



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI NAPOLI FEDERICO II

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II  
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

**DOTTORATO IN SCIENZE STORICHE, ARCHEOLOGICHE E STORICO-  
ARTISTICHE (XXXIV CICLO)**

TESI DI DOTTORATO  
A CARATTERIZZAZIONE INDUSTRIALE IN STORIA  
IN CO-TUTELA CON



**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA**

ESCUELA DE MÁSTER Y DOCTORADO (MDE)  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EUROPA Y EL MUNDO ATLÁNTICO: PODER, CULTURA Y SOCIEDAD

**L'insegnamento delle discipline storiche:  
metodologie e tecnologie didattiche innovative**

**Tutors:**

Chiar.mo Prof. Francesco Senatore (Università degli Studi di Napoli Federico II)

Chiar.mo Prof. Fabrizio Titone (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

**Candidato PhD:**

Gianluca Bocchetti

COORDINATORE: CHIAR.MO PROF. VALERIO PETRARCA  
ANNO ACCADEMICO 2020/21

# INDICE

## INTRODUZIONE - UN TERRENO ANCORA INESPLORATO: UNA RICERCA SULLA DIDATTICA DELLA STORIA UNIVERSITARIA TRA ITALIA E SPAGNA

1. Il progetto di ricerca: temi, obiettivi, modalità di svolgimento e aspetti particolari	IX
2. La struttura della tesi e gli argomenti affrontati	XIII
3. Fonti, metodologie e sviluppi inattesi	XXI

## CAPITOLO 1 - LA DIDATTICA DELLA STORIA. DIBATTITO E FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI

1. La ricerca in didattica della storia	1
1.1 Le principali questioni del dibattito in Italia	2
1.2 La situazione attuale tra Italia e Spagna: associazioni, riviste e sviluppi recenti	11
1.3 Finalità dell'insegnamento della storia e suoi significati educativi	21
2. Verso una definizione della disciplina	29
2.1 I fondamenti della scienza pedagogica: apprendimento, abilità, conoscenze e competenze	29
2.2 Dalla pedagogia alla didattica della storia	34
3. Teorie della conoscenza storica	35
3.1 La scuola teoretica tedesca e il <i>Geschichtsbewußtsein (Historical Consciousness)</i>	36
3.2 La scuola costruttivista angloamericana e l' <i>Historical Thinking</i>	39
4. Alcuni modelli sulla costruzione del pensiero storico	44
4.1 I <i>Big Six</i> : sei concetti chiave per lo sviluppo dell' <i>Historical Thinking</i>	44
4.2 Altri modelli. Analogie, differenze e possibili usi combinati	48

## CAPITOLO 2 - INSEGNARE E STUDIARE STORIA. METODOLOGIE, PROBLEMI, ASPETTI PARTICOLARI

1. Note di epistemologia e metodologia della storia	55
1.1 I presupposti teorici	55
1.2. Tempo e spazio, le coordinate di riferimento	62
1.3. Elementi di euristica. Le fonti e la loro classificazione	68
1.4 La critica delle fonti	71
1.5 Qualche considerazione sull'interdisciplinarietà	75
1.6. Dalle fonti all'interpretazione	77
1.7 La narrazione. Limiti e possibilità del racconto	82
2. Insegnare e studiare storia all'università: presentazione dei risultati dei questionari e dell'attività di osservazione in aula	92
2.1 L'offerta formativa in storia nelle università italiane e spagnole	94
2.2 L'analisi dei dati: alcune questioni preliminari	100
2.3 I docenti e la sfida dell'insegnamento	104
2.4 Gli studenti e l'apprendimento della storia	114
3. Principali questioni emerse e qualche spunto di riflessione: analisi dei risultati dei questionari e dell'attività di osservazione in aula	122
3.1 Due sistemi didattici differenti	122
3.2 Stessi problemi in contesti diversi	133
3.3 Qualche spunto per migliorare la situazione attuale della didattica della storia	139

CAPITOLO 3 - I MANUALI, IL DIGITALE E LA DIDATTICA A DISTANZA TRA ITALIA E SPAGNA

1. Una proposta di analisi della manualistica universitaria in storia	143
1.1 Efficacia comunicativa: stile e linguaggio	146
1.2 I contenuti: specificità, taglio interpretativo, impostazione e aggiornamento	150
1.3 Apparato cartografico e iconografico	157
1.4 Strumenti integrativi, fonti e bibliografia	161
1.5 Qualche nota sui manuali introduttivi	165
2. Questioni di storiografia e altri aspetti problematici	168
2.1 L'incidenza della storiografia nei manuali	168
2.2 Eurocentrismo, storia di genere e altre mancanze	180
2.3 Docenti e studenti a confronto con i manuali: alcune osservazioni dai questionari	188
3. Editoria e manuali fra tradizione, innovazione e digitale	192
3.1 Il manuale universitario come prodotto editoriale	193
3.2 Prospettive digitali: possibilità, limiti e contenuti delle piattaforme	198
3.3 Sul rapporto tra manuali scolastici e universitari: due ambiti editorialmente e didatticamente separati?	203
4. Didattica a distanza (DaD/EaD) e altri aspetti particolari	212
4.1 Insegnare e studiare a distanza: presentazione e analisi dei risultati dei questionari	213
4.2 La didattica tra digitale, web e <i>Public History</i>	222
4.3 Qualche cenno sulla didattica speciale e dell'inclusione	229

CAPITOLO 4 - TRA TRADIZIONE E INNOVAZIONE. SPUNTI PER LA COSTRUZIONE DI UN NUOVO MANUALE DI STORIA MEDIEVALE PER L'UNIVERSITÀ

1. Pensare un manuale di storia medievale	235
1.1 I destinatari dell'opera	235
1.2 Lo stile e il linguaggio	237
1.3 Una proposta differente a proposito dell'impaginazione	240
1.4 Uno sguardo d'insieme alle criticità e agli obiettivi	242
1.5 Un esempio dell'indice del manuale	244
2. La realizzazione del nucleo centrale	254
2.1 Il taglio interpretativo	254
2.2 Organizzazione e selezione dei contenuti	256
2.3 Un percorso iconografico per una storia con le immagini	259
2.4 L'apparato cartografico	261
3. La costruzione degli strumenti di supporto	264
3.1 Ampliare gli orizzonti: tre tipologie di approfondimenti per una storia al passo coi tempi	264
3.2 Oltre il manuale: la bibliografia e gli spunti di ricerca	267
3.3 Avvicinarsi alle fonti: un breve percorso di analisi	269
3.4 Un esperimento per il futuro: una sezione sulla didattica della storia medievale	274
4. L'espansione digitale	277
4.1 I contenuti della piattaforma	277
4.2 Gli esercizi	279

## SEZIONE RICERCA/LAVORO A CARATTERIZZAZIONE INDUSTRIALE

### CAPITOLO 5 - L'ESPERIENZA LAVORATIVA PRESSO LA CASA EDITRICE PEARSON ITALIA

1. Le attività della prima parte di <i>stage</i>	285
1.1 Il periodo in azienda. La partecipazione ai lavori del comparto universitario, la raccolta delle informazioni sul mondo dell'editoria e i primi piccoli incarichi	285
1.2 Alla scoperta delle <i>University Press</i> : una visita presso il <i>Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco</i>	289
2. Imparare un mestiere: l'esperienza come coordinatore editoriale di un manuale universitario	290
2.1 Il <i>Manuale di storiografia</i> di A. D'Orsi: uno sguardo d'insieme al piano editoriale	291
2.2 L'incarico svolto e la collaborazione con diverse figure professionali	293
2.3 Le diverse fasi di realizzazione dell'opera	296
3. Costruire una sezione di verifica per un manuale di storia contemporanea	297
3.1 Controllo e progettazione degli esercizi	298
3.2 Criticità e obiettivi di un eserciziario digitale	299
3.3 Tipologie ed esempi del lavoro realizzato	301
4. Individuare i contenuti digitali per un manuale d'introduzione alla storia medievale	307
4.1 La selezione dei materiali: criteri e intenti didattici	308
4.2 Un quadro dei contenuti e alcuni casi analizzati	310

### CAPITOLO 6 - UN NUOVO STRUMENTO DI *LEARNING ASSISTANCE* PER LO STUDIO UNIVERSITARIO: IL SOFTWARE *CHATBOT*

1. Il progetto dell'Alta Scuola Politecnica di Milano e Torino	315
1.1 Struttura e organizzazione interna della chatbot	316
1.2 L'incarico come autore di un percorso didattico e le sue diverse fasi	319
1.3 La scelta dell'argomento e i principali criteri di cui tenere conto	321
2. La realizzazione del modulo digitale sulla <i>curtis</i>	324
2.1 La struttura del modulo	324
2.2 L'elaborazione dei testi	327
2.3 Schemi e immagini per l'apprendimento	330
2.4 Altri contenuti a integrazione del modulo	332
3. La costruzione del prodotto finale e le prime sperimentazioni	333
3.1 La digitalizzazione dei contenuti: un lavoro di gruppo e fortemente interdisciplinare	334
3.2 Le sperimentazioni con docenti universitari ed esperti di didattica	337
3.3 Primi giudizi dagli studenti universitari e delle scuole medie	339
3.4 Qualche considerazione sul futuro di questo strumento	342

### CONCLUSIONI

1. Principali questioni affrontate e risultati emersi	345
1.1 L'organizzazione dei corsi	345
1.2 La prassi metodologica: differenze e problemi comuni	346
1.3 La preparazione degli studenti	347
1.4 L'efficacia dell'insegnamento universitario	348
1.5 La manualistica	349

1.6 Le piattaforme digitali: una risorsa da sfruttare	350
1.7 La DaD e i suoi effetti	351
1.8 La didattica della storia e il digitale	352
2. Possibili sviluppi futuri	352
APPENDICE	
1. Glossario di didattica della storia	355
2. Schede di analisi dei manuali e di altri testi universitari italiani	358
3. Schede di analisi dei manuali e di altri testi universitari spagnoli	380
4. Protocolli dei questionari sulla didattica della storia	404
5. Interviste ai docenti italiani e spagnoli	418
6. Chatbot: testi del modulo sulla curris e dizionario	441
BIBLIOGRAFIA	
Studi	455
Manuali scolastici	469
Manuali di storia e altri testi universitari	469
SITOGRAFIA	473

## INDICE DELLE FIGURE E DELLE TABELLE

Figura 1 - Un esempio di un programma di studi di un <i>Máster en Formación del profesorado de ESO y Bachillerato</i> con indirizzo in <i>Historia y Geografía</i>	99
Figura 2 - Strategie di insegnamento in aula - Italia	107
Figura 3 - Strategie d'insegnamento in aula - Spagna	107
Figura 4 - Giudizio dei docenti italiani sull'efficacia della DaD	217
Figura 5 - Giudizio dei docenti spagnoli sull'efficacia della EaD	218
Figura 6 - Giudizio degli studenti italiani sull'efficacia della DaD	220
Figura 7 - Giudizio degli studenti spagnoli sull'efficacia della EaD	221
Figura 8 - Un esempio di impaginazione con focus sugli approfondimenti	241-242
Figura 9 - Area geografica di riferimento del manuale	261
Figura 10 - Fonte narrativa: La Cronica dell'Anonimo Romano (1)	271
Figura 11 - Fonte narrativa: La Cronica dell'Anonimo Romano (2)	272
Figura 12 - Un esempio di esercizio sulle carte	282
Figura 13 - Un esempio dei tioletti laterali nel D'Orsi	295
Figura 14 - Un esempio della schermata standard della chatbot	317
Figura 15 - Percorsi disponibili per il modulo sulla curtis	326
Figura 16 - Un esempio di uno schema utilizzato all'interno dell'item cc1012	331
Figura 17 - Schermata introduttiva al questionario per i/le docenti	404
Figura 18 - Una schermata dal questionario per gli studenti spagnoli	405
1. Protocollo questionario per i docenti italiani	406
2. Protocollo questionario per i docenti spagnoli	409
3. Protocollo questionario per gli studenti italiani	412
4. Protocollo questionario per gli studenti spagnoli	414
5. Protocollo questionario per gli studenti Erasmus	416
6. Dizionario della chatbot	451-454
Tabella 1 - L'offerta formativa universitaria in Storia e Scienze Storiche in Italia e in Spagna	97

Tabella 2 - Riepilogo dei dati preliminari dei docenti italiani e spagnoli	105
Tabella 3 - Priorità didattiche - Italia e Spagna	109
Tabella 4 - Variazione dei criteri considerati ai fini della valutazione - Italia e Spagna	112
Tabella 5 - Alcuni dati di riferimento sugli studenti italiani e spagnoli	115
Tabella 6 - Rapporto tra esami e giorni di studio necessari secondo gli studenti italiani	116
Tabella 7 - Principali metodi di studio in Italia	117
Tabella 8 - Principali metodi di studio in Spagna	117
Tabella 9 - Differenze e analogie tra manuali scolastici e universitari in Italia e in Spagna	209
Tabella 10 - Differenze di opinione sulla DaD/EaD tra studenti lavoratori e non - Italia e Spagna	221
Tabella 11 - Riepilogo delle carte del manuale	263
Tabella 12 - Approfondimenti vari all'interno del manuale	265
Tabella 13 - Approfondimenti sulla storia delle donne e sulla prospettiva di genere nel manuale	266
Tabella 14 - Approfondimenti <i>Medioevo oggi</i> all'interno del manuale	267
Tabella 15 - Riepilogo del lavoro svolto per la realizzazione del manuale	296
Tabella 16 - Struttura e organizzazione interna del modulo sulla curtis	325





## INTRODUZIONE

### **Un terreno ancora inesplorato: una ricerca sulla didattica della storia universitaria tra Italia e Spagna**

#### *1. Il progetto di ricerca: temi, obiettivi, modalità di svolgimento e aspetti particolari*

La ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento della storia all'università è un ambito caratterizzato dall'assenza di ampi e strutturati studi in merito e non soltanto in paesi come l'Italia dove un settore scientifico disciplinare legato alla didattica della storia attualmente non esiste, ma anche laddove questo è presente come nel contesto spagnolo, dove si inserisce nel più ampio quadro della *didáctica de las ciencias sociales*; qui la quasi totalità delle ricerche pur essendo condotte da accademici si concentrano essenzialmente sulla scuola facendo riferimento all'università solo saltuariamente. Non esistono, quindi, studi sulle (tante) difficoltà connesse all'insegnamento e all'apprendimento della storia nelle università; non vi sono neanche ricerche sistematiche sui differenti fattori – come le tradizioni disciplinari, le pratiche didattiche, le strategie/politiche editoriali e commerciali, gli ordinamenti ministeriali, i condizionamenti politici e le diverse teorie psicopedagogiche – che condizionano entrambi, né tantomeno si segnalano studi sulle modalità, l'efficacia e le conseguenze dello studio della storia attraverso la didattica a distanza.

La nostra ricerca, dedicata all'insegnamento delle discipline storiche con particolare attenzione alle metodologie e tecnologie didattiche innovative, vuole cercare di porre rimedio almeno in parte a queste carenze; si tratta di un progetto inserito nel quadro dei dottorati PON (Programma Operativo Nazionale) 2018, anche detti a caratterizzazione industriale – in questo caso in Storia – che sono finanziati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, e dal Fondo Sociale Europeo e dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale erogato dall'UE. È un progetto triennale che include una forte componente aziendale/lavorativa e che è finalizzato alla formazione di un professionista dell'editoria universitaria di ambito storico che, coniugando competenze e conoscenze di diverso tipo a un sapere disciplinare di alto livello, possa diventare una nuova figura in grado di progettare contenuti innovativi per lo studio universitario. In questo senso il progetto si propone anche di migliorare la qualità delle tecnologie dell'informazione nel settore dell'educazione, mostrando che esistono strumenti e approcci innovativi, soprattutto in riferimento al digitale, che possono favorire l'apprendimento degli studenti. Inoltre, alla luce delle lacune evidenziate in precedenza, esso intende presentare

un primo contributo per un accrescimento delle conoscenze sullo stato attuale della didattica e dell'editoria universitaria in Italia e in Spagna avvalendosi di una prospettiva rigorosamente comparata, la quale, in alcuni particolari frangenti, ricorre anche a una riflessione condotta sull'area anglosassone (particolarmente britannica, canadese e statunitense), ma anche sudamericana ed europea (soprattutto tedesca, olandese, svedese e talvolta portoghese). Questa comparazione è essenziale non soltanto per studiare le principali correnti teoriche sulla didattica della storia, ma soprattutto perché permette una più ampia e approfondita individuazione sia dei punti di forza e di debolezza dell'organizzazione degli studi, dell'insegnamento/apprendimento della disciplina e del mercato editoriale di Italia e Spagna; sia di quelle pratiche che potrebbero essere imitate e adottate nell'uno e nell'altro caso.

Analizzando il progetto di ricerca più nel dettaglio possiamo dire che esso prevedeva il raggiungimento di quattro grandi obiettivi.

1. Conoscere l'offerta editoriale italiana e spagnola aggiungendo allo studio della manualistica universitaria concernente i cosiddetti esami di base (storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea, e nel caso spagnolo anche storia dell'America/iberoamericana, e del mondo attuale), anche altri testi didatticamente importanti quali le antologie e le guide concernenti le fonti, le introduzioni agli studi storici, ed eventualmente anche qualche monografia frequentemente adottata dai docenti. Ciò chiaramente ha comportato un approfondito studio dell'offerta editoriale di ambito storico dei due paesi, dei paratesti e degli eserciziari, nonché delle espansioni digitali e delle piattaforme che qualche casa editrice recentemente ha associato ad alcuni di questi lavori soprattutto in Italia.

2. Conoscere le metodologie didattiche di riferimento in entrambi i paesi tramite l'analisi dei programmi di studio, dei sussidi didattici in rete e soprattutto attraverso lo svolgimento di tre fondamentali attività che consistono nell'osservazione in presenza di lezioni, seminari ed esami; nella conduzione di interviste ad alcuni docenti, tra i quali alcuni sono esperti di didattica della storia; nella ideazione e diffusione di questionari rivolti ai professori e agli studenti spagnoli, italiani, e, nel caso degli allievi, anche Erasmus.

3. Indagare sui condizionamenti reciproci tra formazione universitaria e formazione scolastica visto che, nonostante l'apparente separazione tra le due istituzioni, da un lato la prima è direttamente influenzata dalle conoscenze/competenze acquisite durante il percorso scolastico, dall'altro l'insegnamento nelle scuole è fortemente condizionato dalla formazione universitaria degli insegnanti. Per il raggiungimento di questo obiettivo è stato essenziale non solo soffermarsi sulla riflessione teorica in didattica della storia in un'ottica internazionale, ma

anche approfondire la conoscenza dei condizionamenti dell'editoria e delle politiche ministeriali riguardanti la scuola.

4. Conoscere, implementare, validare e contribuire alla sperimentazione di un nuovo e complesso strumento di assistenza all'apprendimento (*learning assistance*), ossia un software *chatbot* di seconda generazione capace di intavolare con gli studenti universitari di storia (e non solo) una conversazione che li guidi in un percorso di apprendimento facilitandone la comprensione, eventualmente fornendo gli elementi per ulteriori approfondimenti. In merito va notato che la chatbot è uno prodotto davvero innovativo, che per le sue grandi potenzialità potrebbe rivoluzionare l'e-learning e diventare uno degli strumenti sui quali gli editori potrebbero puntare maggiormente nel prossimo futuro anche al di fuori dell'Italia e non soltanto in riferimento alla storia e alla didattica universitaria. Più in generale, proprio l'attenzione che abbiamo dato all'e-learning intende invertire la tendenza generale per cui rispetto all'università, e particolarmente in Italia, risulta essere un aspetto verso cui c'è un interesse ancora marginale se si eccettua il caso degli atenei telematici e delle agenzie formative non universitarie.

Sintetizzando e precisando ulteriormente quanto detto, oltre a far notare che gli obiettivi 1, e particolarmente 3 e 4 costituiscono il nucleo centrale della componente aziendale/lavorativa del dottorato, va segnalato che il nostro compito non era quello di individuare i contenuti essenziali per la formazione storica (cosa di cui si occupano i docenti universitari, le agenzie formative o i Ministeri) o di proporre idee per la risoluzione delle principali criticità esistenti, ma di studiare la situazione attuale della didattica della storia tra Italia e Spagna, e di accertare l'effettiva validità per la conoscenza della storia di un strumento digitale pionieristico.

Chiaramente ognuno di questi obiettivi, e quindi anche lo svolgimento delle attività necessarie al loro conseguimento, non poteva verificarsi se non attraverso delle *partnerships* con altre istituzioni; in primo luogo, con l'Universidad del País Vasco/Uskal Herriko Unibertsitatea, con cui è stato stabilito un accordo di co-tutela; da qui sotto la guida del tutor, il Prof. Fabrizio Titone, abbiamo svolto la grande parte dell'attività di ricerca concernente la Spagna e gli altri paesi esteri. In particolare, il nostro soggiorno, la cui durata complessiva prevista dal progetto di ricerca era di 9 mesi, si è svolto nella città di Vitoria-Gasteiz presso il Campus di Álava/Araba in tre periodi separati, ossia maggio-giugno 2019, novembre 2019 - giugno 2020, giugno-luglio 2021. Qui, grazie alla biblioteca e alle strutture di ateneo abbiamo svolto tutte le attività connesse agli obiettivi menzionati e abbiamo condotto una preziosa visita presso il *Servicio Editorial* dell'ateneo a Leioa (così come previsto dal programma di ricerca); inoltre, abbiamo avuto modo di conoscere molti docenti, un ambiente diverso e stimolante, e,

non ultimo, abbiamo anche avuto l'opportunità di imparare prima e affinare poi la conoscenza della lingua castigliana.

Rispetto ai primi tre obiettivi è stato particolarmente importante la collaborazione attivata con una delle maggiori case editrici per l'istruzione scolastica e universitaria, vale a dire Pearson Italia, con cui era previsto che svolgessimo due *stage* della durata complessiva di sei mesi tra il primo (2019) e il secondo anno (2020). In questo contesto ci siamo dedicati allo studio dell'offerta commerciale dell'editoria universitaria e in parte scolastica nel contesto italiano, e abbiamo avuto modo di raccogliere informazioni sulle politiche editoriali e il funzionamento del mondo dell'editoria collaborando direttamente con il tutor aziendale, il dott. Paolo Roncoroni, la redattrice Loretta Russo e molte altre figure grazie all'inserimento nel gruppo di lavoro del comparto universitario. Avendo svolto i primi tre mesi in presenza con un'attività quotidiana all'interno dell'azienda, abbiamo potuto svolgere diverse attività concernenti le interviste e l'osservazione di lezioni in vari atenei del Nord. Il secondo periodo di *stage* è stato poi svolto da remoto a causa delle limitazioni imposte dall'arrivo dell'emergenza sanitaria, ma senza che ciò pregiudicasse la continuazione dei lavori secondo quanto stabilito.

In relazione alla chatbot – al cui progetto ha partecipato anche la Pearson – il nostro lavoro si è svolto grazie alla collaborazione stabilita con l'Alta Scuola Politecnica di Milano e Torino nell'ambito di uno studio condotto dal gruppo di ricerca in ingegneria informatica, alla cui guida vi è il prof. Paolo Paolini. Il soggiorno milanese è stato particolarmente utile per porre le basi del lavoro attraverso la conoscenza delle caratteristiche tecniche e delle potenzialità del software; a ciò è seguita l'individuazione dei contenuti storici adeguati alla sua implementazione e, infine, tutto il processo di realizzazione del modulo didattico e la sperimentazione del prodotto tramite un'attività che è stata condotta interamente a distanza, spesso comunicando in lingua inglese, in un periodo compreso tra aprile del 2019 e maggio del 2021.

Concludiamo questa breve panoramica del progetto di ricerca evidenziando diversi aspetti particolarmente rilevanti. In primo luogo, occorre sottolineare che questo studio, al di là della prospettiva comparata, è stato condotto anche con l'intento di superare quella fortissima separazione (o forse è meglio dire incomprendimento) che soprattutto in Italia si registra tra storici, pedagogisti, esperti di contenuti, editori, dirigenti politici e talvolta anche tra insegnanti universitari e scolastici. Inoltre, è chiaro che, per come è stato pensato e strutturato il progetto, abbiamo svolto un lavoro fortemente interdisciplinare grazie al quale, al di là di un ampliamento delle conoscenze (riguardanti anche campi diversi dalla storia e appartenenti alle cosiddette

scienze dure), possono dirsi acquisite competenze trasversali assai diversificate che riguardano l'ambito scientifico (la didattica della storia), pedagogico e didattico (le metodologie) aziendale/commerciale (l'editoria), tecnologico e delle *digital humanities* (la chatbot, la creazione di contenuti digitali e l'allestimento delle piattaforme digitali per la diffusione dei questionari). Si tratta evidentemente di conoscenze dalla immediata operatività che sono state sviluppate per merito delle esperienze di tirocinio e della proficua collaborazione con diverse figure esperte di editoria e di tecnologie applicate, e che pertanto potrebbero essere facilmente sfruttate perché in linea con la più recente evoluzione del mercato del lavoro nel campo dell'educazione. In particolare, si può pensare a un loro impiego non soltanto come redattore editoriale in ambito scolastico e universitario, ma anche nel contesto delle molteplici agenzie formative e nel settore in espansione dell'innovazione tecnologica, senza dimenticare che vi sono margini per lo sviluppo di un'attività imprenditoriale nell'industria culturale anche rispetto ad ambiti come quello della divulgazione o della *Public History*.

## 2. La struttura della tesi e gli argomenti affrontati

La tesi si compone di sei capitoli che possono essere divisi in due particolari sezioni, da un lato i primi quattro riguardano la ricerca *tout court* sulla didattica della storia, dall'altro gli ultimi due vanno a formare la parte dedicata all'attività industriale/aziendale condotto tra la Pearson e il Politecnico. Seguono le conclusioni e infine l'appendice, la bibliografia e la sitografia.

Cominciando dal primo capitolo, possiamo affermare che esso ha una funzione introduttiva nella misura in cui intende dare conto del dibattito e dei fondamenti epistemologici che sono alla base delle più recenti teorie sull'insegnamento e sull'apprendimento della storia. Pertanto, dopo avere analizzato le principali questioni che sono alla base di questo dibattito in Italia e in Spagna, ed avere fornito un dettagliato esame delle istituzioni, associazioni e riviste scientifiche che si occupano di questo tema, abbiamo provveduto a una definizione della situazione attuale della ricerca constatando come, anche se lentamente, un maggiore interesse nei confronti di questi argomenti stia ritornando nel nostro paese e anche nel contesto iberico, dove per la verità la presenza dell'autonomo settore scientifico disciplinare e una maggiore connessione con il dibattito internazionale, e particolarmente anglosassone, hanno contribuito a tenere molto più viva l'attenzione in merito. A questo punto, previa l'individuazione dei significati e delle funzioni che la storia può assumere nel contesto educativo, la nostra attenzione si è rivolta verso la definizione della didattica della storia come disciplina autonoma. Per il raggiungimento di

questo scopo abbiamo ricostruito in primo luogo una breve storia degli sviluppi della scienza pedagogica, dalla quale la didattica direttamente discende; ripercorrendo il dibattito sul corretto modo di intendere l'apprendimento a partire dalla fine del XIX secolo abbiamo visto in che modo da un modello di insegnamento trasmissivo, che relegava gli studenti in una condizione di passività, si è giunti al principio oggi dominante dell'insegnare ad apprendere, che presuppone la costruzione da parte dei discenti di un sapere attivo grazie alla combinazione e allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze. Questi ultimi sono concetti essenziali che ritornano spesso all'interno della nostra ricerca e di cui pertanto abbiamo provveduto a chiarire il significato. Quindi, abbiamo potuto dare una definizione della didattica della storia come disciplina presentandone quelli che sono i suoi principali campi di interesse.

Chiariti questi aspetti, ci siamo rivolti a una ricostruzione dettagliata del dibattito internazionale riguardante le teorie della conoscenza storica, con riferimento specifico agli studi condotti dalla scuola teoretica tedesca e da quella costruttivista angloamericana. Entrambe hanno provveduto alla rispettiva elaborazione di due concetti assolutamente fondamentali, ossia il *Geschichtsbewußtsein* (coscienza/consapevolezza storica) e l'*Historical Thinking* (pensare/ragionare storicamente), che hanno avuto un impatto enorme sul dibattito internazionale e particolarmente nel contesto spagnolo, ma non in quello italiano che risulta essere un po' avulso rispetto alla discussione teorica concernente la disciplina. Il contributo di queste due scuole pedagogiche, le cui posizioni hanno finito per comunicare e integrarsi, è stato essenziale per l'individuazione di quello che a tutti gli effetti è l'obiettivo di qualsiasi ricercatore in didattica della storia, ovvero comprendere in che modo è possibile insegnare a pensare storicamente. Si tratta di una questione assai complessa alla quale abbiamo dedicato la parte finale del capitolo conducendo un'analisi comparata dei principali modelli che hanno tentato di individuare quelle operazioni teoriche e pratiche essenziali affinché gli studenti possano apprendere come ragionare storicamente.

Va sottolineato che anche se il dibattito a cui abbiamo fatto riferimento ha come nucleo portante l'ambito scolastico, era imprescindibile farvi riferimento non solo per i reciproci condizionamenti didattici tra scuola e università, ma soprattutto perché i concetti e gli esiti che da tale discussione sono derivati risultano ancora più importanti nel contesto degli studi accademici, che a nostro avviso è propriamente quello in cui più realisticamente i docenti devono mirare a insegnare davvero ai loro studenti come pensare storicamente. Proprio alla luce del fatto che il nostro studio è rivolto al contesto universitario, il secondo capitolo – dedicato all'individuazione e alla riflessione sulle metodologie, i problemi e gli aspetti particolari dell'insegnamento/apprendimento –, è cominciato con una riflessione

epistemologica e metodologica sulla storia. Lo scopo è stato quello di individuare non solo alcuni principi, pratiche e concetti alla base della storiografia, ma anche certi aspetti problematici che in combinazione con quanto emerso dalle teorie didattiche sul ragionamento storico ci avrebbero permesso di produrre un quadro completo di tutto ciò di cui si deve tenere conto per insegnare e per studiare la storia in modo consapevole. Dunque, partendo dai filoni storiografici positivista e storicista abbiamo fornito un quadro dei presupposti teorici della storia come scienza, definendone pertanto le caratteristiche principali, le sue coordinate di riferimento, come lo spazio e il tempo, e altri concetti importanti. Accanto a questo abbiamo provveduto anche a una ricostruzione del metodo storico, così da soffermarci su quelle operazioni che gli storici compiono per dare vita alle loro ricostruzioni, e nel farlo abbiamo riflettuto sul ruolo delle fonti con riferimento ai diversi modelli di classificazione, alla loro critica e interpretazione. I vari dubbi emersi sono stati quindi oggetto di una ricostruzione specifica, che ha inteso mostrare anche alcune delle debolezze della disciplina attraverso una riproposizione dello stimolante e acceso dibattito che, a partire da suggestioni provenienti dal cosiddetto *Linguistic Turn*, ha visto soprattutto il postmodernismo mettere seriamente in dubbio la scientificità della storia nella seconda metà del Novecento.

Una volta acquisito e dato conto di questo bagaglio critico di conoscenze concernenti la storiografia e la didattica della storia, la ricerca è entrata nel vivo con la presentazione dei risultati dei questionari (861 risposte), ai quali abbiamo associato i dati ricavati dalle interviste a tredici docenti, e dall'osservazione delle attività di insegnamento (lezioni, seminari, esami) svoltesi in vari atenei. Quindi, dopo avere dato un resoconto dettagliato delle diverse modalità di organizzazione dell'offerta formativa in Italia e Spagna, e avere mostrato in che modo e con quali intenti i protocolli dei questionari sono stati ideati e realizzati, abbiamo ricostruito un quadro dei dati emersi sotto diversi punti di vista prima per i docenti e poi per gli studenti. Attraverso dati statistici, tabelle riepilogative e grafici nonché alcuni commenti tratti dai questionari è stato possibile ricostruire una prospettiva dettagliata della metodologia, dei punti di forza e delle principali questioni riguardanti la didattica universitaria, grazie alla quale abbiamo individuato le principali caratteristiche, ma anche le analogie e le differenze tra i due contesti nazionali. In conclusione del secondo capitolo abbiamo fornito qualche idea per l'adozione di accorgimenti semplici ma efficaci che vadano incontro all'esigenza, manifestata sia dagli studenti che dai docenti, di migliorare un'offerta formativa non sempre giudicata positivamente.

Il terzo capitolo è incentrato sull'analisi della manualistica universitaria in storia (con riferimento anche alle politiche editoriali) e sugli sviluppi riguardanti l'ambito digitale. Ha

inizio con una proposta di analisi dei libri di testo, i quali sono stati esaminati considerando soprattutto quattro aspetti: lo stile e il linguaggio, il che significa concentrarsi sull'efficacia comunicativa; i contenuti, di cui sono stati individuati le specificità, il taglio interpretativo, l'impostazione e l'aggiornamento da un punto di vista storiografico; l'apparato cartografico e iconografico, e ciò anche in considerazione che questo lavoro vuole essere particolarmente attento verso la funzione didattica e documentaria delle immagini; e infine, le fonti, la bibliografia e altri elementi essenziali per orientare e supportare gli studenti, e aiutarli ad approfondire. Ne è derivato un quadro piuttosto minuzioso che fa emergere le singole specificità di ciascuno dei 53 manuali studiati dettagliatamente, e individua analogie e differenze, da una parte, tra le opere che si occupano della stessa epoca storica, e dall'altra, tra le offerte editoriali dei due paesi. Il tutto è ulteriormente arricchito dallo studio anche di altre tipologie di testi introduttivi, metodologici e concernenti le fonti, grazie ai quali abbiamo realizzato un'ampia panoramica dei principali volumi adottati, particolarmente nel caso della storia medievale. In generale attraverso tale analisi abbiamo provveduto anche a evidenziare adeguatamente il mondo cui il dibattito storiografico su alcuni argomenti importanti viene proposto, ponendo l'accento su un confronto che mostrasse le differenze che sussistono sull'adozione di una determinata tesi storiografica; a questo abbiamo aggiunto una riflessione su alcuni problemi, punti di debolezza e vere e proprie lacune generalmente riscontrati all'interno dell'offerta manualistica anche avvalendoci di quanto docenti e studenti hanno indicato in merito all'interno dei questionari.

La nostra disamina non si è conclusa qui poiché grazie anche all'esperienza condotta in Pearson, siamo passati a considerare il manuale come prodotto editoriale allo scopo di illustrare in che modo viene ideato e realizzato, e quali sono le principali sfide che gli editori devono affrontare nel momento in cui propongono sul mercato un nuovo testo, così da avere un'idea anche del perché difficilmente nascono lavori realmente innovativi. Abbiamo mostrato nel dettaglio i tipi di contenuti che sono presenti attualmente sulle piattaforme digitali che accompagnano alcuni volumi – anche esaminando le diverse tipologie di esercizi presenti – allo scopo di comprendere limiti e possibilità di spazi didattici probabilmente destinati ad assumere un peso sempre maggiore nel campo dell'editoria universitaria. A questo punto ci siamo soffermati sulle caratteristiche dei libri di testo scolastici italiani e spagnoli per capire se rispetto a quelli universitari potessero essere rilevate eventuali influenze reciproche. Infine, l'ultima parte del capitolo è stata dedicata a uno studio più ampio del rapporto tra l'insegnamento/apprendimento della storia e il digitale; in questo senso sono qui confluite la presentazione e l'analisi dei risultati emersi dai questionari in merito alla didattica a distanza,



ma anche una più ampia considerazione di quelle trasformazioni che stanno sempre più riguardando tutti i livelli di istruzione, come ben testimoniano la nascita e lo sviluppo anche di approcci, e quindi di insegnamenti, di *Public History* e *Digital History*, che sono pienamente connessi alle potenzialità e agli strumenti offerti dalla rete e dal supporto digitale. Quest'ultimo, inoltre, costituisce anche una delle più importanti risorse per lo sviluppo di una didattica speciale e dell'inclusione che sia capace di eliminare discriminazioni e fornire una risposta adeguata alle molteplici esigenze di studenti disabili, con bisogni educativi particolari e/o disturbi specifici dell'apprendimento; un aspetto che non abbiamo dimenticato di trattare andando a vedere più da vicino alcune di quelle strategie che possono condurre verso un apprendimento significativo nonostante le difficoltà che possono essere presenti in questi casi.

Il quarto capitolo ha costituito l'occasione per suggerire una proposta che mostrasse effettivamente qual è la nostra idea di un buon manuale universitario e quali sono concretamente i problemi, le sfide e i vari aspetti che un autore deve considerare; ci siamo pertanto concentrati sull'ideazione di un progetto rivolto al mercato editoriale italiano e riguardante la storia medievale. Ciò che siamo andati a proporre, pur mantenendo dei punti di contatto con la tradizione, è indubbiamente indirizzato verso un'innovazione che non concerne soltanto i contenuti, ma anche la strutturazione e la realizzazione fisica dell'opera. Dopo esserci soffermati sui possibili destinatari dell'opera, sullo stile e sul linguaggio da adottare, attraverso la stesura di una vera e propria pagina del manuale abbiamo proposto un esempio di impaginazione assai differente da quello che attualmente caratterizza la totalità dei manuali in commercio, sempre avendo in mente l'obiettivo di produrre uno strumento che abbinasse a una esposizione chiara e stimolante una ricostruzione analitica ed esauriente. Per dare maggiore concretezza a quanto ideato abbiamo realizzato un vero e proprio indice molto dettagliato di tutto il volume, grazie al quale si può notare come ritornino molti di quegli elementi al centro della nostra analisi manualistica, come per esempio il taglio interpretativo, la selezione e l'organizzazione dei contenuti, e soprattutto l'ideazione di un percorso iconografico (e cartografico) che si snoda quasi lungo tutto il volume.

La nostra attenzione è stata rivolta in seguito alla progettazione di alcuni elementi per accrescere la funzione orientativa, integrativa e di approfondimento del manuale da rintracciarsi in: 1) varie forme di approfondimenti che hanno inteso recuperare una molteplicità di aspetti, ambiti geografici e temi solitamente molto trascurati o del tutto ignorati; 2) la definizione delle caratteristiche a cui dovrebbe fare riferimento la bibliografia; 3) un percorso per la conoscenza delle diverse tipologie di fonti, per il quale abbiamo incluso anche un esempio commentando brevemente un passo di una fonte narrativa; 4) una sezione dedicata alla didattica della storia

medievale che permetterebbe di usare l'opera anche dopo l'esame, per esempio come punto di riferimento per i docenti scolastici. Completa la nostra proposta un adeguato spazio sulle modalità e gli obiettivi ai quali abbiamo pensato per l'allestimento di una piattaforma digitale, che, grazie ad alcuni esercizi di cui abbiamo proposto degli esempi, dovrebbe incentivare maggiormente un apprendimento critico pienamente coerente con quanto proposto dal manuale.

Nel quinto capitolo è presente un resoconto analitico di quanto svolto nell'ambito della collaborazione con la Pearson; abbiamo dato spazio, da un lato, alla descrizione delle principali attività alle quali abbiamo preso parte durante il soggiorno milanese, concentrandoci anche sulle modalità secondo cui abbiamo potuto incontrare figure professionali e raccogliere dati che si sono rivelati essenziali per la stesura delle sezioni riguardanti l'editoria; dall'altro abbiamo fatto riferimento anche ad alcuni piccoli incarichi che ci sono stati assegnati dall'editore. Prima di procedere oltre, va segnalato che in questo contesto ha trovato spazio anche la visita svolta presso il *Servicio Editorial* della UPV/EHU grazie alla quale abbiamo potuto vedere dall'interno il funzionamento e gli scopi di una *University Press*. La seconda parte dello *stage*, che doveva essere inizialmente dedicata alla chatbot, è stata invece oggetto di uno sviluppo inatteso dal momento che la casa editrice ci ha chiesto di fare da coordinatore e redattore editoriale di un nuovo manuale di storiografia destinato agli studi universitari; pertanto abbiamo fornito un resoconto dettagliato delle modalità, degli intenti, della collaborazione con alcuni professionisti, delle diverse fasi di realizzazione del lavoro, e, infine, dell'alto valore formativo e professionalizzante di questa esperienza. Il capitolo prosegue, quindi, con riferimento agli altri incarichi svolti e non inseriti nell'ambito dello *stage*. Due di questi hanno riguardato rispettivamente la verifica e la progettazione di esercizi per due manuali di storia contemporanea; il che ci ha dato l'opportunità di soffermarci sulle criticità e sugli obiettivi di un lavoro di questo tipo fornendo anche alcuni esempi di quanto abbiamo prodotto. In modo non dissimile l'ultimo incarico è consistito nella selezione di contenuti destinati a essere inclusi nella piattaforma di una nuova edizione di un manuale d'introduzione agli studi di storia medievale. Anche a proposito di questa attività, che è stata essenzialmente rivolta all'individuazione e all'analisi di prodotti filmici, televisivi e videoludici riguardanti il Medioevo, abbiamo riportato quelli che sono stati i criteri di selezione, gli intenti didattici e quindi un quadro dei contenuti scelti con l'inclusione di alcuni casi esaminati.

Nel sesto capitolo abbiamo ricostruito tutta l'attività svolta in collaborazione col gruppo del Politecnico per la realizzazione della chatbot. Dopo avere esaminato in che cosa consiste tale strumento, le modalità di funzionamento e i suoi scopi, ci siamo concentrati su una definizione delle diverse fasi del lavoro dando conto della sua complessa strutturazione e organizzazione

interna. Infatti, anche se quanto abbiamo fatto non atteneva l'aspetto ingegneristico-informatico del prodotto, abbiamo preferito fornirne comunque una prima spiegazione allo scopo di farne comprendere meglio la natura e i principali aspetti di cui bisognava tenere conto in relazione alla produzione di un modulo didattico concernente un argomento storico. Considerando che la chatbot doveva avere come suo punto di riferimento un manuale di storia per l'università – fatto che non ha impedito che venissero inclusi anche contenuti di altri testi e monografie –, abbiamo dato conto dei criteri secondo cui abbiamo scelto tale testo e anche l'argomento, oltre che dei vincoli che l'inserimento in un particolare contesto digitale ha imposto.

Solo a questo punto abbiamo potuto concentrarci sul modulo, per la cui realizzazione abbiamo dovuto compiere una vera e propria trasposizione didattica allo scopo di produrre brevi testi che coniugassero chiarezza e complessità andando in direzione di un apprendimento critico, e per di più tenendo conto del fatto che dovessero essere destinati non alla lettura, ma solo all'ascolto. Nel complesso abbiamo cercato di offrire una lezione che, da un lato associasse alla storia economica e sociale anche un'adeguata attenzione al dibattito storiografico e alle fonti, dall'altro fosse in grado di alternare momenti descrittivi ad altri maggiormente analitici. Come vedremo, il lavoro è proseguito oltre con l'ideazione e la realizzazione di una serie di slide che dovevano accompagnare la lettura del testo da parte di un programma di audio-lettura con l'obiettivo di rendere più dinamica, agevole oltre che più stimolante la fruizione e soprattutto di chiarire ed evidenziare alcuni passaggi chiave; di fatto ancora una volta è ritornato a essere didatticamente fondamentale il ruolo delle immagini, da intendersi sia nel senso di schemi esplicativi in relazione all'argomento scelto, sia come raffigurazioni (per esempio miniature) grazie alle quali è stato possibile dare agli studenti un'idea visiva molto più precisa di quanto si stava provvedendo ad analizzare. Il quadro è stato poi completato anche dall'inclusione di un dizionario per aiutare gli studenti a orientarsi nella fruizione del modulo didattico, e da una serie di riferimenti bibliografici per eventuali approfondimenti.

In generale tutto questo non ci ha fatto dimenticare che un'adeguata attenzione doveva essere dedicata anche all'aspetto umano della chatbot, anche per aiutare la parte conversazionale del software a migliorare l'approccio da un punto di vista empatico e incrementare nei discenti il senso di essere seguiti passo dopo passo; motivi per cui abbiamo girato anche un video di apertura e uno di chiusura del percorso formativo. Vedremo, quindi, che nel complesso si è trattato di un lavoro di gruppo e fortemente interdisciplinare, che ha visto la nostra partecipazione anche in relazione alla digitalizzazione dei contenuti prodotti dal momento che questa operazione ha comportato riscritture e adattamenti anche da un punto di vista informatico/tecnico e non soltanto contenutistico. Questo stesso processo è stato fondamentale

per comprendere quali sono i punti di forza e di debolezza di questo nuovo strumento, cosa di cui abbiamo dato conto nel momento in cui anche noi siamo stati chiamati a compiere una duplice sperimentazione della chatbot insieme ad altri docenti ed esperti di pedagogia. Questa fase, di cui analizzeremo in dettaglio gli esiti con riferimento particolare all'individuazione di alcuni problemi che sono stati poi risolti in seguito, ha preceduto quella della verifica da parte di alcuni studenti universitari e delle scuole medie, i cui primi risultati sono stati davvero molto interessanti e fanno ben sperare per il futuro della chatbot. Il capitolo si conclude con alcune nostre considerazioni sulle potenzialità di questo prodotto, il quale, nonostante alcuni aspetti ancora da perfezionare soprattutto da un punto di vista tecnico, presenta sul piano didattico caratteristiche importanti che possono essere sfruttate nel contesto universitario così come in quello scolastico.

Nelle conclusioni abbiamo proposto un bilancio complessivo del lavoro svolto andando a vedere in particolare quali ne sono stati a nostro avviso gli esiti più importanti e originali; contestualmente abbiamo presentato una breve riflessione su alcuni possibili sviluppi che la nostra ricerca potrebbe avere aperto. In particolare, possiamo ritenere che i risultati più importanti che abbiamo raggiunto riguardano la prassi metodologica di insegnamento e di apprendimento, l'offerta editoriale, la preparazione degli studenti, il rapporto tra didattica e digitale nelle sue molteplici forme, tra le quali vi sono anche la DaD e alcuni strumenti innovativi dall'alto potenziale formativo.

Conclude la nostra ricerca una corposa appendice, che ha l'obiettivo di fornire una serie di elementi che potessero ampliare notevolmente il patrimonio informativo dello studio e fornire un ulteriore approfondimento sulle diverse tipologie di attività condotte. In questo senso è sembrato essenziale l'introduzione di un glossario di didattica della storia considerando la specificità e anche la complessità di alcuni concetti e termini frequenti, spesso inglesi, che sono propri della pedagogia e soprattutto della riflessione teorica inerente alla didattica della storia. Abbiamo poi ritenuto opportuno presentare anche le numerose schede di analisi dei manuali e dei testi universitari italiani e spagnoli di cui si è discusso nel terzo capitolo; in questo modo il lettore avrà l'opportunità di leggere alcune dettagliate recensioni che offrono ulteriori informazioni su ogni singola opera e potrà anche comprendere meglio le modalità con cui abbiamo condotto il nostro studio sulla manualistica. Anche i protocolli di tutti i questionari realizzati vogliono restituire un'idea concreta del tipo di lavoro svolto in modo tale che non solo si possano contestualizzare e comprendere meglio i quesiti posti, ma si possa sviluppare anche un'idea chiara del questionario che docenti e studenti italiani e spagnoli hanno compilato e delle loro differenze. Parimenti, un discorso simile lo si può fare anche in relazione alle

interviste ai docenti di entrambi i paesi, di cui, in forma anonima, in alcuni casi abbiamo fornito i nostri resoconti scritti, e in altri direttamente la versione integrale delle risposte che ci sono state inviate. Era un fatto necessario soprattutto considerando che talvolta vi trovano posto alcune osservazioni davvero illuminanti, che ampliano ancora di più molti di quei commenti che abbiamo riportato all'interno della parte centrale dello studio. Infine, con l'obiettivo di aggiungere nuovi elementi per una migliore conoscenza della chatbot e della sua struttura dal punto di vista dei contenuti, abbiamo incluso tutti i testi del modulo didattico e anche il dizionario.

Concludono la ricerca una ricca bibliografia che primariamente ospita una sezione dedicata agli studi (e agli articoli di giornale) di riferimento in lingua italiana, spagnola, inglese (e talvolta anche in altre lingue); la seconda parte è dedicata ai libri di testo scolastici, e l'ultima, ai manuali e alle altre tipologie di testi universitari italiani, spagnoli e anglosassoni. Alla luce dei molti riferimenti presenti a siti di istituzioni, associazioni, riviste, utili per il reperimento di alcune risorse in rete, abbiamo ritenuto opportuno anche aggiungere una sitografia; ivi sono disponibili tutti i link per un accesso diretto e immediato alle pagine web indicate, per le quali segnaliamo che la loro consultazione risale al periodo compreso tra gennaio e agosto del 2021, e che il loro effettivo funzionamento è stato nuovamente verificato nel settembre dello stesso anno.

### *3. Fonti, metodologie e sviluppi inattesi*

Per completare questo breve quadro introduttivo, vogliamo sottolineare alcuni aspetti specifici del nostro studio. Cominciando dalle fonti possiamo distinguerle in cinque differenti categorie. La prima di queste include i documenti testuali e al suo interno vi sono i manuali, gli altri testi, i paratesti nonché i programmi di studio, i commenti nei questionari e molte delle interviste provenienti dal contesto iberico. Accanto a queste, altrettanto importante è stato il contributo proveniente dall'osservazione di numerose lezioni, alle quali aggiungiamo anche gli esami, ai quali inizialmente abbiamo partecipato prima come osservatori e poi, in modo ancora più significativo, come esaminatori. La terza tipologia di fonti è costituita dai questionari, dai quali abbiamo ricavato alcune tra le informazioni più rilevanti e originali non soltanto in relazione all'analisi dei dati ottenuti dalle risposte, ma anche con riferimento alla fase della loro ideazione e costruzione che ci ha dato modo di riflettere fortemente su quegli aspetti sui quali maggiormente intendevamo concentrare l'attenzione a seconda dei diversi destinatari e

contesti. I contenuti digitali sono stati un'altra fonte dalla quale abbiamo tratto considerazioni di una certa rilevanza soprattutto se pensiamo alle piattaforme, agli eserciziari, ma anche all'analisi di quanto si nutre di questo supporto, come per esempio i MOOC (*Massive Open Online Course*), le risorse in rete, le strategie didattiche come la *flipped classroom*, il ruolo sempre più preponderante che stanno assumendo contenuti quali film, serie tv, videogiochi, e non ultimo anche l'innovazione connessa all'uso di nuovi strumenti digitali come la chatbot. Aggiungiamo a queste un'ulteriore categoria di fonti che riguarda direttamente tutte quelle attività che abbiamo svolto partecipando in virtù dell'inserimento all'interno del gruppo di lavoro della Pearson e del Politecnico, che davvero ci hanno dato l'opportunità di comprendere concretamente molte delle difficoltà e delle esigenze esistenti attraverso la produzione di risorse direttamente destinate alla didattica della storia non soltanto universitaria, e, dunque, toccando con mano gli intenti, le caratteristiche, i punti di forza e di debolezza di alcuni strumenti per l'apprendimento.

La molteplicità delle informazioni confluite all'interno della tesi sotto vari punti di vista (destinatari, nazione, dati statistici e no, tipo di supporto e così via) è stata accompagnata anche da una diversificazione delle metodologie impiegate sia nel momento della raccolta che in quello dell'analisi e della riflessione sui dati ottenuti. In questo senso vale la pena evidenziare che tutta la nostra ricerca ha sempre tenuto presente due punti di riferimento imprescindibili che possiamo rintracciare, da una parte, nell'intento di comparare quasi senza soluzione di continuità la situazione della didattica tra Italia e Spagna – ma senza dimenticare di inserire tale confronto in un'ottica ancora più ampia e internazionale; dall'altra nell'utilizzo di una metodologia mista per l'esame dei dati raccolti, il che significa sostanzialmente che a un'analisi di tipo quantitativo, che ha prodotto dati che andavano letti anche in chiave statistica, abbiamo associato una necessaria analisi qualitativa anche tramite il confronto con altre informazioni e con quanto era il frutto delle nostre personali considerazioni e di quelle di docenti e studenti. E non a caso vedremo nel corso di questo lavoro come questo sia uno degli aspetti che caratterizza maggiormente le ricerche in didattica della storia perché rende possibile ricostruire linee di tendenza e individuare pertanto metodologie, pratiche, ma anche carenze e punti di forza rispetto al contesto preso in esame.

Da un punto di vista metodologico non possono essere considerati meno importanti anche altri aspetti; *in primis* il fatto che nell'orizzonte della nostra ricerca non è mai stato dimenticato il ruolo dell'interdisciplinarietà, la quale oltre a essere insita nella natura stessa della didattica della storia, è fortemente presente anche per il modo in cui è stato pensato il progetto e per il modo in cui noi stessi, come si è accennato, lo abbiamo interpretato ritenendo tale aspetto

fondamentale sia per la ricerca che per l'insegnamento/apprendimento della storia. Quanto crediamo in questo lo mostra bene per esempio la grande attenzione che abbiamo dedicato anche alla funzione delle immagini, il cui valore, anche alla luce del loro ruolo nella nostra società, riteniamo debba essere recuperato appieno e divenire parte essenziale del percorso di formazione dei giovani allievi italiani e spagnoli. A questo possiamo aggiungere che, nonostante la nostra ricerca sia più approfondita sull'età medievale in ragione della nostra formazione pregressa, non abbiamo inteso trascurare alcuna epoca storica, anzi abbiamo voluto soffermarci adeguatamente sulle criticità connesse allo studio della storia antica, al contrario di quanto spesso avviene; e abbiamo anche cercato di spingerci il più possibile oltre l'eurocentrismo e quella visione tradizionale della storia che ancora non si sofferma abbastanza sul ruolo delle donne.

Inoltre, anche se la nostra è una formazione di tipo storico, abbiamo sempre condotto questa ricerca con la mente aperta e libera dai pregiudizi che potevano nascere da quel contrasto spesso stridente che ha caratterizzato finora il rapporto tra storici e pedagogisti. Abbiamo pienamente fatto riferimento all'importanza di alcuni principi della pedagogia e della didattica avvalendoci di quanto esse hanno da offrire, ragione per cui possiamo affermare che complessivamente il nostro metodo (tenendo fermi gli elementi chiamati in causa precedentemente, e particolarmente la rilevanza della metodologia mista) è l'originale risultato di una combinazione tra le conoscenze/competenze storiche e quelle sviluppate attraverso la raccolta/analisi di dati provenienti dall'osservazione, dalle esperienze fatte, e dalla produzione di risorse, anche digitali, per la didattica universitaria. Con riferimento alle esperienze di produzione di contenuti utili per l'apprendimento nel contesto della Pearson e del Politecnico, possiamo notare che è proprio in questi ambiti che abbiamo avuto anche maggiori spazi di libertà per introdurre anche un po' di creatività, come mostrano i casi della selezione dei contenuti digitali per il manuale introduttivo e dell'ideazione del modulo della chatbot.

In questo senso va anche segnalato il fatto che alcune delle sezioni di questo studio, nonché alcune delle attività aziendali, rappresentano un superamento dell'iniziale progetto di ricerca poiché si tratta di aspetti che non erano previsti e che hanno ulteriormente arricchito lo studio. A questo proposito e con riferimento alla tesi dobbiamo evidenziare che il quarto capitolo ne è un esempio perfetto dal momento che è stato il frutto di un'idea successiva che, grazie anche alla sollecitazione dei nostri tutors, è nata allo scopo di chiarire ancora meglio come dovrebbe essere a nostro avviso un manuale universitario funzionale e innovativo. Anche l'indagine sulla didattica a distanza non era prevista, si è trattato infatti di un aspetto sul quale abbiamo sentito il bisogno di indagare in ragione della sua generale diffusione a seguito dell'emergenza

pandemica; in questo senso si è trattato anche di un'occasione per poter trarre qualcosa di utile e positivo da una comune circostanza evidentemente negativa.

Risultati inattesi e forse ancora più significativi sono giunti anche dal contesto aziendale. Infatti, bisogna sottolineare che, anche se all'inizio il progetto prevedeva, o meglio si augurava la possibilità di futuri partenariati aziendali, certo non ci si poteva attendere che una stretta collaborazione venisse stabilita fin da subito tra la Pearson e noi, per di più a dottorato ancora in corso e a proposito di ruoli di una certa responsabilità. Grazie al rapporto di reciproca stima e fiducia stabilito con la casa editrice, come abbiamo visto ci è stato affidata prima la coordinazione dei lavori di produzione di un manuale, e poi la realizzazione di diversi contenuti per altri tre testi. Se nel primo caso l'incarico ha di fatto costituito la seconda parte del tirocinio – il che ha portato la durata complessiva dello *stage* previsto da sei a dieci mesi –, negli altri casi si è trattato di incarichi svolti al di fuori del dottorato e, pertanto, riconosciuti anche con un compenso. È un aspetto quest'ultimo che va sottolineato non per una questione economica, ma perché il fatto che l'editore ci abbia affidato tali compiti – dando vita a una collaborazione tuttora in corso –, con le modalità con cui solitamente si stabilisce un rapporto di lavoro con un professionista, significa essere riusciti a realizzare una delle massime aspirazioni al quale il progetto di ricerca ambiva, e che giustifica l'esistenza del dottorato a caratterizzazione industriale.



## CAPITOLO I

### La didattica della storia. Dibattito e fondamenti epistemologici

#### 1. *La ricerca in didattica della storia*

Lo scopo di questo lavoro è di indagare sulla didattica della storia universitaria riflettendo sulle influenze reciproche venutesi a creare tra il contesto accademico e quello scolastico in una prospettiva volta a connettere e confrontare la situazione italiana con quella di paesi in cui la ricerca in questo particolare settore disciplinare è molto più avanzata, vale a dire in Spagna e, secondariamente, in Gran Bretagna, USA e Canada<sup>1</sup>. Tale impostazione comporta la necessità di considerare alcuni quesiti fondamentali come i saperi storici da insegnare, i problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento nel contesto universitario, le principali questioni didattiche riscontrabili in Italia così come in altri ambiti europei ed extraeuropei. Finora, infatti, la storia universitaria è stata un tema verso il quale non si è nutrito grande interesse, di conseguenza non può stupire la pressoché totale assenza di studi in merito<sup>2</sup>. Tale stato di cose è la diretta conseguenza di quelli che forse possono essere considerati i due principali problemi che affliggono la ricerca sul tema, ovvero: a) il mancato inquadramento accademico del settore

<sup>1</sup> In Spagna, ma anche in Gran Bretagna e Nord-America, la didattica della storia, sia essa focalizzata sull'università o sulla scuola (come nella maggiore parte dei casi), costituisce uno specifico settore disciplinare disgiunto rispetto a quello della ricerca storica *tout court*; una situazione che è di fatto opposta a quella riscontrabile attualmente in Italia.

<sup>2</sup> Di fatto non esistono per l'ambito universitario studi sulla didattica, tuttavia, è il caso di segnalare alcuni importanti contributi rivolti al contesto scolastico o alla formazione dei docenti. Tra questi vi è sicuramente un manuale spesso impiegato anche nei pochi insegnamenti di didattica presenti nelle università italiane, si tratta di W. Panciera, A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, 2013. È un testo che fornisce una descrizione dei fondamenti della disciplina storica, tratteggiandone anche le linee di sviluppo nell'ambito dell'istruzione per poi giungere alle principali metodologie di insegnamento. Tra le pubblicazioni più recenti si segnala E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, 2019. Uno studio collettaneo che avvalendosi del contributo di specialisti anche non italiani, e facendo riferimento a esperienze d'insegnamento innovative, fornisce un quadro recentissimo della situazione della didattica della storia in una prospettiva comparata con Francia, Germania, Olanda e Svizzera. Tra i contributi di riferimento è impossibile non citare alcuni studi di Ivo Mattozzi, tra cui il saggio con il quale ebbe inizio una lunga polemica a proposito del ruolo del manuale di storia: I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nelle scuole secondarie*, in "Italia Contemporanea", 1978/131, pp. 63-79; e i più recenti contributi concernenti soprattutto la formazione storica nelle scuole, ma contenenti idee e concetti validi generalmente per l'insegnamento e per l'apprendimento. I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare*, in "Società e Storia", n. 98/2002, pp. 787-814; I. Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum*, in S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e del suo insegnamento*, 2004, pp. 47-76. Un'importante riflessione sulle più recenti prospettive della didattica della storia è contenuta anche in A. Brusa, *Eppur si muove? Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, in "Novecento.org", n. 14, agosto 2020.

di ricerca, al netto di qualche considerazione posta a margine delle ricerche sulla scuola; b) la persistente influenza del pensiero pedagogico di Giovanni Gentile, ormai fortemente contestata in ambito scolastico a tal punto da generare una crisi relativa ai contenuti, ma ancora sotterraneamente presente nell'insegnamento universitario.

La tesi gentiliana ha fatto sì che per decenni si sia creduto, e si creda ancora, che l'insegnamento abbia bisogno soltanto di un'approfondita conoscenza dei contenuti disciplinari, poiché sarà l'esperienza diretta a far comprendere al docente come insegnare la propria disciplina<sup>3</sup>. In Italia il peso di tale interpretazione ha creato un enorme ritardo negli studi, soprattutto se confrontato con la situazione di altre nazioni<sup>4</sup>. Quanto sia ancora influente tale convinzione è ben testimoniato dalle prime righe di un documento molto recente come il *Manifesto per la didattica della storia*, in cui i suoi promotori – Beatrice Borghi e Rolando Dondarini – hanno rimarcato la necessità di uscire dall'ottica gentiliana allo scopo di innovare l'insegnamento della disciplina<sup>5</sup>. In modo non dissimile, riteniamo che questa obsoleta tesi pedagogica continui ad agire, ma più subdolamente, soprattutto nel contesto universitario dove i numerosi anni di studio, e spesso anche di esperienza nelle scuole, che si presume abbiano tutti i docenti universitari costituiscono a priori la garanzia di un insegnamento che non può non essere efficace considerando che essi conducono ricerche su quella disciplina da almeno un decennio. Ecco, *ricerca*, appunto, lavoro d'archivio, nelle biblioteche, sul campo, con fonti e documenti di ogni genere, ma non *insegnamento*, che è cosa ben diversa e che richiede una formazione specifica, spesso del tutto assente. In tal senso prima di occuparci nel dettaglio della ricerca in didattica, che presenta aspetti metodologici, contenutistici, concettuali, ambientali e contestuali che meritano di essere trattati separatamente, può essere utile tracciare un breve quadro della situazione degli studi in merito in Italia e in Spagna.

### 1.1 *Le principali questioni del dibattito in Italia*

Anche se il nostro studio riguarda l'ambito universitario, concentrarsi brevemente sul dibattito relativo alla didattica della storia in Italia, che si è sviluppato rivolgendosi esclusivamente al contesto scolastico, può essere comunque molto utile per introdurre alcune questioni che hanno

<sup>3</sup> L. Cajani, *Le vicende della didattica della storia in Italia*, in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica ...*, p. 122.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> B. Borghi, R. Dondarini, *Un manifesto per la didattica della storia*, in "Didattica della Storia - Journal of Didactics of History", 1, 2019, p. 7.

una ricaduta diretta sull'insegnamento accademico come, per esempio, il tipo di preparazione con cui gli studenti appena diplomati iniziano il loro percorso di studi universitari. Un vero e proprio dibattito è nato solo verso la fine degli anni Sessanta ed è andato avanti tra alti e bassi per circa un cinquantennio avendo essenzialmente come principali argomenti di riferimento il manuale, il laboratorio e l'organizzazione generale della storia nel sistema scolastico, un macro-ambito che include anche questioni come le strategie didattiche, la strutturazione del curricolo, la formazione degli insegnanti.

Tra questi il manuale di storia è senza dubbio il problema didattico più longevo essendo stato in realtà al centro di critiche ben prima degli anni Sessanta del Novecento. Infatti, già nell'ultimo venticinquennio del XIX secolo Antonio Labriola aveva fortemente criticato il suo ruolo giudicandolo nient'altro che una mera sequenza di fatti cronologicamente ordinata e noiosa, una tesi poi ripresa da Niccolò Rodolico alla fine del secolo e sviluppata con maggiori preoccupazioni in merito alla mancanza di equilibrio tra storia italiana ed europea da Pietro Silva, autore di un fortunato volume per i licei utilizzato tra gli anni Trenta e Cinquanta del Novecento<sup>6</sup>. Dopo la caduta del fascismo fu avvertito ancora più nettamente il bisogno di modificare l'impianto dei manuali, compito che tentò di realizzare con scarsi risultati Luigi Salvatorelli e che successivamente fu conseguito da Armando Saitta e Giorgio Spini, i quali cercarono di favorire una maggiore comunicazione tra i risultati della ricerca storica e il suo insegnamento, eppure non ancora a tal punto da evitare che nel 1952 Delio Cantimori si esprimesse criticando i manuali per la loro incapacità di dare spazio alle molteplici posizioni e tesi caratterizzanti il dibattito storiografico sugli argomenti scelti<sup>7</sup>.

Queste primi scambi polemici trovarono un loro seguito ideale dopo il Sessantotto, quando soprattutto grazie all'intervento di Giuseppe Ricuperati venne posto l'accento sulle gravi lacune di questo strumento ormai percepito come obsoleto, totalmente sconnesso rispetto alla ricerca, e non in grado di dare conto della complessità della disciplina<sup>8</sup>. Anche se Ricuperati, in un secondo momento, ritornò su quanto affermato attenuando la sua posizione e riconoscendo nel manuale un mezzo utile a garantire quelle informazioni di base necessarie allo studio della storia, la discussione in merito era ormai divampata e fu accresciuta ancora di più da Ivo

<sup>6</sup> E. Migani, *Storiografia e Storia insegnata: quali rapporti nel '900? Il caso italiano e la storia "contemporanea"*, in "Il Bollettino di Clio", Dic. 2004, Anno V, n. 16, pp. 37-43.

<sup>7</sup> Ivi, pp. 40-42.

<sup>8</sup> G. Ricuperati, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in "Rivista di storia contemporanea", n. 4 (1972), pp. 496-516; cfr. G. Albin, *L'insegnamento della storia economica medievale: problemi di metodo e individuazione dei "saperi minimi"*, in V Workshop nazionale "Medioevo e didattica", in "RM - Reti Medievali", Sezione Didattica, 2005.

Mattozzi, il maggiore esponente della valutazione negativa del manuale in quegli anni. Nel 1978 intervenne biasimando anche lo stesso Ricuperati per il suo ripensamento ed esprimendo una critica radicale nei confronti del manuale, ritenuto uno strumento ideologico, perché nazionalista e borghese, nonché votato alla trasmissione di una storia generale e deterministica di stampo positivista essenzialmente incentrata sulla insoddisfacente narrazione di una serie di eventi cronologicamente ordinati<sup>9</sup>.

Da questo momento la questione manualistica, e più in generale l'insegnamento della storia, cominciarono a essere trattati con molta più attenzione anche da altri storici, quali per esempio Edoardo Grendi, che nell'anno seguente denunciò il forte senso storicistico di cui erano intrisi i libri di testo scolastici dando avvio a un ulteriore dibattito che coinvolse diversi altri storici<sup>10</sup>; il tutto mentre le sperimentazioni e le discussioni in merito continuavano grazie all'intenso lavoro sia di specialisti in didattica, quali Scipione Guarracino, Raffaella Lamberti e Antonio Brusa, sia grazie al contributo di alcune associazioni e riviste sulle quali ci concentreremo più nel dettaglio in seguito. Questa stagione di confronto, che si è conclusa poco prima degli anni Novanta e che ha avuto al suo centro soprattutto i libri di testo per la scuola secondaria di secondo grado, ha portato alla realizzazione di alcune opere che hanno tentato di invertire la tendenza contribuendo indubbiamente a un miglioramento della situazione generale. Ci riferiamo a lavori sperimentali come, per esempio, *Il materiale e l'immaginario*, che introdusse aspetti utili per l'apprendimento critico e specifici di un lavoro di tipo laboratoriale, e a tutti i manuali editi dal gruppo Edizioni Scolastiche di Bruno Mondadori<sup>11</sup>.

Il dibattito, dopo essere scemato per alcuni anni, è ripreso più occasionalmente in concomitanza con alcuni tentavi di riforme scolastiche e come parte di un discorso più ampio riguardante l'insegnamento della storia, per esempio nel contesto della riforma del ministro Tullio De Mauro (2000-2001)<sup>12</sup>, sulla quale ci soffermeremo a breve. Attualmente i molti

<sup>9</sup> Mattozzi, *Contro il manuale...*, pp. 66-69.

<sup>10</sup> M. Angelini, *Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di) *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, p. 33. Cfr. "Fra storiografia e didattica: una discussione" in "Quaderni storici", 41, 2, 1979, pp. 674-698, in cui è contenuta una parte di questo dibattito.

<sup>11</sup> R. Cesarini, L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, 1979, nato come manuale di letteratura si rivelò in realtà prezioso anche per l'insegnamento della storia non solo per il suo approccio critico, ma anche per la grande quantità di fonti documentarie presentate. In merito alle edizioni Bruno Mondadori, per le medie alludiamo a A. Brusa, L. Bresil, *Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio*, voll. 1-3, 1994-1996; per le superiori a A. De Bernardi, S. Guarracino, *L'operazione storica*, voll. 1-3, 1986-1987. Cfr. Cajani, *Le vicende della didattica ...* p. 127.

<sup>12</sup> In primo luogo, il riferimento è alla polemica tra Ivo Mattozzi e Giovanni Vitolo, cfr. Mattozzi, *Pensare la nuova storia ...*, pp. 787-814, e G. Vitolo, *Non è di nuovo la solita storia*, in "Società e storia" n. 102, 2003 (XXV), pp. 815-822, disponibile anche in "RM - Reti Medievali", nella sezione Didattica, 2003. Si veda anche lo scambio di battute tra Chiara Frugoni e Antonio Brusa in merito alla realizzazione di un volume più aperto alla *World History*, cfr. C. Frugoni, *La storia del mondo è una sciocchezza*, in "la Repubblica", 13/03/2001, e A. Brusa, *Come si fa un buon*

cambiamenti occorsi nell'arco di quasi un cinquantennio hanno trasformato il manuale scolastico rendendolo uno strumento molto ricco, complesso, aperto alla storia europea e globale, alle strutture sociali, economiche, culturali nonché all'aspetto documentario e laboratoriale; ciononostante permangono molte criticità e il manuale, per quanto spesso ancora criticato e disprezzato, resta tuttora il riferimento principe della didattica scolastica. Quest'ultima si nutre di una «storia manualistica» che non molti anni fa Antonio Brusa, con parole che trasudavano insoddisfazione, ebbe a definire come «una sorta di medicina popolare, amara, che tutti devono prendere, ma dalla quale all'università si imparerà a prendere le distanze»<sup>13</sup>. Si tratta di una realtà ancora presente, motivo per cui non accenna a diminuire lo studio dei principali problemi che li caratterizzano e sui quali torneremo nel terzo capitolo.

Adesso, occupiamoci dell'altro nucleo portante della ricerca sulla didattica della storia in Italia, vale a dire il laboratorio, nei cui confronti si può senz'altro dire che l'attenzione sia cresciuta di pari passo con la questione manualistica, alla quale risulta direttamente collegata. Prima di occuparci nel dettaglio del dibattito, è bene ricordare che il laboratorio è una strategia didattica che consiste nella realizzazione di una ricerca storica che gli studenti conducono partendo dall'analisi di più fonti (solitamente scritte), che il docente ha precedentemente selezionato, predisposto e adeguato in base al loro livello di preparazione. Il laboratorio può svolgersi in classe – dove l'insegnante presenta un dossier di fonti (anche secondarie) oppure può addirittura simulare la struttura di un archivio (“archivio simulato”) –, e anche al di fuori del contesto scolastico, per esempio in biblioteca o in archivio<sup>14</sup>. Un'esperienza del genere è senz'altro auspicabile perché permette agli studenti di comprendere maggiormente il lavoro dello storico contribuendo all'ottenimento di una serie di conoscenze/competenze più strutturate che li avvicina a una concezione più complessa della disciplina<sup>15</sup>. L'importante è non sopravvalutare il ruolo di questa pratica, che non trasforma gli allievi in piccoli storici e non è esente da problemi dal momento che non è in grado di riprodurre tutte le diverse fasi del lavoro di uno storico, né può diventare il riferimento unico dell'insegnamento della storia, che deve avvalersi necessariamente anche del contributo delle lezioni frontali<sup>16</sup>.

*manuale*, in “la Repubblica”, 16/03/2001; entrambi gli articoli sono raccolti in “Il Bollettino di Clio”, Feb. 2001, anno II, n. 4, pp. 29-31; 32.

<sup>13</sup> A. Brusa, *Le sfide dell'insegnamento della storia*, in A. Brusa, L. Cajani, (a cura di), *La storia è di tutti*, 2008, pp. 22-23.

<sup>14</sup> Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, pp. 128-132.

<sup>15</sup> Ivi, pp. 128-130. Per uno studio dettagliato degli scopi, delle forme e delle modalità di svolgimento del laboratorio un riferimento obbligato è P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, 2006.

<sup>16</sup> A. Brusa, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di) *Pensare storicamente ...*, p. 58.

Per molti anni il dibattito è sembrato spesso nutrirsi di una contrapposizione netta tra chi ribadiva il ruolo essenziale di lezioni e manuale e chi riteneva il laboratorio dovesse essere il fulcro della didattica della storia. Infatti, all'interno delle discussioni avviate verso la fine degli anni Settanta, il laboratorio si trasformò sempre più nel mezzo attraverso cui combattere un insegnamento essenzialmente basato su un modello di trasmissione del sapere passivo. La frustrazione nei confronti di questo modo di intendere il processo formativo e il rapporto tra insegnante e studente cominciò a farsi più palese perché fu chiaro a molti che quella storia generale, essenzialmente basata su un apprendimento mnemonico e non di rado ricolma di stereotipi e pregiudizi, era non soltanto eccessivamente rassicurante e deterministica, ma anche noiosa e soprattutto poco produttiva in quanto priva di qualsiasi carattere critico<sup>17</sup>. In questo senso, un primo importante contributo alla lotta contro le storture del modello tradizionale venne da un intervento di Lamberti, che osservò come il laboratorio potesse costituire l'occasione di un maggiore avvicinamento degli studenti alla ricerca a patto che vi fosse un lavoro di ampliamento delle loro competenze linguistiche allo scopo di creare le condizioni per uno studio che andasse in direzione non della descrizione del semplice evento, ma di spiegazioni complesse volte a introdurre la dimensione causale della conoscenza storica<sup>18</sup>. Non molto tempo dopo, nonostante i contrasti con Lamberti, anche l'intervento di Mattozzi contro il manuale denunciava proprio la necessità di aprirsi maggiormente alla didattica laboratoriale per allontanarsi da una obsoleta storia libresco.

Sulla base di queste forti sollecitazioni, gli anni Ottanta sono stati caratterizzati da una sperimentazione che progressivamente ha visto il coinvolgimento di diverse associazioni e istituti storici, che hanno cercato di mettere a punto empiricamente una metodologia laboratoriale chiarendone anche le finalità e le possibilità di impiego; così, gradualmente entro l'inizio del decennio successivo il laboratorio non è stato più percepito come una strategia didattica alternativa, ma come una delle principali risorse a disposizione del docente per un efficace insegnamento della storia<sup>19</sup>. Allo stesso modo, parallelamente, hanno contribuito all'ottenimento di questo risultato anche alcuni di quei manuali che abbiamo menzionato in precedenza, nonché diverse riviste di didattica. Ciononostante, va notato che, come è stato riconosciuto anche da Ivo Mattozzi, il dibattito sul laboratorio, pur avendo costituito un'occasione per il rinnovamento dell'insegnamento scolastico, nel corso degli anni è stato oggetto di una idealizzazione che ha prodotto esempi di lavoro spesso troppo retorici e non

<sup>17</sup> Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, pp. 116-118.

<sup>18</sup> R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in "Italia Contemporanea", 1978/132, pp. 75-83.

<sup>19</sup> Brusa, *Il laboratorio nel curriculum ...*, pp. 50-51.

sempre didatticamente accurati, anche perché molte di esse per il solo fatto di fare uso dei documenti hanno finito per collocarsi autonomamente nel novero delle iniziative di didattica laboratoriale pur non avendone diritto; in questo senso un laboratorio è davvero tale soltanto quando gli studenti, oltre a lavorare su fonti accuratamente preparate dal docente, possono giovare di un ambiente di lavoro condiviso e che favorisce un'interazione reale col docente e anche con i propri compagni<sup>20</sup>. Si tratta di condizioni tutt'altro che scontate, che possono essere create soltanto se gli insegnanti sono in possesso di un'adeguata preparazione di cui quasi sempre sono sprovvisti. Proprio l'assenza di una formazione di base soddisfacente dovuta anche al fatto che, com'è stato osservato da Vito Loré, l'insegnamento universitario si concentra spesso troppo poco sulla storiografia e sulle fonti, costituisce il principale deterrente alla diffusione di questa metodologia, che sconta anche il fatto di comportare un notevole aumento del carico di lavoro richiesto al docente<sup>21</sup>. Dunque, proprio la mancata diffusione del laboratorio a livelli soddisfacenti fa comprendere le ragioni per cui esso resta centrale nel dibattito più recente, al cui interno sono molteplici le occasioni in cui si cerca di dare conto di diverse e proficue esperienze per incentivarne un maggiore impiego<sup>22</sup>.

È importante ricordare che, accanto al laboratorio, l'altra principale modalità in cui si è espresso il rifiuto delle tradizionali forme di trasmissione del sapere è stata la didattica modulare. Con questa espressione si intende un insegnamento che si avvale del modulo, ovvero di una sezione del programma di studio duttile e soprattutto autonoma, che solitamente rinuncia alla canonica logica della lineare sequenza cronologica, e si caratterizza per la sua forte connessione con i temi del presente e la sua natura empirica, ragione per cui assume spesso la forma di un dossier di fonti e materiali diversi sul quale gli studenti si esercitano<sup>23</sup>. Per dirlo con le parole di uno dei più importanti fautori della didattica modulare, ovvero Mattozzi, essa è caratterizzata dal fatto che

Il processo di apprendimento viene messo in moto e alimentato grazie ad un accorto montaggio di testi ciascuno dei quali ha il potere di costruire una conoscenza di per sé sensata e autonoma che, però, è la condizione per la comprensione dei testi proposti in seguito, senza la costrizione della linearità cronologica e del breve periodo e tenendo conto dei bisogni cognitivi degli studenti<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in "Quaderni di Clio '92", n. 4, dicembre 2003, pp. 41-50.

<sup>21</sup> A. Portincasa, *Cinque domande sulla didattica della storia*, in "Novecento.org", n. 11, febbraio 2019.

<sup>22</sup> Solo per fare un esempio, una recentissima pubblicazione incentrata su un'interessante e riuscita esperienza laboratoriale per gli ultimi anni di superiori è C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col catasto. Laboratorio di storia per il triennio delle superiori*, 2021.

<sup>23</sup> Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, pp. 120-122.

<sup>24</sup> I. Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in L. Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia*, 2000, pp. 62-63.

Una didattica incentrata sull'uso del modulo si compone essenzialmente di quattro grandi fasi che consistono: 1) nella riflessione su un problema del presente; 2) nello studio di questo fenomeno/processo attraverso una proiezione nel passato; 3) nella ricerca condotta sull'oggetto del modulo; 4) nel ritorno alla riflessione sul presente che si serve di un accresciuto bagaglio di saperi e competenze<sup>25</sup>. L'insegnamento modulare offre indubbiamente alcuni vantaggi quali una maggiore e diretta connessione tra passato e presente, il ruolo attivo dello studente e lo svincolamento dalla logica diacronica, tuttavia, anche se nel recente passato è stato accolto con entusiasmo soprattutto dagli esperti di didattica, non è la panacea di tutti i mali dell'insegnamento. Le ampie complicazioni che numerosi docenti hanno sperimentato nel suo utilizzo testimoniano le difficoltà di impiegare una metodologia che, eliminando il *continuum* cronologico, abbatte l'unica certezza degli studenti, e, inoltre, si scontra con le gravi carenze riscontrabili solitamente nella loro preparazione, oltre che con la mancanza di tempo sufficiente alla sua realizzazione<sup>26</sup>. A questo va aggiunto che, come riconoscono i suoi stessi fautori, è una strategia che presuppone una specifica formazione di cui – così come accade per il laboratorio – la maggiore parte degli insegnanti non dispone<sup>27</sup>. Il dibattito sulla didattica modulare ha riguardato particolarmente il periodo di riforme compreso tra il 1996 e il 2001, durante il quale la sua introduzione nel contesto degli istituti professionali ha generato gravi difficoltà di applicazione pratica, contribuendo all'inserimento della questione nel più ampio contesto dell'acceso confronto che ha riguardato le proposte dei ministri Berlinguer e De Mauro.

Ed è proprio riferendoci a questo periodo che possiamo concludere occupandoci brevemente del terzo e ultimo punto di riferimento del dibattito sulla didattica della storia, che concerne l'organizzazione generale dell'insegnamento disciplinare all'interno della scuola. In merito possiamo ricordare che dagli anni Sessanta fino agli inizi dei Novanta l'insegnamento della storia non ha subito grandi cambiamenti, ed è stato solo con l'avvento della Commissione Brocca nel 1991 che si è tentato di porre le basi di un rinnovamento sul piano metodologico che ha avuto i suoi più maturi sviluppi a partire dall'anno seguente, quando un cambiamento radicale c'è stato, come abbiamo detto, con l'introduzione del modulo negli istituti professionali (Progetto '92)<sup>28</sup>. Il periodo tra il vecchio e il nuovo millennio è stato particolarmente proficuo non tanto in relazione agli esiti, ma perché si è creato uno spazio in cui per la prima volta il

<sup>25</sup> Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, pp. 123-124.

<sup>26</sup> F. Senatore, *La formazione degli insegnanti di storia*, in M.P. Alberzoni, G. Vitolo (a cura di), *Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, in "RM Rivista", III/2 (Luglio-Dicembre 2002).

<sup>27</sup> Mattozzi, *La programmazione modulare ...*, pp. 65-70.

<sup>28</sup> Bernardi, *Insegnare storia ...*, p. 35.



governo ha coinvolto storici ed esperti di didattica per un tentativo di riforma riguardante l'insegnamento della disciplina, e più in generale teso al riordinamento dell'intero sistema scolastico; in questo senso, anche se le riforme non sono mai andate in vigore, hanno comunque costituito un momento di confronto capace di introdurre elementi di novità nello scenario italiano. Uno di questi, nonché l'unica decisione duratura, è senz'altro l'attuazione di quanto era già stato proposto dalla Commissione Brocca, vale a dire il fatto che l'ultimo anno di scuola superiore deve essere dedicato interamente allo studio del Novecento.

Nel 2000 il progetto del ministro De Mauro si arenò anche a causa della nascita di due schieramenti che vedevano, da una parte, gli specialisti di didattica (tra i quali Brusa, Mattozzi e Bernardi) che si battevano per una storia non più eurocentrica, ma aperta alla globalizzazione e al multiculturalismo, dall'altra gli storici (tra cui Canfora, Galasso, Prodi, Tranfaglia, Villari, Vitolo) che vi si opponevano temendo la fine di una valorizzazione dell'identità italiana e un eccessivo appiattimento sulla storia contemporanea; i timori di questi ultimi furono presentati nel cosiddetto *Manifesto dei trentatré*, un documento in cui vennero espressi anche grandi dubbi sull'eventualità di dare vita a una storia fin troppo ampia che sarebbe andata certamente a discapito dell'insegnamento riguardante il periodo antico e il Medioevo<sup>29</sup>. La polemica, davvero molto aspra, è interessante anche perché introdusse l'ipotesi di un insegnamento modulare allargato che doveva verificarsi anche tramite una modifica sostanziale del curriculum – termine con cui si indica «il percorso formativo di uno specifico grado scolastico [...] che può riguardare una o più aree culturali, materie, discipline»<sup>30</sup>. La proposta degli esperti di didattica era quella di non ripetere più ciclicamente per due volte lo studio della storia tra i 7 e i 13 anni, e di nuovo tra i 13 e i 18, ma di studiarla una volta soltanto tra i 10 e i 15 anni riservando i primi quattro anni di elementari allo studio di grandi quadri di civiltà e gli ultimi tre del liceo a moduli tematici per lo più incentrati sulla contemporaneità; anche in questo caso vi fu l'opposizione di chi sostenne che la ripetitività dei cicli era giustificata dalla variazione dei livelli di difficoltà e di analisi dovuta alla progressiva maturazione degli studenti nel corso degli anni, e che non sarebbe stato saggio spezzare l'eventuale unico ciclo ponendolo tra scuola media e superiore<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in A. Brusa, L. Cajani, *La storia è di tutti ...*, pp. 248-285; le due posizioni, l'una innovatrice e l'altra tradizionalista sono ben sintetizzate dai seguenti interventi: Mattozzi, *Pensare la nuova storia ...* pp. 787-814, e G. Vitolo, *Non è di nuovo la solita storia ...*, pp. 815-822. Cfr. anche Cfr. Cajani, *Le vicende della didattica ...* p. 129.

<sup>30</sup> Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, p. 108.

<sup>31</sup> "Il Bollettino di Clio", Febbraio 2001, anno II, n. 4, pp. 1-5. Questo numero della rivista raccoglie anche tutti i diversi interventi pubblicati sui maggiori quotidiani nazionali in quel periodo, nonché le risposte di Mattozzi e di altri alle riserve espresse dagli storici accademici. Approfondimenti ulteriori sulla questione con vari aggiornamenti sono presenti anche in "Il Bollettino di Clio", Aprile 2001, Anno II, n. 6.

