

## Cambiamenti del manuale e cambiamenti della didattica

**«Collegamento»** - *Sembra che negli ultimi anni, gli insegnanti di storia siano tornati in massa al manuale: come si deve interpretare questo fenomeno?*

**Dr. Brusa** - È sempre bene conservare un margine di ambiguità ai cosiddetti fenomeni di massa. Ma è ugualmente salutare, credo, concedersi delle interpretazioni positive. Ad esempio, che gli insegnanti di storia tentino di recuperare alla loro disciplina un minimo di concretezza: almeno quella che si riesce ad avere per il programma di italiano o di matematica. Questo desiderio potrebbe voler dire un maggior interesse verso un «libro» di storia. Si deve poi mettere nel conto il fatto che i libri stessi sono in qualche modo cambiati. Soprattutto quelli delle medie inferiori. Quale superficialmente (le foto, gli inserti colorati); quale più in profondità, cercando di favorire un insegnamento migliore, tutti hanno cercato di modernizzarsi. E questo tentativo è indubbiamente percepito da un'utenza, gli insegnanti, che, per quanto molto frustrata, è estremamente sensibile alle istanze della modernizzazione.

**«Collegamento»** - *Tutto positivo, dunque, in questo ritorno?*

**Dr. Brusa** - Naturalmente no. Viene in mente il vecchissimo aneddoto dell'orologio fermo, che segna l'ora giusta almeno due volte al giorno. Ci sono molti insegnanti che non hanno mai cambiato nulla nella loro professione. Usavano il manuale venti anni fa; hanno continuato ad adoperarlo negli anni della contestazione; oggi si ritrovano, loro malgrado, *à la page*. A questi si aggiungono altri, effettivamente disillusi da esperienze generose, ma forse condotte con una ragionevolezza non eccessiva. Ci sono poi le nuove leve, entrate da poco nella scuola e che si ritrovano fra le mani «il manuale»: ed è straordinario osservare come nell'uso che ne fanno, nelle critiche e nelle discussioni che propongono, ripercorrono l'intera avventura di domande e di ricerche, vissuta dai loro colleghi più anziani in questi ultimi anni. Jean Piaget direbbe che ripercorrono nella loro ontologia di singoli professori l'intera filologia della specie insegnante. È stupefacente come la scuola non riesca a costruirsi una memoria razionale delle proprie esperienze e dei propri errori e obblighi ciascuno a ricominciare ogni volta daccapo.

**«Collegamento»** - *È possibile descrivere in breve quest'«esperienza», sulla quale converrebbe costruire in futuro?*

**Dr. Brusa** - Nel nostro recente passato il manuale ha focalizzato l'insieme delle insoddisfazioni che si provavano nell'insegnare (e nello studiare) storia. E, in particolar modo, quelle che riguardavano le modalità e gli scopi dell'insegnamento, da una parte; quelle che riguardavano i contenuti, dall'altra. Insomma la crisi era complessiva (e completa): il manuale ha avuto il grande merito di attirarla su di sé, di renderla concreta ed evidente. Che la questione vera fosse quella dei contenuti e dei metodi lo si è capito dopo. Ne sono una testimonianza i convegni numerosi che negli ultimi dieci anni si sono tenuti in Italia. È giusto, perciò, che il manuale esca dal mirino degli interessi e delle critiche e riprenda il suo ruolo modesto ma utile di strumento.

Penso che oggi la questione possa essere posta con chiarezza e con semplicità: da un lato ci sono i problemi didattici. Questi devono essere affrontati con la ricerca e con la preparazione professionale. Dall'altro lato ci sono gli strumenti della didattica e tra questi c'è il manuale. La didattica formula le «domande». Il manuale deve cercare di rispondere al maggior numero di queste.

**«Collegamento»** - *Procediamo con ordine, e cominciamo dalle domande didattiche. Ce ne puoi fare l'elenco?*

**Dr. Brusa** - Provo ad organizzarle, suddividendole in richieste che riguardano i metodi di insegnamento e in richieste che riguardano i contenuti (nella pratica, è ovvio, è abbastanza difficile scindere i due aspetti). Il primo mi è un po' più chiaro: mi sembra diffusa abbastanza l'idea che la storia non debba essere unicamente appresa per racconti; che le immagini possano essere un buon mezzo per fare storia; che l'apprendimento della storia sia in realtà l'apprendimento di una somma di operazioni storiografiche.

