

i quaderni della DIDATTICA

A cura di
E. Musci

Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della **storia**

- Indicazioni nazionali, linee guida e curricolo
- Rapporto tra storia e memoria: bibliografia e sitografia
- Laboratorio e strumenti del fare storia
- Utilizzo didattico di fonti e multimedia
- Strumenti pratici per organizzare una lezione



i **quaderni**
della DIDATTICA



Metodi e strumenti per
l'insegnamento e l'apprendimento
della **storia**

A cura di
Elena Musci



I quaderni della didattica – Metodi e strumenti per l'insegnamento
e l'apprendimento della storia – I edizione

Copyright © 2014, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

2018 2017 2016 2015 2014

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Autori:


Francesco Impellizzeri, per l'Introduzione, i Capitoli Primo e Quinto

Elena Musci, per l'Introduzione, i Capitoli Secondo, Terzo, Quarto e Sesto

con la collaborazione di:

Maria Domenica De Filippis, per il par. 6.3

Monia De Bernardis, per il par. 6.4

Grafica di copertina:  **curvilinee**

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione: Oltrepagina – Verona

Fotoincisione e Stampa presso la Tipolitografia Petruzzi Corrado & Co. S.n.c.

– Zona Ind. Regnano – Città di Castello (PG)

per conto della EdiSES S.r.l. – Napoli

ISBN 978 88 6584 508 0

www.edises.it
info@edises.it

Premessa

Questo libro nasce da alcune convinzioni. Innanzitutto che la storia sia uno strumento conoscitivo fondamentale per le nuove generazioni e, in generale, per la formazione del cittadino del XXI secolo. In secondo luogo che nell'insegnamento della storia sia necessario ricorrere alle innovazioni didattiche create dai docenti e dai ricercatori in questi ultimi 30 anni. Solo così si può adeguare l'insegnamento alle problematiche e alle domande della società odierna e dei giovani cui si rivolge la formazione.

Le questioni che riguardano l'economia, il nostro rapporto col passato e con il patrimonio culturale, le idee che abbiamo della vita e della morte (culture, religioni), il nostro modo di interagire o trasformare le risorse del pianeta e come ci organizziamo in società più o meno complesse sono problematiche attuali che ci permettono di raccontare una storia del genere umano. Ma ci permettono anche di guardare al presente e al futuro partendo dalla storia dell'umanità, dai successi e dai fallimenti che hanno segnato i tre milioni di anni nei quali i nostri antenati sono vissuti sulla Terra. Nello stesso tempo, richiedono una strumentazione adeguata per essere compresi e interrogati criticamente dai giovani studenti.

Il presente volume si sviluppa su binari molteplici: i riferimenti teorici (della didattica della disciplina e di alcuni temi caldi della storia come la giornata della memoria e l'intercultura), quelli pratici (con esempi concreti di come realizzare attività ed esercizi storici e interdisciplinari) e quelli tecnici (con suggerimenti su come tenere una lezione, come programmare la propria attività annuale, come valutare in storia). Lo scopo del testo è fornire, a chi opera nel settore della formazione (o aspira a farlo), una rassegna di riferimenti teorici e di strumenti pratici per ripensare l'insegnamento di questa disciplina e per sperimentare nuove strade alla ricerca di un insegnamento efficace.

Ringraziamenti

Mi sembra doveroso dire che si tratta di un libro “collettivo”, nel senso che abbiamo cercato di far dialogare la scuola barese di cui facciamo parte con le altre esistenti e con i singoli studiosi con cui da anni ci confrontiamo in convegni, seminari, scuole estive e su Internet alla ricerca di strade per un insegnamento efficace e significativo di questa disciplina che così tanto amiamo. Vorrei ringraziare in particolare Antonio Brusa a cui va il merito (e secondo lui la colpa) di aver fatto nascere in me la passione per la didattica della storia e tutti coloro che ho incontrato in questi venti anni che mi hanno aiutato a crescere in questo percorso. Non posso nominarli tutti, uno per uno, come vorrei, ma troveranno il loro nome nel testo e nelle citazioni. Infine, ringrazio Franz che, quando ero una giovane studentessa, mi ha mostrato come si potesse giocare con la storia, e Christian che, con la sua presenza e il suo incoraggiamento costante, mi aiuta a non mollare e a trovare sempre nuovi entusiasmi.

Elena Musci

Il mio impegno nella didattica della storia nasce negli anni '80. All'epoca ero un giovane docente nella scuola pubblica e cominciai a seguire le lezioni del prof. Antonio Brusa, che era docente presso l'Università degli Studi di Bari e teneva corsi di formazione presso il Cidi (un'associazione che ha avuto un grande ruolo nel rinnovamento e nella formazione dei docenti). La didattica della storia stava cambiando e le sue ricerche innovative rappresentarono un'attrazione fortissima per me che, appena laureato, mi trovavo catapultato nelle aule scolastiche ed ero alla ricerca di idee per migliorare il mio insegnamento. All'inizio degli anni '90 questo interesse si trasformò in una stretta collaborazione con il prof. Brusa che portò, nel 1996, alla creazione dell'Associazione *HistoriaLudens*, che comprendeva tra i fondatori alcuni docenti e molti studenti che seguivano le sue lezioni universitarie. Tra questi studenti vi era anche Elena. L'avventura intellettuale che ci ha coinvolto in tutti questi anni è stata molto impegnativa e appassionante e ha prodotto moltissimi risultati nel settore dell'editoria scolastica, della ricerca sui giochi didattici e, in generale, sulla riflessione complessiva relativa all'insegnamento della storia. Questa breve ricostruzione non può rendere la complessità delle relazioni e delle vicende vissute lavorando in stretto contatto, ma vuole essere un ringraziamento verso il prof. Brusa, che ha contribuito in maniera decisiva alla mia crescita professionale.