Nel 2001 questo confronto si interruppe quasi del tutto a causa dei cambiamenti politici che determinarono la caduta del governo, ebbe così fine un periodo in cui il dibattito sulla storia non era mai stato così intenso, proficuo e denso di contenuti. In seguito, le *indicazioni* ministeriali nate dalle successive riforme, in particolare quelle Moratti (2004) e Gelmini (2010), pur riuscendo almeno in parte nell'intento di creare una maggiore armonia tra i programmi dei diversi ordini e gradi scolastici<sup>32</sup>, hanno anche contribuito a complicare maggiormente il quadro generale sotto altri punti di vista, particolarmente nel secondo caso procedendo a una riduzione delle ore dedicate alla storia e alla cancellazione di una esperienza in parte produttiva qual è stata quella delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) – grazie alla quale tra il 1999 e il 2009 fu stabilita una vera collaborazione tra scuola e università che affidò alla prima un tirocinio di 300 ore al fianco di docenti di ruolo, e alla seconda l'insegnamento di elementi di pedagogia, e delle singole didattiche disciplinari, tra le quali anche la storia<sup>33</sup>. Queste riforme si sono rivelate incapaci di incidere realmente sulle pratiche di insegnamento, ma anche sulla formazione e l'aggiornamento dei docenti, favorendo così una cristallizzazione della confusa situazione precedente. L'esito è stato la persistenza di una mortificazione della disciplina, schiacciata sotto il peso di problemi differenti quali la preponderanza del modello tradizionale/trasmissivo del sapere; il ruolo indiscusso dei manuali, spesso inadeguati; la preoccupazione per i docenti di dovere terminare il programma; le mancanza di tempo a disposizione che condiziona particolarmente in modo negativo lo studio della storia antica e del Medioevo, ma che comporta anche il fatto che l'ultimo anno di liceo piuttosto che essere dedicato all'intero Novecento si chiude, se va bene, con la Guerra fredda. Tutto ciò, e molto altro ancora, non fa che ledere alla disciplina. Considerando il crescente disinteresse, e talvolta il vero e proprio disprezzo che la riguardano<sup>34</sup>, non può sorprendere che nel 2019 si sia arrivati addirittura all'eliminazione della traccia di storia dall'esame di Stato,

<sup>32</sup> L. Ambrosi, *Il curricolo verticale tra riforme ministeriali e pratiche didattiche*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente ...*, pp. 41-42.

<sup>33</sup> S.A. Bianchi, *Fra didattica liquida e contenuti solidi: la formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 275-282; Panciera, Zannini, *La didattica della storia...*, pp. 82-84. È stato evidenziato che le SSIS riuscirono solo in modo parziale a creare un modello professionale, tuttavia ciò non giustificava una loro eliminazione né tantomeno il fatto che furono sostituite senza un vero dibattito per la risoluzione del vuoto successivamente creatosi; Brusa, *Le sfide dell'insegnamento ...*, p. 21. Le SSIS furono poi sostituite con il Tirocinio Formativo Attivo (2010-2015) che ridusse la parte teorica da due a un solo anno per poi essere rimpiazzato a sua volta dal FIT, che se ha avuto il merito di ridestare l'attenzione sulla didattica della storia grazie al necessario ottenimento dei 24 CFU (cfr. *infra* pp. 11-12), resta tuttora un sistema transitorio e neanche del tutto chiaro. Sui pregi e i limiti dell'esperienza delle SSIS si veda anche M.P. Alberzoni, G. Vitolo (a cura di), *Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, in "RM Rivista", III/2 (Luglio-Dicembre 2002).

<sup>34</sup> Basti pensare ai pareri alquanto diffusi tra gli studenti sull'inutilità e sulla noiosità dello studio della storia.

provvedimento successivamente revocato dopo una generale mobilitazione di storici, intellettuali e persone comuni. È evidente che si tratta di una situazione assai complessa la cui risoluzione dovrebbe essere affidata a interventi strutturali da realizzarsi previo uno studio approfondito delle singole problematiche alle quali qui abbiamo ritenuto di dovere fare cenno, non soltanto perché esse hanno alimentato e alimentano il dibattito italiano, ma per le conseguenze dirette che quanto rilevato ha sull'insegnamento universitario.

## 1.2 La situazione attuale tra Italia e Spagna: associazioni, riviste e sviluppi recenti

In Italia si registra la mancanza di un autonomo settore disciplinare in didattica della storia; attualmente, infatti, non esistono né dipartimenti, né corsi di laurea, né master di I o II livello, né tantomeno specifici percorsi di dottorato di ricerca sull'argomento<sup>35</sup>. A conferma di ciò, durante il convegno *Gli storici e la didattica della storia. Scuola e università*, tenutosi nel 2018, Walter Panciera ha evidenziato come in generale sia il più ampio campo della ricerca in didattica di tutte le scienze umanistiche a essere sostanzialmente inesistente; e in quella stessa occasione Ivo Mattozzi ha proposto, non casualmente, l'istituzione di appositi dottorati sul modello di quanto avviene in altri paesi, in particolare la Spagna<sup>36</sup>. L'assenza di uno particolare ambito universitario non significa tuttavia la completa mancanza di proposte e incontri scientifici a riguardo. Per cominciare è il caso di sottolineare che di recente si è verificato un vero e proprio diluvio di iniziative<sup>37</sup>, anche per influsso dalla riforma della *Buona Scuola* (D. lgs. 59/2017) che per l'accesso all'insegnamento ha introdotto il FIT (Formazione Iniziale Tirocinio) e con esso la necessità di possedere 24 CFU nei settori antropo-psico-pedagogici e

<sup>35</sup> Attualmente le uniche eccezioni sono costituite da questa stessa ricerca condotta dal sottoscritto per l'Università degli Studi di Napoli Federico II e l'Universidad del País Vasco; da Filippo Galletti, ricercatore presso l'Università degli Studi di Bologna 'Alma Mater' e membro del Centro Internazionale Didattica Storia Patrimonio (DiPaSt); e infine da Enrico Valseriati che fino a qualche anno fa è stato assegnista di ricerca proprio in didattica della storia presso l'Università di Padova. In merito ai percorsi di laurea va sottolineato che per l'A.A. 2021/2022 l'Università di Roma Tor Vergata dovrebbe attivare una magistrale con curriculum in "Public History. Divulgazione e didattica della storia".

<sup>36</sup> *Gli storici e la didattica della storia. Scuola e università*, Roma 25-26 Ottobre 2018, convegno organizzato dalla Giunta Centrale per gli Studi Storici.

<sup>37</sup> Tra di esse oltre al convegno sopracitato si segnalano; *#Fare Storia*, Barletta 2-3 febbraio 2019, organizzato dall'Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi; la giornata di studi *Tra scuola e università. Esperienze di scrittura, limiti e potenzialità dei manuali di storia*, organizzata dall'Università di Roma Tor Vergata il 10 aprile 2019; alcune proposte della III Conferenza Nazionale dell'Associazione Italiana di Public History, S. M. Capua Vetere e Caserta 24-28 giugno 2019, organizzata dall'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli" e dall'AIPH; il convegno *Orizzonti della didattica della Storia*, Bologna 6-7 novembre 2019, organizzato dal DiPaSt dell'Università degli Studi di Bologna "Alma Mater".

nelle metodologie e tecnologie didattiche<sup>38</sup>. Ne è scaturita una maggiore attenzione verso la didattica che ha ridestato tutta una serie di associazioni (il cui impegno per la verità è sempre stato vivo) e un interesse in realtà mai sopito, soprattutto in riferimento all'ambito scolastico.

A tal proposito cerchiamo di tracciare adesso un quadro delle associazioni e delle riviste di riferimento riguardanti l'insegnamento della storia, tenendo sempre presente che si tratta di iniziative, sì lodevoli, ma nate e sviluppatesi sempre ai margini dell'università. Non si può che cominciare dall'Associazione Clio '92, forse la più accreditata e attiva che riunisce insegnanti e ricercatori. Guidata da Mattozzi, essa è senz'altro un punto di riferimento per chiunque insegni storia nelle scuole dato che fornisce una grande quantità di materiali utilizzabili quali interviste, rassegne, recensioni di volumi, saggi contenenti proposte pratiche e teoriche utilizzabili in classe; organizza, inoltre, convegni, scuole estive, seminari e giornate di studio che vengono riconosciute anche come attività di aggiornamento; e non per ultimo si pone come una sorta di organo di controllo di tutte le iniziative pubbliche e soprattutto ministeriali che in qualche modo chiamano in causa possibili o effettive proposte di riforma scolastica inerenti la storia. Più nel dettaglio nel mare di iniziative espresse nel corso di ben ventidue anni si possono individuare tre grandi nuclei tematici, ossia il processo di insegnamento/apprendimento (particolare attenzione è dedicata ai manuali e al curricolo), la formazione dei docenti, la condivisione delle sperimentazioni di nuovi strumenti, temi e metodologie in aula. Ciò avviene essenzialmente con la pubblicazione del *Bollettino di Clio* che nella vecchia serie (due o tre numeri annuali) proponeva numerosi contributi grazie alla partecipazione di storici – anche molto noti – esperti di didattica, pedagogisti, insegnanti di scuola primaria e secondaria, non soltanto italiani; nella nuova serie, inaugurata a partire dal 2012 con un'uscita annuale, il dibattito ruota intorno ad un tema ogni volta diverso (ad esempio competenze, narrazioni, storia generale e manuali, *World History*, storia di genere). In generale il dibattito che ivi si propone ha l'obiettivo di innovare la metodologia d'insegnamento spingendo verso una didattica che finalmente si stacchi da quel modello tradizionale e trasmissivo, caratterizzato dall'utilizzo passivo di strumenti come il manuale e la lezione frontale. Completa il quadro delle pubblicazioni i *Quaderni di Clio '92* che difatti è la rivista monografica di un'associazione, che, com'è evidente, presenta una produzione talmente variegata da poter essere ridotta all'interno di uno schema generale solo a costo di una necessaria semplificazione<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> W. Panciera, E. Valseriati, *La didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione*, in Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica ...*, p. 7.

<sup>39</sup> Per maggiori approfondimenti si rimanda alla consultazione delle note *Tesi di Clio*, che elaborate già nel corso della prima assemblea dell'associazione, ne sintetizzano efficacemente gli intendimenti e l'oggetto di studio individuando alcuni temi di riferimento: la storia da insegnare, mediazione didattica, curricolo, affettività e

Prima ancora della nascita di questa associazione non erano per la verità mancate iniziative in qualche modo assimilabili a essa, è il caso per esempio del *Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia* (LANDIS) e della rivista *Viaggi di Erodoto*. Il LANDIS nacque nel 1983 per iniziativa degli Istituti Ferruccio Parri per lo studio della storia del movimento di liberazione nazionale e della Resistenza, grazie soprattutto all'iniziativa di Lamberti. Grazie a una serie di seminari ed iniziative in primo luogo rivolte ai diversi responsabili didattici delle varie sedi dell'Istituto, espletatesi soprattutto nel corso degli Ottanta, il LANDIS ha saputo porre l'attenzione su temi quali il ruolo della ricerca storica nel presente, della memoria e della soggettività in ambito educativo, contribuendo non solo alla formazione di figure di spicco come Guarracino, ma diventando uno dei punti di riferimento per una fruizione non convenzionale della storia scolastica. In tal senso è stato importante il contributo derivante dalla sezione "problemi e materiali didattici" della rivista *Quaderno di storia contemporanea* dell'ISRAL (Istituto Storico della Resistenza di Alessandria), inaugurata già nel 1987 e pubblicata almeno fino al 2000, anno dopo il quale tale sezione non è più apparsa con continuità; grazie a questa, che si accompagnava a *Italia Contemporanea*, la più rilevante e originaria rivista, la rete degli Istituti Parri per decenni si è battuta strenuamente per la diffusione dello strumento didattico del laboratorio e per la formazione di docenti che fossero in grado di realizzarlo in classe<sup>40</sup>.

L'attenzione verso la didattica è poi proseguita grazie all'introduzione in *Italia Contemporanea* di una sezione digitale chiamata "Storie contemporanee. Didattica in cantiere", avvenuta nel corso del 1999. Tale sezione che intendeva mediare tra i professionisti della storia e il normale pubblico, soprattutto in riferimento all'avvicinamento che tra questi poteva verificarsi tramite l'utilizzo del web, si è poi evoluta nel 2012, quando dopo alcune interruzioni, si è infine trasformata nella rivista digitale *Novecento.org. Didattica della storia in rete*, tuttora attiva e guidata fino al 2018 da un decano della didattica della storia, ovvero Antonio Brusa, poi dal compianto Flavio Febbraro e infine dal 2019 da Agnese Portincasa. La rivista, i cui numeri escono una o al massimo due volte all'anno, fornisce non solo dossier di fonti e

curricolo, i valori dell'insegnamento della storia, storia e obiettivi socio-affettivi-relazionali, utilizzo della conoscenza storica, formazione del cittadino, uso pubblico della storia, storiografia, tecnologie informatiche, formazione docenti. Le tesi, così come le riviste e in parte i bollettini sono disponibili sul sito dell'associazione che è consultabile al seguente URL: <https://www.clio92.org>.

<sup>40</sup> L. Ziruolo, *Per una storia della didattica della storia. La nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMLI e i primi dieci anni della sezione ISRAL*, in "Quaderno di Storia contemporanea", n. 60, 2016, pp. 151-160; Cajani, *Le vicende della didattica...*, p. 125. Per un ulteriore approfondimento si rimanda al sito istituzionale e alla sua specifica sezione didattica consultabile al seguente URL: <http://www.istitutoparri.eu/didattica/sezione-didattica-landis/staff>.

contributi atti allo studio dei temi più importanti del Novecento, ma anche una sezione di argomenti di “storia pubblica”, cioè fortemente legati all’attualità. Questa notevole mole di studi, liberamente accessibili in rete, è il frutto dello sforzo di insegnanti, membri dell’Istituto, e anche di storici accademici, esperti nella trasposizione/mediazione didattica, in tal senso non è un caso che al suo interno vi si possano trovare quindi alcuni contributi davvero importanti riguardanti alcuni degli aspetti più tecnici e complessi della didattica della storia, ai quali faremo diverse volte riferimento nel prosieguo di questo studio<sup>41</sup>.

*I viaggi di Erodoto*, è stata una rivista divulgativa frutto di un gruppo di lavoro riunito dall’editore Bruno Mondadori tra il 1987 e il 2001. La rivista è stata in realtà una parte di un lavoro molto più ampio, che ha visto non soltanto l’organizzazione di seminari per la formazione dei docenti e di convegni pubblici, i cui atti sono poi confluiti al suo interno, ma anche la produzione di alcuni manuali per le scuole medie e superiori di cui, come abbiamo visto, si sono occupati a cavallo tra anni Ottanta e Novanta studiosi quali De Bernardi (che fu anche direttore della rivista), Guarracino, Brusa e altri ancora. La rivista resta tuttora esempio di un’ammirevole iniziativa nata per impulso di una casa editrice, che ha goduto di una certa fama in ambito scolastico grazie al suo ruolo di mediatrice tra ricerca e didattica della storia, ma anche per la battaglia sulla diffusione del laboratorio e per le tante tipologie di materiali che – come è tipico delle iniziative finora analizzate – essa forniva ai docenti<sup>42</sup>.

Proprio Brusa è stato direttore di un’altra rivista pubblicata dall’editore Palumbo con cadenza semestrale tra il 2008 e il 2014, vale a dire *Mundus. Rivista di didattica della storia*, che si è avvalsa del contributo di numerosi storici, tra i quali Sergi, Montanari, Liverani, Zannini e altri. *Mundus*, chiusa per motivi commerciali – per ammissione del suo stesso vicedirettore Luigi Cajani – è stata un’esperienza breve ma intensa, non soltanto perché ha chiamato in causa direttamente gli storici allontanandosi da una prospettiva esclusivamente pedagogista, ma anche perché ha cercato, attraverso il loro contributo, confluito in ricerche e dossier, di ridurre lo scarto esistente tra ricerca storiografica e didattica, tra l’altro in una prospettiva comparativa non confinata soltanto al continente europeo, e con una forte attenzione a tutti i possibili usi (e

<sup>41</sup> Per un ulteriore approfondimento si veda la sezione introduttiva del sito e in generale quest’ultimo, che è consultabile al seguente URL: <http://www.novecento.org>.

<sup>42</sup> Cajani, *Le vicende della didattica ...*, p. 127.

abusi) della storia, anche in riferimento alle nuove forme di fruizione legate al digitale<sup>43</sup>; essa è stata ed è ancora di fatto l'ultima rivista cartacea prodotta in Italia<sup>44</sup>.

Tutte queste iniziative testimoniano che esiste un vivace interessamento nei confronti della didattica della storia, ma bisogna notare che, al di là di un'attenzione rivolta quasi esclusivamente alla scuola, resta un fatto e cioè che tale attività sia stata sviluppata in un contesto che, nonostante la partecipazione di diversi storici e l'occasionale collaborazione di alcuni atenei, è comunque esclusivamente extra-universitario e legato alla buona volontà di pochi. È necessario rimarcare questo aspetto perché bisogna riconoscere che esso deve avere inciso non solo sulla quantità ma anche sulla qualità della ricerca in merito, perché se è vero che all'interno delle riviste/quaderni di cui si è detto possono trovarsi contributi di assoluto rilievo e provenienti anche da specialisti autorevoli, bisogna anche evidenziare, non tanto che esse non siano indicizzate, ma la presenza di molti scritti dal carattere divulgativo o che comunque non hanno nulla di scientifico e che pertanto restano ben poco utilizzabili al di fuori del contesto professionale a cui essi si rivolgono. Dunque, a differenza di quanto accade in terra spagnola, in Italia la riflessione e le sperimentazioni ordinamentali inerenti alla didattica appartengono ad ambienti scolastici, parascolastici e ministeriali, con un'influenza talvolta ingombrante dei pedagogisti, i cui lavori, soprattutto in relazione alle attività del Ministero, hanno spesso avuto esiti tutt'altro che soddisfacenti. L'università è, dunque, rimasta finora al di fuori o ai margini di questi sviluppi, e non è un merito; in tal senso si spiegano anche le parole di chi ha osservato che le riviste citate hanno fatto il possibile per cercare di ovviare al disinteresse che l'accademia ha nutrito per molto tempo, e per certi versi nutre ancora, nei

<sup>43</sup> Ivi, p. 128; Cfr. il breve intervento di F. Fiore, *"Mundus" e il problema dell'insegnamento della storia*, disponibile al seguente URL: <http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/mundus-problema-insegnamento-storia>; Cfr. "Mundus", anno I, n. 1, gennaio-giugno 2008. Un esempio di un ottimo dossier è quello sul Medioevo curato da Giuseppe Sergi e contenente una serie di interventi sui concetti storiografici di riferimento per quest'epoca: cfr. "Mundus", n. 5-6, anno III, gennaio-dicembre 2010, pp. 90 ss.

<sup>44</sup> Segnaliamo anche il sito *Historia Ludens*, curato da Antonio Brusa, che si configura come uno ottimo strumento per tenersi aggiornati e ricavare spunti di riflessione e materiali di diverso tipo su argomenti ed esperienze didattiche utilizzabili in aula, dall'infanzia fino alla secondaria di secondo grado. Il sito dell'associazione è consultabile all'URL: <http://www.historialudens.it>. Quelle menzionate sono le associazioni più importanti e tuttora attive, ma è bene ricordare che prima di queste ne furono create altre per iniziative di docenti di scuola e di associazioni professionali quali per esempio il CIDI, l'MCE, o il FNISM che tuttavia non si rivolgevano soltanto agli insegnanti di storia. Anche il Ministero della Pubblica Istruzione diede vita agli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE) che pure coinvolsero la storia ed esperti della sua didattica. Cfr. Cajani, *Le vicende della didattica ...*, p. 125. A proposito degli Istituti Regionali di Ricerca si segnala la presenza di un gran numero di materiali di diverso genere, utili allo studio del dibattito sulla didattica nonché all'insegnamento della storia sulla pagina web *Insegnare/Apprendere Storia*, che è sito satellite dell'Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia-Romagna (IRREER). Il sito è consultabile al seguente URL: [https://www.storiairreer.it/Saggi\\_Ricerche\\_Storia](https://www.storiairreer.it/Saggi_Ricerche_Storia).

confronti della formazione dei futuri docenti e – aggiungiamo noi – nei confronti di questo settore di ricerca<sup>45</sup>.

Eppure, negli ultimi tempi qualcosa sembra muoversi in direzione opposta dal momento che si registra la comparsa nelle università italiane di una serie di insegnamenti di didattica della storia, in particolare nei CDL in Storia, delle università di Bologna, Macerata e Pisa, in quelli in Scienze Storiche di Bari, Napoli (Federico II), Roma (Tor Vergata), Milano (La Statale) e Torino. A questi si aggiungono quelli erogati dai corsi di Scienze della Formazione Primaria delle università di Padova, Cagliari, Enna (Kore) e della Bicocca, nonché de La Sapienza e di Catania nell'ambito dell'offerta relativa ai 24 CFU<sup>46</sup>. Soprattutto l'inserimento di questi insegnamenti nel contesto delle lauree triennali e magistrali in Storia è il chiaro indizio che vi sono alcune istituzioni e figure accademiche che ne percepiscono l'importanza. Sono segnali benauguranti perché certificano che, seppure lentamente, la didattica comincia a essere proposta non solo nell'ambito della formazione post-laurea dei docenti, ma anche in quella di base degli studenti universitari. Un cambiamento importante considerando che, come troppo spesso si tende a dimenticare, la maggiore parte di coloro che studiano storia non saranno ricercatori, ma futuri docenti di scuola, che dovrebbero essere messi nelle condizioni di sapere come insegnarla.

La formazione dei docenti è una questione spinosa della quale ci occuperemo in seguito, ora interessa sottolineare che vi sono alcuni atenei che stanno spingendo nella direzione di un mutamento dello stato della didattica come campo di ricerca, per esempio Padova o Roma 'Tor Vergata' (qui la creazione del *Laboratorio permanente di Didattica della Storia* e del citato percorso di studi magistrali con indirizzo in *Public History* e Didattica della storia fanno ben sperare), e Bologna dove riteniamo sia stato compiuto un primo passo fondamentale. Nel novembre del 2019 sotto la guida di Borghi è nata la prima rivista digitale curata da un'università, si tratta di *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, che si propone di approfondire e diffondere ricerche ed esperienze attinenti alla didattica e alla divulgazione della conoscenza storica in una prospettiva internazionale e volta ad accogliere contributi incentrati su aspetti pratico-metodologici, concettuali e tesi ad analizzare nuove esperienze sull'insegnamento e l'apprendimento<sup>47</sup>. La felice iniziativa costituisce un ulteriore progresso rispetto alle attività del DiPaSt, il Centro Internazionale di Didattica della Storia e

<sup>45</sup> Cajani, *Le vicende della didattica ...*, p. 127.

<sup>46</sup> Dati raccolti sulla base di un'indagine condotta nel novembre del 2020 su tutte le università presenti sul territorio nazionale.

<sup>47</sup> La rivista e i suoi numeri sono disponibili al seguente URL: <https://dsrivista.unibo.it/index>.



del Patrimonio, nato nel 2008 presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna, e organizzatore della Festa Internazionale della Storia<sup>48</sup>. È evidentemente un passo avanti netto rispetto al contributo delle riviste considerate perché in qualche modo inserisce finalmente questa disciplina nel solco delle attività di ricerca universitarie riconosciute e per così dire legittimate, cosa che forse potrebbe costituire un primo incentivo per la futura istituzione di un autonomo settore scientifico-disciplinare.

Si tratta sicuramente di segnali incoraggianti, ma la strada da percorrere resta ancora molto lunga soprattutto se si considera la situazione attualmente esistente in altri stati europei, e particolarmente in Spagna, che, come si è detto, costituisce l'altro polo di riferimento di questa ricerca. Non vi è dubbio alcuno sul fatto che il confronto su questo piano tra i due paesi riveli uno stato di avanzamento nettamente superiore sotto ogni punto di vista nel contesto iberico<sup>49</sup>. Una presentazione delle ricerche lì condotte basterà per rendersene conto. Qui, infatti, esiste fin dalla metà degli anni Ottanta un vero e proprio settore disciplinare noto col nome di *didáctica de las ciencias sociales*, che pur occupandosi delle diverse scienze sociali, attribuisce alla storia

<sup>48</sup> I siti del DiPaSt e della Festa Internazionale della Storia sono rispettivamente consultabili ai seguenti URL: <https://centri.unibo.it/dipast/it/centro>; <https://site.unibo.it/festadellastoria/it>. Il DiPaSt ha svolto da 12 anni a questa parte tutte quelle attività di ricerca, formazione e aiuto alla docenza scolastica di cui si è già detto in merito alle altre associazioni. La festa si svolge da ben 17 anni nel mese di ottobre con numerose attività in grado di coinvolgere scuole di ogni ordine e grado e tutta la città di Bologna.

<sup>49</sup> Tra i lavori che si rivolgono specificatamente a una ricostruzione del quadro generale della situazione della ricerca in didattica della storia in Spagna si segnalano i seguenti contributi: J. Prats, R. Valls, *La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión*, in "Didáctica de las ciencias experimentales y sociales", N. 25. 2011, pp. 17-35, che fornisce degli schemi di rappresentazione e qualificazione delle diverse ricerche nonché un quadro generale con considerazioni sui punti di forza, ma anche di debolezza del settore. Una trattazione non molto dissimile, ma che riporta lo stato di avanzamento delle ricerche fino ai giorni nostri è riscontrabile nel recentissimo J. Prats, *Situazione attuale della didattica della storia in Spagna*, in "Didattica della Storia - Journal of Didactics of History", 2, 2020, pp. 8-30. In precedenza, ancora J. Prats in *La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión*, in "Revista de Educación", 328. Madrid, Ministerio de Educación, 2002, pp. 81-96, aveva già tracciato un primo profilo nel contesto spagnolo. Tra i contributi più recenti si segnala anche S. Plá, *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, in "Secuencia" núm. 84, septiembre-diciembre 2012, pp. 162-184, uno studio che relaziona l'attività dell'insegnamento con quella della ricerca, utile all'individuazione di alcuni degli elementi essenziali per un ricercatore in didattica della storia e capace di fornire anche una definizione chiara in merito alla terminologia adeguata da utilizzare in questa disciplina. Una definizione degli ambiti sui quali si concentra la didattica della storia, con annessa individuazione dei principali lavori fino a quel momento disponibili si trova anche in P. Miralles, R.A. Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la historia en España*, in "Índice Histórico Español", 128/2015: pp. 67-95. Buona parte dei lavori che sintetizzano la situazione della ricerca in didattica della storia, devono molto agli studi precedentemente citati di J. Prats dell'Università di Barcellona, che già agli inizi degli anni Duemila aveva pubblicato: Id., *Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, in *Congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*, 2001, pp. 81-89. Qui Prats propone alcuni fondamenti imprescindibili per giungere a una comune definizione della didattica della storia. Tra i diversi volumi che in qualche modo si occupano di questo tema ci limitiamo a segnalare i tre manuali dal forte carattere metodologico e rivolti in particolare agli insegnanti che Prats ha curato nel 2011 per l'editore Gráo, e dal titolo *Manuales sobre la didáctica de la historia y geografía*, e i volumi collettanei pubblicati annualmente dall'*Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* (AUPDCS) in occasione di ogni singolo *Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales* (dal 1987 al 2021).

un ruolo di primo piano<sup>50</sup>. In realtà già dagli inizi degli anni Settanta, particolarmente dopo la caduta del regime franchista (1975), e fino alla fine degli anni Novanta la didattica visse il suo periodo di maggiore splendore grazie al coinvolgimento di docenti di scuola che si spesero per una modifica sostanziale dei programmi di storia<sup>51</sup>. Tutta una serie di gruppi docenti quali *Germanía 75*, *Historia 13-16*, *Cronos* e altri ancora, furono in grado di introdurre nuove metodologie nelle aule scolastiche, soprattutto del *bachillerato* (liceo)<sup>52</sup>. La presenza di docenti avvezzi a tale tipologia di tematiche ha costituito il nucleo fondante per la nascita di una comunità accademica che, come detto, avrebbe dato vita a dipartimenti universitari stabili solo un decennio più tardi<sup>53</sup>. Erano dunque ormai poste le basi per un consolidamento scientifico della disciplina. Nel corso degli anni Novanta la riforma dell'istruzione – la LOGSE del 1990 (*Ley Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo*) – non ha giovato all'insegnamento scolastico dal momento che fu introdotto un modello pedagogico costruttivista che, intendendo stabilire anche come dovessero essere condotte le lezioni, abbatté i propositi innovativi di molti mortificando l'attivismo fino ad allora mostrato dai docenti<sup>54</sup>. Questa fase di stallo si è conclusa solo negli ultimi anni con un rinnovamento grazie alle ricerche incentrate sulle TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*), e sul ruolo che i progetti e il patrimonio possono svolgere nell'insegnamento/apprendimento della storia<sup>55</sup>.

Nel contesto universitario l'inquadramento accademico determina l'esistenza di un gruppo riconosciuto di docenti, specialisti del settore. Pur non trattandosi di una comunità troppo ampia, essa comprende quasi trecento studiosi che si occupano del tema nella maggiore parte

<sup>50</sup> Prats, *La 'Didáctica de las ciencias sociales' ...*, pp. 81-83; Miralles, Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión ...*, p. 70.

<sup>51</sup> Prats, *Situazione attuale ...*, p. 10.

<sup>52</sup> Prats, Valls, *La didáctica de la Historia ...*, p. 18. Non sempre l'attività di questi gruppi è riuscita a incidere in profondità, soprattutto in riferimento ai manuali scolastici per i quali molti docenti e le politiche editoriali si sono opposte al cambiamento; ciononostante la loro attività è stata determinante per dare inizio a una generale innovazione metodologica. Cfr. Miralles, Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión ...*, pp. 73-74.

<sup>53</sup> Prats, *Situazione attuale ...*, p. 9; Prats, Valls, *La didáctica de la Historia ...*, p. 18.

<sup>54</sup> Prats, *Situazione attuale ...*, p. 12.

<sup>55</sup> Ivi, p. 13. Questa nuova fase della ricerca spagnola non ha certo determinato una risoluzione di tutti i problemi esistenti, anzi, come nota Prats, le autorità ministeriali spesso costituiscono più un ostacolo che un incentivo al rinnovamento didattico e restano così irrisolti importanti problemi quali l'estrema lunghezza e il carattere enciclopedico dei programmi di studio. In questo senso anche La LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*) introdotta nel 2013/2014 con lo scopo di riformare l'insegnamento tra scuola primaria e secondaria ha portato a una ristrutturazione del curriculum che non è stata molto apprezzata, sia perché fa riferimento a una grande quantità di obiettivi e attività difficilmente realizzabili, sia perché, più gravemente, introduce una vulgata nazionalista senza risolvere, ma anzi incentivando, il problema di un approccio mnemonico, nozionistico e superficiale nell'apprendimento della storia; cfr. S. Molina, C.J. Gómez, J. Ortuño, *History Education under the New Educational Reform: New Wine in Old Bottles?* in "International journal of historical learning, teaching and research" vol 12.2, Nov. 2014, pp. 128-129; R. López Facal, *La LOMCE y la competencia histórica*, in "Ayer" 94/2014 (2), pp. 281-283.

delle università del territorio spagnolo<sup>56</sup>. Quasi tutti impartiscono insegnamenti in un percorso di laurea magistrale (*Máster*). Si registrano, inoltre, su tutto il territorio un gran numero di progetti finanziati dall'UE e soprattutto di tesi di dottorato; secondo Joaquin Prats, uno dei maggiori esperti in didattica della storia in Spagna, negli ultimi venticinque anni si contano almeno trecentocinquanta lavori, di cui la maggioranza impiega metodi statistici, mentre minore è la quantità di quelli che si rivolgono allo studio o alla sperimentazione di metodologie concrete. La grande parte della produzione di questi progetti dottorali è stata per lungo tempo frutto delle attività svoltesi nelle università di Barcellona (U.B. 23%; UAB 15%), mentre più recentemente è diventato importante il contributo degli atenei di Murcia (8%), Siviglia, Huelva, Valladolid (7%) e Oviedo (6%)<sup>57</sup>.

Accanto alle tesi di dottorato sussistono chiaramente anche altri canali di pubblicazione, come alcune riviste specializzate quali *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, curata dalla due università barcelloinesi fin dal 2002; la rivista a cura dell'Università di Valencia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nata nel 1989; e infine la rivista edita, col patrocinio dell'Università di Extremadura, dalla *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (AUPDCS). Esistono anche altre riviste dal carattere maggiormente divulgativo – ma non per questo trascurabili – quali per esempio *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*<sup>58</sup>. Se si sommano le pubblicazioni delle tesi a quelle delle riviste non vi è dubbio sul fatto che la Spagna in quanto a termini di produzione occupi «una posizione di primo piano in questo campo della ricerca scientifica»<sup>59</sup>. Non mancano tuttavia diversi problemi, uno dei quali è per esempio rappresentato dal fatto che queste riviste non siano “indicizzate” e quindi hanno un valore non del tutto riconosciuto all'interno della comunità scientifica. Ciò se da una parte permette che molte delle ricerche pubblicate su queste riviste riescano a portare i propri risultati nell'ambito professionale dei docenti scolastici, dall'altro finisce per spingere molti docenti e giovani ricercatori a individuare altri canali per la pubblicazione, che avviene dunque preferibilmente sulle riviste indicizzate, cioè d'impatto, in virtù di un sistema di valutazione accademico squilibrato che valuta *dove* e non *cosa* si pubblica. La conseguenza è una minore accessibilità dei risultati di queste ricerche per coloro i quali ne avrebbero più bisogno da un punto di vista pratico, gli insegnanti appunto<sup>60</sup>. In più bisogna considerare che «il livello della ricerca continua

<sup>56</sup> Ivi, p. 214.

<sup>57</sup> Prats, *Situazione attuale ...*, p. 18; 22.

<sup>58</sup> Ivi, pp. 15-16.

<sup>59</sup> Ivi, p. 18.

<sup>60</sup> Ivi, p. 24.

ad avere una forza teorica insufficiente [...], non è stata raggiunta una sufficiente maturità scientifica per omologarla a specializzazioni di maggior esperienza nel campo della storia o di altre scienze sociali»<sup>61</sup>.

Ad ogni modo tutto ciò non cancella la realtà di una comunità scientifica molto attiva e che nel corso degli ultimi decenni ha svolto un grande lavoro riuscendo a ottenere uno sbocco scientifico e accademico più che concreto, il cui valore è ben visibile anche dal ruolo, dalle attività e dal contributo scientifico della principale associazione universitaria, vale a dire la sopracitata *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (d'ora in poi AUPDCS). Infatti, accanto all'attività di quei gruppi che, come si è visto hanno avuto un rilevante impatto soprattutto nel contesto scolastico, e a quelli che operano nelle singole università prima menzionate, l'AUPDCS svolge un ruolo importante perché, al di là della rivista, crea numerose iniziative che sicuramente la connotano come un punto di riferimento imprescindibile per gli specialisti del settore, per i docenti della scuola primaria, secondaria e anche dell'infanzia, oltre che per il contesto universitario<sup>62</sup>.

L'associazione raccoglie tra le sue fila anche studiosi di altre nazioni, particolarmente di quelle sudamericane, e vede spesso la partecipazione di specialisti provenienti anche da altri paesi europei, *in primis* il Portogallo, ma anche l'Italia. La sua più importante attività consiste nell'organizzazione del simposio che dal 1997 si svolge ancora oggi, tanto da essere giunto alla sua trentunesima edizione nel 2021<sup>63</sup>. Questa settimana di conferenze e incontri, che si svolge ogni volta presso un'università diversa e intorno a un tema differente, fornisce grazie alla pubblicazione degli atti un numero impressionante di contributi che si occupano dei più disparati aspetti didattici in contesti anche molto diversi fra loro e si profila dunque come un'occasione di dibattito sicuramente utile al consolidamento di questa giovane comunità scientifica.

Alla luce dello stato di salute di questo settore disciplinare in Spagna risulta ancora una volta più evidente quanto lavoro ci sia ancora da fare in Italia; si spiegano altresì anche le parole di Luigi Cajani, il quale riferendosi alla mancanza di un ruolo attivo dell'accademia, ha affermato che: «il fermento di iniziative dal basso non ha mai trovato un punto di riferimento accademico che lo abbia trasformato in una ricerca strutturata. E senza ricerca, le cose si fanno ma si disperdono. Le esperienze si fanno e si distruggono<sup>64</sup>». In merito pare quanto mai opportuna la

<sup>61</sup> Ivi, p. 17.

<sup>62</sup> Il sito dell'AUPDCS è disponibile al seguente URL: <http://didactica-ciencias-sociales.org>.

<sup>63</sup> La XXXI edizione, prevista per il marzo del 2020 e spostata a causa dell'emergenza pandemica, si è tenuta a distanza nell'aprile del 2021 ed è stata organizzata dall'università di Valencia.

<sup>64</sup> Brusa, *Eppur si muove? ...*.

proposta di Antonio Brusa di procedere alla fondazione di un vero e proprio centro nazionale per lo studio della didattica della storia, al fine di formare figure universitarie specializzate in grado di contribuire alla formazione dei docenti e di svolgere attività di ricerca<sup>65</sup>.

### 1.3 Finalità dell'insegnamento della storia e suoi significati educativi

Prima di analizzare nel dettaglio alcuni dei principali concetti e aspetti intorno ai quali ruota il dibattito sulla didattica e al fine di poter meglio comprendere alcuni approcci teorici di cui ci occuperemo a breve, cercheremo ora di mettere ordine tra le diverse finalità pedagogiche (e i relativi significati educativi) che variamente si attribuiscono alla formazione storica nel contesto del dibattito odierno. Tra queste le più importanti sono la storia a) come metodo critico; b) come strumento di comprensione del presente; c) come fonte di sviluppo dei valori; d) e la sua funzione civica e sociale. Si può forse affermare che, tra le funzioni elencate, le prime due abbiano un carattere prevalentemente pedagogico, mentre le seconde due presentino invece un tratto più spiccatamente sociale.

Partendo dalla prima, è assolutamente necessario soffermarsi sul ruolo principe che la storia svolge in merito allo sviluppo di un senso critico nei giovani. La particolare forma di apprendimento che essa genera (ovvero il pensiero/ragionamento storico), presenta una serie di caratteristiche che sono imprescindibili per lo sviluppo di conoscenze e competenze utili nella vita di tutti i giorni. Il lavoro che gli storici compiono sulle fonti e del quale si può dare conto in modo semplificato nel contesto delle aule scolastiche e universitarie grazie alle attività laboratoriali, insegna a vagliare criticamente le testimonianze. Valutare l'attendibilità, la coerenza e la correttezza delle informazioni contenute in un documento, qualsiasi esso sia, permette concretamente di esercitare il proprio giudizio, sviluppando così abilità che servono quotidianamente, ciò per esempio è evidente in merito alla capacità di informarsi correttamente, soprattutto in una società in cui l'utente medio, a causa della pigrizia e della poca abitudine alla riflessione critica, si rassegna ad accettare passivamente le informazioni spesso false o fortemente manipolate che vengono fornite dai mass media e/o dal web (è il caso della piaga dilagante delle cosiddette *fake news*)<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> Ibidem.

<sup>66</sup> G. Mosconi, "A che serve (insegnare) la storia": Il valore formativo della critica storica (alcuni spunti di riflessione da Marc Bloch), in "Scholia Didattica", IV, 1, 2002, pp. 60-66.

L'esercizio di queste capacità diviene possibile quando il ragionamento storico viene insegnato e appreso in modo corretto, vale a dire quando si raggiungono alcuni obiettivi. Per ora ci limiteremo a segnalare che si tratta di abilità che possono svolgere un ruolo essenziale nel processo di formazione della persona perché offrono, attraverso il ragionamento sulle forme del sapere storico e sulle modalità con le quali è possibile costruirlo, l'opportunità di riflettere su sé stessi e sul mondo in cui viviamo<sup>67</sup>. Insomma, si può affermare che insegnare storia significhi insegnare a pensare, ad apprendere criticamente e con capacità di riflessione su ciò che si sta imparando<sup>68</sup>. In merito, vale la pena di riportare alcune parole di Georges Duby che sintetizzano lucidamente quanto finora evidenziato:

Credo che il valore decisivo della storia, il suo valore morale stia nel metodo storico in quanto tale. La storia dà "insegnamenti" nella misura in cui insegna il dubbio, il rigore, in quanto è addestramento a una critica dell'informazione. [...] e questo mi fa pensare che la storia (l'insegnamento della storia, il praticarla, la lettura di opere di storia) sia, come si sarebbe detto un tempo, la 'scuola del cittadino', che essa contribuisce a formare persone i cui giudizi sono più liberi, che sono capaci di sottoporre le informazioni da cui vengono bombardate a un'analisi lucida, o meglio ancora di agire 'con cognizione di causa', meno impigliata nelle reti di un'ideologia. Insegna anche la complessità della realtà<sup>69</sup>.

La natura di sapere critico della storia è senz'altro legata alla funzione che essa svolge in relazione alla conoscenza del presente. Non vi è dubbio infatti che, pur rivolgendosi allo studio di fenomeni e accadimenti avvenuti in un passato, più o meno remoto, essa rappresenti uno strumento di fondamentale importanza per la comprensione di quanto avviene nella società attuale. La conoscenza di come determinate società si siano venute a creare nel corso del tempo rappresenta forse il principale strumento a nostra disposizione per essere più consapevoli di tutto ciò che ci circonda; si può effettivamente ritenere che la storia «insegn[i] a leggere il presente in modo meno ingenuo, a cogliere, attraverso l'esperienza delle società antiche, come i diversi elementi di una cultura e di una formazione sociale entrino reciprocamente in gioco»<sup>70</sup>. In questo senso la capacità di relazionare in modo critico il passato con il presente rappresenta una delle principali competenze necessarie per pensare storicamente<sup>71</sup>. Lo studente deve essere in grado di esercitare il proprio giudizio anche su quanto sta apprendendo, perché solo così potrà sviluppare la capacità di intendere se i contenuti che gli vengono proposti sono soggetti a

<sup>67</sup> Ivi, p. 59.

<sup>68</sup> J. Prats, *Combates por la Historia en la educación*, in "Enseñanza de las ciencias Sociales. Revista de Investigación", (2016) Núm. 15, p. 150.

<sup>69</sup> G. Duby, *Il sogno della storia*, 1986, p. 182.

<sup>70</sup> Ibidem.

<sup>71</sup> C.J. Gómez, R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas*, in "Revista de historiografía", 27, 2017, pp. 285-286.

mistificazione. Il negazionismo, il revisionismo di movimenti nostalgici, le interpretazioni false, erronee e non basate sulle fonti, ma anche la rimozione, ovvero la volontà di trascurare accadimenti poco edificanti<sup>72</sup>, sono pericoli concreti legati a posizioni politiche strumentalizzanti la storia, con buona pace degli specialisti, paradossalmente accusati di essere occultatori di prove, mistificatori della realtà e così via. Il processo che potremmo definire, di *democratizzazione della storia*, grazie al quale chiunque al giorno d'oggi può ritenersi storico producendo e, soprattutto, diffondendo contenuti attraverso i mass media e internet, non ha fatto altro che accentuare la necessità di lottare contro queste forme di alterazione del passato, un'operazione questa nella quasi totalità dei casi condotta per il raggiungimento di scopi ideologici riguardanti il presente.

Tuttavia, a ben vedere la forte connessione di quest'ultimo col passato, e viceversa, non chiama in causa soltanto aspetti relativi alla conoscenza storica, ma impegna lo studente, così come l'insegnante, anche sotto altri punti di vista, il riferimento è al fatto che studiare storia tenendo bene a mente questo collegamento significa anche possedere un'efficace chiave di lettura delle premesse storiche che hanno reso possibile la formazione e la coesistenza delle diverse identità che caratterizzano la società multiculturale in cui viviamo<sup>73</sup>. Ne consegue che così intesa, la storia, da una parte, finisce per svolgere nel contesto educativo una funzione civica e sociale, dall'altra contribuisce alla creazione di valori universali. Essa assume quindi un ruolo importante dal punto di vista valoriale e più specificatamente nel senso della formazione del cittadino. Non può esservi dubbio sul fatto che il suo studio contribuisca non soltanto alla spiegazione del significato di alcuni valori, ma anche alla creazione degli stessi soprattutto per quanto concerne la libertà e la democrazia<sup>74</sup>. È stato dimostrato, infatti, che gli studenti percepiscono una connessione molto forte tra storia e valori, al punto che non di rado essi considerano la prima come un deterrente verso la violazione dei secondi dato che studiandola si finisce per ripercorrere quei fatti che hanno determinato una sospensione dei valori che oggi riteniamo imprescindibili<sup>75</sup>. Ne può conseguire uno sviluppo di competenze democratiche basato non su una mera trasmissione di dati, ma su conoscenze che permettono agli studenti di intavolare un dibattito su temi attuali e spinosi, fatto che chiaramente può

<sup>72</sup> Panciera, Zannini, *La didattica della storia ...*, p. 68. La negazione dell'Olocausto, il neoborbonismo e la poca attenzione dedicata a temi politicamente ancora scottanti come le foibe, sono rispettivamente tre esempi attuali di negazionismo, revisionismo nostalgico, e rimozione.

<sup>73</sup> B. Borghi, R. Dondarini, *Sobre los hombros del gigante: legados y recursos de la Historia*, in J.A. Bresciano (ed.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas - una aproximación interdisciplinaria*, 2013, pp. 454-455.

<sup>74</sup> N. Ammert, *Ethical Values an History: A Mutual Relationship?* in "International Journal of Historical Learning, Teaching and Research", Vol. 12, n. 1, December 2013, p. 7.

<sup>75</sup> Ivi, pp. 12-13.

concorrere a un'ulteriore comprensione della società odierna e alla formazione di cittadini responsabili, capaci di prendere decisioni autonome riguardo al proprio futuro<sup>76</sup>. Si tratta di un obiettivo sul quale anche le raccomandazioni dell'UE hanno insistito molto fin dall'inizio del nuovo millennio<sup>77</sup>.

Eppure, anche questi aspetti all'apparenza inconfutabili presentano delle criticità sulle quali si interrogano molti degli specialisti in didattica della storia. Ci si può chiedere infatti fino a che punto anche questa educazione a valori come pace, tolleranza, diversità, democrazia, non costituisca di per sé una forma di condizionamento dei discenti, alcuni ritengono che non vi sia alcun rischio dal momento che così si svilupperebbe un pensiero critico autonomo e neutrale anche in merito ad altre forme di governo; altri la considerano comunque una forma di indottrinamento<sup>78</sup>. Non si discosta molto da quest'ultima tesi il pensiero di uno dei maggiori studiosi britannici in didattica della storia, Peter Lee, che in una recente intervista ha evidenziato i rischi che si corrono nel considerare la storia come una sorta di educazione alla cittadinanza, ovvero come uno strumento che finisce per avere un fine propagandistico rintracciabile appunto nella creazione della democrazia. Al contrario Lee ritiene che la storia abbia il dovere educativo di fornire gli strumenti necessari all'adeguata comprensione della democrazia, e non utili alla sua creazione<sup>79</sup>.

La questione si complica ancora di più se consideriamo il modo in cui la storia viene concepita nella maggiore parte degli Stati, qui rientrano in gioco temi ai quali si è già fatto cenno in merito alla politicizzazione e alla strumentalizzazione della disciplina. Il riferimento è all'idea ancora diffusa della storia quale strumento di costruzione dell'identità nazionale<sup>80</sup>. Ancora oggi, non di rado, essa viene intesa come una scienza sociale che educa la coscienza collettiva dei cittadini e identifica le ragioni sociali, politiche e culturali delle varie nazioni<sup>81</sup>. D'altronde è noto che l'inserimento della storia in ambito educativo, a partire dal XIX secolo, sia stato dovuto proprio alla volontà dei singoli paesi di dare un fondamento identitario allo Stato-nazione, per cui la storia è stata fin dal principio uno dei più rilevanti strumenti di

<sup>76</sup> R. López Facal, R. Valls, *La necesidad cívica de saber historia y geografía*. in in XXI Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2012, pp. 188-191.

<sup>77</sup> Miralles, Gómez, *Enseñanza de la historia ...*, p. 12.

<sup>78</sup> Cfr. E. Gómez, *La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores*, in XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales, *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*, 2012, p. 46.

<sup>79</sup> C. Bereta da Silva, *History education - some thoughts from the UK: interviews Peter J. Lee*, in "Tempo e Argumento. Revista do Programa de Pós-Graduação em História", v. 3, n. 2, Jul/dez. 2012, pp. 223-224.

<sup>80</sup> Gómez, Rodríguez Pérez, *La historia como...*, p. 282.

<sup>81</sup> J. Prats, *En defensa de la historia como materia educativa*, in "Tejuelo", v. 9, 2010, p. 9.



ideologizzazione dei giovani<sup>82</sup>. In questo senso, se è vero che il processo di globalizzazione ha determinato se non la scomparsa, almeno una concreta attenuazione di questi aspetti soprattutto nei paesi occidentali, è altrettanto vero non essere del tutto risolto il problema di un insegnamento non connotato, anche implicitamente, in senso ideologico. Di fatto il dilemma educativo concernente la storia impone di scegliere se continuare a formare cittadini cosmopoliti oppure patrioti<sup>83</sup>. La nascita di un mondo interconnesso all'interno del quale popoli con culture e tradizioni profondamente diverse tra loro coesistono e interagiscono quotidianamente, ha reso ancora più stridente il contrasto esistente tra la funzione identitaria della storia e la costruzione di un pensiero storico-critico oggettivo<sup>84</sup>. In merito non è molto diversa la concezione di chi ritiene che il principale problema dell'educazione storica nel XXI secolo risieda nella necessità di risolvere l'opposizione tra una formazione esclusivamente basata sul discorso delle competenze e una disciplina storica che veicola valori dai quali non si dovrebbe prescindere (anche in relazione all'educazione alla cittadinanza)<sup>85</sup>.

Come accennato, la questione riguarda più o meno marcatamente tutti i paesi in ragione di quel carattere pubblico-politico proprio solo della storia e di nessun'altra disciplina scolastica<sup>86</sup>. Eppure, constatato ciò, non vi è dubbio alcuno che la questione sia viva in alcuni paesi del Sud-America, ma anche est-europei dove la storia talvolta viene ancora concepita come una materia formativa utile alla trasmissione di una visione patriottica del passato e del presente che veicola contenuti incentrati essenzialmente sulla nazione, puntualmente presentata come qualcosa che è sempre esistito<sup>87</sup>. Questo tipo di storia si traduce in una narrazione teleologica che non lascia spazio a dubbi e presenta accadimenti e fenomeni storici facendo riferimento ad alcune caratteristiche ricorrenti quali la distinzione tra noi e gli altri; l'identificazione tra lo studente e la nazione; la presenza di fatti e figure rilette in chiave mitica/eroica; la semplificazione dei

<sup>82</sup> Prats, *Combates por la Historia ...*, pp. 146-147.

<sup>83</sup> M. Carretero, M. Montanero, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, in "Cultura y Educación", 2008, 20 (2), p. 134. È stato notato come la questione risponda anche a due diverse tipologie di concezione della storia, quella illuminista che la intende come necessaria per lo sviluppo di valori civici e sociali universali, e quella romantica che invece chiama in causa dinamiche connesse alla formazione dell'amor patrio e della coscienza identitaria. Cfr. Gómez, Rodríguez Pérez, *La historia como ...*, p. 276.

<sup>84</sup> M. Carretero, J.A. Castorina, M. Sarti, F. Van Alphen, A. Barreiro, *La construcción del conocimiento histórico*, in "Propuesta Educativa", 39 (1) (2013), p. 14.

<sup>85</sup> C. Barros, *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia*, 2007, pp. 36-38.

<sup>86</sup> Prats, *Combates por la Historia ...*, p. 148.

<sup>87</sup> Ivi, pp. 148-149; cfr. J. Prats, R. Valls, P. Miralles (eds.), *Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de Educación Secundaria*, 2015.

processi storici; la giustificazione morale; la concezione romantica che rintraccia le origini di un popolo-nazione in un passato precedente alla nascita dello Stato<sup>88</sup>.

È evidente che un simile paradigma educativo non sia accettabile a prescindere dal livello nel quale si esplica, e anche se a nostro avviso l'insegnamento della storia dovrebbe essere scevro da queste contaminazioni ideologiche indipendentemente dal mondo in cui si intende quest'ultima, per alcuni la lotta contro questo tipo di concezioni mistificatorie in un contesto globale in cui la comparsa delle identità multiple dovuta alla globalizzazione richiede un riconoscimento della diversità e di una società multiculturale, è possibile soltanto intendendo la storia come la disciplina a cui primariamente è affidato il compito di formare cittadini autonomi e coscienti della realtà che li circonda<sup>89</sup>. A maggior ragione considerando che la globalizzazione ha dettato un cambiamento radicale dell'idea stessa della cittadinanza, non più connessa al luogo di nascita ma a quello in cui si risiede, il che significa fare riferimento a una cittadinanza che ha tra i suoi auspicabili scopi l'inclusione e l'integrazione<sup>90</sup>. Questo modo di concepire la storia (e il suo insegnamento) è stato anche definito da Keith Barton e Linda Levstik come la prospettiva socioculturale dell'educazione storica, che consiste in una:

Visión humanística de la enseñanza de la historia que intenta promover la educación ciudadana a través del razonamiento sobre los acontecimientos sociales en el pasado; una visión amplia de la humanidad; y una reflexión de conjunto sobre lo que significa el bien común, *the common good*. Estos planteamientos pasan inevitablemente por la enseñanza de la historia desde un enfoque crítico y reflexivo<sup>91</sup>.

<sup>88</sup> Carretero et alii, *La construcción del conocimiento ...*, pp. 16-17. Come accennato, questi aspetti sono in realtà al centro di una polemica che riguarda da decenni ogni singolo paese, nel dettaglio la questione verte intorno al ruolo dei manuali scolastici, accusati di una trasmissione di contenuti connotati politicamente e ideologicamente, e che non di rado presentano almeno alcune delle caratteristiche citate. La dimensione civico-sociale della storia chiama direttamente in causa anche il rapporto tra memoria e storia; qui la questione si complica ulteriormente; in merito è il caso di evidenziare che storia e memoria sono due cose nettamente distinte nella misura in cui quest'ultima è legata all'individuo, cioè ha un carattere biografico che la distingue dalla prima. La storia, dunque, si serve della memoria, ma sempre dopo averla sottoposta a un processo di decostruzione necessario per la verifica della testimonianza. Cfr. Prats, *Combates por la Historia ...*, p. 149; P. Miralles, C.J. Gómez, *Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. History teaching, analysis of textbooks and the making of collective identities*, in "Historia y Memoria de la Educación", 6 (2017), p. 14.

<sup>89</sup> Ivi, p. 15. Un bisogno che pare impellente e la cui importanza è generale, non solo da ricondursi a quei contesti gravati da regimi e dittature. Un esempio proviene proprio dalla Spagna, dove Joan Pagès, in riferimento alla situazione politica della Catalogna, ha richiamato diversi anni fa l'importanza della storia per una conoscenza del passato che sia priva di pregiudizi e stereotipi e che permetta la comprensione, e quindi il rispetto, della diversità in una dimensione liberale e pluralistica. Cfr. J. Pagès, *La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas de España*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1998, pp. 99-104.

<sup>90</sup> P. Miralles, M.A. Begoña Alfageme González. *Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno*, in "Educatio Siglo XXI", Vol. 31 no 1 · 2013, pp. 19.

<sup>91</sup> Ivi, p. 14.

Si tratta di una prospettiva che ha trovato sempre più credito e che è ormai considerata parte inscindibile di un modo di fare storia volto a favorire nei giovani un apprendimento critico e riflessivo, necessario anche allo sviluppo dei valori di cui si è detto, ma che stenta ancora a trovare una sua diffusa applicazione nel contesto scolastico; qui, infatti, una concezione della storia avulsa da questa prospettiva si esplica ancora troppo spesso nelle forme di una disciplina talvolta ancora condizionata da una narrazione ideologica e nazionalistica, oltre che ancora più frequentemente insegnata e appresa in modo lineare come un mero coacervo di date e avvenimenti<sup>92</sup>.

Proprio a proposito della storia intesa come metodo critico, che si ricorderà essere stata la prima delle funzioni/finalità pedagogiche esaminate, ci sembra opportuno aggiungere alcune osservazioni per concludere. Riteniamo non vi siano molti dubbi sul fatto che, esulando per un momento dall'ambito didattico, lo studio della storia non debba per forza essere subordinato a un qualche scopo. Tralasciando anche il semplice ruolo al quale molti la relegano di disciplina utile soltanto a una maggiore acculturazione – quasi si trattasse di un fatto negativo –, riteniamo sia il caso di riprendere la riflessione di Mario Del Treppo, il quale, in un saggio ancora attuale, aveva evidenziato come la stessa natura conoscitiva della storia finisse per patire una riduzione se strettamente subordinata all'individuazione di un fine pedagogico<sup>93</sup>. Ciò, in altri termini, significa che la storia (in tutte le sue forme) prescinde da ogni possibile concezione utilitaristica alla luce del suo alto e intrinseco valore formativo<sup>94</sup>, ovvero che la conoscenza stessa della storia si configura come un motivo più che sufficiente per studiarla<sup>95</sup>. Tenendo a mente questo aspetto è bene rimarcare che tuttavia si sbaglierebbe a ritenere che una riflessione sui possibili significati dello studio della storia possa essere superflua. Crediamo infatti che in un contesto in cui sempre più spesso si discute della reale utilità della disciplina millantandone una presunta crisi – che già la costante “domanda di storia” e il crescente interesse da parte del grande pubblico sono utili a ridimensionare – è quanto mai opportuno sottolineare che pur nella molteplicità delle funzioni attribuibili alla storia, è fondamentale che coloro che la insegnano (a qualsiasi livello d'istruzione) abbiano presente ed esplicitino che il suo obiettivo primario consiste nel favorire lo sviluppo di quel senso critico grazie al quale è possibile comprendere meglio ciò che ci circonda. Si tratta di un proposito importante che non può realizzarsi senza l'ausilio di un atteggiamento didattico nuovo utile a porre fine a una lunga crisi che riguarda

<sup>92</sup> Ivi, pp. 14-16.

<sup>93</sup> M. Del Treppo, *Storia come pedagogia e storia come scienza*, in Id., *La libertà della memoria ...*, p. 103.

<sup>94</sup> F. Senatore, *La formazione degli insegnanti...*

<sup>95</sup> Del Treppo, *Storia come pedagogia ...*, p. 103.

concordemente non tanto la storia, quanto il suo insegnamento (soprattutto scolastico). Da questo punto di vista, oltre che metodologicamente, esiste non solo una separazione netta tra la ricerca storica e quello che potremmo definire il suo surrogato didattico, ma anche un vero e proprio contrasto tra l'insegnamento, che spesso si ammanta di presupposti ideologici derivanti dal forte radicamento della scuola all'interno della società e dello stato moderno, e la ricerca seria, che, invece, andando in cerca del vero finisce per vincere qualsiasi eventuale condizionamento iniziale<sup>96</sup>.

Diviene allora essenziale riuscire a colmare questa distanza attraverso un'efficace trasposizione didattica, ovvero l'operazione di adattamento dei saperi complessi di una disciplina scientifica in una forma adeguata a essere trasferita/insegnata a qualsiasi livello<sup>97</sup>. Questa, pur potendosi avvalere di diversi strumenti – il contatto con le fonti, l'educazione al patrimonio e ai luoghi della produzione documentaria solo per citarne alcuni –, ha probabilmente nello studio delle diverse interpretazioni storiografiche la sua risorsa migliore affinché lo studente sia in grado di:

Prendere coscienza che il contesto degli avvenimenti storici fino allora presentatigli è il risultato di disposizioni interpretative connesse a determinati punti di vista, ma che, nello stesso tempo, nessun mutamento di prospettiva o cambiamento di metodo può far dimenticare che anche la scienza storica mira in primo luogo alla conoscenza della verità<sup>98</sup>.

In tal senso l'esegesi dei testi storiografici, possibile non solo all'università ma anche negli ultimi anni di scuola, è strumento essenziale per realizzare quello che forse può essere considerato il reale fine educativo della storia e che Del Treppo ha indicato nei termini di una «pedagogia critica della verità»<sup>99</sup>. Una definizione che assegna alla storia il ruolo di scienza essenziale per lo sviluppo dell'esercizio critico della ragione in direzione della verità, la cui effettiva realizzazione non può realizzarsi senza che si giunga a un ricongiungimento della “storia-insegnamento” alla “storia-scienza” nei termini di cui si è detto. A questo proposito vedremo più innanzi come questa attenzione verso i testi storiografici è stata ritenuta essenziale, a distanza di molti anni, da alcuni specialisti di didattica della storia appartenenti alla scuola costruttivista angloamericana.

<sup>96</sup> Ivi, p. 74.

<sup>97</sup> In merito al concetto di trasposizione didattica si veda I. Mattozzi, *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in R.S. Ávila Ruiz, R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 2007, pp. 451-468; S. Plá, *La enseñanza ...*, pp. 168-173; in proposito si veda anche Y. Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 1991.

<sup>98</sup> Del Treppo, *Storia come pedagogia ...*, p. 103.

<sup>99</sup> Ivi, pp. 102-104.

## 2. *Verso una definizione della disciplina*

Dopo aver tracciato un quadro di riferimento sullo stato attuale della ricerca tra Italia e Spagna, ed esserci occupati delle finalità e degli scopi educativi che si è soliti attribuire allo studio della storia, cerchiamo di procedere in direzione di una più concreta definizione della didattica disciplinare. Per farlo faremo cenno ad alcune teorie pedagogiche decisive che hanno provocato un generale cambiamento nel modo di intendere il processo educativo e che dunque hanno influenzato fortemente anche il modo di concepire la didattica della storia. Da qui, già nel corso degli anni Settanta del secolo scorso nacquero le basi per la successiva formulazione delle teorie interpretative da parte delle diverse scuole storico-pedagogiche, che costituiscono la base teorica sulla quale si regge questa giovane disciplina. Essa, tuttavia, ha già raggiunto alcuni punti fermi per la cui definizione è impossibile non concentrarsi sul ruolo e l'importanza legati ad alcuni concetti pedagogici essenziali e particolarmente a quello assai controverso di competenze. Solo dopo esserci occupati di tutto ciò potremmo poi proseguire verso la definizione del nucleo tematico fondamentale della didattica della storia che è propriamente quello del ragionamento storico.

### 2.1 *I fondamenti della scienza pedagogica: apprendimento, abilità, conoscenze e competenze*

Cominciamo con l'approfondire il discorso relativo all'apprendimento, che è il nucleo tematico fondamentale anche della scienza pedagogica, dalla quale discende la didattica stessa. Ripercorrere brevemente le più importanti tappe della recente storia della pedagogia servirà a comprendere come si è giunti alla concezione oggi dominante dell'*insegnare ad apprendere* quale scopo essenziale dell'insegnamento di qualsiasi disciplina.

a) *Apprendimento*. Una prima tappa fondamentale è rappresentata dalla *New School* di John Dewey (1859-1952) che sul finire del XIX secolo, introducendo la tesi della necessità di una "educazione progressiva" capace di favorire l'attività del soggetto conoscente in quanto appartenente a una comunità, diede grande rilevanza alla formazione pratica e al metodo scientifico nel processo di apprendimento<sup>100</sup>. Si tratta di obiettivi che potevano essere ottenuti soltanto grazie a una nuova concezione del ruolo dell'insegnante, adesso chiamato non solo a

<sup>100</sup> U. Avalle, M. Maranzana, P. Sacchi, *Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione*, 2018, pp. 53.

guidare gli studenti capendone capacità e bisogni, ma anche a creare i giusti stimoli atti a favorire il percorso di formazione<sup>101</sup>.

Questo ruolo dell'insegnante fu invece molto limitato dalla psicopedagogia cognitiva di Jean Piaget (1896-1980) che insisteva sull'autonomia dello studente, il cui apprendimento – caratterizzato da diversi stadi coincidenti con la sua stessa evoluzione psicologica – è possibile solo con la sperimentazione e l'esempio<sup>102</sup>. Questa teoria fu contrastata già dal marxista Lev Semënovič Vigotsky (1896-1934) che stigmatizzò lo svilimento della dimensione sociale dell'apprendimento opponendovi l'azione di primaria importanza di genitori, mediatori e professori per lo sviluppo cognitivo del bambino<sup>103</sup>. La teoria piagetiana, oggi completamente superata, ha tuttavia il merito di avere formulato la nozione dell'apprendimento per scoperta influenzando anche Jerome Bruner (1915-2016), il cui contributo in merito all'attività educativa è stato determinante. Strutturalista e ideatore della teoria costruttivista dell'apprendimento, sostenne la necessità di un apprendimento basato sul dialogo tra docente e studente, su una formazione attiva possibile solo attraverso una combinazione di competenze e conoscenze, e pose l'accento sul metodo d'insegnamento prima ancora che sui suoi contenuti<sup>104</sup>. Di fatto ne è nata una didattica organizzata in modo scientifico che indaga sulle strutture di riferimento del sapere e sui processi logici di apprendimento e che dà la priorità a una formazione per competenze, che insegni ad apprendere<sup>105</sup>.

Il passaggio da una dimensione meramente trasmissiva dei contenuti a un sapere attivo da costruire tramite la combinazione e lo sviluppo di conoscenze, competenze e abilità è il più evidente esito di decenni di studi in ambito psico-pedagogico. Il dibattito che ne è scaturito non si è esaurito ancora oggi e in questo senso, riferendoci alla discussione più strettamente connessa alla didattica della storia, andremo ora a considerare abilità e conoscenze per poi concentrarci sulle competenze, un concetto chiave che tornerà spesso nel corso di questa ricerca, e che è al centro di importanti questioni sulle quali non di rado verte il lavoro e la discussione teorica degli studiosi.

b) *Abilità e conoscenze*. Non vi è dubbio che una competenza si sviluppi a partire dalla combinazione tra abilità e conoscenze. Le prime sono definibili come «la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi»; le

<sup>101</sup> Ivi, p. 54.

<sup>102</sup> Barros, *Propuestas para el nuevo ...*, p. 23.

<sup>103</sup> Ivi, p. 25.

<sup>104</sup> Ivi, p. 24.

<sup>105</sup> Avalle, Maranzana, Sacchi, *Pedagogia, pedagogia speciale ...*, p. 59.

seconde possono essere intese come l'insieme di fatti, teorie, pratiche che sono il risultato dell'atto di apprendere<sup>106</sup>. Le conoscenze riguardano direttamente i contenuti della disciplina storica, che la ricerca anglosassone è solita distinguere in due differenti tipologie: a) contenuti/conoscenze "di prim'ordine" (sostanziali), coincidono con tutti quei dati che riguardano i fatti storici e rispondono alle domande chi, come, quando, dove; b) contenuti/conoscenze "di secondo ordine" (strategici), permettono di riflettere sul significato di eventi e fenomeni del passato consentendo di sviluppare conoscenze e competenze più profonde<sup>107</sup>. I contenuti strategici sono l'oggetto di studio di molti contributi di ambito anglosassone e iberico perché ritenuti i più rilevanti per lo sviluppo di una corretta e proficua formazione storica a prescindere dal livello di istruzione considerato. Nonostante questo, è evidente anche l'importanza dei concetti di prim'ordine che rappresentano la solida base di conoscenze disciplinari senza le quali è impensabile articolare qualsiasi forma di ragionamento storico. Data la loro importanza per il pensiero storico torneremo più approfonditamente su queste conoscenze nel prosieguo del capitolo.

c) *Competenze*. In primo luogo, è il caso di notare che proprio la dicotomia conoscenze-competenze ha generato nel corso degli ultimi decenni un dibattito senza fine che ha visto opporsi "disciplinaristi" e "pedagogisti" (talvolta detti anche in tono sprezzante "didattologi"). I primi sono così chiamati perché nel percorso di formazione dei giovani pongono l'accento sull'importanza della disciplina, dando maggiormente priorità ai suoi contenuti e al ruolo di custode del sapere proprio dell'insegnante, e quindi a una didattica di tipo trasmissiva; i secondi sono maggiormente concentrati sul processo di apprendimento e sul discente, e percepiscono il docente come una guida al sapere, dunque, propugnano un modello didattico che poggia maggiormente sull'attività laboratoriale, ovvero sulle competenze e sul saper fare. Se quest'ultima posizione può sembrare a prima vista quella più ragionevole, è pur vero che essa è scaduta in un metodologismo eccessivo che lede fortemente lo studio della storia, generando uno squilibrio tra metodi e contenuti, e un «delirio delle competenze» che ignora totalmente il problema fondamentale della non adeguata conoscenza dei contenuti disciplinari da parte degli studenti e soprattutto dei docenti<sup>108</sup>.

Il discorso sulle competenze è diventato particolarmente acceso soprattutto a seguito della Dichiarazione (o anche "processo") di Bologna pubblicata nel 1999 con l'intento di costruire

<sup>106</sup> Ivi, p. 2.

<sup>107</sup> Gómez, Rodríguez Pérez, *La historia como ...*, pp. 282-283.

<sup>108</sup> Si veda *infra* l'intervista al Docente D in appendice, p. 423.

nell'ambito dell'UE uno spazio comune sull'istruzione superiore<sup>109</sup>. In quest'occasione ha avuto luogo una riforma strutturale del sistema educativo dei paesi europei che oltre al consolidamento del sistema dei crediti nell'ambito universitario e al mutuo riconoscimento dei titoli di studio di ogni nazione, ha inciso in modo determinante nel passaggio a un curriculum non più basato sulle conoscenze, ma sulle competenze. Il discorso istituzionale a riguardo non si è certamente esaurito con questa iniziativa, e nel 2005, infatti, la Commissione e il Parlamento europei hanno fissato le seguenti otto competenze basilari per l'apprendimento: comunicazione nella lingua madre; comunicazione nella lingua straniera; competenza matematica e basica in scienza e tecnologia; competenza digitale; apprendere ad apprendere; competenze interpersonali, interculturali e sociali, e competenza civica; spirito di impresa; espressione culturale<sup>110</sup>.

È stato notato che, se da un punto di vista psicopedagogico la strada tracciata sembra essere quella giusta, è pur vero che le indicazioni restano ancora troppo vaghe e soprattutto che la negazione dell'importanza dei contenuti, a fronte di un coacervo di competenze che sembra risolvere tutte le criticità dell'istruzione, dovrebbe lasciare il posto a un nuovo paradigma educativo che dia concretamente spazio e rilevanza anche a saperi e valori<sup>111</sup>. Dunque, tali indicazioni, lungi dal chiarire i dubbi esistenti sul concetto di competenze, hanno determinato un ulteriore irrigidimento delle posizioni alle quali abbiamo fatto cenno in precedenza.

Alla luce di tutto questo conviene allora chiedersi che cosa siano le competenze. Non esiste infatti una definizione univoca e c'è una spaccatura profonda tra il modo in cui esse vengono concepite dalle istituzioni, cioè come qualcosa del quale interessa la concreta verificabilità, e dalla ricerca, che invece ne sottolinea il carattere dinamico<sup>112</sup>. Si può ritenere forse la più valida delle definizioni quella del 2008 formulata nell'ambito del *Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli*, che le considera la «capacità dimostrata di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»<sup>113</sup>.

<sup>109</sup> Il documento e ulteriori informazioni in merito sono reperibili al seguente URL: <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>. Maggiori informazioni sono disponibili anche sul sito Eurydice, che si occupa di fornire informazioni ufficialmente verificate sul funzionamento dei sistemi di istruzione dei paesi che hanno aderito alla dichiarazione di Bologna. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en).

<sup>110</sup> Il documento integrale è consultabile al seguente URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>.

<sup>111</sup> Barros, *Propuestas para el nuevo ...*, pp. 20-21.

<sup>112</sup> F. Marostica, *La sfida delle competenze*, in "Il Bollettino di Clio", N.3, 2013, p. 9.

<sup>113</sup> Il documento è consultabile al seguente URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN). Nella versione aggiornata e riveduta del 2017 si



In generale vengono variamente considerate come capacità di usare le proprie risorse per la risoluzione di un compito, o come capacità potenziali che neanche l'individuo sa di possedere, e infine come una serie di saperi cognitivi che di fronte a determinati stimoli si trasformano nel "saper fare" ovvero in azioni concrete<sup>114</sup>. Proprio la mancanza di chiarezza in merito ha spesso generato problemi anche per i docenti che faticano a sviluppare le competenze necessarie all'insegnamento<sup>115</sup>. In tal senso la stessa didattica per competenze crea grandi difficoltà negli insegnanti, i quali essendo abituati a lavorare sui manuali spesso con un atteggiamento passivo e senza avere un'adeguata formazione, finiscono per limitarsi a un modello didattico che resta ancora quello della semplice trasmissione dei saperi propri della disciplina insegnata, e ciò vale particolarmente per la storia<sup>116</sup>. Ad ogni modo, tra le poche acquisizioni certe sulle competenze vi è il fatto che per potere essere sviluppate adeguatamente abbisognano di un lavoro fondato su esperienze concrete, attività laboratoriali, lavori di gruppo e non soltanto sulla lezione frontale<sup>117</sup>. Ciò implica anche modalità di valutazione diverse da quelle attuali, in un contesto in cui tuttavia ancora non è chiaro come sia possibile verificare scientificamente le competenze<sup>118</sup>.

È stato notato che l'opposizione tra conoscenze e competenze è semplicistica, falsa e ideologicamente orientata, nel senso che essa è il frutto di un'inaccettabile contrapposizione tra scuole pedagogiche differenti che affidano rispettivamente un ruolo attivo ora ai docenti, ora agli studenti, quando in realtà, come argomentava già Bruner, entrambe sono profondamente intrecciate<sup>119</sup>. Nonostante il termine stesso di "competenza" non sia capace di catturare la complessità cognitiva dell'atto di apprendere nel suo senso di comprensione fattuale,

legge: «"Competence" means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development».

<sup>114</sup> Marostica, *La sfida ...*, pp. 10-11. Il discorso è ancora più complesso se si fa riferimento alle abilità che compongono una competenza, qui le teorie spaziano ancora maggiormente. Tra le tante forme di competenze esistenti che possono riguardare i più disparati ambiti e anche più discipline contemporaneamente (competenze pluridisciplinari, trasversali), interessa sottolineare l'importanza della "metacognizione" con la quale gli specialisti indentificano la capacità di conoscere e verificare autonomamente la validità dei propri processi cognitivi. Cfr. *ivi*, pp. 12-17. Inoltre, non si dimentichi che le competenze possono ulteriormente essere distinte andando oltre la semplice definizione riguardante il piano cognitivo (che comprende memorizzazione, comprensione e pensiero creativo), riferendosi anche a quello procedimentale (saper fare), emozionale (curiosità, resistenza, maturità, etc.), etico (onestà, responsabilità, imparzialità, rispetto dei valori democratici) e volitivo. Cfr. J. M<sup>a</sup>. Arribas Esteban, *La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones*, in "Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado", vol. 21, n° 4 (Settembre-Dicembre, 2017), pp. 388-389.

<sup>115</sup> I. Mattozzi, *Apprendimenti e competenze in storia*, in "Il Bollettino di Clio", 2013, N.3, p. 32.

<sup>116</sup> Marostica, *La sfida ...*, p. 25.

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>118</sup> Mattozzi, *Apprendimenti e competenze ...*, pp. 37-38.

<sup>119</sup> A. Chapman, *Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies*, in ISDH, *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, 2012, pp. 21-22.

concettuale e procedurale<sup>120</sup>, non vi è dubbio che esse non possano essere considerate separatamente dai contenuti. In tal senso Alain Booth ha suggerito che anche in ambito universitario l'integrazione tra conoscenze e competenze deve essere ottenuta attraverso una riflessione metodologica condotta in modo progressivo e con grande attenzione alle difficoltà incontrate dagli studenti durante il loro percorso formativo<sup>121</sup>.

## 2.2 Dalla pedagogia alla didattica della storia

La didattica, per lungo tempo considerata la branca della pedagogia che si occupava di rendere concrete le pratiche relative all'insegnamento in generale, è oggi una scienza autonoma che studia il rapporto tra insegnamento e apprendimento permettendo di pensare e progettare il percorso formativo e educativo dei giovani<sup>122</sup>. Quando si parla di didattica della storia si fa riferimento a una specifica scienza che pertanto presenta delle sue precise peculiarità. In tal senso, essa può anche essere definita come «la conversione del sapere disciplinare degli storici in un sapere accessibile agli studenti<sup>123</sup>». Ivo Mattozzi ne ha individuato quattro nuclei tematici fondamentali, ossia il sapere storico, i docenti, gli studenti e gli strumenti, intendendo lo studio delle reciproche relazioni come il fulcro della realizzazione del processo di insegnamento/apprendimento<sup>124</sup>. Così delineata, la ricerca in merito comporta, da un lato, una riflessione sul rapporto esistente tra la metodologia della ricerca e l'insegnamento della storia; dall'altro un interesse epistemologico rivolto alla possibilità di una teoria della conoscenza storica, il che vuol dire porre la questione del rapporto che viene a crearsi tra il soggetto che insegna e quello che apprende durante il processo formativo<sup>125</sup>. Tenendo a mente questi primi punti, possiamo allora fare riferimento a quelli che sono stati ritenuti i principali ambiti di ricerca sui quali la didattica della storia e i suoi specialisti sono maggiormente impegnati:

- a) Progettazione e sviluppo dei curricula
- b) Costruzione di concetti ed elementi relativi a questa specifica didattica
- c) Analisi del comportamento e dello sviluppo professionale dei docenti
- d) Analisi della concezione della storia negli studenti e valutazione dell'apprendimento
- e) Insegnamento della storia attraverso il patrimonio<sup>126</sup>

<sup>120</sup> Ibidem.

<sup>121</sup> A. Booth, *Teaching History at University: Enhancing Learning and Understanding*, 2003, p. 125.

<sup>122</sup> U. Avalle, M. Maranzana, P. Secchi, *Metodologie e tecnologie didattiche generali*, 2018, p. 1.

<sup>123</sup> Pla, *La enseñanza de la historia ...*, p. 168.

<sup>124</sup> I. Mattozzi, *Alguna precisión sobre la didáctica de la historia*, in "La Didattica", n.1, settembre 1994, p. 1.

<sup>125</sup> Ivi, pp. 4-5.

<sup>126</sup> Miralles, Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión ...*, p. 76.

Evidentemente essa ha un suo contesto di applicazione, ovvero un luogo nel quale abitualmente si esplica e che coincide nella maggiore parte dei casi con scuola e università, e più nel dettaglio con un'aula. Dunque, la sua attenzione non è rivolta soltanto alla specifica disciplina, al docente e al discente, ma anche al luogo fisico all'interno del quale si stabilisce il collegamento tra loro e si realizza il processo di apprendimento/insegnamento nelle sue molteplici forme. L'aula e particolarmente l'osservazione diretta di ciò che avviene al suo interno durante le lezioni costituiscono una fonte imprescindibile per chiunque faccia ricerca, così come lo sono le interviste e anche la produzione di materiali utili al percorso di formazione, quali possono essere i programmi scolastici, i curricula, i manuali e tutte le altre forme di documenti attraverso il quale è possibile l'analisi delle attività formative<sup>127</sup>. La verifica di tutti questi aspetti è realizzabile attraverso una combinazione di studi che affiancano alla canonica analisi qualitativa, anche una di tipo quantitativo, volta cioè alla raccolta di dati analizzabili statisticamente allo scopo di individuare linee di tendenza, punti di forza e debolezza in relazione alle attività educative<sup>128</sup>.

### 3. *Teorie della conoscenza storica*

Il dibattito sulla didattica si nutre di una ricca, e non sempre omogenea riflessione che da più parti viene condotta sul tema del sapere storico, inteso più precisamente come la più ampia e imprescindibile capacità di pensare storicamente. Si tratta di un argomento complesso, controverso, che presenta molte sfumature di significato a seconda della scuola storico-pedagogica e dei paesi presi in considerazione. Non vi è dubbio alcuno sul fatto che i due contesti di riferimento siano quello tedesco e quello anglosassone, particolarmente la Gran Bretagna e il Nord-America. Proprio alla storiografia di queste ultime due aree dedicheremo una maggiore attenzione e per tre motivi specifici: a) la maggiore chiarezza e linearità di pensiero degli specialisti che hanno provato a definire l'*Historical Thinking*; b) la forte influenza che tale scuola comincia ad avere da qualche anno a questa parte soprattutto in Spagna, dove ormai si riscontra un utilizzo diffuso dell'ampio concetto in questione<sup>129</sup>, al contrario di quanto avviene in Italia; c) infine la possibilità di un utilizzo pratico di una serie di concetti che se all'inizio potrebbero sembrare troppo astratti per risultare utili sul piano della

<sup>127</sup> Plá, *La enseñanza ...*, p. 181.

<sup>128</sup> Avalle, Maranzana, Secchi, *Metodologie e tecnologie ...*, p. 3.

<sup>129</sup> Miralles, Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión ...*, p. 87.

concreta ricerca storica, si rivelano nondimeno, da un lato, essenziali per una più efficace e seria riflessione sulla progettazione didattica (a prescindere dal livello d'istruzione cui si riferiscono), dall'altro, rilevanti per la definizione di alcune idee alle quali si farà frequentemente riferimento nel corso di questo lavoro.

### 3.1 *La scuola teoretica tedesca e il Geschichtsbewußtsein* (Historical Consciousness)

Prima di occuparci dell'ambito tedesco è opportuno sottolineare che la ricerca in didattica della storia nel contesto britannico è rivolta principalmente allo studio di tre ambiti che sono le conoscenze sostanziali (di prim'ordine), lo sviluppo delle competenze (*skills*), la capacità di pensare storicamente che, tra le altre cose, implica l'analisi dei modi attraverso i quali gli studenti possono sviluppare e padroneggiare quelle che precedentemente abbiamo definito come conoscenze di secondo ordine, ovvero concetti strategicamente importanti e propedeutici alla nascita di una reale capacità di ragionamento storico/critico<sup>130</sup>. *Historical Thinking*, ma anche *Historical Literacy* (alfabetizzazione storica) o *Historical Reasoning* (ragionamento storico)<sup>131</sup>, sono questi i termini con cui solitamente ci si riferisce con talune differenze interpretative al nucleo tematico fondamentale del dibattito angloamericano. Tale precisazione, che riprenderemo a breve, era essenziale per distinguere il concetto di *Historical Consciousness* (coscienza/consapevolezza storica), il quale, pur affiancandosi spesso a quelli appena citati e al di là dell'apparente vicinanza di significato, in realtà concerne un modo in parte differente di intendere la conoscenza e l'educazione connesse alla storia.

Non si tratta di mere differenze terminologiche dal momento che *Historical Thinking* e *Historical Consciousness* identificano due diverse tradizioni (o scuole) pedagogiche, o meglio storico-pedagogiche; la prima, come si è detto, d'ispirazione britannica, la seconda invece di origine tedesca. Partendo da quest'ultima è bene tenere a mente che il *Geschichtsbewußtsein* è stato ed è tuttora il concetto di riferimento in Germania, la cui influenza si è estesa in Svezia e in Olanda<sup>132</sup>. Elaborato nel corso degli anni Settanta, indicava la possibilità che

<sup>130</sup> A. Chapman, *Research and Practice in History Education in England: a Perspective from London*, in "The Journal of Social Studies Education", 6 (2017), pp. 14-15.

<sup>131</sup> R.J. Parkes, D. Donnelly, *Changing Conceptions of Historical Thinking in History Education: an Australian Case Study*, in "Revista Tempo e Argumento", Florianópolis, v. 6, n.11, jan./abr. 2014, p. 118.

<sup>132</sup> M. Grever, R-J. Adriaansen, *Historical Consciousness: the Enigma of Different paradigms*, in "Journal of Curriculum Studies", 51:6, (2019) 814-830; R. Thorp, *Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness*, in "Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education", Vol.1, No.1, June 2014, pp. 17-18; S. de Mata, V. Lopes de Araujo, *Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung*, in "História da Historiografia", N. 11, Abril 2013, pp. 339-353. L'importanza del concetto di

l'apprendimento della storia offre di conferire «un significato all'esperienza del tempo, che favorisce il processo individuale di elaborazione del passato e consente al soggetto di orientare in modo consapevole e responsabile le proprie scelte nel tempo presente»<sup>133</sup>. Connotato inizialmente nel senso di una consapevolezza della storicità del nostro mondo, la coscienza storica indica oggi tutta una serie di competenze (cognitive, emotive, coscienti e non) che lo studente deve necessariamente sviluppare affinché una profonda comprensione del passato abbia senso rispetto alla società in cui egli vive<sup>134</sup>. Il merito di avere collegato la coscienza storica all'ambito dell'insegnamento è di Jürgen Pandel, ma fu Karl-Ernst Jeismann a darne una definizione più precisa e universalmente accettata dai ricercatori in didattica, intendendola come quel principio «che connette interpretazione del passato, comprensione del presente e prospettiva del futuro»<sup>135</sup>. Ciononostante, è indubbio che il maggiore studioso a riguardo sia tuttora Jörn Rüsen<sup>136</sup>, il quale ha teorizzato un modello caratterizzato dall'esistenza di quattro differenti stadi/fasi – *tradizionale, esemplare, critico, genetico* – in cui, grazie al racconto, la coscienza storica si esplica sempre più profondamente. Il primo stadio è quello in cui il racconto ha inizio a partire dalle tradizioni della società, si tratta del livello più ingenuo frutto anche del semplice ascolto della storia narrata da terzi a noi vicini; il secondo utilizza la storia per fare esempi che hanno una valenza rispetto al presente, il che sottintende una concezione storica di tipo positivista; il terzo decostruisce il significato della tradizione con un'impostazione che è stato notato essere tipicamente storicista; e infine il quarto, lo stadio genetico, il più maturo e profondo, permette una storicizzazione delle differenze tra passato e presente in grado di stimolare la capacità di comprendere l'intima correlazione tra loro esistente<sup>137</sup>.

*Geschichtsbewußtsein* è testimoniata anche dalla nascita di un istituto che fin dagli anni Novanta si occupa di didattica della storia ispirandosi ad esso, si tratta del *FUER Geschichtsbewusstsein* che ha dato vita ad un omonimo progetto che non riguarda solo la Germania, ma coinvolge anche diverse aree germanofone d'Europa. Il sito del progetto è consultabile in lingua inglese al seguente URL: <https://www1.ku.de/GGF/Didaktik/Projekt/English%20version/aboutus.html>. Dalla Germania proviene anche un importante studio della situazione della didattica della storia nelle scuole in oltre 25 paesi europei, e che si avvale anche del contributo di molti degli autori fin qui citati: Cfr. W. Erdmann, W. Hasberg (ed.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*, Part 1-2, 2011.

<sup>133</sup> Cfr. M.L. Sergio, *La didattica della storia nella Repubblica federale tedesca*, in "Didattica della Storia - Journal of Didactics of History", 2, n.1S, 2020, p. 64; un buon lavoro utile a una conoscenza dell'attuale situazione tedesca e della rilevanza del concetto di *Geschichtsbewußtsein*, che in Germania ha tra i suoi meriti quello di aver posto fine all'emarginazione in cui era confinata la didattica della storia come settore disciplinare.

<sup>134</sup> M. Grever, R-J. Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, p. 818; R. Henríquez, J. Pagès, *La investigación en didáctica de la historia*, in "Educacion XXI", n. 7, 2004, p. 69.

