come questi strumenti costituiscano un buon punto di vista per mettere in luce alcuni aspetti critici della ricerca attuale sull'alfabetizzazione storica.

<sup>1</sup> A. Cavalli - G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010; M. Angvik - B. von Borries (eds.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997. Per quanto riguarda la formazione professionale dei docenti italiani, non si può prescindere dalla sua profonda differenza con altre comunità docenti. Per esempio, se Bodo von Borries distingue in Germania tre generazioni di *historical lessons*, riuscendole addirittura a datare (quella orientata ai contenuti, fino al 1972, quella orientata ai problemi fino al 1995, seguita da quella attuale, orientata sulle competenze), l'osservatore italiano dovrebbe fare i conti con un gradiente che, da una fascia di docenti decisamente orientata sui contenuti, giunga a quella orientata sulle competenze. Per quanto riguarda la complicata distinzione fra innovativo e tradizionale in didattica si veda A. Brusa, *Le sfide dell'insegnamento della storia*, in A. Brusa - L. Cajani, *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 13-26.

<sup>2</sup> P. Lee, *History education and historical literacy*, in *Debates in History teaching*, ed. I. Davies, Routledge, London/New York 2011, pp. 63-72. Marshal Maposa e Johan Wassermann tracciano la storia del concetto di alfabetizzazione storica – nato in ambito linguistico e applicato ad altri contesti, fra i quali la storia, alla fine degli anni '70 – e, come si vedrà in seguito, ne mostrano le diverse interpretazioni, da quella centrata sui contenuti, di Diane Ravitch, a quelle focalizzate sull'uso dei documenti e sulle capacità di ragionamento, rispettivamente di Sam Wineburg e Peter Seixas: *Conceptualising historical literacy: a review of the literature*, in “Yesterday & Today”, 4, 2009, pp. 41-66. Lindsay Gibson, che si sofferma sulle interpretazioni di Sam Wineburg e Peter Seixas, nota come questo concetto venga poco usato in Germania: *La pensée historique – c'est quoi ? 2e partie*, in “Enseignement”, organo della Canadian Historical Association, 14 settembre 2002, <https://cha-shc.ca/fr/enseigner/blogue/la-pensee-historique-cest-quoi-2e-partie-2020-09-14.htm>. Per l'area francofona si veda di M. Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, l'Harmattan, Paris 2005, mentre per l'Italia: S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020.

## Il manuale

Senza ombra di dubbio è lo strumento più usato dagli insegnanti di storia di tutto il mondo. Secondo Jörn Rüsen è «il mezzo più importante nell'insegnamento della storia»<sup>3</sup>. Un'affermazione del 1992 che riceve ancora oggi ampio consenso. Lo testimoniano non solo le ricerche sul campo, ma anche il fatto che una delle branche più importanti della ricerca didattica internazionale è la *textbook analysis*. Si studiano, in particolare, gli aspetti ideologici e identitari del manuale, le politiche di controllo, la loro inclusività, la veridicità e la diffusione di stereotipi e misconoscenze, le variegate difficoltà di comprensione degli allievi, il modo con il quale vengono presentati i vari periodi, dalla preistoria ai giorni nostri, o singoli problemi, come quello degli stranieri, delle donne, dei soggetti subalterni e così via<sup>4</sup>.

Meno sviluppata è la ricerca sul loro uso. Quando scrissi *Guida al manuale di storia*, nel 1986, mi sentivo piuttosto solo, all'interno di un dibattito che era focalizzato sul dilemma “manuale sì/manuale no”<sup>5</sup>. Ora i dilemmi e i problemi sono fortunatamente altri, ma la rarità dei riferimenti bibliografici ai quali ricorrere non è cambiata di molto<sup>6</sup>. Il modo

<sup>3</sup> J. Rüsen, *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*, in “Internationale Schulbuchforschung”, 14, 3, 1992, pp. 237-50.

<sup>4</sup> Negli anni '80 circolavano nella stampa didattica molte griglie di analisi dei manuali, redatte per lo più sulla scorta delle indicazioni contenute in S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano 1979. La loro diffusione fra gli insegnanti è verosimilmente in connessione con una qualità mediamente alta dei manuali di storia di quel decennio, che è andata purtroppo scemando negli anni successivi. Per quanto riguarda la ricerca sui manuali, il riferimento mondiale è il Georg Eckert Institute for International Textbook Research: una rapida descrizione delle sue attività e della sua storia in E. Fuchs - S. Sammler, *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*, Georg Eckert Institute, Braunschweig 2016. Un'utile rassegna degli studi in A. Choppin, *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, in “Educação e Pesquisa”, 30, 3, sett.-dic. 2004, pp. 549-66. Lo stato recente della ricerca si trova in P. Gautschi - C. Bunnenberg (eds.), *School History Textbooks in the 21st Century*, in “Public History Weekly”, marzo 2021. R.J. Paxton ha raccolto una corposa letteratura sulle difficoltà di comprensione dei testi manualistici, particolarmente utile in questo articolo: *A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them*, in “Review of Educational Research”, 69, 3, autunno 1999, pp. 315-39.

<sup>5</sup> A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1986.

<sup>6</sup> Sono scarse le ricerche sull'uso del manuale, in confronto a quelle relative al suo contenuto. Un'indagine francese con una bibliografia sulle pratiche didattiche in V. Botonnet, *Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique*, in “Journal of education”, 50, 2-3, 2015. É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire: L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses universitaires de Rennes, Rennes 1999, cap. 4, *Les pratiques*.

di usare il manuale viene sempre più demandato allo stesso libro e, quindi, alle case editrici, oppure preso di sana pianta dalla produzione pedagogica o di educazione linguistica<sup>7</sup>. È un fenomeno antico. Negli anni '60, infatti, per rispondere al problema dell'incomprensione dei testi, che ormai gli insegnanti denunciavano con forza da quando la scuola era diventata realmente popolare con la riforma della media, gli editori iniziarono a introdurre grassetto, corsivi, titolazioni avvincenti, sommarietti, che accendevano nel professore la speranza che, finalmente, i suoi allievi avrebbero capito quello che leggevano. E, man mano che si è andati avanti, questo apparato si è vieppiù arricchito di esercizi, immagini, attività varie, cronogrammi, schemi e dei sempre più invadenti rimandi alla rete. Per istruire i docenti sul loro uso, i manuali vengono accompagnati da guide corpose, purtroppo spesso ridotte a repertori di esercizi svolti. E, periodicamente, il medesimo testo viene ripresentato in una nuova edizione, con nuovi apparati cartacei e digitali, per un pubblico insegnante che continua a cercare “il manuale che risolva i suoi problemi didattici”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Non solo in Italia: Bruce VanSledright nota che gli insegnanti tendono ad attribuire al manuale un'autorità divina, in E. Grossi, *Insegnare storia con il curriculum* Reading like a historian, in “Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1S, 2020, pp. 257-71: 262. Dal canto suo, l'università del Kansas ha pubblicato un minicorso per insegnare ai docenti ad analizzare i manuali, e liberarsi dalla convinzione che siano dei “testi sacri”: [http://www.specialconnections.ku.edu/?q=instruction/strategies\\_for\\_accessing\\_the\\_social\\_studies\\_curriculum/teacher\\_tools/textbook\\_analysis](http://www.specialconnections.ku.edu/?q=instruction/strategies_for_accessing_the_social_studies_curriculum/teacher_tools/textbook_analysis). Un atteggiamento che si riflette a specchio in quello degli studenti: Paxton, *A Deafening Silence*, cit.

<sup>8</sup> A. Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; Id. *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, in P. Bernardi - F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino 2012, pp. 89-97. Per quanto riguarda il problema particolare (per nulla risolto) della rispondenza dei manuali allo stato della ricerca si veda Gautschi e Bunnenberg, *School History Textbooks*, cit. La situazione italiana nel capitolo *I manuali*, in Adorno, Ambrosi, Angelini, *Pensare storicamente*, cit., pp. 207-74, dove Andrea Micciché interviene sui sussidiari, Marco Rovinello sui manuali delle superiori, Antonio Brusa sui manuali e il tempo presente e Vito Loré sui manuali di storia medievale. Lo stesso Loré con Riccardo Rao ha effettuato un'attenta analisi di alcuni manuali di storia medievale: *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in “Reti medievali”, 18, 2, 2017, pp. 304-40. Le analisi dei manuali sono più frequenti per la storia contemporanea, che tuttavia è oggetto solo di rassegne parziali, come A. Gioia, *Guerra, Fascismo, Resistenza. Avvenimenti e dibattito storiografico nei manuali di storia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2012; L. Gualtieri et al., *C'è manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*, Edizioni Sette Città, Viterbo 2010, che si sofferma sugli eventi chiave della Seconda guerra mondiale. Luigi Cajani fa un'analisi puntuale dei manuali nel suo *Il confine orientale italo-jugoslavo a scuola*, in “Italia Contemporanea”, 273, dic. 2013, pp. 576-607; Carla Marcellini e Agnese Portincasa studiano come i manuali trattano gli anni più recenti: *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia*

In campo internazionale si sta incominciando a distinguere il manuale-strumento per imparare a ragionare dal manuale-sommario di storia. In Italia, seguendo la lunghissima tradizione del “libro onnivoro”, i due manuali si fondono in un solo volume<sup>9</sup>. È, quindi, necessario che il docente chiarisca a se stesso la natura del proprio lavoro, in modo da usare il versante giusto del manuale. Se, infatti, opta per il sommario, è molto probabile che le attività che il manuale propone saranno incongrue rispetto alla più pertinente sequenza: spiegazione-studio a casa-interrogazione. Se, invece, prevale l’idea che sia una palestra del pensiero storico, allora dovrà chiedersi quali operazioni conviene svolgerci e quali parti del manuale si presteranno meglio allo scopo. In questa seconda opzione, il manuale può servire alla messa in opera delle basi dell’alfabetizzazione storica, in particolare per ciò che riguarda le capacità di uso dei testi (leggere sempre più autonomamente, comprendere, usare le conoscenze, metterle in connessione ecc.)<sup>10</sup>. Il primo strumento dell’alfabetizzazione storica di massa, potremmo dire.

Il problema è che, se prendiamo in considerazione le competenze previste nel modello di *historical literacy* proposto da Lee, vediamo che richiedono tutte buone capacità di comprensione del testo. Questa impressione è corroborata dall’analisi delle diverse definizioni di alfabetizzazione avanzate dalla ricerca didattica, che riporto nella comoda sintesi di Maposa e Wasserman<sup>11</sup>.

---

per la secondaria di secondo grado, in “Novecento.org”, 17 giugno 2020, DOI: 10.12977/nov335 . La stessa Marcellini, infine, analizza i manuali sulla questione della caduta del muro di Berlino: *Il triennio 1989-1991 nella manualistica per la secondaria di secondo grado*, in *Oltre il muro. 1989-2019*, a cura di L. Ziruolo, Falsopiano, Alessandria 2020, pp. 73-92.

<sup>9</sup> E. Grendi, *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni Storici”, 41, 1979, pp. 698-707: osserva come i manuali italiani conservino intatta la narrazione tradizionale, alla quale aggiungono man mano il portato delle nuove storie. Nel mio *Il manuale di storia*, citato sopra, ho ricordato come questo strumento sia composto da nove parti distinte, delle quali il testo – l’unica parte sotto controllo dell’autore – è soltanto una, mentre le altre sono redazionali.

<sup>10</sup> Questo complesso di capacità di base è previsto in un’alfabetizzazione storica che «può anche essere definita nel senso tradizionale di una persona in grado di leggere e scrivere. A questo proposito, l’obiettivo dell’alfabetizzazione storica è consentire agli studenti di leggere i testi di storia in modo critico, di scrivere in modo ponderato e di impegnarsi in discussioni significative sul passato», M.T. Downey - K.A. Long, *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*, Routledge, London e New York 2016, p. 8.

<sup>11</sup> Maposa - Wasserman, *Conceptualising historical literacy: a review of the literature*, cit.

Tab. 1. Dimensioni dell'alfabetizzazione storica (adattamento mio).

DIMENSIONI DELL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	CONOSCENZE FATTUALI, CONCETTI E ABILITÀ RELATIVE ALL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	IN SINTESI
Conoscenze	Eventi  Narrazioni/Racconti/ visioni della storia	La conoscenza degli eventi è la capacità degli studenti di ricordare eventi del passato. Si intende che lo studente si limita a seguire una grande narrazione o invece segue più narrazioni. Questo concetto è sostenuto da Diane Ravitch e altri storici, difensori della necessità di possedere le “conoscenze indispensabili”.
Comprensione dei concetti	Tempo Cause e conseguenze Rilevanza Giudizio morale Cambiamento e continuità Empatia	Il secondo punto di riferimento dell'alfabetizzazione storica è la comprensione concettuale storica. Questo punto è in gran parte basato sul lavoro di T. Haydn e T. Taylor. Questi concetti vengono chiamati “di secondo livello”, mentre di primo livello sono i concetti come Rivoluzione, Economia, Città, ecc. L'idea che si debba tenere conto anche dei giudizi morali è fortemente contestata da molti studiosi.

DIMENSIONI DELL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	CONOSCENZE FATTUALI, CONCETTI E ABILITÀ RELATIVE ALL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	IN SINTESI
Lavoro sulle fonti (metodo storico)	Valutare l'affidabilità di una fonte ( <i>sourcing</i> ) Corroborare Contestualizzare Analizzare Valutare Spiegare	L'applicazione del metodo storico è il terzo parametro di riferimento dell'alfabetizzazione storica. Implica la capacità di lavorare con fonti storiche. In questo elenco si comprende il metodo euristico di Sam Wineburg, articolato in: valutazione della fonte, confronto tra fonti diverse e la loro contestualizzazione. Gli altri tre sotto-obiettivi – analisi, valutazione e spiegazione – si basano sull'indice di alfabetizzazione storica di Taylor.
Coscienza storica		La coscienza storica è la manifestazione di una piena alfabetizzazione storica. Se un allievo sa connettere ragionevolmente passato, presente e futuro, si può affermare che ha raggiunto questo obiettivo. Si basa sulla definizione di storia, elaborata da Jörn Rüsen come “intreccio complesso di passato interpretato, presente percepito e futuro atteso”.
Linguaggio storico		Una componente fondamentale dell'alfabetizzazione storica è la comprensione e l'uso del linguaggio storico. La storia ha un linguaggio complesso. Questo, a sua volta, è fondato su tecnicismi e può essere correlato ad altre discipline come la matematica. (Wasserman e Maposa)

Il problema di questa idea di alfabetizzazione è che costituisce una strettissima porta d'accesso alla palestra della storia. Ad esempio: perché «si costruisca un'immagine razionale del mondo», come scrive Peter Lee e come si legge tra le righe anche della proposta di Diane Ravitch, occorre che l'allievo padroneggi il racconto manualistico nel suo complesso: e quindi, che sia abile nel leggerlo, capirlo, nello sfogliare intelligentemente le pagine del volume, che non abbia problemi nel maneggiare concetti di primo livello (il significato e l'uso corretto di termini quali “popolo”, “città”, “economia”) e di secondo livello, quali i concetti organizzatori del discorso storico, come vuole la proposta di Seixas e Taylor. Se – riducendo le nostre pretese – vogliamo che l'allievo abbia un'idea ragionevolmente sintetica, ad esempio, dei Sumeri, dobbiamo prevedere che sappia svolgere queste operazioni a livello di capitolo e abbia buone capacità di comprensione del testo. Se, infine, ci limitiamo alla didattica spontanea delle scuole, queste capacità risulteranno variamente indispensabili perfino nelle prestazioni che, tradizionalmente, vengono considerate le più elementari: “parlami di”, “dimmi a parole tue quello che hai capito”, “dimmi solo le cose più importanti”.