Francesco Impellizzeri

Sommario

Introduzione

Perché un libro sull'insegnamento della Storia nel XXI secolo?..... 1

Francesco Impellizzeri, Elena Musci

1

Capitolo Primo

Le Indicazioni nazionali per il curriculum e la pratica scolastica

Francesco Impellizzeri

- 1.1 Le vicende della Storia insegnata 7
 - 1.2 Le ragioni dell'obsolescenza del modello eurocentrico..... 9
 - 1.3 L'Italia verso l'integrazione con l'Europa. L'UE e le competenze fondamentali 11
 - 1.4 I Bes (Bisogni educativi speciali) 14
 - 1.4.1 *Alunni con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento)* .. 18
 - 1.5 Le Indicazioni nazionali e le Linee Guida 20
 - 1.6 Programmare per progetti 29
 - 1.7 Come e cosa valutare alla fine di un lavoro in classe 35
-

2

Capitolo Secondo

Temi caldi della storia insegnata oggi

Elena Musci

- 2.1 Il rapporto fra Storia e memoria. Spunto di riflessione a partire dalla Giornata della Memoria..... 44
- 2.2 Intercultura o storia identitaria? Alcune idee per un curriculum di storia mondiale..... 58

2.3	Storia e Geografia, le ragioni di un incontro	74
2.3.1	<i>Geostoria sì, Geostoria no</i>	77
2.3.2	<i>Le carte sono Storia</i>	83

3 Capitolo Terzo Il laboratorio e gli strumenti del fare storia

Elena Musci

3.1	Il laboratorio come metodo di insegnamento/apprendimento .	87
3.1.1	<i>Perché fare Storia in laboratorio</i>	90
3.2	Gli strumenti del fare Storia in laboratorio	95
3.2.1	<i>Il manuale</i>	101
3.2.2	<i>Gli esercizi di Storia</i>	113
3.2.3	<i>L'utilizzo didattico delle fonti e della storiografia</i>	120
3.2.4	<i>Gli archivi simulati</i>	127
3.2.5	<i>Le carte geostoriche</i>	134
3.2.6	<i>I giochi didattici</i>	147
3.2.7	<i>Il paesaggio e il patrimonio (musei e beni culturali)</i>	153
3.2.8	<i>Le immagini in movimento</i>	176
3.2.9	<i>Il web</i>	189

4 Capitolo Quarto Fonti e multimedia per l'insegnamento della storia

Elena Musci

4.1	Le fonti, i multimedia e l'uso pubblico della Storia	201
4.2	Lo studio delle fonti, una questione di storiografia	203

4.2.1	<i>Le fonti nella didattica della Storia</i>	209
4.2.2	<i>L'utilizzo didattico delle fonti</i>	212
4.3	L'uso pubblico della Storia. Un quadro riassuntivo.....	213
4.3.1	<i>Lo storico e i media</i>	215
4.3.2	<i>L'uso pubblico della Storia e la didattica della Storia</i>	218
4.3.3	<i>Uso pubblico della Storia in immagini e in musica</i>	220
4.4	La critica delle fonti iconografiche.....	221
4.5	Musica e Storia	249

5

Capitolo Quinto

Come si organizza una lezione. Riferimenti teorici e proposte pratiche

Francesco Impellizzeri

5.1	Premessa	255
5.2	Pianificazione	256
5.3	Tecniche	263
5.4	Qualche considerazione finale	277
5.5	Esempi didattici	278

6

Capitolo Sesto

Appendice – Gruppi di ricerca ed esempi pratici del fare storia

Elena Musci, Monia De Bernardis, Maria Domenica De Filippis

6.1	Strumenti per tenersi aggiornati.....	285
6.2	Esempi di laboratori e strumenti ludici del fare Storia.....	288
6.2.1	<i>Il paesaggio nell'arte: il contado di Ambrogio Lorenzetti</i>	289

6.2.2	<i>Candidato a Pompei: la campagna elettorale nel mondo romano</i>	294
6.3	“Piccoli statistici crescono”: schema elaborato per una Unità di Apprendimento di Geografia e Storia	303
6.4	“La schiavitù e la tratta triangolare”: schema elaborato per una Unità di Apprendimento di Storia	311

Autori	321
---------------------	-----

Infine, è essenziale dare una forma complessa ai dati estrapolati per costruire modelli di ricerca e di analisi.

- *Progettare in Storia*. Imparare come si apprende consente di progettare, cioè di acquisire nuovo sapere utile ad organizzare percorsi di studio, e di individuare nuove soluzioni ai problemi incontrati. Per fare tutto ciò è importante anche saper valutare il proprio percorso, saper riconoscere gli errori, per evitare di ripeterli in futuro, e i punti di miglioramento.

3.2.1 *Il manuale*

Per molti docenti, il *manuale* è ancora lo strumento base per la propria didattica, e in alcuni casi è il punto di riferimento principale per l'aggiornamento storico. La sua scelta, quindi, dovrebbe essere fatta con molta consapevolezza, in base alle proprie propensioni e ai propri obiettivi didattici, perché esso costituisce l'impalcatura su cui si costruiranno le conoscenze e le competenze basilari degli studenti. La proposta esposta di seguito, di Antonio Brusa, lo considera protagonista di un percorso diversificato, poiché utilizzato come una palestra per esercitare abilità ed acquisire competenze, e non come un testo da consultare in quanto custode della "memoria consegnata".

Un manuale presenta al suo interno differenti tipologie testuali: la narrazione, la descrizione, l'argomentazione e l'esposizione, e attraverso una loro attenta analisi il lettore è in grado di riconoscere l'impostazione storiografica scelta dall'autore. Il lavoro che lo studente dovrà fare sul manuale non si limita quindi soltanto alla comprensione degli eventi descritti, ma anche del modo in cui l'autore ha costruito il suo racconto storico, i riferimenti ad altri studi oppure alle fonti documentarie.

Per ragionare sulle funzioni e sui possibili utilizzi del manuale è utile realizzare un breve *excursus* della sua storia nell'Italia repubblicana²², poiché la sua forma e strutturazione sono strettamente legate all'idea di Storia insegnata e di metodo di insegnamento diffuso a livello nazionale.