<sup>135</sup> Ibidem; Thorp, *Towards an Epistemological Theory ...*, pp. 18-19.

<sup>136</sup> Cfr. J. Rüsen, *Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkes zwischen Herrschaft und Emanzipation*, in "Geschichte und Gesellschaft", 7 (1981), pp. 198-218.

<sup>137</sup> J. Rüsen, *Historical consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, in P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, 2004, p. 78. Cfr. Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, p. 818; Thorp, *Towards an Epistemological Theory ...*, pp. 19-21.

L'eco di questi studi è giunto anche in Italia dove verso la fine degli anni Ottanta furono presi in considerazione per la pianificazione degli obiettivi legati alla riforma scolastica<sup>138</sup>, ma si può affermare – senza paura di inutili iperboli – che il loro impatto sia stato enorme in Svezia e in Danimarca, molto importante anche in Olanda, Portogallo, Brasile, e sia stato in grado di catturare l'attenzione anche di alcuni studiosi in Spagna, fino a diventare soprattutto dagli inizi degli anni Duemila oggetto di interesse di diversi autori inglesi, statunitensi e canadesi venendo così a stabilire un punto di contatto con il concetto di *Historical Thinking*<sup>139</sup>. Prima di analizzare le ragioni di questo avvicinamento tra le due tradizioni, è il caso tuttavia di evidenziare i limiti insiti nella teoria della coscienza storica. È stato notato infatti come il modello costruito da Rüsen, da un lato, non tenga in alcuna considerazione la concezione che gli studenti maturano della disciplina storica, dall'altro peccati di una generale impossibilità di connessione rispetto alla pratica dell'insegnamento<sup>140</sup>. Il *Geschichtsbewußtsein*, così concepito, risulta essere pesantemente influenzato dalla filosofia della storia tanto da restare su un piano di mera astrazione, senza possibilità di applicazioni pratiche a tal punto che secondo qualcuno si tratterebbe di «an *enigmatic concept* employed in historiography, history didactics and educational sciences in different ways»<sup>141</sup>. Gli studi di Rüsen, concentrandosi anche sulla scrittura della storia e sul modo in cui gli storici la producono, si configurano anche come una riflessione metastorica<sup>142</sup>. In questo senso la metastoria è uno strumento valido quando cerca di renderci più consapevoli del modo in cui si produce la conoscenza storica, quando ci invita a una riflessione più accurata sulla creazione di un testo, distinguendo tra l'interpretazione come atto cognitivo e la rappresentazione come atto estetico in qualche modo insito e necessario alla scrittura; lo è molto meno invece quando dà vita a ragionamenti che si perdono nell'astrattezza finendo quasi per scollegarsi dalla realtà<sup>143</sup>. Si potrebbe dunque ritenere che quanto Richard

<sup>138</sup> Angelini, *Didattica della storia ...*, p. 38. Cfr. G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in "Studi Storici", 28, 1987, p. 599-621.

<sup>139</sup> Cfr. Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, p. 819; Per un riferimento all'influenza delle teorie di Rüsen nel contesto spagnolo si veda M. Miguel-Revilla, M. Sánchez-Agustí, *Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica*, in "Revista De Estudios Sociales", 65 (2018), pp. 113–125.

<sup>140</sup> Cfr. Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, p. 818. Grever e Adriaansen hanno inoltre messo in luce che la coscienza storica presenta il non trascurabile difetto di non avere compreso di essere uno sviluppo storico prettamente occidentale, un aspetto che non può essere accettato in una società democratica e multiculturale come la nostra, rispetto alla quale si fa sempre più evidente la necessità di una apertura alla molteplicità delle prospettive considerate.

<sup>141</sup> Ivi, p. 125. Il corsivo è del sottoscritto.

<sup>142</sup> de Mata, Lopes de Araujo, *Jörn Rüsen: Theory of History ...*, p. 344.

<sup>143</sup> Un esempio di questo genere di argomenti può essere rappresentato dalla nozione di "unprethinkable" che potremmo tradurre con "non pre-pensabile", un concetto metastorico particolarmente ostico del quale qui ci limitiamo a segnalare che partendo dall'assunto di dover riconoscere che ciascuno di noi può ricostruire la storia e allo stesso tempo ne è parte integrante, cerca di distinguere tra la storia come ricostruzione del passato e la

Evans osservava in merito al livello di astrazione raggiunto dagli studi di epistemologia sulla storia-scienza, così teorici da essere molto lontani dai veri problemi della ricerca, sia ugualmente valido rispetto agli studi epistemologici di didattica della storia<sup>144</sup>.

Più recentemente le tangibili e diffuse difficoltà di applicazione degli schemi interpretativi relativi alla consapevolezza storica hanno portato altri studiosi tedeschi a una sua rielaborazione atta a renderla molto più accessibile e utilizzabile, in particolare Andreas Körber ha compiuto un passo importante avendo inteso l'*Historical Consciousness* come una competenza sviluppabile soltanto all'interno dell'*Historical Thinking*<sup>145</sup>. Questo è stato un segno dell'ulteriore avvicinamento tra la tradizione didattico-teoretica tedesca e quella costruttivista anglo-americana, dopo che un primo contatto si era già verificato nel corso del 2004, quando anche Rüsen fu chiamato a collaborare alla pubblicazione di un lavoro sulla coscienza storica nell'ambito di un'importante opera a cura di uno dei maggiori esperti di didattica della storia, ovvero Peter Seixas<sup>146</sup>.

### 3.2 La scuola costruttivista angloamericana e l'*Historical Thinking*

L'influenza del pensiero pedagogico di Bruner improntato, come si è visto, al superamento del modello trasmissivo in favore di una didattica attiva in cui vi sia un proficuo dialogo tra docente e studente, e un apprendimento basato su una compenetrazione tra conoscenze e competenze, è stato determinante per la nascita della scuola costruttivista perché spinse a partire dagli anni Settanta verso un cambiamento radicale delle modalità di insegnamento della storia nel contesto inglese e non solo<sup>147</sup>. Fino a quel momento, infatti, la disciplina in ambito scolastico era stata come imbozzolata in una pratica educativa che fin dall'inizio del Novecento non conosceva altro che una narrazione incentrata sugli eroi e il ricorso a dettati, manuali e lezioni frontali; l'esito scontato di un tale stato di cose, per nulla modificato da tentativi di riforme poco significativi e ancora meno incisivi, non poteva che essere quello di una mortificazione della

storia come realizzazione del senso storico che quotidianamente l'essere umano esercita. Cfr. de Mata, Lopes de Araujo, *Jörn Rüsen: Theory of History ...*, p. 345.

<sup>144</sup> R. Evans, *In difesa della storia*, 2001, p. 35.

<sup>145</sup> Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, pp. 819-826.

<sup>146</sup> Ivi, pp. 818-819. Il riferimento è a P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness ...*; al suo interno il saggio di Rüsen è Id, *Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development*, 2004, pp. 63-85.

<sup>147</sup> J. Keating J., N. Sheldon, *History in Education: Trends and Themes in History Teaching*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 10-11.

storia, già allora considerata noiosa e inutile, come appurato da un ampio sondaggio condotto nel 1966<sup>148</sup>.

Nel 1972 fu lo *Schools Council History Project*, coordinato da Denis Shemilt dell'Università di Leeds a stravolgere l'insegnamento con l'introduzione di una nuova metodologia incentrata sullo studio delle fonti, su una concezione della storia allargata contemporaneamente al mondo e alla storia locale, e su una riflessione che coinvolgesse quei concetti (di secondo ordine) necessari per lo sviluppo del ragionamento storico negli studenti<sup>149</sup>. Successivamente, non meno importante fu il contributo del *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA). L'iniziativa, sviluppata per conto dell'Università di Londra da due specialisti quali Peter Lee e Rosalyn Ashby, ampliò ulteriormente il contributo della ricerca interessandosi delle forme in cui gli studenti pensano alla storia e del bagaglio di saperi e competenze che essa fornisce loro per orientarsi nella società odierna<sup>150</sup>. Il principale esito di questi studi è stato non soltanto una definizione ormai ai massimi gradi delle metodologie e del curriculum di storia nel contesto britannico, ma anche uno spostamento della ricerca sull'elaborazione di teorie e modelli riguardanti la natura della conoscenza e della comprensione storica<sup>151</sup>. In tal senso non vi è dubbio che i già citati concetti di secondo ordine rappresentino una vera e propria scoperta della scuola inglese il cui ascendente, attraverso le esperienze citate, è stato impressionante; particolarmente nel contesto nordamericano dove, come lucidamente osservato da Arthur Chapman, tale tradizione di studi ha plasmato «the focus of North American research and it formed the basis of the American National Academies' summation of history education research for teachers *How Students Learn: History in the Classroom* which was authored, in large part, by London and Leeds researchers»<sup>152</sup>.

<sup>148</sup> Ivi, pp. 5-10.

<sup>149</sup> Ivi, p. 11; C. Husbands, *What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching ...*, p. 88.

<sup>150</sup> Chapman, *Research and Practice ...*, p. 27.

<sup>151</sup> Ivi, pp. 27-29. A tal proposito è stato sottolineato come gli studi di Lee e Ashby siano stati essenziali per un miglioramento delle competenze storiche degli studenti inglesi grazie all'utilizzo di concetti metastorici – cioè che inducono a una riflessione sul sapere storico – che sono esattamente i “second order concepts”, come per esempio sono quelli di testimonianza/prova, cambiamento e continuità, etc. Cfr. Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, pp. 818. Sul grado di approfondimento raggiunto dalla ricerca a proposito dei curricula e delle metodologie didattiche utilizzate in G.B., Chapman ha evidenziato come un contributo importante derivi, da un lato, dalla conferenza che si tiene annualmente a Leeds organizzata dallo *Schools History Project*, dall'altro dalle diverse attività che svolge la *Historical Association* che è tra l'altro responsabile della pubblicazione di due giornali per la scuola prima e secondaria (rispettivamente *Primary History* e *Teaching History*), e di una rivista scientifica *The International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*. Tali associazioni evidentemente svolgono attività non dissimili da quelle svolte in Spagna dall'AUPDCS. Cfr. Chapman, *Research and Practice ...*, pp. 25. I siti delle due associazioni sono rispettivamente disponibili ai seguenti URL: <http://www.schoolshistoryproject.co.uk/resource/6-published-resources/> e <https://www.history.org.uk>.

<sup>152</sup> Ivi, pp. 27-29.



È il caso di notare brevemente che la ricerca inglese ha avuto un impatto maggiormente riferibile allo studio dell'educazione/formazione storica che non a una generale riprogettazione del curriculum scolastico. E non poteva essere altrimenti nella misura in cui la storia – inserita in modo non dissimile dalla Spagna e diversamente dall'Italia nel novero delle scienze sociali sia in Canada sia negli Stati Uniti<sup>153</sup> – si confrontava (e lo fa tuttora) con questioni differenti ma ugualmente complesse nei due stati nordamericani. Negli USA, infatti, non ci si avvale di un singolo curriculum condiviso in tutto il paese, giacché vi possono essere anche significative differenze anche tra scuole appartenenti allo stesso Stato visto che non solo le indicazioni di quest'ultimo non sono vincolanti, ma ogni distretto scolastico decide in autonomia affidando a questo o a quell'associazione o gruppo scientifico la redazione delle relative linee guida<sup>154</sup>. In Canada invece il curriculum è stato ed è oggetto di forti contrasti causati dalla contrapposizione tra la tradizione storiografica anglofona e quella francofona; ciò ha avuto conseguenze importanti perché, come è stato evidenziato, la mancata unificazione dello stesso ha contribuito da un lato a impoverire la rilevanza dei concetti di secondo ordine, erosa dal maggiore peso che nell'apprendimento degli studenti assumono i significati connessi alla memoria delle due diverse tradizioni culturali, dall'altro ha impedito che nelle nuove sperimentazioni a cura del già citato *Centre for the Study of Historical Consciousness* (CSHC) venissero incluse anche realtà francofone dell'area del Québec<sup>155</sup>.

I nuovi stimoli provenienti dalla ricerca storico-pedagogica britannica sono stati invece pienamente recepiti e ulteriormente sviluppati, anche se non sempre in modo chiaro, anche in Spagna, e in alcuni paesi latino-americani quali Brasile, Messico e Cile, dove l'espressione utilizzata generalmente per tradurre *Historical Thinking* è *Pensamiento Histórico*<sup>156</sup>. Nel contesto nordamericano, certamente si deve in primo luogo ai lavori di Sam Wineburg il merito di una innovativa riflessione sul ragionamento storico iniziata già nel corso degli anni Novanta, ma che avuto nel 2001 un importante esito con la pubblicazione di *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, uno studio che ha introdotto la tesi, poi quasi unanimemente condivisa, secondo cui il pensare storicamente (o come uno storico) non sia un fatto naturale, ma qualcosa

<sup>153</sup> R. Guyver, *Primary History: Current Themes*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching ...*, p. 19.

<sup>154</sup> E. Gómez Rodríguez, *Un siglo de cambios en los Social Studies*, in J. Pagès, A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 2014, p. 80. Si veda questo contributo anche per una più dettagliata evoluzione dell'insegnamento della storia nell'ambito scolastico americano, e per l'inserimento, ivi, della storia nel novero delle scienze sociali.

<sup>155</sup> S. Lévesque, *Teaching Second-order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance"*, in "Canadian Social Studies", vol. 39, N. 2 winter 2005, pp. 1-8; Pecks, Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking ...*, p. 1034, n2.

<sup>156</sup> Gómez, Rodríguez Pérez, *La historia como ...*, p. 284. Per Messico e Cile il riferimento è all'opera di alcuni autori già incontrati come S. Plá ed R. Henríquez.

che deve essere insegnato e dunque appreso<sup>157</sup>. Wineburg ritiene che il presentismo, cioè la propensione ad interpretare il passato applicando concetti e visioni proprie del presente, non sia il frutto di un errore ma della naturale e basilare condizione psicologica dell'uomo, un modo di pensare irriflesso e che tuttavia ci appartiene<sup>158</sup>. Pensare storicamente allora si rivela quasi come qualcosa di contro-intuitivo perché richiede la conoscenza e l'utilizzo di concetti che non sono quelli di tutti i giorni e va «contro la concatenazione comune dei nostri pensieri; il che spiega come mai sia molto più semplice imparare nomi, date e storie che cambiare le strutture mentali di base che utilizziamo per afferrare il significato del passato»<sup>159</sup>. Diviene così lapalissiano il grado di complicatezza che viene ad assumere un valido insegnamento della storia, che si tramuta in una vera e propria sfida, il cui scopo non è quello di trasformare gli studenti in piccoli storici ma di permettere loro di usare il ragionamento di questi come uno strumento d'orientamento che aiuta a fare scelte, a vagliare opinioni, a resistere alla prima impressione, al non emettere giudizi affrettati, a sentirsi a disagio di fronte alle falsità e alla poca chiarezza, a maggior ragione se si considerano le difficoltà di fronte alle quali la società odierna ci pone, spesso con un linguaggio volutamente poco limpido e aggressivo<sup>160</sup>. I ragazzi, dunque, da una parte devono essere coscienti della totale inadeguatezza del nostro sistema concettuale rispetto a quello del passato che si intende studiare, in modo tale da riuscire a ridurre la distanza tra ciò che è familiare, il presente, e ciò che non lo è, il passato; dall'altra devono imparare a comprendere come ragionano gli storici poiché solo in questo modo oltre che acquisire le conoscenze proprie della disciplina potranno essere in grado di esercitare la capacità di pensare storicamente nel senso prima descritto, cioè a ben vedere identifica un vero e proprio «codice di comportamento intellettuale»<sup>161</sup>. L'interpretazione dei testi storici e delle fonti è da questo punto di vista essenziale perché obbliga alla contestualizzazione, alla problematizzazione,

<sup>157</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, 459-519; S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, 2001.

<sup>158</sup> Wineburg, *Historical Thinking ...*, p. 19. È stato notato come il presentismo, inteso come la tendenza ad assimilare un fenomeno storico a un altro a noi più familiare, e la personificazione della storia, cioè l'eccessiva attribuzione d'importanza all'azione dei singoli, siano tra le principali problematiche dello studio della storia. Cfr. Carretero, Montanero, *Enseñanza y aprendizaje ...*, p. 136.

<sup>159</sup> P. Lee, *History Education and Historical literacy*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching ...*, p. 66; la citazione è tratta da: P. Ceccoli, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, Novecento.org, n. 11, febbraio 2019.

<sup>160</sup> S. Wineburg, *Historical Thinking ...*, p. IX; S. Wineburg, *Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking*, in "Teaching History", 127, December 2007, pp. 10-11.

<sup>161</sup> Wineburg, *Historical Thinking ...*, pp. 5-7; Ceccoli, *Pensare come uno storico ...*.

insomma a quell'esercizio del giudizio critico – leggasi ragionamento storico – necessario nella vita di tutti i giorni<sup>162</sup>.

In modo non dissimile da Wineburg anche lo psicopedagogo spagnolo Mario Carretero, all'incirca nello stesso periodo, aveva teorizzato la necessità di concepire il pensiero storico come un fatto innaturale, tuttavia la sua riflessione si è spinta oltre andando a considerare anche il ruolo che la politica (e il condizionamento che ne deriva) può avere sulla storia insegnata nelle scuole<sup>163</sup>. Si tratta di un aspetto in parte già toccato e che ora interessa meno, ma che nonostante ciò va comunque evidenziato per diversi motivi, in primo luogo perché rende ancora più manifesto lo scambio intellettuale tra il contesto angloamericano, spagnolo e latinoamericano, visto che Carretero è stato lungamente impegnato nello studio del rapporto tra insegnamento e costruzione delle identità nazionali in Argentina<sup>164</sup>; in secondo luogo perché il suo pensiero è stato ripreso e approfondito da uno dei maggiori specialisti ispanofoni, Sebastián Plá, il quale ha ulteriormente riflettuto sull'uso politico della storia. In breve, quest'ultimo distinguendo tra il *discurso histórico escolar* e il *conocimiento histórico escolar* (il primo riguarda la molteplicità di significati che il passato può assumere nel contesto scolastico; il secondo le pratiche che rendono possibile il discorso storico) è giunto a connotare l'insegnamento della storia nel senso di una vera e propria azione politica perché capace di occultare i differenti modi di interpretare il passato così da costruire una vulgata nazionale, condivisibile ma evidentemente mistificata<sup>165</sup>. Una posizione che pare alquanto estrema e che, pur avendo il merito di evidenziare un problema che talvolta, come si è visto, viene rilevato anche nel contesto scolastico spagnolo, tende forse ad estremizzare il senso dell'insegnamento storico, anche a causa della particolare situazione vissuta attualmente da alcuni paesi latinoamericani a cui l'autore fa riferimento. Si tratta dunque di una teoria che pertanto va contestualizzata e certamente non estesa a qualsivoglia contesto educativo.

Ritornando all'*Historical Thinking*, nell'ambito della ricerca, esso si configura come un concetto fondamentale per identificare conoscenze e competenze essenziali, che però non si sviluppano automaticamente nel discente. Esse gli possono permettere di orientarsi nel mondo di oggi connettendo il passato con il presente (fa ritorno qui il riferimento alla coscienza storica). Tuttavia, per una più esauriente definizione – ammesso che davvero ve ne possa essere

<sup>162</sup> Ibidem.

<sup>163</sup> Plá, *La enseñanza ...*, pp. 172-173.

<sup>164</sup> M. Carretero, M. Asensio, M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities, Information Age Publishing*, 2012; M. Carretero, J.A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, 2010.

<sup>165</sup> Plá, *La enseñanza ...*, pp. 176-182.

una per un concetto che non viene sempre inteso univocamente – non si può fare a meno di occuparsi della particolare illustrazione che anche un altro importante autore, Peter Seixas ha dato di quelle specifiche conoscenze/competenze che permettono di pensare storicamente.

#### 4. *Alcuni modelli sulla costruzione del pensiero storico*

Data l'esistenza di diversi modi di intendere la capacità di pensare storicamente, procederemo ora all'analisi di alcuni modelli che cercano di mostrare in che modo è possibile raggiungere tale obiettivo; in questo modo, confrontando le diverse concezioni esistenti in merito alle possibili modalità di sviluppo del ragionamento e della conoscenza storica potremo non solo guardare più da vicino alle operazioni cognitive e ai concetti con i quali lo studente deve necessariamente familiarizzarsi e che allo stesso tempo evidenziano alcuni dei maggiori problemi con i quali essi si scontrano abitualmente, ma anche individuare alcuni punti fermi, utili nel prosieguo del nostro studio. Iniziamo quindi da quello che attualmente è ritenuto a tutti gli effetti il modello di riferimento, il cosiddetto *Big Six*, per poi concentrarci su altri, anch'essi validi, che almeno in parte ne hanno anticipato alcuni aspetti.

##### 4.1 *I Big Six: sei concetti chiave per lo sviluppo dell'Historical Thinking*

Come accennavamo Peter Seixas è una delle figure di riferimento della didattica della storia nel contesto internazionale, la sua influenza è dovuta soprattutto al lavoro che ha condotto dal 2006 al 2013 insieme a Carla Peck e altri, presso il *Centre della University of British Columbia for the Study of Historical Consciousness (CSHC)* e in collaborazione con la *Historica Foundation*. Si tratta di un ampio progetto che ha comportato cicli di conferenze, iniziative di vario genere e un concreto lavoro d'indagine nelle scuole di tutto il Canada, e il cui fine è stato quello di sviluppare e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento della storia nelle classi<sup>166</sup>. Il risultato di questo periodo di studi – che ha avuto grande risonanza oltre che in Nord-America e nei paesi anglofoni, anche nel contesto spagnolo, e molto meno in Italia – è stato la realizzazione di un modello che ha individuato i cosiddetti “benchmarks of Historical Thinking”, meglio noti con il nome di *Big Six*, cioè i sei concetti di riferimento del pensiero storico: 1) *historical*

<sup>166</sup> P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: a framework for assessment in Canada*, 2006; C. Pecks, P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in “Canadian Journal of Education” 31, 4 (2008), pp. 1015-1038.

*significance*; 2) *primary sources*; 3) *continuity and change*; 4) *cause and consequence*; 5) *historical perspective*; 6) *ethical dimension of historical interpretations*<sup>167</sup>.

Secondo Seixas «presi insieme, questi concetti legano "il pensiero storico" alle competenze "dell'alfabetizzazione storica" (*Historical Literacy*); in questo caso, "alfabetizzazione storica" significa acquisire una profonda comprensione degli eventi e dei processi storici attraverso l'impegno attivo con i testi storici»<sup>168</sup>. Cerchiamo dunque di comprendere concretamente in cosa consistano questi concetti; il primo di questi è la *rilevanza storica*, che non solo permette di comprendere le ragioni per cui non tutto il passato diventa storia, vale a dire perché determinati eventi sono importanti da ricordare e altri meno, ma anche che la rilevanza di un dato fenomeno varia a seconda della prospettiva dello storico. Accanto a questa sussiste l'uso delle *fonti primarie* non nel senso di una "semplice" lettura volta a ricavarne informazioni, ma come capacità di utilizzarle e analizzarle criticamente con un'attenzione particolare al loro contesto di nascita ed impiego. L'identificazione di *continuità e cambiamento* deve essere il frutto di un'auspicabile comparazione tra presente e passato, o tra momenti differenti del passato stesso, il cui scopo è quello di porre rimedio all'intendimento della storia come mero elenco di eventi. L'analisi di *cause e conseguenze* costituisce un altro punto fermo per il quale è necessario stabilire delle gerarchie, e tenere in conto anche il fattore umano e la possibilità che per uno stesso fenomeno possano essere individuate diverse cause a seconda del particolare punto di vista di chi se ne occupa. La *prospettiva storica* si configura invece come la consapevolezza che il nostro sistema culturale, valoriale, sociale, etc. è differente da quello di una data società del passato; di tale differenza si deve essere sempre coscienti anche quando ci si serve dell'empatia storica<sup>169</sup> che partendo dal presupposto della comune appartenenza al genere umano ci aiuta a comprendere il passato avvicinandoci a esso. Infine, vi è poi la comprensione della *dimensione etica dell'interpretazione storica* che determina un paradosso perché, se è vero che la prospettiva storica impone di non guardare al passato con la scala di valori del presente, è altrettanto vero che, almeno da un punto di vista formativo, non ci si può

<sup>167</sup> In questo caso, al di là dei contributi indicati nella precedente nota che permettono di comprendere com'è nato ed è stato sviluppato questo ampio progetto del CSHC, in relazione ai *Big Six* la pubblicazione di riferimento è P. Seixas, T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 2013.

<sup>168</sup> Tratto e tradotto dalla sezione "concepts" del sito relativo al progetto di Seixas. Per una più dettagliata strutturazione del modello anche attraverso l'utilizzo di esempi si consiglia di visitare tale sezione nel sito ufficiale del progetto, disponibile al seguente URL: <https://historicalthinking.ca>.

<sup>169</sup> Più dettagliatamente l'empatia storica è definibile come la capacità di comprendere che la storia si studia avendo presente che le società (e quindi gli uomini) del passato avevano culture, mentalità, valori e tradizioni differenti dalle nostre, pur condividendo con noi la stessa natura umana. Cfr. A.E. Berti, I. Baldin, L. Toneatti. *Empathy in History. Understanding a Past Institution (ordeal) in Children and Young Adults when Description and Rationale are Provided*, in "Contemporary Educational Psychology", 34 (2009), p. 278.

esimere dall'esprimere un giudizio etico di fronte a eventi controversi, terribili dai quali si può trarre un insegnamento per il presente e il futuro<sup>170</sup>.

Il quadro appena delineato tuttavia non sarebbe completo se, come è stato osservato, non aggiungessimo anche il dibattuto concetto della coscienza/consapevolezza storica, intesa qui come capacità di relazionare criticamente il passato con il presente. Questa infatti è divenuta parte integrante delle conoscenze/abilità necessarie per pensare storicamente, ciò significa che con il pensiero di Seixas è stato portato a compimento quel lungo processo di avvicinamento e scambio tra la tradizione tedesca e quella anglo-americana il cui esito è stato la «*correlation between the development of historical consciousness and students' capacity for historical thinking*», ovvero l'inclusione dell'*Historical Consciousness* in una forma molto meno astratta nel quadro dei concetti necessari per la realizzazione dell'*Historical Thinking*, così come, si ricorderà, già Körber era arrivato a suggerire<sup>171</sup>.

In questo senso e per una maggiore chiarezza va anche chiarita l'importanza dell'*Historical Literacy*, un'espressione cui abbiamo fatto cenno e che è sinonimo di ragionamento/pensiero storico e così la intende anche Peter Lee<sup>172</sup>, ma non Mountford che le attribuisce un carattere più pratico le cui radici affondano da una parte nell'utilizzo di tutti gli strumenti atti alla comprensione (lettura, ascolto, tecnologie digitali, web, film, media, stampa, etc.), dall'altra in quei concetti propri della storia come il tempo, la causalità, le interpretazioni storiografiche, le fonti, la scrittura e con essa anche i testi e la specifica terminologia disciplinare<sup>173</sup>. Ed è proprio in questo senso che abbiamo qui una prima sfumatura di significato del concetto di alfabetizzazione storica, in quanto differentemente da altri, Mountford e Seixas intendono sì indicare con essa il ragionamento storico, ma riferendosi particolarmente allo studio dei testi<sup>174</sup>. Ciò, oltre a richiamare l'importanza dell'interpretazione degli scritti storici a cui fa riferimento Wineburg, riporta alla mente anche la riflessione già citata di Del Treppo<sup>175</sup> e il contributo di Ivo Mattozzi, il quale ha dato particolare rilevanza al ruolo che un'approfondita riflessione sul carattere di costruzione dei testi può avere a livello formativo. Egli, infatti, rilevando la centralità che la scrittura assume sia per l'insegnamento che per l'apprendimento e la

<sup>170</sup> Ibidem; Gómez, Rodríguez Pérez, *La historia como ...*, pp. 284-285.

<sup>171</sup> Gómez, Rodríguez Pérez, *La historia como ...*, p. 285; la citazione è tratta da Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness ...*, p. 819.

<sup>172</sup> Lee, *History Education and Historical literacy ...*, pp. 64-66.

<sup>173</sup> P. Mountford, *Literacies and the Teaching and Learning of History. Current Approaches to Reading the Past*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching ...*, pp. 231-232.

<sup>174</sup> Onde evitare fraintendimenti è il caso di sottolineare che con il termine "testi" si intendono qui, e nei capitoli a seguire, non le fonti scritte, ma i lavori che sono frutto del lavoro degli storici ovvero manuali, monografie, saggi, etc.

<sup>175</sup> Si veda *infra* il paragrafo 1.3 "Finalità dell'insegnamento della storia e suoi significati educativi", pp. 21-28.

valutazione, ritiene, a ragione, che il testo non possa essere dato per scontato, al contrario possa e debba essere riportato al centro del processo didattico. In questo senso la destrutturazione di uno scritto storico si traduce in un momento altamente formativo che permette di osservarlo da vicino e di comprendere le diverse fasi e operazioni cognitive – la tematizzazione, la ricostruzione, la periodizzazione, la problematizzazione, la spiegazione – che lo storico compie per produrlo, aiutando quindi lo studente a familiarizzarsi con i caratteri di costruzione e problematicità della scienza storica<sup>176</sup>.

Prima di passare a considerare altri modelli, è il caso di completare il quadro delle diverse correnti storico-pedagogiche facendo riferimento a un'ulteriore divisione interna della scuola costruttivista che consiste nella diversità di posizioni tra coloro che intendono l'*Historical Thinking* in senso spiccatamente metodologico e coloro che invece spostano l'attenzione sull'utilizzo e la conoscenza dei concetti disciplinari. Tra i primi Wineburg, e Carretero (ma anche Seixas), sostengono che essere in grado di maneggiare il metodo storico, per quanto innaturale e complesso, sia la base indispensabile per imparare a pensare storicamente e dunque l'obiettivo didattico da raggiungere; i secondi, tra i quali vi sono autori come Plá, Heimberg, Pagès, Levesque, ritengono invece che sia opportuno assicurarsi di comunicare con chiarezza nella docenza alcuni contenuti (quelli di secondo tipo) piuttosto che pensare di riuscire nell'ardua impresa di insegnare a bambini/ragazzi di scuola a ragionare come uno storico<sup>177</sup>. Difficile riuscire a negare le ragioni di entrambi i punti di vista, nondimeno bisogna riconoscere l'effettivo grado di complessità che la pretesa di educare al metodo storico comporta. In questo senso ribadiamo che l'obiettivo non può e non deve essere trasformare gli studenti in piccoli storici, ma piuttosto insegnare loro come pensare storicamente; ciò è possibile – certo non senza difficoltà, ma molto più realisticamente – soprattutto in ambito universitario, almeno in parte e nei termini di una iniziale ma efficace formazione metodologica e storiografica di base che consenta lo sviluppo di quella che solo riduttivamente può essere definita come una “capacità”, che, in ogni caso, matura soltanto dopo molti anni di esperienza e ricerca. Se questo già accade in ambito accademico, in che modo, con quali differenze tra il contesto italiano e quello spagnolo, con quali metodologie e strumenti, vecchi e nuovi, cercheremo di capirlo nel corso di questo lavoro.

<sup>176</sup> I. Mattozzi, *Enseñar a escribir sobre la historia*, in “Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación”, N. 3 (2004), pp. 39-45.

<sup>177</sup> Plá, *La enseñanza ...*, pp. 174-175.

#### 4.2 Altri modelli. Analogie, differenze e possibili usi combinati

Cominciamo considerando brevemente i cinque *Historical Thinking Standards* stabiliti dal *National Center for History in the Schools* dell'Università della California di Los Angeles, essi consistono in: *pensiero cronologico*; *comprensione storica*; *analisi e interpretazione storica*; *capacità di ricerca storica*; *aspetti di analisi in generale e dei processi decisionali in storia*<sup>178</sup>. In questo caso siamo di fronte a delle vere e proprie competenze (*skills*) che lo studente dovrebbe acquisire entro la fine del suo percorso di studi. Di questo modello ci interessa mostrare – attraverso un esempio formalmente non dissimile da quello canadese e a esso geograficamente vicino – come tali tipologie di teorizzazioni possano facilmente cadere nell'elaborazione di schemi che operativamente non servono a granché, dato che analizzando in dettaglio ognuno degli standard indicati si può osservare che alla genericità dei riferimenti formulati si associa un caleidoscopio di conoscenze, abilità e operazioni che (in modo non dissimile da quanto spesso si è trovato nelle varie indicazioni ministeriali nostrane) dà forma a nient'altro che a un elenco di obiettivi didattici utopici, praticamente irraggiungibili<sup>179</sup>. In questo caso siamo di fronte a una impostazione che si preoccupa poco di una precisa definizione dei concetti storici essenziali e che per la mole di elementi proposti difficilmente può trovare una sua realizzazione pratica, completa e incisiva da parte dei docenti.

Guardiamo a modelli più influenti, diffusi, e certamente più utili metodologicamente e concettualmente. Consideriamo per primo quello che il *Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* (GREDICS) dell'Università Autonoma di Barcellona, ha elaborato poco prima del *Big Six* (nel 2010) a proposito della formazione del pensiero storico. Esso si basa su quattro principali aspetti: 1) la *coscienza temporale-storica* – che abbiamo visto consiste nella consapevolezza del nesso tra passato, presente e futuro – per la quale sono essenziali i concetti di cambiamento-continuità e tempo storico; 2) la *rappresentazione storica* che, intesa come capacità di narrare, spiegare i fatti e i concetti della storia, ha il suo concetto di riferimento nella causalità; 3) l'*empatia*, termine con cui si intende il ricorso all'immaginazione e alla creatività,

<sup>178</sup> Gli *Historical Thinking Standards* e più in generale gli *History Standards* stabiliti per le scuole già a partire dal 1996 sono accessibili sul sito dell'UCLA al seguente URL: <https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>.

<sup>179</sup> Per rendersene conto basta consultare il sito sopra indicato, dove, solo per fare un esempio, in merito alla comprensione storica si legge che il discente dovrebbe essere in grado di «Draw upon the visual, literary, and musical sources including: (a) photographs, paintings, cartoons, and architectural drawings; (b) novels, poetry, and plays; and, (c) folk, popular and classical music, to clarify, illustrate, or elaborate upon information presented in the historical narrative». Oppure, che in riferimento alla ricerca storica egli dovrebbe sapere «Identify the gaps in the available records and marshal contextual knowledge and perspectives of the time and place in order to elaborate imaginatively upon the evidence, fill in the gaps deductively, and construct a sound historical interpretation».



ma anche l'esercizio del giudizio critico e morale sui fenomeni studiati; 4) infine, l'*interpretazione*, che si connette direttamente all'uso di fonti e testi allo scopo di avvicinare gli studenti al lavoro dello storico, spingendo verso un loro ruolo attivo nel processo di apprendimento<sup>180</sup>.

Al di là delle diversità formali – termini usati, quattro elementi e non sei – vi sono in realtà differenze sostanziali tra questo schema e quello canadese, fermo restando che in qualche modo tutti questi modelli sottintendono una diretta correlazione tra conoscenze e competenze, salta all'occhio come il GREDICS abbia posto l'accento maggiormente sulle competenze, diversamente dal *Big Six*, che, pur non oscurandole, fa più esplicitamente riferimento ai concetti fondamentali del ragionamento storico. Ci sono poi due particolari aspetti da segnalare, *in primis* l'influenza che Rösen ha avuto – lo ribadiamo – anche sul contesto spagnolo, che si evince non solo dal fatto che la coscienza storica sia il primo elemento considerato, ma anche dal ruolo di rilievo dato nell'ambito della rappresentazione della storia alla narrazione intesa come combinazione di *skills* quali esperienza, interpretazione e orientamento rispetto al passato e al presente<sup>181</sup>. Il secondo aspetto emerge da un confronto ravvicinato tra le voci dei due modelli; si può vedere, infatti, che all'uso delle fonti primarie nell'uno corrisponde l'interpretazione nell'altro, alla continuità-cambiamento la coscienza storica, alla coppia causa-conseguenza la rappresentazione, tuttavia non è così per l'empatia. Mentre nei *Big Six* si è visto come questa sia solo una delle capacità da esercitarsi nel più vasto contesto della prospettiva e dell'interpretazione storica, nel modello del GREDICS l'empatia arriva a comprendere entrambe queste competenze, cosicché essa non è più soltanto la condizione necessaria a immaginarsi i fenomeni storici, ma anche lo spazio entro cui esercitare il giudizio critico e morale su di essi<sup>182</sup>. Sull'importanza dell'empatia non vi sono dubbi, ma forse in questa interpretazione essa viene intesa in senso un po' troppo lato al punto da considerare quasi come un tutt'uno creatività/immaginazione, ragionamento critico e giudizio etico, aspetti che, seppure connessi, riteniamo vadano comunque tenuti ben distinti, e ciò vale soprattutto per l'etica che in storia è questione assai spinosa<sup>183</sup>.

<sup>180</sup> A. Santisteban, N. González, J. Pagès, *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*, in M.ª Ávila Ruiz, M.ª Pilar Rivero Gracia Pedro, L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 2010, pp. 115-120; A. Santisteban, *La formación en competencias de pensamiento histórico*, in "Clío & Asociados. La Historia Enseñada", n. 14, 2010, pp. 40-50.

<sup>181</sup> Santisteban, *La formación en competencias ...*, p. 44.

<sup>182</sup> Per maggiori dettagli si veda lo schema presente ivi, p. 117.

<sup>183</sup> D'altronde Santisteban ha confermato ulteriormente questo ruolo essenziale dell'empatia/immaginazione storica ai fini del pensiero storico anche in un recente contributo: Id., *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años*. In "Diálogo Andino" No. 53, 2017. pp. 92-94.

Anche l'assenza della *rilevanza*, il primo dei sei concetti del pensiero storico, è un elemento da evidenziare perché essa costituisce un aspetto essenziale della formazione storica e pertanto non sottintendibile. “Significance”, difatti, è un principio che suggerisce l'idea della non coincidenza tra storia e passato, e dà conto dell'importanza delle differenze interpretative degli storici, le cui posizioni possono influire direttamente sulla rilevanza attribuita a un fenomeno esaminato. Invero proprio a riguardo del senso che ciascuno attribuisce ai fatti del passato è stato evidenziato che in ambito didattico l'importanza loro assegnata non dipende né dai docenti né dai manuali, ma da fattori legati anche all'esperienza personale del singolo, al modo di intendere le cose, e più propriamente al livello culturale e al modo in cui viene concepita la storia<sup>184</sup>. Su questa complessa questione dell'esistenza nella scienza storica di interpretazioni differenti su uno stesso argomento e sulle conseguenze di questo in termini epistemologici e metodologici ci concentreremo molto più dettagliatamente all'inizio del prossimo capitolo; per ora invece, tornando alla questione della rilevanza come concetto didattico è stato evidenziato da Robert Phillips che affinché qualcosa possa essere ritenuto storicamente rilevante è necessario che si ponderino alcuni fattori quali l'importanza che, per esempio, un evento ha assunto per le persone del tempo; la profondità dei cambiamenti e delle conseguenze che ha dettato; la quantità di persone coinvolte; la durata del cambiamento o dei suoi effetti; e infine il valore che ha assunto rispetto alla vita delle persone<sup>185</sup>. Lo studente non deve meccanicamente tenere in considerazione questi fattori, ma deve imparare ad affiancarvi eventualmente anche specifici criteri da lui creati al fine di supportare il proprio “giudizio di rilevanza” su di un particolare fenomeno<sup>186</sup>.

Ritornando ai modelli, consideriamo adesso l'ultima proposta sul pensiero storico risalente al 2007 e ideata da Jannet van Drie e Carla van Boxtel, senza dubbio le due più importanti studiose di didattica della storia in un paese che presenta una notevole tradizione di studi in merito, vale a dire l'Olanda<sup>187</sup>. Esse hanno declinato l'*Historical Thinking* nei termini di un *Historical Reasoning*, ovvero di un ragionamento storico che attraverso l'acquisizione di conoscenze proprie della disciplina e di competenze descrittive, comparative ed esplicative è finalizzato all'interpretazione dei fenomeni storici<sup>188</sup>. Dunque, il loro schema interpretativo

<sup>184</sup> A. Wrenn, *Significance*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching ...*, p. 151.

<sup>185</sup> Ibidem; Cfr. R. Phillips, *Historical Significance-the Forgotten Key Element?* in “Teaching History”, 106, London: Historical Association, 2002, pp. 14-19.

<sup>186</sup> Wrenn, *Significance ...*, p. 154.

<sup>187</sup> Chapman, *Research and Practice ...*, p. 31. Carla van Boxtel è la direttrice di un centro di ricerca che è il punto di riferimento degli studi in didattica in Olanda, il *Dutch Center for Social Studies Education*.

<sup>188</sup> J. van Drie, C. van Boxtel, *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*, in “Educational Psychology Review”, October (2008), 20, pp. 88-90.

comprende: 1) *asking historical questions*; 2) *using sources*; 3) *contextualization*; 4) *argumentation*; 5) *using substantive concepts*; 6) *using meta-concepts*<sup>189</sup>. A differenza delle precedenti interpretazioni considerate, questa ha il pregio di essere più incentrata su una concezione del ragionamento storico che intende fornire suggerimenti concreti mostrando alcune di quelle attività che gli storici compiono abitualmente durante il loro lavoro; tuttavia, non rinuncia a evidenziare anche l'importanza di quei concetti utili alla realizzazione delle operazioni conoscitive che rendono possibile la comprensione storica.

La prima di queste operazioni consiste nel bisogno di *porsi domande*, queste sono infatti il motore del ragionamento soprattutto quando chiamano in causa la necessità di argomentare criticamente su un tema e non soltanto di procedere a una semplice spiegazione descrittiva; *l'uso delle fonti* inteso come lavoro *con e sui* documenti è il passo successivo, al quale segue la *contestualizzazione*, che le due autrici ritengono possibile in relazione al tempo, allo spazio e a diversi aspetti strutturali (politici, economici, sociali, etc.). *L'argomentazione* deve essere supportata dai documenti e soprattutto deve superare la prova di una contro-argomentazione, il che significa che la sua formulazione deve tenere conto della molteplicità delle interpretazioni storiografiche ed essere in grado di avvalersi di *concetti sostanziali e meta-concetti*, i primi sono quelli di prim'ordine e riguardano le imprescindibili conoscenze disciplinari, gli altri sono al contrario quelli di secondo ordine (causa, narrazione, conseguenza, cambiamento, etc.), ovvero quelli che consentono di riflettere sulle operazioni compiute dagli storici quando procedono alla loro ricostruzione<sup>190</sup>. A ben vedere c'è da notare che questo modello olandese non esclude affatto la possibilità di fare uso dei *Big Six*, anzi, al contrario riteniamo che quest'ultimi, pur essendo in qualche modo sottintesi in ciascuna delle operazioni indicate da van Drie e van Boxtel, possano confluire tutti all'interno della categoria dei meta-concetti il cui utilizzo costituisce la chiave per riflettere sulle forme della costruzione del sapere e quindi per pensare storicamente.

Concludendo, i due modelli, uno connotato in senso più pratico e l'altro maggiormente concettuale, sono dunque complementari ed entrambi validamente utilizzabili. In questo senso non negheremo affatto che siamo di fronte a sviluppi che realisticamente parlando è molto difficile possano avere esito positivo in ambito scolastico, tuttavia ci pare invece di potere affermare che una combinazione fra i due modelli possa risultare uno strumento ben congegnato per orientarsi rispetto alla didattica universitaria, e dunque ne terremo conto nel corso della

<sup>189</sup> Ibidem.

<sup>190</sup> Ivi, pp. 90-103.

presente ricerca. Ci convince della bontà di questo proposito anche il fatto che un loro utilizzo possa essere d'aiuto rispetto ad alcuni problemi del ragionamento storico spesso rintracciabili negli studenti e con i quali qualsiasi docente di storia si è dovuto confrontare. Tra questi vi sono senz'altro l'incapacità di utilizzare le fonti in modo estensivo, la mancanza di un quadro di conoscenze chiare senza le quali non è possibile contestualizzare alcunché, l'applicazione dei valori del presente al passato, l'incomprensione di molti concetti chiave, ma anche l'incapacità di utilizzare i diversi tipi di causa e la tendenza a trovare solo quegli argomenti a supporto del proprio punto di vista<sup>191</sup>. Proprio questi ultimi due aspetti sono il fulcro di diverse ricerche date le difficoltà di argomentazione di molti studenti non solo scolastici. In ragione di questo non sorprende che la causalità sia fra i temi più studiati.

In merito è stato notato che un primo passo da compiere sarebbe quello di intendere le cause non nel senso di "intenzioni" o "scopi", ma come "condizione per" o meglio ancora come la *conditio sine qua non* avrebbe avuto luogo quel dato evento o fenomeno<sup>192</sup>. Affinché le argomentazioni storiche risultino più convincenti devono tenere conto delle differenti tipologie di cause e dalla loro gerarchia. Dando per scontato il rifiuto della monocausalità, ci sono diverse possibilità di classificazione delle cause, tra dirette e indirette, che scatenano un evento o lo facilitano, derivanti dall'uomo o no<sup>193</sup>. Tuttavia è altrettanto rilevante saper discernere, ed eventualmente combinare, le due principali forme della spiegazione storica. A questo proposito Shemilt distingue tra spiegazioni razionali, che cercano le cause per cui si agisce, e spiegazioni causali che chiamano in causa argomentazioni che guardano gli esiti di un fenomeno; quest'ultima categoria va oltre la banale considerazione delle presunte intenzioni degli attori storici (spesso connotate in senso psicologico) per considerare il contesto, l'interazione intervenuta tra il ruolo svolto dalle cause non intenzionali, le condizioni che determinano certe scelte, e l'influenza di fattori non umani<sup>194</sup>. Il primo tipo di spiegazione, seppure necessaria,

<sup>191</sup> Ivi, pp. 105-106.

<sup>192</sup> A. Chapman, *Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Some Reflections on Research and Practice*, in "HSSE Online" 5(2), December 2016, pp. 4-11.

<sup>193</sup> J. Woodcock, *Causal Explanation*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching...*, p. 125. Una distinzione possibile tra le cause legate all'uomo è quella tra cause mentali, che possono essere consce o inconscie, e cause socioculturali, cioè legate variamente a pratiche, ruolo e funzione sociali.

<sup>194</sup> A. Chapman, *Causal Explanation*, in Davies I. (ed.), *Debates in History Teaching*, 2° ed, 2017, pp. 130-143.

Chiaramente esistono diverse possibilità di classificazione delle cause, qui interessava farne cenno a proposito di quanto è stato indicato da alcuni tra i più importanti studiosi di didattica storica, con riferimento particolare alle diverse tipologie di spiegazione. Per dare un esempio di uno schema interpretativo fornito da uno storico possiamo ricordare quello di Evans, il quale, raccomandando di evitare la monocausalità e discutendo della necessità di stabilire una gerarchia di cause, divide le cause *necessarie* (se non accade A non può verificarsi B) da quelle *sufficienti* (basta che accada A perché avvenga B), e tra le prime distingue tra *cause assolute* (Senza A sicuramente non sarebbe accaduto B) e *cause relative* (Senza A probabilmente non sarebbe accaduto B). Cfr. Evans, *In difesa ...*, p. 180.

riguarda ancora il piano descrittivo, il secondo al contrario denuncia una conoscenza di tipo critico, per la quale deve essere possibile non solo l'identificazione e la costruzione di una gerarchia delle cause, ma anche una determinazione delle relazioni fra di esse esistenti avendo cura di distinguere tra le *relazioni causali abilitanti*, cioè che rendono possibili o probabili lo sviluppo di condizioni necessarie perché accada altro, e le *relazioni causali determinanti* che invece individuano i punti di riferimento (luogo, modalità, figure coinvolte, inizio) di un dato fenomeno/evento<sup>195</sup>.

Il diverso uso che gli studenti fanno delle spiegazioni causali nel momento in cui argomentano costituisce un sicuro termine di valutazione per comprendere le loro capacità di ragionamento storico. In tal senso uno strumento davvero utile è rappresentato dalla classificazione del grado di complessità delle stesse elaborata da Lee e Shemilt. Ai primi due livelli lo studente fornisce spiegazioni banali giustificando gli accadimenti con la loro stessa esistenza, e in seguito collegandoli alle intenzioni di figure di rilievo; al terzo la storia assume la forma deterministica “del tutto sarebbe potuto accadere”, cioè non c'è distinzione tra cause logiche e cause possibili; il quarto è un grado più maturo perché caratterizzato dalla capacità di utilizzo del ragionamento controfattuale; nel quinto lo studente è in grado di contestualizzare e ponderare cause ed effetti, la storia, cioè, termina di essere una somma di questi due elementi; si giunge così all'ultimo livello, dove in piena autonomia il discente, avendo una piena consapevolezza disciplinare sul piano epistemologico, ma anche ontologico, è in grado di utilizzare la sua conoscenza per relazionarsi al presente e al futuro<sup>196</sup>. In generale, facendo ora riferimento alle osservazioni di Mattozzi su questo punto, egli – sviluppando letture consolidate nel dibattito storiografico a partire da Marc Bloch – ha evidenziato che una valida spiegazione storica non può basarsi sull'utilizzo meccanico della relazione tra causa ed effetto; questa infatti costituisce una falsa idea molto diffusa in base alla quale tutto ciò che è avvenuto prima basta a giustificare automaticamente quanto si è verificato dopo, quando in realtà i fattori considerati all'interno di una spiegazione storica devono essere inseriti in un contesto di relazioni reciproche che non può prescindere dall'individuazione di una loro gerarchia<sup>197</sup>. Evidentemente ciò chiama in causa una non scontata e complessa capacità di ragionamento che a oggi gran

<sup>195</sup> Ibidem.

<sup>196</sup> P. Lee, D. Shemilt, *Is Any Explanation better than None? Over-determined Narratives, Senseless Agencies and One-Way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History*, in “Teaching History”, N. 137, December 2009, pp. 44-47. Per un esempio ben documentato sulla storia dell'utilizzo del controfattuale da parte degli storici e sul suo utilizzo come strumento didattico si veda: J. Pelegrín, *La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica*, in “Proyecto CLIO”, 36. 2010.

<sup>197</sup> I. Mattozzi, *La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada* in Ávila Ruiz et alii (Coords.), *Metodología de investigación ...*, 2010, p. 98.

parte degli studenti non riesce a raggiungere e che, nonostante ciò, si configura comunque come uno degli obiettivi ai quali la formazione storica può sperare di giungere a scuola, e deve invece senz'altro realizzare nel contesto universitario.

## CAPITOLO II

### **Insegnare e studiare storia. Metodologie, problemi, aspetti particolari**

#### *1. Note di epistemologia e metodologia della storia*

La conoscenza di alcuni dei fondamenti epistemologici della storiografia costituisce uno dei prerequisiti necessari per il suo insegnamento e anche per un apprendimento che possa essere qualcosa di più che un insieme di conoscenze mnemoniche e nozionistiche. È un fatto scontato e spesso trascurato, che costituisce il primo passo per una concezione della disciplina che esuli dal significato che comunemente le viene attribuito, da rintracciarsi soprattutto nella cosiddetta storia generale – quella dei manuali per intenderci – con cui tutti abbiamo a che fare durante il percorso scolastico. È essenziale un'adeguata analisi del metodo storiografico, senza la quale difficilmente può realizzarsi l'obiettivo didattico del pensare storicamente, né è possibile utilizzare tale competenza nel senso di uno strumento utile alla comprensione della realtà circostante. Consideriamo, quindi, quei principi e quelle metodologie di fondo che sono la garanzia della scientificità della storia, anche riferendoci ad alcuni nodi problematici che sono stati oggetto di lunghi e vivaci dibattiti. Cercheremo di recuperare il concetto di storiografia per un pieno riconoscimento della complessità del sapere storico e di dare conto del modo in cui lo storico concretamente lavora, al fine di definire una serie di riferimenti pratici e teorici che si riveleranno essenziali per una più accurata osservazione dell'oggetto di questo secondo capitolo, ovvero l'analisi del processo di insegnamento-apprendimento e della formazione di docenti e studenti.

#### *1.1 I presupposti teorici*

La parola storia ha un'origine molto remota, Erodoto ne fu l'inventore nel V secolo a.C. e infatti essa deriva dal greco ἱστορία (istoria), che vuol dire “ricerca” o “indagine”. Nel suo significato originario, dunque, essa già conteneva il riferimento alla dimensione operativa dell'attività di ricerca dello storico. Su questo aspetto può essere particolarmente d'aiuto anche un'ulteriore precisazione proveniente dal mondo latino, che rendeva conto della duplicità di significato di questo termine, espressa dalle locuzioni *Res gestae* e *Historia rerum gestarum*. Con la prima si intendevano i fatti, gli avvenimenti/eventi, la seconda indicava il loro racconto, cioè la scrittura

della storia, la storiografia, che convoglia al suo interno tutto quel novero di riflessioni critiche, metodi e pratiche utili alla ricostruzione della storia stessa, oltre che tutti gli studi condotti su un determinato argomento. Non è pedanteria, è essenziale scindere gli eventi (definizione in sé controversa) e la loro analisi (la storiografia, appunto), giacché gli uni e l'altra sono chiamati storia.

Come è noto non si esauriscono certo qui i tentativi, davvero innumerevoli, di definire la storia nel corso dei secoli, tra di essi, solo per citarne due tra i più famosi, Marc Bloch la designò come «scienza degli uomini nel tempo», mentre lo storico inglese Edward Carr ne parlò nei termini di un «continuo processo di interazione tra lo storico e i fatti storici, un dialogo senza fine tra il presente e il passato»<sup>1</sup>. Approfondiamo i principi di questa disciplina, un'esigenza tanto più necessaria se si pensa non solo al dibattito sul valore scientifico della storia, mai terminato e che prosegue almeno da due secoli, ma anche a correnti di pensiero decostruzioniste, scettiche, relativistiche, postmoderniste, che, come è stato osservato, hanno reso evidente la necessità di chiedersi se fare storia sia possibile o meno<sup>2</sup>. La risposta sarebbe sicuramente negativa, stando ai detrattori della scientificità della storia. Proprio alla luce della gravità di quest'ultima tesi, prima di andare a occuparci di cosa sia la storia e in che cosa consista il metodo storico – argomento rispetto al quale, come vedremo, può essere utile ripercorrere in parte anche l'evoluzione della disciplina dai tempi dello storicismo e del positivismo –, concentriamoci solo per un momento sulla questione delle scientificità della storia per evidenziare alcuni aspetti rilevanti anche per la definizione dei capisaldi disciplinari.

Il postmodernismo, sfruttando le tesi dell'ispiratore di quel complesso fenomeno che è il *Linguistic Turn* – ovvero il semiologo Fernand de Saussure (1857-1913), che evidenziava l'arbitrarietà della connessione tra le parole e il loro significato – nonché alcune interpretazioni successive del suo pensiero, ha fortemente minato una delle poche certezze degli storici, vale a dire che la conduzione di una ricerca oggettiva possa portare a una conoscenza effettiva della verità/realtà storica<sup>3</sup>. Queste accuse (di cui ci occuperemo in dettaglio più avanti) chiamano direttamente in causa il ruolo della narratività e della dimensione retorica specifica della disciplina, sviluppando una interpretazione fortemente critica capace di metterne in luce contraddizioni e punti deboli. Ne esce fortemente minato il valore scientifico della storia, che differentemente dalla maggiore parte delle scienze cosiddette dure presenta una debolezza di base che si può far risalire essenzialmente all'intangibilità del suo oggetto di studio, il che

<sup>1</sup> M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, 2009 p. 20; E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, 2000, p. 35.

<sup>2</sup> Evans, *In difesa ...*, p. 28.

<sup>3</sup> Per un'analisi di questi aspetti si veda ivi, pp. 117-119.



significa che essa non può avvalersi in alcun modo degli esperimenti o della ripetibilità dei fenomeni che studia, così come accade nelle scienze naturali. A questo si aggiunge anche il grande peso che la soggettività dello studioso ha sull'esito della ricerca, che determina chiaramente anche la possibilità che a parità di premesse considerate su uno stesso tema due storici possano maturare posizioni e conclusioni del tutto differenti – aspetto che per la verità, come ha mostrato bene Carlo Ginzburg, può riguardare anche le scienze dure, per esempio la medicina<sup>4</sup>. Tutto ciò pone a sua volta altri problemi che riguardano più o meno direttamente anche l'obiettività, il giudizio morale, l'impossibilità di una conoscenza che non sia lacunosa e così via, col risultato che, infine, la conoscenza storica sembra apparire utopica, o quantomeno poco rigorosa.

Sintetizzando potremmo ridurre a tre le accuse che solitamente sono state rivolte alla storia come scienza. Partendo dalla non replicabilità delle conclusioni alle quali giunge, e dunque dall'assenza di una sperimentabilità, Evans ha giustamente sottolineato che esistono anche altri settori di studio che si basano prevalentemente sull'osservazione e su una conoscenza indiretta di molti fenomeni, come per esempio, l'astronomia, ciononostante nessuno ha mai messo in dubbio il carattere scientifico di questa disciplina<sup>5</sup>. Non sta in piedi anche la tesi per cui la ricostruzione storica comporti necessariamente un giudizio di tipo morale, dal momento che la presenza di questo tipo di valutazione è cosa appartenente a tradizioni storiografiche che, per quanto assai valide, sono ormai lontane nel tempo<sup>6</sup>. Oggi nessuno storico si azzarderebbe a esprimersi in questo senso, ne va della sua serietà innanzi tutto perché il suo vero obiettivo è la comprensione e non il giudizio<sup>7</sup>; ma anche perché se proprio deve, egli può manifestare il proprio punto di vista senza lanciarsi in giudizi diretti, bensì limitandosi a proporlo più sottilmente mettendo in evidenza dati che vengono fuori dalla stessa realtà storica, per esempio

<sup>4</sup> C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, 1986, pp. 165-185; qui l'autore evidenzia che anche in medicina non è del tutto eliminabile la presenza del qualitativo, cioè della valutazione del singolo individuo; per questo motivo la scientificità della medicina è stata soprattutto in passato oggetto di un dibattito che per lungo tempo ha ritenuto che essa non potesse ambire al grado di certezza proprio delle scienze naturali. Il fatto che questo carattere di incertezza non sia del tutto ineliminabile è un tratto che la medicina condivide con le scienze umane, motivo per cui il dibattito in merito ha anticipato alcuni dei principali nodi epistemologici riguardanti la scientificità anche dei saperi umanistici.

<sup>5</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 77-78.

<sup>6</sup> Su questo punto un esempio lampante, che approfondiremo in seguito nel capitolo dedicato ai manuali, può essere rappresentato dai giudizi espressi da un importante modernista quale fu Giorgio Spini, che in un suo vecchio volume – ora nuovamente in commercio – accennava a una presunta, quanto indimostrabile, pazzia ereditaria di Carlo V; cfr. M. Verga (a cura di), G. Spini. *Manuale di storia moderna*, 2016, p. 65. Non molto diversamente anche nella prima generazione di positivisti italiani come Villari, De Leva, Malfatti, Comparetti, non mancavano diversi moralismi in evidente contrasto con la pretesa del positivismo di un'oggettività scientifica scevra da ogni tipo di condizionamento esterno; cfr. G. Galasso, *Storia della storiografia italiana. Un profilo*, 2017, pp. 92-93.

<sup>7</sup> Bloch, *Apologia ...*, pp. 105-107.

attraverso la comparazione che ben permette di mostrare le contraddizioni e le falsità sull'operato di qualcuno o qualcosa<sup>8</sup>.

Aprondo una piccola parentesi a questo proposito ci permettiamo di sottolineare che non si tratta soltanto di una mera questione di forma, ma di un aspetto essenziale, le cui ricadute sono evidenti nel contesto didattico. Riteniamo, infatti, che la prospettiva di fare in modo che la verità storica emerga grazie alle fonti, sia forse la giusta chiave di lettura affinché su argomenti controversi (l'esempio principe è la Shoah) si possa conservare un giusto equilibrio tra due posizioni che prese singolarmente sarebbero ugualmente errate; vale a dire affrontare tali accadimenti come se fossero un argomento qualsiasi – ignorandone del tutto la dimensione etica che pure abbiamo visto essere uno dei concetti per pensare storicamente<sup>9</sup> –, ed emettere dei giudizi che quasi inevitabilmente sarebbero orientati verso una declinazione in senso manichea o che, peggio ancora, si appella a fattori/intenzioni connotati psicologicamente. È un aspetto importante anche nel contesto universitario, che ha il dovere di smentire una consolidata tendenza a semplificare la comprensione di questi fenomeni, i quali, solo per fare un esempio, trovano nella tesi della pazzia di Hitler la principale spiegazione del suo operato con il risultato di un'evidente distorsione interpretativa.

Ritornando alla tesi di quanti ritengono che il giudizio morale sia parte integrante della scienza storica, in secondo luogo, dopo avere evidenziato la sua assenza nel contesto dell'odierna storiografia, bisogna sottolineare ancora con più forza che se la dimensione etica si ritrova spesso in ambito didattico, non altrettanto si può dire per la ricerca per la quale non rappresenta un aspetto essenziale, se ne può dunque fare tranquillamente a meno in ogni caso e senza alcuna conseguenza per la ricostruzione storica, vale a dire, in definitiva, che rispetto alla ricerca esso è «esterno [...] e non incorporato nella sua teoria e metodologia»<sup>10</sup>.

Prima di occuparci di alcuni principi epistemologici di base è il caso di soffermarci su quella che non a torto può ritenersi l'ultima e più grave accusa che sinora è stata mossa alla storia ovvero quella di non essere in grado di formulare leggi né di prevedere in alcun modo il futuro. Si tratta di un lascito dello storicismo che già nella seconda metà del XIX secolo si era opposto alla possibilità di ridurre la comprensione dei fenomeni storici all'individuazione di leggi universali, così come avviene per le scienze dure. In questo senso già Wilhelm Dilthey (1833-1911), a tutti gli effetti il padre fondatore dello storicismo almeno nel contesto della filosofia della storia, aveva contrapposto alle scienze naturali la fondazione delle scienze dello spirito, il

<sup>8</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 76-77.

<sup>9</sup> Si veda *infra* il capitolo 1, pp. 44-46.

<sup>10</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 77.

cui obiettivo non era da rintracciarsi nella spiegazione delle manifestazioni della natura, bensì nella comprensione dei fenomeni umani. Quest'ultimi sono sempre di tipo storico e pertanto collocabili in un orizzonte che può e deve essere studiato non in senso metafisico, ma attraverso una contestualizzazione dell'epoca e delle forme in cui tali fenomeni si sono manifestati<sup>11</sup>. A questa consapevolezza si sono ben presto accompagnati gli esiti fallimentari di chiunque abbia tentato di formulare leggi o fare previsioni in storia, queste, infatti sono operazioni al di fuori delle sue competenze, anche se a questo proposito va sottolineato che vi è stato chi, come per esempio Eric J. Hobsbawm, ha insistito sull'importanza di ascoltare maggiormente gli storici per prevenire la reiterazione degli stessi errori<sup>12</sup>. Al netto di queste considerazioni l'impossibilità di produrre leggi significa che:

La storia è tutt'al più considerabile come una scienza nel senso *debole* del termine tedesco "wissenschaft", un corpo di conoscenze organizzate acquisite attraverso un lavoro di ricerca condotto con metodi generalmente ammessi, pubblicato e soggetto alla critica dei colleghi. Non è una scienza nel senso *forte* di essere in grado di formulare leggi generali o predire il futuro<sup>13</sup>.

Su questi argomenti una critica senza appello sarebbe giunta dal filosofo Karl R. Popper, che alla metà del secolo scorso espresse la necessità di una piena distinzione tra scienze naturali e spirituali, opponendosi di fatto alla concezione diltheyana e allo storicismo, evidenziando l'impossibilità di individuare una legge generale che potesse indicare una determinata direzione nella storia. Era questa un attacco devastante non tanto alla disciplina in sé, bensì alla pretesa di predire il futuro, ragion per cui il suo obiettivo polemico non era il pur criticato storicismo di fine Ottocento, ma quello di stampo marxista, cioè il materialismo storico, il quale intriso com'era della fiducia di poter predire il corso degli umani eventi, rappresentava per Popper la più aberrante e metafisica forma di storicismo mai realizzatasi. Nonostante la radicale critica popperiana, lo stesso filosofo non si spinse mai a negare l'esistenza di una conoscenza oggettiva dei fenomeni storici, possibile a condizione che questi non vengano inseriti in una dimensione di lunghissimo periodo e/o di comprensione universale<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> W. Dilthey, *Principi generali sulla connessione delle scienze dello spirito*, in P. Rossi (a cura di), *Critica della ragione storica*, 1969, pp. 236-237, 293-294, 373-374. Sulla nascita e lo sviluppo dello storicismo tedesco con riferimento alle sue radici settecentesche un'opera non recente, ma comunque assai significativa è quella di Friederich Meinecke, che a pieno titolo può essere considerato l'ultimo grande esponente; si veda F. Meinecke, *Die Entstehung des Historismus*, 1936, in traduzione italiana come *Le origini dello storicismo*, 1954.

<sup>12</sup> E.J. Hobsbawm, *What Can History Tell Us about Contemporary Society?*, in Id., *On History*, 1998.

<sup>13</sup> Evans, *In difesa ...*, p. 97. I corsivi sono del sottoscritto.

<sup>14</sup> K.R. Popper, *Miseria dello storicismo*, 1999. Per una critica sistematica delle carenze logiche dello storicismo si veda particolarmente la *Prefazione*, pp. 13-15.

C'è da aggiungere che, grazie alla riflessione disciplinare, all'affinamento dei metodi e degli strumenti di ricerca, oltre che al contributo derivante anche dalla filosofia della storia e da correnti scettiche, e infine grazie alla costituzione della storia in un autonomo settore di studi comunemente riconosciuto, sono stati poi gli storici stessi a diventare ben consapevoli di queste problematiche e ad avere quindi abbandonato tali ingenuità storiciste e l'ideale positivista di poter dotare i risultati raggiunti di quel grado di sicurezza e validità che è proprio delle scienze dure<sup>15</sup>. L'ammissione di questo stato di cose è necessaria per comprendere che la scientificità della disciplina trova in definitiva la sua più profonda ragione d'essere nel «suo rigore problematico, filologico, concettuale, critico, interpretativo, ricostruttivo e rappresentativo», vale a dire nel metodo<sup>16</sup>. Riteniamo che tale aspetto vada fortemente tenuto presente ed evidenziato in sede didattica perché in grado di chiarire, in concomitanza con altri elementi, questo particolare statuto epistemologico, diventando così d'aiuto per un approccio allo studio più consapevole e scevro dai consueti pregiudizi ai quali si è accennato.

In questo senso, prima di occuparci di alcuni principi di metodologia, cerchiamo di esplicitare i punti di riferimento essenziali per la costruzione del sapere storico. Non possiamo che partire dalla tradizione storicista tedesca che tra la fine del Settecento e l'Ottocento, rese possibile una scientificizzazione della storia che la sottrasse alla dimensione letterario-erudita alla quale era appartenuta fino ad allora. Le figure chiave di questa svolta sono rintracciabili in Barthold G. Niebuhr e soprattutto in Leopold von Ranke<sup>17</sup>. Costui è a tutti gli effetti considerato il fondatore della storia come scienza, e lo è senz'altro anche al netto di alcune convinzioni che successivamente sarebbero apparse indifendibili, e quindi superate – alludiamo all'idea che il fatto storico esista di per sé, o parimenti, che l'interpretazione non debba intervenire su di esso o ancora che sia possibile fare storia nei termini di una assoluta oggettività, cioè ricostruendola pretendendo di mostrare solo «cosa è effettivamente avvenuto»<sup>18</sup>; in verità, com'è stato sottolineato, anche quest'ultima affermazione e gran parte del pensiero rankiano sono stati vittime di mistificazioni, contaminazioni che hanno non di rado distorto il senso della sua opera<sup>19</sup>. Ranke di fatto ha contribuito a una generale professionalizzazione della disciplina che

<sup>15</sup> Galasso, *Storia della storiografia ...*, p. 92.

<sup>16</sup> Ivi, p. 228 n.

<sup>17</sup> Su L. von Ranke e gli influssi che hanno contribuito alla sua formazione si veda in appendice il Discorso commemorativo pronunciato da Meinecke il 23 gennaio 1936 all'Accademia Prussiana delle Scienze, contenuto in Meinecke, *Le origini ...*, pp. 499-513, particolarmente pp. 511-513.

<sup>18</sup> A tal proposito secondo Ranke la storia coincideva con gli accadimenti politico-diplomatici internazionali, motivo per cui le uniche fonti degne di essere considerate tali coincidevano con gli scritti provenienti da uomini di Stato, diplomatici (come le loro memorie, relazioni e corrispondenze) o da testimoni diretti degli eventi.

<sup>19</sup> L. von Ranke, *Storie dei popoli latini e germanici dal 1494 al 1514*, in edizione originale *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*, 1824. La citazione precedente è contenuta all'interno

poggia le sue basi su una critica rigorosa delle fonti, grazie alla quale – respingendo sia la filosofia della storia hegeliana sia la logica positivista della mera somma di avvenimenti – essa ha trovato nell'applicazione rigorosa del metodo critico-filologico, nell'utilizzo delle fonti d'archivio, e nella necessità della contestualizzazione, ovvero nel rifiuto di applicare i valori del presente allo studio delle società del passato, i suoi punti di riferimento per una ricostruzione prevalentemente rivolta all'ambito politico e alla ricerca dell'oggettività<sup>20</sup>.

Il suo insegnamento ha contribuito a definire alcuni aspetti che sono alla base della moderna storiografia; si tratta del principio dell'evidenza critica, di quello determinista-genetico e di quello dell'irreversibilità temporale<sup>21</sup>. Il primo di questi fonda la ricerca sulle fonti, o meglio sulla loro critica, infatti, partendo da questa è possibile formulare un'interpretazione attraverso una serie di operazioni pratico-cognitive delle quali ci occuperemo a breve; è sottinteso che i riferimenti alla documentazione utilizzata devono essere esplicitati per una piena verificabilità da parte di altri studiosi. Passando al presupposto determinista, questo elimina fattori esogeni e inconoscibili dalla ricostruzione, vale a dire che esclude la possibilità che qualsiasi fenomeno possa essere spiegato al di fuori di una dimensione interpretativa razionale facendo ricorso a inafferrabili, quanto irrealistici, interventi della Provvidenza, di volontà occulte o magie e via dicendo. Infine, l'irreversibilità del tempo esclude qualsiasi tipo di eccentrica teoria a riguardo, cioè non soltanto è dato per scontato il suo procedere in avanti, e dunque il rifiuto di concezioni antistoriche quali l'eterno presente o l'eterno ritorno nietzschiano, ma anche l'inammissibilità dell'ucronia e dell'anacronismo «fra tutti i peccati, a proposito della scienza del tempo, il più imperdonabile»<sup>22</sup>. Rispetto alla ricadute di tutto questo sul contesto didattico crediamo valga la pena di non avvicinarsi a questi principi con sufficienza perché se per il lettore esperto risultano banali, non significa che debba essere così anche per gli studenti, i quali oltre alla diffusa assenza delle fonti nell'orizzonte dell'insegnamento scolastico (e non solo), scontano pure la dilagante presenza di teorie complottiste che pretendono di svelare presunte verità nascoste; sono questi fattori che possono influenzare le spiegazioni che essi forniscono dei fenomeni storici, e non è difficile crederlo visto che nell'era del digitale non si contano documentari,

della famosa *Prefazione*. Secondo Evans questo passo va tradotto non con l'espressione «cosa è effettivamente/realmente avvenuto», ma con «com'è stato essenzialmente» poiché «con queste parole Ranke intendeva l'intenzione di penetrare mediante una sorta di comprensione intuitiva nell'essenza intima del passato»; cfr. Evans, *In difesa...*, pp. 43-44.

<sup>20</sup> Ivi, pp. 41-44; P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, 2005, pp. 15-16.

<sup>21</sup> E. Moradiellos, *Las Caras de Clío. Una introducción a la Historia*, 2009, pp. 75-95; 290-299; Prats (coord.), *Manuales sobre la didáctica (Complementos de formación) ...*, pp. 36-37.

<sup>22</sup> Ivi, pp. 37-41. cfr. anche Corrao, Viola, *Introduzione ...*, pp. 12-14; 24-34. La citazione sull'anacronismo è in Bloch, *Apologia ...*, p. 127.

programmi televisivi, film, riviste divulgative, giochi e videogiochi che presentano simili assurdità.

### 1.2 *Tempo e spazio, le coordinate di riferimento*

Anche per questi motivi riteniamo che la nostra analisi debba partire dalle basi soffermandosi anche sulle coordinate entro cui si muove l'indagine storica, ossia il tempo e lo spazio che costituiscono la prima «griglia della struttura globale del racconto storico»<sup>23</sup>. La rilevanza della dimensione temporale è lapalissiana, ciò nondimeno è necessario ribadire alcuni punti fermi senza il quale né la ricerca né la didattica sono possibili. Abbiamo sottolineato come l'idea dell'andamento lineare del tempo costituisca un principio incontrovertibile, che tuttavia nasconde un'insidia perché intuitivamente rimanda all'idea di un lungo ma incessante *continuum* delle umane vicende. Tale continuità, se intesa nel senso di un processo/progresso storico a tappe ininterrotto porta con sé un giudizio erroneo di cui il principale responsabile è stato ed è in primo luogo il manuale<sup>24</sup>. La ricerca della discontinuità spezza questo *continuum* andando a evidenziare quei fattori/fenomeni/eventi che hanno generato trasformazioni e/o cambiamenti che una data società (gruppo, etc.) ha attraversato con una velocità e una durata estremamente variabili, e in relazione a molteplici aspetti (politici, sociali, culturali, etc.). Un aiuto in quest'ottica può giungere anche da un corretto intendimento della periodizzazione, la quale si configura come un'operazione interpretativa nodale volta a individuare «all'interno di situazioni specifiche, di contesti determinati, di ridotte fette temporali, momenti di discontinuità, ossia elementi che [...] vengono interpretati come portatori di mutamenti significativi in tempi rapidi, o (come nel caso di ciò che chiamiamo “rivoluzioni”) rapidissimi»<sup>25</sup>. Tuttavia, vale la pena sottolineare che la periodizzazione, pur essendo soggetta alle variazioni derivanti dal giudizio del singolo storico, non è un'operazione del tutto arbitraria, anzi le molte riserve teoriche che sono esprimibili in merito e che fanno riferimento alla variazione dei livelli di analisi di processi/fenomeni economici, sociali, culturali (che hanno ritmi di sviluppo diversi da quelli evenemenziali), impongono di non ignorare alcuni capisaldi generali che proprio perché messi eventualmente in discussione avvalorano lo sforzo compiuto per l'individuazione di fasi omogenee del divenire<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> J. Topolski, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, 1997, p. 41.

<sup>24</sup> Del Treppo, *Storia come pedagogia ...*, pp. 83-84.

<sup>25</sup> A. D'Orsi, *Manuale di storiografia*, 2021, p. 110.

<sup>26</sup> P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, 2003, pp. 75-77.

Sulla periodizzazione torneremo anche all'interno del terzo capitolo quando ci occuperemo dell'analisi manualistica, ora proseguiamo oltre col tempo ricordando che Jerzy Topolski si è espresso in merito sottolineando che la scienza storica, proprio per il forte rigore conoscitivo che impone rispetto al passato, è l'unica tra le scienze sociali a offrire la possibilità di spostarsi sulla linea temporale in modo «oscillante» consentendo di «curvare la linea della narrazione»; ciò significa che il tempo e il suo utilizzo in senso *retrospettivo* (come ricostruzione della sequenza degli avvenimenti dal basso, solo in avanti come erano soliti fare i cronisti) e *prospettivo* (che sfrutta la collocazione dello storico dall'alto ovvero nel futuro rispetto agli avvenimenti narrati, di cui conosce gli esiti e ricostruisce i nessi causali), costituiscono un elemento caratterizzante di questa disciplina, grazie al quale il racconto storico può giovare di una «particolare energia» e del «dono dell'interpretazione»<sup>27</sup>.

Quanto detto non esaurisce tuttavia le opportunità interpretative legate al tempo, che presenta un'ulteriore possibilità teorica rappresentata dalla durata, o per essere più precisi dalla *longue durée*, un concetto elaborato da Fernand Braudel, storico della seconda generazione delle *Annales* nonché direttore dell'omonima rivista dopo Lucien Febvre fino al 1968<sup>28</sup>. In *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II* – particolarmente nell'introduzione – Braudel dava conto di un'impostazione nuova tesa verso l'individuazione e l'analisi di tre diverse tipologie di durata. Il divenire storico era così caratterizzato da un primo livello, quello della breve durata che è proprio della storia evenemenziale fatta di eventi, cambiamenti, svolgimenti veloci e che essenzialmente riguardano l'ambito politico-diplomatico e militare; a un secondo si staglia un tempo intermedio che concerne fenomeni e processi economici, istituzionali, che dettano trasformazioni più graduali che possono sfuggire anche ai contemporanei; infine, troviamo una storia quasi immobile fatta di processi climatico-ambientali, culturali, demografici, il cui mutamento è talmente lento da poter richiedere anche molti secoli, ed è pertanto analizzabile, appunto, solo in una prospettiva di lunga durata<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Topolski, *Narrare ...*, pp. 30-31.

<sup>28</sup> Sulle *Annales* e l'impatto che tale scuola e l'omonima rivista fondate da M. Bloch e L. Febvre hanno avuto sulla ricerca storiografica sono scorsi fiumi d'inchiostro, tra le tante opere segnaliamo l'esaustivo ed elegante bilancio dell'intera esperienza annalistica lunga tre generazioni di storici tracciato da P. Burke, *Una Rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales» 1929-1989*, 2007.

<sup>29</sup> F. Braudel, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, 2010 (prima edizione in francese del 1949); Id., *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in "Annales" XIII, 4, 1958, pp. 725-753. Questo fondamentale saggio è stato poi tradotto in Italia nel 1966 grazie al primo numero della neonata rivista "Studi Storici" che allora si chiamava *Quaderni storici delle Marche*, cfr. con Id., *Storia e Scienze Sociali: il «Lungo periodo»*, in "Quaderni storici delle Marche", Vol. 1, n. 1(1), Gennaio 1966, pp. 5-48. Per una vivida trattazione del significato storiografico dell'opera di Braudel e in generale dell'esperienza delle *Annales* si veda R. Romano, *Braudel e noi. Riflessioni sulla cultura storica del nostro tempo*, 1995.

L'influenza di quest'opera è stata enorme sui possibili utilizzi dello spazio-tempo e della periodizzazione, e in generale sulla pratica storiografica contemporanea, un esempio può essere rappresentato da un importante e recente lavoro di David Abulafia, *Il Grande Mare*, che ha suscitato grande dibattito nel contesto britannico e non solo. Anche se Abulafia si occupa del Mediterraneo in una prospettiva che spazia nell'arco di millenni dal 22.000 a.C. al Novecento avendo come riferimento la lezione braudeliana, se ne distacca completamente perché rimette al centro della storia di questo mare non la natura, l'ambiente o lo spazio geografico, ma piuttosto la storia politica, evenemenziale e dunque l'uomo perché, come afferma l'autore, «l'iniziativa umana ha contribuito a plasmare il corso della storia mediterranea molto più di quanto Braudel sia stato disposto ad ammettere»<sup>30</sup>. Ora al netto di questa contrapposizione e dell'importanza dell'opera di quest'ultimo, a proposito del concetto di spazio quanto detto ci permette di sottolineare attraverso due esempi concreti anche un'ulteriore e fondamentale distinzione tra due modi di impostare la narrazione storica, differenti, ma che possono compenetrarsi.

Alludiamo all'analisi diacronica e a quella sincronica. La prima concerne lo sviluppo della trattazione in senso verticale (o dinamico) poiché fa riferimento al susseguirsi degli eventi, è dunque tipica della storia politica e, come si è visto, si tratta della prospettiva adottata da Abulafia; la seconda all'opposto è quella che potremmo dire si sviluppa orizzontalmente ossia avendo per oggetto di studio soprattutto le strutture e i cambiamenti di lento corso, è questa un'impostazione che contempla anche l'uso del concetto di durata e che riguarda espressamente il capolavoro dello storico delle *Annales*<sup>31</sup>.

Anche se la diacronia rappresenta in un certo senso la condizione naturale, quasi intuitiva, della storia, vale la pena evidenziare che l'indagine in chiave sincronica ha una particolare importanza didattica poiché propedeutica all'avvicinamento degli studenti a una ricostruzione più complessa e ricca che esula dai soli aspetti evenemenziali. Tuttavia, se un'analisi in questo senso costituisce indubbiamente un motivo di arricchimento sia per l'insegnamento che per la ricerca, ciò nondimeno bisogna guardarsi bene dal dare eccessivo rilievo a una storia fatta soltanto di nessi orizzontali. Lo ha mostrato bene Giorgio Chittolini che non troppo tempo fa

<sup>30</sup> D. Abulafia, *Il grande mare, Storia del Mediterraneo*, 2016, particolarmente l'*Introduzione*, la citazione è a pp. 15-16. Per comprendere quanto l'opera di Braudel abbia inciso nel senso accennato basti pensare che essa è stata anche oggetto delle pesanti critiche del postmodernismo che dispregiativamente l'ha ritenuta un lavoro di «storia narrativa»; Evans ha fortemente criticato questa tesi ritenendo che tale etichetta sia ingiusta e inapplicabile in virtù di una definizione del concetto di narrazione troppo ampia e che per di più contrasta con quella di «storia evenemenziale» data dallo stesso Braudel. Cfr. Evans, *In difesa ...*, p. 177n.

<sup>31</sup> Topolski, *Narrare ...*, p. 27.



ha denunciato come stia scomparendo l'interesse per una ricostruzione verticale sempre più sostituita da una ricerca sincronica che, pur ampliando enormemente il panorama dei temi indagabili, rischia di far dimenticare l'importanza di una storia che sappia ancora «scandagliare le linee evolutive del tempo». Chittolini riconosceva in questo la nascita di un nuovo senso storiografico, il cui interesse – in sprezzo di qualsiasi considerazione delle rilevanze storiche – era rivolto «al nome e al come più che al prima e al poi»; vale a dire che la ricerca si orienta verso la ricostruzione dei singoli casi dando vita a un quadro che per quanto denso di dettagli, si presenta non di rado frammentario perché sconnesso da una prospettiva più generale in cui fenomeni, fatti e figure dovrebbero invece essere inseriti<sup>32</sup>. In questo, gioca un ruolo essenziale anche la distanza che ci separa dal passato che pesa sulla scelta di procedere in un'analisi sincronica, la quale nel tentativo di andare in direzione dell'«iper-storicizzazione» e dell'«iper-contestualizzazione» finisce per comportare una «sotto-storicizzazione»<sup>33</sup>; in altre parole uno studio troppo schiacciato sulla sola considerazione delle strutture può portare a «una perdita secca di storicità e [a] un rischio di appiattimento sul presente»<sup>34</sup>. Ecco così che si intende quanto il tempo non sia più soltanto una coordinata, ma un fattore interpretativo della massima rilevanza che pone diversi ordini di problemi di cui tratteremo a breve.

Possiamo evidenziare l'importanza di almeno un paio di concetti di base che accompagnano l'interpretazione degli storici. Il primo di questi è il passato che, a differenza di quanto voleva una tradizionale concezione della storia, non coincide con quest'ultima. È solo lo storico (e attraverso lui la società e la cultura di cui è espressione) che può discernere quali eventi/fenomeni/processi del passato hanno una tale rilevanza da potere divenire oggetto di un'attenzione specifica che li tramuta in storia – ritorna qui l'importanza (anche didattica) del concetto della rilevanza. Ovviamente allo storico non compete soltanto l'individuazione e la descrizione dei fatti storici, ma anche la loro interpretazione. In riferimento a questo però vale la pena ricordare che anche il concetto di mutamento è particolarmente importante per le interpretazioni degli storici, che infatti si sostanziano primariamente di quell'analisi diacronica di cui si è detto allo scopo di individuare una discontinuità, cioè un momento di cambiamento significativo rispetto al tema oggetto di studio<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> G. Chittolini, *Un paese lontano*, in "Società e Storia", IX, 2003, n. 100-101, pp. 301-354. Sul dibattito nato intorno a questo importante saggio di Chittolini si veda anche F. Benigno, *Una discussione con Giorgio Chittolini. Paesi lontani e storici d'oggi*, in "Storica", X, 2004, pp. 127-137; E.I. Mineo, *Gli storici e la prospettiva neoepocale*, in "Storica", X, 2004, pp. 139-151.

<sup>33</sup> Mineo, *Gli storici ...*, p. 148.

<sup>34</sup> F. Benigno, *Interventi*, in "Studi Storici", A. 53, n. 2 (aprile-giugno 2012), pp. 382-390.

<sup>35</sup> Vi è stato chi come Reinhart Koselleck ha sottolineato che nella costruzione delle teorie e delle categorie essenziali per l'interpretazione di uno storico piuttosto che l'individuazione di rotture nette ciò che è davvero

Concludiamo occupandoci dell'altra coordinata di riferimento, lo spazio, che in linea generale possiamo intendere come il luogo fisico entro cui un dato fenomeno/processo/evento si è realizzato. Il suo studio, dunque la geografia, è inestricabilmente connesso alla ricerca storica il cui interesse muove non nel senso delle scienze dure, cioè verso processi di natura fisica, geologica e così via, ma verso l'interazione umana con l'ambiente circostante. In questo senso lo spazio, così come accade per il tempo, diventa ugualmente un possibile oggetto di studio e uno strumento interpretativo di grande rilevanza. In entrambi questi casi ancora l'esperienza storiografica annalistica può essere un buon punto di partenza per andare più a fondo in un senso o nell'altro.