Applicando la metafora suggerita da Maposa e Wasserman – che l'alfabetizzazione storica è una casa a più piani – queste dimensioni si situano ai piani superiori, mentre una buona parte degli allievi razzola, a volte con fatica, a piano terra. Roger W. Bybee ha tradotto questa metafora in una classificazione che deve preoccuparci<sup>12</sup>, perché mostra come gli studiosi di didattica abbiano preso in considerazione solo i livelli superiori (alfabetizzazione concettuale, procedurale e multidimensionale), lasciando, di conseguenza, al di là della soglia della storia gli allievi confinati nei primi tre livelli. Una esclusione dal forte impatto sociale, perché rischia di far ritornare la storia al suo ruolo ottocentesco di materia di formazione per le scuole superiori, preclusa agli allievi delle elementari, delle scuole professionali e, spesso, di quelle tecniche, se non nella forma di raccontino privo di “pensiero storico”.

---

<sup>12</sup> R.W. Bybee, *Toward an Understanding of Scientific Literacy*, in *Advancing Standards for Science and Mathematics Education: Views From the Field*, ed. K. Comfort, American Association for the Advancement of Science, Washington DC 1999; J. Holbrook - M. Rannikmae, *The Meaning of Scientific Literacy*, in “International Journal of Environmental & Science Education”, 4, 3, luglio 2009, pp. 275-88: 279.

Tab. 2. Livelli dell'alfabetizzazione storica (adattamento mio)

Analfabetismo	Non sa individuare cos'è importante e cosa secondario in un testo
Alfabetizzazione nominale	Conosce i termini ma non sa collegarli in un discorso scientifico, ne conosce a stento il significato
Alfabetizzazione funzionale	Usa il linguaggio scientifico, lo sa usare in un contesto scolastico (per esempio in una prova d'esame), ma non in altre situazioni
Alfabetizzazione concettuale e procedurale	Pratica un uso dei testi e un lavoro sui documenti che richiedono una comprensione approfondita dei testi, sa mettere in relazione i concetti
Alfabetizzazione multidimensionale	Sa connettere passato, presente e futuro, di conseguenza sa connettere il suo sapere storico con eventi, fatti e problemi che appartengono ad altri contesti, anche extrascolastici

Per giunta, alle difficoltà linguistiche che qualsiasi testo propone, occorre aggiungere quelle specifiche di un testo manualistico (e a maggior ragione di un testo storico in generale), per quanto semplice possa essere la sua scrittura. Non tutte sono ben chiare a un docente, al quale fa velo l'abitudine quotidiana, quasi l'assuefazione, allo strumento-manuale. Alcune di queste difficoltà pertengono al linguaggio storico, che è un linguaggio scientifico solo apparentemente naturale, e, proprio per questo motivo, pieno di insidie. Charles Seignobos avvertiva della sua difficoltà i membri del Musée Pédagogique Français, già nel 1907: «Quando gli allievi parlano di geografia, sanno di che cosa parlano, cos'è un fiume, una montagna, una falesia. In storia, al contrario, quando parlano di parlamento, di costituzione, di regime rappresentativo, la maggior parte di loro non sa cosa dice [...] i fatti politici sono invisibili, perché sono psicologici o sociali»<sup>13</sup>. Altre difficoltà dipendono dalla composizione del racconto manualistico, un reale *patchwork* di testi di natura varia (a volte narrativi, a volte esplicativi o descrittivi) ciascuno dei quali richiederebbe cure diverse per l'apprendimento, strategie di memorizzazione differenziate e, dal punto di vista del lettore, la capacità di passare disinvoltamente da un registro a un altro<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> A. Prost, *Seignobos Revisited*, in "Vingtième Siècle. Revue d'histoire", 43, 1994, pp. 100-18: 115. Vedi anche i testi segnalati nella nota 12, per i concetti economici e politici.

<sup>14</sup> J.-F. Cardin, *La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire*, in *À l'école de Clio, Histoire*

Altre, infine, derivano dalla struttura stessa del volume, che, per quanto si presenti come un racconto unitario, non lo è mai, dal momento che è composto da “pezzi di storia”, spesso di natura storiografica diversa. Ad esempio, un manuale-tipo di prima superiore è il risultato della giustapposizione di elementi di preistoria; di protostoria, quasi sempre del Vicino Oriente; di storia dell’Antico Vicino Oriente; di storia greca. Sono quadri storiograficamente disomogenei difficilmente collegabili narrativamente, che possono essere tenuti insieme solo padroneggiando degli schemi mentali di ordine spazio-temporale sovra-ordinati. L’insegnante che non ha una conoscenza analitica di queste difficoltà non se ne rende conto, e quando, al termine dell’anno scolastico, rivolge al proprio allievo la domanda dettata dalla disperazione – “dimmi almeno che cosa hai capito di tutto il lavoro che abbiamo fatto” – non sa che, al contrario di quello che pensa, gli chiede una sintesi di alto livello.

Sotto la spinta di Tullio De Mauro e delle agguerrite associazioni di educazione linguistica italiane, si sono prodotti diversi approcci efficaci all’apprendimento della lettoscrittura e delle competenze di base per la comprensione del testo. Questa ricerca meritoria pone all’insegnante e al ricercatore di didattica un dilemma insieme teorico, pratico e politico: quello se accettare la logica dei due tempi – prima comprendere il testo e dopo formare il pensiero storico – o se cercare quelle operazioni che siano, al tempo stesso, utili per l’educazione linguistica e per la formazione storica, che aggirino in qualche modo lo scoglio del testo e permettano da subito l’immersione dell’allievo nel “pensare storicamente”.

Il ricco armamentario metodologico della storia ce ne offre – credo – la possibilità. Un modo per realizzarla è di provare una terza concezione del manuale: quella del “manuale archivio”. In pratica, si considera il manuale al grado zero della comunicazione, cioè come un mero contenitore di conoscenze sul passato (almeno nelle fasi iniziali della formazione). In un archivio si ricerca: dunque, il manuale diventerà un luogo dove si ricerca. Questo approccio consente una grande duttilità didattica.

---

*et didactique de l’histoire*, 31 ag. 2015: <https://ecoleclio.hypotheses.org/275#>, sostiene che gli storici usano due tipi di testi: quello narrativo e quello esplicativo. In realtà, in un manuale se ne riconoscono altri, che caratterizzano le descrizioni o gli esercizi (testi normativi). A queste difficoltà, Jeffery D. Nokes aggiunge altre “barriere” più profonde, che derivano dal limitato retroterra culturale degli studenti, dalla loro scarsa pratica dell’epistemologia storica e dalla tendenza eccessiva a semplificare situazioni e personalizzare i concetti: *Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents’ Reading Like Historians*, in “The History Teacher”, 44, 3, 2011, pp. 379-404. R.J. Paxton dedica a questo tema dedica un corposo paragrafo del suo *A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them*, cit., pp. 323-31.

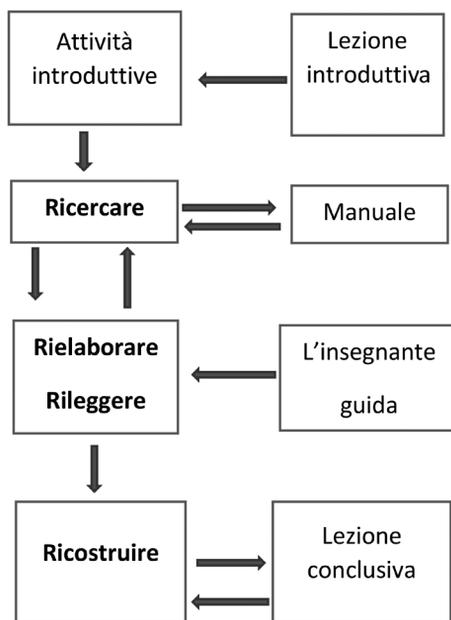
Si può partire con ricerche che non presuppongono la comprensione del testo (per esempio: cercare in un brano determinato “le parole” che si riferiscono agli strumenti, o ai mestieri) e, man mano, incrementare la difficoltà della consegna. Se si chiede all’allievo di cercare ciò che si riferisce all’ambiente, alla città, al potere o all’economia (parole o intere frasi) sarà probabilmente necessario elaborare una griglia di ricerca, dal momento che l’allievo non ha una visione analitica di questi concetti<sup>15</sup>. Questo livello è praticabile anche da allievi al primo grado di alfabetizzazione della scala di Bybee, dal momento che non richiede la capacità di individuare ordini di rilevanza nella pagina. Successivamente, al manuale si rivolgono ricerche e domande sempre più complesse e ci si spinge, contemporaneamente, verso un’autonomia sempre più pronunciata. Al principio si delimitano i brani (e a volte è necessario le righe) da leggere, poi si passa ai paragrafi, ai capitoli. Al principio non si richiede la comprensione preventiva del testo. Questa, invece, sarà necessaria quando le domande di ricerca diventano più serie, legate a problemi (“vogliamo capire la natura dell’annessione all’Italia del Regno delle Due Sicilie”, “i motivi della sconfitta di Hitler”, “come funzionava l’economia di un villaggio medievale” ecc.).

Fin dai primi passi, si invitano gli allievi a lavorare sul frutto della ricerca. Anche se questa ha prodotto soltanto una breve lista di parole (per esempio: gli strumenti usati in una determinata società), ci si può comunque lavorare: classificarle, metterle in relazione, in ordine di importanza, chiedersi in che modo quegli strumenti siano stati fabbricati o a che cosa servissero. Ogni operazione genera domande che potrebbero aver bisogno di conferme o di approfondimenti. L’insegnante coglie l’occasione per tornare sul libro e per guidare gli allievi a cercare nuove informazioni (“in questo brano c’è la risposta alla nostra domanda: prova a cercarla”). Il manuale-archivio, quindi, diventa una risorsa che si consulta a più riprese. Alla fine del breve percorso dell’unità di lavoro, si guidano gli allievi alla ricostruzione sensata di ciò che si è trovato: scrivere un testo o produrre uno schema che sintetizzi il lavoro svolto. Si tratterà di brevi testi, al principio del tutto inadeguati in confronto alla complessità e alla completezza del testo manualistico: ma questa rinuncia è la condizione perché l’allievo compia da solo le operazioni richieste, se ne impadronisca

<sup>15</sup> M. Carretero - J.F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994; A.E. Berti - A.S. Bombi, *Il mondo economico del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1981; A.E. Berti, *The development of political understanding in children between 6-15 years old*, in “Human Relations”, 41, 6, 1988, pp. 437-46.

e giunga gradualmente alla lettura e alla costruzione autonome di testi di senso, che diano conto di questa complessità<sup>16</sup>.

Potremmo chiamare questa la strategia – di smontaggio e rimontaggio del manuale – “le 4R”: **R**icercare, **R**ielaborare e **R**ileggere, **R**icostruire. Questo può essere uno schema dell’unità di lavoro (delle lezioni si parlerà nel paragrafo seguente).



Potrebbe essere, questa, una “grammatica dei testi storici”, preliminare ad una conoscenza sintattica adulta e quindi al possesso pieno della *historical literacy*. In un ideale curriculum verticale, “grammatica” e “sintassi” si dovrebbero assegnare a precisi gradi di scolarità. Nella situazione reale, invece, nella quale non esistono connessioni efficaci fra un insegnante e il suo successore, sia che si tratti del passaggio da un anno all’altro, sia che

<sup>16</sup> Brusa, *Guida al manuale di storia*, cit., è la relazione ragionata del lavoro che nel Cidi di Bari venne condotto fra il 1980 e il 1985 con centinaia di classi e decine di professori di scuola media. In seguito, ho riprovato questa strategia in diverse classi italiane, fra le quali ricordo il lavoro quinquennale presso la “Rinascita/Livi” di Milano. Un’esemplificazione analitica dalla preistoria alla fine del Novecento, che potrebbe essere ancora usata (per quanto il manuale di riferimento non si trovi più in commercio) è stata prodotta da Luciana Bresil, in A. Brusa - L. Bresil, *Laboratorio 1, 2, 3*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1994.

da un grado di scolarità si passi al successivo, ogni insegnante si troverà costretto a partire dal grado zero grammaticale, quando accoglie per la prima volta una determinata classe. Questa opzione è possibile fino al termine della secondaria di primo grado. Dopo è molto più problematica. Allievi adolescenti accettano con difficoltà (comprensibilmente) di lavorare su aspetti così elementari della formazione storica e linguistica e, soprattutto, avranno già introiettato maniere scorrette di avvicinarsi al testo, che è arduo riconvertire. Converterà agire su diversi livelli, sia proponendo loro testi che non presentino grandi difficoltà di comprensione, sia proponendo loro temi e problemi che accettano come importanti. Catturati dalla storia, è possibile che decidano autonomamente di “fare un passo indietro” e si convincano che è vitale impraticarsi di questa sorta di grammatica della storia. Con gli allievi adulti (fine della secondaria superiore e università) sarebbe possibile, finalmente, proporre il discorso formale della comprensione e dell’uso del manuale, e invitare gli studenti a metterlo in pratica autonomamente. Tuttavia, il problema della comprensione dei testi che tutti lamentano, ma che alla prova dei fatti si tende a nascondere sotto il tappeto – in un “silenzio assordante” accusa R.J. Paxton<sup>17</sup> – esplose nell’odierno disordine della manualistica universitaria. In una parte dei corsi, infatti, si continua a adottare il manuale delle superiori, pensando che debba fornire il quadro delle conoscenze, all’interno del quale il professore svolge il suo corso monografico. In questo modo, peraltro il più tradizionale nelle nostre università, il docente universitario sconfessa implicitamente il lavoro svolto dai colleghi della secondaria, ma non gli contrappone strategie particolari per migliorarlo. In un’altra parte di corsi, invece, si adottano manuali concepiti per l’università, divisi, a loro volta, dal dilemma se dar conto delle conoscenze generali del periodo, o dedicarsi ad altre questioni storiografiche o epistemologiche più vicine ad un’attività di riflessione sulla storia che non allo studio dei fatti storici<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> R.J. Paxton, *A Deafening Silence*, cit.

<sup>18</sup> E delle case editrici, sia dal punto di vista testuale (manuali narrativi e poco problematici accanto a concorrenti prevalentemente problematici); sia dal punto di vista dello stile (manuali con testi ad alta paratassi, con una cura particolare per la spiegazione dei concetti in lizza con manuali sintatticamente complessi, incuranti della difficoltà Stefano Mangullo e Fernando Salsano hanno realizzato una ricerca sui manuali per l’Università: se ne parla in D. Boschi, *Manuali per la scuola e manuali per l’università*, in “Historia Ludens”, 7 maggio 2019, <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/330-manuali-per-la-scuola-e-manuali-per-l-universita-un-seminario-romano.html>. G. Bocchetti, *Sui manuali di storia per l’università: qualche spunto di riflessione*, in “Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1S, 2020, pp. 284-99: testimonia il disorientamento degli storici termini;

Qui sottolineo alcuni aspetti della strategia didattica che ho sommariamente descritto. Il primo è che mette in evidenza un cambio paradigmatico: la storia da materia orale diventa una materia scritto-pratica-orale. Lo storico scrive; oppure discute (e la discussione è, per l'appunto, uno degli strumenti della cassetta degli attrezzi che va insegnata a parte). Lo storico-oratore è il modello di una storia/materia orale che occorrerebbe mettere seriamente sotto esame nelle nostre scuole. All'interno di questo nuovo paradigma, vi è il cambio d'uso del manuale: da libro che si legge e si ripete, per quanto in forme personali, a libro che si interroga. Cambia, ancora, la destinazione della lettura: l'allievo non «scorre la pagina in cerca dei fatti e delle spiegazioni da raccontare»<sup>19</sup>, ma legge per raccogliere materiali che poi rielaborerà. L'insegnante ne guadagna parametri certi del progresso degli allievi (quante pagine riescono a gestire da soli? Sono in grado di scegliere da soli le pagine che servono per affrontare un dato problema? Sono in grado di confrontare dei manuali, scorrendone l'indice? Di lavorare su un dato tema usando più manuali, o testi diversi?). Ne ottiene, infine, un nuovo criterio di analisi e valutazione dei manuali. Scopre, infatti, che ci sono manuali poveri, nei quali è possibile svolgere solo poche operazioni. Sono in genere manuali a carattere eventografico che consentono di “estrarre” unicamente nomi di personaggi e di eventi e che, data la loro sinteticità, permettono di elaborare poche ipotesi verificabili. Opportunamente, Sam Wineburg richiama la distinzione di Roland Barthes fra i testi “leggibili”, che comunicano cosa è successo, e quelli “scrivibili”, che impongono al lettore di dialogare col testo<sup>20</sup>. Sono questi che rendono i manuali “ricchi”, con molti quadri sociali, politici, economici o culturali, sui quali il sistema delle 4R (come anche altri sistemi analoghi di lettura stratificata) funziona più agevolmente.