Il secondo aspetto, quello dei contenuti, è, invece, alquanto più oscuro: si condivide un po' tutti che la storia politico-diplomatica non debba più essere l'unica storia da apprendere e che – perciò – si debba far spazio alla storia sociale, quella delle mentalità e della vita quotidiana, ecc. Si condivide, ancora, il fatto che la somma dei contenuti (il programma) non può più essere presentata come «La storia» e conserva intatto il suo valore la denuncia di etnocentrismo che alcuni anni fa Marc Ferro aveva rivolto a tutti i programmi di insegnamento della storia oggi in vigore nei vari Stati: ma, quando si tenta di definire una nuova «summa» delle

conoscenze storiche, vengono meno certezze e proposte condivise.

Credo che ciò accada anche perché questa questione non è affatto risolvibile attraverso procedure di lavoro didattiche. Essa impegna il mondo della ricerca, l'organizzazione del suo sapere e delle sue rilevanze. E, forse, ne riflette la crisi.

Ma ciò accade soprattutto perché la scelta dei contenuti dell'insegnamento è un potentissimo indicatore – politico e culturale – del modo con il quale una collettività legge il proprio mondo e individua il proprio posto nel mondo contemporaneo. E questo modo è oggi decisamente in crisi, sia a livello individuale, sia a livello collettivo.

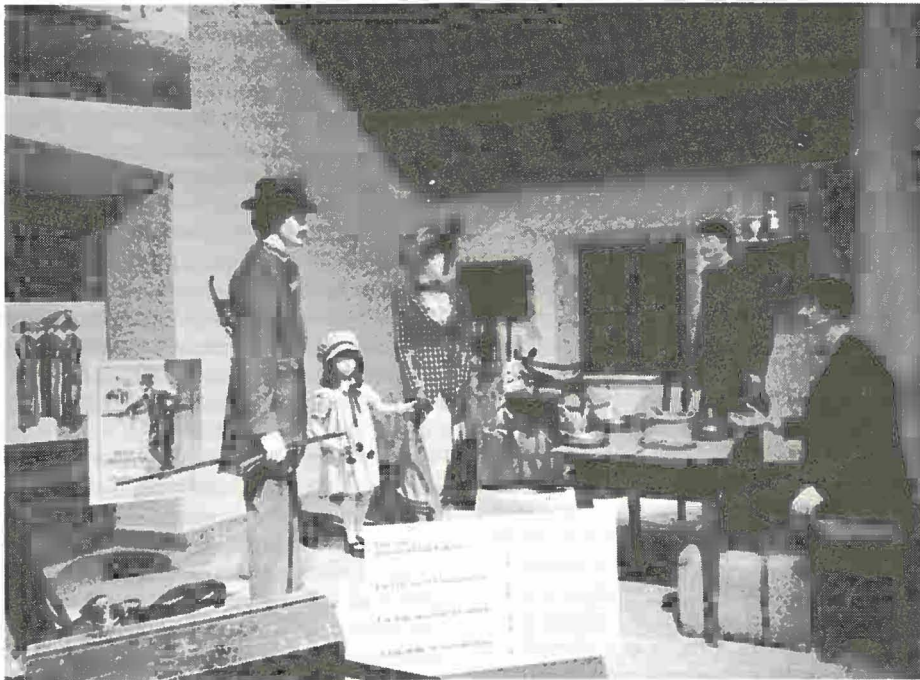
Per questo ritengo che la questione dei contenuti sia molto più grande di quella didattica. Che essa «sorga a monte» come si diceva alcuni anni fa e che, perciò, per il momento, non consenta che soluzioni «di ripiego», nelle quali prevalgano il buon senso, la cultura personale, la modestia, il senso della concretezza didattica.