È noto, infatti, che l'avvicinamento tra storia e geografia sia stato uno dei frutti più maturi di questa scuola, basti pensare al taglio interpretativo e all'oggetto di studio dell'opera di Braudel, oppure all'influenza della lezione geografica di Paul Vidal de La Blache non soltanto su quest'ultimo ma ancor più su Bloch e Febvre. Ci preme sottolineare che grazie a opere come *La terra e l'evoluzione umana* (Febvre 1922) e *I caratteri originali della storia rurale francese* (Bloch 1939), lo spazio, inteso nel duplice senso di cui si è detto, è penetrato nella ricerca storica dando vita a un settore di studi in precedenza quasi del tutto inesplorato. Questo, sviluppatosi inizialmente soprattutto in riferimento agli studi sul paesaggio agrario – come ben si evince dall'opera di figure quali Lucio Gambi, o Emilio Sereni, autore del capolavoro *Storia del paesaggio agrario italiano* (1961) – è stato determinante per l'accrescimento di una più ampia gamma di ricerche che in anni più recenti avrebbero portato per esempio alla nascita della cosiddetta *Environmental History*, la storia ambientale<sup>36</sup>. Quest'ultima – al cui sviluppo ha contribuito anche *Tempo di festa. Tempo di carestia. Storia del clima dall'anno Mille* di Emmanuel Le Roy Ladurie (1967) – avrebbe avuto un grande seguito a partire dagli anni Settanta negli USA e in Germania, giungendo poi anche in Italia verso la fine degli anni Ottanta, quando pur tenendo ben fermo il senso dell'opera di Sereni, storici come Alberto Caracciolo e in seguito Piero Bevilacqua hanno condotto studi che l'hanno maggiormente avvicinata ai temi

essenziale è la registrazione «dei flussi variabili di mutamento storico», tratto da J. Zammito, *Koselleck's Philosophy of Historical Time(s) and the Practice of History*, in "History and Theory", 43, 1/2004, p. 133. Nell'ambito della riflessione di Koselleck, l'impiego del principio diacronico è proprio il mezzo attraverso cui deve essere realizzata una storia del mutamento dei concetti storici (*Begriffsgeschichte*), il cui scopo è la comprensione della modernità. Cfr. R. Koselleck, *Einleitung*, in O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (eds), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, 1972, pp. XX-XXII.

<sup>36</sup> Cfr. con M. Quaini, «Poiché niente di quello che la storia sedimenta va perduto», in "Quaderni Storici", Nuova Serie, vol. 43, N. 127(1), Aprile 2008, pp. 55-109 (particolarmente pp. 62-73 per una storia dettagliata delle influenze reciproche tra storia e geografia, e la ricezione della lezione interdisciplinare delle *Annales* nel contesto italiano con particolare riferimento alla geografia umana); G. Di Tonto, *Intervista a Piero Bevilacqua*, in "Bollettino di Clio", NS, n. 6, novembre 2016; l'intervista è un vero e proprio saggio intorno allo sviluppo della storia ambientale e ai suoi temi in Italia e nel contesto internazionale.

oggetto della ricerca storiografica internazionale, anche se c'è da notare che tuttora essa resti un filone di studi che fatica a trovare riconoscimento in ambito accademico<sup>37</sup>.

Anche la concezione dello spazio è complessa e ha a che fare direttamente con l'interpretazione, lo ha ben mostrato Topolski che ha sottolineato come esso sia in realtà una struttura soggettiva dello storico ovvero uno strumento narrativo utile a concettualizzare il passato; quando ciò avviene egli compie una «trasfigurazione dello spazio», la cui forma principale è rappresentata dalla creazione di una «regione storica», ovvero una «struttura che lega insieme elementi geografici, economici, politici, amministrativi e altri»; è precisamente quanto ha fatto Braudel nell'impostazione del suo capolavoro in cui la creazione di un'unità spazio-temporale (vale a dire il Mediterraneo nei suoi diversi aspetti durante il regno di Filippo II) coincide quasi del tutto con una struttura in questo caso non soggettiva ma naturale/geografica e dunque già preesistente<sup>38</sup>. Tali trasfigurazioni dello spazio sono strettamente correlate alle oscillazioni della ricostruzione storica sulla linea del tempo.

Concludiamo riprendendo il primo possibile significato che avevamo attribuito allo spazio intendendolo come semplice riferimento utile alla collocazione dell'oggetto di studio per sottolinearne brevemente alcuni aspetti didatticamente rilevanti. Lo spazio è essenziale sia per la definizione di alcuni concetti comunemente utilizzati, e da solo (per es. Occidente) e in combinazione con il tempo (Ellenismo, Medioevo), sia per la demarcazione degli ambiti di una ricerca e delle diverse storie settoriali come quella locale, regionale, nazionale e così via. E non ultima per la dimensione propriamente geografica *stricto sensu*, che riteniamo debba considerarsi tutt'altro che scontata. Non è questo il momento per accennare all'insegnamento della geografia in ambito scolastico che, per inciso, non sembra essersi giovato molto dell'introduzione della geostoria. Qui vogliamo soltanto ricordare che sono molti gli studenti, anche universitari, con vaste carenze in termini di conoscenze geografiche e che presentano difficoltà a collocare precisamente gli accadimenti storici. Solitamente più ci si allontana nel tempo maggiori sono i problemi, che si aggravano ancora di più nel caso in cui il tutto riguardi regioni storiche oggi non più esistenti, magari molto distanti dal proprio paese, o se si fa riferimento a toponimi ancora in uso ma che in passato indicavano aree diverse da quelle che individuano attualmente.

<sup>37</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, p. 189-190; 239; Cfr. A. Caracciolo, *L'ambiente come storia. Sondaggi e proposte di storiografia dell'ambiente*, 1988; P. Bevilacqua, *La terra è finita. Breve storia dell'ambiente*, 2006.

<sup>38</sup> Topolski, *Narrare ...*, pp. 37-38. Vale la pena riportare che tra gli esempi di trasfigurazioni narrative dello spazio, oltre a quello citato, Topolski riporta anche il caso della regionalizzazione tripartita fra centro, semiperiferia e periferia di Immanuel Wallerstein.

### 1.3 Elementi di euristica. Le fonti e la loro classificazione

Nel mostrare la particolare forma di scientificità della storia e i suoi inviolabili principi di base abbiamo sostenuto che essa si sostanzia di uno statuto epistemologico e di una metodologia riconosciute e condivise dalla comunità degli storici, i cui prodromi sono da rintracciarsi già nell'operato dello storicismo tedesco sette-ottocentesco. A prescindere dalla scuola o dalla corrente storiografica presa in considerazione esiste dunque un riferimento cardine mai venuto meno che è precisamente quello del ruolo delle fonti, pur nelle diverse accezioni che di queste sono poi state date. Al di là delle possibili articolazioni in cui può esplicitarsi il metodo storico, e tenendo presente quanto detto in merito al suo rigore, ricordiamo che il suo obiettivo è quello di comprendere indagando; in tal senso esso, pur non esaurendosi nel lavoro sui documenti trova in questo l'imprescindibile condizione di partenza di un processo che – seguendo l'insegnamento tuttora valido di un maestro, quale fu Droysen – potremmo ritenere scandito in tre differenti, ma non rigidamente separate, fasi che sono l'euristica, la critica e l'interpretazione<sup>39</sup>.

Partendo dalla prima, con il termine euristica si è soliti indicare la ricerca delle fonti cioè «il modo e lo strumento per portare alla luce i materiali su cui si lavorerà per ricostruire il frammento di passato di cui ci si intende occupare»<sup>40</sup>; ecco, questa traccia del passato non può che derivare da una fonte, ragion per cui prima ancora di occuparci della sua critica è necessario ponderarne una definizione e una classificazione. I tentativi in un senso o nell'altro sono davvero innumerevoli, Marc Bloch per esempio ne parlò nei termini di un «segno percepibile ai sensi, che ha lasciato un fenomeno in sé stesso impossibile a cogliersi»<sup>41</sup>, ma è una definizione che non chiarisce ancora il ventaglio delle possibilità alle quali il termine apre. Concretamente le fonti possono essere documenti scritti, manufatti di ogni tipo, immagini, video, foto, audio, resti monumentali, luoghi, un paesaggio, la letteratura, l'arte, ma anche un linguaggio, un bagaglio di gesti, la cultura e le tradizioni di un popolo, ossia tutto ciò che essendo testimonianza del passato può aiutare lo storico a rispondere alle domande che egli si pone. Questa tipologia di fonti dirette, siano esse materiali o immateriali, viene riconosciuta col nome di fonti primarie; uno storico che non sia in grado di farne utilizzo non può essere considerato veramente tale<sup>42</sup>. Accanto a queste sussistono le fonti secondarie – o anche indirette

<sup>39</sup> J.G. Droysen, *Sommario di istorica*, 1943 [1882], pp. 18-31, la citazione è a p. 14.

<sup>40</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, p. 92.

<sup>41</sup> Bloch, *Apologia ...*, p. 44.

<sup>42</sup> S. Luzzatto, *Premessa*, in S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, 2010, p. 6. Il mancato utilizzo delle fonti primarie in favore delle secondarie si connota come uno dei principali elementi atti a distinguere lo storico professionista da quello amatoriale.

–, espressione con cui si suole indicare tutti quei documenti che sono il frutto di una riflessione già compiuta da altri storici, dunque la bibliografia esistente su un determinato tema di ricerca. Nonostante quest'ultimo tipo di fonti appaia meno importante è bene tenere a mente che se uno studioso non conduce un'analisi scrupolosa dei lavori altrui, non può portare avanti adeguatamente la sua ricerca, che risulterà compromessa ancora prima di essere iniziata.

Non sempre la fonte è stata intesa in senso così ampio, per lungo tempo essa è stata essenzialmente sinonimo di documento scritto, almeno fino a quando la lezione storica annalistica, che come è noto ha portato con sé un sensibile ampliamento dei campi d'interesse della ricerca storica al di là della sola prospettiva evenemenziale e in direzione di una forte interdisciplinarietà, non ha determinato un allargamento del concetto che si è poi espresso pienamente nel contesto della cosiddetta “nuova storia”<sup>43</sup>. Certo vi era stato chi prima ancora si era già rivolto in questa direzione, la differenza è che dopo la diffusione della lezione della scuola francese questo nuovo tipo di concezioni della storia e delle fonti hanno smesso di restare nell'emarginazione in cui erano state precedentemente confinate dalla persistenza di una storia tradizionale di tipo positivista<sup>44</sup>.

Premesso ciò, possiamo procedere con una classificazione più precisa; come accennato ne esistono diversi esempi, uno dei più validi proviene da Topolski che ha distinto tra fonti dirette e indirette, le prime non essendo intenzionali – «non indirizzate» – non presentano un problema di attendibilità sul piano informativo perché scevre da qualsiasi intento persuasivo, ideologico o falsificatorio, ma “solo” un problema relativo alla loro autenticità formale; le seconde al contrario essendo «indirizzate» ovvero scritte per lasciare intenzionalmente una testimonianza, vanno attentamente vagliate in entrambi i sensi menzionati<sup>45</sup>. Emergono quindi le prime difficoltà, che per la verità erano state già evidenziate da una proposta più precisa e per certi versi ancora del tutto accettabile, quella di Droysen che distinse tra avanzi/reliquie, monumenti e fonti; gli avanzi sono essenzialmente tutto ciò che resta del passato e che essendo dotato anche di un utilizzo soprattutto di tipo pratico è privo di intenzionalità; se quest'ultima dovesse essere presente allora gli avanzi sono più propriamente dei monumenti; le fonti invece sono tutte

<sup>43</sup> P. Burke, *Prologo: La nuova storia, passato e futuro*, in P. Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, 2000, pp. 4-5. Cfr. con J. Le Goff, *La nuova storia*, 1980. È il caso di sottolineare che all'ampliamento dei campi d'interesse della ricerca storica, con particolare attenzione ai fenomeni socioeconomici, anche in una prospettiva non eurocentrica e maggiormente interdisciplinare, ha contribuito dal 1952 in poi anche l'autorevolissima rivista britannica «Past and Present».

<sup>44</sup> Burke, *Prologo: La nuova storia...*, pp. 5-15.

<sup>45</sup> Topolski, *Narrare ...*, pp. 52-55.

quelle testimonianze, prevalentemente documentarie, in cui «ci vengono tramandate per memoria [cioè intenzionalmente] le cose passate»<sup>46</sup>.

È evidente che se la classificazione si pone in un certo qual modo come una riflessione essenziale, nondimeno si corre il rischio di andare oltre la sua utilità pratica con la pretesa di stabilire criteri che difficilmente possono essere considerati oggettivi. Non sono mancate in questo senso le manifestazioni di una certa insofferenza nei confronti di questi tentativi, tra le quali vanno ricordate, da un lato quella di un grande metodologo quale fu Federico Chabod, che propose una suddivisione pratica basata sull'aspetto materiale delle fonti dividendole tra figurate, scritte e orali<sup>47</sup>; dall'altro quella di Benedetto Croce che preferì abbandonare il concetto di fonte in favore dell'utilizzo di documento, un termine più generale che apre alla quasi infinita molteplicità delle forme in cui le tracce del passato possono giungere fino a noi<sup>48</sup>. In merito, è il caso di soffermarsi su quest'ultimo termine di cui si è occupato anche Jacques Le Goff nella famosa voce "Documento/Monumento" dell'*Enciclopedia Einaudi*. Dopo aver sottolineato come il prevalere dei testi sulle altre testimonianze sia stato dovuto alla vittoria – determinata dal positivismo – del documento sul monumento, propone una nuova concezione del primo, il quale, in quanto frutto di un montaggio conscio da parte del suo autore porta con sé un certo grado di ingannevolezza spesso ulteriormente accentuato dal successivo influsso della tradizione che ne può modificare ancora il senso. Stando così le cose, di fronte a queste contaminazioni, figlie della volontà di una società di presentarsi ai posteri in un certo modo, fatto in cui si rintraccia appunto il carattere monumentale del documento, lo storico ha il compito di procedere a una sua decostruzione non separandolo dai monumenti dell'epoca a cui esso pure appartiene, ma riconducendolo e confrontandolo con questi col fine di andare oltre la semplice dimensione testuale del documento stesso<sup>49</sup>. In questo senso si può intendere una delle più recenti e significative acquisizioni della critica delle fonti, infatti, come evidenziato da Delogu, questa intenzionalità dei documenti non impedisce che i loro autori ci consegnino una serie di informazioni che non erano consci di trasmettere, ne deriva che la connessione quasi

<sup>46</sup> Droysen, *Sommario ...*, pp. 18-21 (l'inciso tra parentesi è un'aggiunta del sottoscritto). Federico Chabod ha evidenziato come questo modello sia stato d'ispirazione per Ernst Bernheim che avrebbe distinto poi tra *avanzi* (che comprendono anche i monumenti) e *tradizione* (cioè fonti che mirano ad essere tali e possono essere ulteriormente distinte in *figurate*, *orali* e *scritte*). Cfr. F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, 1992.

<sup>47</sup> Chabod, *Lezioni ...*, pp. 52-64. Chabod precisava che le fonti scritte possono essere divise in *documentarie* e *narrative*, e procedeva poi nella rivalutazione del valore di quest'ultime.

<sup>48</sup> B. Croce, *La storia come pensiero e azione*, 1943, p. 109. Lo storico Gustaaf Renier ha proposto di utilizzare il concetto di "tracce" in sostituzione di quello di fonti, ritenendo che esso risulti più adattabile rispetto a qualsiasi tipo di testimonianza, sia essa scritta o meno, cfr. P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, 2018, p. 15.

<sup>49</sup> J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, 1978, vol. V, pp. 38-43.

automatica tra fonte scritta e intenzionale/indirizzata viene a perdere gran parte del suo significato; allo stesso modo anche le fonti archeologiche non possono dirsi aprioristicamente preterintenzionali, dal momento che soprattutto in riferimento al concetto di monumento, è possibile riscontrare anche in questo caso un'intenzionalità che impone un'esegesi non molto dissimile da quanto avviene per una fonte scritta<sup>50</sup>. Il quadro delle classificazioni delle fonti e della loro interpretazione va quindi complicandosi, a maggior ragione se consideriamo che già da diversi decenni gli storici considerano sempre più degne di attenzione non soltanto le fonti scritte ma anche altre tipologie che analizzano spesso con un approccio interdisciplinare. Questo è un aspetto di cui i postmodernisti non hanno tenuto molto conto, poiché, come vedremo, nel momento in cui hanno messo in discussione la scientificità della storia e anche delle fonti, lo hanno fatto dimenticando che, a differenza di quanto poteva avvenire nel Settecento, è da tempo che nessuno storico si azzarderebbe a ritenere validi i soli documenti scritti o a pensare che la storia si manifesta nel nostro presente in una forma che non può che essere quella testuale<sup>51</sup>.

È chiaro che qui abbiamo già superato il piano della classificazione delle testimonianze per essere su quello ben più complesso delle conseguenze pratiche e teoriche legata alla critica; d'altronde, seppure per comodità abbiamo distinto diverse fasi nel lavoro dello storico – euristica, critica e interpretazione –, bisogna pur tenere ben presente che esse non necessariamente debbano indicare una sequenza operativa lineare. Vale a dire che già nel momento in cui lo storico individua, reperisce, seleziona, raccoglie le sue fonti in archivio sta in un certo senso già compiendo ciascuna delle operazioni citate, allo stesso modo potremmo ritenere che il livello interpretativo sia di fatto onnipresente nella ricerca, da quando egli si pone alcune domande-problemi di partenza fino alla stesura del testo contenente le risposte.

#### 1.4. *La critica delle fonti*

Quanto detto finora ci ha permesso di introdurre alcuni elementi di riflessione sulla critica delle fonti. Un'attività complessa che non può prescindere da corpose letture, specifiche e generali; dalla capacità di compiere diverse «operazioni iper-specialistiche» che variano a seconda del documento e dell'epoca presi in esame, e variamente attengono alle cosiddette discipline

<sup>50</sup> Delogu, *Introduzione ...*, pp. 109-110.

<sup>51</sup> G. Spiegel, *History, Historicism, and the Social Logic of the Text in the Middle Ages*, in "Speculum", n. 65 (1), 1990, p. 76.

ausiliarie, nel cui novero vi sono per esempio la paleografia, la diplomatica, la sfragistica, la filologia e tante altre ancora; tutto ciò è insomma il regno dell'ermeneutica, intesa non in senso filosofico, ma come critica o meglio pura scienza dell'interpretazione, attraverso la quale lo storico scioglie diverse tipologie di problemi apprendendo dalla documentazione<sup>52</sup>. Ciò beninteso, non significa che egli sia già giunto al risultato finale della ricerca se è vero che la critica si configura piuttosto nel senso di una «preparazione del materiale, che rende possibile una concezione relativamente sicura e corretta»<sup>53</sup>. Tutto ciò è possibile solo se si è in possesso di un sapere estremamente tecnico che tuttavia non deve mancare di un certo estro e senz'altro di passione – una condizione essenziale per avvicinarsi con entusiasmo alla conoscenza di ciò che è stato, a patto tuttavia di evitare un coinvolgimento eccessivo e di mantenere un certo distacco dal passato al fine di allontanarne la possibile sensazione di una piacevole quanto ingannevole familiarità<sup>54</sup>. Si deduce da tutto questo che si tratta di un lavoro quasi artigianale, che richiede la capacità di saper maneggiare con cura uno strumentario e dei materiali assai delicati e complessi, pertanto non vi è dubbio che la storia sia un vero e proprio mestiere, ma anche un'arte *lato sensu*<sup>55</sup>.

Cerchiamo adesso di chiarire quale sia il principale problema che si affronta nella fase della critica: si tratta della necessità di verificare il documento in relazione alla sua originalità e anche rispetto al suo contenuto. Non a caso Droysen intendeva questo lavoro una «critica dell'esattezza»<sup>56</sup>. Con Chabod possiamo essenzialmente pensare a quest'operazione scindendola in due differenti momenti, che coincidono con l'esame estrinseco e quello intrinseco. Il primo riguarda soprattutto l'originalità formale, cioè la materialità del documento preso in considerazione e si sostanzia di una valutazione che si concentra su ogni parte della scrittura analizzandone stile, composizione, formule di vario genere utilizzate nel testo e così via; è dunque un'azione che stabilisce la provenienza – se si tratta di una copia o di un originale – e che risulta più importante soprattutto per le testimonianze antiche e medievali per le quali ci si avvale della paleografia. Accanto a questa sussiste l'esame intrinseco volto ad accertare

<sup>52</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, pp. 99.

<sup>53</sup> Droysen, *Sommario ...*, p. 25.

<sup>54</sup> Per un interessante spaccato concernente la dimensione emotiva della ricerca storica cfr. con N. Zemon Davis, *La passione della storia. Un dialogo con Denis Crouzet*, 2007, pp. 3-33, particolarmente p. 5; in relazione al piacere e a un certo senso di euforia che possono derivare dalla ricerca storica, soprattutto in quel luogo particolare e affascinante che è l'archivio, si veda A. Farge, *Il piacere dell'archivio*, 1991.

<sup>55</sup> Evans, *In difesa...*, p. 98. Nel dire ciò chiaramente l'autore fa riferimento anche a Bloch che ben aveva evidenziato questo aspetto in *Apologia della storia*, il cui sottotitolo è non casualmente *Mestiere di storico*. Questo aspetto "artistico" della storia, che si ricollega al discorso del racconto, sarà a breve oggetto della nostra attenzione a causa dell'interesse che gli è stato riservato in termini non benevoli da diversi postmodernisti.

<sup>56</sup> Droysen, *Sommario ...*, p. 23.



l'attendibilità del contenuto tramite un'analisi che pur senza regole specifiche va a caccia dell'anacronismo (cronologico, lessicale-stilistico, fattuale), che può leggersi nel senso della ricerca di un'eventuale incompatibilità tra ciò che sappiamo per certo e quello che il documento afferma<sup>57</sup>. Per limitarci all'esempio forse più famoso di questo tipo di indagine possiamo ricordare che Lorenzo Valla, alla metà del Quattrocento, nel *De falso credita et ementita Constantini donatione* smascherò inconfutabilmente la falsità del *Constitutum Constantini* – la presunta donazione fatta da Costantino a Papa Silvestro, che per secoli servì a giustificare le pretese temporali della Chiesa – attraverso una severa critica filologica che tra i vari elementi mendaci individuò nel testo l'utilizzo della parola *satrapi* per indicare alcuni dei collaboratori orientali dell'imperatore; Valla identificò appunto un anacronismo testuale importante che contribuì infine a portarlo alla conclusione che il documento (redatto nella cancelleria pontificia intorno all'VIII secolo), non fosse autentico ma creato ad arte<sup>58</sup>.

Il falso può in realtà essere esso stesso una fonte, ciò è palese per un caso come quello della donazione costantiniana che pur cessando di essere utile per l'epoca tardoantica, lo diventa per quella medievale, sia per il periodo in cui è stata redatta sia per quello in cui se n'è iniziato a fare concretamente uso (XI secolo)<sup>59</sup>. Dunque, la falsificazione stessa – nella maggiore parte dei casi riguardante il documento scritto, e particolarmente, ma non esclusivamente, quello medievale – può rivelarsi assai utile poiché dallo studio delle tecniche e soprattutto delle sue ragioni si possono ricavare informazioni sulla mentalità e sulla cultura della società del suo autore, oltre che su quest'ultimo. Della questione si sono occupati Bloch, e particolarmente Chabod che fornisce anche un serie di possibili ragioni (ideologiche, politiche, vanagloria, a scopo di lucro...) che motivano la falsificazione<sup>60</sup>, qui vogliamo ricordare che esiste anche un'altra forma più subdola di falsità che concerne l'esame intrinseco e dunque l'attendibilità. È possibile che il produttore di un documento possa avervi volontariamente inserito errori, inesattezze, o sottratto delle parti dando vita alla cosiddetta interpolazione, un'alterazione del significato originario della testimonianza, spesso non facilmente rintracciabile, e quindi individuabile solo da uno storico che abbia maturato esperienza, conoscenze e una certa

<sup>57</sup> Chabod, *Lezioni ...*, pp. 91-98. Da un punto di vista didattico efficaci lavori centrati sull'uso di strumenti e modalità diverse volte all'analisi, soprattutto contenutistica, di varie tipologie di fonti sono: S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione ...*; in cui si spazia dalla fonte notarile medievale alla fonte elettronica d'epoca contemporanea; e, con specifico riferimento al medioevo, F. Senatore, *Medioevo: istruzioni per l'uso*, 2018.

<sup>58</sup> Cfr. con C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica e prova*, 2014, pp. 69-73, particolarmente p. 72.

<sup>59</sup> Chabod, *Lezioni ...*, p. 102.

<sup>60</sup> Cfr. Bloch, *Apologia ...*, pp. 60-82 (capitolo sulla *Critica*); Chabod, *Lezioni ...*, pp. 100-120.

sensibilità e dimestichezza con la forma consueta, originale di quel tipo di documentazione che è stato oggetto di mistificazione<sup>61</sup>.

Finora abbiamo fatto essenzialmente riferimento alla critica della documentazione scritta, tuttavia abbiamo evidenziato l'importanza di considerare le fonti nel senso più lato possibile mostrando quanto sia rilevante fare storia in modo interdisciplinare, per queste ragioni soffermiamoci anche sull'analisi di una tipologia di testimonianze che, come vedremo, sarà oggetto di una particolare attenzione nel corso di questo lavoro, vale a dire l'iconografica. In questo caso la relazione della storia con un'altra scienza, la storia dell'arte, può favorire una maggiore consapevolezza metodologica poiché se le fonti visive si presentano come uno strumento capace di colmare o integrare aspetti ignorati dalla documentazione scritta, ciò nondimeno presentano numerosi problemi che richiedono riflessioni accurate. Esse possono distorcere la realtà dando l'ingannevole sensazione di potervi accedere senza filtri; le immagini, siano esse quadri o fotografie, non riproducono qualcosa ma ne forniscono una delle mille rappresentazioni possibili, ragion per cui esse sono sempre polisemiche e ambigue<sup>62</sup>. Sulla critica delle fonti visuali negli ultimi anni si è sviluppata un'attenzione sempre più forte che vede gli storici finalmente considerare maggiormente il valore di questi documenti; ne è nato un dibattito che ha tentato di definirne le regole di interpretazione e studio coinvolgendo specialisti di vari settori<sup>63</sup>. Dunque, l'inclusione di queste testimonianze accentua il carattere interdisciplinare degli studi storici, ciò deriva, da un lato, dalla molteplicità degli argomenti di cui è possibile occuparsi attraverso la loro analisi che richiede saperi che esulano dalla sola conoscenza del passato<sup>64</sup>; dall'altro, dalle tecniche interpretative volte a esaminarle che non interessano la sola storia dell'arte.

Tra queste già l'analisi iconografica (riguardante il senso convenzionalmente attribuito a un soggetto rappresentato) e quella iconologica (concernente il significato intrinseco di un'immagine) esigono competenze che riguardano rispettivamente i geografi, gli esperti del

<sup>61</sup> Bloch, *Apologia ...*, p. 46.

<sup>62</sup> Burke, *Testimoni oculari ...*, pp. 35, 103, 215.

<sup>63</sup> P. Burke, *Interrogare il testimone visuale*, in "Società Mutamento Politica", vol. 7, n. 14, 2016, pp. 45-56. A questo proposito c'è da sottolineare che proprio *Testimoni Oculari* di Burke ha avuto un riscontro importante nella comunità degli storici (e non solo) contribuendo all'inizio di un dibattito che ha colto la validità del ricorso alle fonti visuali in storia. Questo confronto è stato ulteriormente sollecitato da Burke che ha proposto poi, nel saggio indicato in questa nota, dieci regole interpretative che sono una piena testimonianza delle difficoltà metodologiche, ma anche delle opportunità che le immagini possono offrire. Cfr. anche I. Gaskell, *La storia delle immagini*, in P. Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, pp. 199-230.

<sup>64</sup> In merito cfr. quanto detto sui concetti di passato e mutamento nel paragrafo 1.2 "Tempo e spazio, le coordinate di riferimento", pp. 62-67.

paesaggio, e gli studiosi di cultura e mentalità<sup>65</sup>. Se accanto a questi metodi consideriamo però anche altri possibili approcci, allora aumentano ancora di più non solo le possibilità conoscitive offerte da queste fonti, ma anche le discipline indispensabili per una loro disamina. Per esempio applicando un criterio d'analisi psicoanalitico, focalizzato sulle associazioni inconscie rispetto a un dato simbolo raffigurato, la psicologia diviene un riferimento e siamo dunque nell'ambito della psicostoria; con un punto di vista di tipo strutturalista-semiotico che guarda all'immagine come a un sistema di segni, la linguistica, la filosofia e la semiotica intervengono in modo rilevante; e infine, anche nel caso di un approccio di storia socio-culturale dell'arte che tiene fortemente conto del contesto sociale in cui le reazioni a una data opera si sviluppano, subentra l'antropologia, o meglio l'antropologia storica dell'arte<sup>66</sup>. Si capisce dunque come le immagini possano essere una risorsa, anzi un veicolo per una maggiore interdisciplinarietà, ciò costituisce un ulteriore motivo per ritenere che esse vadano fortemente utilizzate anche nel contesto didattico e soprattutto nei manuali, al cui interno esse possono ambire a diventare qualcosa di più che un semplice orpello<sup>67</sup>.

### 1.5 *Qualche considerazione sull'interdisciplinarietà*

Prima di proseguire oltre, vorremo però fare una breve digressione su un aspetto a cui teniamo molto e finora richiamato più volte, ossia l'interdisciplinarietà. In merito si è già fatto cenno all'importanza di riviste come le *Annales* e *Past and Present*, e al forte avvicinamento che queste promossero soprattutto, ma non solo, verso la geografia, l'antropologia e gli studi socioeconomici<sup>68</sup>; e si è detto della nascita della cosiddetta "nuova storia" che ha favorito un

<sup>65</sup> Burke, *Testimoni oculari ...*, pp. 36-50. In merito alla molteplicità di argomenti alla quale ci riconducono queste nuove fonti, attraverso di esse ci si potrebbe occupare di temi che richiedono specifiche competenze riguardanti le più disparate discipline; lo si evince semplicemente anche dalla considerazione dei soggetti più ricorrenti nelle opere d'arte che variamente riguardano la religione; il potere e l'opposizione a esso; la cultura materiale e quindi moda, città, tecnologia, architettura; la storia sociale e dunque donne, infanzia, matrimoni e così via; nonché l'idea che si sviluppa degli altri, che chiama in causa anche elementi di sociologia per l'individuazione di stereotipi, discriminazioni, etc. È chiaro poi che lo studio delle immagini si avvale anche dei saperi provenienti da altre discipline più affini alla storia come, solo per citarne due, l'archeologia e la numismatica.

<sup>66</sup> Ivi, pp. 197-213.

<sup>67</sup> Un buon esempio che mostra agli studenti universitari come si lavora su una fonte iconografica è fornito da A. Gibelli, *L'uomo col dito puntato. Una fonte iconografica*, in S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione ...*, pp. 123-141.

<sup>68</sup> Impossibile non ricordare a questo proposito che tra antropologia (sociale, culturale, umana) e storia un'interazione densa di significati e ricca di sfumature si è avuta con l'esperienza della microstoria, alla quale faremo cenno anche in seguito. Cfr. E. Grendi, *Ripensare la microstoria?* in "Quaderni Storici", Nuova Serie, Vol. 29, No. 86 (2), 1994, pp. 539-549; C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, 2018, pp. 241-269; C. Ginzburg, *L'inquisitore come antropologo*, in Id., *Il filo ...*, pp. 270-280.

interesse sempre crescente nei confronti di ambiti e temi prima poco considerati<sup>69</sup>. Ecco, tutto questo, a partire soprattutto dalla seconda metà del secolo scorso, ha incentivato uno scambio con altre discipline (anche nell'ambito delle scienze naturali) che oggi è divenuto una prassi consolidata. È un aspetto di grande rilevanza che fornisce concrete opportunità di arricchimento sotto diversi punti di vista, sia per la ricerca che per l'insegnamento. L'interdisciplinarietà, infatti, permette di dare vita a un'analisi evidentemente più approfondita consentendo di ricavare una mole di informazioni molto più rilevante e ricca di sfumature; costituisce un'ulteriore chiave di lettura dei temi e delle fonti stesse, oltre che uno stimolo per riflettere criticamente sulle premesse epistemologiche della propria disciplina.

L'importanza dell'interdisciplinarietà si coglie perfettamente per esempio anche in ambito archeologico nel quale l'apertura nei confronti della sociologia ha favorito la nascita della proposta interpretativa dell'archeologia simmetrica, la quale, partendo dall'assunto di una relazione paritaria tra gli uomini e le cose/reperti, ha negato l'esistenza di un significato predeterminato che possa essere loro attribuito a priori; questo nuovo approccio, attraverso l'introduzione di una sociologia della scienza, ha indotto a una riflessione sulle forme in cui la conoscenza archeologica viene a crearsi con un'attenzione particolare rivolta ai valori e agli strumenti che la rendono possibile<sup>70</sup>. In questo senso, per esempio, è stato osservato che anche la netta separazione o contrapposizione in virtù della quale spesso viene inteso il rapporto tra gli esseri umani e il loro mondo materiale non è altro che il frutto di una distorta interpretazione d'epoca moderna, motivo per cui l'archeologia simmetrica, pertanto, punta a un ripensamento delle interazioni tra gli uomini e le cose<sup>71</sup>. In questo quadro l'interdisciplinarietà diventa una precondizione necessaria per una corretta comprensione di tutto ciò che concerne l'umanità e si trasforma così in una risorsa grazie alla quale vengono realizzati studi che possono contribuire anche allo sviluppo di un futuro migliore, come mostra il fatto che la combinazione tra l'apporto di varie scienze e la nuova capacità di autoriflessione ha spinto molti archeologi ad andare oltre la dialettica passato-presente per occuparsi anche del futuro, il che, per esempio,

<sup>69</sup> Burke, *Prologo: La nuova storia ...*, pp. 3-29.

<sup>70</sup> A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología Simétrica: un giro teórico sin revolución paradigmática*, Complutum, n. 18, 2007, pp. 283-319, particolarmente p. 283; O. Moro, *La "arqueología simétrica" o la irrupción de la sociología del conocimiento científico en arqueología*, in González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica ...*, pp. 318-319; M. Shanks, *Arqueología simétrica*, in González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica ...*, pp. 292-295, particolarmente pp. 292-293. Ulteriormente si può aggiungere che l'archeologia simmetrica non riconoscendo all'uomo una posizione dominante rispetto alle interpretazioni data ad un oggetto rende la disciplina molto più inclusiva, cfr. T. Webmoor, *Un giro más tras el "giro social". El principio de la simetría en arqueología*, in González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica ...*, pp. 296-304, particolarmente p. 304.

<sup>71</sup> C. Witmore, *Arqueología simétrica: un manifiesto breve*, in González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica ...*, pp. 305-312, particolarmente p. 305.

ha comportato un importante avvicinamento anche alla storia contemporanea; ne è derivata la nascita della cosiddetta “archeologia della super-modernità”, che si occupa finanche di strutture e siti del XXI secolo con lo scopo di approfondire un impegno più produttivo per la società odierna<sup>72</sup>. La reciprocità tra sociologia e archeologia rappresenta dunque un ulteriore esempio di come l'inclusione di punti di vista e di conoscenze di altri campi possa ampliare e arricchire notevolmente le prospettive di studio<sup>73</sup>.

### 1.6 *Dalle fonti all'interpretazione*

Siamo giunti a questo punto all'ultima fase del lavoro dello storico che consiste nell'interpretazione generale, che sarà poi oggetto della stesura di una sintesi scritta. L'interpretazione e il racconto sono argomenti che non possiamo trascurare in un lavoro come questo, un'eventuale negligenza a riguardo non permetterebbe di comprendere appieno la natura della conoscenza storica con conseguenze che didatticamente sarebbero esiziali giacché ancora una volta ne risulterebbe compromessa in partenza la necessità, troppo spesso trascurata, di stabilire un rapporto tra la ricerca e l'insegnamento della storia. Consapevoli di questo e dell'impossibilità di poter fornire osservazioni che descrivano minuziosamente come procede il processo interpretativo, il quale sfugge alla determinazione di criteri o regole universalmente valide, affrontiamo allora alcune questioni che in qualche modo riguardano quest'aspetto pur interessando principalmente il ricercatore. Infatti, al contrario di quanto sosteneva il positivismo, la ricerca prende le sue mosse non dai documenti ma dalla domanda preliminare che lo storico si pone rispetto a un determinato problema. Tale interrogativo riguarda un argomento verso cui egli nutre un interesse che trova la sua ragione d'essere nel presente, cioè è inestricabilmente legato al fatto che lo storico appartiene alla stessa società in cui vive che inevitabilmente lo influenza. Questa «storicità dello storico»<sup>74</sup> è un aspetto fondamentale di cui bisogna essere consapevoli e che rimanda al bisogno, quando cerchiamo di comprendere il

<sup>72</sup> A. González-Ruibal (ed.), *Reclaiming Archaeology. Beyond the Tropes of Modernity*, London, Routledge, 2013, p. 34. Cfr. anche con A. González-Ruibal, *Time to Destroy: An Archaeology of Supermodernity*, *Current Anthropology*, 49, 2, 2008, pp. 247-279, particolarmente pp. 247-262; qui si mostra chiaramente come un'archeologia intesa in questi termini possa arrivare a chiamare in causa oltre che la sociologia, anche l'antropologia, la storia dell'arte, l'architettura, gli studi di cultura materiale, la tecnologia, senza dimenticare la storia contemporanea, la politica e la memoria.

<sup>73</sup> A. Hernando Gonzalo, *Comentario a la Arqueología simétrica*, in A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica ...*, pp. 314-315.

<sup>74</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, p. 91.

passato, di avvicinarci a esso proteggendolo «dagli arbitri della nostra soggettività, dalla prevaricazione più o meno violenta esercitata su di esso in nome della contemporaneità»<sup>75</sup>.

La ricerca comincia con la formulazione di un'ipotesi di partenza intorno a un determinato tema/argomento/problema che non è detto affatto che trovi riscontro nella documentazione reperita. Tralasciando il discorso sui presupposti teorici che possono anch'essi evolvere e cambiare col prosieguo della ricerca, bisogna tenere presente che anche i temi individuati intorno a un determinato oggetto sicuramente cambieranno dopo la consultazione delle fonti, che indurrà a una loro modificazione per due ragioni; la prima è che mentre inizialmente si ragiona per tematiche, dalle fonti emergono soprattutto dati/informazioni/elementi che deve essere poi lo storico a trasformare nuovamente in temi, operazione non semplice e che può comportare modifiche sostanziali; la seconda, e più importante, è che se da un lato il confronto con i documenti può aprire sviluppi impensati, dall'altro può smentire alcune delle ipotesi formulate<sup>76</sup>. Se ciò accade, allora vige l'obbligo morale di abbandonarle o di procedere a una loro riformulazione, in ogni caso senza mistificare, omettere o forzare questa «documentazione recalcitrante»<sup>77</sup>.

Questo aspetto speculativo legato alla formulazione delle ipotesi è ineliminabile e si presenta anche in altri momenti della ricostruzione nella misura in cui grazie alle fonti ha inizio un processo creativo che spinge alla riflessione e all'utilizzo dell'immaginazione, quest'ultima con una certa inventiva non solo rende possibile l'unione di informazioni sparse trasformandole in un complesso narrativo, ma permette limitatamente di colmare alcune lacune lasciate dalla documentazione; ciò a patto che non ci si allontani dalle premesse certe da cui si era partiti e che vengano precisate le condizioni che hanno portato alla formulazione del ragionamento ipotetico volto a spiegare un determinato aspetto<sup>78</sup>. Questa componente d'incertezza, come vedremo, è stata fortemente criticata dal postmodernismo, perciò vale la pena rimarcare

<sup>75</sup> M. Del Treppo, *La libertà della memoria*, in Id., *La libertà della memoria. Scritti di storiografia*, 2006, p. 62. Sui pericoli della storicità dello storico e sui limiti dettati dalla soggettività con riferimento per esempio all'ideologia politica e all'autoidentificazione dello storico rispetto a un gruppo, un credo, una nazione, Topolski ha evidenziato, da una parte, come sia complicato per lo storico riuscire a mettere da parte le proprie convinzioni, poiché nel farlo egli non si accorge che queste comunque si manifestano inconsapevolmente; dall'altra, che credere nell'eliminazione degli aspetti legati a un'ideologia significa alimentarne un'altra, quella della neutralità, e di uno storico che appare poi come una figura senza implicazioni o connessioni con il presente; cfr. Topolski, *Narrare ...*, pp. 131-139.

<sup>76</sup> S. Rogari, *La scienza storica*, 2013, p. 203.

<sup>77</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 143-144.

<sup>78</sup> Topolski, *Narrare ...*, p. 128; si tratta di un aspetto particolarmente controverso perché allontana l'interpretazione storica dal campo dei dati inoppugnabili per condurla in quello delle possibilità e del verosimile. Su questo tema e su quanto lo storico si possa spingere in là nelle ipotesi partendo da dati certi cfr. Zemon Davis, *La passione ...*, pp. 27-28.

l'importanza delle cautele di cui si è detto, ricordando che a prescindere dal ragionamento creativo-speculativo i suoi esiti non possono esimersi dai vincoli imposti dalle fonti, il che significa che pur nella libertà dei ragionamenti avanzabili, lo storico non ha la libertà di inventare<sup>79</sup>. In merito a questo aspetto vincolante della documentazione, e al modo di procedere della ricerca storiografica è stato evidenziato che l'analisi interpretativa dello storico avanza in un modo non molto dissimile da quella condotta dal giudice, al quale lo accomuna la ricerca e la valutazione delle prove secondo un paradigma indiziario che si sostanzia di una conoscenza che resta pertanto indiretta e congetturale, e che al massimo può giungere a stabilire una versione anche assai probabile, ma mai del tutto certa di ciò che deve essere provato. Al netto di queste analogie – e ribadiamo del ruolo dirimente dato alla prova – c'è da sottolineare tuttavia che lo storico non emette sentenze, e si occupa di eventi e fenomeni la cui responsabilità non è legata soltanto al singolo; egli ha, inoltre, «il diritto di scorgere un problema là dove un giudice deciderebbe un non luogo a procedere»<sup>80</sup>. Questa particolare caratteristica del ragionamento storico, per cui alla certezza può sostituirsi talvolta la verosimiglianza nonché la congettura o la parzialità delle informazioni, ne costituisce al tempo stesso un limite e una possibilità; lo stesso si può dire della questione della soggettività, un aspetto che, come i precedenti, rappresenta un fattore essenziale in grado di influenzare prepotentemente la possibilità di giungere a una ricostruzione oggettiva del passato.

La conoscenza storica è tutta centrata sul difficile ma possibile equilibrio tra oggettività e soggettività. La possibilità di giungere a una conoscenza in qualche modo obiettiva esiste ed è garantita dall'esistenza di uno statuto disciplinare solido e riconosciuto, tuttavia non si può non ammettere che sperare in un'oggettività in termini assoluti sia pura utopia anche a causa dell'individualità del singolo. Si tratta di una condizione complessa che è stata ben evidenziata come segue:

Nessuno storico oggi potrebbe seriamente pensare di ricostruire le cose così come sono andate: non c'è bersaglio più facile dell'obiettività. Tutti sappiamo che la storia passata e la conoscenza di essa sono cose differenti, che la conoscenza storica passa attraverso una mobilissima linea dove entrano in rapporto il passato e il presente in cui opera lo storico. Il problema è di stabilire quella linea, di fissare con tutta consapevolezza i limiti, i modi, le possibilità di quel rapporto<sup>81</sup>.

<sup>79</sup> F. Benigno, *Dell'utilità e del danno di Hayden White per la storia*, in "Contemporanea", Vol. 11, No. 3 (luglio 2008), pp. 517-518.

<sup>80</sup> C. Ginzburg, *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*, 2006, pp. 16-21; Ginzburg, *Rapporti di forza ...*, p. 66.

<sup>81</sup> Del Treppo, *La libertà della memoria ...*, p. 58.

Limiti e possibilità derivanti dal rapporto tra passato e presente, e dunque anche quell'ineliminabile soggettività che a quest'ultimo è connessa; è questa una realtà la cui ammissione non deve tuttavia sfociare in conclusioni relativiste o scettiche che mettono in discussione il valore della disciplina, all'opposto è forse il caso di distinguere tra una soggettività negativa – concernente i pregiudizi, gli usi strumentali e di interesse – che va eliminata, e una positiva che riguarda le capacità di ragionamento, le interpretazioni libere del singolo studioso che hanno tutto il diritto di far parte della ricostruzione<sup>82</sup>. Sulla questione può considerarsi quasi risolutivo l'intervento di Max Weber che, ribadendo la necessità che tutte le scienze storico-sociali, pur non potendo ambire all'assoluta certezza delle scienze naturali, ne prendessero a modello l'oggettività, suggerì di distinguere tra il momento della conoscenza effettiva (e indiscutibile) dei fatti storici, e quello della loro valutazione che implica la possibilità di un giudizio di valore di cui però è di volta in volta essenziale chiarire i termini<sup>83</sup>.

Alla valutazione anche Arnaldo Momigliano riconosceva un valore particolarmente importante ritenendola l'ultima fase di un processo che deve essersi già esplicitato in precedenza nei termini di una ricostruzione degli eventi e di una loro spiegazione causale<sup>84</sup>. Del giudizio e delle sue implicazioni morali e relative all'obiettività ci siamo già occupati precisando come la conoscenza storica debba andare in direzione della comprensione. Ora aggiungiamo una pregnante riflessione fatta da Angelo d'Orsi, che ha evidenziato come nella realtà dei fatti costringere lo storico a rinunciare al giudizio, nonché pretendere che egli si sforzi vanamente di eliminare le tracce della sua individualità, si rivelerebbe non soltanto impossibile ma anche controproducente ed errato poiché svilirebbe la sua stessa ricostruzione; stando così le cose, questa dimensione soggettiva deve allora permanere purché mediata da un'onesta intellettuale che impone – come evidenziava anche Bloch – una sottomissione alla verità, da conseguirsi, da un lato, nei termini di un assoluto rigore filologico e documentale, dall'altro nella

<sup>82</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, pp. 74-75. Viene qui osservato che Paul Ricoeur si è espresso sull'argomento sottolineando il carattere di oggettività immanente della storia al quale si affianca quello della soggettività necessaria dello storico.

<sup>83</sup> M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, (a cura) di P. Rossi, 1974, pp. 65-68. Sulle scienze storico-sociali che tentano di giungere al grado di esattezza proprio delle scienze naturali, un esempio, che per altro come è stato notato è pienamente connesso all'orizzonte weberiano, lo si trova nella proposta teorica di Reinhart Koselleck. Come abbiamo visto, nel tentativo di ricostruire una storia dei concetti storici che fornisse una chiave di interpretazione della modernità, ha realizzato un modello teorico che ha storicizzato il più possibile, e dunque alterato il significato di alcuni concetti allo scopo di ottenere un risultato che potesse avere una sua concreta applicazione anche nel nostro presente. Cfr. S. Chignola, *Aspetti della ricezione della Begriffsgeschichte in Italia*, in S. Chignola, G. Duso (a cura di), *Sui concetti politici e giuridici della costituzione dell'Europa*, 2005, pp. 67-102, particolarmente pp. 70-76.

<sup>84</sup> A. Momigliano, *Il linguaggio e la tecnica dello storico*, in "Rivista Storica Italiana", LXVII, 1955, pp. 418-424.



consapevolezza del necessario rifiuto di quelle interpretazioni contraddette dai risultati della ricerca; solo così si potrà giungere a una conoscenza realmente scientifica<sup>85</sup>.

Ciononostante, non scompaiono i limiti di questa, legati oltre che alla soggettività anche alla concreta esperienza della distanza che ci separa dal passato – anche se c'è da sottolineare che anche rispetto al passato più recente permangono non pochi problemi d'interpretazione, dettati al contrario dalla mancanza di quella necessaria distanza utile all'analisi di un fenomeno storico. Ad ogni modo, la comprensione del passato nasce da una specie di «effrazione», un'operazione che partendo dai documenti permette di penetrare in una sfera diversa e lontana da quella del ricercatore, dalla quale egli pur ricava la falsa impressione di potersi immergere nel passato attingendovi a piene mani; non è così ed egli deve guardarsi bene da questa intima sensazione di vicinanza<sup>86</sup>. Il fatto è che per sua stessa natura la ricerca storica con la prospettiva di un prima e di un dopo introduce fin da subito una distorsione prospettica che può avere effetti deformanti; se a questo aggiungiamo che spesso si cerca di usare il passato per comprendere cosa ne è rimasto nel presente facendo cominciare l'analisi non dagli inizi ma direttamente degli esiti, diviene allora chiaro il rischio di stabilire aprioristicamente dei diversi gradi di rilevanza del passato stesso e di cadere in discorsi in qualche modo teleologici<sup>87</sup>. Lo ha notato in termini differenti anche Del Treppo che ha definito la conoscenza storica come «differenziale» perché basata su una differenza che consiste nella lontananza tra l'osservatore e il suo oggetto di studio, evidenziando poi come l'unica opzione epistemologicamente corretta di fronte a questo stato di cose sia proprio quella di concentrarsi direttamente sull'oggetto, il cui carattere documentario nasconde senz'altro molte meno insidie di quelle connesse alla soggettività di chi osserva<sup>88</sup>. Insomma, sono «proprio la lontananza, la diversità, l'alterità, che danno colore e vita al passato, anzi, che ci permettono di conoscerlo realmente, sfuggendo [...] alle forzature e agli schemi interpretativi prodotti da un punto di vista troppo radicato nel nostro presente»<sup>89</sup>.

Emerge dalle questioni che abbiamo affrontato tutta la complessità della conoscenza storica della quale, come si è detto, vanno riconosciuti i limiti senza tuttavia giungere a conclusione che ne negano l'oggettività. La storia è una scienza inesatta, continuamente in divenire, non

<sup>85</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, pp. 76-77. In questo senso, sono d'aiuto anche le note, che permettono di costruire una tesi interpretativa solida e scientificamente sottoponibile a verifica da parte di altri storici, e sono, o almeno dovrebbero essere, garanzia di serietà; un aspetto sul quale non ha mancato di soffermarsi anche Bloch che definì la citazione dei propri testimoni e delle fonti come «primo dovere dello storico». Cfr. M. Bloch, *Critica storica e critica della testimonianza*, p. 1. Discorso al liceo D'Amiens nel luglio del 1914.

<sup>86</sup> Zemon Davis, *La passione ...*, pp. 5, 7.

<sup>87</sup> Chittolini, *Un paese lontano ...*, pp. 304-305.

<sup>88</sup> Del Treppo, *La libertà della memoria ...*, p. 60.

<sup>89</sup> Chittolini, *Un paese lontano ...*, pp. 315-320.

priva in taluni frangenti di una certa vaghezza<sup>90</sup>; è anche lacunosa, indiretta e mediata, condizionata dal soggettivismo e aperta alla revisione perché talvolta equivoca, e comunque inesauribile<sup>91</sup>. Tali aspetti rintracciabili già nelle diverse fasi della ricerca, risultano poi evidenti in quello che è l'esito del lavoro ossia la sintesi che si esplica nella forma di un racconto scritto. Ed è di questo che ci occuperemo adesso focalizzando l'attenzione anche su quanti, partendo proprio dalla dimensione narrativa e retorica della storia, hanno seriamente messo in dubbio non soltanto la possibilità di accedere a una qualche forma di verità sul passato, ma anche che possa esistere una distinzione tra il racconto storico e quello di finzione.

### 1.7 La narrazione. Limiti e possibilità del racconto

Con il lavoro di scrittura viene mostrato il processo cognitivo e di analisi dei materiali raccolti che ha portato a determinate conclusioni. La scrittura è un'operazione di grande complessità che non si svolge solo ed esclusivamente alla fine ma che procede parallelamente alla critica delle fonti evolvendosi man mano che la ricerca avanza; è fatta di interruzioni, riprese, correzioni, tagli, riletture e riscritture di parti che si credevano ormai definitive ed è un'attività delicata almeno quanto quella dell'analisi documentaria<sup>92</sup>. È questa una dimensione spesso non tenuta adeguatamente in considerazione; lo storico è indubabilmente anche uno scrittore, il cui racconto presenta essenzialmente le seguenti caratteristiche: la base empirica dei fatti, la posizione esterna del narratore rispetto a essi, il solido ancoraggio alla dimensione temporale e spaziale; differentemente da altri, il racconto storico è l'unico ad avere l'obbligo di riferirsi a un mondo possibile, ma soprattutto «credibile» e allo stesso tempo «verosimile» e «concepibile», il che vuol dire che deve escludere nella sua descrizione l'utilizzo del fittizio e della contraddizione, presentando, inoltre, una certa coerenza formale e contenutistica<sup>93</sup>.

La struttura complessa del racconto storico è composta di tre differenti livelli; il primo di questi è quello informativo, che trasmette una serie di conoscenze che derivano dalla combinazione di «proposizioni storiche», derivabili direttamente dalle fonti, e «teoriche», che invece non hanno uno stretto riferimento temporale e documentario; accanto a questo sussiste il livello persuasivo in cui lo storico cerca di convincere il lettore della validità delle proprie tesi attraverso un processo che prevede la selezione delle fonti, la gerarchizzazione delle

<sup>90</sup> J. Huizinga, *Civiltà e storia*, 1946, p. 52.

<sup>91</sup> Cfr. H.I. Marrou, *Tristezza dello storico. Possibilità e limiti della storiografia*, 2018.

<sup>92</sup> Cfr. Carr, *Sei lezioni ...*, pp. 34-35.

<sup>93</sup> Topolski, *Narrare ...*, pp. 24-27.

informazioni, l'elaborazione di una certa periodizzazione, la scelta di una determinata posizione rispetto al narrato e di un specifico lessico; l'ultimo livello è quello ideologico/teorico e concerne i diversi fattori che influenzano lo storico in quanto uomo del suo tempo, come per esempio il modo di parlare, la lingua, la conoscenza dei fatti, il sapere generale e il sistema di valori<sup>94</sup>. È proprio il piano ideologico, ma in generale tutto l'impianto narrativo a dettare una serie di problemi ai quali abbiamo accennato e che sono diventati oggetto di un dibattito assai forte le cui radici affondando nella filosofia della storia del secolo scorso.

Abbiamo visto che uno dei principali spunti di partenza delle correnti ora relativiste e scettiche, ora decostruzioniste, post-strutturaliste, narrativiste, e infine, più in generale, postmoderniste, sia da rintracciarsi nell'opera di Ferdinand de Saussure. Egli, in *Course in General Linguistics* (1916) partendo dalla notazione di una totale arbitrarietà della relazione tra le parole e i loro significati, giungeva a ritenere che il linguaggio fosse un sistema di segni (parole) il cui senso è dettato da una connessione logica riconosciuta e in qualche modo stabile<sup>95</sup>. Le possibili conseguenze di questa tesi furono sviluppate con esiti molto gravi per la storia in un momento successivo, soprattutto a partire dalla fine degli anni Sessanta quando dalla riflessione di autori come Richard Rorty ebbe inizio la cosiddetta "svolta linguistica" nel campo degli studi filosofici. Nell'ambito del *Linguistic Turn* si inserivano diverse figure e correnti di pensiero la cui argomentazione centrale consisteva nell'idea di un'antioriorità del linguaggio rispetto a ciò che esso intende rappresentare, da qui discende la tesi di una realtà che non esiste aprioristicamente ma soltanto in quanto legata al linguaggio dal quale essa, quindi, non può prescindere; si apriva così la strada per considerare la lingua come «un sistema di codificazioni arbitrarie» che pertanto poteva essere decostruito<sup>96</sup>. Ed è ciò che precisamente si cercò di fare in ambito post-strutturalista e decostruzionista. Jacques Derrida dissolse la relazione esistente tra i segni e la realtà extralinguistica, arrivando a concepire quest'ultima come null'altro che una combinazione di significati stabilita sì nel senso deciso da un determinato linguaggio, ma che si sarebbe potuta intendere anche in tutt'altro modo; questa posizione abbattava ogni certezza e aveva conseguenze gravissime anche per la storia poiché, negando la possibilità di conoscere attraverso il linguaggio la realtà in modo oggettivo, rendeva

<sup>94</sup> Ivi, pp. 41-45; 59-73; 91-94.

<sup>95</sup> Evans, *In difesa ...*, p. 118; Spiegel, *History, Historicism, ...*, p. 60.

<sup>96</sup> Spiegel, *History, Historicism ...* pp. 60-62. Agli inizi del *Linguistic Turn*, anche il semiologo e filosofo strutturalista Roland Barthes (1915-1980) aveva attaccato gli storici accusandoli di procedere a una ricostruzione del passato basata sull'illusoria idea di poter ricostruire una conoscenza oggettiva, messa su carta in modo ingannevole grazie all'apparato critico di note, il cui vero scopo è trasmettere un'impressione di veridicità che invece è del tutto fittizia; cfr. Evans, *In difesa ...*, pp. 117-118.

impossibile anche la conoscenza di ciò che è accaduto un tempo. Ne consegue, da un lato, un relativismo estremo, poiché il senso di ciò che viene scritto si svincola completamente dall'autore per legarsi di volta in volta alle singole e differenti interpretazioni di ciascun lettore; dall'altro, data l'incapacità del linguaggio di rappresentare la realtà, un'eliminazione della distinzione tra letteratura e documenti, in altre parole l'impossibilità di distinguere realmente tra studi storici e letterari<sup>97</sup>. Siamo così giunti al punto di non ritorno giacché concepita in tal modo la storia si tramuta in mera testualità, cioè in nient'altro che in una delle mille forme di rappresentazione del pensiero di un autore. Lo sviluppo di questi argomenti non è rimasto confinato alla sola svolta linguistica, ma è stato successivamente oggetto di una riflessione che con accenti anche molto diversi può essere comunque ricondotta nel novero delle teorie proprie del narrativismo, ovvero della svolta narrativa della filosofia della storia. In quest'ottica si inseriscono diversi pensatori, tra i quali – in un percorso che conduce dagli anni Sessanta fino ai Duemila – vi sono Arthur C. Danto, Hayden White e Frank Ankersmit<sup>98</sup>.

Danto è il pensatore di apertura della filosofia della storia narrativista, la sua attenzione non è rivolta alla struttura logica della spiegazione ma al linguaggio, dato che il nucleo del suo pensiero risiede nel tentativo di conferire alle interpretazioni storiche un carattere eminentemente narrativo; cioè egli arriva al punto di negare alla ricostruzione storica qualsiasi corrispondenza con quanto realmente è avvenuto nel passato, ritenendo che essa non sia altro che il frutto di una somma di proposizioni che pur riferendosi a fenomeni lontani, in realtà ha il solo scopo di organizzarne la conoscenza nel presente; dunque, empiricamente il racconto storico riguarda proprio quest'ultimo e non il passato<sup>99</sup>. Il pensiero di Danto pone fin da subito il problema del rapporto tra storiografia e narrazione, ma senza giungere ancora a quella radicalità del ragionamento che contraddistingue Hayden White.

In *Metahistory* (1973) compie una dettagliata analisi delle tecniche retoriche utilizzate da quattro storici e quattro filosofi che sono rispettivamente Michelet, Ranke, Tocqueville, Burckhardt e Marx, Hegel, Nietzsche, Croce<sup>100</sup>. Questo lavoro è stato il punto di avvio di un'ampia produzione che si sarebbe espressa sfuggendo a ogni tentativo di un'inquadramento

<sup>97</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 118-119; Spiegel, *History, Historicism ...*, pp. 63-64; Id., *History and Post-Modernism*, in "Past & Present", V. 135, I. 1, May 1992, pp. 194-208, particolarmente pp. 196-197.

<sup>98</sup> Per un esempio illuminato e ben documentato sulle diverse fasi di sviluppo e sugli autori della svolta narrativista della filosofia della storia, con riferimento anche all'incidenza sulla storiografia e al dibattito che n'è scaturito, cfr. D. Bondi, *Filosofia e storiografia nel dibattito anglo-americano sulla svolta linguistica*, 2013, pp. 85-128.

<sup>99</sup> Ivi, pp. 91-93; in questo caso l'opera di riferimento è A.C. Danto, *Filosofia analitica della storia*, 1971.

<sup>100</sup> H. White, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, 1973, in trad. it. Id., *Retorica e storia*, 1978. Un testo di riferimento che raccoglie e traduce in italiano i vari scritti di White è E. Tortarolo (a cura di), *Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, 2006.

sistematico. Ciò, non solo per le numerose ritrattazioni fatte dall'autore, ma anche perché è difficile collocarlo in questa o in quella corrente di pensiero, dato che nella sua visione si colgono influenze che spaziano dal *Linguistic Turn* allo strutturalismo levistraussiano per giungere finanche al decostruzionismo derridiano<sup>101</sup>.

Cerchiamo di comprendere più precisamente in che cosa sia consistito il suo pensiero partendo da un'argomentazione d'importanza capitale, vale a dire quella secondo cui pur potendo essere assegnate alla storia diverse forme di scrittura, essa non possa prescindere da una «prefigurazione» del campo storico che è un atto immaginifico/poetico e possibile solo grazie all'uso di convenzioni linguistiche che permettono di esplicitare le strutture/categorie della conoscenza storica. Di conseguenza in ogni opera volta a ricostruire fenomeni del passato si distingue una «struttura tropologica» – fatta di metonimie, sineddoci, ironia, metafore –, la cui analisi resta fondamentale al fine di individuare l'impostazione di «aspetti cognitivi, estetici e ideologici del testo», che evidentemente possono variare infinitamente aprendo dunque alla prospettiva di una altrettanto illimitata molteplicità delle interpretazioni. Queste prime conclusioni contenevano *in nuce* alcuni rischi, soprattutto perché mettevano in pericolo la possibilità di raggiungere una qualche forma di verità in virtù di un determinismo linguistico che di fatto può giustificare qualsiasi tipo di affermazione<sup>102</sup>.

Erano dunque poste le basi di un duro attacco che si sarebbe espresso in seguito soprattutto nei confronti della narrazione storica. In questo senso emerge come essa non sia in grado di riprodurre effettivamente la realtà del passato, ma piuttosto sia dotata di un effetto realistico, frutto dell'utilizzo di tropi linguistici che risultano essere comuni e dunque familiari per i lettori; ciò significa che la realtà non è propria della ricostruzione storica ma è insita nel suo linguaggio che rimanda non necessariamente a ciò che è veritiero, bensì a quello che oggi viene percepito come tale<sup>103</sup>. Come è stato notato, ciò vuol dire che l'intreccio narrativo dipende esclusivamente dall'abilità del singolo storico di costruirlo e non dalla capacità di giungere a una conoscenza il più oggettiva possibile di ciò che viene studiato; una posizione che può portare a un «soggettivismo estremo» perché nega alla ricerca storica qualsiasi possibilità di poter produrre una qualche verità sul passato<sup>104</sup>. Ecco che il testo storico in particolare si

<sup>101</sup> Bondi, *Filosofia ...*, pp. 108-109.

<sup>102</sup> White, *Metahistory ...*, pp. 30-31; cfr. Bondi, *Filosofia e ...*, p. 111-113 (qui anche le citazioni). Si veda anche Evans, *In difesa ...*, p. 123.

<sup>103</sup> H. White, *Il valore della narrazione nella rappresentazione della realtà*, in Tortarolo, *Forme di storia ...*, pp. 37-60, particolarmente pp. 56-60.

<sup>104</sup> Rogari, *La scienza ...*, p. 83.

tramuta in nient'altro che in un artefatto letterario<sup>105</sup>. Questo il nucleo essenziale della visione di White che si spinge anche più in là quando non soltanto nega che la storia sia una disciplina scientifica, ma prosegue affermando che mai lo diventerà né tantomeno che debba impegnarsi in questo senso<sup>106</sup>.

Sulle conseguenze di questo modo di pensare si sono espressi diversi storici che in tono fortemente critico hanno evidenziato i rischi e le incongruenze di questa visione. Taluni hanno espresso una critica tanto dura da costringere White a ritrattare diverse sue osservazioni, alcune delle quali aprivano a possibili esiti negazionisti sulla Shoah. A tal proposito dobbiamo cominciare da Arnaldo Momigliano, che per primo percepì i rischi delle teorie che equiparavano gli storici a tutti gli altri narratori; egli espresse grande perplessità per il fatto che la narrazione e non il lavoro sulle fonti venisse posta al centro della ricostruzione storica, e contestualmente nutrì una viva preoccupazione per l'eliminazione del primo dovere dello storico, ossia la ricerca della verità<sup>107</sup>. Questo spunto è stato poi sviluppato da Carlo Ginzburg che a ragione si può ritenere forse il più implacabile avversario non solo di White ma del narrativismo in generale, verso cui si espresse già nel 1984 affermando quanto segue:

Oggi l'insistenza sulla dimensione narrativa della storiografia [...] si accompagna, [...] ad atteggiamenti relativistici che tendono ad annullare *di fatto* ogni distinzione tra *fiction* e *history* [...]. Contro queste tendenze va sottolineato invece che una maggiore consapevolezza della dimensione narrativa non implica un'attenuazione delle possibilità conoscitive della storiografia ma, al contrario, una loro intensificazione<sup>108</sup>.

In pratica ciò che era stato definito come il punto di massima debolezza della scienza storica ne diventava all'opposto uno dei suoi principali punti di forza, capace di ampliarne il grado di conoscenza alla quale essa può giungere. Questo risultato passa per una analisi che deve molto anche all'esperienza della microstoria e al cosiddetto revival del racconto che si slega dalla mera narrazione evenemenziale, per diventare non solo scrittura dei risultati raggiunti ma processo in cui «gli ostacoli frapposti alla ricerca», e dunque anche «le ipotesi, i dubbi, le

<sup>105</sup> Cfr. White, *Il testo storico come artefatto letterario*, in Tortarolo, *Forme di storia ...*, pp. 15-36.

<sup>106</sup> Su questo punto White specifica che se la storia tende alla scientificizzazione – come accade in ambito accademico – essa finisce per eliminare la sua dimensione poetica rinunciando alla possibilità che su di essa si proiettino emozioni e sentimenti. A riguardo, Benigno ha ritenuto che il problema non sussista affatto dal momento che vi sono tante altre figure che si occupano di fare storia in modo emotivamente molto più coinvolgente rispetto agli storici; non spetta a quest'ultimi, infatti, la realizzazione di simili opere, spesso riguardanti la memoria, piuttosto è loro compito vigilare su di esse. Cfr. Benigno, *Dell'utilità ...*, pp. 520-521.

<sup>107</sup> A. Momigliano, *Sui fondamenti della storia antica*, 1984, p. 465; si veda anche Ginzburg, *Rapporti di forza ...*, pp. 65-67; Benigno, *Dell'utilità ...*, pp. 515-516.

<sup>108</sup> C. Ginzburg, *Appendice. Prove e possibilità*, in Id., *Il filo ...*, pp. 295-315, particolarmente p. 310 (i corsivi sono propri del testo originale). Il saggio in questione costituiva originariamente la postfazione all'opera di N. Zemon Davis, *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, 1984.

incertezze» che questa comporta sono «elementi costitutivi della documentazione» che devono «diventare parte del racconto»<sup>109</sup>. È un'impostazione non dissimile anche da quella di Natalie Zemon Davis che in diverse circostanze ha fatto riferimento all'intervento nella narrazione del verosimile e di «una storia del possibile» che tra l'altro è ben testimoniata dall'uso che ella stessa fortemente fa e consiglia del condizionale, inteso allo stesso tempo come forma di tutela ma anche di esplorazione e superamento di quei problemi che la documentazione pone<sup>110</sup>. Se la narrazione stessa è parte del processo di ricerca, per di più in grado di discutere le carenze documentarie, senza esaurirsi in una semplice esposizione dei suoi risultati, allora assume un valore gnoseologico e metodologico pregnante non più intendibile soltanto nel senso di una questione linguistica e/o artistica. Di una sì robusta confutazione va riconosciuto pienamente il merito a Momigliano, che proprio Ginzburg – non a caso nella prefazione al *Martin Guerre* di Zemon Davis – ha evidenziato come sia stato in grado di far comprendere che lungi dal poter assimilare il lavoro dello storico a un'esercitazione retorico-stilistica priva di momenti particolarmente complessi, esso sia in realtà condizionato da problemi di veridicità, ideologia, filologia e soggettività che sono presenti in «tutti i momenti del lavoro storiografico»<sup>111</sup>. Il contributo di questi autori ha colpito nel segno perché avendo evidenziato che lo storico si avvicina alle fonti ben consapevole delle tensioni linguistiche, e tuttavia anche ideologiche, culturali e concettuali, che esse presentano, è stato in grado di sfumare, per non dire eliminare, il confine tra narrazione e ricerca, che dai narrativisti erano state intese come due operazioni rigidamente separate<sup>112</sup>.

Ginzburg, tuttavia non si è limitato a questo e ha attaccato ancora White nel corso degli anni Novanta e anche successivamente ha evidenziato il valore dirimente della prova come garanzia di un solido ancoraggio della ricostruzione storica alla realtà<sup>113</sup>. Sono evidenti in questo senso i pericoli della visione narrativista soprattutto in riferimento ad alcuni argomenti come la Shoah,

<sup>109</sup> C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo ...*, p. 256. In merito, ma con riferimento al ritorno della narrazione politico-diplomatico-militare, si veda anche Burke, *La storia "événementielle" e il revival del racconto*, in Id., *La storiografia contemporanea ...*, pp. 284-299.

<sup>110</sup> Zemon Davis, *Prefazione*, in *Il ritorno di ...*, pp. III-XI; Id., *Passione ...*, pp. 27; 8-9.

<sup>111</sup> Ginzburg, *Appendice ...*, p. 309 (il corsivo è del testo originale); si veda anche Bondi, *Filosofia e ...*, pp. 121-122.

<sup>112</sup> Bondi, *Filosofia e ...*, p. 122.

<sup>113</sup> Benigno, *Dell'utilità ...*, pp. 516; Ginzburg, *Appendice ...*, particolarmente p. 314, dove si legge che la questione della prova in storia rimane sempre centrale, e che a prescindere dall'eventualità di un intreccio che accompagni ai dati oggettivi anche il ragionamento ipotetico e la possibilità, resta fermo che l'invenzione non è mai per lo storico una strada percorribile. Cfr. Id., *Rapporti di Forza ...*, il cui sottotitolo è appunto *Storia, retorica e prova*; qui, successivamente Ginzburg avrebbe considerato questi tre elementi come inestricabilmente intrecciati sulla base di un ragionamento che approfondiva il discorso sulla prova, la quale, lungi dal presentarsi come un elemento capace di negare il rapporto tra storia e retorica, è da intendersi all'opposto – così come aveva sostenuto in principio Aristotele – il nucleo essenziale di quest'ultima.

come si evince da quanto lo storico italiano ha evidenziato in *Unus testis. Lo sterminio degli ebrei e il principio di realtà*, un saggio dal titolo eloquente che mette alle corde le tesi negazioniste di Faurisson da un punto di vista squisitamente metodologico, ma avendo per oggetto polemico anche il pensiero di White<sup>114</sup>. Qui Ginzburg dopo aver delineato una biografia intellettuale del pensatore americano – individuando tra l’altro un’influenza decisiva di Croce e del neoidealismo gentiliano, nonché una contraddizione tra il respingimento della terribile condotta tenuta dai regimi fascisti e l’accettazione di alcuni elementi ideologici solitamente associati a questi – si sofferma sul criterio con cui White, occupandosi delle tesi di Faurisson, ritiene si possa valutare la validità di tesi storiografiche opposte<sup>115</sup>. Si scopre che White oltre a non riuscire mai ad accettare completamente le tesi di Vidal-Naquet, uno dei più efficaci oppositori del negazionismo, si spinge fino ad affermare che, a prescindere dal tema trattato, la verità storica e l’efficacia (argomentativa) coincidano; a questo punto Ginzburg ne deduce causticamente che «se la narrazione di Faurisson dovesse mai risultare *efficace*, White non esiterebbe a considerarla vera». È questa una argomentazione che per Ginzburg richiama direttamente in causa una verità che non si rifà alla tolleranza (concetto particolarmente caro a White che intende lo scetticismo e il relativismo come precondizioni di un atteggiamento tollerante) ma piuttosto alla violenza<sup>116</sup>. Dunque, pur non negando la complessità del rapporto tra documentazione e realtà, Ginzburg conclude osservando che un conto è ritenere che possano sussistere interpretazioni differenti del passato, dato che ogni diversa lettura dei documenti influisce «immediatamente» sulla narrazione; tutt’altro è ritenere che la realtà storica ovvero «la cosa in sé» – leggasi l’Olocausto – non sia mai esistita; ecco che si rivela infine tutta la pericolosità di queste posizioni scettiche, relativiste e via dicendo<sup>117</sup>. Si capisce allora perché sia stato lo stesso White a riformulare parte del suo pensiero una volta compresi i rischi connessi. Egli quindi ha in primo luogo ammesso che alcuni schemi narrativi non sono utilizzabili per scrivere della Shoah, e secondariamente è arrivato a distinguere più nettamente la finzione dalla storia; è stato notato tuttavia che così facendo egli ha da una parte accantonato l’idea che il passato dipenda solo dalla particolare forma della trasposizione narrativa – vale a

<sup>114</sup> C. Ginzburg, *Unus testis. Lo sterminio degli ebrei e il principio di realtà*, in *Id., Il filo ...*, pp. 205-224.

<sup>115</sup> *Ivi*, pp. 210-220.

<sup>116</sup> *Ivi*, pp. 220-221 (il corsivo nella citazione è dell’autore). Eloquente quanto Ginzburg aggiunge in proposito: «Di fatto, l’argomentazione di White che lega la verità all’efficacia richiama inevitabilmente non la tolleranza ma il suo contrario - il giudizio di Gentile sul manganello come forza morale». Su Faurisson e Vidal-Naquet si vedano rispettivamente: R. Faurisson, *Mémoire en défense. Contre ceux qui m’accusent de falsifier l’Histoire. La question des chambres à gaz*, 1980; P. Vidal-Naquet, *Les Juifs, la mémoire et le présent*, Tomo 3°, *Réflexions sur le génocide*, 1981.

<sup>117</sup> Ginzburg, *Unus testis ...*, pp. 223.



dire la tesi portante del suo pensiero –, dall'altra si è attestato su una posizione ben più mite e realistica che non intende più rimarcare una separazione netta tra ricerca e narrazione<sup>118</sup>.

Dopo White il postmodernismo si è nutrito del pensiero di Ankersmit, che è giunto a risultati potenzialmente più esiziali per la scientificità della storia. Il punto centrale della sua visione risiede nella distinzione tra rappresentazione e descrizione; mentre quest'ultima ha un carattere riconducibile alla conoscenza, la prima è all'opposto rapportabile all'arte; Ankersmit sostiene quindi che la narrazione storica concerne la rappresentazione, ha dunque un carattere artistico, ma l'arte non riproduce la realtà – e qui torna nuovamente l'influenza crociana –, la sostituisce con un'interpretazione, dunque la storia è composta da tesi che non riguardano propriamente il passato ma le rappresentazioni che di questo si danno, ne consegue che l'unico vero criterio atto alla sua valutazione riguarda le differenze di linguaggio, è cioè di tipo estetico, e allo stesso tempo che le diverse interpretazioni proposte dagli storici non possono che differire solo stilisticamente<sup>119</sup>. La storia si esaurisce così nel linguaggio, si trasforma in arte, in un gioco retorico con conseguenze relativistiche estreme che ne sviliscono il significato.

Per la violenza di simili ragionamenti Evans ha definito Ankersmit e altri pensatori postmodernisti – Keith Jenkins e Patrick Joyce – come dei «barbari intellettuali che si aggirano alle porte della disciplina storica [...] animati da intenzioni decisamente ostili»<sup>120</sup>. La risposta di Ankersmit non si è fatta attendere e non è stata certamente meno dura nei confronti dei cosiddetti “empiristi”, tra i quali sono inclusi Carlo Ginzburg e il filosofo John Zammito; ma se a quest'ultimi Ankersmit ha comunque riconosciuto anche dei meriti, notando come essi abbiano fornito delle obiezioni che in termini di teoria della conoscenza storica sono degne di considerazione (ne parleremo a breve), non si può affatto dire lo stesso di Evans. Ankersmit con toni sarcastici e dissacratori non ha esitato a bollare *In difesa della storia* come «una breve

<sup>118</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 148-149. Cfr. H. White, *Historical Emplotment and the Problem of the Truth*, in S. Friedländer, *Probing the limits of the Representation: Nazism and the «Final Solution»*, 1992, pp. 37-53. Alle osservazioni di Momigliano e Ginzburg si sono successivamente aggiunte anche quelle di Benigno ed Evans, che hanno rigettato l'idea di potere valutare la validità di un'interpretazione soltanto sulla base di un criterio di tipo estetico e/o morale, perché facendo ciò verrebbe a cadere la differenza tra storia e *fiction*, lo storico, cioè, finirebbe per diventare uno scrittore qualunque con l'esito che il fulcro della sua attività risiederebbe nell'individuazione dei vari modelli letterari e non nel lavoro sulle fonti. Ulteriormente Benigno ha mostrato, da un lato, quanto sia stata sottovalutata l'importanza del dibattito storiografico come uno dei criteri utili per stabilire l'accettabilità di una tesi; dall'altro ha rifiutato la rigida contrapposizione tra scienza e letteratura perché viziata sia dalla volontà di affibbiare a tutte le scienze il modello della fisica, sia dalla mancata considerazione del fatto che la soggettività dello scienziato agisce sulla sua ricerca a prescindere che il suo oggetto di studio sia collocato nel presente o nel passato. Cfr. Benigno, *Dell'utilità ...*, pp. 517-520; Evans, *In difesa ...*, pp. 123-125.

<sup>119</sup> Bondi, *Filosofia e ...*, pp. 95-97. Cfr. F. Ankersmit, *History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor*, 1994.

<sup>120</sup> Evans, *In difesa ...*, p. 33. Verso la fine degli anni Novanta gli autori ai quali fa riferimento Evans si erano spesi nell'affermare, in modo non molto dissimile l'uno dall'altro e – c'è da notare – con toni assai trionfalistici, che la fine della storiografia odierna era ormai prossima.

e superficiale incursione nel campo delle teorie della storia», in cui l'autore con «una particolare mistura di arroganza e modestia» non capisce quanto sia contraddittorio affermare che una ricostruzione del passato è possibile pur avendo ammesso di poter raggiungere conclusioni che essendo solo sostenibili, e non definitive, lasciano ampio margine all'incertezza. Ankersmit si è spinto anche oltre accusando Evans di non avere soppesato il ruolo esercitato da dibattiti storiografici destinati a non terminare mai (come quelli sul Rinascimento o sulla Rivoluzione Francese) sulla concreta possibilità di scoprire come realmente siano andate le cose<sup>121</sup>.

Evans è uno di quegli storici che non ha contestato a priori tutte le tesi dello scetticismo, nonostante il piglio polemico e i toni assai duri, anzi egli ha riconosciuto la validità di alcune di esse accettando, come si è visto, il carattere di scienza debole della storia, ammettendo anche la necessità di una riflessione sul metodo storico; e soffermandosi, seppure brevemente, proprio sul ruolo della storiografia, quando ha sottolineato, da un lato, la possibilità di raggiungere delle certezze in merito all'accadimento dei fatti storici, e dall'altro, tuttavia, anche le difficoltà di giungere all'accettazione di un loro significato univoco e condiviso, confermando quindi almeno in parte le rimozioni che anche White aveva esposto sul consenso storiografico<sup>122</sup>.

Oltre a ciò, vale la pena ricordare che Zammito ha proposto argomentazioni che risultano ancora più convincenti sullo stesso piano della filosofia della storia narrativista. Infatti, si è opposto al pensiero di Ankersmit ritenendo che i *colligatory concepts* – ovvero quei concetti che non sono direttamente desumibili dalle fonti ma piuttosto frutto delle tesi condivise dagli storici – possano in realtà avere per la ricostruzione fatta da questi lo stesso valore che assumono quei termini teorici specifici delle scienze dure. Zammito ha poi mostrato che la dimensione rappresentativa che Ankersmit attribuisce alla storia non è intendibile solamente in senso artistico giacché ogni rappresentazione porta con sé una soggettività, e questa esprime una visione che non concerne mai soltanto il piano estetico ma anche quello cognitivo che è connesso alla realtà; a quest'ultima sono collegati anche i termini storici che dunque presentano un significato certo e tangibile che consente di escludere accezioni contraddittorie od opposte su un determinato oggetto di studio. Dunque, per Zammito il problema di una aprioristica

<sup>121</sup> F.R. Ankersmit, *Historical Representation*, 2001, pp. 49-63, particolarmente 49-50; Ankersmit si riferisce soprattutto all'affermazione conclusiva dell'opera di Evans che recita: «[...] io guarderò umilmente il passato e malgrado tutti loro [i post-modernisti] dirò: è accaduto realmente e realmente possiamo, se siamo scrupolosi e attenti e autocritici, scoprire com'è accaduto e giungere a qualche conclusione sostenibile sul senso che ha avuto tutto ciò»; cfr. Evans, *In difesa ...*, p. 271.

<sup>122</sup> Evans, *In difesa ...*, p. 103.

negazione del carattere scientifico dei termini della storia non si pone, esiste semmai unicamente quello di una loro valutazione e spiegazione<sup>123</sup>.

Concludendo, in generale si può ritenere che tutte le teorie postmoderniste presentino delle contraddizioni interne che, come si è visto, gli storici non hanno mancato di evidenziare. La maggiore parte di esse pur sollevando talvolta dubbi legittimi scade poi in una mistificazione del significato della storia quando le negano qualsiasi possibilità di oggettività e di giungere a una qualche verità sul passato. Ciò potrebbe anche far credere che tutto questo dibattito sia stato uno spreco di energie intellettuali, tuttavia bisogna notare che ha comunque contribuito a far progredire la disciplina poiché ha avuto il merito di indurre a una riflessione molto più profonda sulla metodologia e sugli aspetti linguistici e retorici della ricerca, non sempre considerati a sufficienza. In particolare, dalla svolta linguistica in poi tutto ciò ha suggerito agli storici di non dare affatto per scontate le forme in cui essi mettono su carta la propria ricerca e soprattutto ha mostrato la necessità di considerare il testo più attentamente<sup>124</sup>.

In quest'ottica riteniamo che un risultato non meno importante sia stato anche la rinnovata importanza attribuita sia allo spirito e all'atteggiamento metodologico e intellettuale con cui lo storico deve avvicinarsi alla documentazione, sia alle stesse fonti. Rispetto a quest'ultimo aspetto si può sostenere che, avendo come riferimento generale tutta la variegata corrente di pensiero postmodernista, sia stata scongiurata anche la possibilità che la distinzione tra fonti primarie e secondarie potesse perdere di significato; infatti, al contrario di quanto riteneva Jenkins che sosteneva come entrambe fossero nient'altro che testi, è ormai comunemente riconosciuta una «differenza qualitativa» netta tra una testimonianza proveniente direttamente dal passato e il resoconto che di questa viene offerto da parte di uno storico secoli dopo<sup>125</sup>. È un fatto, diremmo, quasi intuitivo, e nonostante vada riconosciuto che le fonti diano un accesso indiretto al passato, ciò non significa che esse non restino l'unico vero modo per accedervi. Anche Topolski, che pure ha riconosciuto l'esistenza di un «mito delle fonti storiche», mostrando come sia necessario soppesare i livelli persuasivo-retorico e ideologico della ricostruzione storica, ha comunque rigettato quest'assurda pretesa postmodernista ritenendo

<sup>123</sup> J. Zammito, *Ankersmit and Historical Representation*, in "History and Theory", vol. 44, N.2 (Maggio 2005), pp. 155-181. Sui *colligatory concepts* è intervenuto anche Topolski che ha sottolineato come questi concetti prescindano dal solo vincolo dettato dalla realtà del passato per essere determinati anche da regole che riguardano il metodo, il dibattito tra gli storici, le convenzioni linguistiche, con una variabilità dei casi che dipende dai fatti presi in considerazione. Il risultato è che alla fine tali concetti possono effettivamente inficiare sulla validità del racconto, ragion per cui ancora una volta ritorna la necessità di un'obiettività da parte dello storico che si esprime anche nel senso dell'assoluto bisogno di chiarezza, coerenza, accuratezza e onestà intellettuale; cfr. Topolski, *Narrare ...*, pp. 221-227.

<sup>124</sup> Benigno, *Dell'utilità ...*, pp. 517.

<sup>125</sup> Evans, *In difesa ...*, pp. 137, 149-151.

che l'impossibilità di un'osservazione diretta dei fenomeni storici – tranne che in rari casi a noi più vicini – non possa costituire un motivo utile a negarne la validità dello studio; infatti, anche se l'uso di dati indiretti restituisce un accesso parziale ne consente comunque una conoscenza. Insomma, pur con tutti i limiti del caso resta possibile accedere al passato e la questione della comprensione indiretta, per quanto importante, perde anche di significato se si tiene conto che alla luce della soggettività del singolo, qualunque esperienza conoscitiva della realtà non può che essere indiretta<sup>126</sup>.

Quanto abbiamo qui evidenziato ritornerà variamente nel corso di questo lavoro permettendoci di contestualizzare e inquadrare al meglio alcune delle problematiche alle quali si è fatto cenno, e che sono connesse all'insegnamento e all'apprendimento della storia. Ciò riguarderà non tanto l'ambito scolastico – dove comunque gran parte di quanto scritto può essere utile per allontanarsi da una concezione mnemonica, nozionistica e povera di significato della storia – ma soprattutto l'università in cui riteniamo che tali aspetti, variamente coinvolgenti considerazioni metodologiche e gnoseologiche nonché elementi di storia della storiografia e di filosofia della storia, siano necessari per una didattica che in combinazione con il lavoro sulle fonti possa sperare di raggiungere pienamente l'obiettivo di insegnare ai futuri docenti e ricercatori come pensare storicamente.

## *2. Insegnare e studiare storia all'università: presentazione dei risultati dei questionari e dell'attività di osservazione in aula*

Dopo avere esaminato le principali posizioni inerenti al dibattito sulla didattica della storia e i suoi principali concetti-chiave, per giungere infine ai più rilevanti aspetti metodologici ed epistemologici riguardanti la ricerca storica *tout court*, disponiamo adesso di tutti i requisiti per condurre una originale analisi sull'insegnamento e sull'apprendimento della storia nel contesto universitario in una prospettiva comparata tra Italia e Spagna<sup>127</sup>. Lo scopo principale è quello

<sup>126</sup> Topolski, *Narrare ...*, pp. 215-216; 221-225. Su questo punto ha insistito anche Ginzburg, il quale ha sostenuto che la natura - per definizione - indiretta della nostra conoscenza non possa essere ritenuta causa sufficiente per giungere alla conclusione di una «inconoscibilità» della realtà storica perché ciò significherebbe «cadere in una forma di scetticismo pigramente radicale che è al tempo stesso insostenibile da un punto di vista esistenziale e contraddittorio dal punto di vista logico»; cfr. Ginzburg, *Il giudice ...*, p. 20.