### La lezione

Già alla fine degli anni '70 del secolo scorso, Scipione Guarracino notava che non esistevano studi sulla “lezione di storia”, lo strumento didattico più usato dal docente. A più di quarant'anni di distanza, siamo

---

sia dal punto di vista dei contenuti (manuali che si limitano a raccontare la storia in concorrenza con altri prevalentemente storiografici). E forse il colmo è dato dal fatto che si pensa che manuali di base per la formazione storica degli studenti possano essere ancora libri di oltre mezzo secolo fa, come lo Spini e il Momigliano.

<sup>19</sup> Paxton, *A Deafening Silence*, cit., p. 321.

<sup>20</sup> S. Wineburg, *On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy*, in “American Educational Research Journal”, 28, 3, 1991, pp. 495-519: 503.

ancora d'accordo con lui. L'insegnante ha appreso a fare lezione nei 17 anni – tra scuola e università – nei quali ne ha sperimentate di ogni genere: avvincenti, noiose, spiritose, intervallate da dialoghi con gli allievi, pronunciate dalla cattedra, seduti sul suo bordo o passeggiando tra i banchi. E non è detto che “l'abilità di raccontare cose piacevoli in lezioni divertenti o avvincenti” non sia fra i motivi che hanno spinto quel dato studente a scegliere di diventare insegnante. Non è isolato, infatti, il caso di Jacques Le Goff che raccontava quanto furono decisive per lui le appassionante lezioni di Henri Michel: «Ci parlava del Medio Evo con una mescolanza rara di rigore tecnico e di talento per far rivivere il passato»<sup>21</sup>. L'insegnante non ha bisogno di “studiare come si fa la lezione”. È la pratica che glielo ha insegnato. La lezione è il frutto più evidente della professionalizzazione informale dei docenti. La prima conseguenza di questa realtà è che è molto difficile riconoscere un modello di lezione prevalente nelle classi italiane. Nel 2010, Laura Bonica e Viviana Sappa hanno chiesto ai docenti che tipo di lezione praticassero: se la lezione frontale, quella dialogata, quella con discussione finale o basata sul rinforzo<sup>22</sup>. La stragrande maggioranza dei docenti ha risposto di preferire la lezione frontale, anche nelle elementari; e, a scalare verso il basso, ha indicato poi le altre, fino a quella di sostegno. Immagino che, se le due ricercatrici avessero chiesto di descrivere una “lezione frontale” o una “di sostegno”, avrebbero dovuto lavorare con una pluralità forse ingestibile di risposte<sup>23</sup>. Oggi comprendiamo nel termine “lezione” una quantità molto differenziata di comportamenti, al punto che questa è percepita in modo opposto perfino da chi la difende a spada tratta: per alcuni – Ernesto Galli della Loggia in testa – è il vessillo del buon insegnamento,

<sup>21</sup> A. Virta, *Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers*, in “Teaching and Teacher Education” 18, 2002, pp. 687-98: 692; J. Le Goff, *L'appétit de l'histoire*, in *Essais d'Ego-histoire*, ed. P. Nora, Gallimard, Paris 1987.

<sup>22</sup> L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, in Cavalli - Argentin, *Gli insegnanti italiani*, cit., cap. 7; V. Cappi - A. Mignini, *Vedere, sentire e ascoltare. L'uso dell'audiovisivo nella didattica della storia contemporanea*, in “Studi culturali”, 12, 2, 2015, pp. 197-215.

<sup>23</sup> In una ricerca sul campo, condotta con la cattedra di Didattica generale dell'Università di Bari, abbiamo ripreso una quindicina di insegnanti elementari, ai quali avevamo chiesto di organizzare un'ora di storia al meglio delle loro competenze didattiche. Hanno quasi tutti svolto una lezione frontale (discorso diretto, senza interruzioni), alcuni hanno svolto una lezione “finto-dialogata” (domande del tutto retoriche o inviti a ricordare qualche nome); due sole hanno annunciato un laboratorio, in realtà degli esercizi da svolgere in classe: L. Perla, A. Brusa, V. Vinci, *Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research”, 11, 20, 2018, pp. 125-50.

per altri è la triste necessità di classi troppo ignoranti che non possono accedere a didattiche più evolute, come dichiarò quel docente di Cassino rispondendo a un'indagine sull'insegnamento della storia nell'Università<sup>24</sup>. Non era così nell'Ottocento, prosegue Guarracino, quando si instaurò nelle scuole di tutta Europa “il metodo magistrale”, cioè il sistema di insegnamento in uno spazio chiuso, con i banchi in fila, la cattedra sulla predella, una lavagna, dei tabelloni appesi al muro e un professore che si rivolge contemporaneamente a tutti gli allievi della classe<sup>25</sup>. Allora si sapeva che cosa fosse una lezione e come andasse realizzata. Vi erano le lezioni emotive, finalizzate a sollecitare l'empatia degli allievi verso i grandi personaggi storici; le lezioni esplicative, nelle quali si descrivevano intrecci causali o situazioni politiche; quelle documentarie, che consistevano nel portare in classe un oggetto e, dalla sua analisi, ricavare elementi della società in esame<sup>26</sup>. È vero che, fin da quegli esordi, si erano notate delle disfunzioni nel “metodo magistrale”. Perciò, fioccarono raccomandazioni di ogni genere per evitare la noia e un apprendimento “troppo meccanico”. Fra i tanti, anche Ernest Lavisce, accademico di Francia e autore di molti manuali fra il 1884 e il 1920<sup>27</sup>, si cimentò

<sup>24</sup> A. Carlino, *Ritorno della predella per una maggiore autorevolezza del docente*, in “La tecnica della scuola”, 5, 10, 2018: intervista a Ernesto Galli della Loggia, a margine di un convegno di docenti della Gilda, ora in: <https://www.tecnicaldellaeducazione.it/galli-della-loggia-ritorno-della-predella-per-maggiore-autorevolezza-del-docente-video>. Cappi - Mignini, *Vedere, sentire e ascoltare. L'uso dell'audiovisivo nella didattica della storia contemporanea*, cit., p. 215.

<sup>25</sup> R. Cuesta Fernandez, *Sociogenesis de una disciplina escolar*, Pomares-Corredor, Barcellona 1997. Sulla nascita del “metodo”: P-Ph. Bugnard, *D'où vient la méthode magistrale? La méthode qui a souvent les faveurs de l'histoire enseignée mérite bien un examen*, in “Le Cartable de Clio”, 10, 2010, pp. 207-14. La ricostruzione analitica dell'aula, con gli arredamenti e gli oggetti didattici in Id., *Das System des Herziehungsräume. Architektur und Pädagogik: Wer beeinflusst wen?*, in “Journal für Schulentwicklung”, 12, 3, 2008, pp. 17-24, e in M. Figeac-Monthus (ed.), *Education et culture matérielle en France et en Europe du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Honore Champion, Paris 2018. L'ambiente del “metodo”, con particolare riferimento ai manuali, in G. Cantone, “... Voi vivete troppo nel passato ...” *La complessità transmediale dei contributi interdisciplinari alla formazione dell'immaginario nella condizione scolastica, ovvero quando, andando a scuola, cadevano le foglie ...*, in *Saperi, parole e mondi. La scuola italiana tra permanenze e mutazioni (secc. XIX-XXI)*, a cura di R. Del Prete, Kinetès, Benevento 2020, vol. 2, pp. 727-804. M. Piseri, *La scuola primaria nel regno italico*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 27 ss. racconta la storia della “predella”, introdotta dal pastore pietista August Herman Francke nel 1695 e transitata infine nel “metodo” delle scuole asburgiche, e da queste in Italia.

<sup>26</sup> Sulla lezione documentaria, in voga particolarmente nell'Inghilterra della seconda metà dell'Ottocento: S.A. Carter, *On an Object Lesson, or don't eat evidence*, in “Journal of the history of Childhood and Youth”, 3, 1, 2010, pp. 7-12.

<sup>27</sup> Egli stesso è l'oggetto di una rapida unità didattica laboratoriale, con brani di Suzanne

nei buoni consigli. Per lui, la lezione aveva tre aspetti: quello discorsivo (ciceronianamente: la raccolta e l'organizzazione dei materiali), quello retorico (il saperli presentare, l'insistere su alcuni aspetti come la "visualizzazione della storia") e quello didattico: evitare l'erudizione, non dire tutto, animare la lezione con domande e altri suggerimenti spiccioli, che ritroviamo pari pari nella didattica spontanea attuale. Per esempio, quello di iniziare, con i bambini della primaria, con una ricognizione delle prenoscenze (che a volte viene oggi impropriamente chiamata *brainstorming*), quello di insistere sul rapporto fra passato e presente o di iniziare la lezione al liceo chiedendo agli allievi che cosa ricordassero dei periodi precedenti. Ricette intemporalmente, constatiamo, che, al dire di Annie Bruter, riflettevano, già allora, la scarsa cultura didattica di un docente universitario che elargiva raccomandazioni su una materia – l'insegnamento nelle scuole – che conosceva appena.<sup>28</sup>

Il punto è che la lezione è il perno del paradigma didattico dell'oralità della storia scolastica. Lo scorrere delle parole, spiega Éveline Hery, appare «il mezzo migliore per rendere l'idea della continuità storica»<sup>29</sup>. Sembra questo il motivo, continua la studiosa, per il quale i professori appaiono così attaccati a questo mezzo di comunicazione e sono convinti, con Lavisse, che sia difficile «pensare a un'altra forma di insegnamento della storia al di là della lezione». Questa oralità è confermata dal fatto che la lezione è strettamente connessa con l'interrogazione e non con il manuale, strumento la cui adozione fu contestata a lungo, nelle scuole italiane come in quelle francesi. E, d'altra parte, come un insegnante avrebbe potuto mettere in pratica le raccomandazioni pedagogiche in voga (essere chiaro, dimostrare vasta cultura, talento espressivo e grande personalità) se fosse stato vincolato al manuale? Dal lato degli allievi, lo stretto legame fra lezione e interrogazione imponeva loro un *modello* di studio ben preciso: la storia si ascolta per poterla ripetere. Lo scritto (gli appunti, se non la scrittura sotto dettatura) era puramente strumentale al compito di ripetere la lezione con successo. In Italia non abbiamo fonti, né studi che ci restituiscano un'immagine dettagliata di quelle classi. Ma per la Francia ci sono,

---

Citron, la grande studiosa del *roman national*, brani tratti dai suoi saggi e documenti d'epoca: *L'histoire, au service d'un roman national?* <https://www.lelivrescolaire.fr/page/7474738>.

<sup>28</sup> A. Bruter, *Lavisse et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement*, in "Histoire de l'éducation", 65, 1995, pp. 27-50: 35 e *passim*.

<sup>29</sup> Hery, *Un siècle de leçons d'histoire: L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, cit., cap. 4: *passim*.

e sono utili anche per noi. I rapporti degli ispettori francesi, infatti, sono impietosi: interrogazioni brusche, glaciali oppure volgarizzate al livello di una conversazione in famiglia; ragazzi annoiati, che ripetono a memoria. Fanno loro eco ispettori di oltre oceano: «Pochissimi insegnanti conoscono un sistema diverso da quello di far ripetere il libro di testo a memoria»<sup>30</sup>. Non tutti gli insegnanti si rassegnano a questa *débâcle*. Vi è chi porta i suoi ragazzi fuori, nei musei o per la città; chi tenta di farli studiare su documenti. Molte di queste invenzioni didattiche ce le ritroviamo, transitate o riscoperte, anche in Italia. Negli anni '30, un folto gruppo di insegnanti francesi mise a punto un metodo che oggi ci viene presentato come l'ultima novità d'oltreoceano: facevano studiare il manuale a casa, prima della lezione; poi lo discutevano in classe. Una "lezione rovesciata" – *flipped classroom* – che funzionava. Ne erano convinti anche gli ispettori: ma richiedeva preparazione, bisognava vincere molte difficoltà. Non riuscì ad avere un seguito<sup>31</sup>. Ebbe successo nel lungo periodo, invece, un secondo sistema, questa volta promosso dall'amministrazione. Siamo nel 1902, quando si cominciò a parlare della *conference dialoguée*. La lezione dialogata. L'obiettivo era quello di coinvolgere gli allievi con le domande e la discussione. In Italia, come abbiamo visto, è una delle opzioni secondarie. In Francia, al contrario, ne marca profondamente la didattica diffusa. L'ora di storia diventa il teatro di un dialogo fra allievi e professori, sulla base di un manuale che non è più narrativo, ma è composto da piccoli dossier documentari. Una rivoluzione, certo: ma non sempre positiva. Negli anni '80, François Audigier e Claude Basuyau avevano contato, in un'ora di storia, l'intrecciarsi di ben 260 domande-risposte. I due studiosi suggerivano di moderare eventuali entusiasmi: «Non dobbiamo cadere nell'errore di pensare che questa sia una realizzazione del metodo socratico. Si tratta solo di movimentare la classe, far credere che ci sia un problema e permettere all'insegnante di continuare il suo programma»<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Rapporto USA del 1894, R.J. Paxton, *In A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them*, cit., pp. 315-39.

<sup>31</sup> In campo storico, fa un uso della lezione rovesciata Enrica Brichetto: *I bambini di Moshe. Un libro e un Eas (episodi di Apprendimento Situato)*, in "Historia Ludens", 11 marzo 2018 (<http://www.historialudens.it/ricerca.html?searchword=I%20bambini%20di%20Moshe&searchphrase=all>); Ead., *A lezione di Mediterraneo. Didattica della storia e cittadinanza digitale*, *ibid.*, 18 feb. 2017 (<http://www.historialudens.it/ricerca.html?searchword=A%20lezione%20di%20Mediterraneo&searchphrase=all>).