Negli anni Cinquanta del secolo scorso, la struttura era molto semplice: il testo era lineare, senza rimandi, e si occupava essenzialmente di storia politica e di avvenimenti. Le illustrazioni erano rare e solitamente mettevano in rilievo i principali personaggi citati. Dagli anni Sessanta, invece, si sono aggiunti racconti di storia sociale ed economica e nuovi e ricchi apparati iconografici. In definitiva si è affermato un nuovo modello di testo per un nuovo tipo di lettore. Negli ultimi anni il modo di scrivere la Storia è mutato: sono cambiati la lunghezza dei capitoli, il linguaggio utilizzato e la funzione di immagini e box informativi e di sintesi. La forma delle pagine in alcuni casi assomiglia a un sito web, nel tentativo di catturare l'attenzione di studenti sempre più "nativi digitali" e sempre meno "lettori lineari".

Insegnare secondo il modello tradizionale: raccontare e leggere la Storia

Il metodo di insegnamento tradizionale era centrato sul docente e sulla sua arte narrativa: la Storia veniva narrata e diventava viva nella testa degli scolari che la ascoltavano e ne rimanevano affascinati. Si trattava di un mondo molto diverso da quello attuale, in cui era piuttosto difficile recuperare notizie di ciò che accadeva al di fuori del proprio contesto di vita. Il racconto storico era strutturato affinché gli allie-

²² La scansione e i contenuti del testo sono ricavati da A. Brusa, *Manuels à lire, manuels à travailler: l'évolution du rapport entre lecteur et Manuel d'histoire en Italie (1950-1998). Analyse et perspectives*, in *Internationale schulbuchforschung, International textbookresearch, Jahrgang*, 1998.

vi imparassero alcune nozioni essenziali del passato, e nello stesso tempo provassero sdegno per certi comportamenti e desiderio di emulazione nei confronti degli eroi nazionali.

In questo contesto il libro era uno strumento secondario, breve ed essenziale, di piccolo formato, privo di illustrazioni e colori, e scritto a tutta pagina. Era pensato come l'ossatura del racconto del docente.

Come attesta uno studio sul linguaggio dei manuali degli anni Sessanta del secolo scorso, i personaggi e i popoli erano caratterizzati attraverso l'utilizzo degli aggettivi: gli eroi erano intelligenti, caparbi, ambiziosi, sfrenati o moderati, decisi nel comando o perennemente incerti; i barbari erano sempre selvaggi, gli assiri crudeli, i fenici abilissimi e dotati di navi agilissime, e Ulisse era astuto, Enea pio, e i fiumi solitamente maestosi, mentre il Nilo era placido e benefico.

Si trattava di un testo che Antonio Brusa ha definito "ritualizzato e ripetitivo", non sufficiente per provocare un effetto emozionale ed evocativo negli studenti. L'intervento del docente era necessario: erano la sua voce ed arte oratoria a renderlo vivo e fornirne un'interpretazione. Si trattava di qualcosa che docenti e allievi, in modo diverso secondo il proprio ruolo, consideravano sacro: era donato dallo stato e molti insegnanti ne adottavano uno per tutta la vita, spesso lasciandolo in eredità ai propri successori.

La crisi del modello

Dagli anni Sessanta questo modello è entrato in crisi, ed è stato affiancato da altre modalità di insegnamento. In questo processo un ruolo fondamentale è stato svolto dallo svelamento degli stereotipi della manualistica, compiuto fra gli altri da Umberto Eco. Questi, al principio degli anni Settanta, raccolse le imprecisioni ed informazioni errate più evidenti riportate nei manuali delle elementari. Dalla critica e dal di-

battito che ne nacque si diffuse un modello di didattica storica basato sulla ricerca e contrapposto al modello *manuale-lezione-storia-racconto*.

Il termine “narrazione” diventò sinonimo di didattica impositiva, da estromettere dalla scuola. All'interno di questo confronto, lo storico Giuseppe Recuperati dichiarò che i manuali deformano perché trasformano tutto in storia-racconto. La ricerca, in quanto appropriazione e produzione di sapere, fu valutata come l'unico strumento di “democrazia scolastica”. Parallelamente, furono fortemente criticati anche la lezione e il manuale legati indissolubilmente, in quest'ottica, all'apprendimento mnemonico di una Storia fatta di nozioni scollegate.

La Storia divenne una materia da costruire e non da ascoltare e da leggere.

Un altro fattore non secondario favorì la crisi del modello tradizionale: l'emergere, da un punto di vista storiografico, della complessità della Storia, con la diffusione in Italia, nel corso degli anni Settanta, della storiografia delle “Annales”. Questa si rafforzò in virtù di alcuni fattori che erano nati in precedenza, ma i cui effetti emergevano con più forza dopo anni: i programmi ministeriali, che già dal primo Novecento raccomandavano di non studiare soltanto i grandi personaggi e di fare attenzione anche agli aspetti economici, sociali e politici, e gli orientamenti pedagogici dell'epoca che richiedevano una Storia più concreta, fatta di cose e oggetti.

Al vecchio racconto storico si affiancarono le nuove storie, man mano che venivano scritte e divulgate. La conseguenza fu che i manuali di scuola media raddoppiarono le pagine e che quelli delle superiori le moltiplicarono. I nuovi testi, tradizionali o innovativi che fossero, non avevano più il potere di evocare ma, sempre più carichi di complessità, entrambi potevano soltanto spiegare, mostrare, argomentare.

Negli anni Sessanta iniziò un altro processo che sembra perdurare fino ai nostri tempi: il disorientamento dei docenti dinanzi all'incapacità degli studenti di comprendere testi che pochi anni prima risultavano intuitivi per allievi della stessa età. Le case editrici risposero modificando la struttura della pagina, e resero più semplice stabilire gerarchie interne al racconto mettendone in rilievo i punti importanti attraverso l'utilizzo del grassetto, delle sottolineature e dei tioletti. Le maggiori novità riguardarono i manuali delle scuole medie inferiori, in cui gli editori introdussero il colore, le fotografie e diversi modelli di impaginato, spesso mutuandolo dai media. Nelle superiori, invece, fino agli anni Novanta, l'editoria seguì uno stile più severo ed essenziale, che negli ultimi anni sembra ormai, soprattutto per il biennio, superato.