<sup>127</sup> Per quanto ci è dato sapere non esistono studi di questo tipo in nessuno dei due paesi. In generale, in entrambi l'attenzione nei confronti della storia si limita ai soli livelli dell'istruzione scolastica, diversamente da quanto avviene nel contesto britannico per il quale soprattutto nei primi anni Duemila si è registrata l'attività del *Subject Centre for History, Classics and Archeology*, uno degli istituti creati dalla *Higher Education Academy*, che fin dal 2000 organizza annualmente iniziative di diverso tipo per coloro che insegnano storia a tutti i livelli, compreso quello accademico; cfr. A. Booth, D. Nicholls, *History teaching in Higher Education: Breaking Down the Barriers*

di indagare su quelli che, come abbiamo visto, possono essere considerati i quattro nuclei tematici fondamentali di una ricerca come questa, vale a dire il sapere storico – di cui ci siamo già occupati –, i docenti, gli studenti e gli strumenti da loro utilizzati<sup>128</sup>. In questo senso il nostro proposito è quello di fornire un quadro chiaro della situazione attuale connessa all'istruzione storica universitaria e di rilevare se almeno in questo ambito si riesca nell'obiettivo fondamentale di insegnare e di apprendere a pensare storicamente nei termini di una efficace formazione metodologica e storiografica di base, e laddove ciò non dovesse accadere, capire le possibili cause proponendo qualche spunto per supplire a questa carenza.

Cercheremo di evidenziare linee di tendenza, analogie, differenze, punti di forza, lacune e spunti d'interesse nei due contesti nazionali anche grazie all'ausilio di quello che in ambito anglosassone viene detto il metodo misto, ovvero una metodologia che intende combinare l'aspetto qualitativo con quello quantitativo<sup>129</sup>. Ciò significa che ci avvarremo, da una parte, dei risultati emersi dall'osservazione<sup>130</sup> di decine e decine di lezioni ed esami tenutisi in diversi atenei italiani e in uno spagnolo, ma anche della partecipazione a convegni e seminari e del dialogo instaurato con proficue e interessanti interviste fatte a tredici docenti universitari<sup>131</sup>; dall'altra, dei dati ottenuti grazie alle risposte ai questionari destinati a studenti e docenti, la cui analisi non può che avvenire anche in senso quantitativo poiché talvolta le statistiche forniscono da sole informazioni a dir poco essenziali sui più disparati aspetti, tra i quali segnaliamo quelli relativi a una prima e originale valutazione della didattica a distanza (DaD). Del processo di ideazione, costruzione e diffusione dei questionari diremo specificatamente più avanti, per

*to Progression and Dialogue*, in "History in British Education (first conference), 14-15 February 2005", 2005. In Spagna, come si è detto, la ricerca in didattica della storia pur trovando il suo riferimento nel contesto universitario si rivolge essenzialmente alla scuola, dunque per ora non vi sono particolari ricerche per quanto concerne l'università. Un'eccezione è rappresentata da un progetto dell'università di Valenza, risalente al 2004-2005 e proseguito per altri due anni con la collaborazione di 21 docenti e 245 studenti. Il progetto intese risolvere il problema dell'abbandono degli studenti al primo anno di corso, favorendo un insegnamento maggiormente incentrato sulla collaborazione tra i docenti, e sulle competenze. Gli obiettivi furono raggiunti grazie a una metodologia d'insegnamento che associò alle lezioni frontali l'uso del supporto digitale, di seminari, visione di film e lavori di gruppo, ma al contempo venne anche notato un aumento del carico di lavoro sia per i docenti, che potevano dedicare meno tempo alla ricerca, sia per gli studenti, che spesso si ritrovavano a dover far fronte all'obbligo di sostenere molte prove d'esame in un brevissimo lasso di tempo; cfr. J. Catalá, E. Cruselles, N. Tabanera, J.M. Cruselles, E. Grau, *Innovación educativa en la Universidad: Historia*, 2007, particolarmente pp. 25-125.

<sup>128</sup> Mattozzi, *Alguna precisión...*, p. 1.

<sup>129</sup> U. Kelle, C. Kühberger, R. Bernhard, *How to Use Mixed-methods and triangulation designs: An Introduction to History Education Research*, in "History Education Research Journal", 2019, 16 (1) pp. 5-23.

<sup>130</sup> L'osservazione scientifica (o sistematica) non va confusa col semplice atto di guardare che ognuno è in grado di compiere, si tratta piuttosto di un vero e proprio strumento conoscitivo della ricerca pedagogica il cui scopo è quello di permettere la comprensione delle caratteristiche del fenomeno che si sta osservando, cfr. S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, 1995.

<sup>131</sup> Rientrano in quest'ottica anche i molti commenti lasciati all'interno dei questionari dalla gran parte degli ottocento-settantuno partecipanti tra studenti e insegnanti.

adesso è il caso di partire dal principio, ovvero dall'analisi delle diverse offerte formative proposte nei due paesi. Infine, è bene ricordare che, pur concentrandoci sul contesto accademico, non trascureremo di considerare anche i rapporti e le influenze reciproche tra università e scuola, poiché molto di quanto è stato già detto dagli esperti e di quanto abbiamo finora evidenziato, ed evidenzieremo, è indubabilmente valido per entrambi i contesti, i quali, nonostante il grave distacco venutosi a creare tra la ricerca storiografica e l'insegnamento scolastico, il frequente disinteresse e la diffidenza dell'uno verso l'altro, restano in realtà molto più connessi di quanto si voglia ammettere.

### 2.1 *L'offerta formativa in storia nelle università italiane e spagnole*

Dal punto di vista degli obiettivi di base non vi è grande differenza nel tipo di formazione storica che le università italiane e spagnole intendono offrire nei percorsi di studio concernenti, rispettivamente, la laurea triennale e il *grado*, infatti, l'analisi dei programmi di ventuno atenei rivela la volontà da parte di ciascuno di essi di fornire una solida preparazione di base, che sostanzialmente trova i suoi capisaldi nella conoscenza generale della storia, nella grande attenzione rivolta alla metodologia, con più o meno esplicito riferimento al lavoro sulle fonti; nella familiarizzazione con la tradizione degli studi storici e infine nell'interdisciplinarietà<sup>132</sup>. Lo stesso si può dire per la laurea magistrale e il *máster*, che intendono fornire un sapere più approfondito in riferimento al percorso di specializzazione scelto, nonché tutti gli strumenti, le metodologie e la conoscenza necessarie alla conduzione di una ricerca storica in totale autonomia.

Se gli obiettivi formativi sono sostanzialmente uguali non si può dire lo stesso dei percorsi costruiti per il loro raggiungimento, che pur avendo non pochi punti di contatto presentano delle differenze macroscopiche che vanno adeguatamente ponderate. La prima, una delle più sostanziali, è che mentre in Italia la laurea di primo livello in storia è conseguibile in tre anni, in Spagna ne sono previsti quattro; ivi il numero di esami è di gran lunga maggiore, infatti a

<sup>132</sup> I dati qui presentati sono il frutto di uno scrupoloso lavoro di reperimento, analisi e confronto dei programmi e delle guide allo studio prodotte in riferimento all'anno accademico 2018-2019 da alcuni tra gli atenei più importanti e prestigiosi in Italia e in Spagna. Lo studio prende in considerazione sia l'offerta formativa del percorso triennale/*grado* in "Storia" che quello magistrale/*máster*, generalmente denominato in "Scienze storiche" o "Studi storici". Le università di cui si sono esaminate le offerte sono le seguenti: Torino, La Statale di Milano, Venezia, Bologna, Firenze, La Sapienza di Roma, Napoli, Bari, Palermo, Cagliari, Autónoma di Madrid, Complutense di Madrid, Autónoma di Barcelona, Barcelona, Valencia, Sevilla, País Vasco, Salamanca, Extremadura, Zaragoza, UNED.

fronte dei 19-20 previsti negli atenei italiani, che oscillano tra i 6 e i 12 CFU, con rari esempi da 18, qui ne troviamo ben 39, raramente 40, cioè quasi il doppio, generalmente tutti da 6 CFU e talvolta da 3<sup>133</sup>. Evidentemente si tratta di una scelta che ha conseguenze importanti non soltanto da un punto di vista organizzativo, soprattutto se teniamo presente che così concepito il percorso iberico pone una maggiore enfasi sugli studi di primo livello a scapito della specializzazione, la cui durata di un anno, anche in considerazione della preparazione della tesi magistrale, il *trabajo de fin de máster* (dai 6 ai 15 o 20 CFU), sembra davvero essere troppo breve.

In merito agli esami le differenze non terminano qui e non sono connotabili soltanto in base alla quantità o al valore medio che assumono rispetto al numero dei crediti, ma anche, e più significativamente, in relazione ai contenuti. Se è possibile accertare in linea generale l'esistenza di un nucleo forte di insegnamenti che riguardano la storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea, è importante però precisare che mentre in Italia si aggiungono a essi quelli di geografia, filosofia e letteratura (inseriti sia per ragioni pratiche legate all'ottenimento dei CFU necessari per l'insegnamento, sia per motivi culturali connessi alla tradizione), in Spagna quest'ultimi scarseggiano e sono sostituiti da esami di preistoria, archeologia, arte e storia delle Americhe/iberoamericana, ai quali non di rado si aggiunge paleografia. Al netto dell'interesse rivolto verso la storia nel nuovo continente che è chiaramente legato alla forte contiguità culturale della Spagna con il Centro e il Sud-America, quanto detto evidenzia un secondo elemento di distinzione che inserisce nell'ambito della storia anche lo studio della preistoria e dell'archeologia, discipline che – soprattutto la prima – spesso non vengono nemmeno sfiorate in Italia. Cosa senz'altro negativa se consideriamo che la maggiore parte degli studenti finisce per non avere una benché minima conoscenza delle civiltà mesopotamiche o dell'antico Egitto, ma non più grave del fatto che vi sono alcuni atenei che rendono facoltativo lo studio della storia greca e, talvolta, ma in misura minore, di quella romana, o che impongono di scegliere solo una tra le due. In ultimo c'è da segnalare che in entrambi i paesi non mancano poi insegnamenti connotati in senso più locale riguardanti, da un

<sup>133</sup> In Italia vi sono per ogni percorso di laurea triennale una serie di esami obbligatori e altri a scelta tra insegnamenti propri di storia ma anche di altre discipline; in Spagna si possono distinguere quattro tipologie di esame ovvero le *asignaturas obligatorias/troncales*, le *básicas* che possono essere divise ulteriormente in *básicas de rama*, cioè attinenti al ramo di studi scelto dallo studente, e in *básicas de otras ramas*, riguardanti altre discipline, e infine le *optativas*. I primi due anni sono composti da esami obbligatori, il terzo comincia a ospitare qualche esame a scelta, mentre il quarto è composto da soli esami a scelta, eventualmente dal tirocinio esterno (non presente in tutte le università), e dalla tesi, il *Trabajo Fin de Grado* (TFG), che non supera mai i 12 CFU. Anche alcune università italiane forniscono l'opportunità di un tirocinio, che in ogni caso non è mai imposto obbligatoriamente. Un tempo anche in Italia gli esami della triennale potevano giungere fino al numero di 40, ma dall'A.A. 2008/2009 la riforma del Ministro Fabio Mussi ha imposto un tetto massimo di 20.

lato, gli antichi stati regionali, dall'altro le diverse comunità autonome, con un focus anche sulle storie nazionali che nel caso spagnolo è più frequente e generalmente volto a coprire l'intero arco cronologico compreso tra l'antichità e i giorni nostri.

Una diversità è rintracciabile anche nelle modalità di scelta del curriculum di studi che indirizzerà verso una determinata specializzazione. In Spagna esiste una situazione molto più chiara poiché il percorso è lo stesso per tutti e di fatto dal quarto anno in poi è possibile indirizzarsi verso un determinato settore di studi grazie alla selezione dei vari esami opzionali e dell'argomento su cui si incentra il *trabajo de fin de grado* (quasi sempre di 6 CFU). Non così in Italia, dove i criteri variano sensibilmente a seconda dell'ateneo di appartenenza, infatti, alcuni predispongono un solo curriculum, altri impongono agli studenti di scegliere subito al primo anno e altri ancora invece all'ultimo, in ogni caso mantenendo, a prescindere dal percorso preferito, l'obbligo di sostenere gli esami che in questo lavoro definiremo di base, vale a dire storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea.

Passando agli indirizzi di laurea specialistica offerti dai CDL magistrali o dal *máster* in Scienze Storiche, vale la pena riportare che proprio queste cinque grandi epoche storiche costituiscono i principali settori proposti dagli atenei italiani, con l'unica nota che a volte storia moderna e contemporanea sono unite, e lo stesso vale per greca e romana, per le quali talvolta si registra un'assenza nell'offerta formativa, con successivo ricollocamento nei percorsi di studi in Archeologia e in Filologia classica<sup>134</sup>. Anche in questo caso la situazione spagnola è differente, l'offerta è più ampia e, se è confermata la presenza dei percorsi modernistici e contemporaneistici, c'è da registrare talvolta l'unione della storia medievale a quella antica; è costante la presenza anche di curricula di preistoria e antichità/archeologia, e accanto a questi sussistono talvolta altri molto più specifici di storia americana, storia della monarchia spagnola e formazione del Mediterraneo tra il I e il XXI secolo. Sia da una parte che dall'altra spesso la specializzazione viene scelta non attraverso l'iscrizione a un determinato percorso, ma grazie all'effettiva selezione degli esami che lo riguardano.

<sup>134</sup> Il corso di laurea magistrale in Scienze Storiche con specializzazione antichistica manca per esempio negli atenei di Firenze, Napoli, Cagliari e Venezia.



Tabella 1 - L'offerta formativa universitaria in Storia e Scienze Storiche in Italia e in Spagna

	ITALIA	SPAGNA
<b>Laurea Triennale/Grado</b>	<b>3</b> anni (180 CFU)	<b>4</b> anni (240 CFU)
<b>Laurea Magistrale/Máster</b>	<b>2</b> anni (120 CFU)	<b>1</b> anno (60 CFU)
<b>Esami Triennale/Grado</b>	19-20	39-40
<b>Esami Magistrale/Máster</b>	10-11	8-10
<b>Esami Totali</b>	<b>29-33</b> ovvero 6/7 esami annui tra i 12-16 CFU, con rari esempi da 18 CFU	<b>47-50</b> , ovvero 9/10 esami annui, quasi tutti da 6 CFU, talvolta di 3 CFU
<b>Modalità di verifica</b>	Prevalentemente <b>Orale</b> Unico <b>esame</b> finale	Prevalentemente <b>Scritta</b> <b>Evaluación continua</b>
<b>Scelta curriculum di studi (Triennale/Grado)</b>	- percorso unico - scelta al primo anno - scelta all'ultimo anno  Sempre coprendo l'arco cronologico dalla storia antica a quella contemporanea	- dall'ultimo anno la libera scelta fra gli esami opativi e dell'argomento della tesi finale ( <i>trabajo de fin de grado</i> - TFG) permettono allo studente di orientarsi verso una data specializzazione.
<b>Discipline erogate (Triennale/Grado):</b>	Nucleo forte (circa 10 esami) composto da storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea. Geografia, filosofia e letteratura italiana.  Presenza di tirocini e laboratori non costante	Nucleo forte (28-30 esami): <b>Preistoria</b> , archeologia, arte, storia delle Americhe/iberoamericana, paleografia, metodo storico, geografia e la storia da quella antica a quella contemporanea.  <b>Pochi insegnamenti di letteratura spagnola, e soprattutto di filosofia.</b>  Presenza di tirocini e laboratori non costante
<b>Curricula magistrali/Máster:</b>	Storia Antica Storia Medievale Storia Moderna Storia Contemporanea A volte Moderna e Contemporanea insieme	<b>Preistoria e Antichità</b> Storia Antica e Medievale Storia Moderna Storia Contemporanea  Storia Americana e Iberoamericana Formazione del Mediterraneo (I-XXI sec.) Storia della Monarchia Spagnola

Rispetto al contesto italiano dove si contano 10-11 esami, in Spagna di solito ve ne sono 8-10; in un caso o nell'altro la maggiore parte degli atenei predispone lo svolgimento di un tirocinio (*practicum*) in archivi, biblioteche o in altri enti culturali, e nel caso dei percorsi spagnoli in storia contemporanea anche la partecipazione a un ciclo di conferenze e seminari, oppure a laboratori nel caso di alcune università italiane. Per completare il quadro va ricordato anche che, se da una parte abbiamo un sistema che si avvale di una modalità di verifica essenzialmente basata sullo svolgimento di esami orali, dall'altra invece non solo questi sono scritti, ma per di più sussiste un principio docimologico – cioè un metodo di valutazione – differente che è quello della *evaluación continua*. Per ora, in attesa di un approfondimento che proporrò più avanti, ci limiteremo a definire quest'ultima come una forma di valutazione che non si basa solo ed

esclusivamente sull'esame, ma piuttosto su una serie di differenti tipologie di prove che, oltre a comportare una dimensione molto più laboratoriale dello studio, vengono predisposte già durante il corso delle lezioni e presuppongono da parte del docente una valutazione progressiva e individualizzata che, se correttamente condotta, può risultare assai più veritiera ed equilibrata<sup>135</sup>. Infine, non pare superfluo rammentare che mentre in Italia la lingua madre è dominante, non lo stesso si può dire del castigliano in Spagna, che è accompagnato da catalano, galiziano, basco a seconda delle varie comunità autonome e talvolta anche dall'inglese; inoltre, prima ancora dell'avvento della DaD, va ricordato che nell'ambito dell'insegnamento del *máster* le università già prevedevano un esame in e-learning (*enseñanza en red*), e in questo senso è possibile che un ruolo importante lo abbiano giocato lo stato di avanzamento della ricerca sulle *TIC* (se ne è già discusso nel primo capitolo), e soprattutto la presenza dell'*Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), l'università pubblica telematica spagnola che tra i suoi molti percorsi di studio offre anche quello in Storia.

Prima di passare all'analisi dei risultati dei questionari è il caso di sottolineare un fatto fondamentale che costituisce senz'altro una nota di merito per il sistema universitario spagnolo. Qui, infatti, esiste anche un altro *máster*, generalmente denominato *Formación del Profesorado per ESO e Bachillerato*<sup>136</sup>, che tra i vari indirizzi di insegnamento consente di scegliere anche quello di Storia e Geografia. Tale corso di laurea è il principale ambito all'interno del quale i futuri docenti vengono formati e abilitati all'esercizio della professione dell'insegnante di scuola secondaria in base alla *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Esso si articola in un modulo generale che presenta insegnamenti di psicopedagogia, o comunque focalizzati sui processi di insegnamento e di apprendimento, e in un altro più specifico che riguarda propriamente la disciplina. Particolare valore assumono il tirocinio condotto al di fuori dell'università e il *trabajo de fin de máster* che può consistere nella sperimentazione di una vera e propria lezione condotta in aula o in una riflessione teorica sull'insegnamento. In realtà anche il *máster* in Studi storici permette di insegnare, ma non presenta lo stesso livello di attenzione verso le tecniche e le metodologie didattiche del citato percorso di studio, i cui

<sup>135</sup> Non è rara affatto l'eventualità per cui l'esame finale non costituisce in realtà la parte più importante del processo di valutazione degli studenti.

<sup>136</sup> Nel sistema dell'istruzione spagnolo l'ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*) e il *Bachillerato* compongono il quadro dell'istruzione secondaria; l'ESO della durata di 4 anni, dai 12 ai 16 anni, costituisce la scuola dell'obbligo, il *Bachillerato*, 16-18 anni, ha una durata di tre anni e si divide in quattro indirizzi: Arti visive, Scienze e tecnologia, Studi umanistici e Scienze sociali. Costituisce l'ultimo grado della scuola secondaria ed è indispensabile per chi aspira agli studi universitari, ai quali è possibile accedere, a prescindere dalla facoltà scelta, solo superando un test d'ingresso comunemente noto col nome di "selectividad", o più formalmente come P.A.U. (*Pruebas de Acceso a la Universidad*).

frequentanti – quasi sempre laureati in storia – scelgono di indirizzarsi verso l'insegnamento scolastico e non verso la ricerca e il lavoro in musei, archivi, biblioteche, istituti di ricerca e case editrici.

Figura 1 - Un esempio di un programma di studi di un Máster en Formación del profesorado de ESO y Bachillerato con indirizzo in Historia y Geografía<sup>137</sup>

CÓDIGO	ASIGNATURA	SEMESTRE	CARÁCTER	ECTS	MÓDULO	CURSO ACADÉMICO
31332	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	1	Obligatoria	4	Genérico	2020/2021
31333	Procesos y contextos educativos	1	Obligatoria	6	Genérico	2020/2021
31334	Sociedad, familia y educación	1	Obligatoria	4	Genérico	2020/2021
31367	Complementos para la formación disciplinar en Geografía e Historia	2	Optativa	10	Específico	2020/2021
31368	Aprendizaje y enseñanza de Geografía e Historia	2	Optativa	12	Específico	2020/2021
31369	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Geografía e Historia	2	Optativa	4	Específico	2020/2021
31335	Prácticas externas	1_2	Obligatoria	14	Practicum	2020/2021
31336	Trabajo Fin de Máster	2	Obligatoria	6	Practicum	2020/2021

Nonostante i docenti in didattica della storia siano principalmente impegnati nell'insegnamento all'interno del percorso di laurea per i futuri insegnanti, è bene sottolineare che negli ultimi anni anche il *grado* in storia e alcune lauree specialistiche cominciano a presentare docenti e anche gruppi di ricerca che impartiscono insegnamenti di didattica a testimonianza di una generale espansione del settore scientifico-disciplinare<sup>138</sup>.

Sul problema della formazione dei docenti ritorneremo brevemente anche in seguito, per ora ci interessava farne cenno non soltanto perché parte integrante dell'offerta formativa spagnola, ma anche per evidenziare la grande differenza esistente su questo piano tra gli ambiti nazionali considerati. Da una parte una laurea, un percorso di studi *ad hoc* che, per quanto duri soltanto un anno, è pur sempre pensato per la specifica formazione dell'insegnante con tanto di sperimentazione pratica; dall'altra un sistema che mostra tutti i suoi difetti già a partire dalla scelta di affidarsi all'ottenimento di dubbia utilità dei 24 CFU nei settori antropo-psicopedagogici e nelle metodologie e tecnologie didattiche, in autonomia o nei cosiddetti percorsi FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio). Anche se è chiaro che neppure in Spagna sono state

<sup>137</sup> Lo schema è tratto dal sito del Máster Universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato dell'Universidad Autónoma de Madrid, il cui sito è consultabile al seguente URL: [https://uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU\\_Formacion\\_Profesorado\\_Educacion\\_Secundaria\\_Bachillerato/1446794562391.htm?language=es\\_ES&nDept=5&pid=1446755975574&pidDept=1446755975995](https://uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU_Formacion_Profesorado_Educacion_Secundaria_Bachillerato/1446794562391.htm?language=es_ES&nDept=5&pid=1446755975574&pidDept=1446755975995).

<sup>138</sup> Prats, Valls, *La didáctica de la Historia ...*, p. 21.

risolte così di colpo tutte le problematiche legate al reclutamento e alla stessa didattica della storia nelle scuole, non vi è dubbio tuttavia che qui abbiamo una gran quantità di futuri docenti che individua l'insegnamento della storia e della geografia<sup>139</sup> come prima scelta, andando a svolgere quest'attività – potremmo dire – per vocazione, mentre in Italia si tratta sostanzialmente di un ripiego a cui molti – complice un sistema di reclutamento errato – accedono senza avere svolto un percorso anche solo minimamente in grado di garantirgli le conoscenze e le competenze necessarie a livello disciplinare, prima ancora che psicopedagogico.

## 2.2 L'analisi dei dati: alcune questioni preliminari

Prima di occuparci dell'analisi dei dati è il caso di precisare in che modo intendiamo procedere, con particolare riferimento alle modalità con cui è stato possibile costruire e diffondere i questionari, e soprattutto alle finalità. In primo luogo, vogliamo approfondire il significato che per questo studio ha assunto l'utilizzo della metodologia mista, detta anche triangolazione. In questi termini, secondo la più aggiornata ricerca su questo tipo di studi riguardanti la didattica della storia, il presente lavoro intende utilizzare questo metodo per un triplice scopo che consiste nella comparazione di questa duplice tipologia di risultati al fine di certificarne la validità, di inserire quanto è già noto in un contesto più ampio, e soprattutto di generare attraverso questo accostamento un risultato che possa essere il più completo possibile<sup>140</sup>. Anche tralasciando il fatto che, come è stato notato, la triangolazione costituisce uno strumento di cui i ricercatori non devono fare a meno, vedremo che non di rado statistiche e percentuali riescono a fornire un quadro della situazione chiaro che ci convince della bontà di questa metodologia e della effettiva appropriatezza ora di uno, ora dell'altro approccio a seconda della particolare tipologia di domanda<sup>141</sup>. Fatta tale precisazione, consideriamo alcune questioni di partenza che ci aiuteranno a contestualizzare meglio i questionari, definendone il processo di ideazione ed elaborazione, la diffusione, gli obiettivi, la validità e i limiti.

a) *Ideazione ed elaborazione.* I questionari sono il risultato di un lungo lavoro di riflessione che si è svolto lungo tutto il corso dei primi due anni di ricerca. La loro costruzione è stata

<sup>139</sup> In ottica scolastica è degno di nota il fatto che in Spagna la storia non sia associata né all'insegnamento della filosofia né a quello della letteratura a differenza di quanto avviene in Italia.

<sup>140</sup> Kelle, Kühberger, Bernhard, *How to Use ...*, p. 11.

<sup>141</sup> T. Haydn, *Triangulation In History Education Research, and Its Limitations: A View From the UK*, in "History Education Research Journal", 2019, 16 (1), pp. 35–49, particolarmente pp. 44-45.

possibile anche grazie alla costante collaborazione dei tutors e di specialisti sia in didattica della storia che in psicopedagogia<sup>142</sup>. Da una parte e dall'altra sono giunti continui spunti e suggerimenti per lo sviluppo di protocolli che necessariamente dovevano riuscire nella non facile impresa di conciliare il bisogno di vagliare un gran numero di aspetti con una certa brevità ed efficacia delle domande, le quali dovevano essere poste in una forma neutra che non invogliasse gli utenti a rispondere istintivamente<sup>143</sup>. La lunga elaborazione si spiega poi anche con l'adattamento che dei questionari si è dovuto fare in base al destinatario – il docente, lo studente locale e quello Erasmus – e a seconda del contesto di riferimento – Italia, Spagna, o altri paesi; ciò evidentemente non ha significato solo un lavoro di traduzione, ma pure una necessaria ponderazione delle questioni affrontate in virtù delle specifiche caratteristiche del sistema universitario a cui ci si rivolgeva<sup>144</sup>.

b) *Diffusione e risultati*. I questionari, rigorosamente anonimi, sono stati elaborati digitalmente attraverso l'utilizzo di un sito specializzato<sup>145</sup>. L'accesso è stato garantito tramite un link che conduceva a uno dei cinque questionari. La scelta di utilizzare il web era già stata fatta prima dell'emergenza sanitaria per motivi logistici e per la possibilità di raggiungere un numero più ampio possibile. La diffusione è stata realizzata essenzialmente in due modi, ovvero attraverso i contatti stabiliti con i docenti intervistati o facenti parte del collegio di dottorato dei due atenei finanziatori di questo progetto – sono stati poi costoro a contribuire a loro volta alla diffusione ad altri colleghi e talvolta anche ai loro studenti –, e soprattutto attraverso la collaborazione delle diverse società di storici che hanno provveduto a far circolare la notizia tra

<sup>142</sup> A questo proposito cogliamo l'occasione per ringraziare per il loro contributo alla costruzione dei questionari oltre che i nostri tutors, anche la professoressa di pedagogia Maura Striano, e i docenti Eduardo Federico, Marco Meriggi, Walter Panciera, Joaquin Prats, i cui consigli ci hanno permesso di riflettere e di sviluppare al meglio i diversi aspetti del questionario sotto vari punti di vista. Un sentito ringraziamento va inoltre a Beatrice Del Bo che ci ha aiutato a sviluppare un questionario che fosse linguisticamente corretto e rispettoso delle differenze di genere, e per lo stesso motivo, ma nel contesto spagnolo, anche a Roberto José González Zalacain.

<sup>143</sup> Per tutta la questione riguardante i questionari ci si è avvalsi anche dello studio di diversi lavori di ambito pedagogico che compariranno a breve nel prosieguo della trattazione, ma particolarmente è il caso di indicare fin da adesso un lavoro fondamentale incentrato proprio su un'indagine condotta sulla didattica in ambito universitario spagnolo, vale a dire F. Navaridas Nalda, *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, 2004.

<sup>144</sup> Solo per fare un esempio è evidente che l'inserimento di una domanda sulla *evaluación continua* in Italia avrebbe avuto poco senso. Per orientarsi tra le molte domande poste, può essere utile tenere a mente che contenutisticamente i questionari destinati ai docenti sono divisibili in sette sezioni, ovvero "informazioni generali"; "organizzazione e obiettivi didattici"; "valutazione apprendimento"; "manuali/testi"; "percezione del proprio ruolo"; "Erasmus"; "didattica della storia"; quelli destinati agli studenti nelle seguenti quattro: "informazioni generali"; "apprendimento e metodo di studio"; "manuali/testi"; "autovalutazione". In entrambi i casi è da aggiungersi un'ulteriore sezione che è quella relativa alla DaD, che è parso più che opportuno inserire alla luce della sua generale diffusione a partire da marzo del 2020.

<sup>145</sup> Il sito in questione, uno dei migliori per questo tipo di attività, utilizzato anche da numerose grandi aziende per sondaggi e questionari, è SurveyMonkey®, che è consultabile al seguente URL: <https://it.surveymonkey.com/>.

i propri soci<sup>146</sup>. Per quanto riguarda gli studenti sono stati dunque i professori stessi a dar loro la notizia, e al contempo si è provveduto a far circolare i link tramite i social network, su gruppi più o meno numerosi di studenti di storia e non solo. Grazie a questo sforzo profuso in un periodo compreso tra l'ottobre 2020 e l'aprile 2021 si è giunti a un risultato complessivo davvero apprezzabile che obiettivamente, considerando le risorse a disposizione e la bassa partecipazione che spesso si registra a questo tipo di iniziative, può essere ritenuto almeno discreto. Nel complesso, dunque, il questionario ha ricevuto 861 risposte, con una percentuale di completamento media oltre il 65%, un buon risultato soprattutto se consideriamo che a causa dell'alto numero di aspetti didattici da considerare, la quantità delle domande poste non è mai stata inferiore alla settantina e che dunque mediamente erano venti i minuti necessari per la compilazione<sup>147</sup>.

c) *Obiettivi e modalità di analisi*. I questionari sono stati pensati come uno degli strumenti chiave di questo studio in quanto, nell'assenza di lavori incentrati sul nostro tema di ricerca, essi dovevano servire alla raccolta di una serie di dati che da un lato avevano il compito di confermare, o eventualmente smentire, quelle che sono comuni percezioni/impressioni sull'insegnamento e sull'apprendimento, dall'altro, e in misura maggiore, dovevano portare alla luce diverse questioni importanti, a maggior ragione se teniamo a mente la possibilità di analizzarle in una prospettiva comparata e in alcuni casi, quando sussistono diversità importanti, anche con una differenziazione relativa al genere. Andando oltre questo scopo di fondo, che riteniamo si possa dire essere stato raggiunto, gli obiettivi più specifici, al di là della possibilità di tracciare un profilo medio dei docenti di storia, erano per quanto riguarda l'insegnamento: a) conoscere come i professori si organizzano, gli strumenti e le metodologie che utilizzano; b) comprendere quali obiettivi didattici essi si pongono e il modo in cui percepiscono il proprio ruolo; c) scoprire il giudizio che hanno mediamente degli studenti e il modo in cui portano avanti la loro valutazione; d) come si comportano con gli studenti Erasmus; e) infine, – aspetti di cui ci occuperemo più avanti e a parte – andare alla scoperta dei criteri di scelta dei manuali/testi utilizzati; f) e del rapporto con la DaD. In merito agli studenti i principali obiettivi erano i seguenti: a) comprendere l'approccio/atteggiamento verso il percorso formativo e il loro metodo di studio; b) individuare le principali difficoltà legate

<sup>146</sup> Tra le società che hanno partecipato attivamente alla diffusione dei questionari e che cogliamo l'occasione per ringraziare vi sono SISMED, SISEM, SISCO, SIS per quanto riguarda l'Italia, e l'AUPDCS per la Spagna. Ulteriormente, ringraziamo tutti i/le docenti intervistati/e, e quelli, davvero innumerevoli, che hanno contribuito alla loro diffusione tra colleghi e studenti in entrambi i paesi.

<sup>147</sup> Per i questionari destinati ai docenti italiani e spagnoli il numero di domande ammontava rispettivamente a 87 e 88; per quelli rivolti agli studenti italiani, spagnoli ed Erasmus erano rispettivamente 74, 70 e 80.

all'apprendimento della storia; c) avere una loro autovalutazione e un giudizio sull'offerta formativa ricevuta; d) raccogliere notizie sul loro rapporto con i docenti; e infine, due questioni di cui ci occuperemo anche in questo caso separatamente, vale a dire e) analizzare in che modo essi studiano i manuali e i testi in generale; f) capire come valutano e cosa pensano dell'esperienza con la DaD.

Va precisato inoltre che, al fine di ottenere un risultato che ci dicesse il più possibile, il questionario ha avuto tra i suoi destinatari da un lato tutti i docenti che avessero almeno un insegnamento di tipo storico a prescindere dall'indirizzo di laurea in cui questo era inserito; dall'altro tutti gli studenti che durante il loro percorso avessero sostenuto con profitto almeno uno degli esami di storia di base. Per quanto concerne la lavorazione delle informazioni ottenute da un punto di vista strettamente statistico, la nostra attenzione, al netto di alcune tabelle riepilogative e di grafici su aspetti specifici, si concentrerà su un'analisi condotta sia rispetto alla singola domanda, sia a sottogruppi che ne riuniscono diverse, mettendo a confronto i dati dei due paesi; a questa componente quantitativa si aggiungeranno l'analisi delle valutazioni esemplificative presenti in alcuni questionari, e, infine, ciò che è emerso dai convegni e dalle interviste fatte a esperti, e dalla nostra esperienza di osservazione/partecipazione a numerose lezioni e sedute d'esame<sup>148</sup>.

d) *Limiti e punti di forza*. Per cominciare è doveroso precisare il campione dei questionari italiani è abbastanza corposo e vario, anche se ha fatto registrare una minore partecipazione dei docenti antichisti; quello spagnolo è sicuramente il più corposo per quanto riguarda gli studenti, mentre in merito ai docenti presenta una caratteristica importante perché è in un certo senso più specifico di quello italiano poiché ha visto un'alta partecipazione di docenti (42%) che non appartengono al *grado/máster* in *Historia* ma a quello di *Formación del Profesorado de secundaria* o *de primaria*. Ciò è importante perché ci offre l'opportunità di considerare più da vicino il parere di professori che hanno una forte attenzione verso la didattica della storia, anche se si tratta di un fattore da considerare quando vorremo fare un confronto sui punti di vista emersi su una stessa questione tra Italia e Spagna. Anche se la maggiore parte delle risposte provengono da allievi del CDL in Storia, la partecipazione di iscritti appartenenti ad altri percorsi è stata adeguatamente considerata, e proprio per questa ragione è bene precisare che

<sup>148</sup> È il modello di analisi dei risultati che in modo non dissimile viene seguito anche in Navaridas Nalda, *Estrategias ...*, pp. 126-127.

laddove ci interessava conoscere soltanto il parere degli studenti di storia sono state predisposte apposite domande alle quali quest'ultimi erano gli unici chiamati a rispondere<sup>149</sup>.

Va poi esaminata anche una questione di tipo psicologico; coloro che decidono di rispondere ai questionari sono solitamente i più motivati, e vedremo come ciò emergerà chiaramente anche dalla forte lucidità critica di alcuni commenti e osservazioni che andremo a riproporre, d'altra parte ciò ci mette in guardia anche dal considerare troppo positivamente alcuni aspetti emersi, soprattutto in riferimento agli studenti, visto che con ogni probabilità, anzi, certamente, mancano i pareri di un gran numero di studenti molto meno volenterosi. Al di là di questi elementi, che comportano anche un certo grado di imponderabilità, in generale ci pare che un limite concreto dei questionari possa rintracciarsi in un numero di studenti Erasmus raggiunto troppo esiguo; l'utilizzo della lingua inglese e la diffusione della notizia tramite gli stessi canali di cui si è detto in precedenza non sono bastati ad andare oltre una dozzina di diligenti partecipanti; per questa ragione i relativi risultati non sono stati inseriti nelle tabelle né riassunti graficamente, tuttavia in un numero molto limitato di circostanze vi faremo comunque riferimento in merito ad alcune impressioni emerse su una generale diversità del sistema universitario italiano rispetto alla Spagna e al resto d'Europa. Ad ogni modo, concludendo, riteniamo che tutti i campioni offrano uno spaccato importante della situazione della didattica della storia in entrambi i paesi.

### 2.3 I docenti e la sfida dell'insegnamento

Per cominciare tracciamo un profilo medio del docente che ha risposto al questionario. Nel caso italiano si tratta di un uomo o di una donna sui cinquanta anni, con una posizione accademica solida che corrisponde al ruolo di professore associato; insegna sia alla triennale che alla magistrale di Storia, ma anche in altri corsi di laurea e ha dunque almeno tre insegnamenti. I suoi corsi sono frequentati da un gran numero di allievi nel triennio, sopra gli ottanta, mentre per gli insegnamenti specialistici essi si attestano sui trenta o poco più; si avvale principalmente dell'utilizzo della lezione frontale e valuta essenzialmente attraverso un esame orale. In ambito spagnolo è un uomo o una donna di quasi cinquanta anni che ha il ruolo di *profesor titular* e insegna principalmente nel *grado in Historia* o in *Formación del profesorado*, dove solitamente ha almeno due insegnamenti impartiti a classi che contano un minimo di sessanta studenti; in

<sup>149</sup> Nel complesso anche il numero di atenei coinvolti è stato abbastanza ampio giungendo a 75 per i docenti (43 italiani e 32 spagnoli) e a 38 nel caso degli studenti (16 italiani e 22 spagnoli).



aula fa ricorso alla lezione frontale e al lavoro di gruppo ed esamina gli studenti attraverso diverse tipologie di prove in forma prevalentemente scritta<sup>150</sup>.

Tabella 2 - Riepilogo dei dati preliminari dei docenti italiani e spagnoli

	ITALIA	SPAGNA
<b>Numero partecipanti</b>	117	84
<b>Atenei coinvolti</b>	43	32
<b>Sesso</b>	M 58% - F 42% - Altro 0%	M 36% - F 64% - Altro 0%
<b>Età</b>	30-35: 4% 36-45: 21% 46-55: 36% 56-65: 27% oltre 65: 12%	30-35: 10% 36-45: 27% 46-55: 32% 56-65: 26% oltre 65: 5%
<b>Situazione contrattuale</b>	Ordinario 22% Associato 44% Contrattista 21% RTDa 2,7% RTDb 8,6% Ricercatore a tempo indet. 1,7%	Catedrático 17% Prof. Titular 37% Prof. Contratado 15% Prof. Ayudante 20% Otro 9%
<b>Insegnamenti coperti</b>	284	221
<b>Tipologie di CDL</b>	41 + 2 Master I/II livello	18
<b>Media ore di insegnamento per semestre/per anno</b>	72,9/145,8	95,62/191,24
<b>Anni di docenza universitaria</b>	0-5 anni: 20% 6-9 anni: 10% 10-19 anni: 28% 20-29 anni: 28% 30-34 anni: 4% 35-39 anni: 4% 40-44 anni: 6%	0-5 anni: 12% 6-9 anni: 6% 10-19 anni: 48% 20-29 anni: 20% 30-34 anni: 10% 35-39 anni: 3% 40-44 anni: 1%
<b>Docenza scolastica (media anni)</b>	No 59%, Sì 41% (6,7 anni)	No 68%, Sì 32% (8,1 anni)
<b>Modalità svolgimento esami (Triennale/Grado)</b>	Orale 66% - Scritto 7% Entrambi 27%	Orale 0% - Scritto 75% Entrambi 25%
<b>Modalità svolgimento esami (Magistrale/Máster)</b>	Orale 73% - Scritto 3% Entrambi 20%	Orale 7% - Scritto 61% Entrambi 32%
<b>Tipo di valutazione</b>	Basata sull'esame finale Prove intercorso No 66%, Sì 34%	<i>Evaluación continua</i>

Come si evince da questo confronto emergono già delle sostanziali differenze di fondo tra i profili di ciascun paese, tuttavia non mancano anche le analogie che evidenzieremo a breve cercando di mostrare i più importanti aspetti emersi attraverso un'analisi ripartita a seconda

<sup>150</sup> La distribuzione geografica delle università di appartenenza dei docenti partecipanti in Italia è così ripartita: Nord 35%, Centro 40%, Sud 25%, tutte le regioni sono presenti con diversi atenei, tranne la Basilicata. Gli insegnamenti ricoperti riguardano nel 27% dei casi la storia moderna, 25% storia medievale, 19% storia contemporanea, 4% storia economica, 4% storia greca e romana, 21% altro. Per quanto concerne la Spagna la maggiore parte delle risposte è giunta da diverse comunità autonome del Nord 32%, seguono poi l'Andalucía 17%, Madrid 16%, la Comunitat Valenciana 11%, la Catalunya 9%, altro 15%; non è giunto alcun riscontro dalla comunità autonome delle Asturias. Il 40% degli insegnamenti ricoperti concerne la *didáctica de la historia*, mentre il 50% riguarda la storia con un'equa distribuzione tra *Historia del tiempo presente/mundo actual*, *contemporánea*, *moderna*, *medieval*, *de America* e *introducción a la historia*, 10% altro.

degli obiettivi che un determinato gruppo di quesiti intendeva raggiungere. Durante l'analisi in dettaglio dei risultati è bene tenere presente che d'ora in poi, laddove non sia specificato diversamente, quando accosteremo due percentuali – come per esempio in questo modo (75%-70%) – si tenga ben presente che la prima si riferirà all'ambito italiano e la seconda a quello spagnolo<sup>151</sup>.

a) *Organizzazione, strumenti e metodologie didattiche*. Tenzialmente i docenti di entrambi i paesi predispongono un solo programma di studi che resta tale a prescindere dai diversi corsi di laurea a cui i loro insegnamenti possono rivolgersi (67%-55%); essi organizzano l'attività didattica in aula fornendo molto spesso materiali di diverso genere, cosa che si verifica soprattutto nel contesto iberico (73%-94%)<sup>152</sup>. In merito alle lezioni è forse possibile evidenziare una maggiore familiarità dei docenti iberici con il web e in generale con l'utilizzo delle nuove tecnologie dal momento che si riscontra una percentuale maggiore di quelli che utilizzano in aula un supporto visivo come foto, immagini, *Power Point* (88%-97%), la rete, di cui si incentiva un uso critico (90%-97%), e che fanno largo ricorso anche a spezzoni di video, audio e film (68%-93%)<sup>153</sup>. È importante rilevare una differenza non da poco a proposito dell'utilizzo di fonti documentarie in aula, visto che è significativo lo scarto di quanti in Italia non vi fanno ricorso rispetto al contesto spagnolo (37%-0%); è possibile che in questo senso un ruolo importante lo giochi il sistema della *evaluación continua* che prevedendo, almeno in teoria, un carattere più laboratoriale anche per i corsi numerosi potrebbe favorire un uso più massiccio dei documenti<sup>154</sup>. E, nonostante ciò, va rilevato che dalle interviste condotte è emerso che proprio i docenti spagnoli ritengono che uno degli aspetti da migliorare consista appunto in una preparazione metodologica più solida e in una maggiore quantità di attività che siano legate allo studio e alla critica delle fonti. A riguardo è interessante confrontare le principali strategie d'insegnamento adottate e quelle che si vorrebbero adottare nei due paesi se le condizioni legate al numero degli studenti – sempre troppo alto – e al tempo a disposizione, lo permettessero.

<sup>151</sup> Per i protocolli dei questionari si rimanda all'apposita sezione in appendice.

<sup>152</sup> In entrambi i paesi questo materiale non viene fornito direttamente in aula, ma caricato su piattaforme digitali anche se con una significativa differenza tra l'ambito iberico dove ciò avviene l'84% delle volte, e quello italiano dove ciò si verifica nel 58% dei casi, qui infatti si attesta al 32% la quantità di chi lo fornisce utilizzando la propria pagina web.

<sup>153</sup> Da rilevare in entrambi i contesti una certa fiducia nella capacità di creare in aula un clima armonioso, atto a produrre un proficuo dialogo e un continuo confronto tra docenti e studenti (93%-91%).

<sup>154</sup> Ciò non toglie che, come vedremo dalle valutazioni tanto degli studenti italiani quanto di quelli spagnoli, resta il problema di un gran numero di docenti che tende a non fare utilizzo delle fonti e a non dare una dimensione più pratica al lavoro svolto per vari motivi.

Figura 2 - Strategie di insegnamento in aula - Italia

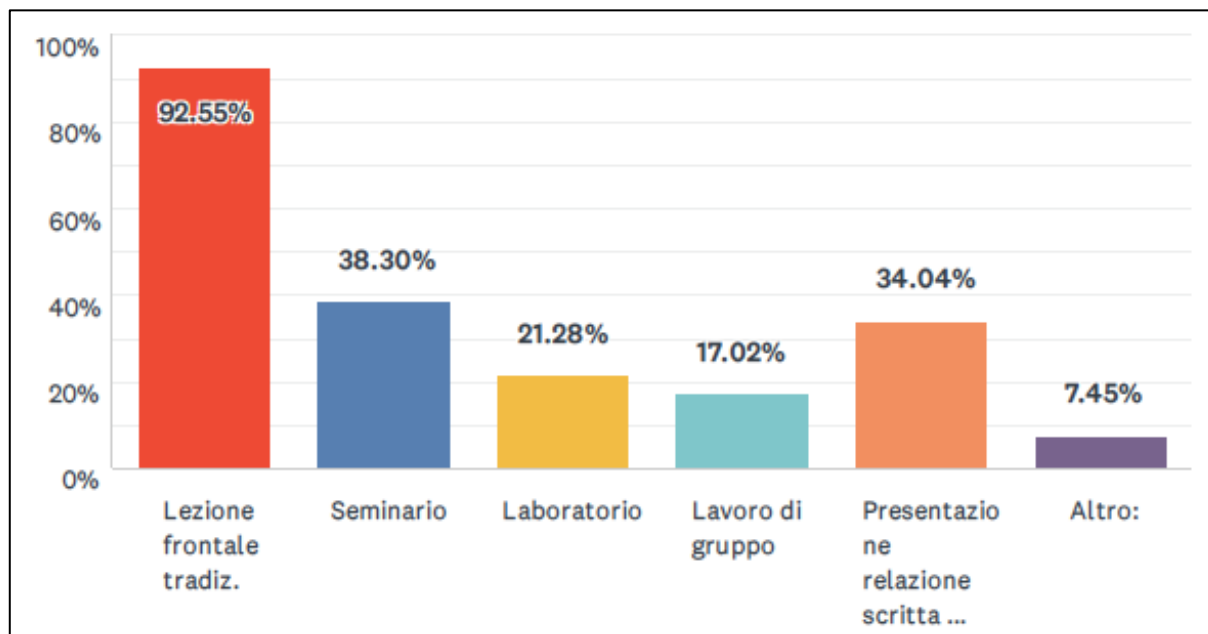
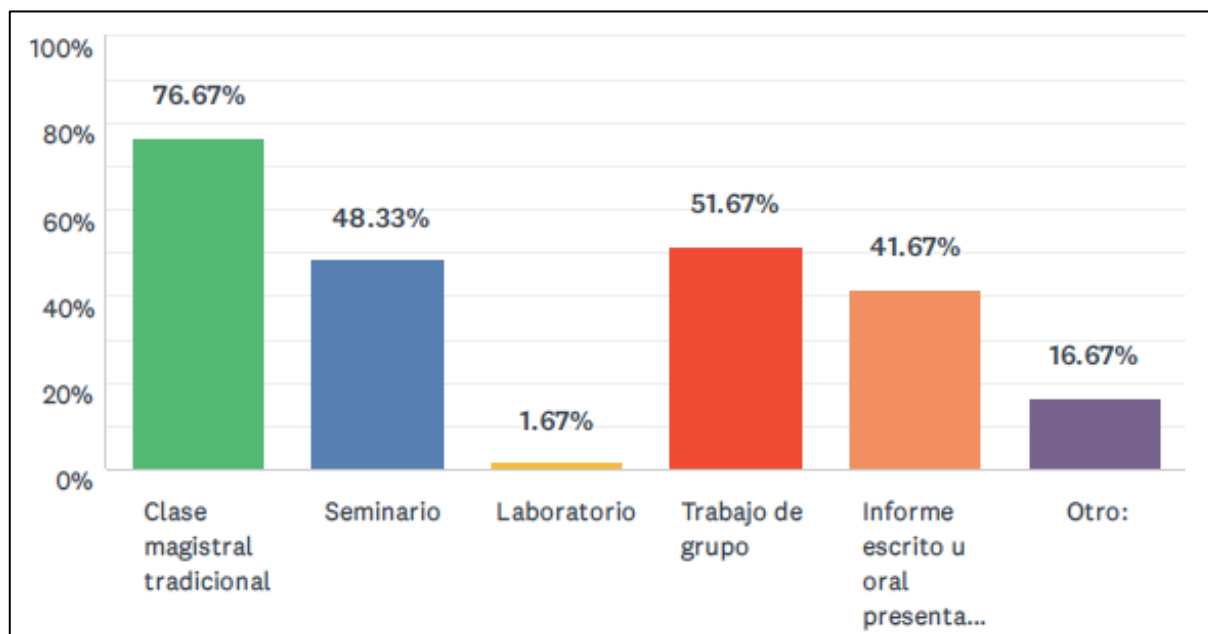


Figura 3 - Strategie d'insegnamento in aula - Spagna



È dominante in Italia il ricorso alla lezione frontale che in Spagna pur essendo molto impiegata risulta essere forte integrata dal lavoro di gruppo; i seminari e la presentazione orale/scritta di una relazione da parte dello studente sono entrambe strategie molto utilizzate, mentre il laboratorio sulle fonti è nettamente meno adottato nel contesto spagnolo, dove con ogni probabilità viene assorbito dal lavoro svolto dagli studenti in collaborazione con i loro compagni. Nonostante qui la didattica dia l'impressione di una applicazione più pratica, che in

qualche modo trova conferme anche in un minore ricorso alla lezione tradizionale, va tuttavia sottolineato che l'esigenza di una maggiore concentrazione su una didattica che si basa su esempi di ricerca concreta resta assai forte anche in Spagna, dove accanto al desiderio di fare più seminari si accompagna anche quello di mettere in pratica la cosiddetta *flipped classroom*<sup>155</sup>. A dire il vero anche in Italia una piccola parte di docenti vorrebbe sperimentare questa tecnica d'insegnamento, ma in generale tale voglia di procedere in direzione del lavoro sulle fonti e di un insegnamento che possa essere più specifico e circostanziato a un numero minore di studenti è ancora più accentuata e perfettamente espressa dal fatto che si vorrebbe un incremento di seminari (il 30% dei docenti si esprime in questo senso), laboratori (30%)<sup>156</sup>, e successivamente anche dei lavori di gruppo (13%) e di lezioni-dibattito (13%)<sup>157</sup>.

Non differiscono molto neanche le strategie volte a catturare l'attenzione dei discenti, c'è da sottolineare che in entrambi i contesti emerge come gran parte dei professori ritenga già il dibattito e le domande da loro poste sufficienti a stimolare l'interesse, affianco a queste l'uso

<sup>155</sup> La *flipped classroom* o anche "classe capovolta" è una strategia didattica utile a motivare gli studenti, a renderli protagonisti del proprio apprendimento e che utilizza la lezione in aula come un momento per consolidare conoscenze già acquisite a casa. Essenzialmente consiste nell'inversione di ciò che avviene solitamente, ossia piuttosto che ascoltare la lezione e poi studiare al di fuori della scuola/università, lo studente viene incaricato dal docente di concentrarsi su un determinato argomento direttamente a casa grazie anche all'ausilio di video, audio e testi, svolgendo anche alcuni compiti con i colleghi, in questo modo giungerà in aula nei giorni successivi già preparato e qui riceverà da parte del docente un feedback e un aiuto specifici in base alle sue esigenze; cfr. R. Santiago, J. Bergmann, *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, 2018, pp. 79-80. Sui problemi che questa tecnica comporta in un contesto universitario riportiamo il commento di una docente italiana: «Vorrei favorire maggiormente il lavoro di gruppo in una prospettiva di *flipped classroom*, ma anche gli esercizi guidati [...]. I fattori che scoraggiano l'adozione di queste strategie sono tre: 1) La grande quantità degli studenti. Soltanto nei corsi magistrali con massimo 25-30 studenti è possibile realizzare questo tipo di strategie di formazione. 2) Gli studenti tendono a evitare qualsiasi lavoro supplementare dal quale non è possibile trarre un vantaggio in termini di riduzione del carico didattico (come dimostrano sia l'esperienza concreta sia i questionari valutativi compilati dagli stessi studenti). 3) Si tratta di metodi formativi che necessitano di una preparazione supplementare da parte di un singolo docente, il quale è già pesantemente oberato dalle attività di tutoraggio e di amministrazione. Il rischio è di sottrarre troppo tempo alla ricerca».

<sup>156</sup> La maggiore parte dei docenti segnala a questo proposito che il primo ostacolo alla realizzazione di seminari e laboratori è data dal corposo numero di partecipanti ai loro corsi, e in secondo luogo da una preparazione degli studenti non di rado inadeguata. In merito alle strategie di insegnamento indicate, per una maggiore chiarezza va segnalato che, come abbiamo visto, il laboratorio è pensato come uno spazio didattico fortemente sperimentale incentrato essenzialmente sulla ricerca attraverso il lavoro sulle fonti; pertanto, rispetto al seminario ha una dimensione più spiccatamente pratica. Il seminario, infatti, è da intendersi come una lezione (o un gruppo di lezioni) in cui l'approfondimento di un determinato tema – per esempio, un dibattito storiografico – non necessariamente deve comportare un lavoro sulle fonti, ma può svilupparsi anche attraverso un confronto e una collaborazione incentrati sul dibattito, su una presentazione orale o la produzione di una relazione scritta. Infine, con lavoro di gruppo intendiamo indicare in un'accezione molto più ampia tutte quelle strategie didattiche che comportano la collaborazione di due o più studenti (cfr. *infra* p. 132, nota 202) chiamati a svolgere non soltanto attività come quelle previste nell'ambito di laboratori e seminari, ma soprattutto incarichi dalle tempistiche varie, realizzabili eventualmente anche nel contesto di classi molto numerose.

<sup>157</sup> La lezione-dibattito, o anche "discussione guidata" è condotta in aula su un tema controverso e su cui sussistono interpretazioni, in questo caso storiografiche, diverse. Il docente svolge la funzione del moderatore e dunque più che intervenire è chiamato a vigilare sul corretto svolgimento della discussione; cfr. Navaridas Nalda, *Estrategias ...*, p. 58.

del supporto digitale e in generale della proiezione di testi, immagini, fonti, nonché il tentativo di connettere le questioni del presente con il passato, costituiscono i principali espedienti utilizzati. Molto più rari gli esempi di chi dà vita ad attività di *gamification* e personificazione o cerca di tenere viva l'attenzione organizzando visite a luoghi storici.

b) *Obiettivi didattici e percezione del proprio ruolo.* In merito a questi aspetti sono particolarmente importanti tre quesiti in particolare. Il primo di questi è rappresentato dall'importanza attribuita alle diverse attività che i docenti sono chiamati a svolgere; l'insegnamento e la ricerca sono considerate le due principali mansioni (73%-85%; 70%-73%), seguono l'organizzazione di attività (32%-27%), e tutorato/assistenza (31%-50%). È degna di nota la rilevanza più netta che l'attività di tutorato assume in area spagnola, dovuta ancora una volta anche alla *evaluación continua*.

La seconda domanda chiave si riferisce al grado di priorità assegnato a tre differenti obiettivi didattici, che sono la trasmissione di contenuti, lo sviluppo di competenze e infine l'uso critico in altri contesti delle conoscenze e competenze acquisite. A ciascun docente è stato chiesto di attribuire un valore a ciascuno di questi traguardi da 1 (il più basso) a 4 (il più alto).

Tabella 3 - Priorità didattiche - Italia e Spagna<sup>158</sup>

	PRIORITÀ 1 (BASSA)		PRIORITÀ 2 (MEDIO-BASSA)		PRIORITÀ 3 (MEDIO-ALTA)		PRIORITÀ 4 (ALTA)		MEDIA PONDERATA PRIORITÀ DIDATTICA	
	ITA	ESP	ITA	ESP	ITA	ESP	ITA	ESP	ITA	ESP
TRASMISSIONE CONTENUTI	3.19%	<b>10%</b>	11.70%	8.33%	40.43%	45%	<b>44.68%</b>	36.67%	3.27	3.08
SVILUPPO COMPETENZE	6.38%	6.78%	13.83%	<b>5.08%</b>	42.55%	25.42%	37.23%	<b>62.71%</b>	3.11	3.44
USO CRITICO CONTENUTI E COMPETENZE IN DIVERSI CONTESTI	2.17%	3.39%	2.17%	8.47%	19.57%	15.25%	76.09%	72.88%	3.7	3.58

Come si può vedere dalla tabella proposta per tutti i partecipanti non c'è stato dubbio ad assegnare il primato all'uso critico delle conoscenze/competenze (media ponderata 3,7-3,58), ma è a questo punto che compare un'importante difformità tra italiani e spagnoli. Mentre i primi ritengono che la seconda priorità consista nella trasmissione dei contenuti (3,27-3,08), i secondi

<sup>158</sup> Nella tabella i dati in grassetto intendono evidenziare alcune differenze che, in linea con quanto emerso dalla media ponderata, fanno pensare a una maggiore importanza attribuita allo sviluppo delle competenze nell'ambito spagnolo rispetto a quello italiano.

considerano lo sviluppo negli studenti delle competenze/abilità (3,11-3,44) un obiettivo la cui importanza è quasi pari al loro utilizzo critico in altri contesti e con una differenza rispetto alla trasmissione delle conoscenze non trascurabile (+0.36). Considerando le impressioni finora raccolte comincia a delinearsi più di qualche elemento per credere che questa maggiore attenzione che l'ambito iberico attribuisce alle competenze possa essere inteso come un'ulteriore spia di una concezione didattica in parte diversa, che almeno sul piano teorico si pone come più laboratoriale, pratica, meno incline al tradizionalismo al quale resta più vincolato l'insegnamento italiano. È una questione aperta su cui ritorneremo<sup>159</sup>.

La terza e ultima domanda-chiave era incentrata sul rapporto tra complessità e comprensione dei contenuti che sono oggetto di insegnamento, qui è emerso che, per favorire il raggiungimento dell'obiettivo minimo della comprensione degli argomenti, i docenti sono costretti nella maggiore parte dei casi ad abbassare il livello scientifico delle proprie lezioni (68%-70%); è un fatto non da poco e che instilla dubbi sulla preparazione dei ragazzi, aspetto, infatti, che considereremo poco più avanti e che ha trovato vivace conferma anche nel dialogo sulle criticità dell'insegnamento con i docenti italiani e spagnoli intervistati<sup>160</sup>.

c) *Giudizio sugli studenti e loro valutazione.* È pensiero comune tra gli intervistati che una delle principali problematiche dell'insegnamento consista nel fatto di dovere lavorare con studenti con una formazione di base spesso insufficiente, le cui origini vengono attribuite al contesto scolastico (95%-89%). Ciò costringe spesso a compiere un faticoso lavoro di decostruzione del sapere pregresso allo scopo di far comprendere che la storia è qualcosa di ben diverso da ciò che si apprende a scuola<sup>161</sup>. Ma quali sono dunque le carenze di base più frequenti in uno studente che ha appena iniziato l'università? Non vi è dubbio che sia nel caso italiano sia in quello spagnolo esse siano essenzialmente tre, vale a dire difficoltà con la lingua madre, il che

<sup>159</sup> Abbiamo formulato questa ipotesi non soltanto alla luce di questo singolo quesito, ma considerando anche quanto emerso in questo senso dalle domande analizzate in precedenza.

<sup>160</sup> Nell'ambito di questa sezione si può considerare anche il fatto che buona parte dei docenti (74%-91%) abbia preso parte a iniziative riguardanti la didattica della storia; eppure, non tutti sono d'accordo con l'inserimento nel percorso di studi di un esame di questo tipo (a favore 67%-62%), questo perché in Italia molti ritengono andrebbe a discapito di altri esami incentrati sui contenuti, in Spagna perché non sarebbe appropriato inserirlo nel contesto del *grado* in storia. Chi è a favore sottolinea al contrario che comprendere la storia non significa automaticamente saperla insegnare e che proprio per questo sarebbe necessario inserire un insegnamento specifico nei CDL in storia, visto anche che un alto numero di studenti è destinato a diventare docente. Infine, in merito alla percezione del proprio ruolo e del modo in cui i professori stessi svolgono il loro lavoro è il caso di segnalare positivamente che quasi tutte le università (92%-91%) predispongono dei questionari di valutazione dei docenti che vengono compilati anonimamente dagli studenti per ciascun corso a cui hanno preso parte.

<sup>161</sup> La valutazione espressa è ancora più attendibile se si pensa che rispettivamente il 41% e il 32% dei docenti che hanno partecipato al questionario ha avuto un'esperienza di insegnamento nelle scuole secondarie dove mediamente ha insegnato per circa 7-8 anni.

comporta incapacità di argomentazione scritta, di comprensione dei testi ma anche di esposizione orale (45%-33%); una conoscenza dei contenuti disciplinari assai parziale a cui si abbina una concezione distorta e banalizzante della storia, in quanto percepita come nozionistica, incentrata su fatti e date, e non su problemi (45%-41%); e infine una mancanza di capacità critica e di autonomia nel metodo di studio (10%-24%)<sup>162</sup>. Si tratta evidentemente di lacune non da poco, che non di rado si presentano simultaneamente e la cui risoluzione comporta molto lavoro; quanto questi fattori incidano nella formazione universitaria lo si evince almeno in parte anche dal fatto che nel percorso triennale la preparazione degli studenti continua a essere giudicata di livello medio-basso da una parte ancora corposa dei docenti (57%-52%)<sup>163</sup>. Al contrario, dopo tre o quattro anni di università le cose cambiano e c'è un capovolgimento in positivo per cui il livello di preparazione con cui avviene l'accesso al percorso magistrale/*máster* viene ritenuto prevalentemente medio-alto (53%-53%) o molto alto (27%-35%). Nel momento dell'esame queste stesse carenze ritornano inevitabilmente protagoniste e a esse si associa una generale mancanza di orientamento spaziale e cronologico, e in ambito spagnolo, talvolta, per la netta prevalenza delle prove scritte, anche la difficoltà di riuscire a comprendere con esattezza cosa viene chiesto. In questo senso, sia l'esperienza come esaminatore di chi scrive che il parere dei docenti intervistati ci portano a ritenere che proprio l'approccio mnemonico e la tendenza all'eccessiva semplificazione che scade nella vera e propria banalizzazione costituiscono forse l'ostacolo più rilevante in assoluto<sup>164</sup>.

Non di rado questo aspetto è molto più accentuato in coloro che hanno deciso di non seguire i corsi, tuttavia sull'importanza di quest'ultimi troviamo un'importante divergenza di opinioni perché mentre i docenti italiani attribuiscono alla frequentazione dei corsi un peso alto in 5,3 casi su 10, in Spagna questo numero aumenta fino a 8 su 10. Con ogni probabilità questa differenza si deve a una impostazione didattica diversa che vede gli studenti spagnoli impegnati

<sup>162</sup> Anche i dati emersi dalle interviste confermano queste considerazioni, insistendo particolarmente su una conoscenza mnemonica e nozionistica, e nel caso iberico anche sull'esistenza di una vulgata nazionalista in riferimento alla storia spagnola. A quest'ultimo argomento si è già fatto cenno nel capitolo I, tuttavia per un approfondimento recente si vedano almeno C.J. Gómez, A. Rodríguez, P. Miralles, *La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España*, in "Perfiles educativos", Vol. XXXVII (50), 20-38, 2015; e J.A. Inarejos, *Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias*, in "Clío", 2013, 39, pp. 10-29.

<sup>163</sup> Sono dati significativi perché testimoniano come il livello di preparazione spesso rimanga insufficiente, a maggior ragione se consideriamo che i risultati sono stati mitigati dal fatto che in questa categoria di studenti del triennio e del *grado* rientrano non soltanto quelli del primo anno ma soprattutto quelli degli anni successivi.

<sup>164</sup> È un fatto che abbiamo personalmente riscontrato anche in sede d'esame dove puntualmente la maggiore parte dei ragazzi ha bisogno di suggerimenti e sollecitazioni che li guidino nell'esposizione. L'impressione è che il più delle volte tali suggerimenti vengano raccolti dagli studenti non come uno spunto per ampliare il ragionamento o per comprendere, ma piuttosto come uno stimolo che serve a sbloccare una conoscenza che si basa non sulla riflessione ma sulla memorizzazione.

con maggiore costanza, mentre in Italia, per fare un solo esempio significativo, il 66% dei docenti non impiega test d'ingresso né prove intercorso con il risultato che il momento della frequenza e quello dello studio risultano spesso completamente distaccati, cosa che non dovrebbe verificarsi in Spagna. Qui la *evaluación continua* riscontra un alto grado di consensi (94%) perché secondo i docenti consente di seguire costantemente lo studente, dando vita a un apprendimento progressivo, non passivo, che permette di produrre anche una valutazione più corretta e giusta, considerando anche che non viene ridotto tutto alla sola occasione dell'esame<sup>165</sup>. Ciò non toglie che, come è stato fatto notare da alcuni docenti intervistati, anche questo tipo di sistema di valutazione presenta non pochi rischi nella misura in cui diviene realmente valido soltanto se c'è un coordinamento tra i vari docenti, se è individualizzato e quando non mette pressione agli studenti obbligandoli a sostenere un eccessivo numero di prove e compiti. D'altra parte, va ricordato anche che non è raro che possa verificarsi anche la situazione opposta per cui la vicinanza e il numero delle prove possono favorire un'eccessiva semplificazione dei compiti assegnati agli studenti, cosa che oltre a non sollecitare adeguatamente quest'ultimi, comporta una tendenza all'innalzamento dei voti.

Tabella 4 - Variazione dei criteri considerati ai fini della valutazione - Italia e Spagna

	1° aspetto considerato	2° aspetto considerato	3° aspetto considerato
<b>30 e lode-30 ovvero 10-9</b>	Acume critico	Alta conoscenza dei contenuti	Esposizione brillante
<b>29-27 ovvero 8-7</b>	Alta conoscenza dei contenuti	Esposizione buona	Acume critico
<b>26-24 ovvero 7-6.2</b>	Esposizione buona/media	Media conoscenza dei contenuti	
<b>23-21 ovvero 6.1-5.6</b>	Bassa conoscenza dei contenuti	Esposizione mediocre	
<b>20-18 ovvero 5.5-5</b>	Conoscenza dei contenuti appena sufficiente		

In conclusione, sulla valutazione è il caso di sottolineare che, pur sussistendo modelli e modalità d'esame diversi, i criteri di riferimento emersi dai questionari non sono poi così differenti e possono essere sintetizzati come si vede nella tabella. Se ne deduce che nelle fasce di voto più basse il criterio di riferimento risiede nella sola conoscenza minima dei contenuti, successivamente una valutazione migliore può esservi solo se a una medio-buona conoscenza degli argomenti di base comincia ad accompagnarsi una esposizione orale/scritta sufficiente; in

<sup>165</sup> Non sono pochi quelli che attribuiscono alla prova finale un valore non decisivo, riservato piuttosto alle varie prove svolte durante il corso.



prossimità dei voti più alti, al di là di una padronanza delle informazioni e di una capacità espositiva necessariamente alte, il fattore dirimente diviene la graduale dimostrazione da parte dello studente di essere in grado di ragionare criticamente.

d) *Organizzazione con gli studenti Erasmus e loro valutazione.* È alta la percentuale di docenti che hanno esaminato studenti Erasmus (82%-80%), i più con un esame che si svolge in lingua madre (italiano 64% - spagnolo 79%) e qualche volta in inglese (26%-7%). Mentre in Italia si tende a predisporre programmi specifici (62%-40%), in Spagna si nota un minore grado di adattamento alle esigenze degli studenti stranieri, come testimonia anche una minore preparazione di materiali in altre lingue (66%-30%). Con questo non vogliamo intendere che ci sia minore disponibilità da parte dei professori spagnoli, ma piuttosto evidenziare che esiste una minore necessità di venire incontro alle esigenze degli Erasmus a causa di una maggiore affinità con altri sistemi universitari europei diversi da quello italiano, il quale, per certi versi, sembra un ambito a parte.

Di questa diversità, che parzialmente stiamo già cercando di mostrare, ne ripareremo più avanti, tuttavia vale la pena riportare a supporto di questa tesi il fatto che l'84% dei docenti italiani ha affermato di notare una differenza di approccio/preparazione tra gli studenti stranieri e quelli del proprio paese, a fronte di una percentuale spagnola che scende fino al 48%, una differenza statisticamente rilevante. Chiaramente, fatte salve le doverose eccezioni, la variabilità dei casi, e le difficoltà legate alla lingua, i primi hanno connotato questa differenza nel senso di una migliore preparazione degli studenti italiani evidenziando anche le difficoltà di quelli stranieri alle prese con gli esami orali; il che non sorprende data la maggiore familiarità con lo scritto. Invece, gli spagnoli si sono limitati a osservare una differenza di cultura generale e a sottolineare le difficoltà nelle prove scritte, quest'ultime forse interpretabili principalmente, ma non esclusivamente, in senso linguistico, vista la consuetudine degli studenti stranieri con questo tipo di esami. Tuttavia, quando poi scopriamo che tra i docenti che hanno maggiori problemi con lo scritto vi sono proprio gli italiani, si capisce allora come nel loro caso specifico un ruolo importante sia rivestito dalla mancanza di abitudine a questa modalità di verifica<sup>166</sup>.

<sup>166</sup> Va riportato che, al contrario, alcuni docenti italiani segnalano che gli studenti spagnoli «[...] hanno grosse difficoltà nell'usare manuali tradizionali e nel collocare personaggi o eventi in un arco cronologico»; e ciò evidentemente si deve soprattutto allo scarso utilizzo universitario del manuale in Spagna.

## 2.4 Gli studenti e l'apprendimento della storia

È difficile tracciare un profilo medio degli studenti perché il loro campione è caratterizzato da una maggiore eterogeneità rispetto a quello dei docenti; in generale possiamo dire che in entrambi i paesi si tratta di studenti/studentesse che hanno tra i 18 e i 25 anni, frequentano per la maggior parte la triennale o il *grado* – anche se in Italia il 41% degli studenti apparteneva a un CDL magistrale –, di cui almeno la maggiore parte il percorso di studi in Storia (55%-85%). Generalmente non hanno ancora conseguito il titolo triennale o di *grado* in Storia (rispettivamente si tratta di 6/10 e 9/10), e possono dedicarsi allo studio a tempo pieno, anche se è significativa la percentuale di quelli che lavorano (40%-30%). Mentre in Italia gli studenti provengono un po' da tutti gli indirizzi scolastici, ma con una prevalenza netta del liceo classico (33%) e di quello scientifico (24%), in Spagna l'82% ha frequentato il *bachillerato* in *Humanidades y Ciencias sociales*<sup>167</sup>. La media voto di coloro che hanno partecipato si aggira tra il 27 e il 28, è un aspetto che, pur essendo in un certo senso relativo, deve pur avere un qualche significato e una qualche attendibilità, e con ciò intendiamo dire che è giunta risposta soprattutto dagli studenti con una certa capacità di giudizio. Inoltre, aggiungiamo che nel presentare i dati che seguono segnaleremo la differenziazione di genere delle risposte ottenute solo se dovesse esserci una differenza notevole con quanto indicato dalla percentuale generale di riferimento.

a) *Approccio al percorso di formazione e metodo di studio*. Conclusioni incoraggianti sono giunte da una domanda diretta in merito, alla quale in entrambe le nazioni gli studenti – che avevano la possibilità di scegliere al massimo due opzioni – hanno affermato di seguire il cosiddetto approccio profondo, cioè di concentrarsi esclusivamente sulla propria formazione senza considerare il tempo impiegato (57%-60%) a seguire l'approccio realizzativo/strategico ovvero l'ottenimento del voto più alto possibile (38%- 43%), e infine quello che viene definito l'approccio superficiale, il cui scopo è il completamento degli studi il prima possibile (36%-

<sup>167</sup> Dal punto di vista geografico le risposte degli studenti italiani provengono principalmente dal Sud (43%), poi dal Nord (32%) e infine dal Centro (25%); gli atenei più coinvolti sono stati quello di Trieste, Padova, Milano "La Statale", Sassari, Firenze, Napoli, Calabria ed Enna (insieme costituiscono l'86% del campione). Per la Spagna la partecipazione degli studenti è così distribuita: comunità autonome del Nord 38%, Castilla-La Mancha, Castilla y León e Madrid 22%, Andalucía 12%, Aragona, València e Catalunya 6%, isole Canarie 22%; la maggiore parte dei riscontri è giunta dalle università de La Laguna, dall'UPV/EHU, Valladolid, León, Complutense de Madrid, Granada e da La Coruña (complessivamente 80% del campione). Per una classificazione degli indirizzi di studio degli studenti si rimanda alla tabella nella pagina seguente.

29%)<sup>168</sup>. In generale si tratta di una situazione confortante soprattutto se abbinata al fatto che è alto il numero di coloro che studiano primariamente per soddisfare un'esigenza culturale (71%-64%), anche se in ambito iberico maggiore importanza viene assegnata all'utilizzo del titolo per accedere a professioni (64%-70%)<sup>169</sup>.

Tabella 5 - Alcuni dati di riferimento sugli studenti italiani e spagnoli

	ITALIA	SPAGNA
<b>Numero partecipanti</b>	241	419
<b>Atenei coinvolti</b>	16	22
<b>Sesso</b>	M 47% - F 52,5% - Altro 0,5%	M 62,8% - F 37% - Altro 0,2%
<b>Età</b>	18-25: 86% 26-30: 4,3% 31-35: 0,7% 36-40: 1,2% Oltre i 40: 7,8%	18-25: 65% 26-30: 19% 31-35: 7% 36-40: 2% Oltre i 40: 7%
<b>Corso di Laurea</b>	Storia 55% Lettere classiche/moderne 14% Filologia 10% Archeologia e Beni culturali 8% Scienze formazione primaria 6% Altro 7%	Storia 85% Storia e Storia dell'arte 10,5% Altro 4,5%
<b>Studenti triennali/grado</b>	59% (M 47,5% - F 52% - A 0,5%)	90% (M 62% - F 38%)
<b>Studenti magistrali/máster</b>	41% (+ piccolo numero di dottorandi) (M 53% - F 47%)	10% (M 70% - F 29,8% - A 0,2%)
<b>Media voto</b>	27,78	7,45 (ovvero 27,45)
<b>Modalità d'esame</b>	Orale 94%, Scritto 6%	Orale 1%, Scritto 99%
<b>Problemi con esami di storia</b>	Sì 43%, No 57%	Sì 67%, No 32%
<b>Disinteresse per gli esami di storia</b>	Sì 26%, No 74%	Sì 51%, No 49%
<b>Frequenza a lezione</b>	Sempre 57% Spesso 27%	Sempre 70%, Spesso 18%
<b>Lavoro sulle fonti documentarie</b>	Sì 69%, No 31%	Sì 78%, No 22%
<b>Partecipazione ad attività extra-curricolari</b>	Sì 75%, No 25%	Sì 72%, No 28%
<b>Ha conseguito o conseguirà la laurea triennale in storia</b>	Sì 24%, No 76%	Sì 10%, No 90%
<b>Proseguirà o ha proseguito gli studi alla magistrale/máster</b>	Sì 94%, No 6% (M: Sì 97%, No 3%; F: Sì 90%, No 10%)	Sì 88%, No 12%
<b>Settore di specializzazione scelto dagli studenti di storia</b>	---- Contemporanea 33% Moderna 18% Medievale 28% Romana 6% Greca 2%	<i>del Mundo actual</i> 7% Contemporanea 26% Moderna 17% Medievale 15% Romana 8% Greca 3%

<sup>168</sup> Per un approfondimento sulla diversità degli approcci allo studio cfr. Navaridas Nalda, *Estrategias ...*, pp. 35-36; K. Bain, *¿Qué es la buena enseñanza?* In "Revista de Educación", Año 3 N. 4, 2012, p. 66.

<sup>169</sup> Per completezza riportiamo anche una risposta che denota un certo grado di sincerità dal momento che alla domanda sull'impegno profuso durante il percorso di formazione, non tutti gli studenti italiani e spagnoli hanno risposto di stare dando il massimo (il 44%-55% ha ammesso di non riuscirci sempre; 7%-25% di non essersi impegnato al meglio delle proprie possibilità; il 49%-20% che non avrebbero potuto impegnarsi di più).

	----- ----- Altro 12%	Preistoria 7% <i>de América</i> 4% Altro 13%
<b>Studente-lavoratore</b>	Part-time 27%, Full-time 12%, No 61% (M Part-time 19%, Full-time 16%, No 65%; F Part-time 34%, Full-time 9%, No 57%)	Part-time 22%, Full-time 8%, No 70% (non si osservano variazioni significative in base al genere)
<b>Relazione lavoro col percorso di studi</b>	Sì 29%, No 71%	Sì 6%, No 94%

Su questa linea di pensiero si pone anche la selezione degli esami a scelta, che con riferimento ai soli studenti di storia, è compiuta essenzialmente in base agli interessi (94%-82%) e non al grado presunto di semplicità, al quale però una piccola parte degli studenti spagnoli (11%) dà una qualche importanza. Per costoro una maggiore rilevanza della facilità dei contenuti viene ribadita anche dal fatto che rispetto ai colleghi italiani sono di più quelli che la considerano un elemento da ponderare attentamente (20%-29%), anche se resta fermo che la gran parte, in un caso e nell'altro, considera la cosa in sé non degna di attenzione (80%-71%).

Una questione interessante, per quanto soggetta a molteplici interpretazioni e cause possibili, è rappresentata dal fatto che in Spagna si è registrata un'alta percentuale di studenti che hanno provato disinteresse per alcuni esami di base (29%-51%); in questo senso è assai stimolante il confronto tra gli insegnamenti meno apprezzati che rivela come la storia moderna sia spesso tra le meno gradite, subito dopo in Italia seguono storia contemporanea, romana e medievale, e in Spagna storia antica (greca e romana), quella medievale, del vicino Oriente e soprattutto la preistoria.

È un aspetto su cui ritorneremo a breve, per il momento concentriamoci invece sul metodo di studio. Un dato statisticamente interessante riguarda i giorni impiegati a seconda del carico di lavoro richiesto per un determinato esame<sup>170</sup>. Nel complesso i risultati evidenziano una stima

*Tabella 6 - Rapporto tra esami e giorni di studio necessari secondo gli studenti italiani*

ESAME DA 3 CFU	ESAME DA 5-8 CFU	ESAME DA 9-12 CFU	ESAME DA 12 CFU
9,58 giorni di studio	15,57 giorni di studio	35,83 giorni di studio	45,59 giorni di studio
75 ore di lavoro (in teoria)	125-200 ore di lavoro (in teoria)	225-300 ore di lavoro (in teoria)	Oltre 300 ore di lavoro (in teoria)
67 ore effettive	108 ore effettive	250 ore effettive	319 ore effettive

<sup>170</sup> Agli allievi è stato chiesto di indicare quanti giorni impiegano per preparare un esame di un certo numero di crediti, considerando che ogni giorno di studio corrisponde mediamente a 6-8 ore di lavoro.

non soltanto credibile ma anche ragionevole della programmazione di studio – o quanto meno una non sottovalutazione – a maggior ragione se, tenendo presente che a ogni credito corrispondono 25 ore di lavoro che includono anche quanto si fa in aula, si può constatare un impegno che già considerando soltanto il lavoro svolto a casa è quasi sempre sufficiente per ciascuna categoria considerata<sup>171</sup>. Bisogna poi sottolineare che le differenze del sistema didattico vengono confermate anche in questo caso dal modo in cui gli studenti tendono a lavorare, per esempio, su manuali e/o sui testi (leggasi monografie, articoli).

Se la sottolineatura, la schematizzazione e il riassunto sono sempre importanti, non si può dire lo stesso della ripetizione a voce alta che cala in modo netto nel contesto spagnolo, indubbiamente anche a causa di una minore importanza della dimensione orale nello svolgimento della prova finale; allo stesso tempo anche in ragione di questa diversità si spiega

Tabella 7 - Principali metodi di studio in Italia

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
▼ Riassumendo per iscritto	46,29%
▼ Sottolineando	72,57%
▼ Leggendo soltanto	11,43%
▼ Schematizzando	46,29%
▼ Per parole e concetti chiave	22,29%
▼ Utilizzando sintesi in rete	10,29%
▼ Ripetendo da solo/a o a un/una compagno/a	48,57%

Tabella 8 - Principali metodi di studio in Spagna<sup>172</sup>

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
▼ Resumiendo por escrito	50,51%
▼ Subrayando el texto	54,24%
▼ Solo leyendo	19,32%
▼ Esquemmatizando	47,12%
▼ A través de palabras y conceptos clave	25,42%
▼ Usando resúmenes en la red	6,78%
▼ A través las notas tomadas en aula	61,69%
▼ Repitiendo en voz alta o a unos/unas compañeros/compañeras	18,98%

<sup>171</sup> La domanda è stata posta anche agli studenti spagnoli, ma complice la *evaluación continua* e una non corretta comprensione da parte di alcuni, i risultati non paiono attendibili se non per il caso di esami da 3 CFU per i quali si impiegano 6 (-9,57 giorni rispetto ai colleghi italiani); un calo netto che a nostro avviso va interpretato non nel senso di una maggiore superficialità, ma come conseguenza di una diminuzione del carico di lavoro relativo all'esame finale a causa delle prove già svolte durante il semestre.

<sup>172</sup> A entrambe le tabelle va rispettivamente aggiunto il 5,71% e il 4,41% di studenti che usa metodi differenti.

perché qui non si faccia utilizzo di sintesi in rete, cosa indubbiamente positiva considerando la qualità media dei sunti che girano sul web. Infine, un'ulteriore e importante differenza didattica si nota nel ruolo che assumono in Spagna gli appunti presi in aula, mentre in Italia essi sono un supporto e non un imprescindibile punto di riferimento<sup>173</sup>.

b) *Difficoltà nell'apprendimento della storia*. Il 42% degli studenti italiani e il 67% di quelli spagnoli ammette di avere avuto problemi nello studio di almeno un esame di storia. Quello iberico è un numero considerevole che tuttavia trova una spiegazione abbastanza lampante se si considerano nel dettaglio le risposte, che essenzialmente evidenziano come la storia antica e soprattutto la preistoria sono insegnamenti ostici per tutti, anche a causa di una grande densità di contenuti; proprio quest'ultima motivazione e le eccessive pretese da parte dei docenti sono al centro anche delle indicazioni degli studenti italiani.

Ma concretamente quali sono le difficoltà che gli studenti riscontrano più comunemente? Abbiamo già accennato qualcosa in merito dal punto di vista dei docenti, è quindi ancora più interessante rilevare che anche dall'altro lato della cattedra il primato negativo spetta alla memorizzazione di date ed eventi (36%-35%) – anche se in Spagna grande peso viene attribuito alla poca chiarezza dei docenti (4%-40%) – seguono poi l'eccessiva quantità e ampiezza dei contenuti (25%-25%), la difficoltà di confrontarsi con la storiografia e le fonti (9%-5%) e per quanto concerne solo l'Italia una tendenza dei manuali a essere troppo ampi o sintetici a seconda dei vari casi (6%). Vedremo a breve che le difficoltà connesse alla storiografia e al lavoro sui documenti sono il segnale di un'esigenza avvertita dagli studenti, oltre che dai docenti, di lavorare maggiormente sul piano pratico.

c) *Autovalutazione e giudizio sull'offerta formativa*. In merito agli obiettivi di questa sezione il primo aspetto su cui si è cercato di indagare, prima ancora di concentrarsi sulla preparazione universitaria, è stato quello del background scolastico. L'esito non è stato positivo nella misura in cui più della metà degli studenti italiani e spagnoli (54%-55%) hanno espresso una certa insoddisfazione per la preparazione ricevuta durante gli studi pre-universitari. È straordinariamente significativo notare come in ambedue i casi, sia i pareri positivi che quelli

<sup>173</sup> A proposito di questa diversità tra Spagna e Italia c'è anche da sottolineare che sono confermati i dati prima proposti in merito alle modalità con cui i docenti svolgono gli esami, ragion per cui gli studenti italiani oltre che allo scritto, spesso non sono neanche abituati a fare prove intercorso o test d'ingresso. È significativo anche che in Spagna vi sia una rilevante percentuale di studenti che prende sempre parte ai corsi (+13% rispetto ai colleghi italiani), a testimonianza di una didattica che fa del lavoro in aula, degli appunti e quindi anche del ruolo del docente i suoi aspetti essenziali.

negativi sono legati sostanzialmente alla competenza o meno dei docenti incontrati. I commenti nei loro confronti trasudano, infatti, grande riconoscenza o risentimento; inoltre, chi commenta negativamente, soprattutto in Italia, motiva la sua risposta facendo riferimento anche alle poche ore dedicate alla materia e alla trasmissione di un sapere estremamente mnemonico e nozionistico, osservazione quest'ultima che è assai diffusa anche nel contesto spagnolo<sup>174</sup>. Chi commenta positivamente, viceversa, segnala di aver potuto contare su un insegnamento di tipo critico che non ha escluso un primo approccio verso l'analisi documentaria e storiografica.