<sup>32</sup> F. Audigier - C. Basuyau, *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemple des classes de CM2 et 6e*, in "Revue Française de Pédagogie", 85, 1988, pp. 21-7: 24. Non mancano in rete versioni tecnologizzate della *Conference*, con l'uso di app per prendere appunti o tecniche mnemoniche per ricordare i punti forti della discussione: K. Garnier,

Saltando ai nostri giorni, l'avvento delle tecnologie e di alcuni approcci (fra i quali soprattutto quello empatico) hanno profondamente mutato il volto dell'ora di storia. "Teaching History", la rivista didattica dell'Historical Association britannica, pubblica esperienze selezionate nella rubrica *Cunning Plan*. Una rapida scorsa apre un panorama assai distante da quello nel quale imperava il metodo magistrale. Mentre questo è scandito quasi ritualmente fra chi parla e chi ascolta, le esperienze di "Teaching History" sono sequenze veloci di attività differenziate, in ciascuna delle quali il docente svolge un ruolo preciso; dove, accanto all'oralità, troviamo la scrittura, la grafica, la lettura, la ricerca e la pratica delle tecnologie digitali. Il confine tra lezione e laboratorio si assottiglia. L'unità di lavoro inizia spesso con un documento o un'immagine e con le prime domande che questa pone; in rapida successione, l'insegnante lancia nuovi problemi, aggiungendo materiali o invitando a cercarli, anche in rete. Al termine, tira le somme. La "lezione" si sfrangia in un ventaglio di interventi, che lasciano ipotizzare una larga tipologia: introduttiva, motivazionale, di supporto al lavoro e di collegamento tra una fase e un'altra, metacognitiva, conclusiva. Stephen Alison, nel 2007, inizia il lavoro consegnando agli allievi delle carte ad alta leggibilità, che riportano notizie dell'Inghilterra del XVI secolo e di Maria Stuarda. La classe si divide fra chi è a favore e chi è contro la regina. In un secondo momento presenta un *re-enactement* sulla sua esecuzione (mi augurerei non eccessivamente realistica), seguito dalla discussione – supportata da testi storiografici – sul perché si formano interpretazioni diverse di quel personaggio storico. Robin Conway, nel 2009, mostra come la didattica empatica renda eccitanti anche i noiosi compiti a casa e permetta di studiare vari argomenti, dalla peste nera alla rivoluzione americana, alla Società delle Nazioni, ogni volta con finalità diverse: comparare passato e presente o affrontare la questione della memoria storica. In un lavoro del 2015, Lucy Mooney usa google docs, per mettere in grado la sua classe di visualizzare un dossier di documenti. I ragazzi lavorano in piccoli gruppi, discutono, fanno schemi. L'insegnante stimola la riflessione metacognitiva, mostrando agli allievi foto che li riprendono mentre lavorano. Il tutto per studiare il periodo fra le due guerre mondiali. L'anno successivo, Sophie Sullivan, che dichiara di avere una classe con forti problemi di comprensione dei testi, presenta loro

---

*Apprendre une leçon d'histoire*: <https://kapreussir.fr/apprendre-une-lecon-dhistoire/>. La versione anglosassone della lezione dialogata è attentamente strutturata: L. Boschetti, *Lezione 10c. Debate o Storia controversiale? La grande esperienza anglosassone*, in "Historia Ludens", 15 aprile 2021 (<http://www.historyludens.it/didattica-della-storia/425-lezione-10c-debate-o-storia-controversiale-la-grande-esperienza-anglosassone.html>).

un brevissimo brano enciclopedico sullo sbarco in Normandia e, con un programma di grafica, lo fa rielaborare<sup>33</sup>. Fatto salvo l'uso delle tecnologie e della dovizie di materiali impiegati, non si tratta di modelli di natura diversa da quello che si sperimentò presso la sezione di Bari del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), nel corso degli anni '80, descritto nel paragrafo precedente: una breve lezione introduttiva, per creare lo scenario nel quale i ragazzi avrebbero lavorato, la sequenza delle operazioni (le 4R) intervallata da brevi interventi del docente (che motiva, guida e concettualizza), una lezione ricapitolativa, nella quale il docente tira le somme del lavoro e mostra eventualmente altri aspetti relativi all'argomento studiato: il tutto in non più di tre/quattro ore.

Questi modelli contrastano vivamente sia col metodo magistrale, sia con la sua versione imperante in Italia – lezione/studio a casa del manuale/verifica orale o scritta – nelle sue varie declinazioni, alcune delle quali furono già descritte da Scipione Guarracino: la lezione creativa, del docente che prende solo spunto dal manuale e svolge un discorso tutto suo; quella esplicativa, dell'insegnante che interviene su alcuni nodi del manuale, cercando di chiarirli; la parafrastica, dell'insegnante che fornisce una versione più semplice del testo scritto. Le mie esperienze presso la Scuola di Specializzazione di Pavia (1999-2009) mi hanno fatto notare la diffusione della pratica della lettura collettiva del manuale in classe, ad alta voce, intervallata da sottolineature saltuarie del docente<sup>34</sup>. I molti manuali di seconda mano, infine, raccolti nel fondo di Didattica della storia, nel Dipartimento di Scienze Umane (DiSum) dell'Università di Bari, rivelano che l'abitudine a classificare i paragrafi – “questo si studia”, “questo si legge”, “questo non si studia” – si estende fino ai manuali di classe terminale, documentando, quale triste risultato di un percorso di formazione, l'assenza di autonomia nella lettura del libro.

Analizzando questi modelli nel loro complesso, credo che si debba evitare la trappola dell'alternativa fra passività e attività degli allievi. Sono tutti modelli di apprendimento diretti dal docente. Anzi, a ben riflettere,

<sup>33</sup> A. Stephen, *Why has there been so much interest in Mary*, in “Teaching History”, 129, 2007, pp. 48-9; R. Conway, *To make homework exciting, engaging and educational valuable*, in “Teaching History”, 137, 2009, pp. 24-5; L. Moonen, *Come on Guys, What Are We Really Trying to Say Here? Using Google Docs to Develop Year 9 Pupils' Essay-Writing Skills*, in “Teaching History”, 161, 2015, pp. 8-14; S. Sullivan, *For helping lower-attaining students to grasp historical interpretation and read for argument*, in “Teaching History”, 165, 2016, pp. 26-7.

<sup>34</sup> I risultati di questa esperienza sono pubblicati in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della storia. Studi in onore di Giulio Guderzo*, Cleup, Pavia 2007.

i modelli attuali mostrano un grado di direttività ben più alto e puntuale. Ascoltando una lezione, un allievo può distrarsi, variare il suo grado di attenzione. Nei modelli nuovi ciò è più problematico, perché il disimpegno è più evidente e l'allievo è continuamente sottoposto a nuovi stimoli. Le riflessioni dovrebbero riguardare altri temi, a mio parere. Il primo è sulla compresenza nella stessa istituzione, e con la stessa qualifica, di due professionalità diverse, simboleggiate dalla diversa concezione del manuale. Questo crea una scissione di fatto nelle scuole, che apre conflittualità che vanno dalla scelta dei libri di testo fino alla stesura dei piani di formazione. Crea una curiosa situazione nel dibattito pubblico sull'insegnamento della storia, imprigionato nell'antinomia fra tradizione e innovazione, sinonimo troppo spesso di bene e di male, mentre la realtà presenta modelli diversi, ciascuno dei quali ha obiettivi e modalità di lavoro propri. Il secondo riguarda la formazione professionale dei docenti. Questa situazione così dispersiva dovrebbe mettere sul banco degli imputati il fatto che la formazione professionale del docente è quasi del tutto informale. È un danno sia per i cultori del metodo magistrale, che si ripresenta oggi in forme degradate: laddove un uso accorto della lezione magistrale, libera dal vincolo mortifero col manuale, metterebbe gli allievi di fronte a esperienze di alta professionalità. Ma è deleteria anche per i sostenitori dei nuovi modelli le cui ispirazioni (gestualità, tempi, tono della voce ecc.) sembrano provenire più dai social o dai media tradizionali, che da centri di ricerca in grado di confrontare le esperienze, verificarle e proporre miglioramenti. Un terzo problema riguarda il modello (o i modelli) attuale la cui varietà è esemplificata dal nostro breve excursus su "Teaching History". L'osservatore resta ammirato dalla sequenza delle operazioni, a volte dalla loro originalità, dalla mescolanza di stili e di registri. È una creatività che sembra rinnovarsi ad ogni unità di lavoro. Per molti, il suo scopo principale sembra quello di evitare la noia e rendere più gradevole una disciplina che tende ad occupare gli ultimi posti nell'interesse degli allievi. Certamente, sono obiettivi vincenti, dal punto di vista di allievi che dichiarano che la noia a scuola è generata dalla memorizzazione e che, per contrastarla, vorrebbero laboratori e attività. Ma del tutto insufficiente – avverte Philippe Meirieu – se si riducono a un attivismo unicamente finalizzato a tener desta la loro attenzione. A suo giudizio, una buona strategia deve far leva su due caratteristiche: l'interesse e l'esercizio<sup>35</sup>. Del primo si deve far

---

<sup>35</sup> J.-P. Durif-Varembont, J. Clerget, C. Durif-Varembont, M.-P. Clerget, *L'ennui vu par les élèves: ses indicateurs et ses effets*, in "Connexions", 84, 2005/2, pp. 209-26; Ph. Meirieu, "De l'ennui en pédagogie", in J.-D. Vincent (cura di), *L'Ennui à l'école*, Paris, SCEREN-CNDR, Albin Michel, pp. 78-89.

carico fondamentalmente il programma – cioè l'insieme degli argomenti sui quali il docente giocherà la sua scommessa formativa – e solo accessoriamente la struttura della lezione o i mediatori didattici scelti di volta in volta. Del secondo – l'esercizio – si richiede un "metodo". Quindi: non attività saltuarie o irregolarmente diversificate, ma un qualcosa che, nella ripetizione regolare, aiuti l'allievo a impraticarsi e a essere autonomo nel "pensare storicamente"<sup>36</sup>. Di qui la necessità di "grammatiche" come quella descritta sopra: una componente necessaria dell'insegnamento, per evitare che il curriculum diventi una sequenza di esperienze, singolarmente anche efficaci, ma che non riescono a collegarsi fra di loro.

Questo rapido excursus mostra quanto siano banali le posizioni di chi difende la lezione, quasi fosse il crisma del buon insegnamento passato e di chi la ostracizza in nome delle novità pedagogiche. La ricerca didattica e le innovazioni sul campo, che la letteratura ci fa conoscere, mostrano invece che la lezione è uno strumento ancora così vitale, nella formazione storica, che si è articolata in diversi tipi, che meriterebbero una classificazione e uno studio, dal momento che ciascuno di questi presenta problemi particolari. Avremo, quindi, le lezioni introduttive, fra le quali annovereremo quelle che si basano sulla ricognizione delle preconoscenze degli allievi. Una pratica ormai nota a molti insegnanti, non solo italiani, che andrebbe supportata da uno studio sugli stereotipi e le idee diffuse, che permetterebbero al docente di inquadrare con sapienza le preconoscenze degli allievi<sup>37</sup>. Ci saranno lezioni di anticipazione, nelle quali si informano gli allievi sul percorso di studi che li attende. Lezioni scenario, per disegnare il quadro generale all'interno del quale si lavorerà. In molti casi, come abbiamo visto, la lezione si intreccia con il laboratorio, quasi a formare un unicum indistinguibile: si presentano documenti, si lavora, si interrompe il lavoro con brevi interventi [...]. L'avvento delle tecnologie, poi, ha prodotto forme ibride di comunicazione, nelle quali la parola del docente si alterna con video, registrazioni sonore e riproduzioni visive varie. Ci saranno, infine, lezioni conclusive, nelle quali il docente "mette in sistema" le intuizioni degli allievi, i loro interventi più significativi, e

<sup>36</sup> D.A. Cowgill - S.M. Waring, *Historical Thinking: Analyzing Student and Teacher Ability to Analyze Sources*, in "Journal of Social Studies Research", maggio 2017, pp. 115-45: 116.

<sup>37</sup> M. Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale*, Feltrinelli, Milano 2021; M. Tarantini - L. Sarti (a cura di), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007: lo studio degli stereotipi e delle conoscenze diffuse, limitato per il momento a qualche settore storico (medioevo, preistoria e aspetti particolari della storia contemporanea), dovrebbe attrezzare i docenti nella conoscenza degli universi mentali diffusi, anche presso gli allievi.

ricostruisce un quadro intellegibile e “ricordabile” del percorso di studi effettuato. Riprende quasi una nuova giovinezza la *lectio magistralis*, ormai un must della nuova storia spettacolo. Ma nulla vieta che la si riconsideri anche nelle scuole: perché non organizzare, nel corso dell’anno, una serie di *Lectiones*, nelle quali i docenti, a seconda delle loro competenze, mostrano agli allievi, magari riuniti in classi parallele, come un professionista studia e racconta una storia, libera da vincoli manualistici?

Questa diversificazione dello strumento impone anche una riflessione sugli impatti diversificati che esso ha nei confronti dell’alfabetizzazione storica. Anche in questo caso, occorrerebbe riflettere sulle capacità che una lezione sollecita. Certo: capacità di ascolto, lo sanno bene gli insegnanti più preparati. Ma per fare che? Anche in questo caso, si apre un capitolo importante di attività didattiche: insegnare a individuare gli aspetti importanti del discorso che ascoltano (sarebbe questa il primo livello dell’alfabetizzazione); insegnare a costruire schemi e mettere in connessione questi aspetti; ascoltare per fare domande e porre problemi; e, nel caso di lezioni di carattere metodologico o epistemologico, imparare ad ascoltare per operare.

### I documenti

La mancanza di una professionalizzazione formale ha fatto sì che, quando nel corso degli anni Ottanta del secolo passato ha cominciato a diffondersi nelle scuole italiane l’idea di laboratorio, ogni docente se ne è fatta una propria e ogni editore ne ha propagandato una sua versione. Per laboratorio, quindi, si intende una vastissima gamma di mediatori didattici, che vanno dalla ricerca simil-professionale, al documento corredato da domande di comprensione, alla discussione informale, a una qualsiasi attività digitale. In sé, questa varietà potrebbe essere un pregio della comunità didattica italiana. Tuttavia, in mancanza di standard e di autorità di riferimento, significa solo una confusione nella quale, come accade in economia, la didattica cattiva di solito scaccia quella buona. In questa situazione, proporre un modello, o discutere di modelli esistenti in altre tradizioni didattiche, non è solo consegnare ai docenti un mediatore supportato da una ricerca storico-didattica, ma è anche fornire uno strumento per imparare a valutare le proposte circolanti e individuare altri modelli affidabili, nel caos che caratterizza la situazione attuale italiana.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> L’uso didattico dei documenti ha una tradizione consolidata nel mondo anglosassone soprattutto a partire dagli anni ’70 del secolo scorso. Francesca Vinciotti ce ne offre una panoramica, a partire dai contributi pubblicati da “Teaching History”, la rivista di riferimento della Historical Association britannica: *Lo studio in classe delle fonti storiche*.

Un laboratorio dovrebbe avere, a mio modo di vedere, quattro caratteristiche formali. La prima è la brevità delle attività. Conviene che un laboratorio sia breve per poter essere inserito facilmente in un curriculum. Un'attività che si prolunga nel tempo (ho visto laboratori di decine e decine di ore) è invasiva. Obbliga il docente a eliminare parti significative del curriculum, con un costo molto grave in termini di formazione. La seconda caratteristica è la sua semplicità. Un'attività lunga e complessa non facilita le attività di metacognizione. Una ricerca a 360° è talmente ricca e piena di intoppi e di problemi, che l'allievo non distinguerà chiaramente lo "strumento cognitivo" che sta apprendendo, ma tenderà a portare a termine un lavoro indistinto che, per colmo dell'ironia, chiamerà "ricerca storica". La terza è che il laboratorio non è un'attività libera, finalizzata a una qualche produzione creativa. Al contrario, deve essere provvisto di regole. Un'attività totalmente destrutturata ("cercate", "discutete", "fate una relazione su", "presentate in modo originale") corre il rischio di essere realizzata con strumenti concettuali ingenui. L'allievo ottiene un prodotto, ma non sa quali "regole storiche per pensare" ha esercitato. La quarta, per contro, è che questa attività non deve essere eccessivamente strutturata, fatta di esercizi in sequenza rigida. Si soffoca qualsiasi libertà interpretativa del discente: qualità indispensabile in un laboratorio. Molte attività riportate nei manuali soffrono di questo problema. Documenti provvisti di griglie di lettura, a volte anche pensate con intelligenza, guidano passo passo l'allievo nella comprensione del testo o dell'immagine. Gli chiedono delle risposte, ma non sollecitano affatto la sua capacità di interrogare i documenti, che è una delle operazioni fondamentali in un laboratorio.

Regole unite a libertà: sembra un ossimoro, ma un laboratorio vive di questo matrimonio.