**«Collegamento»** - *Se le cose stanno così, la produzione di un manuale è oggi un'operazione alquanto problematica.*

**Dr. Brusa** - Naturalmente continuano a esistere editori che pubblicano manuali come se nulla fosse accaduto, negli ultimi anni, confezionando magari in carta patinata e con qualche foto «sempre la stessa storia». Tuttavia alcune istanze dei docenti sembrano essere state recepite: un collegamento più stretto con la ricerca, ad esempio. A partire dagli anni settanta è cresciuto, infatti, il numero dei manuali scritti direttamente dagli storici. Com'è ovvio, questo passo avanti ha creato un nuovo problema: come obbligare dei docenti universitari a scrivere in modo intelligibile per allievi di dieci-tredici anni. Ma la possibile soluzione di questo problema consiste forse in un ulteriore passo avanti, per il quale probabilmente le case editrici debbono ancora attrezzarsi: l'individuazione di un linguaggio *adatto* agli allievi (quindi non un linguaggio «più facile» ma un medium che si presti alle diverse operazioni richieste agli allievi).

Ugualmente recepita sembra (sia pure con le necessarie differenziazioni) la richiesta di una storia «a vari livelli»: anche se su questo punto credo si stia verificando una spaccatura verticale fra insegnanti. Infatti una storia rigidamente politico-diplomatica garantisce, per così dire, una continuità narrativa all'intero programma. Dà, perciò, la sensazione della razionalità dello studio complessivo. Una storia a vari livelli, invece, trova la sua unitarietà soltanto nelle capacità operative e organizzative di chi la gestisce. E questo aspetto sembra interessare fortemente le fasce di docenti più capaci e sensibili, ma naturalmente richiede un sostegno professionale che non sempre esiste. Di qui una forte divaricazione tra i manuali, che oramai si dividono in due gruppi, riconoscibili addirittura dal volto delle pagine, i quali si dirigono su due aree di mercato compresenti nella nostra scuola: «i narrativisti» e «gli operativisti».





Museo Nazionale del San Gottardo – Gruppo di viaggiatori in sosta sul Passo all'inizio del XX secolo.  
(Foto Luc Chessex, Losanna)

In questa diversificazione testuale del manuale trova il suo spazio l'iconografia, le cui regole furono messe a punto al principio di questo decennio da Scipione Guarracino e da Dario Ragazzini: le immagini non sono un semplice supporto dello scritto, ma sono un veicolo autonomo di informazioni storiche. Dal punto di vista del manuale, questa utilissima regola didattica si traduce immediatamente in un problema di costi: commissioni per ricerche iconografiche possibilmente originali; ma anche investimenti per tecniche di riproduzione estremamente sofisticate (perché si possa operare su di un'immagine questa deve essere ad altissima 'risoluzione').

La quota di insegnanti che preme per un apprendimento operativo della storia richiede poi manuali che presentino apparati di sostegno sempre più ricchi. Qui la differenza col passato anche immediato è vistosa. Le vecchie domandine, presentate nei modi più vari («per ricordare»; «pensiamoci su» ecc.) cedono il passo ad apparati di esercizi che rendono il testo di storia un po' simile a quello di matematica.

La spinta dei docenti verso la metodologia e l'epistemologia ha indotto gli editori ad arricchire il proprio prodotto di numerosi documenti (iconografici e scritti): con esiti molto diseguali. In effetti si deve riconoscere che manca una «cultura di uso» del documento in classe e, di conseguenza, le proposte non sempre risultano efficaci e praticabili in forme economiche (con tempi limitati).

A metà degli anni settanta circolava un manuale per le superiori che ho sempre giudicato felice. Era scritto da Procacci e da Farolfi – due storici –, ma non godeva presso gli insegnanti di eccessiva considerazione. Motivo? Era troppo «esile». Il fatto era, invece, che risultava il primo manuale edito in

Italia che facesse un grandissimo uso di materiale cartografico, di diagrammi e di istogrammi: mezzi che veicolano quantità enormi di informazioni, in spazi brevissimi. Il grosso problema è che queste informazioni bisogna saperle tirar fuori.

Anche in questo vedo un grande cambiamento in un buon numero di insegnanti che, proprio perché hanno preso la giusta confidenza con questi strumenti, cominciano ad apprezzare manuali che offrono questo tipo di informazioni.