La centralità del ruolo degli studi storici e del lavoro sulle fonti è dunque avvertita a posteriori come un fattore fondamentale anche per il contesto scolastico, oltre che per quello universitario, dove, tuttavia, si è avuto modo di constatare che non sempre vi è dedicata un'adeguata attenzione. Proprio per questo motivo si è cercato di indagare maggiormente su questo aspetto anche dal punto di vista degli studenti. In questo senso, a prescindere dal fatto che non tutti frequentano l'indirizzo storico *tout court*, non pare soddisfacente il fatto che, per quanto minoritaria, c'è una parte che non ha mai lavorato su fonti scritte (31% (!)-22%), – una percentuale che aumenta tanto più se si considera l'attività svolta su altre tipologie di documenti (iconografici, filmici, orali, etc.). Questo è uno di quegli elementi che influisce più negativamente sul giudizio sul percorso di studi offerto dal proprio ateneo; lo si evince anche dal fatto che pur essendoci un generale gradimento rispetto all'ottenimento delle conoscenze e degli strumenti necessari al lavoro sulle fonti, è pur vero che resta una parte considerevole che non è del tutto convinta (18%-26%), è invece un buon segnale che siano pochi quelli che hanno risposto in maniera del tutto negativa (3%-9%). In generale coloro che segnalano lacune in questo senso tendono a evidenziare come non gli sia stata data l'opportunità di lavorare a stretto contatto con i documenti e che non ci sia stata un'adeguata attenzione metodologica a riguardo.

Se si esce dal discorso legato soltanto alle fonti, va osservato che – considerando le sole risposte degli alunni di storia – aumenta considerevolmente il grado di insoddisfazione per la preparazione ricevuta e necessaria allo svolgimento della tesi triennale/TFG; se in Italia c'è un certo equilibrio tra un apprezzamento pieno (51%), solo parziale (30%) e nullo (19%), in Spagna tale rapporto fa registrare un leggero aumento del numero degli insoddisfatti (46%-39%-16%) e ciò è tanto più grave se si considera che il *grado* dura un anno in più. Un aspetto interessante in merito a questi ultimi dati spagnoli è la diversità delle risposte in base al genere

<sup>174</sup> Incisivo il commento di uno studente italiano che sui motivi dell'inadeguatezza della sua preparazione scolastica scrive quanto segue: «Docente incompetente. Uno dei tanti motivi per il quale ho deciso di intraprendere gli studi in storia. Non sopporto che una persona con una non-preparazione tale possa insegnare. Studio perché potenzialmente, se dovessi optare per la via dell'insegnamento, vorrei garantire un approccio sano agli studi umanistici».

che mostra come le allieve abbiano nettamente più dubbi sulla preparazione ricevuta rispetto ai loro colleghi (F: 40%-47%-12%, M: 49%-34%-17%). Le cose non migliorano con il lavoro finale della magistrale/TFM per il quale se la preparazione fornita in merito fa registrare nel nostro paese un livello ancora accettabile di pieno soddisfacimento (46%), comunque si evidenzia un aumento degli insoddisfatti in parte (34%) e totalmente (20%)<sup>175</sup>; in Spagna però, complice l'anno in meno, il giudizio di adeguatezza cala significativamente (30%) evidenziando un grave innalzamento dei soddisfatti in parte e soprattutto di quanti si sono espressi in modo del tutto negativo (41% e 29%).

La tendenza non troppo positiva ha un seguito anche sotto il profilo del rapporto tra formazione e mondo del lavoro, tuttavia qui c'è da segnalare nuovamente una differenza sostanziale tra i due paesi, se in Italia il 64% esprime soddisfazione ritenendo l'offerta formativa valida e sufficiente per trovare un impiego, in Spagna la percentuale si capovolge con ben il 60% (!) che si esprime negativamente. Andando ad analizzare le cause in entrambi i casi i ragazzi non hanno dubbi sul fatto di stare ricevendo una preparazione essenzialmente teorica, manchevole del lavoro sulle fonti e di tirocini in qualche ente culturale. Insomma, sono assenti le esperienze in qualche modo professionalizzanti e soprattutto il collegamento tra l'università e il mondo del lavoro, una situazione aggravata anche dal fatto che gli atenei sembrano non fornire informazioni chiare per capire come sia possibile accedere a questa o a quella occupazione. Le rimostranze non si fermano qui, e ci ha sorpreso positivamente sapere che gli studenti deplorano la carenza nel percorso di laurea di insegnamenti capaci di fornire conoscenze e strumenti specifici per l'insegnamento – come quelli di didattica della storia<sup>176</sup>. È un aspetto della massima importanza che dimostra un certo grado di consapevolezza e anche che gli studenti hanno le idee ben chiare sul proprio futuro, come si evince dal fatto che pensano principalmente a due grandi sbocchi lavorativi, l'insegnamento (47%-40%) e la ricerca (40%-39%), ai quali alcuni aggiungono un possibile impiego in archivi, biblioteche, enti culturali o nell'editoria (13%-21%). A riguardo segnaliamo infine che gli allievi italiani e spagnoli puntano maggiormente all'insegnamento rispetto alle loro colleghe (M: 50%-41%; F: 45%-37%).

<sup>175</sup> In merito agli studi magistrali si segnala che tra le allieve italiane c'è un maggiore grado di soddisfazione (50%; soddisfazione in parte 32%- insoddisfazione 18%) rispetto ai colleghi (42%; 36%-21%).

<sup>176</sup> A tal riguardo è esemplificativo quanto afferma uno studente spagnolo che tra le critiche mosse all'offerta didattica del suo ateneo risponde: «La ausencia durante el grado de asignaturas vinculadas con la didáctica de la historia en la enseñanza. Teniendo en cuenta que es la principal salida de la carrera». Da notare, invece, che a questo proposito non sono pochi gli studenti italiani che criticano il sistema dell'ottenimento dei CFU per l'insegnamento di determinate discipline, e che allo stesso tempo lamentano l'assenza di informazioni chiare in merito.



d) *Qualche osservazione sul rapporto con i docenti.* Concludiamo occupandoci brevemente di una questione non marginale, evidenziando tre aspetti in particolare del rapporto tra docenti e studenti. Il primo riguarda l'aula, il luogo principe per una collaborazione e uno scambio didatticamente e umanamente proficui; è positivo l'alto numero di studenti che ritiene ci sia al suo interno un clima armonioso e di disponibilità al dialogo (94%-77%), anche se va rilevato che mentre in Italia i pareri di docenti e discenti coincidono quasi perfettamente, non accade lo stesso in Spagna dove quelli degli studenti mostrano un maggiore scetticismo in merito (-14% rispetto a quanto espresso dai professori)<sup>177</sup>.

Il secondo elemento da considerare riguarda il grado di interazione che i ragazzi sviluppano con i docenti al di fuori dell'aula e del contesto della lezione. Qui al netto delle responsabilità dei professori in termini di disponibilità e rispetto dei propri doveri – (come il ricevimento per esempio) sui quali in linea di massima non c'è motivo di dubitare – e ricordando che è difficile tracciare una media alla luce delle infinite diversità caratteriali degli studenti, va constatato che forse qualcosa in più dovrebbe essere fatto per invogliare i ragazzi a dissipare i propri dubbi, a non avere timore di esporsi, e in generale a coinvolgerli maggiormente nello scambio e nel confronto con i docenti, soprattutto in Italia, dato che questo si verifica in una quantità notevole di casi solo a volte (44%-48%) e raramente/mai (32%-20%).

Infine, il terzo e ultimo fattore concerne un aspetto che ha una forte valenza didattica, ma che a nostro avviso è ancora più importante dal punto di vista del ruolo guida che il docente può assumere per lo studente. Abbiamo infatti chiesto quale fosse, ai fini della comprensione degli argomenti da studiare, l'importanza attribuita dagli studenti alla semplificazione dei contenuti da parte dei professori, ebbene oltre la metà ha risposto attribuendovi un'alta rilevanza (57%-72%; media 37%-21%; bassa 3%-5%; non saprei 3%-2%), e da ciò deduciamo ancora una volta – richiamando anche quanto detto nel contesto dell'educazione alla complessità – il notevole peso che assume la necessità di una corretta mediazione/trasposizione didattica.

<sup>177</sup> Fermo restando che la gran parte degli studenti spagnoli ha risposto positivamente, non è un segnale del tutto incoraggiante considerando sia il peso maggiore che i docenti attribuiscono alle lezioni sia l'assidua presenza dei ragazzi ai corsi. Potrebbe forse rintracciarsi anche in questo, almeno uno degli elementi che contribuisce a quel senso di generale insoddisfazione verso l'offerta formativa che una buona parte degli studenti ha mostrato di avere.

### *3. Principali questioni emerse e qualche spunto di riflessione: analisi dei risultati dei questionari e dell'attività di osservazione in aula*

Dopo aver presentato i risultati dei questionari, con alcune integrazioni concernenti le interviste, i commenti e altro derivante dall'attività di osservazione condotta, proviamo adesso a fare uno sforzo di sintesi al fine di proporre un quadro più chiaro. Data la natura comparata di questa ricerca crediamo che sia importante provare a farlo non distinguendo tra studenti e docenti o facendo riferimento a un paese per volta, ma occupandoci congiuntamente delle differenze e poi delle analogie individuate rispetto ad alcune questioni ben precise. In particolare, ciò che intendiamo proporre è una lettura maggiormente analitica con la quale evidenziare le principali caratteristiche, ma soprattutto i punti di forza e di debolezza dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario della storia tra Italia e Spagna. Un'analisi così connotata ci permetterà di raggiungere il nostro principale obiettivo che è quello di comprendere e ragionare sullo stato della didattica, avvalendoci pure del contributo di alcune delle più importanti e apprezzate ricerche in campo pedagogico che possano anche aiutarci a comprendere in che modo insegnare più efficacemente.

#### *3.1 Due sistemi didattici differenti*

Nonostante siano molte le similarità riscontrate nella presentazione proposta dei dati raccolti, non vi è dubbio che uno degli esiti più importanti al quale si è giunti consiste nella constatazione di una chiara differenza tra il sistema universitario italiano e quello spagnolo, almeno per quanto riguarda la storia. Questa diversità è riconoscibile essenzialmente in tre aspetti che sono la valutazione, l'organizzazione didattica e la metodologia dei docenti.

a) *Valutazione*. Cominciamo dalla fine e cioè dal momento in cui il docente è chiamato a esprimere un giudizio sull'operato dei suoi studenti perché è questa una delle questioni in assoluto più complesse. In generale la valutazione può essere sommativa o formativa, nel primo caso cerca di misurare quanto lo studente ha appreso e ha un fine qualificativo, spesso non percepito positivamente dal soggetto giudicato, nel secondo invece si esprime nella forma di un feedback che mira soprattutto alla crescita e a incentivare un ulteriore apprendimento<sup>178</sup>. Precisato ciò, e partendo dall'assunto che non esiste un sistema di valutazione che

<sup>178</sup> Biggs, *Calidad ...*, pp. 178-179.

aprioristicamente può essere considerato migliore di un altro, a nostro avviso la *evaluación continua* presenta alcuni aspetti da cui è bene trarre spunto per il contesto italiano. Qui, infatti, il momento della valutazione sembra essere troppo appiattito sul momento dell'esame finale – come conferma anche il basso numero di docenti e studenti che hanno fatto prove intercorso – col risultato che quest'ultimi si ritrovano fondamentalmente a studiare a distanza anche di molti mesi dalla frequentazione del corso<sup>179</sup>; si verifica così una deleteria separazione tra il momento della frequenza e quello dello studio, ciò non avviene in Spagna, dove la *evaluación continua* consente, da un lato, ai docenti di valutare più oggettivamente e di comprendere meglio quali sono le esigenze dei propri allievi, dall'altro, a quest'ultimi di accedere a una più graduale assimilazione dei contenuti, a una maggiore conoscenza del metro di giudizio del docente, a un incremento della consapevolezza relativa al proprio apprendimento ed evidentemente a una preparazione che dovrebbe essere migliore in vista dell'esame<sup>180</sup>.

È evidente che anche questa forma docimologica presenta alcune difficoltà, e a questo proposito vale la pena riportare le parole di uno dei docenti intervistati che ha evidenziato quanto segue:

[La *evaluación continua*] se ha implementado de manera masiva en la universidad incluso en asignaturas con unos elevados índices de matriculación. En ese momento la *evaluación continua* deja de tener sentido y sería mejor hablar simplemente de una *evaluación sumativa fraccionada*, en la que lo único que puede hacer el docente es fraccionar la calificación final haciendo pruebas a lo largo del curso. En este sentido, al final la *evaluación continua* no permite desarrollar todos los beneficios inherentes a su puesta en práctica<sup>181</sup>.

Dunque, soprattutto nei corsi numerosi essa finisce per trasformarsi in una valutazione sommativa frazionata frutto di una semplice addizione di prove, che, come è stato sottolineato anche da altri, non fa nient'altro che stressare gli allievi con esami ogni due o tre settimane perdendo per di più quella dimensione individualizzata che deve caratterizzarla<sup>182</sup>. Quando è così, al di là di un'eccessiva semplificazione delle prove e dei rischi a ciò connessi, la conseguenza più grave è che il focus dello studente si sposta dall'apprendimento alla memorizzazione. Proprio l'approccio mnemonico, considerando quanto detto in precedenza, è un problema serio che riguarda anche il contesto italiano. La difficoltà, dunque, è comune e in

<sup>179</sup> La separazione del momento della frequenza da quella dello studio è uno dei fattori che incide maggiormente sull'apprendimento e sul rendimento degli studenti, cfr. F. Ciampolini, *La didattica breve. Insegnare e studiare in meno tempo per una formazione a qualità totale*, 1993, p. 78.

<sup>180</sup> A. Delgado, M.R. Oliver, *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, in "Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)", Vol. 3, 2016, n.° 1. UOC, pp. 2-3

<sup>181</sup> Intervista Docente E - Spagna, si veda in appendice, pp. 435-438.

<sup>182</sup> Intervista Docente B - Spagna, si veda in appendice, pp. 428-429.

questo senso riteniamo che vi sia un paradosso in particolare che ostacola seriamente una corretta valutazione, ovvero il fatto che nonostante molti insegnamenti richiedano lunghi periodi per il loro apprendimento, alla fine il momento del giudizio si riduce spesso a un ristretto lasso di tempo; a questo si può aggiungere, forse, che anche la massificazione della frequenza universitaria porta in alcuni casi a un'accentuazione dell'importanza dell'esame finale a scapito di tutto ciò che si svolge durante i corsi, sia in termini di apprendimento che di prove intercorso<sup>183</sup>.

Proprio a proposito della massificazione – di cui ci occuperemo a breve anche in riferimento alle metodologie impiegate per farvi fronte – va sottolineato che per l'Italia sarebbe opportuna l'introduzione di forme intermedie di valutazione diverse tra loro, come suggerisce anche uno dei massimi esperti di pedagogia, John Burville Biggs, il quale ha sottolineato che ciò è ancora più necessario in contesti dove la lezione frontale classica è dominante<sup>184</sup>. Nel caso spagnolo al momento l'unica possibilità di migliorare questo tipo di valutazione consiste nello sforzo da parte del docente di svolgere il più possibile una precisa attività di pianificazione degli obiettivi didattici e dei tempi medi per la realizzazione delle prove da parte degli studenti; di comunicare correttamente con essi a proposito dello svolgimento del corso, delle prove e dei criteri valutativi; di provvedere a una diversificazione delle tipologie di test al fine di favorire un apprendimento il più profondo possibile<sup>185</sup>. A nostro avviso, in generale, forse anche l'introduzione di un piccolo test d'ingresso all'inizio di ogni singolo corso potrebbe essere utile per una più netta comprensione della situazione e delle esigenze formative dei ragazzi; si avrebbe così la possibilità di calibrare meglio ciò che si intende insegnare e gli obiettivi da raggiungere, nonché di precisare i criteri valutativi, rispettando così uno dei principi di base per una valutazione efficace e corretta<sup>186</sup>. Non dissimilmente anche il coinvolgimento degli studenti nell'attività di valutazione – che significa invitarli a partecipare alla discussione sui criteri, sui diversi tipi di compiti, ma anche spingerli ad auto-valutarsi o a giudicare il lavoro altrui - potrebbe essere una buona strategia per allontanarli dalla solita routine d'apprendimento e per renderli più consapevoli di ciò che gli viene richiesto<sup>187</sup>.

<sup>183</sup> M.A. Santos Guerra, *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*, in "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado", Vol. 2, n.º 1, 1999, pp. 370-390. Si rimanda alla lettura di questo importante lavoro per una dettagliata panoramica delle difficoltà e delle contraddizioni legate alla valutazione in ambito spagnolo.

<sup>184</sup> Biggs, *Calidad ...*, p. 238. Vale la pena ricordare come in questo senso l'autore ritenga profondamente sbagliato basare la sola valutazione sulle prove a risposta multipla, una tipologia di test comoda da correggere anche in caso di corsi molto numerosi, ma che andrebbe accompagnata sempre da altri tipi di prove, cfr. Ivi, p. 216.

<sup>185</sup> Delgado, Oliver, *La evaluación continua...*, pp. 4-8.

<sup>186</sup> Biggs, *Calidad ...*, pp. 179-202.

<sup>187</sup> Booth, *Teaching History ...*, pp. 134-135.

b) *Organizzazione didattica*. I due differenti modelli di valutazione possono essere considerati allo stesso tempo causa ed effetto di una organizzazione didattica che presenta varie dissimilarità. Al di là della strutturazione del percorso di studi italiano in un 3+2 e di quello spagnolo in un 4+1, ciò che i dati raccolti hanno evidenziato indubbiamente riguarda il peso che la frequenza ai corsi assume nei due contesti. È evidente, infatti, che la *evaluación continua* svolge un ruolo fondamentale determinando una maggiore rilevanza, – anche semplicemente percepita, oltre che effettiva – del ruolo del docente e della frequentazione dei corsi. Se in Italia è possibile laurearsi in storia senza avere seguito neanche una sola lezione, difficilmente lo stesso può accadere in Spagna. Al netto di queste prime considerazioni, più significativa ancora pare la diversità dal punto di vista dell'organizzazione delle attività svolte in aula e non solo, a cui si associa una questione tutt'altro che banale che concerne la quantità di prove, anche intermedie, di gran lunga maggiore che vengono svolte dagli studenti in ambito iberico, e soprattutto le modalità di svolgimento delle stesse e degli esami finali. Ne deriva una situazione per cui, soprattutto in riferimento allo studio degli esami di base (storia greca, romana, medievale, etc.), da una parte abbiamo studenti che sono abituati all'utilizzo massiccio del manuale, seguono ma non studiano durante il periodo della frequenza, e svolgono prevalentemente esami orali; dall'altra, studenti che difatti non fanno alcun uso del manuale, si affidano agli appunti presi in aula, studiano e sostengono prove durante la frequenza dei corsi, e hanno una consuetudine maggiore con la lettura di monografie, articoli, e con gli esami scritti.

È evidente che nonostante i punti di contatto, siamo di fronte a due concezioni didattiche molto differenti, tuttavia non avrebbe molto senso pronunciarsi su quale delle due sia la migliore, piuttosto è nostro interesse osservare che esse definiscono un duplice modo di intendere lo studio della storia; mentre in Italia abbiamo una dimensione maggiormente incentrata su una preparazione teorica che fa dell'oralità uno dei suoi aspetti essenziali, in Spagna si ha la netta impressione di una formazione più pratica e laboratoriale che privilegia essenzialmente la dimensione scritta. Beninteso queste due posizioni non vanno assolutizzate, a maggior ragione se consideriamo che andando oltre gli esami di base anche in Italia lo studio è incentrato su monografie, saggi, passi di fonti e non sui manuali; pertanto quanto detto non significa che da una parte non ci sia spazio per lo sviluppo di competenze e abilità, oppure che dall'altra gli studenti dispongano di una conoscenza metodologica e di una capacità di lavorare sulle fonti più spiccate, bensì sottolinea i tratti distintivi di due sistemi che avrebbero da

imparare l'uno dall'altro, e anche il carattere di eccezionalità dell'università italiana rispetto al resto d'Europa.

In tal senso, anche se ciascun paese ha le sue peculiarità, non vi è dubbio che l'Italia sia un contesto a parte. Lo lasciano pensare tre aspetti in particolare; il peso attribuito all'oralità fin dai primi anni di università; ma anche il fatto che, come rilevato, in Spagna vi sia una minore necessità di adattare i programmi di studio alle esigenze degli studenti Erasmus, nonché una quantità di gran lunga inferiore di docenti che percepisce una diversità sostanziale tra i propri studenti e quelli stranieri<sup>188</sup>. In ambito iberico, questa differenza è molto più sfumata, visto che, al netto delle diversità culturali e linguistiche, si rileva una comune affinità verso uno studio monografico e più laboratoriale, e verso una didattica maggiormente partecipativa grazie alla quale gli studenti mostrano più attitudine al dibattito e alla libera espressione del proprio punto di vista<sup>189</sup>. Tale discrepanza è stata notata anche da diversi docenti intervistati e, a nostro avviso, è confermata anche dalle poche ma importanti impressioni tratte dalle osservazioni nei questionari degli studenti Erasmus in Italia, che esprimevano una certa perplessità nei confronti dell'esame orale e di molte lezioni frontali, significativamente percepite da alcuni come vere e proprie conferenze. In quest'ottica, se è vero che non pochi sono stati i professori italiani che hanno sottolineato una preparazione degli allievi locali più solida, cionondimeno resta il problema – non soltanto italiano – di una metodologia di insegnamento troppo spesso ancorata a un modello trasmissivo tradizionale.

c) *La metodologia dei docenti*. Siamo così giunti all'ultima ma non meno importante differenza tra la didattica italiana e quella spagnola. Tralasciando una concezione completamente diversa a proposito dell'uso dei manuali (di cui ci occuperemo approfonditamente nel prossimo capitolo), è il caso di precisare in che cosa consiste questa diversità metodologica. Oltre allo scarto esistente in merito alle metodologie d'insegnamento, soprattutto considerando la quasi totale assenza del lavoro cooperativo di gruppo in Italia, dobbiamo aggiungere un uso più frequente nelle aule spagnole di fonti documentarie e di materiale audiovisivo di vario genere; i dati emersi confermano che i docenti iberici – come si vedrà anche nel contesto della sezione dedicata alla DaD – sembrano avere una maggiore dimestichezza con l'uso del supporto

<sup>188</sup> Si veda *infra* nel paragrafo 2.3 “I docenti e la sfida dell'insegnamento” la sezione “Organizzazione con gli studenti Erasmus e loro valutazione”, p. 113.

<sup>189</sup> Il lato negativo di questo tipo di formazione è che spesso gli studenti stranieri non avendo molto a che fare con l'uso dei manuali si trovano privi di una solida conoscenza che fornisca loro quella intelaiatura di base assolutamente necessaria fatta di date, eventi e nozioni. È una questione di cui fanno menzione diversi docenti italiani. Cfr. G. Sabbatucci, *La storia: una disciplina complessa*, in “Contemporanea”, vol. 13, N. 3 (luglio 2010), pp. 552-554.

digitale, che beninteso resta comunque molto utilizzato anche dalla gran parte di quelli italiani. È possibile che l'influsso di un'istituzione come la UNED, il sistema di valutazione, l'età più giovane dei professori spagnoli, nonché una qualche influenza proveniente dal settore scientifico-disciplinare della ricerca in didattica delle scienze sociali, possano essere tutti elementi che in qualche modo hanno favorito la realizzazione di un insegnamento che se non è innovativo, quantomeno pare essere più vario e meno tradizionale.

Ma che cosa intendiamo con tradizionale? Il riferimento è a tutte quelle lezioni che adottano una metodologia espositiva volta per lo più a trasmettere il sapere tramite l'articolazione di un discorso prettamente narrativo dal carattere enciclopedico e che non di rado ha nel testo un punto di riferimento; è questo un tipo di didattica che pone le basi affinché lo studente possa sentirsi presto demotivato e relegato a una posizione passiva, l'esatto opposto di ciò a cui si dovrebbe puntare facendo uso di tutte quelle metodologie interattive volte a instaurare un reale dialogo col discente, e a fare sì che la sua attività si traduca nella creazione di prodotti concreti e valutabili che – a prescindere dal fatto che siano scritti o orali – siano l'espressione di un reale sforzo di riflessione e di apprendimento<sup>190</sup>. Siamo di fronte a due stili d'insegnamento completamente diversi, uno, detto anche direttivo, è centrato su un docente che va dritto per la sua strada senza considerare il parere di nessuno, l'altro, quello democratico, si inserisce nell'ottica di una collaborazione e di uno scambio tra colui che insegna e coloro che apprendono<sup>191</sup>.

Purtroppo, a discapito di quanto si pensa, la concezione tradizionale/direttiva non è stata ancora del tutto eliminata nel contesto universitario; una spia di questo tipo di mentalità povera di stimoli e ancora attaccata a vetusti luoghi comuni che stentano a morire, è facilmente rintracciabile in alcune delle affermazioni che taluni hanno fornito a proposito della didattica della storia. Infatti, quando si è chiesto un'opinione a proposito dell'inserimento di un esame di questo tipo nel corso di laurea in storia, se può essere anche accettabile il punto di vista di chi ha risposto negativamente perché non vi sarebbe spazio nel curriculum oppure perché nel caso spagnolo esiste un *máster* apposito, non pare invece ammissibile la posizione di chi ha affermato che «parrebbe una concessione a una delle tante mode del momento» o peggio ancora che «nella nostra disciplina l'esperienza "sul campo" fornisce strumenti più che adeguati», e ancora «la didattica non può venire insegnata: può solo venire imparata; la storia si impara per

<sup>190</sup> D. Quinquer, *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*, in "Íber", 40 (2004), pp. 7-22; N. Martínez Valcárcel et alii, *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*, in "Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación", 5, 2006, p. 60.

<sup>191</sup> Navaridas Nalda, *Estrategias ...*, p. 147.

apprendistato», oppure di chi in riferimento alla possibilità di stimolare adeguatamente l'interesse degli studenti, ha affermato laconicamente «Son adultos. Mi labor no es ser animador». Affermazioni come queste, dimostrano come alcuni non comprendono affatto l'importanza di spronare e interessare gli studenti, e sono una perfetta testimonianza di cosa significa concepire l'insegnamento in modo tradizionale. Nella maggioranza dei casi questa concezione/metodologia si accompagna all'utilizzo quasi esclusivo delle lezioni frontali.

Quest'ultime hanno un fine soprattutto trasmissivo, difficilmente permettono lo sviluppo di un apprendimento improntato al saper fare né tantomeno possono indurre un cambiamento nell'atteggiamento degli studenti, per questi motivi sono efficaci soltanto se il docente ha una buona oratoria e non le trasforma, anche inconsapevolmente, in un momento in cui dimostrare il suo sapere con un taglio enciclopedico; una buona riuscita è possibile, da una parte, quando chi insegna riesce a fare in modo che coloro che ascoltano non si sentano anonimi e passivi, bensì vengano coinvolti non solo con semplici domande, ma anche con la creazione di veri e propri gruppi di discussione, o per esempio con l'organizzazione di coppie di studenti che discutono per cinque minuti su quanto si è detto prima della fine della lezione; dall'altra, quando il discorso non si dilunga oltre quindici/venti minuti – dopo i quali una breve pausa è necessaria per evitare cali dell'attenzione –, e si propone alla fine un piccolo sunto di quanto detto, magari attraverso l'uso di un *Power Point*<sup>192</sup>. Insomma, spezzettare, coinvolgere, interessare, incentivare la collaborazione e il lavoro di gruppo anche tramite un frazionamento dell'uditorio a maggior ragione quando quest'ultimo è particolarmente nutrito, sono queste gli obiettivi di una buona lezione frontale. Anche se il discorso su questa fondamentale strategia didattica andrebbe maggiormente approfondito con uno studio specifico che metta in luce le ragioni e le modalità per cui essa può risultare più o meno efficace, è importante chiarire che noi, in primo luogo, non riteniamo affatto che la lezione frontale costituisca di per sé un problema, anzi si tratta di uno degli strumenti più adeguati e al contempo imprescindibili dell'insegnamento odierno; in secondo luogo non intendiamo suggerire l'idea che essa sia una prerogativa di un modello di insegnamento trasmissivo considerando che anche quello democratico non può farne a meno. Piuttosto intendiamo sottolineare che sono le modalità con cui solitamente essa

<sup>192</sup> Biggs, *Calidad del aprendizaje...*, pp. 132-144; K. Bain, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, 2007, pp. 122-124. Non vi è dubbio che l'alto numero di studenti che frequentano i corsi possono rendere complessa l'attuazione di tutte queste strategie, tuttavia non vogliamo utopicamente suggerire che le lezioni frontali debbano trasformarsi in seminari, ma solo che almeno alcune di queste iniziative (la variazione dei temi affrontati, i piccoli gruppi finali, uno stimolante impiego del supporto digitale) possono essere di facile applicazione e contribuire alla realizzazione di una lezione decisamente più vivace e proficua.



viene condotta a fare la differenza, a maggior ragione se consideriamo che (come sottolineato poc'anzi) esistono accorgimenti utili per evitare che risulti didatticamente poco significativa.

D'altra parte, c'è da notare che la sola lezione frontale non può bastare per una conoscenza disciplinare approfondita, perciò da un buon docente universitario si deve pretendere la capacità di riuscire a variare le strategie d'insegnamento adottate, e di farlo anche laddove sembra più difficile<sup>193</sup>. Nel caso specifico della storia, egli/ella deve essere in grado di indurre gli studenti a ragionare criticamente sull'uso delle fonti e sull'apporto derivante dalla storiografia intorno a un determinato argomento trattato, difatti deve essere in grado da un lato di non dimenticare di rendere manifesti tutti quei micro-passaggi cognitivi utili alla produzione di un ragionamento storico significativo, i quali se sono scontati per chi fa ricerca da molto tempo, non lo sono per chi ha cominciato a studiare la storia seriamente da appena qualche anno o mese; dall'altro, di presentarsi egli stesso come un esempio dei modi in cui è possibile pensare storicamente<sup>194</sup>.

Siamo dunque ben lontani dal modello didattico trasmissivo dei contenuti e in merito a questo aspetto vale la pena considerare un'altra delle differenze emerse a proposito delle priorità didattiche, per le quali si è visto come nel complesso in ambito iberico vi sia un'attenzione più incentrata sulle competenze. Se a questo aggiungiamo che quando si è parlato di tecniche per stimolare e interessare gli studenti i docenti italiani hanno risposto essenzialmente con l'utilizzo del proiettore, del dibattito, e della connessione tra passato e presente<sup>195</sup>, mentre i docenti spagnoli hanno dimostrato di utilizzare qualche alternativa in più, nonché di poter usufruire di un sistema didattico almeno teoricamente più laboratoriale e collaborativo rispetto all'interazione con gli studenti, allora si può forse affermare, pur con tutte le cautele del caso, che effettivamente in Italia esiste un legame più forte con una tradizione d'insegnamento che fatica molto a ragionare al di là degli strumenti e delle metodologie da sempre utilizzate.

È un aspetto di cui bisogna tenere conto nel quadro fin qui delineato, a patto però di non assolutizzare questa sottile differenza, anche perché non mancano casi virtuosi nell'una e nell'altra parte. All'opposto, questa diversa gradazione del vincolo con quella che abbiamo

<sup>193</sup> Booth, *Teaching History ...*, p. 65.

<sup>194</sup> D. Pace, *The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning*, in "The American Historical Review", Vol. 109, Issue 4, October 2004, pp. 1179–1180; Quinquer, *Estrategias metodológicas...*, p. 63.

<sup>195</sup> È sostanzialmente quanto si è avuto modo di constatare anche attraverso l'osservazione sistematica di svariate lezioni frontali che seguono tutte lo schema che al discorso aggiunge, slides PPT, riferimenti a un dossier di fonti, domande. I docenti più accorti pongono attenzione anche alla decostruzione di miti storiografici e di stereotipi, ad alcune date di riferimento, ai problemi della periodizzazione, alla terminologia utilizzata, alla lettura di passi di fonti, e non ultimi alla cartografia e a dei veri e propri percorsi storiografici volti ad analizzare l'attività di alcuni dei maggiori storiografi dell'epoca di pertinenza dell'insegnamento.

definito una concezione tradizionale della didattica, non cancella comunque il fatto che, come si è visto, in entrambi i paesi persistano forme d'insegnamento restie a dedicare la giusta attenzione allo sviluppo delle competenze e all'aspetto innovativo e motivazionale della docenza. A nostro avviso un cambiamento in questo senso stenta a realizzarsi non tanto a causa del peso della precedente tradizione d'insegnamento, e forse neanche perché una didattica così concepita comporta un ulteriore dispendio di energie e tempo di cui spesso i docenti non dispongono, ma per via della specifica formazione pedagogica che richiederebbe, cioè la *conditio sine qua non* può esserci alcuna variazione efficace delle metodologie e del modo di concepire il ruolo del docente. Questi aspetti sono stati sintetizzati perfettamente come segue:

Thus, the principal role of the teacher is not to discover the best methods of transmitting information, but to use information about students' understandings, and misunderstandings in order to create conditions that help them connect their experience, interests, and values to key course-learning goals. Such a model of teaching involves a shift in the pedagogic role of the teacher from that of expert, guru or authority-figure to adviser, facilitator and co-learner<sup>196</sup>.

Le condizioni necessarie all'apprendimento non possono essere frutto del caso, vanno adeguatamente create non semplicemente nel senso di uno scambio continuo di domande e risposte, al quale pure va riconosciuto il pregio di eliminare, almeno in parte, l'aspetto emotivo<sup>197</sup>. Serve qualcosa di più. Non si tratta di diventare animatori né di intrattenere, ma di sforzarsi di stimolare e motivare gli studenti al fine di evitare un «apprendimento bulimico» che conduce alla noia e al disinteresse – che pure non pochi studenti hanno evidenziato nei questionari –, e la cui conseguenza più grave consiste in una comprensione estemporanea volta alla mediocre memorizzazione in vista del superamento dell'esame, dopo il quale ciò che si è imparato è destinato a scomparire quasi del tutto<sup>198</sup>.

Una prima strategia per riuscirci può essere quella di un approccio empatico ed emotivo, il cui scopo non è certamente quello di fraternizzare, ma di condividere un bagaglio di esperienze personali relative allo studio della disciplina, alle difficoltà e agli ostacoli che questo comporta,

<sup>196</sup> Booth, *Teaching History ...*, p. 11. C'è chi ha proposto una tesi diversa, in parte accettabile, evidenziando come il docente, soprattutto quando insegna qualcosa da un punto di vista pratico, non deve rinunciare del tutto al ruolo di guida che talvolta è chiamato ad assumere; in questo senso si è espresso il filosofo e teorico dell'apprendimento organizzativo Donald Schön, il quale ha mostrato che una delle criticità dell'insegnamento è costituita dal fatto che soprattutto agli inizi lo studente non abbia idea di cosa deve apprendere o meno, pertanto è obbligato a cominciare a imparare senza avere una comprensione piena di ciò che studia o fa. È precisamente allora che l'insegnante ha il compito di intervenire, ragion per cui inizialmente, il discente è chiamato a sospendere provvisoriamente il dubbio mettendosi nelle mani del suo docente nei cui confronti compie un vero e proprio «atto di fede», cfr. D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, 1987, p. 132.

<sup>197</sup> Ciampolini, *La didattica breve...*, pp. 179; 192.

<sup>198</sup> Bain, *Lo que hacen ...*, pp. 42-53.

in modo da fornire un incoraggiamento ma anche concreti suggerimenti per il superamento di queste avversità<sup>199</sup>. Allo stesso modo, soprattutto all'inizio dei corsi, in quest'ottica può essere utile confrontarsi con gli studenti in merito alle ragioni per cui hanno scelto il corso e/o perché studiano storia<sup>200</sup>. Sono questioni che sarebbe un grave errore bollare come secondarie, oppure, peggio ancora, correlare al solo ambito scolastico; proprio a proposito di questo rischio un docente spagnolo di lunga esperienza ha osservato acutamente che:

Muchas veces lo que no hacen los “profesores” universitarios es darse cuenta de que también deben ser “maestros” que se dedican a demostrar la utilidad individual y colectiva de la materia que enseñan. [...] Cuando haces descubrir a un estudiante que la materia que enseñas es muy importante para su propio proyecto vital, puede ser más o menos inteligente (en el sentido de inteligencia intelectual), pero seguro que demuestra una mayor tendencia a esforzarse para así beneficiarse de dicho conocimiento<sup>201</sup>.

Infatti, la forte passione della maggiore parte degli studenti di storia non è una condizione sufficiente a garantire un approccio attento verso l'apprendimento, tanto più che spesso si ha che fare con i frequentanti di altri corsi di laurea, generalmente meno motivati, se non obbligati a sostenere esami di storia. In questo senso, pur nel rispetto dei ruoli e delle naturali gerarchie, devono essere prima di tutto i docenti a cambiare approccio perché l'eccessiva formalità e distanza dai propri allievi possono essere deleterie. C'è bisogno di uscire dall'ottica direttiva e di applicare una metodologia più simile a quella sperimentata da un docente italiano con una solida formazione pedagogica che abbiamo intervistato; questo professore divide il suo corso di storia medievale in tre parti, ciascuna con uno scopo preciso, a una sezione motivazionale in cui gli studenti vengono spronati con un approfondito focus sull'utilità della storia, segue una parte che punta a interessare gli studenti, qui i contenuti vengono appresi partendo da un capovolgimento di prospettiva che dal presente va in direzione del passato col fine di rendere quest'ultimo un luogo meno distante; chiude il percorso una sezione attiva che collega gli studenti alla storia tramite la partecipazione ad alcune manifestazioni, la visita di luoghi monumentali e il contatto diretto con le fonti.

Non siamo affatto sicuri che tutto ciò non possa applicarsi produttivamente anche nel contesto di corsi affollati, al contrario siamo certi che anche una parziale diversificazione delle metodologie e una realizzazione di tecniche più in linea con i tempi odierni siano necessarie. Al netto dei loro problemi di applicabilità, che mutano a seconda dei casi e di variabili che qui

<sup>199</sup> Ivi, pp. 27-28.

<sup>200</sup> Booth, *Teaching History ...*, pp. 91-93.

<sup>201</sup> Intervista Docente C - Spagna, si veda in appendice, p. 430.

non è possibile considerare, è tuttavia lapalissiano che tutto questo richiede in primo luogo una formazione pedagogica specifica di cui la maggiore parte dei docenti universitari di storia (e non solo) non dispone<sup>202</sup>; in secondo luogo, ciò esige una seria attività di riflessione e di autocritica della propria didattica che non sempre tutti, soprattutto dopo molti anni di insegnamento, sono disposti a condurre<sup>203</sup>.

A questo c'è da aggiungere che almeno in Italia la questione della formazione dei docenti universitari non è più oggetto di grande interesse come si evince dal fatto che se fino a dieci anni fa l'accesso come professore associato era soggetto allo svolgimento di una lezione magistrale davanti a cinque docenti del proprio ateneo su un argomento comunicato il giorno precedente, oggi di fatto ciò non avviene più nonostante sia ancora presente l'obbligo di legge; vi è pertanto una differenza abissale con quanto avviene, per esempio, negli USA dove gli aspiranti docenti devono tenere una lezione ed essere valutati positivamente dagli studenti, ma anche con quanto si verifica in Spagna, dove l'abilitazione all'insegnamento accademico è soggetta alla valutazione da parte di una commissione di accreditamento di almeno sette membri e oltre la valutazione del curriculum, prevede la difesa in pubblico di un determinato tema, come per esempio il modo in cui si strutturerebbe un intero insegnamento da impartire. Dunque, se da un lato si può forse ritenere che non sia del tutto negativo il fatto che non ci si preoccupi particolarmente della formazione pedagogica dei docenti universitari, soprattutto considerando l'influsso deleterio che il pedagogismo ancora esercita sugli insegnanti scolastici, è anche vero che forse il sistema accademico italiano dovrebbe prestare maggiore attenzione anche a questo tipo di conoscenze e non soltanto a quelle disciplinari.

<sup>202</sup> Lo dimostra il fatto che a parte rarissimi casi nessun docente è andato al di là del riferimento all'utilizzo di strategie d'insegnamento già ampiamente note (il seminario, il laboratorio, la lezione frontale, il lavoro di gruppo, etc.). Quando si è chiesto delle tecniche più adottate e di quelle che si vorrebbe adottare, nessuno ha fatto riferimento a specifiche metodologie didattiche, a eccezione della *flipped classroom*, sono risultate pertanto sconosciute o comunque non utilizzate per esempio la *gamification*, l'uso del controfattuale, l'uso dei videogiochi, il *Phillips 6/6*, lo *Storyboard*, l'*Inner circle* o il *dyads and triads*. Per un approfondimento in merito cfr. Navaridas Nalda, *Estrategias ...*, pp. 54-68, e Booth, *Teaching History ...*, pp. 94-109. Per un'esplicitazione del funzionamento di queste tecniche si consulti il glossario in appendice. Uno dei pochi esempi di un docente spagnolo che ha dimostrato di avere una visione ampia degli strumenti didattici a sua disposizione ha scritto quanto segue: «uso los vídeos (flipped-classroom) y un concurso de preguntas/respuestas de gamificación mediante la aplicación Socrative. Además, una vez al cuatrimestre hacemos una salida de campo, para estudiar historia a través del patrimonio local de la ciudad, saliendo del aula y yendo a visitar monumentos y museos por las calles de la ciudad».

<sup>203</sup> Biggs, *Calidad del aprendizaje...*, pp. 27-28.

### 3.2 *Stessi problemi in contesti diversi*

Proviamo adesso a focalizzare l'attenzione su quelle che sono le più comuni problematiche emerse; sostanzialmente, pur con delle ovvie sfumature di significato, è possibile condurre un discorso generale che ruota intorno a due grandi temi che sono le difficoltà e la preparazione degli studenti universitari, e le esigenze che quest'ultimi, ma anche i docenti, hanno mostrato di avere in merito alla didattica della storia.

a) *Difficoltà e preparazione degli studenti.* Cominciamo soffermandoci un momento sugli insegnamenti che hanno creato più difficoltà. Al netto della storia moderna<sup>204</sup>, va evidenziato il dato relativo alla storia antica e alla preistoria. Partendo dalla prima le perplessità degli studenti si possano legare essenzialmente a tre fattori, vale a dire la distanza temporale che separa da quelle civiltà, che per molti è motivo di disinteresse; la scarsa conoscenza delle lingue classiche; e infine il fatto che di quello che si è studiato a scuola in merito, a distanza di molti anni, rimane poco o nulla, ragion per cui tutto va studiato *ex-novo* con una densità e una complessità nuove che spaventano, anche perché solitamente si tratta dei primi esami che si affrontano. A questo proposito l'assenza di indirizzi antichistici nelle magistrali, la possibilità offerta di scegliere solo un esame tra storia greca e romana, ma anche il fatto che spesso non ci si occupi di storia antica in alcuni manuali di didattica, metodologia o introduzione agli studi storici, denuncia una generale sottovalutazione dell'importanza di questi insegnamenti, soprattutto in Italia. Si ha l'impressione quasi che la storia cominci col Medioevo, un fatto a cui a nostro avviso bisogna opporsi; non diversamente intendiamo la questione della preistoria e degli studi inerenti al vicino Oriente. In questo senso tra Spagna e Italia siamo agli antipodi. Nel primo caso sono previsti due, tre, e non di rado, quattro esami; nel secondo tutto ciò che concerne quanto è accaduto prima del 2.700 a.C. (e cioè prima della civiltà minoica) non è oggetto di attenzione in quanto è un ambito che viene affidato completamente agli studi archeologici; nei corsi di storia non vi è un solo esame a riguardo, pertanto, quanto gli studenti conoscono in proposito è sostanzialmente legato a un minuscolo numero di lontane immagini raffiguranti ziqqurat e piramidi, a qualche nozione da documentario o incontrata *en passant* nello studio della storia antica. Per quanto attiene all'Italia non crediamo sarebbe uno sforzo immane restituire un po' di dignità all'insegnamento dell'antichistica e inserire un esame che

<sup>204</sup> Le cause della sua presenza tra gli esami più complessi potrebbero forse essere ricercate in quella progressiva perdita d'identità che la storia moderna sta subendo anche a livello accademico talché viene recepita in maniera sempre più confusa anche in virtù di una periodizzazione i cui confini non sono più ben delineati; A. Zannini, *La storia moderna*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 307-308.

garantisca una conoscenza di base della storia dell'antico Egitto e delle civiltà mesopotamiche, così come per la Spagna ridurre il carico troppo elevato di esami di questo tipo, tra l'altro, non semplici in termini di metodologie, datazione e tecniche di ricerca da apprendere.

Tornando a un discorso un po' più ampio, c'è da notare che, al netto delle diversità nell'insegnamento, nei programmi, nel funzionamento del sistema valutativo e così via non può sorprendere il fatto che le principali difficoltà degli studenti – guardando sia a quanto loro stessi ammettono, sia a quanto i docenti e noi stessi abbiamo avuto modo di osservare – sono effettivamente le medesime. Sintetizzando, se la memorizzazione e la densità dei contenuti costituiscono la prima fonte di preoccupazione degli allievi<sup>205</sup>, i professori rilevano la scarsità di un approccio critico e una tendenza dilagante alla semplificazione, o meglio alla banalizzazione. La questione dell'incapacità di portare avanti un ragionamento critico ha conseguenze gravi non soltanto per l'apprendimento ma anche per la valutazione e il rendimento dato che, come si è visto, è proprio la sua presenza o meno il principale fattore considerato dai docenti per le fasce di voto più alte. Servirebbe una ricerca a parte per analizzare a fondo le ragioni di questo stato di cose, tuttavia una cosa è del tutto chiara, e cioè che la segnalazione di difficoltà identiche è sintomo dell'esistenza di un problema a monte che è comune anche alla scuola. Certo, quest'ultima non è la sola responsabile, come denunciano le esigenze degli studenti connesse all'insegnamento della storia all'università, tuttavia il giudizio di insoddisfazione sia dei docenti che degli stessi ragazzi sulla formazione scolastica, pur con qualche variazione, e soprattutto una rilevazione quasi all'unanimità delle carenze di base che a quella sono attribuibili non lasciano dubbi in merito né in Italia né in Spagna<sup>206</sup>. Le difficoltà di argomentazione scritta e orale, e una storia concepita come agglomerato di nozioni sono le questioni critiche con cui già nei primi anni di università ci si deve confrontare. Ne è piena dimostrazione il fatto che nelle risposte degli studenti la prima preoccupazione resta ancora quella di riuscire a memorizzare, particolarmente le date, come se sotto sotto, anche dopo qualche anno di università, tutto si riducesse ancora a ricordare il giorno dell'assassinio di

<sup>205</sup> Nel caso degli studenti italiani si tratta di una preoccupazione che si rivolge particolarmente verso i manuali.

<sup>206</sup> Un accurato spaccato delle carenze e delle loro motivazioni è stato proposto da un docente italiano che in merito scrive quanto segue: «Argomenti e abilità sono, per me, strettamente legati. È la struttura scolastica complessiva che non mi sembra favorire in genere l'acquisizione di conoscenze e quindi anche di competenze, essendo stato ridotto lo spazio dell'insegnamento della storia e de-storicizzato l'approccio ad altre discipline "concorrenti", in un universo di competenze spesso pletorico. La stratificazione delle conoscenze e delle competenze secondo un grado di complessità crescente, da un livello all'altro dell'iter scolastico, è stata tarpata da indicazioni spesso illusorie e discontinue. Molto penalizzato il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado». In modo non dissimile si esprime un docente spagnolo affermando che «durante los dos últimos decenios la formación secundaria y el bachillerato ha desincentivado la asimilación de unos contenidos capaces de sedimentar un mínimo esqueleto del conocimiento en materia de historia [...] sobresale el completo desconocimiento de las principales secuencias del pasado más atrás de la revolución francesa».

Cesare o della battaglia di Waterloo. Beninteso, con ciò non intendiamo dire che in vista dell'esame non sia fondamentale avere bene in mente diverse date di riferimento (siano esse periodizzanti o meno), ma vogliamo sottolineare che affinché queste informazioni possano avere una valenza più profonda ed essere significative anche in una prospettiva di lungo termine, dovrebbero essere associate a conoscenze più profonde (di secondo ordine) scaturite da una reale comprensione e riflessione sui processi, i fenomeni, i concetti e le categorie storiografiche connessi a esse.

A nostro avviso la tendenza a concentrarsi eccessivamente e improduttivamente sulle date è dovuta anche al fatto che l'università stessa talvolta non concede un adeguato spazio alle fonti e al dibattito storiografico<sup>207</sup>, cioè a quell'aspetto pratico-metodologico della disciplina, che è essenziale per una più piena comprensione della storia come scienza. In questo senso il lavoro di decostruzione delle conoscenze pregresse, che pure molti docenti sono costretti a compiere, può non bastare se gli studenti finiscono per non lavorare abbastanza con la documentazione prima della tesi triennale o dei primi seminari della magistrale; ciò evidentemente vale ancora di più per coloro i quali non frequentano un corso di storia. Il rischio è che ne risulti una formazione molto più incentrata sulle conoscenze e poco sulle competenze/abilità che gli studenti dovrebbero sviluppare già nel corso della triennale o del *grado*; d'altronde, va anche riconosciuto che la qualità media della preparazione con cui quest'ultimi giungono all'università è bassa e questo costringe a riprendere in mano tutte quelle nozioni che in realtà dovrebbero essere già acquisite<sup>208</sup>. Specificamente accade che l'insegnante, piuttosto che concentrarsi sullo sviluppo negli studenti di una conoscenza multi-strutturale, relazionale e tematicamente estesa – rispettivamente coincidenti con la comprensione della diversità delle posizioni storiografiche, con la costruzione di un sapere critico e con la capacità di connettere la disciplina con il mondo reale – debba provvedere anche alla costruzione di una conoscenza pre-strutturale e uni-strutturale, vale a dire a fornire quel livello di sapere minimo e quella consapevolezza che, seppure su di un piano prettamente descrittivo, permettono agli studenti di

<sup>207</sup> Una docente ha riassunto efficacemente la questione affermando quanto segue: «La principale carenza che noto è una diffusa concezione della storia come disciplina statica. Questo mi costringe a dedicare una parte iniziale del corso alla costruzione con gli studenti di un approccio critico alle fonti e alla ricostruzione e analisi storica. Insegnando alla specialistica non farei dipendere però questo atteggiamento come esclusiva conseguenza dell'insegnamento scolastico».

<sup>208</sup> A. Graziosi, *La storia nei tre cicli di formazione universitaria*, in "Contemporanea", vol. 13, N. 3 (luglio 2010), pp. 544. In questo senso dal punto di vista teorico pare condivisibile la tesi di chi ha sostenuto che all'università un approccio fattuale (leggasi più specifico o specialistico) sarebbe preferibile a quello dei grandi temi, tuttavia guardando la realtà dei fatti la scuola non garantisce affatto la certezza che si giunga all'università con un'adeguata conoscenza tematica, cfr. A. Accorsi, M. Di Blasio et alii, *Oltrepassando la cattedra: lo studio della storia visto dalla parte degli studenti*, in "Contemporanea", vol. 13, N. 3 (luglio 2010), p. 556.

orientarsi<sup>209</sup>. La risoluzione delle difficoltà degli allievi passa anche per l'adozione da parte loro di un approccio all'apprendimento profondo e non superficiale, tuttavia è stato dimostrato che la scelta dell'uno o dell'altro non dipende dalla loro personalità, ma è indotta dall'ambiente in cui essi imparano e soprattutto dall'attività dei loro professori, ciò significa che quest'ultimi sono chiamati a riflettere molto attentamente su ciò che intendono insegnare e sul modo in cui lo fanno al fine di evitare l'utilizzo di termini e di argomenti che possano favorire la sola memorizzazione a scapito del ragionamento<sup>210</sup>. In questo senso non conforta l'aver constatato che in entrambi i paesi ben 7 docenti su 10 preferiscono abbassare il livello scientifico dei propri corsi per favorire la comprensione. Se è evidente che essi sono quasi costretti a percorrere questa strada, c'è da chiedersi tuttavia se questa sia davvero la scelta più giusta in un contesto universitario che a nostro avviso dovrebbe avere tra i suoi primi scopi quello dell'educazione alla complessità.

Di fronte a questa situazione, siamo sicuri che l'insegnamento accademico della storia non debba fin dal principio puntare allo sviluppo di conoscenze/competenze che veicolano un sapere critico, anche a costo di un inasprimento delle norme di accesso al percorso di laurea e dunque di una diminuzione del numero di iscritti? È una questione che come si sarà intuito riguarda soprattutto, anche se non esclusivamente, la triennale e il *grado* poiché è qui, nel passaggio dalla scuola all'università, che si riscontrano i principali problemi, cioè quando la formazione accademica non ha ancora in qualche modo corretto e accresciuto i saperi di cui uno studente di storia dovrebbe disporre<sup>211</sup>; a riprova di questo c'è infatti un dato essenziale che accomuna i docenti spagnoli e italiani, vale a dire il loro riconoscimento di un cambiamento positivo che consiste nella netta differenza di formazione tra il momento in cui gli allievi hanno appena iniziato l'università e quello in cui stanno per accedere agli studi specialistici. È un fatto questo che, se da un lato conferma l'efficacia di tre o quattro anni di formazione universitaria, dall'altro, considerando l'insoddisfazione di alcuni docenti e soprattutto quella di almeno la metà degli studenti di entrambi i paesi, certifica allo stesso tempo che c'è ancora molto da migliorare. In questo senso, se non si vuole fare ricorso in *extrema ratio* a una riduzione del numero degli iscritti una buona soluzione potrebbe essere anche quella che gli atenei si sforzino

<sup>209</sup> Booth, *Teaching History ...*, pp. 21-22.

<sup>210</sup> Biggs, *Calidad ...*, pp. 51; 79-80; Bain, *¿Qué es la buena ...*, p. 67.

<sup>211</sup> Su questo punto si è espresso già tempo fa un esperto in materia che ha evidenziato come questa critica possa rivolgersi anche al percorso magistrale e in generale al sistema italiano del 3+2 che tende a ridurre drasticamente l'importanza del lavoro di ricerca, confinandolo concretamente soprattutto al contesto del dottorato; cfr. con G. Ricuperati, *La modernistica e l'insegnamento della storia fra università e scuola secondaria*, in "Rivista Storica Italiana", v. 116, 2, 2004, pp. 528-555.



di proporre percorsi più specifici che attraverso alcuni esami ed altre attività mirate permettano agli studenti di poter lavorare fin da subito su fonti più vicine al loro ambito di interesse.

b) *Esigenze formative comuni.* Prima di capire in che cosa consiste la richiesta di migliorare l'offerta d'istruzione in storia, è bene sottolineare che il punto di partenza di questa domanda di cambiamento risiede nell'esistenza di una forte insoddisfazione nei confronti della preparazione ricevuta nell'ambito degli studi di primo e secondo livello, ben deducibile dai dati che abbiamo mostrato precedentemente; tuttavia qui sussiste una differenza sostanziale perché se in Italia tutto sommato esiste un equilibrio tra l'apprezzamento o meno dell'insegnamento ricevuto, in Spagna la bilancia pende nettamente a favore del non gradimento, e ciò è tanto più grave se si considera che tale stato di cose riguarda primariamente la formazione specialistica e il lavoro sulle fonti, per il quale la dimensione più laboratoriale di cui si è detto evidentemente non basta, o forse, potrebbe essere solo teorica in molti casi. Questo malcontento, pur nelle sue diverse sfumature, si esplica nella richiesta di una formazione più pratica, maggiormente incentrata sullo studio della storiografia e delle fonti, e sulla necessità di un collegamento chiaro e concreto col mondo del lavoro.

Sul primo punto, è incredibilmente significativa la convergenza di opinioni registrata tra docenti e studenti, ed è questo forse uno dei più importanti risultati che i questionari consentono di evidenziare. Il fatto che i primi vorrebbero condurre più seminari, laboratori, studi di caso e lavori di gruppo mette in luce una voglia di insegnare con maggiore attenzione metodologica e in direzione del vero e proprio lavoro di ricerca, ciò di fatto conferma la bontà di quanto espresso dai ragazzi, i quali dal canto loro sono allora riusciti a individuare le reali carenze dell'offerta formativa. Se è vero che talvolta queste strategie didattiche non sono realizzabili per mancanza dei requisiti minimi degli allievi stessi, un problema ancora maggiore è rappresentato dal loro corposo numero. In merito, al netto della possibilità di rendere efficace una lezione frontale anche in contesti affollati, bisogna anche ammettere che alcune attività, per esempio quelle a carattere seminariale, non possono svolgersi con i settanta/ottanta studenti che mediamente popolano le aule delle triennali e del *grado*, così i bisogni formativi finiscono per essere ignorati. Di fronte a ciò e al bisogno di introdurre questo tipo di apprendimento fin dall'inizio del percorso di studi, anche il solo consolidamento della formazione dei docenti non può bastare, è necessario un intervento di sistema per garantire una attività di orientamento degli studenti in entrata, un test d'ingresso con criteri di selezione abbastanza alti e dunque non limitati alla sola verifica nozionistica, che pure da sola basterebbe già alla scrematura di quel 25% di studenti in più che limitano fortemente le possibilità di variare maggiormente il tipo di

corsi impartiti<sup>212</sup>. In Spagna qualcosa di simile è stato fatto a partire dal 2008, quando il *Real Decreto 1892/2008, de 14 de Noviembre* (BOE núm. 283, 21-11-08) ha imposto la realizzazione della PAU, la prova d'accesso all'università che nel caso della storia consiste nell'elaborazione di un tema a partire dall'interpretazione di due fonti, la cui valutazione guarda soprattutto a una buona strutturazione dell'argomentazione, all'uso di una terminologia appropriata e a una certa capacità di spiegazione dei nessi causali<sup>213</sup>. Le analisi che alcuni specialisti hanno condotto su queste prove mostrano che permangono seri problemi nella preparazione degli studenti, e questo, considerando anche le carenze rilevate nei questionari, ci convince del bisogno di introdurre un qualche criterio di selezione aggiuntivo. Per quanto riguarda innanzi tutto il contesto italiano, le prove in ingresso previste dalla legislazione dovrebbero avere una funzione più spiccatamente selettiva, in secondo luogo in entrambi i paesi, se non si vuole ricorrere al metodo drastico dell'applicazione del numero chiuso, si potrebbe forse pensare a uno sbarramento annuale che tenga in considerazione il raggiungimento di una certa media voto e un determinato numero di esami superati come pure accade già in alcuni CDL.

Per quanto concerne invece la seconda criticità sollevata dagli studenti a proposito di una mancata connessione tra l'università e il mondo del lavoro, anche questo è un problema strutturale serio che esula dal nostro campo d'interesse; forse però si può sottolineare che effettivamente le università dovrebbero preoccuparsi di dare vita a un solido orientamento anche in uscita per evitare che i ragazzi si ritrovino nella situazione di non sapere minimamente cosa fare dopo avere terminato gli studi. Considerando che la maggiore parte degli studenti sarà un insegnante di scuola, cosa di cui sono ben consapevoli loro stessi e anche i docenti universitari, siamo dell'avviso che al netto della necessità di creare in Italia un percorso specialistico per coloro i quali vogliono insegnare<sup>214</sup>, dovrebbe essere concessa già nel triennio/*grado* la possibilità di sostenere uno o due esami più incentrati sulla didattica, il che non vuol dire ricercare metodi e strumenti diversi per insegnare gli stessi contenuti disciplinari, ma fornire ai ragazzi un'attrezzatura concettuale e metodologica di base per affrontare in

<sup>212</sup> Graziosi, *La storia nei tre cicli ...*, p. 544.

<sup>213</sup> C.R. García, M<sup>a</sup> D Jiménez, C. Moreno, *Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes*, in P. Miralles, S. Molina, A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 2011, pp. 204-205.

<sup>214</sup> Su questo punto si è espresso così un docente italiano: «Ritengo che le università dovrebbero organizzare dei percorsi specifici di formazione all'insegnamento prevedendo corsi aggiuntivi opzionali. Aumentare gli insegnamenti lasciando inalterato il numero totale delle ore di apprendimento rischia di impoverire l'offerta formativa universitaria così come è avvenuto nelle scuole superiori».

maniera molto più critica lo studio della storia facendosi fin da subito un'idea concreta dello sforzo, della difficoltà e delle particolarità legate al suo insegnamento<sup>215</sup>.

Altra questione chiave per venire incontro alle esigenze degli studenti con lo scopo di aumentare il grado di applicazione pratica delle conoscenze che vanno acquisendo nonché di avvicinarli al mondo del lavoro, e non ultimo di aiutarli attraverso l'esperienza a ponderare meglio le proprie scelte sul futuro, potrebbe essere quella di rendere obbligatorio lo svolgimento di un laboratorio sulle fonti e di un tirocinio visto che il fatto che sono facoltativi ne pregiudica l'effettiva validità.

### 3.3 *Qualche spunto per migliorare la situazione attuale della didattica della storia*

Rispetto alle molteplici problematiche che abbiamo finora evidenziato – per le quali abbiamo già avanzato qualche idea per una loro risoluzione – proviamo ulteriormente a vedere in che modo si potrebbe tentare di migliorare concretamente l'insegnamento e l'apprendimento della storia nelle condizioni attuali senza pensare ai particolari stravolgimenti dettati, per esempio, da una riforma.

Un maggiore attenzione verso il patrimonio può essere un valido strumento. Se fino a poco tempo fa si trattava di un aspetto molto sottovalutato, adesso l'interesse nei suoi confronti sta giustamente crescendo<sup>216</sup>. Infatti, se correttamente utilizzata la visita presso un museo, un

<sup>215</sup> Anche nel contesto spagnolo, è stato notato che questa prospettiva dell'uso odierno della storia nella nostra società, tra cui ovviamente anche il suo insegnamento assume un ruolo centrale, dovrebbe essere oggetto di attenzione già a partire dal *grado*, cfr. con L. Velasco, *La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea*, in "Clío", 37, 2011, pp. 9-10.

<sup>216</sup> Ne è testimonianza un recentissimo progetto dei governi spagnolo e britannico, il *National Education and Heritage Plan*, che tramite un ampio sondaggio a cui hanno partecipato docenti di scuola di entrambi i paesi, ha mostrato come soprattutto in Spagna il patrimonio stia assumendo un ruolo sempre più importante e connesso a una concezione innovativa della didattica, molto più che in Gran Bretagna dove invece si registra un atteggiamento più cauto e scettico nei confronti dell'uso formativo che se ne può fare, cfr. C.J. Gómez-Carrasco, P. Miralles, O. Fontal, A. Ibañez-Etxeberria, *Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis through initial Training of History Teachers (Spain - England)*, in "Sustainability" MDPI, vol. 12(3), January 2020, pp. 1-21. In Italia un ruolo essenziale in questo senso è svolto dall'Università di Bologna e dal Centro internazionale Didattica Storia Patrimonio (DiPaSt), del cui attivismo si è già detto nel capitolo precedente. Qui vale la pena ricordare che una docente che si è fortemente impegnata su questo tema è Beatrice Borghi, che tuttora si batte per l'introduzione di una vera e propria didattica museale volta a fare del patrimonio uno strumento per l'educazione alla cittadinanza attiva e per un insegnamento che sappia favorire intrecci interdisciplinari; si veda a riguardo Borghi, Dondarini, *Un manifesto per la didattica ...*, pp. 12-15. Inoltre, in un recente intervento al convegno *Orizzonti della didattica della Storia*, Bologna 6-7 novembre 2019, Dondarini ha evidenziato quanto manchi nel contesto universitario italiano un'adeguata attenzione non solo verso il contatto con le fonti e le attività laboratoriali, ma anche in direzione delle esperienze dirette come, per esempio, i viaggi di formazione e l'attività nei musei.

archivio o qualsiasi altro luogo di interesse storico può essere veicolo di un apprendimento significativo che, lungi da qualsiasi intento di intrattenimento o di rafforzamento dell'identità nazionale, è invece essenziale per una formazione maggiormente interdisciplinare e multiculturale<sup>217</sup>. Le visite dovrebbero essere una strategia a cui ricorrere con maggiore frequenza non solo per la capacità di coinvolgere e di interessare che intrinsecamente possiedono, ma perché costituiscono un'occasione per ragionare criticamente sulle fonti; per esempio considerando la combinazione di resti materiali e di documenti orali, digitali, cartacei che un museo è in grado di offrire, si può riflettere sull'interpretazione storica derivante dal modo in cui queste sono state assemblate col risultato di costruire un sapere molto più sfaccettato e consapevole degli usi e delle funzioni che la storia può assumere nella società odierna<sup>218</sup>.

Altro aspetto importante per la didattica universitaria non può non essere tutto il discorso relativo alle nuove tecnologie, al digitale e alla rete; di questi aspetti ci occuperemo adeguatamente in seguito quando parleremo di DaD, per il momento invece vogliamo centrare l'attenzione su una questione in qualche modo collegata che riguarda la storia veicolata da videogiochi, film, serie tv e simili. Considerando l'impatto enorme che questi contenitori hanno oggi, l'università non può ignorarli ancora a lungo, come invece accade ora visto che non sono pochi i docenti che ancora ritengono che quest'ambito non debba essere preso seriamente in considerazione<sup>219</sup>. Tuttavia, in una società in cui questo tipo di programmi sono ormai stabilmente tra i maggiori produttori del senso storico comune, non occuparsene etichettandoli a priori come marginali fa correre il rischio di slegare ancora una volta l'insegnamento accademico dal mondo esterno. Ben vengano allora gli esperimenti di chi invece ha provato a fare uso dei videogiochi in un'aula, come è accaduto nell'università di Extremadura<sup>220</sup>, o di chi connette la storia all'ambito cinematografico con lo scopo di sviluppare un ragionamento critico atto a comprendere il perché di determinate scelte, quali gli scopi di un film in un dato momento storico, quale la posizione storiografica di un regista e così via<sup>221</sup>. C'è bisogno che questi

<sup>217</sup> L. van Wijk, *Developments in Heritage Education in Europe: EUROCLIO's Enquiries Compared*, in "International Journal of Historical Teaching, Learning and Research", Vol. 5, n. 2 July 2005, pp. 4-9.

<sup>218</sup> I. Nakou, *Museums and History Education in Our Contemporary Context*, in "History Education Research Journal", Vol. 6, N.1, January 2006, pp. 87-89; H. Snelson, *Educational visits*, in Davies (ed.), *Debates in History Teaching...*, pp. 249-260.

<sup>219</sup> J. Jiménez-Palacios, J. M. Cuenca López, *El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales*, in "Clio. History and History Teaching", 2015, 41, pp. 19-20.

<sup>220</sup> A.E. Negro Cortés, *El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la historia medieval: una propuesta de trabajo*, in E. López Torres, C.R. García Ruíz, M. Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 2018, pp. 687-694.

<sup>221</sup> Cfr. con G. De Luna, *Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico*, in "Le Cartable de Clio", n. 7, 2007, pp. 85-88; G. Haver, *La didattica della storia attraverso il cinema*, in "Le Cartable de Clio", n. 7, 2007,

aspetti, che ormai sono parte integrante della vita di molti ragazzi, diventino oggetto di un'adeguata considerazione anche all'università, dove lo studio di questi prodotti – talvolta storicamente accuratissimi – può favorire l'acquisizione di nuove prospettive, senza contare l'impatto che ciò avrebbe sulla capacità ulteriore di interessare, motivare ed entusiasmare<sup>222</sup>.

Senza altro la didattica universitaria dovrebbe giovare di un'attenzione ancora maggiore nei confronti dello studio di fenomeni di lunga durata e di una maggiore interdisciplinarietà. A questo bisognerebbe aggiungere la necessità di un approccio critico capace di integrare tra le fonti storiche anche l'immagine, nonché una maggiore apertura nei confronti della storia delle strutture sociali, economiche e soprattutto culturali (spesso le più trascurate), verso la prospettiva di genere e il superamento della visione fortemente eurocentrica che caratterizza gran parte dell'insegnamento anche accademico. Non a caso vedremo a breve che si tratterà di argomenti che sono stati messi al centro dell'analisi condotta sulla manualistica universitaria.

Andando oltre questi argomenti, un miglioramento della didattica universitaria passa forse anche per un cambiamento delle abitudini dei docenti. È importante che questi ultimi si sforzino di sviluppare una capacità metacognitiva solida, vale a dire che siano in grado di riflettere seriamente sulle modalità con cui insegnano, oltre che sui loro scopi e risultati<sup>223</sup>; la capacità di autocritica e autovalutazione costituisce, infatti, il prerequisito senza il quale non è possibile realizzare in modo efficace né una qualche forma di innovazione né soprattutto una correzione della propria attività<sup>224</sup>. Essi dovrebbero dunque preoccuparsi maggiormente di riflettere criticamente su sé stessi cercando di sondare le impressioni degli studenti, anche attraverso la consultazione, per esempio, dei questionari di valutazione che tutti gli atenei predispongono, e avvalendosi del parere di stimati e fidati colleghi, magari invitandoli ad assistere alle proprie lezioni<sup>225</sup>.

pp. 89-91. L'interesse della storia per il cinema può vantare ormai un filone di studi piuttosto sviluppato e dunque una bibliografia piuttosto ampia, per una sua consultazione si rimanda al recente lavoro di F. La Manna, *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 175-184.

<sup>222</sup> Esistono alcuni esempi di prodotti cinematografici e anche videoludici che per il loro tentativo di aderire il più possibile alla veridicità storica si prestano a un utilizzo in chiave didattica; uno di questi è il film *Il mestiere delle armi* di Ermanno Olmi, ma vi sono anche alcuni videogiochi che possono essere utili in tal senso come dimostrano gli studi precedentemente citati. Sulla possibile funzione didattica di questi prodotti cfr. *infra* capitolo 5.

<sup>223</sup> Bain, *Lo que hacen ...*, p. 27.

<sup>224</sup> M.A. Zabalza, *Innovación en la enseñanza universitaria*, in "Contextos Educativos", 6-7 (2003-2004), pp. 134-135.

<sup>225</sup> Booth, *Teaching History ...*, pp. 154; 163-165.



### CAPITOLO III

## I manuali, il digitale e la didattica a distanza tra Italia e Spagna

### 1. Una proposta di analisi della manualistica universitaria in storia

Anche se nel contesto universitario il manuale non è l'unico strumento di riferimento della didattica come spesso accade nel contesto scolastico, non soffermarsi su di esso significherebbe sottovalutarne l'importanza (soprattutto in Italia) e incappare nell'errore di dare per scontata la validità dell'offerta editoriale, che pur rivelandosi mediamente di buon livello presenta non pochi problemi che meritano di essere affrontati anche alla luce delle difficoltà e dei giudizi espressi dagli studenti all'interno dei questionari. Certo, in Spagna abbiamo visto che si tratta di uno strumento secondario, eppure, anche in questo caso, concentrarsi su di esso può essere utile per riflettere meglio su alcune analogie e differenze di contenuto, di impostazione storiografica e di offerta tra i due paesi, e rappresenta un'occasione per ragionare sulle conseguenze di quest'uso diametralmente opposto dell'una e dell'altra parte. Quanto sia opportuno soffermarsi anche su un'analisi dell'offerta manualistica senza darne per scontata la validità, emerge chiaramente se si considera quanto sta accadendo, per esempio, a Hong Kong dove il governo cinese sta tentando di imporre una riforma del curricolo scolastico e soprattutto dei libri di storia attraverso la realizzazione di un mastodontico progetto editoriale che, giovandosi della collaborazione anche di importanti storici accademici, intende presentare una storia degli ultimi 7.000 anni depurata da quegli elementi ritenuti politicamente inopportuni e potenzialmente pericolosi. Di fatto mentre il governo comunista e gli storici coinvolti alla lavorazione di questi manuali – denominati *Hong Kong Chronicles* – negano di voler indottrinare gli studenti, chi si oppone alla riforma accusa il governo di aver dato vita a un esperimento di ingegneria sociale autoritario e liberticida che intende limitare le pretese indipendentistiche dell'ex colonia britannica<sup>1</sup>. Se tutto questo può sembrare lontano dal mondo

<sup>1</sup> Questa strumentalizzazione/politicizzazione della storia emerge in maniera evidente nel seguente estratto, in cui il direttore del progetto dimostra di essere del tutto indifferente a qualsiasi lettura critica nell'insegnamento della disciplina: "You don't expect at this high-school level, or even college level, that social issues or political issues can easily be taught with reasonable depth," he said. Students should focus on learning the facts, not necessarily assessing their context, he said: "They need to know that, after 1997, Hong Kong is part of China. They only need to know about that. We don't want them to analyze anything out of that"; cfr. Lam Yik Fei, *Hong Kong's Lesson to Schoolchildren: Love China, No Question Asked*, in "The New York Times", 24/02/2021, consultabile al seguente URL: <https://www.nytimes.com/2021/02/24/world/asia/hong-kong-national-security-law-education.html?searchResultPosition=2>.

occidentale, con le dovute differenze c'è da sottolineare non solo che queste derive stanno riguardando anche uno Stato come l'Ungheria, ma anche che elementi nazionalisti e ideologici sono talvolta riscontrabili anche in alcuni manuali scolastici spagnoli e italiani. A ciò bisogna aggiungere che anche l'ambito accademico non è del tutto a riparo da questi rischi dal momento che, come vedremo, vi sono ancora in circolazione manuali universitari prodotti da storici accademici europei che conservano passaggi ambigualmente nazionalistici<sup>2</sup>.

Occuparsi dei manuali universitari significa tuttavia mettere in secondo piano anche il discorso relativo ai testi scolastici, infatti, a differenza di questi ultimi essi non soffrono né dell'inadeguatezza dei contenuti, né di quell'ipertrofismo, anche fisico, che è proprio dei volumi destinati alla scuola. Ciononostante, in generale il manuale è tuttora uno strumento assai controverso; trasformatosi nel corso del tempo, pur potendo giovare di una lunga tradizione che ha portato alla creazione di un qualche canone formale e contenutistico, resta comunque soggetto a molteplici modifiche, revisioni, rifacimenti e interpretazioni che testimoniano come non si sia affatto giunti alla creazione di un modello generalmente condiviso. Proprio questa combinazione di analogie e dissimilarità costituisce uno stimolo ad analizzare più approfonditamente alcuni testi non allo scopo di sancire quale sia il migliore o il peggiore, ma di capire quali sono gli aspetti basilari sui quali tende a concentrarsi l'attenzione degli autori. Attraverso i manuali abbiamo ulteriori elementi per evidenziare dunque i punti di forza e le carenze dell'insegnamento e dello studio della storia, nonché la possibilità di osservarne le modalità di utilizzo in un contesto fondamentale qual è quello dei primi anni della triennale/grado.

A questo proposito, va ricordato che i volumi scelti riguardano appunto gli esami di base e dunque concernono la storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea; affianco a questi sono presenti anche manuali introduttivi o classici usati come tali, benché non nati come libri di testo – è il caso dell'*Apologia della storia o mestiere di storico* di Marc Bloch – nonché alcuni manuali riguardanti uno dei due paesi in una data epoca storica (la Spagna medievale per

<sup>2</sup> Tra i testi scolastici spagnoli, per esempio, alcuni stereotipi connessi a una visione nazionalista sono stati rintracciati anche in un manuale che pure ha avuto il merito di affrontare il tema del nazionalismo come un problema storiografico, si tratta di A. Bahamonde, L.E. Otero, *Historia de España 2º Bachillerato*, 2009; in merito cfr. Inarejos, *Nacionalismos e identidades ...*, pp. 5-11. Come rilevato da Vito Loré e Riccardo Rao, elementi di una visione nazionalistica si rintracciano anche in alcune sezioni della ricostruzione offerta da alcuni manuali italiani di storia medievale quali V. Castronovo, *Presente Storico, 1, La tarda Antichità e il Medioevo*, 2014; e A. Desideri, P. Codovini, *Storia e storiografia plus. Per la scuola del terzo millennio, 1A, Dall'anno Mille alla crisi del Trecento*, 2015; cfr. Loré, Rao, *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in "RM Rivista", 18, 2, 2017, pp. 319; 336. Per quanto riguarda l'ambito universitario vedremo più avanti nel dettaglio che echi nazionalisti possono rintracciarsi anche nei testi di G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica 1492-1898*, 2009, e M. Verga (a cura di), *G. Spini, Manuale di storia moderna...*



esempio), e infine quelli di storia iberoamericana e del mondo attuale, tipici del contesto spagnolo. Nel complesso i testi esaminati in dettaglio sono 53 e a questi si affiancano altri 27 che sono stati analizzati in buona parte o con riferimento specifico ad alcune sezioni, tra i quali sono inclusi anche alcuni testi di area anglosassone. Il criterio di scelta è stato dettato essenzialmente dalla frequenza di utilizzo nelle aule universitarie, ma talvolta si sono aggiunti anche alcuni lavori che presentavano caratteristiche specifiche (come, per esempio, la presenza di una piattaforma digitale, una particolare impostazione tematica o storiografica, la grande quantità di immagini e così via)<sup>3</sup>. A tutto questo va aggiunto che, a parte due casi, non ci siamo occupati di manuali tradotti, che pure sono spesso consigliati in Spagna<sup>4</sup>. Per quanto riguarda l'analisi condotta, per produrre uno studio quanto più esauriente possibile e constatata l'assoluta mancanza di approfondite ricerche sul tema, è stato necessario procedere alla messa a punto di una griglia di analisi che non tralasciasse nulla e desse la stessa attenzione a ciascun aspetto (stilistico, linguistico, storiografico, iconografico, cartografico, etc.) allo scopo di permettere una comparazione incrociata tra tutti i lavori presi in esame. Per questa ragione lo studio di ciascun testo ha prodotto l'elaborazione di una scheda riepilogativa/recensione contenente i dati esaminati e un giudizio complessivo sull'opera<sup>5</sup>.

Di questo lavoro intendiamo proporre qui non la singola valutazione di ciascun manuale ma un quadro delle caratteristiche emerse in linea generale; obiettivo che riteniamo possa essere raggiunto presentando una trattazione imperniata su quattro fattori: 1) lo stile e il linguaggio, dunque l'efficacia comunicativa, ma anche la complessità linguistica e la capacità di riuscire a interessare e stimolare lo studente; 2) l'impostazione dell'opera, il taglio e l'aggiornamento, il che vuol dire concentrarsi sulla qualità dei contenuti offerti; 3) l'apparato cartografico, ed eventualmente iconografico, a sostegno e a integrazione dell'opera; 4) infine, l'attenzione rivolta alla funzione di approfondimento e orientamento che si richiede a un lavoro di questo tipo, cioè fonti, bibliografia, riquadri informativi e simili. Dunque, la considerazione di questi singoli elementi, abbinata a una trattazione sui manuali che ha uno dei suoi punti di riferimento anche nella suddivisione in epoche storiche, ci permetterà al contempo di individuare le

<sup>3</sup> Per l'individuazione dei manuali da analizzare è stata indispensabile un'analisi dei programmi di studio o del *temario* di oltre 30 università italiane e spagnole per gli A.A 2018/2019 e 2019/2020. Una bibliografia completa dei volumi analizzati è disponibile nella apposita sezione bibliografica dedicata alla manualistica.

<sup>4</sup> A causa della grande ricorrenza nei *temarios* spagnoli, l'eccezione è stata fatta per il volume tradotto dall'italiano di A. Tenenti, *La edad moderna, siglos XVI-XVIII*, 2003 e dal francese per M. Christol, D. Nony, *De los orígenes de Roma a las invasiones*, 1991.

<sup>5</sup> Il prototipo della scheda di analisi dei manuali, così come le singole recensioni di ciascuno dei manuali e di alcuni altri testi sono consultabili nell'apposita sezione dell'appendice.

specificità delle singole tipologie, mantenendo la possibilità di confrontarli fra loro e di evidenziare i punti di forza e gli aspetti più problematici<sup>6</sup>.

### 1.1. *Efficacia comunicativa: stile e linguaggio*

Saper comunicare dovrebbe essere uno degli aspetti più importanti della costruzione di un manuale, ciò significa che deve essere costruito in modo da restituire allo studente un'idea di ordine e chiarezza. Affinché ciò accada è essenziale che, diversamente da quanto avviene nell'ambito scolastico, sia predisposto in modo semplice e accessibile in riferimento alla strutturazione di parti, capitoli, paragrafi, ma anche in merito alla progettazione di sezioni speciali come i riquadri per gli approfondimenti storiografici, lessicali e bibliografici. Rientrano in questo discorso anche l'eventuale uso di corsivo e grassetto, e i tioletti laterali volti a evidenziare l'importanza di un dato tema o a ricapitolare velocemente l'argomento di un nuovo capoverso. Apparentemente potrebbero sembrare aspetti secondari, ma l'ordine concettuale discende primariamente da quello visivo, ragion per cui si può affermare che meno variazioni e combinazioni di questi aspetti sono presenti su una pagina tanto più aumenta la possibilità di comprensione del lettore. Da questo punto di vista, a parte rare eccezioni, i manuali italiani e spagnoli non incappano nel problema di una caotica disposizione dei diversi elementi perché si presentano in una veste chiara e asciutta, che solo a volte ricorre alla modifica grafica di alcune parole. Riteniamo che ciò sia corretto poiché la scelta di evidenziare i termini notevoli, seppure fatta in buona fede, tende a influenzare indirettamente lo studente svolgendo arbitrariamente un compito che è di sua competenza.

Chiarito questo aspetto, possiamo occuparci dell'essenza della questione comunicativa facendo riferimento allo stile di scrittura e al linguaggio utilizzato dagli autori. In merito va precisato che non tutti i manuali si pongono il problema della chiarezza argomentativa. Siamo di fronte a un fatto che abbiamo già affrontato quando ci siamo occupati dei risultati dei questionari, vale a dire l'effettivo bisogno da parte dei docenti di procedere a un abbassamento del livello scientifico al fine di favorire una maggiore comprensione da parte degli studenti. Ecco, lo stesso problema si pone anche per gli autori, i quali, difatti, sono non di rado costretti alla semplificazione di fronte all'esistenza di un livello medio di preparazione spesso non sufficiente, è quanto per esempio mette in luce Gabriella Piccinni nella recente edizione del suo

<sup>6</sup> D'ora in poi la prima citazione di un manuale verrà accompagnata dalla relativa indicazione in nota, tuttavia ciò non accadrà per tutte quelle successive a meno che non ci sia necessità di fare riferimento a una specifica pagina.

manuale di storia medievale<sup>7</sup>. Questo è un fattore che andrebbe accuratamente ponderato nel momento in cui si sceglie di adottare un volume, soprattutto se, come spesso accade, essendo stato scritto tempo addietro, presenta un grado di difficoltà di gran lunga maggiore rispetto a quello odierno<sup>8</sup>. In alcuni casi i manuali realizzati molti anni fa possono creare difficoltà anche da un punto di vista lessicale, come accade per esempio nel caso delle opere di Arnaldo Momigliano e Giorgio Spini, due testi ultrasessantenni ancora in commercio<sup>9</sup>. Se non vi è dubbio sul valore della lezione di questi due storici, è pur vero che il loro stile è obsoleto e caratterizzato da abbondante aggettivazione, termini antiquati e toni evocativi che sfociano nel lirico o nel drammatico, e anche dalla presenza di giudizi di tipo morale su determinate figure storiche (soprattutto nel secondo caso), tutto ciò rende rischiosa la scelta di affidarsi a manuali che non possono non destare perplessità negli studenti.

Rispetto all'importanza dell'efficacia comunicativa non è privo di rilievo anche la questione della curatela, in merito si può discutere se sia meglio affidare la stesura a uno oppure a più autori. Nel primo caso non vi è dubbio che la scrittura risulterà più omogenea e il lavoro presenterà una maggiore linearità sotto tutti i punti di vista, tuttavia non è raro che la specializzazione e i campi di interesse, ma anche le eventuali lacune su determinati argomenti possono contribuire alla creazione di un testo non sempre equilibrato in tutte le sue componenti; nel caso di più autori questo problema difficilmente si presenta e anzi il volume può risultare più approfondito e ampio perché capace di proporre diversi punti di vista, si crea però a questo punto il problema inverso, e cioè la difficoltà di amalgamare stili, linguaggi e lessici diversi in un solo volume.

Noi siamo dell'avviso che sia impossibile determinare quale delle due scelte sia la migliore; la qualità e l'efficienza didattica del risultato variano molto a seconda dei casi, certo è che nel caso di volumi scritti da oltre quattro autori diventa assai complicato riuscire a gestire la poliedricità che si viene a creare ed è quanto accade negli apprezzati manuali Donzelli<sup>10</sup>, composti da numerosi saggi, ognuno scritto da uno studioso diverso. In questo caso, se non vi è dubbio che la possibilità di confrontarsi con lo stile di scrittura e con la grande conoscenza che emerge da ciascun capitolo possa costituire un'occasione formativa importante, è vero anche che la forte disomogeneità che ne deriva può essere un ostacolo, e si spiega anche così la prassi per cui, a distanza di oltre venti anni dalla loro pubblicazione, di questi lavori i docenti

<sup>7</sup> G. Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, 3° ed., 2018, p. XIII.

<sup>8</sup> Solo per fare un esempio ancora rivolto all'epoca medievale, l'adozione oggi di G. Tabacco, G. Grado Merlo, *Medioevo*, 1989, sarebbe a dir poco problematica per la sua complessità concettuale.

<sup>9</sup> A. Mastrocinque (a cura di), *A. Momigliano, Manuale di storia romana*, 2016.

<sup>10</sup> AA.VV., *Storia medievale*; AA.VV., *Storia moderna*; AA.VV., *Storia contemporanea*. Tutti editi nel 1998.

propongono lo studio solo di alcune sezioni, come se si trattasse di vere e proprie monografie. Si può ritenere che un esempio tipico dei problemi che comporta un manuale scritto da più di due autori possa essere rappresentato dal Gabba<sup>11</sup>; qui, infatti, la mescolanza tra lo stile descrittivo, scorrevole e semplice di alcuni, e quello più analitico, complesso e specifico di altri, abbinata all'alternanza tra capitoli su argomenti particolari come il diritto e la religione che finiscono rispettivamente per interrompere il flusso narrativo e risultano completamente scollegati rispetto al resto, creano una discontinuità linguistica e contenutistica che intacca fortemente la fruibilità del testo, cosa che accade anche al volume spagnolo di storia medievale curato da Claramunt<sup>12</sup>.

Tornando allo stile, vi sono alcuni manuali che non si preoccupano della chiarezza e di una scrittura che risulti sempre limpida e facilmente comprensibile; tra questi vi è sicuramente l'eccellente sintesi di storia greca di Domenico Musti<sup>13</sup>, che si contraddistingue per il suo linguaggio complicato, per una forte attenzione all'etimologia, ma anche per una tendenza alla prolissità che sembra nascondere un certo grado di autocompiacimento. Lavori come questo presuppongono una solida conoscenza di base, anche terminologica, senza la quale è difficile riuscire ad apprezzarli pienamente, ed è questo il caso anche dei volumi di Barruso-Lema Pueyo e di Artola-Pérez Ledesma<sup>14</sup>. Il precario equilibrio tra la ricerca della complessità e il bisogno di chiarezza può essere scalfito anche dall'inserimento di molte citazioni, passi e rimandi interni che possono rendere il testo più completo, benché molto meno leggibile<sup>15</sup>. Lo stesso discorso vale anche in relazione all'attenzione che si può prestare all'utilizzo di una terminologia derivante dalle fonti; da questo punto di vista la nostra analisi ha evidenziato la possibilità di distinguere nettamente i manuali di storia antica e medievale da quelli che si occupano delle epoche successive<sup>16</sup>. A differenza di quest'ultimi i primi si concentrano maggiormente sull'etimologia dei termini utilizzati attingendo a piene mani dal linguaggio documentario, è a

<sup>11</sup> E. Gabba, D. Mantovani, E. Lo Cascio, D. Foraboschi, L. Troiani, *Introduzione alla Storia di Roma*, 2000.