---

*Cosa ci può insegnare "Teaching History", in "Historia Ludens", 2015, <http://www.historialudens.it/39-risorse/151-lo-studio-in-classe-delle-fonti-storiche.html>. Allo stesso periodo risale la pratica dei documenti nelle classi francesi come ci informa B. Dancel, *La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire*, "La Gazette des archives", 184-185, 1999, pp. 95-103. Una panoramica sulla situazione italiana in V. Vinci, *Il laboratorio storico a scuola*, in "Scuola italiana moderna", 5, 122, pp. 81-4, mentre dal punto di vista storico e problematico: A. Brusa, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Problemi e modelli*, in Adorno, Ambrosi, Angelini, *Pensare storicamente*, cit. pp. 49-71. Tra i vari modelli affidabili, quelli riportati in E. Perillo - C. Santini (a cura di), *Il fare e il fare vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, Polaris, Faenza 2004, nel quale si può leggere la ricostruzione storica dell'idea di laboratorio in Italia, con una discussione critica dei modelli di laboratorio, di I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, pp. 27-41. Dello stesso autore si veda, Id., *La mente laboratoriale*, in Bernardi - Monducci, *Insegnare storia*, cit., dove si troveranno numerosi esempi di laboratorio.*

Un laboratorio interessa di solito un complesso di capacità che appartengono a molte discipline: la lettura dei testi o delle immagini o l'apprendimento delle tecnologie digitali. Occorre fare attenzione, perché, se queste prendono troppo tempo, ne rimane poco per sviluppare le abilità specifiche della storia. Quindi, dal momento che il tempo assegnato alla nostra disciplina è ridotto, occorrerebbe “valutare il peso della storia” all'interno di un laboratorio, prima di includerlo nel curriculum. Forse il caso attualmente più ricorrente è quello delle tecnologie: ad esempio, un lavoro di animazione digitale, che prende quasi tutto il tempo per illustrare una storia di venti righe, sarà un ottimo esempio di laboratorio digitale del tutto ininfluenza nella formazione storica.

Un caso autorevole ci aiuterà a chiarire questo punto. Si tratta della rappresentazione a Roubaix di una *pièce* ricavata da un celebre libro di Serge Gruzinski sul confronto/scontro fra gli europei e gli imperi mesoamericani e cinesi<sup>39</sup>. Roubaix è un luogo emblematico dei problemi sociali attuali, non solo francesi. Nella sua fase di crescita ha attratto immigrati da tutto il mondo che, a causa della rapida deindustrializzazione degli anni Ottanta/Novanta, si sono improvvisamente trovati privi di un buon lavoro. Una società, unita da una comune speranza di sviluppo, si frammenta di colpo in cento comunità vicendevolmente ostili. Facile immaginare le difficoltà dei docenti in questa situazione esplosiva. L'idea di un professore di Liceo è stata quella di usare il libro di Gruzinski per mettere in scena l'incontro fra genti di origine e cultura diverse. Ecco l'esperienza, nelle parole dello stesso storico:

Il professore ha, dapprima, ricavato dal libro documenti e carte, per corredare le sue lezioni di storia. In un secondo tempo, ha chiesto agli studenti di trasformare in dialoghi gli scambi che avevano fatto incontrare o scontrare gli europei e i loro ospiti. In due mesi, essi hanno composto dialoghi, che hanno

---

<sup>39</sup> S. Gruzinski, *L'aigle et le dragon: Dénormée européenne et mondialisation au XVII<sup>e</sup> siècle*, Fayard, Paris 2012. L'esperienza didattica è raccontata di Id., *L'histoire, pour quoi faire?*, Fayard, Paris 2012, tradotto in Italia da Raffaello Cortina col titolo *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato* (2016), nel quale non troverete il capitolo dedicato alla didattica, significativamente eliminato dall'editore. Michel Huber e Alain Dalongeville hanno scritto *Enseigner l'histoire autrement: Devenir les héros des événements du passé*, Chronique sociale, Lion 2002, dove si discute di didattiche alternative ed empatiche: un tema di rapida espansione nell'orto italiano delle didattiche spontanee. Ho descritto la vicenda di Gruzinski in *Un "Nobel" per la storia. Serge Gruzinski e la ricerca di una nuova storia da insegnare nel XXI secolo*, in "Historia Ludens", 25 ag. 2015 (<http://www.historialudens.it/ricerca.html?searchword=in%20Un%20%E2%80%9CNobel%E2%80%9D%20per%20la%20storia&searchphrase=all>).

imparato a memoria, e insieme hanno partecipato alla messa in scena di queste due storie, senza dubbio molto distanti dalle loro preoccupazioni quotidiane. Gli uni sono diventati dei cinesi o degli aztechi, gli altri dei portoghesi o degli spagnoli; non senza difficoltà, una giovane musulmana ha accettato di salire sul palco e di interpretare la parte della compagna india di Cortés, la Malinche, che fu un'intermediaria preziosa fra i conquistatori e gli aztechi. Gli allievi hanno interpretato episodi drammatici, come la messa a morte dell'imperatore Moctezuma dai suoi, o l'arresto dei portoghesi da parte delle autorità cinesi. Ma lo spettacolo comprendeva anche momenti di osservazione e di scambio, che mettevano faccia a faccia Moctezuma e i suoi ospiti castigliani, o ancora l'imperatore cinese Zheng-de e i suoi visitatori portoghesi.<sup>40</sup>

Proviamo a stilare un bilancio disciplinare di questa esperienza. Sono da considerarsi risultati positivi il coinvolgimento entusiastico di studenti, che fino a quel momento avevano escluso la storia dal novero dei loro interessi, e della cittadinanza alla quale la scuola ha offerto un momento di riflessione su un problema che la lacerava dolorosamente. Da ascrivere ai risultati positivi è anche l'acquisizione di conoscenze importanti, sia sulla colonizzazione cinquecentesca, sia sul problema della convivenza fra diversi. A moderare queste positività dobbiamo registrare il fatto che una quota notevole delle operazioni disciplinari (leggere il libro di Gruzinski e selezionarne i passi significativi) è stata compiuta dal docente e che, dei due mesi necessari per la preparazione dell'evento teatrale, la parte del leone è stata fatta dalle pesanti incombenze della messa in scena. La palestra – per riprendere la metafora-guida di questo scritto – è servita più per la recitazione che per esercitarsi a leggere un fatto storico. Si è trattato insomma di una felice terapia d'urto in una situazione drammatica che, tuttavia, non può essere considerata paradigmatica della didattica quotidiana. Una didattica eroica, meritoria in tante occasioni nelle quali una scuola si può trovare, ma non uno strumento normale della routine giornaliera del curriculum di storia.

In questa routine, il docente ha due strade per comunicare agli allievi un fatto storico. La prima è quella diretta del racconto; la seconda è quella indiretta del laboratorio. Entrambe richiedono approcci operativi specifici. Il racconto (la lezione, il film, il documentario, la video immersione, ecc.) vuole che l'allievo impari a decostruire ciò che gli viene offerto e a ricostruirlo in forma personale, attraverso l'esposizione orale o scritta. Il laboratorio parte dalla materia prima dello storico, i documenti, e invita l'allievo a rielaborarli per produrre un racconto. Le due strade sono

---

<sup>40</sup> Gruzinski, *L'histoire, pour quoi faire?*, cit., pp. 10-1, 182 ss.

complementari. Più laboratori faccio e più intuisco la complessità celata dentro un racconto; più racconti conosco, meglio riesco nell'intento di immaginare una storia, dietro la serie di documenti che mi passano sotto gli occhi. Una buona programmazione fa un uso intelligente delle due vie di comunicazione. Affida, per esempio, alle lezioni la costruzione dei grandi quadri storici, la fascinazione per una biografia o una battaglia o la spiegazione dei contesti storici, all'interno dei quali si svolge un laboratorio; mentre ai laboratori chiede di curare dei particolari, di insegnare l'analisi o sviluppare la capacità di interrogare e problematizzare, di trasformare un argomento storico in un terreno di scoperte.

Se le due strade corrono parallele, non altrettanto lo sono le dotazioni didattiche per percorrerle agevolmente. Infatti, per quanto riguarda la comunicazione diretta, l'insegnante dispone di modelli di lezione attraenti (le abbiamo appena viste) e di tanti altri strumenti comunicativi e multimediali (per non parlare dello sviluppo della Public History), che ne potenziano la capacità di farsi intendere. Alle spalle di questo successo ci sono un paio di millenni di studio sulla retorica e un lavoro sulla comunicazione storica di oltre due secoli, durante i quali si sono prodotte le semplificazioni di base sulle quali si lavora in classe. Nessuno spiega la Rivoluzione francese a "grandezza naturale", come la si trova sulla scrivania del ricercatore. Tutti, invece, hanno a disposizione delle "riduzioni" di quel racconto, che lo rendono gestibile in classe. Questo lavoro, che in Italia si chiama spesso "trasposizione didattica" e che potrebbe essere definito anche "secondarizzazione", si è realizzato prevalentemente per la comunicazione diretta. Per quella indiretta, che lavora più sulle metodologie e sull'epistemologia storica, non è avvenuta una secondarizzazione generalizzata dei modelli di ricerca e dei singoli elementi dei quali sono costituiti<sup>41</sup>. L'insegnante, quindi, si trova di fronte al modello di ricerca professionale, che non funzionerà mai in una classe; oppure di fronte a delle letture pedagogizzate di questo modello, che, per quanto fatte con intelligenza, rischiano di non essere riconosciute come pertinenti, o

<sup>41</sup> S. Doussot, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2011; B. Veck et al., *Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français. La transposition*, in "Revue française de pédagogie", 89, 1989, pp. 47-54. La trasposizione didattica è un tema particolarmente studiato da Ivo Mattozzi, che preferirebbe, con molte ragioni, il termine "riconfigurazione": *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, eds. R.M. Avila Ruiz et al., Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao 2007, pp. 451-68.

considerate troppo vaghe dagli storici, o di perdersi in liste interminabili di obiettivi e competenze.

In che modo, dunque, si riducono le operazioni storiografiche a misura degli allievi? Poiché non esiste, a mia conoscenza, una letteratura specifica su questo argomento, provo a cercare le risposte a questa domanda analizzando un lavoro autorevole, quello di Sam Wineburg, che nel curriculum da lui diretto – *Reading like a historian* – ha applicato il suo “metodo euristico” in 104 unità di lavoro sulla storia degli Stati Uniti e in 49 di storia mondiale. Ne analizzerò solo la parte di storia mondiale, che ha molte più rispondenze con un curriculum italiano. Le operazioni che vi vengono attivate sono le seguenti (fra parentesi quadre ho inserito quelle che si ritrovano costantemente nelle unità di lavoro, ma non sono previste esplicitamente nel suo metodo):

- [*Close reading*]: la lettura attenta del documento.
- *Sourcing*: “l’atto di guardare per prima cosa all’origine del documento, prima ancora di leggere il testo”.
- *Corroboration*: “l’atto di comparare un documento con un altro”.
- *Contextualization*: “l’atto di situare il documento in un contesto spazio-temporale concreto”<sup>42</sup>.
- [*Central Question*]: l’atto di dare una risposta a una questione storica centrale.

Wineburg illustra tre punti – *sourcing*, *corroborating*, *contextualizing* – confrontando i diversi modi con i quali otto storici e otto studenti delle superiori lavorano su un dossier sulla battaglia di Lexington (1775), composto da tre documenti iconografici, dei quali solo uno coevo, sei documenti scritti coevi (diari, dichiarazioni ufficiali, proteste ecc.) e due brani tratti rispettivamente da un romanzo storico e da un manuale. La distanza che intercorre fra storici e studenti individua lo spazio formativo nel quale la scuola dovrebbe lavorare. Per esempio, l’operazione di *sourcing* è quasi spontanea presso gli storici, mentre agli studenti non viene quasi mai in testa, così come, nel confronto fra documenti, gli

---

<sup>42</sup> Maposa - Wassermann, *Conceptualising historical literacy*, cit., pp. 11 ss.; S. Wineburg, *Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence*, in “Journal of Educational Psychology”, 83, 1, 1991, pp. 73-87: 77, integrato con il curriculum *Reading like a Historian*, che vanta oltre 9 milioni di *download*, realizzato dallo Stanford History Education Group (SHEG), diretto dallo stesso Wineburg e composto da un nutrito gruppo di docenti universitari, dottorati e insegnanti, con numerosi visiting professor, fra i quali studiosi di didattica della storia come Mario Carretero e Jocelyn Létourneau: <https://sheg.stanford.edu/about/people>.

studenti tendono a sottovalutare le discrepanze, cosa che invece interessa moltissimo gli storici. Diverso, poi, è il ruolo del manuale, che solo per gli studenti è la risorsa alla quale ricorrere in caso di dubbio. Accanto a queste differenze in qualche modo valutabili, ve ne sono altre del tutto incommensurabili, che rispondono alla cultura generale che spiega molte “mosse” degli storici, soprattutto per quanto riguarda la contestualizzazione, del tutto fuori della portata degli studenti.

A questi punti dobbiamo aggiungere il *close reading*, la lettura attenta dei testi, che, per quanto non contemplata nella prospettiva teorica del metodo euristico, riveste un ruolo dominante nelle unità di lavoro. Gli storici non ci fanno caso, spiega Jeffery D. Nokes commentando il metodo euristico, ma la comprensione dei testi è spesso una barriera insormontabile per gli adolescenti, in particolare quando si trovano a maneggiare le fonti. Come rimedio, suggerisce di integrare le operazioni previste da Wineburg con alcune precauzioni: riscrivere i documenti in modo accessibile, spiegare in anticipo i termini difficili, favorire l'apprendimento cooperativo e fornire loro schemi e diagrammi per facilitare il confronto fra documenti<sup>43</sup>.

Sembra, infatti, che la trasposizione didattica sia stata attuata attraverso tre accorgimenti. Il primo è costituito dalle domande chiave che delimitano didatticamente l'operazione storica: il *close reading* è circoscritto da batterie di domande di comprensione, indistinguibili, per la verità, da quelle di una comune educazione linguistica; il *sourcing* è definito dalle domande standard, quelle che nella tradizione storica sono conosciute come *extra fontes* (chi ha prodotto la fonte? Qual è la prospettiva dell'autore? Per quale scopo è stata scritta? Quando è stata scritta? Dove è stata scritta? La fonte è affidabile? Per quali motivi?). La *corroboration*, infine, corrisponde alla individuazione e discussione di analogie e differenze fra le fonti in esame. Il secondo accorgimento è dato dalla composizione del dossier, sempre molto controllato sia per la quantità dei materiali, sia per la loro qualità: i testi, documentaristici e no, sono semplificati e ridotti, e questo riduce ovviamente il carico e la difficoltà del lavoro. Il terzo è costituito dalla “questione storica centrale”, un'attività che Wineburg non ha incluso fra le operazioni del metodo euristico, ma che riveste una funzione strategica nelle unità che compongono il curriculum da lui curato. Infatti, consente di limitare il materiale di lavoro allo stretto necessario per giungere a una data conclusione, dà unità di senso a un materiale che apparirebbe disconnesso e, infine, costituisce per gli allievi il “premio”

<sup>43</sup> J.D. Nokes, *Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' Reading Like Historians*, cit.

intellettuale di un lavoro che, altrimenti, sarebbe un'arida compilazione di test. Questo insieme di accortezze crea un ambiente favorevole all'esercizio e all'acquisizione di alcune operazioni del metodo storico: un autentico artefatto didattico, nel quale l'allievo simula delle "mosse" che non potrebbe mai effettuare "a grandezza naturale".

In questa tabella ho provato a sintetizzare le caratteristiche delle *lessons*.

MATERIALI	OPERAZIONI DEGLI ALLIEVI E DEGLI INSEGNANTI	MEDIATORI DIDATTICI
Istruzioni iniziali; documenti originali; riferimenti bibliografici	Servono al docente per preparare il lavoro e i suoi interventi	
Ppt iniziale (o altro materiale audiovisivo)	<i>Contextualization</i>	Lezione; lezione dialogata; discussione guidata dal docente; domande guida
Dossier documentario (documenti, letteratura storica, qualche volta articoli di giornale)	<i>Close reading</i>  <i>Corroboration</i> (solo in alcuni casi)	Domande guida di comprensione  Domande guida o diagrammi per il confronto fra documenti; a volte forme semplificate di <i>Debate</i>
	<i>Scoperta finale:</i> riflessioni sulla "questione storica centrale"	Discussione libera; scrittura libera

L'analisi delle unità di lavoro rivela che la contestualizzazione è un'operazione che appartiene al docente e da questi è comunicata all'allievo attraverso una spiegazione. In realtà, quindi, questi non "impara a contestualizzare" ma, apprende, dalla ripetizione costante dell'esercizio, che "esiste una operazione storica insostituibile che si chiama contestualizzazione". Questa, dal canto suo, situa l'oggetto di studio in un ambiente spazio-temporale ristretto, comprensibile nel curriculum di storia americana, forse di meno in uno di storia mondiale.