Al principio degli anni Ottanta, Guarracino aprì la strada dell'operatività per quegli insegnanti che, a differenza dei gruppi più radicali, continuavano a credere nell'utilità del manuale. Quest'ultimo divenne una "palestra per esercitare le abilità" e la narrazione: da testo sacro a cui tendere si trasformò nel materiale su cui far esercitare gli studenti per sviluppare idee autonome e capacità operative. La lettura divenne selettiva, veloce o di ricerca, in dipendenza dei metodi didattici adottati, e aveva scopi precisi: cercare argomenti di un dibattito o il punto di vista dell'autore, reperire informazioni su un problema, verificare ipotesi, ecc.

Gli obiettivi vennero distribuiti in diversi momenti dell'intero curriculum e affidati a strumenti ben precisi. *L'immedesimazione*, per esempio, poteva essere favorita attraverso un gioco, mentre la *comprensione* di un testo mediante test e prove strutturate. Coerentemente, fra il 1979 e il 1989 i programmi scolastici italiani furono modificati e favorirono questa spinta alla modernizzazione della didattica.

Nei manuali comparvero anche gli esercizi, che in alcuni casi confluivano in quaderni e libri operativi, allegati al volume.

Il modello di riferimento appariva simile a quello del periodico giovanile e in alcuni casi alla pagina Web. Conseguentemente, mutò il destinatario di riferimento, il cui occhio non era portato più a seguire l'andamento lineare dello scritto (come accadeva in passato), ma doveva scorrere sul testo sviluppando un atteggiamento di ricerca.

Nel modello attuale si assiste alla radicalizzazione di questi orientamenti, e il testo si arricchisce di box di approfondimento o di dizionari veloci per termini specifici a cui si accede, proprio come una pagina Internet, seguendo i colori, o i titoli e le sottolineature.

Le ultimissime direttive, ministeriali e di senso comune, spingono verso una smaterializzazione del manuale, destinato sempre più a diventare, parzialmente o per intero, materiale multimediale. Nel momento in cui scriviamo le parti *online* sono assai spesso versioni digitali del cartaceo, testi o laboratori in formato pdf. Gli studi della *media education*²³ ci dicono però che la fruizione digitale di un testo ha caratteristiche differenti da quella cartacea, soprattutto se esso va studiato e “manipolato” da chi vi accede. Testi più brevi, una maggiore interattività operativa che non consista solo nell'accesso a link di contenuti e un utilizzo proficuo di immagini, musiche e filmati, oltre che delle immense risorse della Rete, potrebbero essere alcune delle caratteristiche principali che riguarderanno i manuali di ultima generazione. Per realizzare tutto ciò è però necessario investire nella formazione di professionisti che sappiano creare contenuti digitali (*learning object*) originali, e che sappiano sfruttare al meglio tutte le

²³ La *Media Education* è “un’attività, educativa e didattica, finalizzata a sviluppare nei giovani una informazione e comprensione critica circa la natura e le categorie dei media, le tecniche da loro impiegate per costruire messaggi e produrre senso, i generi e i linguaggi specifici”. Così sul sito della MED – *Associazione Italiana di Educazione ai Media e alla Comunicazione* – che contiene numerosi riferimenti teorici e attività pratiche: www.mediaeducationmed.it/.

potenzialità offerte dalla multimedialità. La preparazione di materiali *online* richiede anche competenze tecnologiche che col cartaceo non erano necessarie. Questo, contrariamente a quanto si ritiene comunemente, richiede investimenti in ordine di tempo e di soldi più che nel passato. Se l'orientamento attuale non cambierà, i tagli che riguardano questo settore non potranno che produrre materiali poco efficaci in relazione alle potenzialità delle nuove tecnologie.

L'ultima riflessione, invece, riguarda le spinte che da più parti vengono per i manuali "fai da te"²⁴, recepite anche dal Ministero²⁵. Realizzare un testo scolastico aggiornato dal punto di vista storiografico e didattico è un lavoro molto impegnativo. Richiede uno studio serio e approfondito dei temi storici (per questo motivo molti autori sono docenti universitari che hanno fatto della ricerca il proprio mestiere) e di come compiere la trasposizione didattica di contenuti appartenenti ad un sapere esperto. Entrambi questi compiti necessitano di tempi lunghi. Un manuale, inoltre, ha alle spalle una po-

²⁴ Cfr. quello che Brusa ha definito il mito del *book in progress*, il cui modello è stato realizzato da Salvatore Giuliano, Preside dell'Istituto Ettore Majorana di Brindisi: "Finalmente possiamo costruirci da soli gli strumenti che servono per l'apprendimento, i libri ce li facciamo noi". Dentro questo equivoco ci sono però alcune alternative problematiche. Qual è la posta in gioco? La storia da una parte come racconto coerente di un determinato periodo, oppure un *patchwork* di fatti e problemi, raccolti nel supermarket di Internet? Quando costruisco e immagino che il circuito del materiale didattico sia un circuito interamente gestito dal docente allora non ci stacciamo dal circuito, dal controllo scientifico? I rapporti che immetto nel programma devono essere o no rapporti professionali di un dato sapere? Oppure tutto si riduce ad un sapere para-professionale lontano dai luoghi e dai centri di ricerca?", in L. Mussini, *Al tempo di Internet: come cambiano i materiali di studio e la storia da studiare*, Novecento.org, n. 1, 2013. DOI: 10.12977/nov3, online all'indirizzo <http://www.novecento.org/dossier/la-storia-nellera-digitale/antonio-brusa-al-tempo-di-internet/>.