<sup>12</sup> S. Claramunt, E. Portela, M. González, E. Mitre, *Historia de la Edad Media*, 1995. Qui c'è da aggiungere che al netto delle differenze di stile, anche la decisione di dividere il lavoro in ben quarantatré temi (capitoli) non favorisce il lettore dando una sensazione di forte frammentazione.

<sup>13</sup> D. Musti, *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, 1994.

<sup>14</sup> P. Barruso, J.Á. Lema Pueyo (coord.), *Historia del País Vasco. Edad Media (siglos V-XV)*, 2004; M. Artola, M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, 2005.

<sup>15</sup> È quanto accade per i manuali C. Capra, *Storia moderna (1492-1848)*, 2016; M. Cattaneo, C. Canonici, A. Vittoria, *Manuale di storia*, 2012; A. Isla Frez, *La alta edad media: siglos VIII-XI*, 2002; J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, 2005.

<sup>16</sup> Oltre ai manuali di storia greca e romana, per i cui riferimenti si rimanda alla specifica sezione della bibliografia, quelli di storia medievale che adottano questo approccio terminologicamente attento sono: R. Bordone, G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, 2009; M. Montanari, *Storia Medievale*, 2000; G. Piccinni, *I mille anni...*; J.Á. García de Cortázar, J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de Historia Medieval*, 2015; E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, 1995; E. Arsagua, M. Viso, *La península ibérica en la edad media (700-1250)*, 2019.

nostro avviso una scelta corretta che dovrebbe essere presa a modello non soltanto perché favorisce l'avvicinamento degli studenti al lessico disciplinare, ma anche perché insegna ad attribuire la giusta attenzione anche al modo in cui i termini più rilevanti si sono evoluti e sono stati utilizzati nel tempo prevenendo così un loro uso scorretto e/o contaminato dalle arbitrarie attribuzioni di significato tipiche della nostra società. Questo tipo di attività didattica si ritrova anche nei manuali di Zorzi e Sabbatucci-Vidotto attraverso dei piccoli riquadri posti a margine del testo, e nel Pani-Todisco, un recente manuale di storia romana, che si preoccupa di spiegare le differenze di significato intercorse in relazione alla terminologia utilizzata direttamente all'interno del corpo del testo<sup>17</sup>.

Vale la pena concludere occupandoci di un ultimo aspetto, e cioè la capacità di stimolare e interessare gli studenti. A nostro avviso, così come per le lezioni, anche nel caso dei manuali non è corretto dare per scontato che la passione e/o la motivazione del lettore bastino a mantenerne viva l'attenzione, che al contrario va alimentata non soltanto con una sapiente ponderazione dell'ordine e della frequenza con cui si predispongono gli elementi visivi presenti in una pagina, ma soprattutto con uno stile di scrittura che se non può scadere nell'eccessiva semplificazione, deve pure evitare di presentarsi come un testo astruso. Vi sono alcuni lavori che utilizzano alcuni espedienti, come per esempio il Bettalli, che fa chiaramente uso di termini inglesi al fine di rendere più familiare una storia lontana millenni, o il Vitolo, il cui linguaggio trasuda spesso passione e introduce qui e là qualche nota di colore<sup>18</sup>. Un alto livello scientifico dei contenuti dipende anche dal modo in cui si impostano gli argomenti, cioè dal particolare taglio interpretativo che un autore decide di adottare, oltre che dalla profondità di un'argomentazione non confinata al solo aspetto evenemenziale; dunque, esso non deve per forza di cose discendere dall'utilizzo di uno stile di scrittura e da un linguaggio che quasi costringe lo studente a svolgere un lavoro di decodificazione, o peggio ancora a rivolgersi direttamente a dispense e sintesi in rete.

<sup>17</sup> A. Zorzi, *Manuale di storia medievale*, 2016; G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Il mondo contemporaneo dal 1848 ad oggi*, 2008; Id., *Storia contemporanea. L'Ottocento*, 2018; Id., *Storia contemporanea. Il Novecento*, 2018; M. Pani, E. Todisco, *Storia Romana. Dalle origini alla tarda antichità*, 2014.

<sup>18</sup> M. Bettalli, A.L. D'Agata, A. Magnetto, *Storia greca*, 2006; G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, 2000.

### *1.2 I contenuti: specificità, taglio interpretativo, impostazione e aggiornamento*

Nell'impossibilità di presentare le singole specificità di ciascun manuale<sup>19</sup>, cercheremo di rendere conto del modo in cui i contenuti vengono proposti, il che significa individuare le singole particolarità di ogni lavoro allo scopo di verificare se alcuni manuali possono essere inclusi all'interno di categorie che presentano caratteri condivisi. In questo senso le possibilità sono molteplici e i testi potrebbero essere distinti a seconda della periodizzazione o del grado di sinteticità, o ancora per l'attenzione dedicata ora all'evenemenziale ora alle strutture sociali, economiche, culturali e così via. Nonostante l'individuazione di questi fattori, di cui pure si terrà conto, a nostro avviso l'unico valido criterio di distinzione pare risiedere nell'impostazione; a questo si può poi aggiungere anche il taglio interpretativo, che consiste nella scelta da parte dell'autore di staccarsi o meno da quello che è il canone solitamente seguito attraverso la proposta di una struttura o di una interpretazione non convenzionale o innovativa.

Sulla base di queste premesse possiamo ritenere che esistono tre diverse possibilità di classificazione, ossia il manuale descrittivo o discorsivo, quello analitico o problematizzante e infine quello che racchiude più o meno equamente elementi dell'uno e dell'altro. Nel primo caso si tratta di un testo caratterizzato da una forte componente informativa, per cui la narrazione procede senza interruzioni e non vi è spazio né per l'assunzione di un determinato punto di vista né tantomeno per una riflessione sul significato dei processi storici o per il relativo dibattito storiografico. L'autore quindi si limita a esporre i fatti in modo netto privilegiando soprattutto, ma non esclusivamente, la storia politico-militare. È questo un tipo di approccio che potremmo considerare più tradizionale, i cui pregi consistono nella scorrevolezza del discorso e nella comunicazione di informazioni abbondanti, chiare e precise, che, tuttavia, proprio per l'assenza di una discussione in merito possono comportare l'idea non corretta che tutti i fenomeni trattati siano sempre trasparenti e univoci.

Si contrappone a questa impostazione quella dei manuali che ricorrono alla problematizzazione, in questi casi gli autori assumono una determinata posizione interpretativa e sono mossi dalla volontà di presentare allo studente una ricostruzione che rende conto del carattere complesso della realtà. Pertanto, si tratta di lavori più articolati, anche perché spesso accompagnati da un'abbondanza di riferimenti e dal dibattito storiografico, e che possono presentare anche estratti di fonti. Non di rado, inoltre, pur non trascurando la storia evenemenziale dedicano un'attenzione pari o maggiore alle strutture e talvolta ai processi di

<sup>19</sup> Per un quadro d'insieme delle caratteristiche essenziali di ciascun manuale si rimanda alle singole recensioni consultabili nell'appendice.

lunga durata; è evidente che si tratta di testi capaci di incuriosire il lettore e di indurlo a riflettere più criticamente, tuttavia è palese anche che essi corrono il rischio dell'eccessiva complessità. Infine, accanto a questi due gruppi vi sono quei testi che tentano di conciliare questi due approcci proponendo una sintesi sì discorsiva, ma che lascia spazio anche a un'analisi più critica, o che ricorre alla separazione del dibattito storiografico dal corpo centrale del testo inserendolo in specifiche sezioni a parte.

Iniziando dai manuali di storia greca e romana c'è da notare che a dispetto di una netta preponderanza delle informazioni di tipo politico-militare, essi introducono quasi sempre la necessità di ponderare l'importanza e la veridicità di diverse tipologie di fonti la cui interpretazione si rivela difficile. Dunque, nel caso della storia antica a una trattazione incentrata sugli eventi e che non di rado segue un andamento biografico e prosopografico, si accompagna un'accurata riflessione sulla scarsità e sulle difficoltà connesse alla documentazione disponibile, e di conseguenza un interesse anche per il dibattito storiografico. Questo tipo di approccio caratterizza anche l'ambito dei testi di storia medievale, i quali, al netto di qualche eccezione come il Comba<sup>20</sup>, danno maggiore spazio alla storia sociale, economica e culturale, senza dimenticare che vi sono alcuni lavori che si concentrano direttamente sulle strutture presupponendo dunque che lo studente abbia già una solida preparazione politica e cronologica<sup>21</sup>.

In realtà, i manuali dei medievisti presentano una particolarità unica poiché sono caratterizzati da una opportuna volontà di procedere a una necessaria decostruzione di quei falsi miti e stereotipi che affollano la mente degli studenti. Si tratta di una questione nota, le cui responsabilità sono da attribuire non soltanto alla formazione di un immaginario collettivo (fortemente incentivato dall'industria dell'intrattenimento) che vede in quest'epoca l'avvento dei secoli bui, ma anche all'insegnamento e alla manualistica scolastica che, come è stato pienamente dimostrato anche in studi recenti, continua a veicolare idee scorrette come quella della piramide feudale o di una campagna abitata da soli servi della gleba<sup>22</sup>. In ragione di questo non sorprende che per esempio il Donzelli si apra con un saggio di Giuseppe Sergi, che cerca di sgombrare il campo da interpretazioni stereotipate e banalizzanti, denunciando anche la diffusione di una «distorsione prospettica» che per l'appunto intacca sotto molteplici punti di

<sup>20</sup> R. Comba, *Storia medievale*, 2012.

<sup>21</sup> R. Bordone, G. Sergi, *Dieci secoli...*; E. Mitre, *Historia de la Edad Media...*, sono due esempi specifici di questo tipo di manuale.

<sup>22</sup> Cfr. V. Loré, R. Rao, *Medioevo da manuale ...*, pp. 305-340. Per un dettagliato campionario di tutti gli errori e dei più comuni stereotipi riguardanti l'insegnamento del Medioevo nelle scuole si veda A. Brusa, *Un prontuario degli stereotipi sul medioevo*, in "Le Cartable de Clío", 5, (2004), pp. 119-129.

vista il significato storico di quest'epoca<sup>23</sup>. Ecco spiegato perché nei manuali non è raro imbattersi in sezioni come questa:

In riferimento alla leggenda che voleva una popolazione europea terrorizzata dall'arrivo della fine del mondo in corrispondenza del passaggio al nuovo millennio ("mille e non più mille", secondo un'espressione popolare) e in seguito più dinamica e intraprendente per il solo fatto che la profezia non si era avverata. Si tratta di una semplice leggenda, facile da smentire [...]. Nessuna angoscia e nessuna ondata di sollievo, dunque, spiegano la grande crescita economica e demografica che ebbe luogo in Europa a partire dall'XI secolo e i cui motivi furono, invece, assai più concreti e pratici<sup>24</sup>.

Si inserisce in quest'ottica anche il tentativo, per esempio, di Massimo Montanari, di costruire un manuale, molto sintetico, che non utilizza mai il termine "Medioevo" allo scopo di far capire come in realtà si tratti di un'epoca che non deve essere considerata unitariamente<sup>25</sup>.

Questo tipo di argomentazioni non si trovano in altri testi, dove il discorso introduttivo sull'idea di antico, moderno o contemporaneo non ha bisogno di procedere verso una simile decostruzione di conoscenze scorrette. Nei manuali di storia moderna e contemporanea viene ad accentuarsi maggiormente l'attenzione verso le strutture anche in virtù, evidentemente, di una mole maggiore di informazioni a disposizione, ciò tuttavia non si traduce necessariamente nella produzione di sole sintesi di tipo analitico. Non vi è dubbio che la tendenza sia quella di creare volumi che incentivano una riflessione critica dello studente, e che, nel caso di Tenenti e dell'Alfonso Mola-Martínez Shaw<sup>26</sup>, presuppongono anche una certa conoscenza di base, tuttavia è importante notare che accanto a questi sussistono lavori anche più descrittivi come il Cattaneo, ma anche il Canavero o il Sabbatucci-Vidotto<sup>27</sup>. La diversità d'impostazione è evidente, se confrontiamo per esempio questi ultimi due con il Detti-Gozzini<sup>28</sup>; si nota così una differenza netta poiché mentre questi lavori offrono un discorso chiaro e lineare assumendo una periodizzazione canonica (la narrazione parte rispettivamente dal 1815 e dal 1848), nel terzo caso, oltre a procedere in direzione di una ricostruzione che tiene fortemente in conto il ruolo della globalizzazione con grande attenzione ai processi economici, troviamo anche un largo interesse per il dibattito storiografico su diversi temi e soprattutto una strutturazione del volume in due tomi che accetta la periodizzazione proposta da Eric Hobsbawm<sup>29</sup>. Ne consegue che

<sup>23</sup> G. Sergi, *L'idea di Medioevo*, in AA.VV. *Storia medievale...*, pp. 3-41; ma si veda anche il volumetto da qui derivante Id., *L'idea di Medioevo. Tra storia e senso comune*, 2005.

<sup>24</sup> P. Grillo, *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, 2019, p. 158.

<sup>25</sup> M. Montanari, *Storia Medievale*, 2000.

<sup>26</sup> M. Alfonso Mola, C. Martínez Shaw, *Historia Moderna. Europa, África, Asia y América*, 2005.

<sup>27</sup> A. Canavero, *Storia contemporanea*, 2019.

<sup>28</sup> T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea. L'Ottocento*, 2021; Id., *Storia contemporanea. Il Novecento*, 2021.

<sup>29</sup> È bene notare che l'assunzione della periodizzazione proposta da Hobsbawm non costituisce a nostro avviso un elemento sufficiente per poter includere i manuali tra quelli di tipo analitico; se così fosse stato non vi sarebbe



mentre il primo tomo comprende il *lungo Ottocento*, e dunque include le tre rivoluzioni settecentesche, il secondo ha inizio con la Prima Guerra mondiale e cioè con il *secolo breve*<sup>30</sup>, opportunamente protratto fino al 2015, come vuole la prassi dei manuali di storia contemporanea che sono soliti spingersi fino ai giorni nostri.

Proprio i manuali di storia moderna e contemporanea ci consentono di sottolineare che il principale criterio di distinzione da noi adottato vuole essere uno strumento d'analisi generale degli stessi e non un modo per esprimerci sulla loro qualità. È necessario chiarirlo affinché non passi il messaggio errato che i testi analitici siano di per sé migliori di quelli più discorsivi, cosa che d'altronde sarebbe immediatamente sconfessata dalle scelte dei docenti. Lo dimostrano pienamente i casi del Capra e del Sabbatucci-Vidotto, che detengono quasi un vero e proprio monopolio nell'ambito dell'offerta manualistica in storia moderna e contemporanea in Italia<sup>31</sup>. Mentre il primo presenta una suddivisione del tutto particolare tra una sezione iniziale fortemente analitica dedicata allo studio di fenomeni economici, culturali, istituzionali e sociali di lunga durata e una più descrittiva che segue l'asse argomentativo economia-riforme-istituzioni, il secondo propone una narrazione, esaustiva e assai densa che non lascia spazio a valutazioni o riflessioni di sorta<sup>32</sup>. Dunque, esistono tante diverse opzioni che possono rivelarsi più o meno valide a seconda dei diversi obiettivi che i docenti sperano di ottenere con l'adozione di un determinato testo. In più va notato che proprio il Capra – ma anche l'Artola-Pérez Ledesma che presenta una netta divisione tra una sezione interpretativa dedicata ai fenomeni di lunga durata (per il periodo 1776-1915) e poi una più evenemenziale e descrittiva (per il 1915-2005) – rappresenta un perfetto esempio di come è possibile conciliare con successo l'informazione con l'interpretazione critica.

È importante soffermarsi brevemente anche sulla periodizzazione, che senz'altro rappresenta uno dei principali elementi da prendere in considerazione in merito alla scelta di un determinato

stato motivo di distinguere tra il Detti-Gozzini e la versione in due tomi del Sabbatucci-Vidotto (Id., *Storia contemporanea. L'Ottocento*, 2002; Id., *Storia contemporanea. Il Novecento*, 2002) che, differentemente dal volume unico, pure assume questa stessa periodizzazione. Sono lo stile di scrittura e l'impostazione attenta alla storiografia, alla globalizzazione e all'economia del primo a costituire i principali elementi di differenziazione tra i due lavori.

<sup>30</sup> H.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, 2014.

<sup>31</sup> Quanto affermato è il risultato dell'analisi preliminare svolta al fine di comprendere quali fossero i manuali più utilizzati. In questo senso il Capra e il Sabbatucci-Vidotto sono risultati i lavori maggiormente adottati visto che rispettivamente 7 docenti su 10, e 8 docenti su 10 li preferiscono agli altri. In questo senso il caso del Sabbatucci-Vidotto è impressionante visto che il suo primato commerciale dura da 13 anni.

<sup>32</sup> L'unica eccezione degna di nota è rappresentata da un brevissimo momento di riflessione in apertura del capitolo XIV sulla Prima Guerra Mondiale dove si riflette sulle conseguenze che l'azione di un solo individuo può avere nella storia in riferimento all'assassinio dell'arciduca Francesco Ferdinando da parte di Gavrilo Princip. Da qui segue anche qualche riga sul ruolo del controfattuale in storia. Cfr. Sabbatucci, Vidotto, *Il mondo contemporaneo...*, pp. 247-248.

testo. Si è visto, nel precedente capitolo, come la scelta dei riferimenti cronologici che circoscrivono un dato fenomeno o processo storico non è affatto neutra, trattandosi piuttosto di un'operazione interpretativa densa di significato. Dunque, la periodizzazione può essere intesa anche come un ulteriore elemento di distinzione tra i testi che riguardano una stessa epoca. Su questo punto va subito chiarito che pur esistendo dei riferimenti certi per ciascun ambito, non si è riscontrata in nessun caso una totale uniformità. Partendo dalla storia greca, la trattazione ha solitamente inizio con la civiltà minoica, e dunque in un periodo compreso tra il 2200 a.C. e il 1900 a.C., per terminare con la distruzione di Corinto da parte di Roma (146 a.C.) o con la fine delle guerre mitridatiche (63 a.C.)<sup>33</sup>, o ancora con la battaglia di Azio (31 a.C.); ognuna di queste scelte mette in luce un modo differente di intendere la grecità e la sua fine. Se nel primo caso la trattazione termina con l'effettiva cessione anche della più residuale forma di indipendenza politica dei Greci ai Romani, negli altri due la fine della grecità viene intesa come un processo che si verifica al di fuori della stessa penisola greca e che pertanto coincide con la resa di quei due sovrani, Mitridate e Cleopatra, eredi di una tradizione politica e culturale ellenistica, che per ultimi tentarono invano di opporsi a Roma.

Nel caso della storia romana la narrazione non può che prendere le sue mosse dall'VIII secolo a.C., ma non termina sempre con la caduta dell'Impero romano d'Occidente e la deposizione di Romolo Augusto nel 476 d.C. (come per esempio nel Gabba), ma tende talvolta a porre l'attenzione anche sull'eredità politico-culturale romana occupandosi dei regni romano-barbarici per terminare con l'attività di codificazione di Giustiniano e la sua morte, dunque nel 566 (Momigliano), o nel 568 d.C. con l'arrivo dei Longobardi (Pani-Todisco). Si può discutere se sia più o meno opportuno spingersi così oltre, forse no, considerando anche la grande densità di contenuti di questi volumi, tuttavia non vi sono dubbi sul fatto che non è il caso di fermarsi al saccheggio di Alarico nel 410 d.C., come fa il vecchio e fin troppo sintetico manuale Christol-Nony, poiché ciò significa non menzionare neanche figure come Flavio Ezio, Attila o Odoacre.

Il Medioevo è certamente l'epoca che sembra presentare una periodizzazione più omogenea e condivisa, infatti, a eccezione del Comba che inizia dal I secolo d.C., tutti gli altri cominciano dal III secolo e cioè dalla crisi dell'Impero romano e dal concetto di tardoantico per sviluppare un discorso che si conclude infine con il 1492, data dalla triplice valenza che risiede nella scoperta del Nuovo Mondo, nella morte di Lorenzo il Magnifico per il contesto italiano, e per quello iberico nella caduta del sultanato di Granada – che costituisce l'atto finale della conquista dei territori sotto controllo musulmano, – e nella riunificazione di gran parte della Spagna grazie

<sup>33</sup> F.J. Gómez Espelosín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, 2011.

a Ferdinando il Cattolico e Isabella di Castiglia. Qualche eccezione esiste, il Donzelli termina con la caduta di Costantinopoli (1453), un riferimento che assume una certa importanza anche come primo momento della fine del Medioevo in Grillo e che per la verità viene fortemente enfatizzato anche in un manuale come il Claramunt. Va altresì notato che un'ulteriore differenza tra i manuali italiani e spagnoli consiste nella suddivisione, più o meno esplicitamente adottata da un punto di vista strutturale e organizzativo tra alto e basso Medioevo da un lato, e tra alto (VI-XI), pieno (XII-XIII) e tardo Medioevo (XIV-XV) dall'altro.

Qualche discordanza la si rileva anche nel contesto dei volumi di storia moderna e contemporanea; qui il principale problema è costituito dall'individuazione rispettivamente della data di fine e di inizio di ciascuna epoca. In entrambi i casi i manuali riflettono le difficoltà connesse alla crisi identitaria della storia moderna – su cui ci siamo soffermati nel capitolo precedente – e i problemi interpretativi concernenti il concetto di contemporaneo<sup>34</sup>. Così, se la data scelta per la fine della modernità coincide più spesso con il congresso di Vienna e l'avvento della Restaurazione (1815), c'è anche chi arriva fino al 1848, oppure opta per gli anni finali del XVIII secolo; e dunque a seconda dei casi la contemporaneità avrebbe inizio in un lasso di tempo che dal 1848 può andare anche molto più indietro fino a comprendere le tre Rivoluzioni (industriale, americana e francese). Non sta a noi pronunciarsi su quale sia la scelta migliore, si può forse ritenere che, pur comprendendo l'importanza di includere le Rivoluzioni nell'Età contemporanea, in un'ottica che evidentemente richiama il concetto di *lungo Ottocento*, va anche sottolineato che si tratta di argomenti che si è visto non possono essere esclusi dai volumi di storia moderna, pertanto sarebbe più opportuno riportarli solo brevemente in quelli riguardanti la contemporaneità, per evitare di appesantire testi che sono sempre molto densi.

Questi problemi persistono anche in Spagna, dove sono accompagnati dall'interesse particolare che si riserva al Secondo Dopoguerra, con cui si ritiene inizi la vera e propria contemporaneità, che è di competenza della *historia del mundo actual*. Non è questa l'unica particolarità della manualistica iberica di cui ci occuperemo adesso, non a caso in chiusura di questa panoramica concernente il taglio e l'impostazione dei contenuti. Il fatto che qui il manuale è uno strumento didattico secondario consente agli autori di avere una maggiore libertà rispetto a quanto avviene in Italia, dove grava maggiormente il peso della tradizione, ragion per cui è difficile non produrre un testo che presenta le stesse caratteristiche di quelli già in commercio. Ciò avviene anche a causa degli editori, che difficilmente decidono di favorire

<sup>34</sup> A. Zannini, *La storia moderna ...*, pp. 307-308; Cfr. R. Bizzocchi, *Guida allo studio della storia moderna*, 2002, pp. 3-19.

iniziative innovative quando si parla di manuali, evidentemente per i rischi economici che questo comporta. Tale problema non esiste in Spagna dove i manuali possono essere, per così dire, più sperimentali. Ne consegue che tra i lavori oggetto della nostra analisi sono rientrate alcune sintesi assolutamente originali sotto diversi punti di vista, per esempio il manuale García de Cortázar-Sesma Muñoz presenta la storia medievale nell'ottica di un incontro-scontro tra la civiltà romano-germanica, bizantina e islamica il cui riflesso si avverte anche nella periodizzazione visto che alto, pieno e tardo Medioevo corrispondono rispettivamente alla fase di nascita, poi di sviluppo e primo declino dell'Impero bizantino e di alcune dinastie musulmane, e infine alla definitiva formazione delle identità politico-culturali dell'Occidente e dell'Islam. Questo allargamento non convenzionale del concetto di Medioevo al di fuori del contesto europeo è tipico anche del Claramunt, in cui trovano spazio non soltanto la storia bizantina e ottomana e di aree solitamente trascurate come la Scandinavia e l'Europa Orientale, ma anche di Cina, Giappone, India e di imperi e città-stato dell'Africa. Una prospettiva quest'ultima che a dire il vero è stata recentemente impiegata anche dal manuale *Storia del mondo* dell'editore Laterza<sup>35</sup>. Se è difficile esprimersi sulla validità di questo tipo di impostazione, soprattutto quando si parla di Medioevo, va tuttavia riconosciuto che si tratta di operazioni coraggiose, soprattutto nel contesto italiano, che provano a proporre qualcosa di diverso e sicuramente di non eurocentrico – aspetto, quest'ultimo, su cui ci concentreremo più avanti<sup>36</sup>.

Le possibilità offerte dalla particolare situazione spagnola si ravvisano ancor più nel caso dei lavori di Arsagua-Viso e Nuñez-Seixas<sup>37</sup>; il primo, rivolto alla storia della penisola spagnola nel periodo tra il 750 e il 1250, si presenta come una sintesi interpretativa fortemente analitica, quasi una monografia, che costruisce il proprio discorso a partire dalle fonti e dai più recenti sviluppi del dibattito storiografico, il tutto in un'ottica interdisciplinare in cui le evidenze archeologiche ed elementi di storia dell'arte e di architettura sono a dir poco essenziali. Nel secondo caso siamo di fronte a un vero e proprio *unicum* poiché *Las utopias pendientes* – testo spesso consigliato nell'ambito della *historia del mundo actual* – non vuole essere una sintesi esaustiva, ma piuttosto uno studio che in una prospettiva transnazionale si occupa della storia

<sup>35</sup> F. Canale Cama, A. Feniello, L. Mascilli Migliorini, *Storia del mondo. Dall'anno 1000 ai giorni nostri*, 2019.

<sup>36</sup> È senz'altro un'operazione rischiosa e forse non del tutto accettabile dato che, come è stato sottolineato, il Medioevo è un concetto che ha senso solo rispetto all'Europa; infatti l'esperienza storica medievale è unica e pertanto ha poco senso confrontarla con quella di altre civiltà basandosi solo su un criterio di mera contemporaneità, tutt'al più può avere senso farlo se quest'ultime ebbero una stretta connessione con la civiltà medievale come, per esempio, nel caso del mondo musulmano cfr. Delogu, *Introduzione ...*, p. 83.

<sup>37</sup> X. Nuñez Seixas, *Las utopias pendientes. Una breve historia del mundo desde 1945*, 2015.

dal secondo dopoguerra a oggi focalizzando l'attenzione su quelle che vengono definite "utopie", cioè processi di belle speranze che risultano tuttora incompiuti o che non hanno generato i risultati attesi. L'esito è una lucida e greve riflessione che con un linguaggio talvolta anche ironico e tagliente ripercorre la storia recente anche in chiave antropologica e sociologica, toccando temi di grande interesse e spesso non adeguatamente considerati quali la storia di genere, la memoria, le identità nazionali, l'ecologia, il fondamentalismo, i diritti umani, le mafie, il narcotraffico e le malattie. Non vi è dubbio che si tratta di lavori che pongono problemi di comprensione e che presuppongono un certo grado di consapevolezza e di preparazione da parte degli studenti, tuttavia, allo stesso tempo si tratta di testi che possono stimolarli e contribuire allo sviluppo di un ragionamento critico.

### 1.3 *Apparato cartografico e iconografico*

All'importanza della geografia e delle immagini si è fatto variamente cenno nel corso dei capitoli precedenti, quando abbiamo evidenziato che entrambe, anche alla luce delle carenze mostrate dagli studenti, non possano più essere considerati elementi opzionali, anche nel contesto della didattica universitaria. Ciò significa che le cartine (così come schemi, tabelle e grafici) non possono essere solo un espediente per catturare l'attenzione ma devono favorire un apprendimento critico; un fatto che, come è stato notato, può verificarsi soltanto se i manuali, piuttosto che spingere il lettore a osservare per un attimo le cartine solo per confermare quanto scritto, propongono una ricostruzione che parte dall'immagine per giungere al testo<sup>38</sup>.

Dunque, in riferimento alla nostra analisi, dopo aver verificato l'eventuale utilizzo e la quantità di qualsiasi tipo di elemento visuale presente, abbiamo cercato di capire se anche uno solo tra i lavori proposti abbia provato a cimentarsi in una proposta di questo tipo. Ebbene, pur constatando la presenza di alcuni esempi virtuosi che mettono in rilievo almeno uno di questi due aspetti, non sorprenderà scoprire che su oltre cinquanta testi esaminati nessuno presenta un "approccio visuale". Una parziale eccezione è costituita da tre volumi, di cui due di storia moderna, il Cattaneo e l'Alfonso Mola-Martínez Shaw, che rispettivamente presentano 308 (considerando entrambi i tomi) e 194 immagini, e 64-19 carte. In realtà a ben vedere nessuno dei due utilizza il supporto visivo come elemento portante del testo, tuttavia questo è integrato nel discorso perché nel primo caso rappresenta un modo per proporre approfondimenti e

<sup>38</sup> I. Mattozzi, *Far vedere la storia*, in "Il Bollettino di Clio", Giugno 2004, Anno 5, N. 15, p. 62.

successivamente anche per cercare di avvicinare gli studenti a una determinata realtà storica; proprio quest'ultima funzione è quella a cui assolvono le immagini nel secondo manuale dal momento che si tratta di un lavoro non eurocentrico che intende presentare una storia dettagliata anche di Asia, America e Africa, e in questo senso foto, quadri, tabelle, grafici, stampe, manifesti, cartine diventano essenziali per ridurre l'estraneità culturale di queste civiltà extra-europee. Dunque, se è vero che in entrambi si tenta di fare un uso diverso del supporto visivo, come si deduce anche dalla grande precisione e accuratezza delle didascalie, o anche dalla scelta del Cattaneo di aprire ogni capitolo con una opera esplicativa del clima culturale e politico di un dato periodo, va notato che nessuno dei due evita del tutto un utilizzo esornativo dell'immagine, come si evince dal numero eccessivo di figure che nel caso del Cattaneo è dovuto anche alla originaria destinazione scolastica<sup>39</sup>. La terza eccezione è costituita dall'Arsagua-Viso, in cui l'approccio interdisciplinare e attento all'archeologia favorisce l'impiego di ben 58 foto, 35 immagini e 23 carte confermando l'impressione di un manuale in qualche modo completo e molto diverso rispetto alla media.

Dunque, a eccezione di questi casi le immagini spariscono e, anche quando sono presenti – come nel Gómez Espelosín o nel Corsaro-Gallo – non aggiungono nulla di concreto all'apprendimento e all'arricchimento del testo. In realtà tale carenza non riguarda soltanto le immagini, ma anche tabelle, schemi e grafici, la cui utilità è indubbia. Se si eccettua il caso ancora del Cattaneo, del Detti-Gozzini (tomo II) e del Capra in Italia, e del Malamud<sup>40</sup>, l'Artola-Pérez Ledesma e il Tenenti in Spagna, che presentano tutti tra le 19 e le 36 elaborazioni, anche questi sussidi non hanno spazio adeguato. Constatato questo stato di cose è il caso di interrogarsi sulle sue motivazioni, a maggior ragione se teniamo presente che ciò contrasta con la crescente attenzione degli storici nei confronti delle immagini, come si è visto nel precedente capitolo<sup>41</sup>. Le responsabilità non sono soltanto degli editori, che preferiscono evitare l'impiego delle figure sia per motivi economici – come vedremo più dettagliatamente in seguito – sia perché ritengono che queste siano sostanzialmente da utilizzarsi solo in ambito scolastico, ma sono da attribuirsi anche agli stessi autori, che non di rado dimostrano di condividere questa tesi. Il punto è che lo scarso utilizzo delle immagini riflette in sostanza il loro ruolo assolutamente secondario nella didattica della storia in generale. Semplicemente esse sono percepite come uno strumento di corredo. Ciò è il riflesso della persistenza di una concezione tradizionale dell'insegnamento,

<sup>39</sup> Originariamente nato per la scuola, il Cattaneo in virtù della sua completezza e densità di contenuti e approfondimenti è talvolta utilizzato anche in ambito universitario.

<sup>40</sup> C. Malamud, *Historia de América*, 2005.

<sup>41</sup> Burke, *Testimoni Oculari ...*; Gaskell, *La storia delle immagini ...*.

che sostanzialmente ignora il potenziale formativo di questi strumenti<sup>42</sup>, e più gravemente dimentica che in una società come la nostra – dove siamo letteralmente immersi in una realtà digitale che fa dell'elemento visivo e non testuale il suo nucleo portante –, è fondamentale che i ragazzi non siano degli «analfabeti visuali»<sup>43</sup>. A partire dagli stessi manuali è necessaria una mediazione didattica tra il contenuto delle immagini e gli studenti, ed essa può essere realizzata solo se teniamo conto che la grande familiarità dei giovani con le immagini non può indurci a dare per scontato che essi riusciranno a comprenderle o ad analizzarle in modo critico<sup>44</sup>.

Beninteso qui non si vuole suggerire la realizzazione di un manuale fatto di sole immagini, cosa che probabilmente condurrebbe agli stessi problemi che si riscontrano per quelli delle scuole, si vuole invece far notare che l'inclusione al loro interno di un gruppo di figure opportunamente selezionato dovrebbe essere accompagnato dalla volontà di proporre elementi di interpretazione propri dell'iconografia e dell'iconologia, così da incentivare un primo approccio visuale critico e anche maggiormente interdisciplinare<sup>45</sup>. A nostro avviso un'impostazione del genere è possibile, in primo luogo, perché esistono immagini che sono realmente rappresentative di determinati periodi e fenomeni storici, che pertanto meriterebbero di essere integrate direttamente nel discorso; in secondo luogo, perché anche laddove non fosse possibile fare ciò le didascalie potrebbero comunque essere utilizzate anche per presentare brevi spunti interpretativi. A dimostrazione che non si tratta di utopia basterà evidenziare l'esempio di alcuni manuali anglosassoni, al cui interno si palesa un atteggiamento nei confronti dei *visual studies* senz'altro differente rispetto a quanto accade in Spagna, e ancor più in Italia. Alludiamo in particolare agli ottimi lavori di due medieviste, Barbara Rosenwein e Judith Bennett<sup>46</sup>. Si tratta di manuali che si differenziano da quelli analizzati non soltanto per una veste grafica e un linguaggio accattivanti, ma soprattutto per la capacità di offrire una ricostruzione storica che procede proprio attraverso le immagini, pienamente integrate col testo. Se a questo abbiniamo la presenza anche di un equilibrato strumentario di approfondimenti, fatto di riquadri informativi, genealogie, cronologie, dizionari e passi di fonti integrate nel testo, diventa chiaro

<sup>42</sup> Solo per fare un esempio a questo proposito, quanto detto è testimoniato oltre che dai fatti, anche da un'esperienza di chi scrive, che durante un recente incontro di studi, dopo aver posto una domanda sull'importanza dell'utilizzo di figure e carte nei manuali, si è sentito dire laconicamente che tutto sommato si tratta di strumenti non così utili per l'insegnamento universitario della storia.

<sup>43</sup> A.M. Mendioroz Lacambra, *El empleo de la imagen para la construcción de conocimiento y explicación histórica*, in J.J. Díaz Matarranz et alii, *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 2013, p. 359.

<sup>44</sup> Mattozzi, *Far vedere la storia ...*, p. 57.

<sup>45</sup> Burke, *Testimoni oculari ...*, pp. 36-50.

<sup>46</sup> B. Rosenwein, *A Short History of the Middle Ages* (Voll. 1-2), 2009; J.M. Bennett, *Medieval Europe: a Short History*, 2011.

che siamo nell'ambito di una concezione del manuale molto più fresca e al passo con i tempi che risulta possedere tutta un'altra leggibilità e un altro fascino; una scelta evidentemente condivisa dall'editore, come si evince anche dalla qualità dei materiali utilizzati e delle stesse immagini.

Per quanto riguarda il supporto cartografico, i risultati di questionari, interviste e delle nostre osservazioni hanno evidenziato che una delle carenze di base degli studenti è costituita proprio dalla conoscenza geografica, a cui i manuali devono sforzarsi di porre rimedio. Anche in questo caso bisogna entrare nell'ottica che le carte non possono e non devono essere intese come uno strumento decorativo, ma sono esse stesse storia, cioè elementi da utilizzare per incentivare un apprendimento critico e significativo<sup>47</sup>, e non necessariamente connotato soltanto in senso geografico. Con ciò intendiamo dire che la cartografia può essere anche una risorsa utile a chiarire meglio alcuni aspetti legati a un determinato processo/fenomeno storico, oltre che per mostrare suddivisioni e confini delle diverse entità statali. Rispetto a quanto rilevato per le immagini, c'è da evidenziare un miglioramento netto, perché in generale quasi tutti i manuali presentano un apparato cartografico adeguato, che diventa ottimo nel caso di Comba, Corsaro-Gallo, Zorzi, Capra, Cattaneo, Canavero, Roldán<sup>48</sup> e Artola-Pérez Ledesma, i quali presentano tutti tra le 32 e le 57 carte<sup>49</sup>. Tuttavia, anche su questo punto non mancano casi più carenti, per esempio il Gabba ne offre soltanto 4, una in meno il Malamud, mentre l'Álvarez Borge<sup>50</sup>, il Barruso-Lema Pueyo, il Detti-Gozzini e il Piccinni non ne presentano affatto<sup>51</sup>. Lo studente che utilizza questi ultimi due può ritrovarsi a studiare la storia contemporanea e medievale senza alcun riferimento spaziale, a meno che non acceda alla piattaforma online che entrambi i volumi mettono a disposizione, dove, tra gli altri contenuti, figurano appunto anche le carte. A tal riguardo, siamo dell'avviso che sia importante che le cartine siano presenti direttamente nel

<sup>47</sup> M.M. León Guerrero, *La cartografía histórica como recurso didáctico*, in E. López Torres, C.R. García Ruíz, M. Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 2018, pp. 861-870.

<sup>48</sup> J.M. Roldán, *Historia de Roma*, 1995.

<sup>49</sup> Esistono differenze anche nel modo in cui le carte vengono presentate, per esempio il Christol-Nony e il Gabba le propongono tutte insieme alla fine del volume, scelta che può pregiudicare una corretta e più pratica fruizione; il Mitre invece raramente nella rappresentazione grafica si spinge nei territori a est della penisola italiana; l'Artola, il Nuñez-Seixas e il Cattaneo tendono a usarle anche per presentare l'area di espansione di fenomeni culturali ed economici oltre che politici. Altro aspetto da non sottovalutare riguarda la chiarezza, a parte rari casi in cui sono presentate a colori, di norma vengono realizzate in bianco e nero, cosa che talvolta ne può compromettere la comprensione come avviene nel Sabbatucci-Vidotto, dove un uso non troppo felice delle diverse gradazioni di grigio rende la fruizione non agevole.

<sup>50</sup> I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, 2003.

<sup>51</sup> Per la precisione il Piccinni nelle battute finali del volume presenta soltanto tre carte della penisola italiana, poste una dopo l'altra, per indicare l'Italia delle città tra XIII e XV secolo.



testo, anche perché non si può dare affatto per certo che gli studenti accompagnino lo studio con l'utilizzo di atlanti storici.

#### 1.4 *Strumenti integrativi, fonti e bibliografia*

Un buon manuale non può esimersi dal cercare di orientare, supportare e fornire occasioni di approfondimento. Proprio per questo motivo riteniamo quanto mai opportuno che esso debba presentare diverse tipologie di supporti che essenzialmente possono essere genealogie, cronologie/linee del tempo, specchietti lessicali, glossari, box/tavole con foci storiografici o su aspetti particolari, bibliografie, note e fonti<sup>52</sup>.

A differenza di quanto accade nei manuali scolastici, questi tipi di inserti se ben congegnati e collocati possono trasformarsi in momenti dal grande valore didattico che elevano la qualità del volume incentivando un apprendimento significativo. A tal riguardo c'è una differenza sostanziale tra il contesto spagnolo e quello italiano; nel primo, infatti, i manuali tendono essenzialmente a presentare alla fine del testo un corposo apparato di cronologie (García de Cortázar, Alfonso Mola-Martínez Shaw, Céspedes del Castillo) e/o genealogie (Roldán, Tenenti, Arsagua-Viso, Álvarez Borge, Isla Frez, Monsalvo Antón) accompagnato solo raramente da un glossario (Gómez Espelosín, García de Cortázar). In Italia, a parte il Pani-Todisco e i tre volumi Donzelli, questi apparati sono assenti e si preferisce andare in direzione di altri strumenti. Tale diversità si può forse spiegare, forse, alla luce del maggiore bisogno d'integrare l'aspetto evenemenziale delle sintesi spagnole, in cui le cronologie mettono ordine in un'esposizione che non sempre è esaustiva a livello evenemenziale<sup>53</sup>.

Dunque, andando oltre le cronologie e il lessico possiamo concentrarci su altre tipologie di approfondimenti. In questo senso vi sono alcuni lavori che davvero possono fungere da esempio come Musti, Vitolo, Piccinni, Cattaneo e Detti-Gozzini. Il primo è uno straordinario esempio di come le note (ben 121 pagine) alla fine di ogni capitolo possono dare modo di approfondire tematiche sulla storia sociale, economica, culturale e artistica, nonché essere il luogo per proporre il profilo degli storiografi antichi. Gli altri lavori citati si distinguono per l'interesse che rivolgono al dibattito storiografico su temi di grande interesse, in merito il Vitolo e il Detti-

<sup>52</sup> A questi si potrebbero aggiungere anche supporti che si trovano più raramente, come le piattaforme digitali e gli esercizi, di cui però ci occuperemo più avanti in una specifica sezione.

<sup>53</sup> In questo senso, rispetto a un caso italiano, un'evenienza del genere si prospetta perfettamente nei manuali Donzelli che proprio per la loro particolare costruzione, che non dà vita a un discorso coerente a livello fattuale, hanno necessità di presentare allo studente una corposo cronologia a scopo orientativo e integrativo.

Gozzini compiono un'operazione di rilievo, perché alla fine di ogni capitolo, facendo riferimento a un concetto o a un particolare fenomeno, forniscono una sintesi aggiornata del relativo dibattito evidenziando i punti di forza e di debolezza di ciascuna posizione, fornendo così anche una storia degli studi connessi all'argomento scelto<sup>54</sup>. In tal modo lo studente non solo prende coscienza della complessità della scienza storica, ma comincia a familiarizzarsi con i nodi problematici fondamentali della disciplina stessa arricchendo la sua esperienza di studio, che può ulteriormente approfondire grazie ai numerosi riferimenti che queste sezioni forniscono. Alla luce della rilevanza delle integrazioni che questo tipo di supporti possono offrire, riteniamo sia più che opportuno che i manuali non rinuncino a esse, una scelta che, tuttavia, a parte i casi menzionati e il Corsaro-Gallo, buona parte dei lavori analizzati compie, non cogliendo la rilevanza di queste risorse.

Altra questione fondamentale riguarda la bibliografia, che può trasformarsi in un valore aggiunto o in uno dei punti di debolezza. Non è possibile tracciare un profilo delle indicazioni bibliografiche fornite, dal momento che queste variano significativamente per estensione, organizzazione e aggiornamento a seconda dei singoli casi, tuttavia possiamo evidenziare alcune tendenze e qualche caso specifico. Cominciando dalla Spagna, è il caso di sottolineare che, essendovi meno ristampe e riedizioni, accade più di una volta che la bibliografia non risulti aggiornata specialmente nei volumi editi anche venti anni fa<sup>55</sup>. Ciononostante, non mancano lavori che offrono un panorama più che completo della produzione storiografica, così vanno segnalati per la loro profondità almeno Guinot (oltre 1100 titoli), Mitre (oltre 1000), Roldán (835), Tenenti, Céspedes del Castillo, e per il loro grado di aggiornamento l'Alfonso Mola-Martínez Shaw (577 riferimenti divisi per capitoli, continente considerato, e aspetti vari da approfondire) e l'Arsagua-Viso; quest'ultimo forse è il più completo perché fornisce una bibliografia che combina le opere di carattere più generale, con una corposa mole di riferimenti a opere di consultazione (manuali, dizionari, atlanti), ma anche a riviste, recenti monografie su argomenti molto specifici, e infine una sitografia. Qualcosa del genere non manca nel contesto italiano, dove in particolare il Musti si rivela essere ancora una volta un lavoro di qualità, dato

<sup>54</sup> Qualche esempio tratto direttamente dai titoli di queste sezioni basterà a evidenziare il tipo di discorso di fronte al quale vengono messi gli studenti; per il Vitolo abbiamo: "Trasformazione o fine del mondo antico?", "La questione longobarda", "Tesi di Pirenne e arabistica", "È esistito un feudalesimo bizantino?", "Il dibattito sull'eresia tra protestanti e cattolici", "Il Federico II di Kantorowicz". Nel caso del Detti-Gozzini troviamo: "La globalizzazione come categoria storiografica", "Il concetto di borghesia", "La questione meridionale", "La nazionalizzazione delle masse".

<sup>55</sup> Ne sono un esempio il Christol-Nony e lo Spini, i quali, essendo rispettivamente una traduzione di un volume del 1971 e un rifacimento di un vecchio manuale scolastico del 1963, presentano entrambi una bibliografia ferma a parecchi decenni fa, la cui utilità resta soltanto in termini di reperimento di alcuni classici.

che la sua bibliografia ragionata di oltre 117 pagine costituisce una risorsa fondamentale non solo per un neofita. Si tratta di un lavoro immane replicato solo in parte dal Gabba (32 pagine divise per tema) e dal Detti-Gozzini (20 pagine). Tra le bibliografie ragionate sono da segnalare anche quelle molto ricche e aggiornate del Bettalli e del Pani-Todisco, integrate da repertori di fonti – come accade nel caso del Roldán e del Barruso-Lema Pueyo. Non mancano alcuni manuali che optano per una scelta molto più ridotta come il Grillo e il Canavero, e altri che non la presentano affatto come il Comba, nonché il Piccinni e il Momigliano, che delegano questo compito alle rispettive piattaforme digitali. Ci sono anche altri aspetti da considerare a proposito delle bibliografie della maggioranza dei manuali considerati. In primo luogo, abbiamo notato che quasi sempre i testi italiani difficilmente fanno riferimento ai lavori spagnoli, e allo stesso modo, e forse ancor di più, che quelli iberici ignorano completamente le pubblicazioni italiane dando molto più spazio ai lavori di area anglosassone, sudamericana e francese, e in misura minore a quelli portoghesi e tedeschi<sup>56</sup>. È una lacuna rilevante soprattutto se consideriamo che grazie alla forte vicinanza linguistica tra lo spagnolo e l'italiano molti studenti riuscirebbero probabilmente a usufruire delle pubblicazioni di tanti autori davvero importanti, soprattutto (ma non esclusivamente) per lo studio di quegli argomenti che riguardano i rispettivi territori nazionali. In secondo luogo, vogliamo sottolineare che nonostante alcune eccezioni – rappresentate dai lavori di Musti, Pani-Todisco, Vitolo e Arsuaga-Viso e pochissimi altri – i manuali tendono a non presentare una bibliografia ragionata; riteniamo che si tratti di una scelta non troppo felice perché è evidente che mettere a disposizione degli studenti uno strumento così connotato rappresenta un valore aggiunto nel senso di quella funzione di orientamento che i manuali dovrebbero svolgere. Parimenti, è da segnalare il fatto che tra i testi pubblicati negli ultimi quindici anni è quanto meno singolare che non siano presentate delle sitografie tranne che in rari casi (Corsaro-Gallo, Del Arco Blanco, Arsuaga-Viso, Monsalvo Antón<sup>57</sup>); considerando il grande peso assunto dal web per il reperimento di risorse, soprattutto per gli studenti dei primi anni che in modo del tutto naturale sono portati a ricercare qui i materiali didattici, i manuali non dovrebbero esimersi dal presentare tali indicazioni affinché gli allievi

<sup>56</sup> Ciò è tanto più singolare se si considera che non sono poche le esperienze di collaborazione accademica tra Spagna e Italia nell'ambito della didattica della storia e anche della ricerca storica *tout court*, basti pensare, solo per fare qualche esempio, alle pubblicazioni frutto dei numerosi Congressi sulla Storia d'Aragona, o a un lavoro come S. Gasparri (a cura di), *Alto medioevo mediterraneo*, 2005, che non è un manuale ma una monografia con un taglio interdisciplinare e una grande attenzione dedicata soprattutto ai Bizantini e ai Longobardi che si presterebbe bene a essere usata in entrambi i paesi per avvicinare gli allievi a uno studio più complesso del periodo altomedievale.

<sup>57</sup> J.M. Monsalvo Antón (coord.), *Historia de la España medieval*, 2014. Un manuale prodotto solo in versione digitale che mette a disposizione diversi strumenti e risorse direttamente accessibili tramite i link inclusi nel testo. In merito cfr. la recensione del volume nell'apposita sezione dell'appendice dedicata alle analisi manualistiche.

possano conoscere siti di riviste scientifiche e istituzioni che mettono a disposizione diverse tipologie di contenuti, tra i quali assumono particolare rilevanza, per esempio, i documenti storici ma anche i repertori bibliografici, di riviste e istituti<sup>58</sup>.

Infine, è il caso di soffermarsi sulle fonti. Più della metà dei manuali esaminati non ne fa uso in alcun modo ed esistono differenze sostanziali tra le modalità con cui vengono proposte; nella maggiore parte dei casi vi sono solo alcuni riferimenti sparsi (Corsaro-Gallo, Musti e Gabba), in altri è possibile trovare estratti inseriti direttamente nel corpo del testo (Bettalli, Panitodisco, Grillo, Piccinni, Vitolo, Donzelli medievale, Artola-Pérez Ledesma) oppure vi sono alcuni riquadri adibiti a questo scopo (Momigliano), mentre degno di nota è l'utilizzo delle glosse laterali, un ottimo espediente impiegato soltanto dal Christol-Nony, che nonostante sia un manuale lacunoso sotto molti aspetti, come si è visto, riesce a presentare in questo modo ben 91 passi documentari. Una quinta ipotesi di sistemazione dei documenti, praticamente assente in Italia, se non per il caso del Cattaneo (che in ciò ancora dimostra il suo retaggio scolastico), può essere quella di presentare un'antologia<sup>59</sup>; una scelta per la quale si propende in Spagna, dove soprattutto le sintesi di storia medievale propongono passi più o meno lunghi, talvolta anche commentati, alla fine di ogni capitolo (García de Cortazár, Isla Frez, Álvarez Borge, Guinot, Monsalvo Antón). Si tratta di un fatto encomiabile che testimonia la volontà da parte degli autori di indirizzare gli studenti verso un apprendimento critico.

In questo senso, un'operazione didatticamente unica è quella proposta dall'Arsagua-Viso, che all'inserimento nel testo di fonti di vario tipo (cronache, documenti d'archivio, iscrizioni, immagini e dati archeologici) affianca alcuni dossier su argomenti che sono oggetto della più recente ricerca scientifica, per di più proponendo un resoconto sulla attuale disponibilità della relativa documentazione e anche possibili spunti per un'attività di ricerca nell'ottica del *trabajo de fin de grado*. Si tratta di un'iniziativa eccezionale per la capacità intrinseca di interessare e

<sup>58</sup> Solo per fare qualche esempio a riguardo basti pensare a quanto può essere arricchito il percorso formativo di uno studente (ma anche di un docente di scuola) che viene a conoscenza dell'uso di siti web quali *RM - Reti medievali*, *Dialnet*, *Modernalia* (un recentissimo progetto spagnolo sulla storia moderna) o *Gallica*. In merito ai repertori bibliografici anche se sembrano quasi uno strumento superato, essi conservano intatta la loro rilevanza soprattutto nel momento in cui gli studenti sono chiamati a fare ricerca per i lavori che chiudono il loro percorso di studi; dunque, sarebbe quanto mai opportuno che i manuali inserissero maggiori riferimenti sull'esistenza di questi strumenti, anche in considerazione del fatto che essi raramente vengono digitalizzati, infatti, in rete ne sono presenti davvero pochi, fra i quali segnaliamo quelli messi a disposizione sul Medioevo dall'apposita sezione di RM <http://www.rm.unina.it/repertorio/>, dall'università di Pisa sugli studi di genere [http://eprints.adm.unipi.it/464/1/CPO\\_Definitivo.pdf](http://eprints.adm.unipi.it/464/1/CPO_Definitivo.pdf), quello sul *medievalismo hispánico* <https://www.imf.csic.es/index.php/investigacion/mediterraneo-medieval/repertorio-de-medievalismo-hispanico>, e infine *Dialnet* che include le bibliografie dei singoli autori e consente il reperimento di un enorme numero di contributi digitalizzati <https://dialnet.unirioja.es>.

<sup>59</sup> Sulle antologie di fonti e sulle opere che propongono esempi di come si commenta un testo storico, si veda il paragrafo successivo.

stimolare lo studente, e anche perché fornisce concreti spunti di orientamento e approfondimento su tematiche diverse in una prospettiva molto innovativa. Così come accade in questo caso, i manuali devono ambire a essere qualcosa di più cercando di fornire agli studenti quanto meno un minimo di consapevolezza che li allontani dalla concezione semplicistica della storia con cui spesso giungono all'università. A questo scopo, se non si vuole procedere, per esempio, alla proposta di un'antologia di fonti commentata, crediamo sia comunque indispensabile recuperare quell'atteggiamento fortemente critico e prudente mostrato dai manuali di storia antica e medievale. Gli specialisti di questi settori di studio, infatti, proprio perché condizionati da una minore disponibilità della documentazione, danno vita a sintesi che non solo includono sempre le fonti nella propria ricostruzione, ma rivelano anche un atteggiamento molto più critico nei confronti delle informazioni che queste forniscono, talvolta mettendone in dubbio la veridicità. È questa una impostazione altamente formativa che sarebbe opportuno venisse adottata anche dai manuali di storia moderna e contemporanea, in cui molto più spesso mancano riferimenti a questi aspetti metodologici e alle stesse fonti.

### 1.5 *Qualche nota sui manuali introduttivi*

Lo sviluppo di un apprendimento critico che porti lo studente a essere capace di confrontarsi col dibattito storiografico, la metodologia della ricerca e le fonti, insomma con la storia come scienza, è una questione che sta al centro anche di una particolare tipologia di testi. Si tratta delle introduzioni o guide allo studio della storia, della storiografia e del metodo, e al modo in cui si commenta una fonte; in merito in Italia c'è un'offerta abbastanza scarsa, motivo per cui questi testi sono adottati anche per molti anni dai docenti. Strumenti utili a incentivare gli studenti verso un differente approccio allo studio della storia sono per esempio il Luzzatto, che propone un ampio campionario delle fonti disponibili e del mondo in cui possono essere analizzate, o il Corrao-Viola che può servire soprattutto come prima lettura utile a farsi un'idea dei principali problemi concernenti la ricerca storica<sup>60</sup>. A queste sintesi di carattere generale, che per altro trascurano la storia antica, si affiancano lavori più specifici che riguardano nel dettaglio le singole epoche. Su questo punto un progetto importante è stato realizzato dall'editore Laterza, il quale, affidandosi a storici quali Luciano Canfora, Giuseppe Galasso e

<sup>60</sup> Luzzatto (a cura di), *Prima lezione ...*; Corrao, Viola, *Introduzione agli studi ...*

Claudio Pavone, oltre che a Luzzatto, ha prodotto alcuni volumetti che sono un punto di riferimento per una disamina critica dei nodi problematici riguardanti rispettivamente la storia greca, moderna e contemporanea<sup>61</sup>. Per l'età medievale oltre agli ormai classici scritti di Paolo Delogu e Paolo Cammarosano<sup>62</sup>, che offrono una lezione metodologica incentrata sul concetto-problema di Medioevo, sulle fonti e gli strumenti della ricerca, si aggiunge il lavoro di Francesco Senatore<sup>63</sup>, un'agile introduzione che mette in guardia dai più comuni errori commessi durante lo studio della storia medievale e decostruisce l'idea stereotipata dell'epoca dei "secoli bui", anche grazie all'analisi di diverse tipologie di documenti. Al momento, la storia romana è la sola a non disporre di mezzi simili, ma solo di due interessanti antologie di fonti curate rispettivamente da Elio Lo Cascio, e Giovanni Geraci e Arnaldo Marcone, che principalmente in abbinamento con i manuali, rappresentano un ottimo modo per avvicinare gli studenti alle testimonianze letterarie, epigrafiche, papiracee e numismatiche dall'età arcaica a quella tardoantica<sup>64</sup>.

Accanto a questi manuali, ve ne sono anche alcuni specificatamente dedicati alla storia della storiografia; tra questi meritano di essere segnalati i lavori di Gian Paolo Romagnani e Angelo D'Orsi. Il primo fornisce un percorso esaustivo e aggiornato sulla storia della storiografia dalle origini ai giorni nostri; il secondo si occupa della storia come scienza offrendo allo studente uno strumento completo e complesso, ricco di spunti di riflessione e approfondimenti<sup>65</sup>. A

<sup>61</sup> L. Canfora, *Prima lezione di storia greca*, 2000; G. Galasso, *Prima Lezione di storia moderna*, 2008; C. Pavone, *Prima lezione di storia contemporanea*, 2007. Tra i volumi dell'editore Laterza si segnala anche il Bizzocchi, *Guida allo studio ...*, un vero e proprio vademecum che propone un percorso problematizzante che procede dalla periodizzazione, alle grandi questioni della storia moderna per concludersi con un esame critico delle fonti e di dieci capolavori storiografici riguardanti quest'epoca.

<sup>62</sup> P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, 1994; P. Cammarosano, *Guida allo studio della storia medievale*, 2004. Sulla rilevanza e completezza di quest'ultimo lavoro cfr. I. Lazzarini, *Intorno a Guida allo studio della storia medievale di P. Cammarosano: i diversi livelli della manualistica*, in "Reti Medievali", Sezione "Strumenti", 2005.

<sup>63</sup> F. Senatore, *Medioevo. Istruzioni per l'uso*, II ed., 2018; G. Geraci, A. Marcone, *Fonti per la storia romana*, II ed., 2019.

<sup>64</sup> E. Lo Cascio (a cura di), *Storia romana. Antologia delle fonti*, 2008.

<sup>65</sup> G.P. Romagnani, *Storia della storiografia*, 2019; A. D'Orsi, *Manuale di storiografia*, 2021. Su questi due testi, che al momento rappresentano i due profili di storia della storiografia più completi e aggiornati nel panorama manualistico italiano, vale la pena soffermarsi brevemente per evidenziare che si tratta in realtà di due testi simili ma destinati a scopi didattici differenti. Il Romagnani è un lungo percorso di storia degli studi storici che è in grado di fornire allo studente un panorama molto corposo e dettagliato dell'evoluzione della disciplina mettendone in evidenza i principali cambiamenti e il ruolo ricoperto da diversi grandi studiosi. Parimenti, il D'Orsi è anche esso un manuale che contiene un'ampia ricostruzione degli studi storiografici (meno completa per l'età antica e medievale, ma più esaustiva per quella contemporanea), tuttavia include un'analisi più completa del metodo e delle criticità con cui lo storico deve confrontarsi, anche rispetto ai problemi della nostra società; è in un certo senso anche una guida introduttiva allo studio della storia. Per un'analisi più approfondita del Romagnani si rimanda alla scheda presente in appendice, in merito al D'Orsi si veda *infra* il capitolo 5, pp. 291-297.

eccezione di quest'ultimi due casi, tutte queste pubblicazioni risalgono al primo decennio del 2000, va quindi osservato che rispetto ai manuali di storia di base si tratta di una tipologia di lavori che evidentemente non richiede continui aggiornamenti, anche perché nel complesso non molto adottati e quindi anche meno bisognosi di nuove edizioni che evitino anche il problema della fotocopiatura – un aspetto sul quale ci soffermeremo successivamente.

Per la Spagna, si possono segnalare i casi di Moradiellos e Hernández Sandoica, che compaiono quasi sempre tra le alternative del *temario* e si presentano come lavori dal taglio interpretativo a metà tra il monografico e il manualistico<sup>66</sup>. Il primo associa al tentativo di comprendere che cos'è la storia e a che cosa serve, un corposo profilo di studi storici che ha il pregio di occuparsi anche del modello storiografico islamico e orientale; il secondo è un insieme di saggi di metodologia particolarmente complesso, il cui utilizzo è raccomandato soprattutto agli studenti non del primo anno. Dunque, a parte questi casi, in ambito iberico si constata una vera e propria assenza di questo tipo di manuali, probabilmente dovuta al fatto che nei primi corsi di metodologia o di introduzione alla storia si preferisce indirizzare gli studenti direttamente verso monografie e classici, come per esempio *Apologia della storia* di Marc Bloch, che è in assoluto uno dei più utilizzati in Spagna ma anche in Italia, dove questo capolavoro di metodo e di riflessione sulla storia non di rado integra o sostituisce i manuali esaminati finora.

Accanto a questi testi, troviamo anche diverse antologie di fonti, le quali, nonostante la loro età – alcune di queste pubblicazioni hanno quasi cinquanta anni – sono da considerarsi a tutti gli effetti degli ottimi strumenti non a caso ancora utilizzati dai docenti spagnoli per la conduzione di studi incentrati sui documenti. Nel dettaglio, per quanto riguarda l'epoca medievale alludiamo ai lavori di García de Cortázar, Isabel Falcón, Emiliano Mitre, Manuel Riu Riu, che offrono un ampio ventaglio di fonti, negli ultimi due casi accompagnate da ampi commenti utili anche in ottica laboratoriale<sup>67</sup>. Non sorprende che tra gli autori citati vi siano due storici come García de Cortázar ed Emiliano Mitre, i quali, come abbiamo potuto vedere, sono autori di manuali con un'impostazione fortemente critica che ben si prestano a essere integrati dall'associazione con le loro antologie. Una buona e recente antologia di fonti

<sup>66</sup> E. Moradiellos, *Las caras de Clío ...*; E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, 1995.

<sup>67</sup> J.A. García de Cortázar, B. Arízaga Bolumburu, R.M. Martínez Ochoa, M<sup>a</sup>.L. Ríos, *Introducción a la Historia Medieval de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya en sus textos*, 1979; I. Falcón et alii, *Antología de textos y documentos de la Edad Media. I: El Occidente europeo*, 1976; E. Mitre, *Iglesia y vida religiosa en la Edad Media*, 1991; E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, 1992; M. Riu Riu, et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, 1975.

riguardanti la storia spagnola in generale è anche frutto del progetto diretto da Miguel Ángel Del Arco Blanco<sup>68</sup>, grazie a cui è nata un'opera che col contributo di diversi specialisti raccoglie una quantità notevole e abbastanza varia di testi che spaziano dall'epoca antica fino ai giorni nostri. Per concludere, merita di essere ricordato anche un agile strumento di indubbio valore qual è il volumetto di Augustin Ubieto Arteta, che seppure non recentissimo fornisce una guida teorica e pratica delle fonti e delle diverse modalità in cui è possibile studiarle, analizzarle e commentarle, e può essere pertanto una vera risorsa per studenti e docenti<sup>69</sup>. A proposito di guide, anche se non specificatamente rivolte alla storia, vogliamo concludere ricordando che non sarebbe inopportuno se anche i giovani studenti di storia si avvalsero per la stesura delle tesi e del *trabajo de fin de grado/máster* del famoso manualetto scritto al riguardo da Umberto Eco; si tratta di un'opera che nonostante abbia quasi cinquanta anni è ancora utile per progettare e riflettere più consapevolmente sul modo in cui scrivere l'elaborato finale evitando di commettere grossolani errori<sup>70</sup>.

## 2. *Questioni di storiografia e altri aspetti problematici*

Rimandando alle singole recensioni in appendice per un'analisi più dettagliata, in questo spazio cercheremo di comprendere se e in che modo i manuali introducono spunti critici nel loro discorso. A questo scopo, constatata l'impossibilità di offrire un resoconto completo di tutti i principali argomenti, cercheremo di proporre un breve quadro relativo a uno o due temi particolarmente rilevanti in tutti o nella maggiore parte dei lavori esaminati.

### 2.1 *L'incidenza della storiografia nei manuali*

Iniziando dalla storia greca, tra i tanti argomenti soggetti a interpretazioni differenti, uno dei più controversi riguarda la fine della civiltà micenea a partire dalla fine del XIII secolo a.C., periodo al quale risalgono le prime evidenze archeologiche relative alla distruzione dei palazzi di Micene, Tirinto, Pilo e Tebe. Esse non portarono a un crollo immediato, ma piuttosto furono il punto di partenza di una crisi che, nonostante una successiva ripresa, avrebbe portato alla

<sup>68</sup> M.A. Del Arco Blanco (Dir.), *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, 2016.

<sup>69</sup> A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, 1992.

<sup>70</sup> U. Eco, *Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche*, 1977; in versione spagnola Id., *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, 1982.



scomparsa degli Stati micenei entro la prima metà dell'XI secolo. Fin qui siamo nell'ambito delle certezze, che presto scompaiono nel momento in cui si affrontano le cause di questo lungo processo. I manuali qui compiono un'operazione didatticamente accorta e interessante, piuttosto che presentare velocemente le diverse ipotesi in merito o quella da loro ritenuta più accreditata – cosa che non di rado viene fatta soprattutto in quei volumi prevalentemente o totalmente descrittivi – fanno invece trasparire tutte le difficoltà connesse all'individuazione di una tesi maggiormente valida. Tra queste la prima, a lungo ritenuta la più rilevante, riguardava i Dori, i quali, guidati dagli Eraclidi, avrebbero condotto un'invasione scatenante il crollo della civiltà palaziale, una posizione, quest'ultima, sostenuta soprattutto da Musti<sup>71</sup>. La tesi dorica, che a sua volta è andata sviluppandosi nel tempo mostrando diversi punti di vista interni<sup>72</sup>, è stata però affiancata e superata da altre. In primo luogo, da quella di un imprevisto cambiamento climatico che, creando una fase di forte siccità, avrebbe compromesso il sistema produttivo miceneo; è questa l'argomentazione più autorevole secondo il Bettalli, ma non per il Corsaro-Gallo che la giudica una di quelle con il minore consenso<sup>73</sup>. Oggi, quindi, il dibattito è caratterizzato dall'esistenza di due tesi, da una parte l'interpretazione che ai rivolgimenti interni associa l'avvento di un'invasione dei cosiddetti Popoli del mare – che già trova più concordi i grecisti; e dall'altra quella delle catastrofi naturali, per cui sarebbero stati alcuni terremoti e incendi, e le conseguenti carestie a provocare l'irreversibile declino della civiltà micenea. Quest'ultima è l'ipotesi emersa più di recente, comunemente accettata dagli storici e per la quale propendono anche Corsaro-Gallo, Gómez Espelosín e Bearzot (il quale dopo i cataclismi preferisce parlare di migrazioni, e non di invasioni, dei Dori<sup>74</sup>). Questo confronto tra i diversi orientamenti rende manifesta anche l'importanza dell'aggiornamento, come si evince dal fatto che ormai solo il Musti, per quanto resti un ottimo lavoro, è l'unico ad accettare senza molti dubbi l'invasione dei Dori, quando tutti gli altri manuali, più recenti di dodici-ventuno anni, ritengono questa teoria non più sostenibile, al massimo ammettendo la possibilità di una loro migrazione a seguito dei cataclismi (Bearzot) o ritenendo che fossero già presenti nella società micenea in una condizione subalterna prima di giungere al potere (Corsaro-Gallo). A

<sup>71</sup> Musti, *Storia greca ...*, pp. 64-74; Si veda soprattutto Musti (a cura di), *Le origini dei Greci. Dori e mondo egeo*, 1985, e al suo interno il suo saggio Id., *Continuità e discontinuità tra achei e dori nelle tradizioni storiche*, pp. 38-71, particolarmente pp. 60-61; qui l'autore propone una "teoria dei due tempi" per cui il crollo miceneo sarebbe stato caratterizzato da una prima fase di crisi interna e da una seconda in cui l'elemento esterno – i Dori appunto – si sarebbe trasferito dalla Grecia centrale all'interno del Peloponneso.

<sup>72</sup> Il discorso sulla gradualità di questo processo trova origine in F. Schachermeyr, *Etruskische Frühgeschichte*, 1929, ma, come rileva Musti, fu poi sviluppato e approfondito da C.G. Starr, *Le origini della civiltà greca*, 1964; cfr. Musti, *Continuità e discontinuità ...*, pp. 70-71.

<sup>73</sup> Bettalli (a cura di), *Storia greca...*, pp. 35-36; Corsaro-Gallo, *Storia greca ...*, pp. 11-12.

<sup>74</sup> Gómez Espelosín, *Historia de Grecia ...*, p. 35; C. Bearzot, *Manuale di storia greca*, 2015, p. 19.

prescindere dal punto di vista adottato, siamo qui di fronte a un caso che da un lato, mette bene in luce quanto l'introduzione del dibattito all'interno dei manuali possa contribuire alla formazione di un apprendimento critico; dall'altro, conferma che le sintesi di storia antica sono tra quelle che maggiormente fanno emergere tutta la complessità della storia.

Oltre al dibattito su un determinato argomento, l'influenza della ricerca si ravvisa anche nel fatto che anche i manuali sono attraversati più o meno sotteraneamente da vecchie categorie storiografiche. In questo senso un esempio interessante proviene dalla storia romana in riferimento ai concetti di romanizzazione e, soprattutto, di imperialismo. Col primo si è soliti indicare il processo con cui Roma trasferì/impose gradualmente (dal IV sec. a.C.) il suo patrimonio culturale e politico-istituzionale ai popoli vinti; si tratta di una categoria interpretativa con cui fin dalla fine del XIX secolo si sono raggruppati diversi ordini di fenomeni che comprendono «assimilazione, omologazione, integrazione, esclusione, inclusione, imposizione, condivisione»<sup>75</sup>. Nella società odierna, fortemente multiculturale e attenta al politicamente corretto, il termine è diventato oggetto di una grave controversia a causa del suo presunto carattere unilaterale e ideologico, poiché non terrebbe in alcun conto l'azione di tutti quei protagonisti non romani che ne furono parte attiva; motivo per cui molti lo rifiutano mentre altri lo accettano dando maggiormente peso al ruolo di uno scambio reciproco e alla permanenza di alcuni elementi culturali tipici dei popoli assimilati da Roma<sup>76</sup>. In generale i manuali si sforzano di rendere al meglio la complessità di questo processo nelle sue differenti sfaccettature, anche se una esplicitazione così chiara la si ravvisa solo nel Pani-Todisco, che compie un'operazione simile anche per l'imperialismo.

Con questo termine si allude al processo di espansione e conquista politica che ebbe inizio a partire dalla Prima Guerra punica (264 -241 a.C.), e che fu oggetto di un dibattito che coinvolse già gli storiografi antichi, tra i quali merita di essere ricordato almeno Polibio. In sostanza, vi è una contrapposizione tra i fautori di un imperialismo offensivo, per cui Roma avrebbe condotto una politica di espansione chiara e consapevole, e di uno difensivo secondo cui la Repubblica si sarebbe espansa in virtù della risposta data a diverse sollecitazioni provenienti da potenze esterne; a questi si aggiungono coloro che parlano di un imperialismo internazionale che avrebbe visto Roma competere e prevalere su altre potenze grazie al carattere particolare delle

<sup>75</sup> Pani-Todisco, *Storia romana ...*, p. 100.

<sup>76</sup> Cfr. *Sur le concept de romanisation. Paradigmes historiographiques et perspectives de recherche*, in "Mélanges de l'École française de Rome. Antiquité", 118, 1, 2006, pp. 71-166; in merito si veda anche M. Jehne, R. Pfeilschifter (Hrsg.), *Herrschaft ohne Integration? Rom und Italien in republikanischer Zeit*, 2006; Pani-Todisco, *Storia romana...*, pp. 99-100.

sue istituzioni<sup>77</sup>. Ciò che ci interessa sottolineare è che anche l'uso che si fa di categorie come queste, costituisce un criterio di valutazione sulla capacità dei testi di incidere significativamente su un apprendimento ragionato da parte degli studenti. Il concetto di imperialismo, per esempio, è troppo importante per non essere esplicitato adeguatamente anche da un punto di vista storiografico, cosa che non sempre accade ma che compie il Pani-Todisco, che ancora una volta si spende nel tentativo di mostrare le ragioni per cui oggi giorno a prevalere è la tesi dell'espansionismo offensivo<sup>78</sup>.

Per quanto riguarda il dibattito storiografico, forse l'unico argomento che in qualche modo è sempre presente nei manuali di storia romana è quello della caduta dell'Impero romano d'Occidente, che oltre ad assumere un'importanza particolare anche alla luce della sua carica periodizzante, è oggetto di una discussione che prosegue su un doppio binario, quello molto antico concernente le cause del crollo, e quello più recente riguardante l'impatto che questo ha avuto nel determinare una fase variamente considerata di trasformazione, continuazione o interruzione dell'età antica. La discussione su quella che Momigliano definì efficacemente la «caduta senza rumore di un impero» va avanti quasi da due secoli e mezzo, cioè da quando, tra il 1776 e il 1788, lo storico inglese Edward Gibbon pubblicò il suo capolavoro *History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, nel quale attribuiva al cristianesimo e all'arrivo dei Germani le principali responsabilità del declino imperiale<sup>79</sup>. Da allora tra l'Ottocento e i primi del Novecento si sono susseguite una serie di ipotesi poco utili, ree di declinare in termini troppo attuali o ideologici la questione, come accadde con Otto Seeck, che razzisticamente si spinse a parlare di una selezione naturale che avrebbe eliminato il nerbo della civiltà romana causandone la fine; più valide invece le successive argomentazioni di Ferdinand Lot e André Piganiol, i quali, scrissero rispettivamente di un Impero morto per cause interne o assassinato dalle

<sup>77</sup> Pani-Todisco, *Storia romana ...*, p. 138-139; cfr. E. Gabba, *Aspetti culturali dell'imperialismo romano*, 1993; e soprattutto W.V. Harris, *War and Imperialism in Republican Rome 327-70 BC*, 1984 e C.B. Champion, *Roman Imperialism. Reading and Sources*, 2004. Harris in particolare è stato forse lo storico di riferimento per quanto concerne la tesi dell'imperialismo offensivo; il suo lavoro, citato poc'anzi, è uno dei punti di arrivo di quella corrente storiografica che a partire dagli anni Settanta del secolo scorso ha messo fortemente in discussione la tesi difensiva, che fu la prima a essere formulata e la cui paternità può essere attribuita a T. Mommsen, *Römische Geschichte*, 1854-1856 e successivamente anche a T. Frank, *Roman Imperialism*, 1914.

<sup>78</sup> Pani-Todisco, *Storia di Roma ...*, p. 139. Anche se meno esplicitamente la categoria di imperialismo è molto presente anche nel cap. V curato da Gabba intitolato appunto "L'imperialismo romano", cfr. Gabba, *Introduzione ...*, pp. 87-106.

<sup>79</sup> A. Momigliano, *La caduta senza rumore di un Impero nel 476 d.C.*, in "Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e filosofia", Serie III, vol. 3, No. 2 (1973), pp. 397-418; E. Gibbon, *Storia della decadenza e caduta dell'Impero romano*, 1967.

invasioni barbariche<sup>80</sup>. Queste due tesi identificano in particolare le posizioni che in seguito hanno dominato il dibattito, sintetizzabili nella contrapposizione tra coloro che parlano di cause endogene ed esogene. Il riflesso di questa controversia, giunta fino ai giorni nostri, si coglie pienamente nelle diverse spiegazioni offerte all'interno dei manuali. La maggior parte tende a presentare una equilibrata combinazione di entrambi i punti di vista, come per esempio il Gabba, che attribuisce la disgregazione della *pars Occidentis* all'incapacità di Roma di far fronte al venire meno delle «basi materiali» necessarie alla sua sussistenza e alla rottura dell'«unità culturale mediterranea» causata dalla nascita di nuove élite locali; ma vi è anche chi si schiera a favore della causa esterna – il Pani-Todisco – sostenendo che le massicce migrazione di popoli del 375 e del 406 abbiano avuto un peso determinante<sup>81</sup>.

In riferimento all'altro versante del dibattito, quello concernente il protrarsi o meno dell'epoca antica anche dopo il 476 d.C., siamo di fronte a un tema che si connette direttamente al concetto di tardoantico e pertanto soggetto a un'attenzione forse anche maggiore rispetto a quello riguardante le cause della caduta. Pur trattandosi di una controversia che si è sviluppata soprattutto nel corso del Novecento, va chiarito che in realtà essa era contenuta *in nuce* già nel classico di Gibbon che tese all'individuazione di un'epoca di mutamento, la tardo-antichità, per di più protraendo la storia romana fino al crollo della parte orientale (1453); gli storici in seguito si sono soffermati su questa età con approcci differenti. Da una parte vi sono quelli che individuano una qualche continuità, rintracciando in essa i presupposti per un'interpretazione che non riconosce una frattura netta nel passaggio dall'antichità al Medioevo, ma una lenta, e talvolta lentissima trasformazione; in questo senso uno dei loro punti di riferimento fu senz'altro Henri Pirenne, che sostenne la tesi secondo cui l'unità del Mediterraneo sarebbe stata interrotta solo dall'avvento delle conquiste musulmane nel VII secolo<sup>82</sup>. Dall'altra parte, ci sono coloro che si schierano a favore della tesi della discontinuità, che pur non riconoscendo necessariamente nel 476 il momento di una rottura decisiva, comunque ritengono non sia possibile ignorare che un cambiamento radicale sarebbe presto subentrato nonostante l'innegabile permanenza di alcuni elementi di continuità – come per esempio le città; sinteticamente, possiamo affermare che la posizione maggiormente condivisa, oggi, sia

<sup>80</sup> O. Seeck, *Geschichte des Untergangs der antiken*, 1921; F. Lot, *La fin du monde antique et le début du Moyen Âge*, 1927; A. Piganiol, *L'empire chrétien (325-395)*, 1947. Cfr. Gabba, *Introduzione ...*, p. 462; Vitolo, *Medioevo ...*, p. 23.

<sup>81</sup> Cfr. Gabba, *Introduzione ...*, p. 463; Pani-Todisco, *Storia di Roma ...*, p. 401.

<sup>82</sup> H. Pirenne, *Maometto e Carlo Magno*, Roma-Bari, Laterza, 1992; Vitolo, *Medioevo ...*, pp. 23-26; Pani-Todisco, *Storia di Roma ...*, pp. 400-401. Cfr. G. Petralia, *A proposito dell'immortalità di "Maometto e Carlomagno" (o di Costantino)*, in "Storica", 1(1), 1995, pp. 37-87.

proprio questa, sostenuta anche dagli storici italiani Aldo Schiavone e Paolo Delogu, i quali hanno evidenziato che la frattura effettivamente ci fu e portò a una trasformazione che entro la fine del VII secolo consegnò all'Europa occidentale uno scenario molto diverso da quello esistente due secoli prima<sup>83</sup>. Questo atteggiamento più prudente e bilanciato, che tende ad appoggiare la tesi di chi rileva una qualche discontinuità senza dimenticare di focalizzare l'attenzione su alcuni caratteri più duraturi e sulla differenziazione geografica di questo mutamento, caratterizza i manuali di storia medievale odierni che, come si è visto, cominciano non a caso la loro trattazione sempre con la crisi del III secolo d.C. sfumando il significato del 476. L'influenza di questo dibattito è dunque evidente e la si rileva ancor più chiaramente nell'interpretazione proposta nel Grillo, dove non solo alcuni cenni in merito vengono riproposti, ma soprattutto si identifica la fine del mondo antico non con la caduta di Roma bensì con un lungo processo che iniziato con le disastrose conseguenze della guerra greco-gotica (535-553), si conclude soltanto agli inizi dell'VIII secolo<sup>84</sup>.

Altri argomenti di storia medievale sui quali può essere interessante soffermarsi un momento per la capacità che hanno di creare interpretazioni contrastanti negli storici, sono l'arrivo in Italia dei Longobardi (568-569) e la crisi del Trecento. Dunque, consideriamo le seguenti affermazioni:

L'Italia era già in profonda crisi ben prima del 569 [...]. Su tutto questo si erano inseriti i vent'anni della guerra devastante tra goti e bizantini. Dunque non furono i longobardi da soli a provocare la decadenza d'Italia, che essi trovarono già impoverita, economicamente e culturalmente. [...] dal punto di vista generale si può affermare che essi non rappresentarono per l'Italia un momento di definitiva rottura con il passato [...].

Paradossalmente accadde così che proprio l'Italia [...] fu tra le regioni dell'Occidente quella che ebbe l'impatto più traumatico con il mondo germanico. Può dirsi perciò a ragione che il 568 segna per essa una frattura rispetto al passato. [...] i venti anni della guerra greco-gotica ne avevano enormemente aggravato il degrado [del territorio n.d.a.] [...]. A questo i Longobardi aggiungevano

<sup>83</sup> A. Schiavone, *Il mondo tardoantico*, in AA.VV., *Storia Medievale ...*, pp. 43-64; qui l'autore si interroga sulle motivazioni che hanno impedito a Roma di creare le condizioni affinché il suo dominio giungesse ininterrotto fino ai giorni nostri; riprendendo questo interrogativo da due classici della storiografia su Roma antica – vale a dire M. Rostovcev, *Storia economica e sociale dell'Impero Romano*, 1965 (ed. originale 1926) e F.W. Walbank, *The Decline of the Roman Empire in the West*, Londra, 1946 –, Schiavone mostra come un labile spiraglio si fosse aperto solo nel I sec. a.C. quando Roma ebbe la possibilità di sviluppare un modello socio-produttivo differente in un'ottica più italiana che mondiale. Sfumata questa occasione, l'Impero non poté fare altro che imboccare la strada verso una fine che avvenne lentamente e che avrebbe infine determinato la nascita di un nuovo contesto, diverso anche sul piano economico, al contrario di quanto aveva ritenuto Rostovcev; P. Delogu, *La fine del mondo antico e l'inizio del medioevo: nuovi dati per un vecchio problema*, in R. Francovich, G. Noyé (a cura di), *La storia dell'alto Medioevo (VI-X secolo) alla luce dell'archeologia*, 1994, pp. 7-29.

<sup>84</sup> Grillo, *Storia medievale ...*, pp. 65-80, particolarmente p. 47; il capitolo in questione, il quinto, si intitola: "La fine del mondo antico in Occidente (530-700)".

ora lo sconvolgimento sia delle circoscrizioni amministrative romane sia di quelle ecclesiastiche [...]»<sup>85</sup>.

Questi due passi riassumono i due punti di vista intorno al quale, tra mille sfumature, si sono polarizzati gli storici e dunque anche le interpretazioni dei manuali esaminati<sup>86</sup>, che vedono Comba, Donzelli, Montanari e Mitre schierarsi a favore della tesi dei Longobardi come elemento di rottura, e il Bordone-Sergi e il Grillo attenuare questa argomentazione in favore dei fattori di continuità e di integrazione con l'elemento romano<sup>87</sup>. In questo senso, concludendo vale la pena osservare anche come Paolo Grillo affronta la questione nel suo manuale:

A lungo la storiografia ha presentato l'arrivo dei longobardi come il momento di "frattura" nella storia d'Italia, fra una lunga epoca tardo antica e il Medioevo. Oggi l'interpretazione viene quantomeno sfumata e si afferma che, se frattura vi fu, essa è da attribuirsi molto più alle devastanti conseguenze della guerra greco-gotica e della peste che non a quelle dell'invasione<sup>88</sup>.

Di fronte a passaggi storiograficamente così delicati riteniamo che sia quanto mai opportuno proporre un'argomentazione, che, seppure brevemente, renda conto delle difficoltà interpretative connesse a un determinato tema, magari utilizzando un linguaggio che appunto mostri i dubbi e le perplessità esistenti già all'interno del corpo centrale del testo e non soltanto negli specifici box di approfondimento.

Per concludere sull'influenza del dibattito storiografico nei manuali di storia medievale vogliamo proporre il caso della crisi del Trecento, che forse possiamo ritenere uno degli argomenti più complessi da mettere su carta in modo chiaro ed esaustivo. Qui emergono tutte le criticità connesse alla trattazione di una questione assai ampia e ancora aperta, per la quale, com'è stato notato, «nessuno storico se l'è ancora sentita di scrivere un libro definitivo»<sup>89</sup>. Tutti

<sup>85</sup> Il primo passo è tratto da Piccinni, *I mille anni ...*, p. 52; il secondo è tratto da Vitolo, *Medioevo...*, pp. 68-69.

<sup>86</sup> La questione longobarda è notoriamente uno dei problemi storiografici che godono di maggiore longevità; partendo da Machiavelli – che si espresse assai negativamente a riguardo ritenendo che furono essi a creare i presupposti per un'alleanza dannosa per la penisola tra papato e Impero carolingio – passando per Muratori e Manzoni per giungere fino alla storiografia pre/post-unitaria, essa è arrivata fino ai giorni nostri dove l'attenzione, appunto, più che su una valutazione positiva o negativa della loro presenza si è concentrata sull'individuazione degli elementi di continuità e discontinuità che il loro arrivo avrebbe determinato. In generale sulla questione longobarda si vedano almeno: G. Falco, *La questione longobarda e la moderna storiografia italiana*, in Atti del I Congresso internazionale di Studi longobardi, 1952, pp. 153-166; G. Tabacco, *Manzoni e la questione longobarda*, in *Manzoni e l'idea di letteratura*, 1985, pp. 47-57; S. Gasparri, *I longobardi, i romani e l'identità nazionale italiana*, in "Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna", v. 39 (2006); E. Artifoni, *Le questioni longobarde. Osservazioni su alcuni testi del Primo Ottocento storiografico italiano*, in "Mélanges de l'École française de Rome" A. 2007, 119-2, pp. 297-304; S. Gasparri, *La storiografia italiana e i secoli bui: l'esempio dei longobardi*, in "Dimensões", vol. 32, 2014, p. 182-205.