La *corroboration* non è presente in tutte le *lessons*. Tipico è il caso dei documenti discordanti. Per esempio, nel lavoro sull'assedio di Gerusalemme

da parte degli assiri (701 a.C.) sono messe a fronte la relazione autobiografica di Sennacherib e il resoconto biblico del libro dei Re; oppure, nel caso della presa di Gerusalemme da parte dei crociati, due fonti cristiane si oppongono al racconto di Ibn al-Atir; o nel caso dell'unità sulla prima bomba atomica, due relazioni – americana e giapponese – presentano modi diversi di ricordare oggi questo evento. In questi casi, l'unità assume la forma di un *Debate* rapido, per preparare il quale gli allievi si dividono in gruppi e confrontano i documenti usando formulari, già predisposti per catalogare analogie e differenze<sup>44</sup>.

Il vasto repertorio di *Reading like a historian* pone un'ulteriore questione, decisiva per valutare la qualità del processo di secondarizzazione: il fatto che la cura per la correttezza delle operazioni cognitive dell'allievo dovrebbe essere accompagnata da un pari interesse per la loro correttezza storiografica. Nell'unità su Hammurabi – ad esempio – che apre il curriculum di storia mondiale, il testo del cosiddetto *Codice di Hammurabi* è usato come fonte per la conoscenza della società e della religione del tempo. Con buona probabilità, influisce in questa scelta interpretativa (oltre alla diffusione dello stereotipo del *Codice*) il fatto che i riferimenti citati risalgono al principio del Novecento, quando la scoperta di quella stele di diorite fece gridare gli storici al rinvenimento del primo codice di leggi mai scritto. Ricerche (e edizioni) più recenti, come quella di Jean Bottéro, il decrittatore del *Codice*, avrebbero messo in guardia gli autori della *Lesson* e, conseguentemente, avrebbero evitato agli allievi di leggere quella fonte come la testimonianza di una realtà. Hammurabi, infatti, da buon usurpatore di un regno altrui, si preoccupò di diffondere presso i suoi sudditi delle “profezie” – ossia dei testi di propaganda – sul futuro ideale che il suo governo avrebbe loro assicurato. Il cosiddetto *Codice*, dunque, va letto in negativo, perché era il progetto politico di un sovrano che prometteva che avrebbe cambiato una società che, a giudizio suo e dei ceti che lo sostenevano, non andava affatto bene<sup>45</sup>. Scorrendo ancora le unità del curriculum di storia mondiale, troviamo la *lesson* sulle crociate, nella quale si suggerisce agli allievi di tenere

<sup>44</sup> Un'ampia rassegna delle esperienze e dei modelli di area anglosassone e italiana nei contributi di M. Cecalupo, *Lezione 10b. Debate o Storia controversiale? Esperienze italiane*, in “Historia ludens”, 8 aprile 2021 (<http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/423-lezione-10b-debate-o-storia-controversiale-esperienze-italiane.html>), e di L. Boschetti, *Lezione 10c. Debate o Storia controversiale?*, cit.

<sup>45</sup> M. Liverani, *Antico Oriente. Storia, società, economia*, Laterza, Roma-Bari 2009; J. Bottéro, *Le “Code” de Hammurabi*, in “Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia”, 12, 2, 1982, pp. 409-44: definisce una “credenza ingenua”, quella di pensare che il testo della stele sia un codice.

conto della ovvia partigianeria delle versioni della presa di Gerusalemme, senza avvisarli che per entrambi i contendenti l'uccisione dei nemici era considerata un segno del favore divino. Conseguentemente, gli studenti potrebbero essere spinti a prendere per oro colato le notizie sulle atrocità reciproche, fra le quali quella, raccontata dal pio Raymond d'Aguillier, dei cavalli cristiani che procedevano per le strade di Gerusalemme nuotando nel sangue fino al petto, una delle false conoscenze più disastrose che circolano – anche su internet – a proposito delle crociate<sup>46</sup>. Nel primo caso, è l'operazione del *sourcing* che viene inficiata, mentre nel secondo, a farne le spese è quella della *corroboration*.

Vi sono, ancora, “questioni centrali” che ricalcano temi di quella manualistica tradizionale dalla quale Wineburg prende più volte le distanze, opponendo ad essa il suo metodo euristico, come il dibattito se quella ateniese fosse realmente una democrazia, duplicato (sorprendentemente: ma forse non per il pubblico americano) anche per l'Impero romano. Altre questioni, invece, sono definibili “centrali” con molta difficoltà nell'economia di un curriculum e sembrano testimoniare un difetto di problematizzazione profonda (quella sulla quale, come abbiamo visto sopra, si dovrebbe costruire l'interesse degli allievi). Fra queste: stabilire il numero dei persiani alle Termopili, scoprire il veleno che assunse Cleopatra per uccidersi, decidere “che tipo di governatore fosse in realtà” Augusto, o accertarsi se Mansa Musa, che regnò sul Mali al principio del XIV secolo, sia stato veramente l'uomo più ricco mai esistito sul pianeta Terra. Su 49 unità, 32 trattano temi eventografici e 17 argomenti strutturali, di storia sociale, culturale o religiosa: sembra, quindi, che questo tipo di *lesson* sia più adatto ad argomenti circoscritti che a questioni di ampio respiro<sup>47</sup>. Così, accade che temi di rilevanza mondiale, come la conquista dell'America, vengano diluiti in quadretti sulla Malinche, su Montezuma – sul suo zoo personale e sul suo rapporto con Cortés – o sul dilemma se “veramente Atahualpa portasse la Bibbia all'orecchio”. Sembra, quasi, che i fatti storici vengano scelti più per il loro carattere simbolico, che per i loro risvolti documentari. Infine, l'unità sulla natura del Medioevo, tesa a stabilire se fosse stato un secolo buio o no, viene affrontata opponendo due brani manualistici, uno del 1954, nel quale

<sup>46</sup> A. Brusa, *Internet e la rete degli stereotipi sul medioevo*, in *Apprendere ciò che vive. Studi in onore di Raffaele Licinio*, a cura di V. Rivera Magos - F. Violante, Edipuglia, Bari 2017, pp. 87-118, 101 ss.

<sup>47</sup> Interesserà il lettore italiano notare che ci sono due unità dedicate al nostro paese: la peste del 1348 a Firenze e la battaglia di Adua (1896) per la quale vengono presentati tre documenti: due americani e uno etiopico.

il Medioevo è definito un secolo buio, e un altro del 2002 che invece lo vede come il crogiolo della nuova civiltà europea. Per orientarsi fra i due, gli allievi sono invitati a discutere brani tratti da polittici di età carolingia e da annali del x secolo, opponendoli alle cronache di Richerio, ai dati sulle università a partire dal XIII secolo (ecc.), come se l'idea di un Medioevo buio fosse di natura documentaria e non appartenesse alla storia culturale dell'Europa moderna e contemporanea.

Se il modello di Wineburg si adatta bene ad una storia eventografica, quello elaborato nei corsi di Didattica della storia di Bari a cavallo fra gli anni '80 e '90 del secolo scorso è nato per trattare temi di storia strutturale: sociale, della vita quotidiana, economica e culturale<sup>48</sup>. Quindi si si basa su tipi di fonti diverse, conosciute spesso dagli storici col nome di fonti seriali. Qui può servire per mostrare un altro processo di secondarizzazione, frutto della riflessione sulla grande quantità di ricerche didattiche, tante volte spontanee, che sono state fatte in Italia fra gli anni '70 e '80, spesso in antagonismo con la didattica tradizionale e con il manuale, basate sullo studio della metodologia storica, un campo molto familiare a un medievista.

Da queste fonti ho ricavato un modello di ricerca, adattato alle scuole in quattro fasi operative:

### Scegliere / Interrogare / Interpretare / Scrivere (SIIS)

Ho chiamato questo modello “la grammatica dei documenti”, in parallelo a quella “grammatica dei testi storici” che abbiamo visto sopra a proposito del manuale. Di seguito spiegherò le singole fasi e in che modo si

<sup>48</sup> Questo e altri modelli di lavoro (anche su argomenti eventografici e con altri tipi di fonti) sono riportati in A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1, 2, 3*, cit. Altri lavori sono stati pubblicati in A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi, *Il Racconto delle grandi trasformazioni*, 3 voll., Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 2001; A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi, *Officina della storia*, 3 voll., Pearson, Milano 2007; A. Brusa, *L'Atlante delle storie*, Palumbo, Palermo 2014. Le relative sperimentazioni vennero condotte in centinaia di classi, a cura dei docenti e degli studenti di Historia Ludens, associazione fondata nel 1996, per la quale si veda il sito [www.historialudens.it](http://www.historialudens.it). Una panoramica dei modelli di laboratorio, messi a punto a Bari e in altre realtà didattiche italiane: A. Brusa, *Artigiani della storia. Come si insegna in un laboratorio storico*, in *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*, a cura di USR Lombardia – Tavolo tecnico della didattica della storia, Ledizioni, Milano 2020. Si vedano ancora le unità didattiche, in particolare quelle sulle epigrafi latine, nel cd allegato a A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università. Omaggio a Giulio Guderzo*, cit. Altri modelli, costruiti su basi diverse, meriterebbero una descrizione a parte: Perillo - Santini (a cura di), *Il fare e il fare vedere nella storia insegnata*, cit.

possano secondarizzare. Come nel modello euristico, questo è semplice, molto legato alla ricerca storica, facilmente comprensibile anche dai non esperti di pedagoghesa. Come quello, può diventare il filo conduttore che dà coerenza formativa ai laboratori – diversi per tema, tipo di documento e struttura di lavoro – che vengono inseriti nel curriculum. A ognuna di queste “parole” possono corrispondere attività piuttosto semplici, ben individuabili dall’allievo, e che, quindi, gli permettono di “riempirle di esperienza”, in modo che, col tempo, le espressioni “interroga un documento”, o “interpreta un documento” diventino consegne dal significato condiviso, realizzabili con procedure riconosciute e valutabili.

### *Scegliere*

Quando lo storico entra in un archivio non prende tutti i documenti. Ne sceglie solo quelli che pensa siano utili alla sua ricerca. Questa operazione non potrà mai essere riprodotta in classe in scala 1/1. La quantità di documenti che uno storico vaglia per il suo lavoro è semplicemente improporzionabile per un non professionista. Questa operazione si deve simulare: dato, per esempio, un piccolo dossier di documenti, preparato per la bisogna, si possono invitare gli allievi a scegliere quelli che servirebbero loro nel caso che fossero degli storici economici o politici, o volessero sapere qualcosa della vita delle donne o l’evoluzione dei trasporti. La struttura di questa esercitazione è semplicissima. È adattabile a tutti i livelli di scolarità, dal momento che può essere realizzata con documenti iconografici, materiali o scritti, di ogni periodo e di difficoltà variabile di lettura. Ecco qualche esempio:

- Si prepara un dossier di cartoline illustrate degli anni Sessanta. Si chiede agli allievi di immaginare di essere degli storici che vogliono conoscere quel periodo. Che cosa potrebbero sapere da quelle immagini? Si fa l’elenco delle possibili informazioni; si classificano le cartoline (quelle che danno notizie economiche, sui trasporti, sulle abitazioni, sul vestire ecc.). Si prova a vedere quale tipo di domande sul passato questo piccolo dossier privilegia e che cosa non ci fa sapere.
- Ritagliamo da vecchi manuali (o scarichiamo dalla rete) foto di documenti materiali o iconici della società che stiamo studiando. Ecco l’archivio del ... “Voi siete gli storici che hanno avuto l’incarico di conoscere tutto su quel periodo. Che cosa riuscireste a sapere?” Dividiamo la classe in gruppi, assegnando a ciascuno di questi il compito di svolgere una particolare ricerca: gli storici economici, politici, religiosi, artistici ecc. Chi sarà lo storico più fortunato? O quello che

rimarrà quasi a bocca asciutta? C'è qualche documento che interessa più storici? Dei documenti che non interessano nessuno?

- Scegliamo, dal museo cittadino, il reparto attinente al periodo che si studia. Nelle varie teche sono conservati oggetti che possono dirci qualcosa. Anche se non si è studiato quel periodo, ciò che è importante è spingere gli allievi a interrogare quegli oggetti. In questo caso, occorrerà pregare la guida di limitarsi a rispondere alle domande degli allievi. Il gioco sarà quello di scoprire quale storico/allievo uscirà maggiormente soddisfatto dalla visita a questo museo.

I selettori corrispondono alle branche nelle quali si articola la grande famiglia storiografica (dalla storia dell'economia a quella dell'alimentazione), che ovviamente varieranno a seconda della composizione del dossier. Ma, esattamente come nel caso della "grammatica dei testi storici", potremmo scegliere anche selettori di grande astrazione, come "il tempo". In un modello di escursione, preparato durante un master di Didattica del Paesaggio storico, abbiamo invitato i partecipanti a selezionare lungo un percorso dato gli oggetti o i particolari del paesaggio che, a loro giudizio, facevano pensare a tempi diversi. In quell'occasione, scegliemmo un percorso che in un paio di chilometri portava dal neolitico ai tempi attuali (in Italia non mancano occasioni di questo genere). Con meno ambizioni, ma uguale frutto, si può ripetere lo stesso esercizio di scelta nel percorso che da casa porta a scuola, alla ricerca dei tempi diversi che attraversano un itinerario abituale<sup>49</sup>.

Questa attività, per quanto elementare e condotta con mano leggera (basta classificare i documenti e dire grosso modo che cosa se ne potrebbe ricavare), ha un grande significato storiografico. Guida gli allievi a capire che i documenti non esistono in natura. È lo storico che, scegliendo dei resti del passato, li trasforma nella materia prima della ricerca. Un documento non esiste in sé, ma è creato dallo storico. L'allievo che conosce il senso di questa operazione entrerà, probabilmente, in un archivio con occhi diversi, perché acquisteranno un senso quelle file e file di faldoni, e avrà qualche possibilità di valutare il lavoro dello storico, che in questo mare magno deve essere capace di individuare i documenti che gli servono.

---

<sup>49</sup> A. Brusa, *The Difficulty of Teaching Historical Landscape: Observations Starting From the Italian Situation*, in E. J. Delgado-Algarra, J. M. Cuenca-Lopez, *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, IGI Global, Hershey 2020, pp. 378-407.

*Interrogare*

Nella metodologia ottocentesca i documenti “parlavano”. Lo storico doveva limitarsi a dare loro voce. Si racconta che Numa Denis Fustel de Coulanges, il grande storico della città antica, al termine di una lezione così entusiasmante da strappare un lungo applauso, osservò – indicando con un gesto della mano un personaggio invisibile alle sue spalle – che il pubblico doveva piuttosto applaudire Lei, la Storia, che aveva parlato per bocca sua<sup>50</sup>. Il Novecento ha rivoluzionato questo approccio. I documenti sono muti, anche quelli scritti, addirittura quelli orali. Non furono prodotti per raccontare delle storie ai posteri, ma per le necessità pratiche dei tempi: fare una guerra, sbarcare il lunario, costruire una città o un’abitazione. Siamo noi moderni che li interroghiamo e ne ricaviamo informazioni. Trasformiamo quegli “oggetti di uso” in “strumenti di conoscenza”.

Quindi, “interrogare” è l’insieme delle domande che rivolgiamo a un documento. Questo appare bene nei documenti riportati nelle parti laboratoriali dei manuali, che sono in genere provvisti di un questionario. Ma proprio a questo punto, occorre fare attenzione<sup>51</sup>. L’oggetto si trasforma in documento nel momento in cui lo interroghiamo, non quando diamo le risposte. Quando gli allievi compilano un questionario prefabbricato, non effettuano un’operazione di laboratorio, ma un normale test di comprensione. Ma come renderli capaci di interrogare un documento? Qui la storia rivela una delle sue difficoltà nascoste, perché non esiste una griglia di interrogazione che possa andare bene per ogni genere di documento. Vediamone degli esempi.