²⁵ Si veda la nota sulle adozioni dei libri di testo MIURAOODGOS prot. n. 2581 del 09/04/2014, disponibile online all'indirizzo http://www.istruzione.it/allegati/2014/NOTA_ADOZIONI_LIBRI_TESTO.pdf.

sizione storiografica che l'autore ha fatto propria durante i suoi studi, e un progetto storico e didattico in cui è spesso coadiuvato dalla casa editrice, che mette a sua volta a disposizione le capacità e professionalità di una redazione didattica specializzata. Un docente con la sua classe difficilmente riuscirà a mettere in campo, in modo autonomo, tutte queste professionalità, non fosse altro che per i tempi scolastici che si dimostrano sempre più frenetici. L'auspicio è che coloro che vorranno cimentarsi lo facciano "unendo le forze" di una o più scuole, che si lascino il tempo di realizzare approfondimenti storiografici, che richiedano la consulenza di storici di professione, e che non dimentichino la sperimentazione delle attività didattiche previste.

Il lavoro sul testo. Leggere e non solo

Pensare l'apprendimento della Storia attraverso lo studio del testo scolastico mette in campo alcune considerazioni legate alla psicologia dell'apprendimento e alla realtà degli studenti: la comprensione del manuale riguarda due livelli cognitivi differenti, quello linguistico e quello concettuale.

Il racconto storico presente sui manuali è infatti innanzitutto un testo che gli alunni devono comprendere, ma nello stesso tempo esso presenta un livello astratto e più approfondito che riguarda le dinamiche e questioni più propriamente storiche. Quello concettuale, appunto.

I docenti hanno quindi il compito di portare gli allievi verso la comprensione linguistica dei contenuti del manuale senza tralasciare quella concettuale. Renderli, cioè in grado di leggere in modo selettivo, classificare, ordinare, selezionare dati, operare parafrasi, realizzare sintesi, schemi, grafici interpretativi, ma portarli anche oltre per giungere alla comprensione dei concetti che sorreggono la disciplina attraverso la capacità di individuare problemi, formulare ipotesi, sele-

zionare fonti e analizzare i documenti e i testi storiografici con l'obiettivo di costruire modelli relazionali e di spiegazione storica. Proprio per questo, il presente paragrafo va letto in continuità con quello successivo, che riguarda gli esercizi: conoscerne diversi e comprenderne le finalità didattiche può aiutare il docente a programmare il lavoro da far compiere ai suoi allievi, in classe e a casa.

Prima di proseguire, ci sembra necessaria una nota: la capacità di compiere le operazioni che esamineremo dovrebbe essere sviluppata in modo progressivo, avviata durante la scuola primaria e perfezionata alle superiori. Si tratta, anche secondo lo spirito delle Indicazioni ministeriali, di pensare un curriculum verticale non solo in termini di contenuti, ma anche e soprattutto di abilità e competenze. Capita però che in ogni avvio di ciclo il docente si trovi di fronte studenti che non hanno le stesse abilità e che alcuni di essi, addirittura, non sappiano operare sul testo. È dunque consigliabile procedere in modo che l'intera classe raggiunga lo stesso livello, semplificando i compiti durante la fase iniziale e dando così modo a tutti di proseguire con le stesse basi quando si tratterà di operare in modo più complesso. Una strategia didattica potrebbe essere quella di addestrare l'allievo attraverso una guida ("mostrandogli come si fa") per permettergli di affrontare, in seguito, le stesse operazioni in modo autonomo.

Vediamo adesso alcune operazioni importanti da far compiere sul testo del manuale²⁶.

Realizzare la lettura selettiva

Lo studente è chiamato a leggere il testo velocemente alla ricerca di conoscenze che riguardano un certo oggetto d'indagine. Inizialmente alla ricerca di soggetti e concetti sem-

²⁶ Il riferimento per queste operazioni in particolare è al testo A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1994, pp. 7-9.

plici, poi si cimenterà con consegne sempre più complesse. La *lettura selettiva* non richiede la comprensione complessiva del brano, ma che l'allievo sappia individuare parole ed espressioni legate al tema da ricercare. Anche lo storico compie un'operazione simile durante la sua ricerca: seleziona informazioni di un solo genere all'interno di un testo che ne contiene anche altre, proprio in virtù della ricerca che sta compiendo.

Compiere classificazioni

Selezionare elementi di tipo diverso secondo criteri dati, cioè mettere ordine, è un'operazione di base per qualsiasi ragionamento storico, oltre che scientifico in generale (es. classificare fonti, criteri storiografici, ma anche periodi e società). Si compie, soprattutto in ambito scolastico, attraverso l'utilizzo di tabelle (vedi paragrafo 3.2.2).

Operare inferenze

Le inferenze sono le ipotesi realizzate eseguendo collegamenti mentali che partono da ciò che è conosciuto e arrivano a ciò che non lo è. Anche una domanda a risposta multipla può aiutare a sviluppare inferenze: l'allievo riflette e sceglie fra le risposte fornite quella che sviluppa o contiene le premesse date nella consegna. In questo modo, l'esercizio non ha solo una funzione di verifica, ma sollecita l'apprendimento. Anche un confronto dialogato fra docente e allievi o fra gli studenti, in piccoli gruppi, che stimoli smentite o conferme di ipotesi basate sui dati appresi o a disposizione può avere la stessa funzione.

Individuare le parti importanti di un testo storico – Gerarchizzare

Fare *gerarchizzazioni* costituisce uno dei prerequisiti essenziali per studiare. Vuol dire riconoscere, all'interno di un testo

più o meno esteso, le informazioni più importanti. Avere la capacità di mettere in ordine d'importanza una serie di informazioni omogenee consente, inoltre, di acquisire un punto di vista. Secondo Rossana De Beni e Claudia Zamperlin²⁷, in un testo di storia le informazioni maggiormente rilevanti afferiscono ad alcune categorie specifiche del racconto storico:

- *Il tempo.* Gli studi di Fernand Braudel forniscono un ottimo punto di riferimento per questa categoria: le società, gli eventi, i fatti hanno una durata che si può definire lunga, media o breve. Essi sono collocati, per convenzione, all'interno di grandi periodi storici chiamati Preistoria, Storia antica, medievale, moderna e contemporanea. Il lavoro compiuto su questo versante non può ignorare che secondo alcuni studi di psicologia dell'apprendimento²⁸ è solo con l'adolescenza che un ragazzo riesce ad elaborare un concetto maturo di tempo.
- *Il luogo.* Le caratteristiche geomorfologiche di un territorio non sono un dato interscambiabile nel divenire storico: le risorse che l'uomo ha a disposizione in un certo luogo hanno determinato per moltissimo tempo il suo rapporto con l'ambiente e con la tecnologia.
- *Le attività economiche.* In tutti i tempi e in tutti i luoghi le società si sono organizzate sfruttando l'ambiente e le sue risorse attraverso il lavoro e le tecnologie, cioè organizzando un sistema economico. Il suo studio è fatto di sfaccettature diverse, che riguardano i macchinari così come le condizioni di lavoro. Anche i concetti economici si formano in

²⁷ R. De Beni, C. Zamperlin, *Guida allo studio del testo di storia*, Erickson, Trento 1985, pp. 13-19.

²⁸ Cfr. J. Piaget, B. Inhelder, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris 1946 e G. Jahoda, *Children's concepts of Time and History*, in "Educational Review", n. 2, 1963.

4.3 L'uso pubblico della Storia. Un quadro riassuntivo

Una proposta didattica non è solo un'idea per operare in classe, poiché si colloca in un contesto storico e sociale ben preciso: come ci mostrano le Indicazioni per il primo ciclo quando affrontano il nuovo scenario in cui la scuola è chiamata ad operare, le scelte fatte si muovono in un'ottica di *nuovo umanesimo* e di una *nuova cittadinanza*, poiché si tratta di avanzare una proposta culturale oltre che operativa. Il contesto attuale è quello della società della comunicazione e dell'immagine, in cui la Storia si comunica e percepisce a più livelli e il suo uso pubblico è qualcosa di sconosciuto alla maggior parte delle persone nella sua formalizzazione storiografica, ma è qualcosa a cui tutti siamo inconsapevolmente soggetti.

Per *uso pubblico della Storia* si intende una narrazione storica non accademica, ma prodotta nei diversi ambiti della società, dall'intrattenimento (cinema, televisione, fumetti, *cartoons*, riviste, pubblicità, ecc.) alla politica. In questi contesti il passato rischia di divenire un deposito di valori ed esempi da estrarre all'occorrenza per legittimare alcune letture del presente. Il suo utilizzo strumentale a fini di propaganda non è fenomeno nuovo: si pensi alle rappresentazioni grafiche e monumentali che coloro che detenevano il potere hanno compiuto con tecniche talvolta differenti, ma sempre coerenti, nell'antico Egitto o nella Roma imperiale, oppure, in tempi più recenti, al richiamo invasivo alla romanità che ha caratterizzato il fascismo dal punto di vista iconografico, linguistico e contenutistico. Per non parlare della retorica legata alla figura dell'eroe quale fulgido esempio del passato, portatore di valori sempre attuali e per questo da imitare.

È però nel Novecento che questa espressione assume un ruolo diverso e più pregnante, da quel dibattito fra gli storici – l'*historikestreit*⁶ appunto – che negli anni Ottanta del Novecento animò non solo l'ambito accademico, ma tutta la società civile nella Germania federale, e che era centrato sulla eventuale connivenza dei tedeschi col nazismo, sulle interpretazioni storiografiche del fenomeno e sul peso che questo passato aveva sul presente di allora. È in relazione a tale dibattito che Jurgen Habermas ha parlato di *uso pubblico della Storia*. Secondo lo studioso tedesco siamo di fronte a questo fenomeno quando chi parla di Storia lo fa in prima persona, fuori dalle sedi deputate, con obiettivi politico-pedagogici espliciti (ottenere il consenso) o con finalità ludiche. Si tratta di un meccanismo che coinvolge direttamente la memoria, le identità individuali e collettive, e i giudizi politici sul presente e sul futuro. Quando uno storico parla in terza persona, invece, si distanzia dall'oggetto indagato e può controllare i propri pregiudizi e punti di vista. In questo senso, egli si rivolge agli addetti ai lavori, all'interno di una disputa scientifica che richiede appunto la "terza" persona.

La posizione di Habermas è fortemente critica rispetto al racconto storico mediatico che si svolge al di fuori dell'accademia, in quanto esso comporterebbe inesorabilmente la manipolazione del passato e il suo appiattimento sul presente, piegandosi a scopi politico-pedagogici o ludici.

In Italia è stato Nicola Gallerano⁷ a portare l'attenzione sull'argomento, con un taglio differente che sottolineava come l'uso pubblico della Storia sia nato con la creazione

⁶ Cfr. G. E. Rusconi (a cura di), *Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l'identità tedesca*, Einaudi, Torino 1987, pp. 102-103.

⁷ Dall'*Introduzione* di Nicola Gallerano a *L'uso pubblico della storia*, F. Angeli, Milano 1995, pp. 7-8.

stessa della Storia in quanto attività conoscitiva. Quello che si può imputare agli ultimi decenni del Novecento sarebbe, piuttosto, una intensificazione del fenomeno. Per Gallerano è la grande svolta della storia contemporanea, avviata nel 1989 con il crollo del comunismo e la fine del bipolarismo, a spingere a una riscrittura impaziente del passato ad opera dei più diversi soggetti politici, operatori dei media, e storici. Essenziale in questo processo, dopo la Grande Guerra e più precisamente negli anni Venti e Trenta, è stata la diffusione pervasiva ed efficace dei mezzi di comunicazione di massa. Secondo Gallerano, è relativo all'uso pubblico della Storia tutto ciò che viene elaborato e trasmesso fuori dai luoghi deputati alla ricerca scientifica in senso stretto, ovvero ciò che è prodotto dai media, dalle arti e dalla letteratura, dalla scuola, dai musei storici, monumenti, spazi urbani, dalle istituzioni pubbliche e private (partiti, associazioni religiose, ecc.), dai politici, e dagli storici che comunicano attraverso i media. Non necessariamente qualcosa da ostracizzare e in cui leggere fini politici e manipolatori, poiché esso può diventare positivo quando, in certe forme, riesce a trascinare i cittadini nel dibattito, a coinvolgere identità collettive con obiettivi liberatori (affrontare periodi bui del passato nazionale) o, semplicemente, con fini di intrattenimento.