**«Collegamento»** - *Da quanto dici emerge un quadro di collegamento fra strutture editoriali e scuola. C'è, dunque, da essere ottimisti?*

**Dr. Brusa** - Ad essere molto fiduciosi nel libero mercato o nel capitalismo illuminato, sì. Purtroppo, la questione mi sembra un tantino più complicata. In sintesi, il quadro dovrebbe essere questo: negli ultimi anni emergono delle richieste degli insegnanti per rispondere adeguatamente alle quali occorre: nuova ricerca (con i necessari investimenti in termini umani e materiali); nuove figure professionali (ad esempio: chi è oggi «esperto» in «linguaggi storici adatti ai bambini»?); nuove attrezzature produttive (e, dunque, nuovi e più costosi investimenti). Un tempo, per fare un manuale di successo, bastava una buona redazione; oppure un bravo autore, dalla mano felice. Oggi la costruzione di un manuale si frammenta in un numero abbastanza alto di specialisti: ad esempio le équipes che scrivono i manuali francesi raggiungono la trentina di individui. Ora, per «governare» questa nuova situazione, in Italia esiste solo e unicamente il mercato. La situazione è paradossale: i nuovi strumenti sono costosissimi e perciò devono aver un grande successo per ripagare

gli investimenti. Un editore «furbo», con bassi costi e con operazioni di «facciata», può essere premiato anche con un successo molto inferiore. Nessuno, oggi, lo obbligherebbe a fare un manuale dignitoso, semplicemente perché nessuna autorità (politica o scientifica) si è mai data la pena di stabilire dei «paradigmi» di correttezza, ai quali adeguarsi per convenienza o per osservanza.

E, d'altra parte, quella «quota di mercato» che attualmente richiede manuali intrinsecamente innovativi è sicuramente quella che attualmente lavora di più, senza averne adeguati riscontri professionali...

**«Collegamento»** - *Torniamo al punto di partenza. Infatti, se la situazione è così aleatoria, forse è meglio costruirselo da soli, il manuale. Almeno si sarebbe sicuri di avere il prodotto che ci serve.*

**Dr. Brusa** - Credo che questa dovesse essere una buona soluzione, venti anni fa, quando ancora in Italia la richiesta di innovazione didattica degli insegnanti di storia era complessiva, totalizzante, alquanto nebulosa. Allora il «manuale autoprodotta» poteva essere una risposta efficace.

Oggi, semplicemente non è una risposta. Non ne ha le caratteristiche, perché si può essere ottimisti o pessimisti, ma le nostre risposte devono in qualche modo riguardare la situazione che esaminiamo. E se la lettura che ho fatto si avvicina un po' alla realtà, bisogna chiedersi: quale dei problemi viene risolto, se il manuale ce lo facciamo da soli? Se la risoluzione di questi problemi (o il semplice affrontarli) richiede figure professionali specializzate e investimenti, dobbiamo rispondere: nessuno. A meno di non ricadere in quella lettura dei bisogni didattici indistinta, onnicomprensiva e un po' idealizzante degli anni scorsi.

C'è, invece, un nuovo spazio per l'attività di «produzione creativa» del docente, sicuramente gratificante, economica e realizzabile. Infatti, in questa impostazione didattica analitica e puntuale, alla quale cerco di ispirarmi, si devono individuare con precisione gli obiettivi (conoscitivi e di abilità) che è possibile raggiungere col manuale: cioè con il «libro di storia per tutti».

È certo che moltissimi obiettivi non potranno mai essere attivati con questo strumento: primi fra tutti quelli che riguardano le indagini sul locale, su documentazioni particolari (archivi, scavi, musei), sul vissuto. Su questi importanti aspetti della programmazione di storia, il docente deve intervenire producendo sia la strategia (l'unità didattica) sia il materiale di studio: in qualche modo un «manuale» di storia, utilizzabile localmente.

Ma a questo punto, il nostro discorso abbandona il problema del manuale e affronta un nodo didattico centrale: quello della progettazione di un curriculum che, a mio giudizio, deve saggiamente mescolare conoscenze di ordine generale (siamo tutti «cittadini del mondo») e locale: ciascuno di noi occupa un luogo preciso della storia.