«Niente sostituisce un oggetto storico», afferma categoricamente *Web Pédagogique*, un’associazione di ricercatori e insegnanti francesi, riecheggiando abbastanza scopertamente quel “niente documenti, niente storia” che aveva fatto la fama di Charles Victor Langlois e Charles Seignobos ai loro giorni. Ma anche gli oggetti hanno bisogno di essere interrogati. A un documento materiale (una selce preistorica, un faldetto medievale, una spoletta settecentesca o una stilografica moderna) lo storico rivolge alcune domande standard, che fanno capire anche in una primaria cos’è una “domanda alla quale il documento risponde”.

<sup>50</sup> Gabriel Monod ricordò questo aneddoto nel necrologio: *M. Fustel de Coulanges*, in “Revue Historique”, 41, 2, 1889, pp. 277-85.

<sup>51</sup> Sui deludenti apparati operativi dei nostri manuali, vedi l’analisi di R. Sánchez Ibáñez, K. Valentina Famà, A. Escribano Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell’Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, in “Didattica della storia”, 2, 15, 2020, pp. 180-95.

Sono di due tipi: le domande che riguardano la struttura dell'oggetto (di che cosa è fatto? Chi lo ha fabbricato? Con quale tecnica e con quali materiali?) e la sua funzione (a cosa serve? Chi lo usa?). Queste domande ci fanno intuire alcuni aspetti di quella società, facilmente ricavabili da semplici inferenze: se degli operai hanno realizzato questo oggetto, allora ci saranno delle fabbriche, dei padroni, dei capitali ecc.<sup>52</sup>

<sup>52</sup> C.-V. Langlois - M. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Hachette, Paris 1898, p. 13; *L'objet historique et l'enseignement de l'Histoire*, 16 nov. 2017, in <https://lewebpedagogique.com/histoireapprendre/objet-historique/>. La didattica degli oggetti vanta una lunga tradizione, collegandosi a quella "lezione obiettiva", della quale s'è detto sopra. Ai nostri giorni, il maestro indiscusso di questa branca della didattica, nuovamente ricca di promesse, è Joan Santacana Mestre, che ha insegnato archeologia e didattica della storia all'università di Barcellona, nel cui sito <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/> si trovano, alla rubrica *la historia del mundo contada por los objetos*, oggetti che rispondono magnificamente alle esigenze di una classe, come sedie, letti matrimoniali, scarpe, spolette, carte, strumenti scientifici e medici, armi di ogni età e indumenti di ogni tipo. Il suo progetto è di raccoglierne 1500. Il progetto è già a buon punto, e questo fa del suo sito uno strumento privilegiato per qualsiasi insegnante, anche italiano: lo spagnolo è lingua amica e Google traduttore farà il resto. La sua "storia del mondo raccontata dagli oggetti" si basa sul principio della modularità, che facilita il docente nel lavoro di riorganizzazione e di finalizzazione del materiale a seconda delle necessità laboratoriali. Neil MacGregor, direttore del British Museum, basa il suo bestseller – *A History of the World in 100 Objects*, Penguin 2009, (ed. it. 2012) – su una capacità narrativa e su un'erudizione che rendono affascinanti le notizie che legge negli oggetti. A stretto giro, il British museum ha pubblicato una guida per gli insegnanti: <http://www.teachinghistory100.org/>, ricca di informazioni e di suggerimenti didattici. Lo straordinario successo del libro ha letteralmente promosso un genere. Così, raccontate in cento oggetti, troviamo la storia delle crociate, della Prima guerra mondiale, della vela o del design e di tanto altro. Sam Roberts, dalle pagine del "New York Times", esalta questa prospettiva, citando Wisława Szymborska: «possiamo vedere tutta la storia del mondo anche nell'oggetto più trascurabile»: *Object Lessons in History*, 27 sett. 2014, <https://www.nytimes.com/2014/09/28/sunday-review/object-lessons-in-history.html?ref=opinion>. Larry Ferlazzo pubblica nel suo blog una lista di siti, ispirati alla storia oggettuale, che vanno dalla storia di New York fino agli oggetti razzisti, nella quale troviamo anche una storia di George Bush in 13 oggetti: <https://larryferlazzo.edublogs.org/2015/12/24/the-best-resources-for-using-object-lessons-in-history/>. La *Touching History*, cioè l'uso didattico della cultura materiale ha contagiato le scuole militari: G. E. Yoshitani et al., *Touching History*, in "Army History", 118, 2021, pp. 30-6. Un forte impulso a questa didattica sembra assicurato dalla stampa in 3d: H. Geismar, *Museum Object Lessons for the Digital Age*, UCLA, Los Angeles, 2018, pp. 105-13. A fronte di questa mobilitazione, sembra esigua l'eco didattica italiana, limitata, a quanto sono riuscito a trovare, a Mario Fierli, che associa la potenzialità didattiche della storia degli oggetti a una pedagogia intuitiva, più che razionale (la narratività, l'immersione, lo stimolo), collega il successo di questo approccio con l'esplosione dell'internet e, da ultimo, ne ricorda le possibilità laboratoriali: *Dal piccolo al grande. Percorsi per apprendere la storia e non solo*, in "Education 2.0", 27 febbraio 2012:

Se il documento materiale è una moneta, le cose cambiano un po'. Devo imparare che c'è un *recto*, dove in genere c'è un simbolo o un personaggio politico, e un *verso*, con delle scritte o altre raffigurazioni. Ognuno di questi particolari fa intuire la presenza di una divinità, di una carica pubblica o di un progetto politico (pensate al *Plus ultra* scritto sulle colonne d'Ercole che affiancano un planisfero, raffigurate nei "pezzi da otto" dell'impero spagnolo)<sup>53</sup>. O pensate agli euro. Perché le banconote riproducono monumenti di fantasia, non riconducibili a monumenti esistenti negli stati dell'Unione, mentre le monete sono fortemente nazionalizzate?

Se il documento è iconografico, converrà interrogarsi sui personaggi e i particolari raffigurati – più l'analisi è fine, maggiori saranno le notizie che ne ricavo – e, poi, chiedersi che cosa quell'immagine vuole raffigurare (una vittoria, un fatto doloroso, un messaggio politico ecc.) e quale uso ne è stata fatta<sup>54</sup>.

---

<http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/dal-piccolo-al-grande-percorsi-per-apprendere-la-storia-e-non-solo-di-mario-fierli.shtml>.

<sup>53</sup> Luigi Cajani illustra l'importanza della numismatica nell'insegnamento della storia e fa l'esempio del *real de a ocho*, la moneta d'argento spagnola che per tre secoli fu la moneta mondiale di scambio, fino a che, dalla metà dell'Ottocento, fu soppiantata dal dollaro: *Numismatica e didattica della storia: il real de a ocho e la globalizzazione moderna*, in "Didactica historica", 4, 2018, pp. 127-32. Il sito della Banca Europea (<https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/euroleafletit.pdf>) pubblica gli euro dei paesi aderenti all'UE, con brevi descrizioni, che mi paiono utilissime per un percorso conoscitivo e culturale dell'Unione (ci si può facilmente interrogare sulla costruzione identitaria dei singoli stati), che tuttavia non sembra aver interessato i docenti italiani di storia. In rete trovo solo utilizzazioni dell'euro in ovvi esercizi di aritmetica, come nei numerosi siti raccolti da C. Di Salvo, *Percorso didattico e schede operative sull'Euro*, 26 gennaio 2020: <http://www.guidedidattichegratis.it/2020/01/percorso-didattico-e-schede-operative.html>, o come pretesto per excursus di storia dell'arte: E. Pulvirenti, *L'arte nell'Euro: capolavori italiani sulle monete*, in "Didatticarte", 5 gennaio 2014: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=1706>.

<sup>54</sup> Le immagini entrano nell'insegnamento della storia fin dal XVII secolo, come testimonia l'opera di J. Buno, *Historische Bilder/ Darinnen Idea Historiae Universalis : Eine kurtze Summarische Abbildung Der fürnehmsten Geist- und Weltlichen Geschichte durch die vier Monarchien*, Elers, Lüneburg 1672. Sulla didattica attuale si veda A. Brusa, *Una grammatica delle immagini: la cultura iconografica tra manuali e didattica della storia*, in "Visual History", 3, 2017, pp. 145-56. In corso di stampa, nella stessa rivista, è Id., *Foto iconiche e formazione storica*. Una sitografia completa sulla *visual history*, con l'indicazione di laboratori per le scuole in A. Prampolini, *La Visual History. Che cos'è e quali storie ci fa conoscere*, in "Historia Ludens", 10 feb. 2012, <http://www.historialudens.it/biblioteca/404-la-visual-history-che-cos-e-e-quali-storie-ci-fa-conoscere.html>; Id., *Visual history. L'uso didattico delle fonti iconografiche. Sitografia*, ivi, 10 marzo, 2021, <http://www.historialudens.it/biblioteca/413-la-visual-history-l-uso-didattico-delle-fonti-iconografiche-2.htm>.

Una fonte orale, paradossalmente, sarà la più difficile da interrogare. Al contrario di quello che può apparire (ecco finalmente un documento parlante!), la fonte va accuratamente costruita in classe da allievi che sanno dialogare col testimone e ne sanno ricavare notizie utili<sup>55</sup>.

Anche i documenti scritti variano a seconda del tipo. Una carta medievale – il documento notarile forse più compulsato dagli storici – ha una parte centrale (il dispositivo) nella quale si descrive l’oggetto della compravendita, la dote matrimoniale o il lascito testamentario. Se ne ricavano buone informazioni su aspetti di storia sociale del periodo. Una cronaca, però, non risponderà affatto alle medesime domande. Occorrerà cambiare questionario: ci dirà meno della società, probabilmente molto di più dell’idea di potere che si aveva a quel tempo. Se abbiamo sottomano una legge, occorre fare attenzione: ciò che mi dice spesso è un’immagine in negativo della realtà (se la legge commina una certa pena per i furti, non vuol dire che i furti non ci saranno più: al contrario, più le leggi insistono, più devo pensare che i furti sono un reale problema per quei tempi).

Insomma, per quanto si possano individuare domande tutto sommato semplici e quindi gestibili da allievi di secondaria, la loro tipologia è alquanto varia ed è impossibile insegnarla per bene e per intero e soprattutto con un paio di laboratori. Inoltre, come abbiamo visto negli esempi, queste domande non corrispondono affatto a quelle di un test di comprensione. Alla scuola, però, non interessa questa completezza. Lo studente non deve diventare uno storico. Ciò che gli serve è capire come lo storico lavora e impadronirsi di “alcuni tratti” del suo modo di ragionare. Dunque, prepariamo piccoli dossier di oggetti materiali per la preistoria; immagini di tombe per l’antico Egitto; delle monete per la civiltà greca; epigrafi (tradotte!) per quella romana. Serviranno magnificamente

---

<sup>55</sup> C. Marcellini, *Testimoni a scuola. Una riflessione sull’uso delle fonti orali per la didattica della storia*, in “Novecento.org”, 4, 2014, in <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/testimoni-a-scuola-una-riflessione-sulluso-delle-fonti-orali-per-la-didattica-della-storia-996/>. In Italia c’è una lunga tradizione di uso didattico delle fonti orali, a partire dal convegno che l’Insmli (la rete nazionale degli istituti storici della Resistenza, ora Istituto Nazionale Ferruccio Parri) organizzò nel 1981: Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia e Istituto Gramsci, *Fonti orali a scuola*, Marsilio, Venezia 1982. Questa tradizione ha privilegiato, al principio, le fonti relative alla Resistenza e alla Guerra mondiale, per poi ripiegare sulla Shoah. Al contrario, la tradizione americana ha promosso l’uso didattico delle fonti orali soprattutto per indagare sui periodi successivi: vedi *Online oral history Projects*, del 2010, dell’American Historical Association: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2010/online-oral-history-projects>.

per piccoli laboratori sulla vita sociale di quei popoli. Come nella bottega dell'artigiano, mostriamo agli allievi come si interroga il primo documento del nostro dossier. Un paio li interrogheremo insieme. Consegniamo agli allievi (individualmente o in gruppi) i restanti documenti, sfidandoli a cercare il maggior numero di notizie. Sapranno interrogarli? Forse sul primo laboratorio le domande saranno poche e dovremo integrarle energicamente. Ci sarà un secondo laboratorio e magari un terzo, nel quale le cose andranno meglio.

### *Interpretare*

Interroghiamo il documento e questo ci risponde. Ci ha detto la verità? Per lo storico moderno la risposta è netta. No. «Ogni documento è menzogna», scrive Jacques Le Goff, e prosegue: «sta allo storico di non fare l'ingenuo»<sup>56</sup>. I documenti raccontano sempre delle falsità. A volte lo fanno intenzionalmente, perché i loro autori presentano una versione interessata o semplicemente personale dei fatti; a volte soltanto perché quei documenti (materiali, iconici o scritti) rappresentano un aspetto forzatamente parziale di quella data società; a volte solo perché della gran massa dei documenti prodotti da una società, sono rimasti unicamente quelli che abbiamo sottomano. Per poter utilizzare le risposte del documento, lo storico le deve "interpretare". Deve chiedersi chi ha prodotto quel documento, per quale scopo, in quale contesto, come il documento è stato conservato (informazione che spesso trascuriamo, ma che è vitale: i documenti della gente comune di solito non vengono conservati). Queste sono le notizie che la filologia classica chiama *extra fontes* (le abbiamo già viste incluse nel *sourcing*) che qualche volta troviamo in calce ai documenti riportati nei manuali, riassunte spesso in modo inutilizzabile e quasi mai lette dagli allievi. In un laboratorio, invece, queste notizie vanno prese molto sul serio. Dopo aver interrogato i documenti, l'insegnante mette in guardia gli allievi, illustrando autori e contesti e chiedendo di rivedere attentamente le informazioni raccolte. Come le modificheranno, se dovranno tener conto di queste nuove conoscenze? Anche in questo caso la metafora della palestra (e del suo istruttore) ci aiuta: facciamo vedere prima noi, e poi chiediamo agli allievi di imitarci. Quando saranno pratici, faranno da soli e dovranno essere loro a chiedere aiuto, quando si trovano impossibilitati a interpretare un documento.

---

<sup>56</sup> J. Le Goff, *Monumento/documento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 5, Einaudi, Torino 1978, pp. 38-43.

*Scrivere*

Ricavate le notizie utili dal dossier documentario, è possibile stendere una breve relazione. *Scrivere*. La prima volta che proporrete questo esercizio in classe, attendetevi dei risultati deludenti. La scrittura dello storico non è affare per principianti. E non perché lo storico si esprima in modo astruso. Anzi: più è semplice nella sua esposizione, più è complicato il suo lavoro e, paradossalmente, anche quello di un lettore esperto, che non si accontenta dei fatti, ma vuole rendersi conto di come sono stati ricostruiti dallo storico. La vera difficoltà di un testo storico è che scorre su due registri: in alto (per così dire) quello della narrazione. In basso, quello delle fonti che la supportano passo dopo passo. È, in pratica, la pagina di un testo accademico – testo + note – per molti il simbolo di un'erudizione noiosa, ma per gli storici (e per chi conosce la storia) componente essenziale della comunicazione scientifica. E quando un testo è divulgativo o manualistico? Allora viene il difficile, perché bisognerebbe immaginare il fiume di note che scorre sotto quel testo all'apparenza così fluido e piacevole. Ed è una difficoltà che è scaricata tutta sul lettore: o lui riesce a ipotizzare delle fonti, oppure prenderà quel testo come un racconto, uno dei tanti che si possono fare sul passato, e che, in fondo, anche lui, se ci si mettesse, potrebbe scrivere<sup>57</sup>.