4.3.1 *Lo storico e i media*

Le interpretazioni storiografiche qui riportate cercavano di decodificare una realtà ormai mutata per comprendere i meccanismi di quel nuovo rapporto fra società e racconto del passato che ha messo profondamente in crisi le regole tradizionali del fare Storia: da un certo momento in poi, i discorsi chiusi nell'ambito accademico hanno perso rilievo sociale, mentre la gente comune si è appassionata e lasciata coinvolgere sempre più dalla Storia raccontata dai media in

forma di *fiction*, o da quella reinventata dai politici per avvalorare le proprie posizioni. In Italia i primi che hanno studiato con attenzione il fenomeno sono stati Peppino Ortoleva⁸ e Giovanni De Luna⁹. Questi hanno analizzato i mutamenti subentrati nell'organizzazione delle conoscenze storiche grazie a televisione, giornali e cinema, e hanno letto i media non solo come strumenti di comunicazione, ma in quanto agenti di Storia, soggetti cioè in grado di creare un "caso" puntando l'attenzione su ciò che ruota attorno al fatto storico, non ai risultati dell'analisi delle fonti. In questo processo i media diventano autonomi e, comunicando il passato, esprimono su di esso un preciso punto di vista. Malgrado le proteste degli amanti della ricostruzione storica rigorosa, film, fumetti, giochi di ruolo, ecc. si sono ormai inseriti in una nuova comunità allargata che "produce storia"¹⁰.

Anche nelle sue forme maggiormente divulgative, la Storia non sembra più essere riconosciuta come *magistra vitae*: non è usuale in televisione assistere ad interviste in cui viene chiesto agli storici, più che di spiegare il presente alla luce di eventi passati, di interpretare il passato alla luce delle esigenze attuali. A discutere di Storia in TV nelle ore serali di maggior visibilità, ci sono per lo più giornalisti e politici, se non addirittura uomini di spettacolo, ritenuti autorevoli in quanto semplicemente noti. Questo perché in televisione la Storia dà *audience* soprattutto se a raccontarla sono personaggi conosciuti al grande pubblico, in grado di creare *pathos*. Causa e conseguenza di questo meccanismo è il prevalere della cronaca sulla Storia: i giornalisti sostituiscono gli storici

⁸ P. Ortoleva, *Mediastoria. Comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano 2002.

⁹ Si veda, per esempio, G. De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico: le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

¹⁰ Cfr. S. Cinotto, M. Mariano, *Comunicare il passato: Cinema, giornali e libri di testo nella narrazione storica*, L'Harmattan Italia, Torino 2004.

e i giornali, e ormai sempre di più le informazioni-flash reperite in Rete prendono il posto dei libri¹¹. Quello che manca solitamente in questo modello comunicativo è il *contesto*: un episodio viene ricostruito a partire dalla cronaca e sempre più spesso dalle emozioni delle vittime o dei soggetti coinvolti. Questa prospettiva distorce il ragionamento storico, poiché appiattisce tutto sul punto di vista delle emozioni e delle ragioni individuali, quindi delle vittime o dei “carnefici”, e comunque delle soggettività. Come si è visto nel capitolo che affronta il rapporto fra Storia e memoria, la Storia in quanto disciplina propone una visione diversa, in grado di contestualizzare e inserire i singoli eventi in una trama di relazioni storiche che dia loro un senso, talvolta contrario ai sentimenti, alle emozioni e alle ragioni di singoli.

Quando trattano di Storia, inoltre, film, programmi televisivi, romanzi e fumetti mettono in evidenza la *dimensione emotiva* delle vicende narrate, col fine di appassionare i fruitori e di rendere avvincenti intrecci e sfondi storici. La conseguenza è che, per creare questa dimensione empatica, i valori sociali appaiono sempre gli stessi, in ogni tempo e in ogni luogo, alterando in alcuni casi le dinamiche passate esistenti nel rapporto fra i generi, fra individui di età, classi sociali o religioni differenti o persino gli eventi, e piegando la Grande storia alle necessità narrative.

Per molto tempo i cambiamenti che hanno investito le forme di un nuovo senso storico diffuso hanno lasciato gli accademici spiazzati, come se il racconto della Storia procedesse senza di loro. Eppure, negli ultimi anni questa contrapposizione netta fra Storia e divulgazione sembra stia sperimentando nuove forme di collaborazione, in cui gli storici, spesso appartenenti a quelle generazioni che hanno vissuto una infanzia

¹¹ Cfr. S. Pivato, *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Editori Laterza, Bari-Roma 2007, pp. 15-27.

in cui i media erano già una realtà, collaborano nella realizzazione di fumetti e film e, soprattutto, si mostrano sicuri quando devono valutare, con nuovi parametri e strumenti di analisi, i prodotti mass-mediali. Nel momento in cui scriviamo, esistono programmi culturali a carattere storico di grande spessore, prodotti in Italia, che, accanto a quelli più sensazionalistici, provano a coniugare nuove modalità narrative e più informali col supporto di accademici affabili e che ben si prestano a tentare queste modalità divulgative. Il pubblico a cui si rivolgono è di nicchia, se consideriamo gli orari e i canali in cui queste trasmissioni vengono proposte, mentre quelle più sensazionalistiche si collocano in una fascia oraria di maggiore impatto (la prima serata), ma l'offerta è di notevole spessore e interesse.

Un altro fenomeno che pare si stia diffondendo nel campo della comunicazione storica è la produzione di *instant-book*, cioè di volumi editi nel giro di pochi giorni dal verificarsi di un evento che suscita clamore.