Dunque, scrivere in questo modello di laboratorio è organizzare le notizie raccolte dai documenti in un testo dal senso compiuto. Non è facile. Le prime volte conviene che il “maestro” scriva lui il testo, lasciando all'allievo il compito di aggiungere le note ai momenti giusti, al principio indicati dal maestro. Man mano, nei laboratori successivi, si aumenteranno gli spazi di autonomia: “mettere le note nei posti giusti, senza che questi vengano indicati dal professore”; “completare un testo, iniziato dal professore”; “scrivere un testo sulla base di una scaletta indicata”; “scrivere autonomamente un testo, utilizzando tutte le informazioni raccolte dal dossier”.

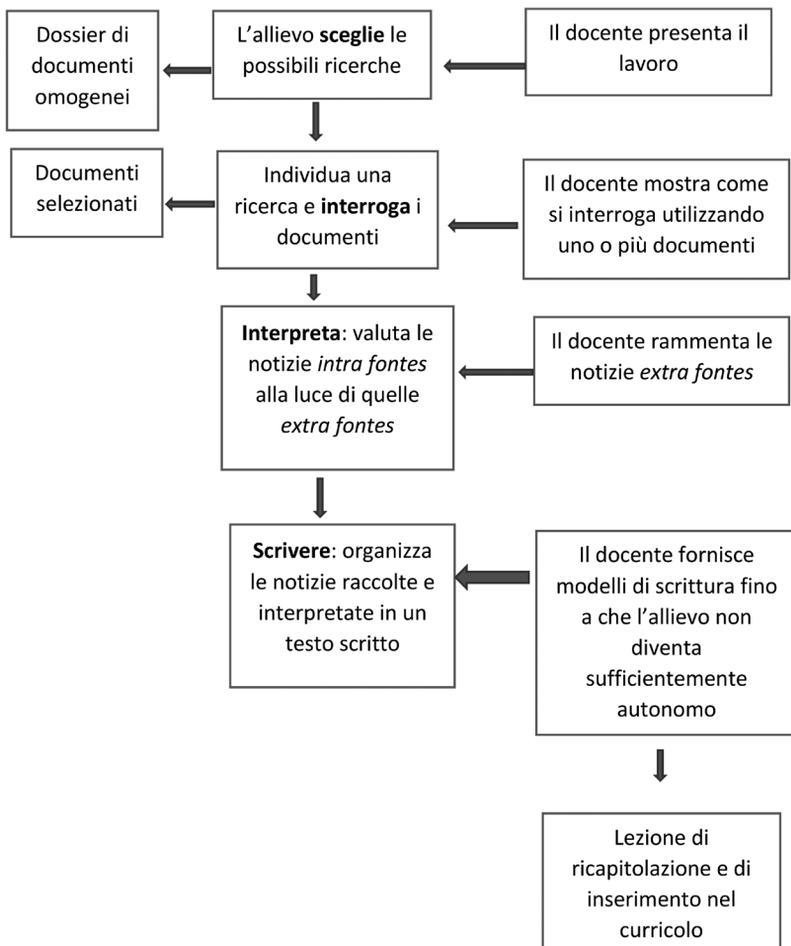
Un buon esercizio è quello di scrivere due volte il testo. La prima volta dopo l'interrogazione. La seconda dopo l'interpretazione. Se il laboratorio è ben costruito, l'allievo avrà modo di apprezzare la potenza dell'interpretazione storica, che l'avrà costretto a modificare in profondità il primo testo.

---

<sup>57</sup> Parla della comunicazione su due registri, tipica nell'ambito della ricerca, G. Sergi, *La saggistica e le forme del testo*, in “Reti medievali”, 5, 2, 15 dicembre 2004.

La scrittura, solitamente valutata come luogo della creatività, è uno strumento strettamente professionale dello storico. Quindi la valutazione riguarderà la correttezza dell'impiego della documentazione, il fatto che sia stata ben interpretata, se l'interrogazione è stata attenta e analitica, l'eventuale uso di altre notizie, ricavate per esempio dal manuale o da altri repertori controllati. Si tratta di operazioni che non vanno disgiunte dalla "comunicazione diretta". Per esempio, man mano che l'allievo progredisce, lo si potrebbe invitare a dotare il testo manualistico di note (utilizzando per questo la documentazione riportata nello stesso manuale, o aggiungendo dei documenti ben scelti). Un buon esercizio è quello di "inventare le note". Ecco l'incipit della vita di Bodo il contadino (si trova in molti manuali, altrimenti si ricorra al sempre magnifico libro di Eileen Power, *Vita nel Medioevo*, Einaudi, Torino, varie edizioni: ho visto che ne esistono adattamenti per le superiori, direi inutili, date la bellezza e la leggibilità del testo originale). Bastano trenta righe: si provi a immaginare da quali fonti la storica ha ricavato la notizia che Bodo non sapeva nemmeno il *Pater Noster*, che era circondato da api, che aveva una famiglia ecc. Ma si prenda, subito dopo, una descrizione della giornata di Carlo Magno (può andare bene anche la descrizione che trovate nella Treccani online, con l'avvertenza ovvia di togliere i riferimenti a Eginardo) e proponete lo stesso esercizio: da quali fonti si può ricavare la notizia che Carlo era molto alto, gli piaceva mangiare, era alquanto sbrigativo con le donne, si arrabbiò parecchio durante l'incoronazione e fece costruire una splendida residenza ad Aquisgrana? Bodo e Carlo: non importa che le fonti siano quelle precise. Avremo raggiunto il nostro scopo se l'allievo ipotizzerà fonti di genere diverso. La cronaca scritta da un sapiente della corte e la scodella trovata in uno scavo, le fondamenta di una reggia e i pali di fondazione di una capanna.

Il modello completo di un laboratorio basato sulla grammatica dei documenti è il seguente:



## Conclusion

I due modelli di laboratorio che abbiamo esaminato sono solo alcuni di un'officina che dovrebbe contenerne tanti: la storia è così varia e i materiali a partire dai quali è costruita talmente diversi, che è impossibile individuare un modello buono per tutte le evenienze. Un modello, per giunta, perfetto, in grado di coprire l'intero panorama dell'alfabetizzazione storica. Tuttavia, questi esempi sono sufficienti per capire quanto

divergano il laboratorio didattico e la ricerca non strutturata; un laboratorio costruito secondo regole precise e quello “inventato” dal docente. Uno pseudo-laboratorio manualistico, magari arricchito da elenchi infiniti di competenze, e il frutto di una secondarizzazione aderente quanto più possibile alle modalità del ragionamento storico. Sono sufficienti, anche, per intuire la cultura – storica e didattica – necessaria per maneggiare in classe questo strumento.

Per uno storico, le competenze sono condensate nel significato della parola: “storia = vedo e racconto”. Come faccio a “vedere” dei popoli che non esistono più, si chiedeva Erodoto di fronte al suo pubblico di ateniesi avidi di storie? Interrogo vecchi racconti, testimonianze di marinai, osservo templi e statue antiche. La storia è la scienza dell’invisibile. Ricostruisce realtà che non si vedono a partire da tracce. Lo storico lo fa a livello professionale: e in questo sarà la sua competenza (più o meno profonda, lo diranno i suoi colleghi). Il cittadino consapevole della delicatezza del lavoro dello storico, ne capisce e ne apprezza i prodotti: e in questo consisterà la sua competenza. Oggi, questa capacità è molto più difficile e necessaria che nel passato. Fino a qualche decennio fa, forse non era nemmeno richiesta, dal momento che le conoscenze storiche che circolavano erano per la maggior parte prodotte dagli storici. Nel moderno supermercato delle conoscenze, invece, il reparto storia straborda di prodotti storici fabbricati da una pluralità di soggetti. E non sempre quelli più luccicanti sono quelli affidabili. Riconoscerli, per un cittadino comune, è pressoché impossibile, a meno che non sappia come lo storico lavora e non abbia frequentato un po’ il suo laboratorio. Da questo punto di vista, l’educazione storica di base assomiglia a quella alimentare. Non è necessario conoscere per filo e per segno la composizione di ogni alimento del supermercato: basta sapere alcune cose riguardo la filiera di produzione, la quantità di calorie, il trattamento del cibo. Può sembrare un obiettivo minimo: ma se si riflette sull’abnorme uso di storia che fanno gli stati, i gruppi di pressione, gli enti locali, l’industria dell’entertainment, si comincerà ad apprezzare l’importanza che ha la capacità di distinguere una storia fatta per conoscere il passato, da un’altra, fatta per ottenere un obiettivo politico o economico.

C’è un altro aspetto della nostra società che richiede forti competenze laboratoriali. Noi viviamo talmente immersi nelle informazioni sul mondo, che abbiamo la sensazione di essere presenti ovunque: dove c’è un attentato, una crisi politica, una manifestazione, si sciogliono i ghiacciai, la gente muore di fame o al party di qualche vip. La realtà è che siamo seduti nel nostro salotto e i media ci scaricano delle notizie, sbattendoci in faccia un aut aut ineludibile. O siamo capaci di trasformare queste

notizie in fonti, oppure saremo debitori inconsapevoli degli scopi per i quali quelle notizie sono state prodotte e ci sono state inviate. La storia è il più grande laboratorio costruito dall'umanità per trasformare in fonti le notizie più disparate. In questo laboratorio si è accumulata una sapienza tecnica millenaria, che oggi si rivela una risorsa per la formazione di un cittadino che sa costruirsi una propria immagine del mondo.

Per quanto riguarda più strettamente la grammatica dei documenti, osservo che l'allievo può impadronirsi di capacità sufficienti di scelta, di interrogazione e di scrittura, intesa come ricostruzione autonoma, anche parziale e provvisoria, di una realtà a partire dai documenti a propria disposizione (per "sufficiente" intendo un livello di padronanza che ti permette di riconoscere il tuo eventuale errore). Sull'interpretazione (come sulla contestualizzazione di Wineburg), però, non si può derogare dal fatto che occorre avere delle informazioni specifiche e precise: e queste te le può dare il professore o uno storico. Proporrei, in questo caso, il concetto di "competenza negativa": sapere che non si può usare come documento una certa informazione o una certa immagine, se non se ne conoscono l'autore, gli scopi e la contestualizzazione. È facilmente immaginabile la potenza critica della sua applicazione: "Correda la tua relazione di immagini, scegliendo dalla rete solo quelle che puoi usare come fonti".

Gli attrezzi del professore – il laboratorio, il manuale e la lezione – hanno tutti una loro antichità. Sia quelli che godono della reputazione della tradizionalità (la lezione, il manuale, l'interrogazione), sia quelli baciati dall'innovazione, come il laboratorio. Le immagini, gli oggetti, i documenti, la lezione rovesciata o a quella dialogata, le fonti orali, e la stessa idea che scopo del lavoro scolastico sia quello di avviare gli allievi al ragionamento storico, hanno tutti date di nascita che ne mostrano la vetustà. Questa constatazione falsifica irrimediabilmente uno degli *idola* della discussione didattica diffusa: che gli strumenti "tradizionali" facciano parte della natura originaria della scuola così come si è formata in occidente, mentre quelli "innovativi" provengono da fermenti ribellistici odierni, importati da oltreoceano, nati dopo il nefasto '68 o partoriti in ambienti pedagogici estranei alla storia. La realtà della scuola vuole, invece, che innovazione e tradizione (continueremo a usare questi termini, per quanto del tutto impropri) coesistano, probabilmente da quando si insegna storia. Da sempre, potremmo dire, si fronteggiano insegnanti che circoscrivono la loro professionalità all'uso della lezione e dell'interrogazione e, col tempo, del manuale, e sono convinti che solo questi strumenti garantiscano una buona formazione; e altri che caratterizzano il loro insegnamento con una varietà maggiore di strumenti, magari assegnando

alla lezione un ruolo del tutto secondario o escludendo del tutto il manuale dal loro orizzonte professionale. E ugualmente stagionate sono le reciproche accuse, di essere noiosi e ripetitivi o disordinati e velleitari. Scorporata dalla storia, questa opposizione si è facilmente ideologizzata, e, a seconda degli schieramenti, innovazione e tradizione sono diventate sinonimo di “buono” e “cattivo”. Questo falso dibattito ha avuto l’effetto di occultare due problemi reali. Il primo è quello di capire perché gli “innovatori” sono stati sempre minoritari, nonostante a volte abbiamo avuto dalla loro politici riformatori e studiosi apprezzati da tutti e, da quando esiste, quella parte della ricerca che si è occupata di didattica della storia. Il secondo problema, questo particolarmente italiano, è quello di non riuscire a valutare i danni che la mancanza di professionalità dei docenti ha causato a entrambi gli schieramenti. Apprendere dall’imitazione o dal sentito dire conduce alla degradazione degli attrezzi didattici, vecchi o nuovi che siano. L’uso approssimativo che ne consegue ostacola decisori, studiosi, ma anche singoli insegnanti, nel compito di analizzare la situazione didattica, per capire dove intervenire per migliorarla. E per ultimo, incentiva l’editoria scolastica a produrre manuali, che nel gergo vengono chiamati “generalisti”: accettabili da tutti e, quindi, gonfi di ogni suggestione innovativa, ma saldamente legati al modello dell’oralità della storia.

Liberata da queste coperture ideologiche, la cassetta degli attrezzi mette a disposizione del docente un’esperienza di lavoro pluriscolare, ideale nella sua diversificazione per insegnare una materia complessa e dalle mille sfaccettature quale è la storia. La condizione d’uso necessaria, però, è che se ne abbia una conoscenza critica, nella quale si comprendano la storia, le modalità di impiego e la consapevolezza dei loro limiti (oltre all’insostituibile training pratico). Non esistono strumenti onnipotenti. Una bella lezione fa capire un processo storico, ma difficilmente consegna agli allievi la capacità di usare dei documenti, così come è improbabile trovare dei documenti che spieghino in modo semplice agli allievi che cos’è il feudalesimo. È velleitario chiedere al manuale di farsi carico di una formazione così complicata come quella storica, ma è altrettanto velleitario pretendere questo miracolo da una qualsiasi strategia laboratoriale, dogmaticamente assunta.

La consapevolezza dei limiti degli strumenti potrebbe spingere gli insegnanti ad adottare una visione saggiamente economica nel loro uso: nel senso che occorrerebbe tener conto di convenienze di tempo e di efficacia. Adoperare una o più lezioni per spiegare il lavoro dello storico, pratica diffusa dai manuali che si aprono solitamente con le pagine sul “mestiere di storico”, è spesso una perdita di tempo. L’allievo ascolta

nozioni di epistemologia e di metodologia che non sa riferire a nessuna azione concreta, esattamente come accade in quei corsi universitari, che si aprono con lo stato di una questione del tutto ignota agli studenti. Queste conoscenze – nelle scienze cognitive definite spesso “procedurali” – si trasferiscono con maggiore facilità e rapidità in un laboratorio, lavorando sui documenti o sulle interpretazioni, e “nominando” le azioni man mano che l’allievo le mette in atto. Al contrario, il costruttivista che immaginasse un laboratorio per mettere in grado gli allievi di ricavare da alcuni documenti dei concetti storici generali (come rivoluzione, feudalesimo, globalizzazione), si inoltrerebbe in un labirinto di letture sofisticate del materiale, laddove una buona lezione sarebbe più efficace e rapida. E, per citare strumenti che qui non trattiamo, un gioco è molto più indicato di una lezione, se vogliamo che l’allievo capisca a fondo una situazione complessa, come un’escursione di studio più efficace di qualsiasi perorazione sulle regole per leggere un paesaggio.

La cassetta degli attrezzi, infine, cioè il considerare la concretezza del lavoro in classe come un polo insostituibile della ricerca didattica, aiuta a riconsiderare proposte strategiche della ricerca attuale, come quella dell’alfabetizzazione storica. Essa mette in evidenza la necessità di un sapere “grammaticale”, che introduca a un “pensare storicamente”, capacità spesso preclusa ad allievi che non hanno eccessiva dimestichezza con i linguaggi della storia. Questo, unito a quel sapere “sintattico” già ben descritto nella letteratura scientifica corrente, potrebbe contribuire a formare quella cultura professionale, indispensabile al docente per maneggiare gli strumenti della sua cassetta.

ANTONIO BRUSA

Università degli Studi di Bari, [brusantonio@gmail.com](mailto:brusantonio@gmail.com)