4.3.2 L'uso pubblico della Storia e la didattica della Storia

In che modo tutto questo influisce sul mestiere del docente? In vari sensi. Per esempio rispetto allo scarso apprezzamento che la sua disciplina riceve a livello sociale. Periodicamente, diverse inchieste verificano che gli italiani etichettano la Storia come una delle materie scolastiche meno amate e, di conseguenza, una delle più inutili. Il paradosso è che, di contro, il "consumo" di Storia è ampio e diffuso, e giovani e adulti si appassionano a giochi, film e *fiction* in costume, acquisendo, in questo modo, un implicito punto di vista sulla Storia.

Uno degli esempi fra i più invasivi di questo meccanismo è quello che Stefano Pivato ha chiamato *Mulino Bianco history*:

la distorta visione di un passato povero e miserevole (così come può esserlo quello di una società fortemente rurale), propagandato dalla pubblicità come “sano” e “autentico”, e quindi auspicabile. Questo modello narrativo del passato elimina antagonismi e differenze, appiattisce e banalizza il senso diacronico del tempo e ricalca uno schema favolistico in cui il lieto fine è assicurato.

Meccanismi narrativi come questo influenzano fortemente i saperi degli studenti i quali, invece che affidarsi allo studio e all'approfondimento disciplinare, attingono le proprie convinzioni da film, giochi e frasi sentite di sfuggita in televisione¹².

All'interno di un rapporto così articolato e complesso fra chi si occupa di Storia (studiandola e insegnandola) e le narrazioni mediatiche in generale, diventa essenziale l'apprendimento di un *metodo di decostruzione* che consenta, da un punto di vista storico, di riconoscere non solo i singoli contenuti (chi sono le persone rappresentate? Cosa stanno facendo? Come sono vestite? Dove sono?), ma anche e soprattutto di far emergere quei dati essenziali della relazione fra l'uomo, lo spazio e la Storia che caratterizzano il contesto di produzione.

A questo proposito c'è un'altra implicazione fondamentale per il pensiero storico che fa riferimento all'*uso del tempo*¹³: le operazioni mentali alla base dell'apprendimento richiedono tempo e capacità di concentrarsi, mentre nel caso dei media vi è un tempo veloce in cui le notizie e le immagini si susseguono le une alle altre. I momenti lenti sono diventati per i ragazzi noiosi e insopportabili, e il modello che rende esplicita questa insofferenza è quello dello *zapping*, cioè del cambiare canale freneticamente alla ricerca di un'immagine

¹² Cfr. in particolare S. Pivato, op. cit., *Venditori di vento* (Parte prima), pp. 5-74.

¹³ G. Di Caro, *La storia in laboratorio*, Carocci Faber, Roma 2005, pp. 65-66.

dall'impatto emotivo accattivante. I ragazzi, quindi, ricevono sollecitazioni contrastanti: da una parte la scuola, che chiede loro di utilizzare il pensiero critico per analizzare problemi ed elaborare ipotesi e risposte, dall'altra la televisione (e in modo diverso Internet), che sollecita l'attenzione del fruitore a rispondere velocemente agli stimoli.

Dal punto di vista dell'insegnante, si tratta di fare proprio un metodo non improvvisato, per esempio in quinta superiore, quando è più facile parlare dei media e studiarli in concomitanza con la storia del Novecento: è fondamentale realizzare un percorso di apprendimento che, intrecciando la Storia con l'educazione ai media, inizi dai primi anni di scolarizzazione. Si tratta quindi di lavorare per costruire un *habitus* mentale di approccio consapevole alle fonti e al mondo circostante in generale, rinnovando in tal modo l'importanza e il ruolo dello studio della Storia nella società attuale.


4.3.3 Uso pubblico della Storia in immagini e in musica

L'uso pubblico della Storia non è legato solo alle immagini in movimento, ma è un processo globale di narrazione storica che potremmo definire multimediale in senso pieno, cioè che fa riferimento ai canali comunicativi più diversi.

Nella scuola lo studio di questi canali è ed è stato presente (ora in misura minore, in virtù dei recenti tagli ministeriali previsti su alcune discipline) spesso senza proporre una visione organica che rendesse consapevoli gli studenti del fatto che le materie scolastiche sono in realtà un'officina di lavoro per la comprensione del proprio mondo.

L'educazione artistica, quella musicale, quella all'immagine, dovrebbero fornire all'allievo un bagaglio critico di saperi operativi che lo rendano in grado di decodificare l'oggetto di studio anche in quanto fonte. Per la Storia opere d'arte, fotografie, brani musicali, film e anche fumetti e cartoni ani-

Rivolta a insegnanti per l'aggiornamento professionale, ma anche ai candidati a corsi di specializzazione, studenti TFA e studenti universitari, la collana contiene volumi dedicati ai principali strumenti teorici e operativi della didattica, la cui acquisizione costituisce un aspetto fondamentale della professione di insegnante.



La didattica della storia è una disciplina ormai consolidata e da quando negli anni Ottanta del secolo scorso molti insegnanti, spesso coadiuvati da docenti universitari, hanno dato vita ad un intenso **periodo di sperimentazione**, molte sono le riflessioni teoriche che hanno accompagnato la prassi scolastica e che hanno cercato di **risolvere problemi pratici** con l'ausilio di uno sguardo più ampio, basato sui risultati della ricerca storica e sul suo metodo di studio.

Il volume si rivolge a chi insegna storia e a chi sta affrontando l'iter per diventare un docente e contiene una rassegna agile di queste riflessioni e della maggior parte delle strade di trasposizione didattica percorse in questo momento. Contiene altresì una molteplicità di **strumenti, conoscenze**, suggerimenti nati dalla ricerca storica e didattica negli ultimi 35-40 anni per fornire degli **strumenti operativi** e **concreti** di lavoro, tra cui: la nuova storiografia, una didattica innovativa e un nuovo racconto della Storia.

Il lavoro di chi si occupa di didattica della storia aiuta a comprendere e ad analizzare i **processi di insegnamento-apprendimento** dal punto di vista specifico della disciplina, tarando il proprio percorso sui bisogni dell'alunno in relazione alla costruzione di un sapere storico utile al suo essere cittadino.



€ 18,00



ISBN 978-88-6584-508-0