<sup>87</sup> Comba, *Storia medievale ...*, pp. 101-102; AA.VV., *Storia medievale ...*, pp. 93, 105; Montanari, *Storia medievale ...*, pp. 38-41; Bordone-Sergi, *Dieci secoli ...*, pp. 20-23; Grillo, *Storia medievale ...*, p. 70.

<sup>88</sup> Grillo, *Storia medievale ...*, p. 69.

<sup>89</sup> Piccinni, *I mille anni ...*, p. 364.

i lavori esaminati concordano nel costruire un quadro che includendo guerre, rivolte, carestie e peste e dopo aver almeno in parte ridimensionato il ruolo dell'epidemia (evidenziando che le difficoltà della popolazione di gran parte d'Europa avevano avuto origine già verso la fine del secolo precedente), introducono la contrapposizione tra le due correnti che per lungo tempo hanno caratterizzato la discussione. Una di esse è connessa all'interpretazione neomalthusiana, che, sulla base delle teorie dell'economista Thomas Robert Malthus, intende la crisi come il frutto di uno squilibrio creatosi tra la crescita della popolazione e la produzione delle risorse necessarie al suo sostentamento; ciò significa che quando la produzione dei generi alimentari non regge più l'incremento demografico, la situazione diviene insostenibile e a lungo andare genera fenomeni come carestie, guerre, e in questo caso la peste del 1348, che tendono a riequilibrare la situazione. Questa teoria è stata ritenuta fallace per la volontà di separare l'elemento demografico dalle strutture sociali e a essa vi si sono opposti gli storici neomarxisti, i quali, intendendo la crisi come il sintomo della transizione dal modo di produzione feudale a quello capitalistico, credono che una fase del genere non possa essere studiata senza attribuire un ruolo essenziale all'aspetto sociale e dunque alle rivolte e ai conflitti che caratterizzarono tale periodo (si pensi per esempio alla *jacquerie*, alla rivolta dei Ciompi o a quella inglese del 1381). In realtà anche la teoria marxista presenta alcune criticità, come si evince dal fatto che terminato il XIV secolo non vi era stato nessun crollo del sistema feudale (nel senso marxiano) ed è dunque complesso riuscire effettivamente a comprendere quanto sia durata questa fase di passaggio; dunque, la posizione dei marxisti è da intendersi come uno strumento d'analisi efficace solo per situazioni circoscritte, più che altro connesse al mondo della campagna, e con riferimento più stretto a Francia e Inghilterra<sup>90</sup>.

Inoltre, pur senza riferimenti diretti, un segno della qualità dell'approfondimento dei manuali su questo tema lo si può cogliere anche nel fatto che la considerazione delle diverse tesi sulle cause strutturali della crisi tardomedievale è introdotta o accompagnata dai riferimenti sia alla fine della fase di espansione economica che alla conseguente creazione di opportunità

<sup>90</sup> La quantità di studi sulla crisi tardomedievale è immane, pertanto quello che proviamo a delineare qui non può che essere un quadro parziale e limitato ad alcuni tra i contributi più rilevanti. Oltre al classico T.R. Malthus, *Saggio sul principio di popolazione*, 1798, in merito alle posizioni neomalthusiane, vanno considerati i lavori di quelli che si possono ritenere i due principali esponenti di questo orientamento, W. Abel, *Congiuntura agraria e crisi agrarie*, 1976, e M.M. Postan *The Medieval Economy and Society. An Economic History of Britain in Middle Ages*, 1972. Per quanto riguarda i neomarxisti un ottimo lavoro è G. Bolaffi, *La transizione dal feudalesimo al capitalismo*, 1973; qui viene riassunto il dibattito iniziato alla metà degli anni Cinquanta tra P.M. Sweezy e M. Dobb. Le argomentazioni di questi ultimi sarebbero poi state riprese e sviluppate ulteriormente da Brenner per il quale si segnala R. Brenner, *Le radici agrarie del capitalismo europeo*, in T.H. Aston, C.H.E. Philpin, *Il dibattito Brenner. Agricoltura e sviluppo economico nell'Europa preindustriale*, 1989. Le debolezze a cui si è fatto cenno per questo modello sono affrontate e discusse, così come il dibattito per intero, anche da R.C. Mueller, *Epidemie, crisi e rivolte*, in AA.VV., *Storia medievale ...*, pp. 557-583.

che da questa derivarono. Questo tipo di argomentazione riflette anche in questo caso l'esistenza di diversi orientamenti a proposito della durata e del giudizio complessivo che gli storici hanno espresso su questo periodo di recessione; da una parte abbiamo dunque i cosiddetti depressionisti, che ne rintracciano i prodromi ben prima dello scoppio della peste e sottolineano come essa portò a una forte contrazione commerciale che a sua volta generò una depressione durata oltre un secolo e mezzo; dall'altra, vi sono gli ottimisti, che evidenziano che la maggiore disponibilità di risorse per i sopravvissuti mise a loro disposizione i mezzi per un netto miglioramento delle condizioni di vita e per la ripresa economica<sup>91</sup>. Entrambe queste argomentazioni contengono elementi di verità, e pertanto sono integrate nei manuali; allo stesso modo va notato anche che sembra farsi strada in alcuni di essi (Donzelli, Vitolo, Piccinni, Grillo,) una maggiore attenzione a non generalizzare e dunque a porre l'accento sulle differenze economiche tra le varie aree europee, cioè a quell'approccio regionalista che si deve soprattutto a Stephen R. Epstein<sup>92</sup>. Invece, tra i manuali analizzati, fa molta più fatica a essere considerato tra le principali cause scatenanti della crisi trecentesca, e talvolta anche solo a essere annoverata tra di esse, il cambiamento climatico. Una timida apertura in merito la troviamo in Vitolo e Piccinni, mentre vi è solo una menzione nel Donzelli, ma non nel Comba e nel Montanari, mentre nel Claramunt (opera di ventisette anni fa) essa viene semplicemente respinta. Forse oggi questi manuali assegnerebbero un altro peso all'ipotesi ambientale, come per esempio fa Grillo, che al contrario ritiene sia la più attendibile, facendo esplicito riferimento alla "piccola era glaciale" iniziata nel XIV secolo<sup>93</sup>.

<sup>91</sup> Cfr. S.R. Epstein, *Cities, Regions and the Late Medieval Crisis: Sicily and Tuscany Compared*, in «Quaderni del Dipartimento di Economia Politica», 110, 1990, pp. 3-50; Id., *Regional Fairs, Institutional Innovation and Economic Growth in Late Medieval Europe*, in "Economic history review", 47 (1994), pp. 459-482; e infine Id., *Potere e mercati in Sicilia. Secoli XIII-XVI*, 1996, in edizione originale Id., *An island for itself. Economic and social change in late medieval Sicily*, 1992. In merito a quest'ultimo studio si veda anche l'importante commento di G. Petralia, *La nuova Sicilia tardomedievale: un commento al libro di Epstein*, in "Revista d'istoria medieval", N. 5, 1994, pp. 137-161. Sull'approccio "regionalista" in ambito spagnolo si veda lo studio di A. Rodríguez, *Modelos de diversidad: Crecimiento económico y crisis en los reinos hispanos en la Baja Edad Media*, in "Vínculos de Historia", n° 2, 2013, pp. 27-49.

<sup>92</sup> Cfr. Vitolo, *Medioevo ...*, pp. 389-391. Tra i lavori degli ottimisti e di coloro che sostengono che la crisi non possa essere generalizzata, almeno per quanto concerne l'economia, uno studio importante è C.M. Cipolla, *Economic Depression of the Renaissance?*, in "Economic History Review", 16, 1964, pp. 519-524; tra i depressionisti oltre ai lavori dei già citati Abel e Postan, si veda anche R.S. Lopez, H. Miskimin, *The economic depression of the Renaissance*, in "Economic History Review", 14 (1961-2) pp. 408-427. Sull'impatto di questa crisi in Italia con un allargamento della visuale fino al 1450 si veda *Italia 1350-1450: tra crisi, trasformazione e sviluppo*, 1992. Tra coloro che con più decisione non rintracciano nel Trecento una fase di crisi – fra l'altro, facendo riferimento anche a un impressionante bibliografia – vi è J. Watts, *The Making of Politics, Europe: 1300-1500*, 2009. Sulla stessa linea di pensiero troviamo anche il manuale di E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media ...*, che non considera affatto il XIV secolo come una fase catastrofica per la penisola iberica. Sul regionalismo si veda la nota precedente.

<sup>93</sup> Vitolo, *Storia medievale ...*, p. 372; Piccinni, *I mille anni ...*, p. 348; AA.VV., *Storia medievale ...*, p. 560; Claramunt, *Historia ...*, pp. 258-261; Grillo, *Storia medievale ...*, p. 70, qui si legge: «Secondo questa tesi vi fu



Per quanto concerne la storia moderna vogliamo concentrarci su due questioni in particolare. La prima è rappresentata dall'antinomia tra Riforma cattolica e Controriforma, due concetti fondamentali che sono tutt'altro che interscambiabili poiché nonostante entrambi facciano riferimento a quell'eterogeneo movimento con cui la Chiesa cattolica procedette a un suo rinnovamento sotto molteplici punti di vista – che si esprime pienamente attraverso il concilio Tridentino (1545-1563) –, non solo essi indicano due fasi differenti, ma sono anche connotati in senso diverso. Mentre il primo accentua l'importanza dell'autonomia del fenomeno, viceversa il secondo lo intende nel senso di una reazione dettata dalla Riforma protestante. In merito ci limiteremo a osservare che anche in questo caso si tratta di un dibattito plurisecolare iniziato quando gli storici del cattolicesimo hanno coniato l'espressione Riforma cattolica allo scopo di contrastare la connotazione negativa che portava con sé la parola Controriforma. Da questo lontano punto di partenza si è passati a considerare la possibilità che appunto entrambi potessero essere utilizzati per indicare, al netto di ogni significato dispregiativo, fenomeni differenti ma interconnessi; ciò avvenne grazie all'intuizione di Humbert Jedin che parlò prima di una Riforma cattolica, nata da un moto interno autocosciente, e poi di un processo di Controriforma, che fu piena espressione della lotta al protestantesimo, soprattutto a seguito del Concilio di Trento. Ormai, oggi, nonostante alcuni abbiano proposto l'eliminazione di entrambi, in realtà se ne constata l'uso anche alla luce di un superamento della logica di una loro contrapposizione politico-ideologica<sup>94</sup>. In tal senso interessa notare che i manuali più recenti sembrano ormai aver raccolto la risoluzione di questa dicotomia, tuttavia ne restano alcuni che hanno deciso altrimenti. Il riferimento è a Tenenti e a Spini, i quali propendono per l'uso di Controriforma al fine di sottolinearne il carattere di reazione rispetto al protestantesimo; un fatto che diviene particolarmente grave nel secondo caso, non tanto perché ciò si collega a una narrazione che pare talvolta abbandonarsi a una ricostruzione ideologicamente favorevole

sicuramente un peggioramento del clima, dovuto probabilmente a una variazione nell'attività solare, che portò a un abbassamento delle temperature medie di oltre un grado. [...] dal XIV secolo ebbe inizio un'epoca fredda, nota come la "piccola era glaciale", destinata a prolungarsi per tutta l'età moderna».

<sup>94</sup> L'inizio del dibattito moderno si rintraccia in H. Jedin, *Riforma cattolica o Controriforma?*, 1957, al quale fece seguito subito dopo l'intervento a commento di D. Cantimori, *Riforma cattolica*, in Id., *Studi Storici*, 1959. A questo studioso si deve, tra le altre cose, una periodizzazione della Controriforma al periodo 1580-1640. Sull'opposizione all'uso dei due concetti si veda J. O'Malley, *Trent and all That. Renaming Catholicism in Early Modern Era*, 2000, e sulla necessità del loro utilizzo M. Firpo, *La presa di potere dell'Inquisizione romana. 1550-1553*, 2014. Sul Concilio di Trento, un riferimento obbligato è l'opera P. Sarpi, *Istoria del Concilio Tridentino*, 1619. Una buona sintesi del dibattito è anche in A. Musi, *Le vie della modernità*, pp. 107-108, 120-121; si veda anche Capra, *Storia moderna ...*, pp. 128-129; Bizzocchi, *Guida allo studio ...*, pp. 37-44 e A. Prosperi, *Il concilio di Trento: una introduzione storica*, 2001.

all'Europa protestante, ma perché questa scelta interpretativa è ormai diventata obsoleta alla luce dei successivi progressi della storiografia<sup>95</sup>.

Qualcosa di simile si è verificato anche per la seconda questione oggetto del nostro interesse, vale a dire il significato attribuito alla crisi del Seicento. In questo caso si tratta di un dibattito iniziato una sessantina di anni fa, ma non per questo meno serrato e che ha assunto non di rado anche una valenza ideologica. Brevemente, i marxisti, tra i quali Hobsbawm, hanno visto nel XVII secolo il momento di passaggio dal modo di produzione feudale a quello capitalistico intendendo tutte le rivolte sociali di questo periodo nel senso di una lotta di classe; gli altri si sono fortemente opposti a queste tesi, e tra essi è da segnalare in particolare Geoffrey Parker, che ha invece sostenuto un'ipotesi di impronta malthusiana aggravata dagli effetti di una fase climaticamente non favorevole<sup>96</sup>. Oggigiorno prende sempre più quota la posizione di chi ha sottolineato che forse la categoria di "crisi" dovrebbe essere abbandonata e, a eccezione del caso di Spini (che accetta e accentua gli aspetti negativi e di decadenza di questo periodo), nei manuali quella del Seicento, e anche il relativo quadro italiano non presentano più quelle tinte fosche con cui si scriveva a riguardo in passato. Si tende infatti a un ridimensionamento, a un distinguo tra le diverse aree coinvolte (come fa particolarmente l'Alfonso Mola-Martínez Shaw), o si passa a definirla nei termini di una depressione (Donzelli), o più propriamente di una redistribuzione delle risorse a scapito dell'area germanica e mediterranea e a favore di quella atlantica (Capra). È tuttavia degno di nota il fatto che, nonostante ciò, la tradizione in qualche modo permanga lo stesso come testimonia il fatto che all'abbandono o al ridimensionamento dal punto di vista tematico di questa categoria analitica, non si è accompagnata la scomparsa del riferimento a essa, sempre presente almeno nel testo, nei titoli dei paragrafi e degli schemi, tranne che nel caso del Lavenia-Bellabarba, un recente manuale

<sup>95</sup> Tenenti, *La Edad moderna ...*, pp. 70-75, Verga, G. Spini, *Storia moderna...*, p. 107; In merito alla trattazione sugli sviluppi della religione protestante è da segnalare che in tutti i manuali prima o poi fa capolino almeno qualche breve cenno – con annesse critiche – sulla classica opera di M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, 1977 [1905].

<sup>96</sup> Punti di partenza del dibattito sono senz'altro C. Hill, *The Century of Revolution, 1603-1714*, 2001 [1961]; E.J. Hobsbawm, *La Rivoluzione industriale e l'Impero, Dal 1750 ai giorni nostri*, 1972; come detto, per un punto di vista avverso a quello di questi due storici marxisti si veda almeno G. Parker, L. Smith (a cura di), *La crisi generale del XVII secolo*, 1988. In merito ad alcuni punti di vista italiani cfr. R. Romano, *L'Europa tra le due crisi*, 1980; una sintesi efficace, in cui si suggerisce l'abbandono di questa categoria storiografica è F. Benigno, *Ripensare la crisi del Seicento*, in Id., *Specchi della rivoluzione. Conflitto e identità politica nell'Europa moderna*, 1999, pp. 64-106; non così Aurelio Musi che in un manuale di qualche anno fa, ne rivendicava le possibilità di utilizzo in Id., *Le vie...*, p. 215. Infine, una disamina accurata è in G. Muto, *La crisi del Seicento*, in AA.VV., *Storia moderna ...*, pp. 249-272.

introduttivo che per il suo approccio di *world history* tende coraggiosamente alla sua completa cancellazione<sup>97</sup>.

Il tipo di approfondimento esposto sinora non può essere riproposto per la storia contemporanea; ciò non soltanto perché alcuni dei manuali esaminati non presentano cenni a nessun dibattito (Canavero, Sabbatucci-Vidotto, Nuñez Seixas), ma anche perché rispetto alle altre epoche storiche, in questi lavori assistiamo a una rarefazione delle fonti e a una frammentazione dello spazio dedicato alla tradizione storiografica, forse anche a causa della grande densità di argomenti che necessariamente devono essere presentati.

Constatati tali limiti, è tuttavia importante sottolineare che, pur nella molteplicità di impostazioni e tagli possibili, i manuali fanno sempre riferimento a Eric Hobsbawm, il quale, pur sorvolando sul discorso già affrontato sulla distinzione tra un *lungo Ottocento* e il *secolo breve*, resta un punto d'appoggio imprescindibile con i suoi studi sul movimento operaio, sulla borghesia, sul nazionalismo o ancora sull'epoca contemporanea in generale; nessun altro storico ha lasciato un segno così profondo nei contenuti, oltre che nella struttura dei manuali<sup>98</sup>.

Senz'altro non manca l'ascendente anche di altri studiosi importanti come - solo per citarne alcuni - Renzo De Felice in relazione fascismo o Federico Romero per la Guerra fredda e la globalizzazione, ma evidentemente essa resta confinata solo ad alcuni argomenti e volumi<sup>99</sup>. In questo senso e senza nessuna pretesa generalizzante, è interessante rilevare come talvolta i manuali più problematizzanti (Detti-Gozzini e Nuñez Seixas) ospitino in relazione alla globalizzazione e alle conseguenze della rivoluzione tecnologica una trattazione anche di tipo sociologico che raccoglie il significativo contributo di autori quali Zygmunt Bauman e Manuel Castells<sup>100</sup>.

<sup>97</sup> Verga, G. Spini, *Storia moderna ...*, pp. 149-194; Muto, *La crisi ...*, pp. 250-266; Alfonso Mola - Martínez Shaw, *Historia moderna ...*, pp. 264-268; Capra, *Storia moderna ...*, pp. 161-163; M. Bellabarba, V. Lavenia (a cura di), *Introduzione alla storia moderna*, 2018.

<sup>98</sup> H.J. Hobsbawm, *Studi di storia del movimento operaio*, 1972; Id., *Le rivoluzioni borghesi 1789-1848*, 1976; Id., *Nazioni e nazionalismo*, 1985; Id., *Il secolo breve ...*.

<sup>99</sup> R. De Felice, *Mussolini*, 8 voll., 1965-1997; F. Romero, *Storia internazionale del Novecento*, 2001; Id., *Storia della Guerra fredda. L'Ultimo conflitto per l'Europa*, 2009.

<sup>100</sup> Nella grande produzione di questi due importanti autori tra le opere di riferimento vi sono senz'altro Z. Bauman *Globalization: The Human Consequences*, 1998; Id., *Liquid Modernity*, 2000; M. Castells, *The Rise of the Network Society*, 1996; Id., *End of Millennium*, 1998.

## 2.2 Eurocentrismo, storia di genere e altre mancanze

A conclusione di questa nostra analisi contenutistica, vogliamo proporre alcune considerazioni su alcune carenze che spesso è possibile riscontrare nei manuali universitari. Prima di presentare qualche esempio specifico, possiamo concentrarci su due problemi assai diffusi, ovvero la predominanza di una ricostruzione storica impostata in senso eurocentrico, e potremmo dire anche etnocentrico, e la larga assenza della storia delle donne e di genere nella grande maggioranza dei lavori esaminati. Tali questioni sono al centro delle critiche rivolte anche ai manuali scolastici di entrambi i paesi<sup>101</sup>; tuttavia, se in quest'ultimo caso ciò si deve anche a una maggiore difficoltà di penetrazione delle novità e a una recezione passiva o più spesso assente dei progressi della ricerca storiografica, lo stesso non si può dire del contesto accademico, dove fra l'altro gli insegnamenti di *world/global history* e di storia di genere pure continuano a diffondersi da almeno un decennio. Se ne deduce allora che la persistenza dell'uno e l'assenza dell'altra sono dovute a ragioni più profonde, che a nostro avviso, al netto della resistenza di un certo modo di intendere la storia, possiamo rintracciare soprattutto nel peso della tradizione manualistica e nelle conseguenze che un eventuale allontanamento da essa comporterebbe in termini editoriali (e quindi economici), prima ancora che didattici.

Intendiamo suggerire il bisogno di ampliare la prospettiva, includendo maggiormente nella ricostruzione non solo la storia, ma anche le categorie storiografiche proprie di contesti extraeuropei non solo per una apertura alla multiculturalità<sup>102</sup>, ma soprattutto per evitare che i giovani studenti si facciano un'idea mistificata della storia in generale, per cui qualsiasi cosa – i valori, le conquiste in ogni campo, i diritti e tutto ciò che c'è di positivo e avanzato nel mondo – venga ricondotto all'Europa e al Nord-America. A parte qualche manuale, infatti, non sono stati fatti chissà quali sforzi per impedire che i lettori studino una storia che trascura o ignora completamente ciò che non concerne l'emisfero boreale, e che trasmette implicitamente l'idea di una contrapposizione tra «un presunto attivismo europeo e una supposta intrinseca passività

<sup>101</sup> A. García Luque, *Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo*, in "Revista PH, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico", N. 89, Abril 2016, pp. 147-149; V. Operiol, *La prospettiva di genere nell'insegnamento della storia*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 9, Settembre 2018, pp. 35-46, particolarmente pp. 43-44; L. Pinzarrone, *La didattica della storia nella formazione del cittadino europeo. Storia e strumenti didattici: l'identità europea in età moderna attraverso i manuali scolastici*, in R.M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, 2009, pp. 317-324.

<sup>102</sup> In merito è stato giustamente sottolineato che *World e Global history* possono contribuire non solo a orientare meglio i giovani nel mondo di oggi e a suscitare un maggiore interesse, ma anche a far sì che gli studenti di un'etnia differente rispetto a quella predominante in un dato contesto si sentano maggiormente inclusi, cfr. U. Kocka, *Bringing Global History to the Classroom*, in ISHD, *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, 2012, pp. 99-107.

orientale»<sup>103</sup>. In questo senso, sarebbe un passo avanti se da un lato si facesse in modo che la storia dei paesi asiatici, africani, centro/sud-americani e oceanici, potesse avere maggiore spazio venendo proposta non solo in relazione all'avvenuto contatto con gli europei; e se dall'altro si evitasse che l'interesse per questi ambiti si riducesse a un solo capitolo spesso avulso da tutto il resto, oppure a rapidissimi e impressionistici cenni che già di per sé inducono gli studenti a non considerarli nemmeno. La maggiore presenza di questi argomenti dovrebbe essere accompagnata anche dallo sforzo di uscire dall'ottica eurocentrica o per usare la parole di Dipesh Chakrabarty – uno dei massimi rappresentanti dei *subaltern studies* – dal tentativo di «provincializzare» la storia europea, il che non vuol dire affatto rifiutare o non riconoscerne il valore storico, ma ripensarlo e contestualizzarlo in una società ormai globalizzata, consentendo così agli studenti di beneficiare di un significativo allargamento di prospettive<sup>104</sup>.

Può contribuire al raggiungimento di questo obiettivo un'impostazione maggiormente aperta nei confronti della *world history* e del suo approccio comparativo volto a studiare le connessioni, l'interazione e l'interdipendenza fra aree e popoli diversi, ma anche la *global history*, che lungi dal poter essere considerato un prodotto della storiografia eurocentrica, invece ne mette in discussione le categorie (come quella di Stato e nazione per esempio) analizzando i fenomeni e i processi non soltanto economici in una nuova luce<sup>105</sup>. Almeno per i manuali di storia moderna e contemporanea un approccio di questo tipo è largamente auspicabile anche in relazione al fatto che grazie a esso lo storico e di conseguenza lo studente possono essere maggiormente coscienti dell'influenza che esercita sul loro giudizio una grande quantità di categorie storiografiche e mentali che possono essere soggette a una decostruzione se inserite in un'ottica globale<sup>106</sup>. Si tratta di un'operazione necessaria che può verificarsi da un lato, grazie al rifiuto di una certa terminologia, che dovrebbe vedere finalmente l'esclusione di termini regolarmente utilizzati come per esempio “tribù” e “tribalismo”, ma anche “Terzo mondo”, “Nord e Sud globale”; dall'altro, anche attraverso la negazione di alcuni stereotipi molto diffusi, come quello che identifica l'Africa come una terra di guerre, epidemie, carestie e morte, quando

<sup>103</sup> L. Kamel, *Ripensare la Storia. Prospettive Post-Eurocentriche*, 2021, p. 8.

<sup>104</sup> D. Chackrabarty, *Provincializzare l'Europa*, 2004.

<sup>105</sup> Detti, Gozzini, *Storia Contemporanea. L'Ottocento ...*, pp. 27-28; Kamel, *Ripensare ...*, p. 5; E. Perillo *10 domande sulla World History a Marco Meriggi*, in “Il Bollettino di Clio”, Nuova Serie, N.5, Giugno 2017, pp. 4-10; L. Di Fiore, *Storia globale. Conquiste, limiti e nuove sfide*, in “Il Bollettino di Clio”, Nuova Serie, N.5, Giugno 2017, pp. 1-17. Sulla *World History* particolarmente rilevante è L. Di Fiore, M. Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, 2011. Sull'eurocentrismo come presupposto dell'etnocentrismo e sul peso che in questo assume la categoria di Stato cfr. J.S. Pérez-Garzón, *¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?* in “Historia de la educación”, 27 (2008), pp. 37-55, particolarmente 47-51.

<sup>106</sup> K. Pomian, *World History: storia mondiale, storia universale*, in “Il Bollettino di Clio”, Nuova Serie, N. 5, Giugno 2017, pp. 18-25, particolarmente, p. 24.

in realtà essa non è mai stata una realtà omogenea e vi è stato un tempo (XV secolo) in cui fu caratterizzata da regni e imperi solidi<sup>107</sup>.

Certo, non è affatto semplice confrontarsi con una storia così intesa, a maggior ragione se consideriamo il peso della consuetudine manualistica e didattica in generale, tuttavia è uno sforzo che vale la pena di compiere e in cui si sono cimentati alcuni manuali. Tra questi il Detti-Gozzini, che prova ad uscire dal paradigma eccezionalista adottando un approccio che, pur avendo il suo centro nel mondo occidentale, si pone comunque in una prospettiva globale; come fanno anche il Nuñez Seixas e in modo magistrale il Lavenia-Bellabarba e l'Alfonso Mola-Martínez Shaw, sicuramente i due lavori più interessanti per la dichiarata volontà di volersi allontanare dall'ottica eurocentrica fornendo un quadro della storia degli altri continenti che si snoda lungo tutto il lavoro. Dunque, non solo l'attenzione rivolta a questi ambiti è tutt'altro che confinata a un solo e angusto spazio (come accade nel Capra), ma soprattutto è l'impostazione concettuale che li rende differenti, al di là del fatto che gli eventi narrati riguardino o meno l'Europa. In ciò, essi si differenziano anche dai lavori di Malamud e Céspedes del Castillo, che pur essendo manuali di storia americana, sviluppano tuttavia la loro trattazione in riferimento alla dominazione spagnola e portoghese nel Sud-America; cioè intendono la *world history* in un modo ispano-centrico, vale a dire come una storia della civilizzazione occidentale che privilegia concetti prettamente europei come rivoluzione, nazionalismo, imperialismo<sup>108</sup>, tra l'altro, nel secondo caso non senza accenti nostalgicamente ambigui.

In generale, se è vero che un approccio globale può favorire l'allargamento delle prospettive nei termini di cui si è detto, è vero pure che esso nasconde delle insidie quando, come è stato notato, si traduce in una ricerca che pur di trovare i rapporti di interdipendenza talvolta rischia di forzare l'interpretazione delle fonti e di proiettare nelle civiltà del passato un fenomeno che appartiene in primo luogo al nostro presente<sup>109</sup>. È questo un pericolo che a nostro avviso riguarda particolarmente la storia medievale, per la quale se possono anche essere accolte le ricostruzioni che allargano lo sguardo oltre il nucleo centrale dell'Europa centro-occidentale (come talvolta fa per esempio il Grillo), bisogna anche chiedersi fino a che punto può essere utile spingersi fino ad accennare all'esistenza di un «mondo asiatico medievale», includendo nel discorso anche l'Africa subsahariana, oppure di parlare di una «globalizzazione nel XIII secolo» realizzatasi grazie ai Mongoli, o ancora di una storia del Medioevo globale che a causa

<sup>107</sup> Kamel, *Ripensare ...*, pp. 31-32; 51-52; 57-58.

<sup>108</sup> R. Bain, *Challenges of Teaching and Learning World History*, in D. Northop (ed.), *A Companion to World History*, pp. 111-127, particolarmente pp. 118-119.

<sup>109</sup> Rogari, *La scienza storica ...*, p. 183.

dell'asimmetricità tra Europa e il resto del mondo trova i suoi riferimenti per l'individuazione di un'età comune nell'ambiente, nella demografia e nel commercio<sup>110</sup>. Tutte interpretazioni più o meno legittime, sicuramente apprezzabili per innovazione e coraggio, e che hanno il merito di approfondire la storia di civiltà di cui spesso si ignora anche la sola esistenza, ma che forse vanno troppo oltre. Sarebbe più opportuno introdurre insegnamenti obbligatori specifici per lo studio di queste civiltà, piuttosto che demandare ai manuali di storia medievale il compito di occuparsi di temi enormi quali la Cina degli Yuan, lo shogunato Kamakura, il Sultanato di Delhi, l'Impero Wagadu e così via.

Invece, dai manuali sarebbe lecito aspettarsi un ripensamento delle aree su cui viene maggiormente incentrato il discorso; in tal senso trova conferma quanto è già stato notato per i testi scolastici, ossia il fatto che mentre l'Europa atlantica e mediterranea si trova al centro della ricostruzione, la sua parte nordorientale è molto più trascurata<sup>111</sup>. Per la verità la cosa non riguarda la sola storia medievale, ma è soprattutto nell'ambito di quest'ultima che si hanno solo cenni sulla storia dell'area scandinava, di Russia ed Europa orientale (per esempio il Montanari addirittura non menziona neanche l'invasione dei Mongoli), Mezzogiorno e Sicilia, mentre spesso scompaiono quasi del tutto regni anglosassoni, Scozia, Confederazione svizzera, Sardegna, principato vescovile di Trento e signorie minori, e non ultimo anche l'Impero bizantino, che svanisce dopo Giustiniano o al massimo Eraclio, per comparire improvvisamente con lo Scisma, la IV crociata e il 1453. Dunque va evidenziato che il nucleo tematico centrale è sostanzialmente rappresentato dall'Inghilterra, dall'area francese e germanica, alla quale si aggiungono l'Italia e la penisola iberica; e proprio in merito a Spagna e Italia, si registra da parte dei manuali italiani un'attenzione non sufficientemente adeguata verso la conquista dei territori sotto controllo musulmano, spesso ricostruita frammentariamente e molto superficialmente, dall'altra una trattazione dei manuali iberici a proposito della civiltà comunale a dir poco banale, che non ne coglie affatto il carattere di eccezionalità, come si evince dall'assimilazione alle città libere imperiali. In questo, crediamo che incida molto anche la scarsa attenzione che, come si è accennato in precedenza, la Spagna sembra riservare all'Italia non soltanto in merito alla didattica della storia, ma anche in relazione alla ricerca storiografica *tout court*, almeno per quanto concerne le opere di carattere generale e i grandi classici, come è ben testimoniato dall'assenza in ogni *temario* e nelle bibliografie dei manuali spagnoli di lavori italiani e delle relative traduzioni.

<sup>110</sup> Claramunt, *Historia ...*, p. 121; Grillo, *Storia medievale ...*, p. 245; Canale Cama, Feniello, Mascilli Migliorini, *Storia del mondo ...*.

<sup>111</sup> Pinzarrone, *La didattica ...*, p. 322.

Anche le altre epoche storiche presentano alcune carenze argomentative generali. Nella storia greca l'argomento spesso più trascurato è quello della Magna Grecia, confinato sempre in una posizione marginale e soggetto a una ricostruzione molto veloce che accenna a essere maggiormente sviluppata solo col tiranno di Siracusa Dionisio I. Qualcosa di simile si verifica anche per la storia romana a partire dalla tarda età imperiale, infatti, dopo Costantino la ricostruzione perde la sua linearità diventando frammentaria e poi confusa a seguito della morte di Teodosio e della suddivisione dell'Impero (395 d.C.), la cui parte orientale quasi scompare per poi affiorare nuovamente per cenni con Giustiniano. Per la storia moderna e contemporanea il limite principale di questi lavori è costituito dallo spazio spesso limitato destinato alla storia extraeuropea; così risultano trascurati o completamente assenti temi come lo sterminio degli indiani d'America – soggetto trascurato già a partire dall'ambito della storia moderna –, il genocidio dei Tutsi in Ruanda (1994), la situazione del popolo curdo e lo stesso si può dire dei popoli austronesiani e dell'Australia, praticamente sconosciuti e fuori dalla storia. D'altra parte, in linea generale nei manuali anche gli argomenti connessi alla storia dell'ambiente – tranne che per alcuni temi come lo scambio colombiano – faticano a essere inclusi e lo stesso si può dire per malattie ed epidemie, a eccezione della peste trecentesca.

Quando si parla di soggetti assenti e prospettive storiografiche scarsamente integrate nella ricostruzione manualistica, oltre che alla storia dei paesi non occidentali e all'eurocentrismo non possiamo non fare riferimento alla storia delle donne e di genere; la dinamica non è poi molto dissimile da quella già esaminata poc'anzi, per cui entrambe sono poco presenti nell'istruzione scolastica, e pur essendo diventate parte consistente di quella universitaria stentano a essere inserite seriamente nei testi, dove tendenzialmente vengono confinate in un solo capitolo o in una piccola sezione e presentate come quella che, non a torto, è stata definita come una sorta di «storia di appendice» che si è obbligati almeno a menzionare, quando in realtà entrambe potrebbero costituire un'opportunità di ripensamento metodologico e argomentativo che per di più incentiva l'interdisciplinarietà<sup>112</sup>. Si tratta, infatti, di approcci ai quali spesso si accompagna una maggiore attenzione in senso antropologico, sociologico, storico-artistico, ma anche una forte incentivazione verso temi quali la diversità e l'inclusione data la forte connessione con categorie come l'etnia, le classi, le identità sessuali<sup>113</sup>. In realtà, va segnalato che, rispetto alla manualistica – non alla didattica in generale, questo è l'unico

<sup>112</sup> E. Serafini, *Storia delle donne e storia di genere nella formazione in servizio di docenti: il racconto di un'esperienza*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 9, Settembre 2018, pp. 47-51.

<sup>113</sup> A. Fernández Valencia, *Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia*, in "Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales", N.18. 2005, pp. 5-24; Operiol, *La prospettiva ...*, pp. 43-44.



contesto in cui si può osservare uno stato di maggiore avanzamento nell'ambito scolastico rispetto a quello universitario, anche se non per il contesto iberico, dove pure i libri di testo scolastici ancora sembrano presentare una trattazione non soddisfacente in questo senso<sup>114</sup>. Invece, in merito a quelli italiani è stato osservato come ci sia stato uno sforzo sempre maggiore di inclusione della storia di genere e delle donne, tanto che qualcuno, già molti anni fa, si sentì di poter affermare che il rischio che entrambe venissero confinate a uno spazio angusto era ormai stato superato, e che piuttosto permaneva quello che finissero in una «parentesi mentale, lasciando le donne sequestrate in un orizzonte simbolico estraneo, e lasciando immutate interpretazioni e priorità»<sup>115</sup>.

Questo duplice pericolo di un confino spaziale e intellettuale si tramuta in realtà nella maggiore parte dei manuali universitari esaminati ed è preoccupante notare come valga anche per lavori recenti quanto è stato osservato quindici anni fa da una autrice di un testo di cui abbiamo già parlato, Judith M. Bennett, secondo cui nessuno dei manuali pubblicati al tempo in Nord-America includeva seriamente la storia di genere, ma tutt'al più essi presentavano delle fugaci comparse di figure femminili che non incidavano in alcun modo sulla narrazione, e che sono state definite da Carol Berkin come «dangerous courtesies»<sup>116</sup>; ovvero omaggi, pericolosi perché, evidentemente, sono posti lì quasi come si trattasse di un obbligo. È un atteggiamento questo che contraddistingue molti manuali soprattutto di storia antica e medievale, anche se la situazione per quelli di moderna e contemporanea non migliora di molto.

In generale possiamo dire che rappresentano una parziale eccezione a questo quadro il Bettalli, il Donzelli e il García de Cortázar che almeno dedicano alle donne un capitolo consistente<sup>117</sup>, ma soprattutto il Céspedes del Castillo, il Nuñez Seixas, il Cattaneo e il Piccinni. In tutti e quattro questi casi va segnalato che oltre a una presenza più massiccia delle donne, si registra anche l'inclusione di una prospettiva di genere che si rintraccia anche nell'attenzione per lo studio di modelli, simboli e concetti normativi connessi alla condizione femminile e all'immaginario che di esso avevano e hanno contribuito a sviluppare gli uomini, anche con riferimento a fenomeni di lunga durata. Il tutto ovviamente viene declinato in termini diversi, e così mentre nel primo caso c'è un'attenzione connessa all'evoluzione del ruolo della donna

<sup>114</sup> P. Miralles, P. Belmonte Espejo, *Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato*, in M.I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, 2004, pp. 1-13; A. García Luque, *Incorporar la perspectiva ...*, pp. 147-149.

<sup>115</sup> P. Di Cori, *Libri di sabbia*, in "Genesis", 1/2, 2002, pp. 184-187; la citazione è tratta da A. Bravo, *Da un paese all'altro*, in "Genesis", 1/2, 2002, pp. 194-197, particolarmente p. 195.

<sup>116</sup> J.M. Bennett, *History Matters. Patriarchy and the Challenge of Feminism*, 2006, pp. 132-133.

<sup>117</sup> Si tratta rispettivamente dei capitoli 16, 23 e 13.

nella società moderna sud-americana, nel secondo il genere diventa una delle chiavi di lettura del volume con tanto di riflessione sul valore delle lotte LGBT, ben oltre la semplice menzione del femminismo e delle suffragette; mentre il Cattaneo si occupa della valenza sociale, culturale e politica delle donne approfittando anche di uso massiccio delle immagini. Forse ancora meglio è stato fatto da Gabriella Piccinni, il cui manuale è l'unico tra quelli italiani e spagnoli analizzati a essere stato realizzato unicamente da una storica, a conferma forse che effettivamente già solo il fatto che un manuale venga scritto da una donna può introdurre nuove prospettive e interessi erodendo il monopolio maschile in campo editoriale<sup>118</sup>. Questo lavoro oltre a presentare un costante riferimento alla situazione e alla condizione delle donne, al loro ruolo socio-economico, è il solo che presenta anche un'attenzione linguistica al genere femminile e che quasi mai dimentica di ricordarci che accanto agli uomini esistevano anche le donne, delle quali si menzionano non solo, come al solito, Santa Chiara e Giovanna d'Arco, ma anche i nomi e in parte le vicende di figure più che trascurate quali l'aristocratica romana Marozia, Anna Comnena, la mistica Delfina di Sabran e molte altre ancora<sup>119</sup>. Ciò è tanto più apprezzabile se si pensa che è proprio la storia premoderna quella che solitamente patisce a livello manualistico una minore attenzione a riguardo, tanto che quando si parla di storia delle donne questa quasi sembra iniziare solo a partire dal XIX e XX secolo<sup>120</sup>. Insomma, a patto di non compiere forzature, tutto ciò che può contribuire al recupero della donna come soggetto attivo nonché a ridurre l'idea di una storia fatta solo di e da uomini non può che giovare.

Vogliamo infine sottolineare un aspetto non meno importante, ossia che il manuale deve presentare anche un certo equilibrio, il che vuol dire evitare che la ricostruzione presenti giudizi di valore, passaggi ambigui, reminiscenze nazionalistiche e simili. Fortunatamente, si tratta di un'eventualità ormai rara, connessa solo a tre manuali. Per quanto riguarda l'Italia, vi abbiamo fatto cenno, si tratta del Momigliano e di Spini, che inevitabilmente portano i segni del tempo, tanto da farci chiedere se davvero sia opportuno utilizzarli tuttora. Se l'insegnamento del primo rimane ancora in qualche modo valido, non si può fare a meno di notare che anch'esso presenta alcune caratteristiche non proprio opportune, come la tendenza a tratteggiare un profilo caratteriale e psicologico degli imperatori, alcuni passaggi ambigui con toni entusiastici e assai accesi che bene si colgono quando tra le ragioni della vittoria romana su Cartagine si afferma che «il trionfo di Roma fu anche trionfo di una civiltà superiore», oppure quando in riferimento

<sup>118</sup> F. Koch, *Raccontare, insegnare, ragionare*, in "Genesis", 1/2, 2002, pp. 188-192.

<sup>119</sup> Piccinni, *I mille anni ...*, pp. 326-328. Solo per dare un'idea le parole "donna/e" e "femminile/i" compaiono rispettivamente ben 82 e 22 volte. Sulle figure femminili menzionate si vedano le pp. 92; 232; 364.

<sup>120</sup> Bennett, *History Matters ...*, p. 33.

alla restaurazione oligarchica di Silla si parla in toni deterministici e ineluttabili di «un'inevitabile svolgimento della storia romana» che poteva condurre solo e unicamente al principato<sup>121</sup>. Invece Spini oltre ad abbandonarsi ad affermazioni radicali e a giudizi di valore pesanti e inaccettabili, risente non solo degli echi della storiografia risorgimentale, ma dopo sessanta anni dalla sua pubblicazione propone ormai tesi superate e una ricostruzione fortemente centrata sull'Europa protestante, per la probabile influenza dell'orientamento religioso dell'autore. Nonostante il successo che questo manuale ha avuto per decenni nell'ambito scolastico, non pochi dubbi restano su un suo riutilizzo, anche alla luce di giudizi come quelli sul Regno di Napoli, rappresentato alla metà del '400 come un'entità totalmente corrosa dai baroni e guidata da un Ferrante che rimase al potere solo perché non vi era nessuno di valido a contenderglielo, o su Enrico III di Francia – definito un'«altra larva di sovrano»<sup>122</sup>.

In merito al caso spagnolo, il riferimento è al solo Céspedes del Castillo, un lavoro che come si è visto risulta valido sotto molti punti di vista, ma che man mano che si avvicina all'Ottocento e particolarmente al 1898 – data che pose fine all'Impero coloniale spagnolo con la perdita di Cuba, Porto Rico e delle Filippine – finisce per mostrare rammarico per come sono andate le cose; così con l'approssimarsi di tale data iniziano a notarsi espressioni – come “per fortuna”, “purtroppo”, “triste esito” – che denunciano una malcelata malinconia per la perdita di quella che evidentemente viene percepita come l'ultima espressione della grandezza della nazione spagnola. Riecheggiamenti nazionalisti, dunque, si avvertono anche nel giudizio estremamente duro espresso nei confronti di chi ha guidato il paese nel corso dell'Ottocento, reo di non essere riuscito a preservare lo splendore di un tempo e il dominio coloniale stesso. L'apice viene raggiunto quando si legge nell'ultima pagina, a mo' di chiusura:

Hoy día, tanto tiempo después, aún no hemos terminado de aprender las gentes de estirpe hispánica la lección de 1895-1898 y de tantas ocasiones posteriores, y aun anteriores. La clara lección que de ello se desprende, es que, cuando aparecemos desunidos ante el común enemigo exterior [...] nos hacemos un daño gravísimo a nosotros mismos y hacemos felices a los únicos a quienes han beneficiado nuestras luchas y nuestra insolidaridad, y que por eso las han fomentado y las fomentan: las grandes potencias mundiales u, muy especialmente, las anglosajonas<sup>123</sup>.

Qui, il nazionalismo trascende nella xenofobia, e la storia viene strumentalizzata in nome dell'apprendimento di una presunta lezione di cui bisognerebbe fare tesoro contro il “comune nemico esterno”, ovvero le grandi potenze mondiali e gli anglosassoni. Sono toni e contenuti

<sup>121</sup> Cfr. Mastrocinque, A. *Momigliano, Manuale ...*, pp. 62; 122.

<sup>122</sup> Verga, G. *Spini, Manuale ...*, pp. 33; 146.

<sup>123</sup> Céspedes del Castillo, *América Hispánica ...*, p. 499.

inaccettabili, che lasciano perplessi e che non dovrebbero trovare posto in un manuale di storia, di sicuro non nel XXI secolo. È anche su questo che bisogna vigilare considerando le possibili conseguenze di simili affermazioni sulla formazione dei giovani studenti.

### *2.3 Docenti e studenti a confronto con i manuali: alcune osservazioni dai questionari*

Dalle 861 risposte ricevute (660 studenti - 201 docenti; 503 dalla Spagna - 358 dall'Italia) è possibile ricavare informazioni interessanti anche in merito ai criteri, l'uso e il metodo di studio dei manuali universitari. Inevitabilmente, esse ribadiscono quanto avevamo già accennato in precedenza in merito al ruolo dei libri di testo in Spagna, dunque, si spiega anche così la minore attenzione che qui docenti e studenti hanno dato a questa parte del questionario. È per questa ragione che tale sezione, pur non dimenticando l'ambito iberico, è più centrata sull'Italia dove quanto rilevato assume un peso didatticamente più importante.

Un primo dato interessante riguarda i criteri di scelta, per i quali anche il primo parametro costituisce indirettamente una conferma di ciò che i docenti si aspettano dai manuali dal momento che ben il 27% fa riferimento all'ampiezza ed esaustività dei contenuti, prima ancora che a leggibilità e chiarezza (24%) e all'aggiornamento storiografico (20%); tuttavia, significativa nell'insieme è anche la percentuale di chi cerca altro rivolgendosi soprattutto all'adeguatezza dell'apparato bibliografico, alla presenza di fonti e di altri approfondimenti (16%), oppure a una impostazione problematizzante (8%), e infine alla presentazione di una visione non eurocentrica (5%). L'impressione generale che se ne ricava, che coincide con quella derivante dalle lezioni osservate, è che nei due terzi dei casi la scelta è vincolata all'idea del manuale come strumento che fornisce una solida base di conoscenze di prim'ordine su cui poi in aula i docenti sviluppano concetti di secondo ordine, cioè quelli più connessi a uno studio di tipo critico. In questo senso, anche il grado di connessione delle lezioni con il manuale è forse leggibile in questi termini sia a proposito di quel 67% che frequentemente o talvolta lega le sue lezioni ai testi – per approfondirne criticamente alcuni temi e aspetti<sup>124</sup> –, sia per quel 33% che invece, delegando a essi il compito di fornire un apprendimento generale, si concentra direttamente su altri aspetti non strettamente connessi alla cosiddetta “storia generale”. Considerate invece le differenze del sistema didattico spagnolo, assume tutt'altro significato il

<sup>124</sup> In questo 67% è bene sottolineare che, anche se più rara, rientra pure l'eventualità di quei docenti che utilizzano il manuale in maniera non dissimile da quanto si è soliti fare nel contesto scolastico, ossia come un riferimento imprescindibile da utilizzare anche a lezione per ripercorrere per intero o quasi, con alcuni approfondimenti, l'intera storia connessa a una determinata epoca storica oggetto dell'insegnamento.

dato spagnolo che mostra come il 54% non segue in alcun modo il manuale durante le lezioni, mentre il 30% lo fa talvolta e solo il 16% con maggiore frequenza, ma verosimilmente solo per trarne spunti o porre l'attenzione su determinati argomenti.

Tale differenza, stando al giudizio espresso dai docenti sui manuali in Italia e in Spagna (livello medio-alto 50%-39%; alto 25%-25%; molto alto 7-8%) non dipende dalla qualità media di quest'ultimi, ma piuttosto dalla diversa concezione relativa all'uso, ragion per cui in ambito spagnolo le poche osservazioni in merito si limitano a sottolineare che si tratta di un mezzo che non sviluppa alcuna competenza pratico-operativa negli studenti, oltre a non essere spesso adeguatamente aggiornato. Considerando la funzione dei manuali in Italia, assume dunque un peso maggiore che il 18% dei docenti abbia ritenuto il loro livello medio-basso o basso, una valutazione che è strettamente legata a quelle che sono le principali osservazioni lasciate in merito, secondo le quali a fronte di una crescita degli apparati integrativi e di approfondimento, si è verificata anche una semplificazione e sintetizzazione dei testi, anche concettualmente. In relazione a questo impoverimento un parere importante è stato espresso da un docente che ne ha individuato le cause in questi termini:

Gli editori di manuali sono stati costretti dalle riforme politiche iniziate negli anni Duemila a produrre testi più sintetici a fronte del depauperamento dell'insegnamento scolastico. Di conseguenza un manuale oggi deve decidere se affrontare temi di storia generale, così da recuperare le lacune accumulate negli anni delle superiori, o tentare di introdurre lo studente a livelli di complessità analitica maggiori. Ovviamente gli editori e i docenti di laurea triennale sono spesso costretti alla prima soluzione<sup>125</sup>.

È una osservazione che, in un certo senso, non solo cristallizza la suddivisione proposta in precedenza tra manuali discorsivi e analitici, ma chiarisce anche quanto abbiamo poc'anzi accennato, e cioè che questa differenza nell'offerta manualistica risponde in realtà a un duplice modo di intendere l'uso che dei testi si può fare. Da una parte, quello che guarda al manuale in modo tradizionale, come a uno strumento che ha raggiunto il suo obiettivo minimo se esaurisce quell'insieme di conoscenze di base richieste agli studenti, e dall'altra quello che invece lo intende come un mezzo che, oltre a fornire alcune nozioni di base, ha il compito di introdurre alla complessità e dunque a uno studio aperto al dibattito storiografico, avulso dalla sola dimensione fattuale e, talvolta, in grado di integrare anche le fonti e una prospettiva di lunga durata. Alla luce di queste osservazioni vale la pena di riprendere ancora un momento quanto emerso dai questionari a proposito dei fattori che influenzano i docenti per soffermarci sul fatto

<sup>125</sup> Risposta di un docente alla domanda 40 del questionario che chiedeva di lasciare un commento in merito all'evoluzione dei manuali universitari negli ultimi anni.

che solo il 16% sceglie il manuale considerando adeguatamente la bibliografia, e che meno del 10% lo fa tenendo conto del taglio analitico e della visione eurocentrica. È un fatto davvero importante perché ciò significa che alcuni dei più importanti problemi che abbiamo rilevato e affrontato nel corso di questo capitolo coincidono esattamente con quanto si riscontra nell'ambito della concreta pratica didattica. Si può dire in tal senso che la gran parte dell'offerta editoriale relativa alla manualistica universitaria – come vedremo dettagliatamente poco più avanti – risponde quindi a un'effettiva esigenza del mercato che propende per una richiesta di quei testi che abbiamo visto essere più tradizionali, e il caso del monopolio del Sabbatucci-Vidotto lo conferma perfettamente. Ciò, chiaramente non significa affatto che i docenti si limitino a una pur necessaria didattica della storia evenemenziale e descrittiva (come evidenziano le pur numerose adozioni di testi più complessi come il Capra), ma semplicemente che la possibilità di un maggiore impiego di quelli analitici non può prescindere da un cambiamento del modo di concepire le funzioni del manuale da parte di molti docenti universitari.

Ciò è ancora più rilevante se consideriamo che l'importanza dell'opinione dei docenti sui manuali influenza direttamente anche la scelta degli studenti, poiché quando a quest'ultimi viene lasciata l'opportunità di scegliere tra due o più opere – cosa che avviene spesso in Italia e sempre in Spagna –, difatti essi optano per quello che viene consigliato in aula dal professore (71%-70%); quasi la metà tenta in qualche modo di fare un confronto scegliendo poi autonomamente il migliore (46%-43%), mentre una parte consistente in Spagna (36%) guarda anche alla facilità di reperimento e a un costo moderato, cosa comprensibile considerando che si tratta di uno strumento accessorio<sup>126</sup>. Un dato interessante, in parte evidenziato nel capitolo precedente<sup>127</sup>, riguarda il metodo di studio. Qui tra le diverse operazioni condotte (sottolineatura, schematizzazione, ripetizione, e per quanto riguarda gli studenti spagnoli, anche gli appunti in aula) conviene far notare brevemente, da un lato, che la percentuale di chi legge soltanto (11%-19%) non è esattamente trascurabile e non si tratta di un dato troppo incoraggiante<sup>128</sup>; dall'altro, che pure quella di utilizzare sintesi e/o altri materiali dalla rete (10%-7%) non è insignificante, a maggior ragione se consideriamo che, come si è notato, a

<sup>126</sup> In Italia questa percentuale scende al 16%. Si noti che questa domanda prevedeva la possibilità di esprimere anche due preferenze.

<sup>127</sup> Vedi *infra* cap. 2 paragrafo 2.4 “Gli studenti e l'apprendimento della storia”, pp. 113-121. Si rimanda alle tabelle qui presenti per una consultazione in dettaglio della frequenza delle diverse tecniche di studio in entrambi i paesi.

<sup>128</sup> In Italia per le allieve questo dato cala sensibilmente fino 3,37%, mentre si innalza fino al 20% per gli allievi. Anche nel contesto spagnolo si verifica qualcosa di simile, rispettivamente con un calo fino al 12,73% per le ragazze e un aumento fino al 23,37% per i ragazzi.

un'indagine di questo tipo avranno partecipato certamente i più volenterosi nonché i più preparati, pertanto questo dato in realtà è sicuramente più alto ed è questo un problema serio perché queste "risorse" disponibili sul web non solo semplificano, o per meglio dire banalizzano il lavoro che lo studente dovrebbe compiere, ma sono anche assai carenti.

Invero questa dinamica, a nostro avviso, non è causata unicamente dalla pigrizia degli studenti o dall'eccessivo costo dei manuali, ma anche da un problema di apprendimento più serio, messo bene in luce da altri dati a nostra disposizione. Infatti, è tutt'altro che casuale il fatto che in entrambi i paesi allieve ed allievi, chiamati a scegliere almeno due opzioni, non abbiano avuto dubbi nell'affermare che i problemi principali riscontrati nei manuali sono la complessità del linguaggio (43%-55%), le tante date (23%-37%), i troppi contenuti (15%-30%), l'eccessiva problematizzazione (12%-30%)<sup>129</sup>. Certo, si tratta di difficoltà che vengono da lontano e che trovano ragione di essere in quelle carenze di base che gli studenti portano con sé dalla scuola e nella concezione che qui sviluppano della storia, come si intende dalla preoccupazione espressa in riferimento alle date (come se l'apprendimento o il superamento dell'esame fossero collegati solo al fatto di ricordarle tutte) o alla problematizzazione (un fatto praticamente assente nei manuali di scuola e che ora evidentemente crea anche problemi di comprensione). Tuttavia, non vi è dubbio che sono criticità connesse anche ai manuali stessi, i quali effettivamente a volte possono presentare problemi di leggibilità, nonché un'ampiezza di contenuti che può spaventare gli studenti, soprattutto se abbinata a uno stile poco capace di catturare l'attenzione e a una trattazione eccessivamente complessa. Di fronte a questo stato di cose è normale che l'esigenza primaria dello studente diventa quella di ridurre questa mole di informazioni ricorrendo a un riassunto, che infatti risulta essere uno dei metodi più adottati (46%-50%), o direttamente alle sintesi in rete. Tuttavia, a questo punto, aumentano le probabilità di imparare mnemonicamente, anche perché si rischia di sintetizzare eccessivamente una trattazione che – lo ricordiamo – costituisce di per sé una sintesi.

Sono questioni che, soprattutto in Italia, devono essere considerate attentamente nel momento in cui si scrive un manuale che voglia proporsi come uno strumento realmente utile, completo e in grado di raggiungere un certo equilibrio tra vari aspetti. E così l'utilizzo di una terminologia specifica non significa che esso deve scadere in un linguaggio volutamente complesso, colmo di specialismi e tecnicismi che rendono difficile la comprensione; allo stesso

<sup>129</sup> Va segnalato a questo proposito che mentre gli studenti italiani dimostrano comunque di comprendere che una combinazione di questi elementi è in qualche modo necessaria nei manuali, i colleghi spagnoli, invece, pur riscontrando le stesse difficoltà ne desumono che ai fini di un apprendimento significativo i manuali sono sostanzialmente inutili.

modo una esaustiva trama evenemenziale non può non essere accompagnata da un'adeguata attenzione anche per le strutture e per i fenomeni di lunga durata; inoltre, deve esserci un bilanciamento anche tra discorsività e problematizzazione e una scelta oculata degli argomenti che meritano di essere approfonditi. Non sempre i manuali si sforzano di fare tutto ciò, qualcuno ci riesce anche, come si è visto, molti altri optano per una precisa scelta tra queste varie possibilità, motivo per cui ve ne sono alcuni che sono semplici compendi e altri che hanno un taglio quasi monografico, tanto da dare per scontate molte informazioni importanti. Entrambe sono impostazioni legittime e anche utili perché offrono la possibilità di diversificare usi e scopi, tuttavia sarebbe forse opportuno integrarle.

### *3. Editoria e manuali fra tradizione, innovazione e digitale*

A conclusione del nostro discorso sui manuali è importante considerare anche l'aspetto commerciale, non va dimenticato che essi oltre che uno strumento formativo, sono anche un prodotto editoriale che deve essere venduto. Ciò, come abbiamo accennato, ha un'influenza diretta sulla loro progettazione e realizzazione nella misura in cui il mercato si aspetta da questi prodotti un certo tipo di trattazione che, prima ancora che didatticamente, potrebbe essere molto rischioso disattendere dal punto di vista commerciale. Oltre a questo, i costi in termini economici e di tempo impongono determinate regole e limiti che chi scrive ha avuto modo di conoscere grazie all'esperienza di lavoro condotta durante questi tre anni nella casa editrice Pearson Italia. Quanto appreso in veste di coordinatore editoriale e redazionale di un nuovo manuale di storiografia per l'università, spinge a considerare anche tali dinamiche connesse ai libri di testo.

Allo stesso tempo, anche il lavoro svolto come ideatore di esercizi per le piattaforme digitali di diversi manuali, nonché la collaborazione con l'Alta Scuola Politecnica di Milano e Torino per l'elaborazione dei contenuti di storia medievale necessari allo sviluppo e alla sperimentazione di una chatbot, un innovativo strumento di assistenza allo studio universitario, ci inducono a riflettere anche sui più recenti indirizzi di sviluppo legati al digitale<sup>130</sup>. Infatti, è senz'altro quest'ultimo lo spazio in cui alcune case editrici stanno provando a proporre le maggiori novità, sulle quali è necessario riflettere.

<sup>130</sup> Di questa fondamentale esperienza lavorativa (svolta grazie alla Pearson e all'Alta Scuola Politecnica di Milano-Torino), che costituisce il nerbo della caratterizzazione industriale di questo dottorato di ricerca, si darà pienamente conto più avanti nei capitoli 5 e 6.



### 3.1 *Il manuale universitario come prodotto editoriale*

La realizzazione di un libro universitario passa per la necessità di considerare diversi problemi economici e didattici; i primi, solitamente, influenzano direttamente i secondi costringendo spesso l'autore o gli autori a dover ripensare quella che poteva essere l'idea di partenza o comunque a dover rispettare alcuni limiti, che non sono tanto di tipo argomentativo ma più che altro di spazio e possibilità di inserimento di quelli che abbiamo definito i supporti, ovvero box di approfondimento, cartine, fonti e bibliografia. Si tratta chiaramente di aspetti che vengono concordati in partenza, cioè quando l'editore, dopo aver individuato uno specialista di quella particolare disciplina, che in questo caso è sempre un docente universitario diversamente da quanto accade per la manualistica scolastica, gli propone la realizzazione di un progetto<sup>131</sup>. È questo un momento essenziale in cui si svolge una vera e propria contrattazione che, al di là dell'aspetto economico, concerne soprattutto le modalità con cui il prodotto verrà realizzato.

Tutta questa fase viene preceduta da un lungo lavoro di analisi del mercato, il che significa valutarne i possibili margini di acquisto in base a una stima degli studenti che frequentano quel tipo di corso in un solo anno su tutto il territorio nazionale e particolarmente in quelle aree in cui solitamente si registra un tasso di vendite più alto. In questo momento anche l'analisi della concorrenza svolge un ruolo importante non soltanto in riferimento alla definizione del prezzo, che naturalmente deve essere competitivo, ma anche in relazione ai contenuti. Ecco che a questo punto subentra il peso della tradizione perché le case editrici tendono a non volersi discostare troppo da quello che implicitamente è considerato come una sorta di canone. Allo stesso modo, tornando al momento dell'incontro tra editore e autore, si capisce allora perché anche quest'ultimi non vogliono allontanarsene troppo, da un lato perché l'innovazione non sempre viene bene accolta, dall'altro a causa dell'influenza che una certa idea di manuale ancora esercita, cosa che è ben mostrata anche dal fatto che in molti testi è ancora chiaramente riconoscibile il contributo di quelli editi in precedenza<sup>132</sup>. Il rischio è quello di creare un prodotto che abbia poco riscontro in termini di vendite, il che non solo precluderebbe la possibilità di un guadagno effettivo, ma potrebbe addirittura compromettere l'obiettivo minimo di rientrare nei costi – cosa che solitamente deve verificarsi entro un paio di anni al massimo –

<sup>131</sup> Può anche accadere, ma è più raro, che sia direttamente un docente a cercare una casa editrice proponendole un progetto concernente un manuale.

<sup>132</sup> È un fatto del tutto legittimo e comprensibile che per esempio riguarda i Donzelli (di storia medievale e moderna) e il Musti, che spesso costituiscono un riferimento per i lavori successivi, i quali puntualmente ne suggeriscono la consultazione all'interno delle proprie bibliografie.

considerando anche che è ristretto il target a cui l'opera è destinata, che coincide quasi esclusivamente con gli studenti alle prese con un esame di storia<sup>133</sup>.

Tuttavia, il margine di errore è ancora più limitato se si pensa che quest'ultimo è un pubblico ideale; la realtà, infatti, è ben più dura e gli editori devono quasi sempre confrontarsi con un *self-through* – cioè il rapporto tra il numero degli acquirenti potenziali e quello degli acquirenti effettivi – che solitamente si attesta intorno al 30/35% per salire al massimo intorno al 40/45%, e scendere nei casi peggiori anche al 10/15%. La maggior parte degli studenti, ritiene che il costo dei manuali (che spesso sfiora i 30 euro ma non di rado si avvicina ai 40) sia eccessivo e pertanto prova a porvi rimedio nel 30/50% dei casi acquistando materiali in rete (dato che se confrontato con quanto emerso dai questionari ci permette di affermare che l'uso di questo espediente si attesta intorno a una stima preoccupante del 20/30%) e nel 20/30% fotocopiando il volume, cosa che tra l'altro costituisce reato<sup>134</sup>. Il danno derivante da questa situazione è consistente e contribuisce alla creazione di un circolo vizioso per cui all'aumentare di questi fenomeni consegue anche un aumento dei prezzi che a sua volta rinforza il ricorso a questi espedienti da parte degli studenti, e così il circolo ricomincia. Questo stato di cose non giova neanche alla didattica perché, se la fotocopiatura lede la casa editrice, la ricerca delle sintesi in rete ha effetti anche sull'esperienza formativa. In generale, va anche osservato che tali dinamiche aggravano una situazione caratterizzata già da una frammentazione del mercato editoriale dovuta alla riforma universitaria del 1999<sup>135</sup>, che con l'introduzione in Italia del sistema 3+2 e la conseguente introduzione di esami da pochi CFU, che non richiedono l'ausilio di un manuale, ha determinato anche l'abbassamento della tiratura media. Per ultimo, ma non meno importante, c'è da considerare anche un aspetto a cui abbiamo fatto cenno e che didatticamente incide molto sul momento in cui gli autori devono fare determinate scelte, vale a dire l'indubbio impoverimento di cui ha sofferto l'insegnamento scolastico della storia. Tale fenomeno spinge alla progettazione di volumi che difficilmente non possono occuparsi di alcuni argomenti o possono trattarli più velocemente, visto che anche la loro conoscenza non può essere data in alcun modo per scontata; ciò ovviamente comporta un approccio di tipo

<sup>133</sup> A questo proposito si può aggiungere che un manuale di storia di successo arriva a malapena a 4.000 copie, mentre è commercialmente un insuccesso quando non raggiunge neanche le 1.000.

<sup>134</sup> Secondo l'art. 68, commi 4 e 5, della Legge 22 aprile 1941, n. 633, la fotocopiatura da parte dei commercianti è possibile solo entro il limite del 15% previo pagamento alla SIAE del compenso stabilito a seconda dei casi, ma è noto come non solo sia disatteso il pagamento della cifra dovuta ma anche, e soprattutto, il rispetto del limite stesso.

<sup>135</sup> Si tratta del Decreto 3 novembre 1999 n. 509, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 4 gennaio 2000, e vigente a partire dall'A.A. 2000/2001.

descrittivo e più enciclopedico, che lascia solo uno spazio marginale a parti più critiche e di ragionamento.

Il quadro fin qui delineato aiuta a comprendere meglio anche le ragioni commerciali per cui, al di là delle motivazioni didattiche, i manuali tendono a presentare ricostruzioni che, a parte rarissime eccezioni, da un lato escludono impostazioni non eurocentriche o troppo aperte nei confronti di temi come la storia di genere o comunque ritenuti ancora non convenzionali; dall'altro non sempre tendono a dare il giusto spazio a tutti gli apparati di approfondimento e di supporto necessari. Nonostante quanto detto finora sembra dipingere una situazione assai negativa, è bene chiarire che in realtà gran parte delle case editrici riesce a muoversi con grande abilità e genuino interesse per la propria funzione educativa, prova ne è il fatto che non manchino validi manuali o altri che addirittura hanno quasi monopolizzato il mercato, evidentemente anche grazie alla loro qualità. Ciò, tuttavia, non cancella l'esistenza di una realtà difficile rispetto alla quale gli editori stessi devono far fronte attraverso politiche che incidono direttamente sul mercato della manualistica in generale.

In tal senso, non si può fare a meno di notare quella che potremmo definire una frammentazione dell'offerta, poiché per ogni epoca storica si parte da un minimo di sette-otto manuali per andare anche oltre i dieci; si viene così a creare un'offerta troppo ampia che forse potremmo ritenere almeno in parte non giustificata, perché se è vero che in questo modo esiste una maggiore possibilità di un uso differente dei testi a seconda delle loro specifiche caratteristiche, bisogna anche riconoscere che ciò contribuisce a creare un certo caos, anche perché di anno in anno si aggiungono sempre nuove opere, le quali, tuttavia – ed è questo l'aspetto fondamentale – spesso non apportano nulla di nuovo rispetto alla tipologia di lavori già disponibili. Chiaramente, gli editori, almeno in parte, rispondono a una domanda effettiva, altrimenti non si arrischierebbero a proporre nuovi testi; lo conferma indirettamente quanto avviene nell'ambito spagnolo, dove il ruolo più che secondario della manualistica fa sì che la relativa richiesta sia di fatto quasi inesistente, di conseguenza raramente ci sono nuove pubblicazioni. Si passa così da un eccesso all'altro, da una parte una produzione troppo ampia e continua, dall'altra un'offerta scarna e immobile che presenta non di rado manuali vecchi anche di trenta anni, il che, anche al netto del loro scarso utilizzo, significa comunque precludere una valida opportunità di integrazione agli studenti, che si ritrovano a confrontarsi

con strumenti non aggiornati storiograficamente anche perché pensati per l'università degli anni Novanta<sup>136</sup>.

Ciononostante, la forte impressione che si ricava da tutto questo è che in Italia una produzione così ampia vada oltre il tentativo di rispondere a una reale esigenza del mercato, connotandosi piuttosto come un mezzo attraverso cui le case editrici cercano di crearsi maggiori opportunità per ampliare i margini di profitto e allo stesso tempo tentare di combattere i fenomeni di erosione delle vendite. In entrambi i sensi la diversificazione dell'offerta, l'aggiornamento periodico o l'aggiunta di contenuti, magari anche solo in minima parte o digitalmente, possono essere accorgimenti efficaci che incentivano l'acquisto. Si comprende allora perché alcuni tra i maggiori editori, seppure in modo differente, seguono proprio tale strada anche a costo, paradossalmente, di incrementare la concorrenza per i loro stessi manuali pubblicati in precedenza. La Pearson, per esempio, ha cercato di variare la sua offerta di storia medievale e contemporanea, affiancando rispettivamente al Piccinni e al Detti-Gozzini, il Grillo e il Canavero, cioè proponendo due manuali essenzialmente diversi e dal taglio più evenemenziale e sintetico rispetto ai predecessori. Una diversificazione dell'offerta è stata fatta anche dalla Laterza, che dopo aver prodotto nel 2002 il Sabbatucci-Vidotto in due tomi, sei anni più tardi ha dato vita a una nuova versione che spostava l'inizio dell'età contemporanea dalla fine del Settecento al 1848, realizzando così quello che a oggi è ancora il manuale universitario più venduto in assoluto; il punto, però, è che se si confrontano le due versioni ci si rende conto che non essendo stata apportata alcuna modifica esse sono graficamente e contenutisticamente identiche, quindi l'una è solo una variante ridotta dell'altra con un titolo diverso, non si è dunque colta l'occasione per aggiungere elementi di problematizzazione o di storiografia che pure mancavano nella versione in due tomi.

Altre forme di un eccessivo zelo editoriale possono essere considerate anche i rifacimenti di manuali ormai datati e in taluni casi anche la produzione delle varie edizioni successive alla prima; sia per evitare confusione che per una questione di correttezza, la dicitura "seconda/terza edizione" e così via, dovrebbe essere utilizzata soltanto quando il manuale presenta aggiornamenti, modifiche e aggiunte chiare, cioè quando ha subito un arricchimento che dovrebbe rispondere a esigenze di tipo formativo evidenziate durante gli anni (di solito tre o

<sup>136</sup> È ciò che è stato osservato recentemente anche in merito ai manuali di storia moderna da Francisco García González durante il "Seminario sobre Didáctica de la Historia Moderna: Propuestas y recursos para la formación del profesorado y de investigadores del pasado", organizzato online dall'Universidad del País Vasco il 19 marzo 2021.

quattro) intercorsi tra un'edizione e l'altra<sup>137</sup>. È quanto, per esempio, accade nella recentissima seconda edizione del Detti-Gozzini (Novecento) che sfruttando il rinnovato interesse in chiave storica sul tema delle malattie a seguito dell'emergenza pandemica, aggiunge uno stimolante capitolo sullo sviluppo delle pandemie e sulle loro conseguenze economico-sociali<sup>138</sup>, oppure nel volume edito da Le Monnier, il Geraci-Marcone *Editio maior*, che è stato ampliato di duecentosette pagine con l'aggiunta di fonti e carte, e riorganizzato in alcune sue parti alla luce delle esigenze causate dalle carenze degli studenti in ingresso all'università<sup>139</sup>. Qualcosa di simile è accaduto anche per il manuale di storia medievale di García de Cortázar, il quale nel corso di diciannove anni (1998-2017) e sei edizioni è passato da 999 a 480 pagine offrendo, inoltre, venti carte, alcune immagini in più e una ricca antologia di documenti prima inesistente, tutto questo per favorire una maggiore familiarità degli studenti con la geografia e con le fonti, oltre che un taglio dei costi del volume. Questi sono esempi concreti di ciò che può essere inteso come una riedizione di un volume, differentemente da quanto talvolta accade quando, pur non essendovi alcuna integrazione, si realizzano nuove edizioni che non sono altro che ristampe, volte anche a limitare la compravendita dell'usato. In conclusione, pur comprendendo le necessità e le difficoltà degli editori, è importante evitare l'incremento di operazioni che non apportano nessun valore aggiuntivo. Ben vengano dunque nuovi lavori, ma a patto che si tratti di manuali più completi che integrano nuovi approcci e impostazioni, e non della solita narrazione fattuale e descrittiva che altro non farà che confondere le idee e frammentare ancora di più il mercato.

In questo senso non sarebbe del tutto campato in aria pensare che un intervento foriero di conseguenze positive potrebbe giungere dalle *University Press*<sup>140</sup>. Com'è noto, quest'ultime sono case editrici che nascono all'interno dell'ambito accademico non per creare un profitto, quanto per diffondere e promuovere il sapere scientifico prodotto dagli atenei da cui esse dipendono. In ambito anglosassone si tratta di una realtà ben consolidata e riconosciuta che gode di grande tradizione e prestigio, anche ben oltre i confini nazionali, come dimostrano, solo per citare i casi più famosi, la Oxford U.P. e la Cambridge U.P., che sono diventate aziende

<sup>137</sup> 2° o 3° edizione e così via sono diciture utilizzabili anche per quelli che abbiamo definito i "rifacimenti", cioè quelle edizioni che seguono la prima a distanza di molti anni e che quasi danno vita a un nuovo volume; in questo modo possiamo distinguerle da quelle che propriamente possiamo definire "edizioni" che nella prassi seguono la prima senza interruzioni e comunque a distanza di pochi anni.

<sup>138</sup> G. Detti, T. Gozzini, *Storia contemporanea. Vol. 2 Il Novecento*, 2021, cap. 21 "Le pandemie nella storia", pp. 431-444.

<sup>139</sup> G. Geraci, A. Marcone, *Storia romana. Editio maior*, 2017.

<sup>140</sup> Lavori importanti su questo tema molto ampio sono senz'altro M. Guerrini, R. Ventura, *Problemi dell'editoria universitaria oggi: il ruolo delle university press e il movimento a favore dell'open access*, 2009; B. Bechelloni, *Università di carta. L'editoria accademica nella società della conoscenza*, 2010.

prestigiose con sedi distaccate nel mondo. In Spagna non si è raggiunto un tale livello, ma si tratta comunque di realtà molto diffuse, la cui attività di pubblicazione, almeno per quanto concerne la storia, si rivolge principalmente a riviste e monografie<sup>141</sup>, ovvero ciò che accade anche in Italia<sup>142</sup>, con la sostanziale differenza che qui la loro crescita e diffusione è nettamente in ritardo ed esiste quindi ancora una diffusa tendenza da parte degli atenei ad affidarsi agli editori commerciali per le pubblicazioni accademiche<sup>143</sup>. In questo senso, concludendo, vogliamo sottolineare che da questo punto di vista i tempi sono forse maturi per pensare che proprio dalle *University Press* possa giungere una proposta manualistica nuova e non strettamente vincolata alle esigenze economiche e ai limiti tipici delle case editrici commerciali, così come accade per altre discipline e sulla scorta di quanto avviene per la storia in ambito anglosassone e talvolta anche in quello iberico, dove pure vi sono opere realizzate dall'Università di Salamanca, e soprattutto dall'UNED, la quale ha dato grande prova di innovazione realizzando un ottimo lavoro qual è l'Alfonso Mola-Martínez Shaw<sup>144</sup>.

### 3.2 Prospettive digitali: possibilità, limiti e contenuti delle piattaforme

Un aspetto assai stimolante della attuale produzione editoriale universitaria riguarda lo sviluppo del digitale, che nel caso del manuale ha interessato sostanzialmente la creazione di strumenti di accompagnamento e di integrazione come le piattaforme, alle quali è possibile accedere tramite il *QR Code* o il codice unico presenti nel volume. La piattaforma, lungi dall'essere soltanto un mezzo per limitare tutte quelle pratiche lesive delle vendite, è in realtà la spia di una trasformazione che riguarda non solo il manuale ma più in generale l'editoria stessa. Si tratta di un cambiamento lento ma costante che in un certo senso sta spingendo ad andare oltre il libro,

<sup>141</sup> L'UPV/EHU Press, per esempio, ha pubblicato ben 306 volumi di storia tra il 1989 e il 2019, diverse riviste che godono del *sello de calidad en edición académica CEA-APQ*, cioè una certificazione della qualità delle pubblicazioni dalla validità quinquennale che viene rilasciata dall'*Unión de Editoriales Universitarias Españolas* (UNE), e approvato dall'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) e dalla *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* (FECYT).

<sup>142</sup> Tra le più importanti *University Press* italiane vi sono senz'altro la Firenze University Press, la FedOAPress della Federico II di Napoli, la CLUEB di Bologna, la Palermo University Press e molte altre nate tra gli anni Novanta del secolo scorso e oggi.

<sup>143</sup> Il Mulino, per esempio, è una delle case editrici più coinvolte in questo senso, ma lo è anche la Pearson che collabora insieme a "La Statale" di Milano alla pubblicazione della Rivista Open Access "Studi di Storia Medioevale e di Diplomatica - Nuova serie", diretta da Giuliana Albini.

<sup>144</sup> A proposito del contesto anglosassone, possiamo ricordare che uno dei manuali incontrati, il Rosenwein, è edito dalla *University of Toronto Press*; nel contesto spagnolo due manuali di cui ci siamo occupati, il Roldan e il Monsalvo Antón (coord.), così come M.J. Hidalgo de la Vega, J.J. Sayas, J.M. Roldán, *Historia de la Grecia antigua*, 1998, sono editi dalla *Ediciones Universidad de Salamanca*.

o per meglio dire verso il superamento del libro come unico prodotto che le case editrici hanno da offrire. Infatti, quelle più economicamente solide e all'avanguardia stanno cercando di offrire la possibilità di utilizzare strumenti digitali che consentono una personalizzazione delle modalità di utilizzo e di organizzazione dei contenuti di un determinato volume acquistato. L'obiettivo di questa nuova strategia prima ancora che gli studenti sono i docenti, ai quali viene data l'opportunità di creare specifici percorsi grazie alla possibilità di inserire materiali propri, di poter modificare i contenuti digitalizzati del volume cartaceo, oltre che di potersi servire di quelli appositamente creati per la fruizione digitale, tra i quali figurano spesso gli esercizi per gli studenti. Insomma, nel contesto universitario italiano da qualche anno a questa parte grazie all'iniziativa di editori come Pearson e Il Mulino, i quali rispettivamente hanno dato vita ad ambienti di apprendimento in rete come *MyLab* e *PandoraCampus*<sup>145</sup>, le piattaforme stanno sempre più trasformandosi in spazi che condensano funzioni di gestione, amministrazione, progettazione/fruizione didattica, comunicazione, monitoraggio e valutazione<sup>146</sup>. Infatti, quando uniscono tutte queste attività – consentendo una stretta interazione tra discente e insegnante, creando spazi di condivisione, integrando risorse provenienti dall'esterno e lo svolgimento di operazioni varie – è allora che esprimono la loro potenzialità massima configurandosi come un vero «sistema operativo per l'apprendimento»<sup>147</sup>.

Dunque, è questa la strada che si sta seguendo, e a tal proposito vale la pena chiedersi se davvero il manuale è destinato a scomparire in un'epoca in cui la rete, i social network e non ultima la massiccia introduzione della didattica a distanza (d'ora in poi DaD) hanno cambiato e moltiplicato i canali di produzione e le modalità di fruizione dei contenuti. In realtà, almeno per ora, piuttosto che la scomparsa o la completa trasposizione in ambito digitale del manuale, ciò che sembra delinarsi è un suo cambiamento strettamente connesso proprio alle funzionalità delle piattaforme. Quest'ultime, se non si trasformano nel luogo in cui inserire sezioni – come la bibliografia – che sarebbe più che opportuno lasciare all'interno del cartaceo, possono essere invece assai utili se, andando incontro alle nuove esigenze di apprendimento, vengono intese come uno strumento per la riorganizzazione e il ripensamento dei contenuti dei manuali stessi<sup>148</sup>. Ciò significa che questi dovrebbero non solo presentare un serio incentivo all'uso delle

<sup>145</sup> La piattaforma *Pandora Campus* pur essendo stata creata da Il Mulino è messa a disposizione anche di editori quali Carocci, De Agostini (Utet), Hoepli e Wiley.

<sup>146</sup> S. Ferrari, *Mediamorfosi dell'e-learning*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, 2019, p. 102. Il *Coursepack* di Pandora, per esempio, pare muoversi proprio in questa direzione permettendo la creazione di un percorso personalizzato per i docenti, i quali possono aggiungere risorse esterne a quelle del libro.

<sup>147</sup> G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, 2018, pp. 144-145.

<sup>148</sup> Ivi, pp. 109-110.

piattaforme, magari inserendo direttamente nel testo opportuni rinvii, ma dovrebbero anche essere dotati di ambienti digitali in cui i materiali, oltre a essere almeno in parte indipendenti, devono aver ricevuto un processo di adattamento alle specificità di impiego imposte dal supporto<sup>149</sup>. Solo in questo modo, le piattaforme potranno essere database funzionali al testo, che non solo lo integrano, ma lo approfondiscono concretamente realizzando «l'integrazione di codici comunicativi diversi» e «la moltiplicazione delle risorse di apprendimento disponibili, [...] dei punti di vista e delle voci», con tutto ciò che questo comporta anche in termini di stimolo e motivazione<sup>150</sup>.

A questo proposito, uno sguardo più da vicino alle tipologie di strumenti e di contenuti inseriti sulle piattaforme dei manuali esaminati può essere utile per comprendere se le case editrici hanno dato vita ad ambienti digitali che effettivamente tentano di realizzare questi obiettivi<sup>151</sup>. Cominciando dagli strumenti di lettura, sia la Pearson che l'Utet permettono un cambiamento dei settaggi di colore, dimensione e formato dello sfondo e del carattere del testo per favorire la lettura, così come presentano il segnalibro e la possibilità di evidenziare, porre annotazioni e ascoltare l'audio-lettura; Pandora, tuttavia, fornisce alcune funzioni aggiuntive, come il copia e incolla, la percentuale di lettura e l'impostazione di un timer, mentre più preziosa e interessante è la possibilità di inserire domande, vedere quelle di altri utenti, e visualizzare le eventuali risposte dei docenti. Assai utile è anche il fatto che alcune parole abbiano un'etichetta rossa allo scopo di chiarirne il significato, e che vi sono strumenti che vanno verso la personalizzazione dell'uso proponendo allo studente la possibilità di organizzare progressivamente gli obiettivi di studio fino al giorno dell'esame, nonché di disporre di un resoconto delle domande fatte, delle parti evidenziate e delle annotazioni come una specie di quaderno virtuale.

Quanto ai contenuti non vi è dubbio che la Pearson punti sul digitale, lo si evince non soltanto dal fatto che è l'unica casa editrice per cui ogni sua recente pubblicazione dispone della piattaforma *MyLab*, ma soprattutto dalla qualità e dalla quantità dei contenuti messa in rete. In generale si tratta di immagini, testi, video, esercizi e talvolta approfondimenti, una bibliografia estesa, glossari e non solo. Alcune arricchiscono fortemente il testo, come quella della Piccinni, dove oltre all'e-book vi sono immagini, carte storiche statiche e interattive, linee del tempo, sintesi di ogni singolo paragrafo, una serie di testi letterari e di fonti, video di interviste a storici,

<sup>149</sup> P. Ferri, S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, 2018, p. 164.

<sup>150</sup> Roncaglia, *L'età della frammentazione ...*, pp. 125-126.

<sup>151</sup> D'ora in poi il riferimento è ai manuali di Grillo, Piccinni, Senatore, Detti-Gozzini, Canavero, D'Orsi, per quanto riguarda la Pearson; l'altro è il volume di storia romana di Momigliano, edito da Utet.



spettacoli teatrali, film interi, o canzoni; infine, mappe concettuali e schemi che facilitano la comprensione degli argomenti essenziali dell'epoca medievale e la spiegazione di termini difficili per un totale di una novantina di contenuti aggiuntivi, che integrano anche alcune lacune del cartaceo, come quella relativa all'apparato cartografico. Anche altre piattaforme presentano contenuti funzionali rispetto agli obiettivi del manuale come nel caso del Senatore, dove i video sono stati scelti in stretta relazione col carattere di introduzione/guida allo studio del manuale, oppure del D'Orsi, dove il dizionario biografico completa la trattazione concernente i diversi storici di cui si occupa il volume. Certo va rilevato che non tutte le piattaforme offrono questa profondità, per esempio in Pandora quella del Momigliano presenta alcune immagini in modo decorativo ed esercizi a risposta multipla assai semplici. Va meglio col manuale di storia moderna di Carlo Capra, per il quale la Mondadori Università offre la possibilità di usufruire di alcuni approfondimenti senza l'ausilio di una vera piattaforma ma tramite l'accesso al suo sito web; dunque, pur non essendovi un e-book, almeno vengono proposte un'antologia di fonti, alcune sezioni monografiche e immagini a colori, anche in questo caso un po' esornative<sup>152</sup>.

Non mancano casi in cui le piattaforme risultano più scarse anche per la Pearson, ma c'è da rilevare che laddove vi sono meno contenuti una particolare attenzione viene riservata agli esercizi, come accade per il Detti-Gozzini. Su questo aspetto è bene soffermarsi un momento perché, a differenza di quanto accade nei manuali scolastici, non si tratta di esercizi intuitivi e svolgibili tramite la semplice (ri)lettura del testo, siamo di fronte a prove che sono state ben congegnate e che richiedono uno sforzo di ragionamento concreto da parte dello studente, anche quando si tratta di domande che vengono poste in un formato semplice quale può essere quello del vero o falso. I quesiti – almeno un centinaio per volume – possono essere posti sotto forma di risposta multipla, scelta dell'affermazione giusta, corretto ordinamento dei fenomeni, associazione di concetti/fatti a date/figure, ma vi sono anche cartine mute, domande che chiedono di commentare passi di storici anche di una certa complessità, nonché quesiti a risposta aperta e il completamento di un testo senza suggerimento delle voci da inserirvi. Insomma, un campionario ampio che intende verificare la comprensione del testo e testare la capacità di ragionamento dello studente, pure in relazione a temi strettamente connessi al dibattito storiografico, rispetto al quale gli esercizi stessi diventano occasione di un vero e proprio approfondimento, come accade nel Grillo e nei Detti-Gozzini. In generale gli esercizi

<sup>152</sup> I materiali digitali sono consultabili al seguente URL: <https://www.mondadorieducation.it/catalogo/storia-moderna-0046900/>.

possono riguardare passi appositamente inseriti sulla piattaforma, e più spesso i singoli capitoli, ma talvolta ve ne sono alcuni che inducono a ragionare sul significato complessivo dell'opera o su processi di lunga durata, oppure veri e propri test di riepilogo assai utili per un ripasso generale in vista dell'esame. Dunque, da un lato, la casa editrice ha inteso fornire agli studenti uno strumento che li aiuti a comprendere i progressi fatti e ad ampliare le proprie conoscenze, come mostra bene anche il fatto che dopo aver risposto essi ricevono una breve valutazione, che nel caso di risposta errata suggerisce quale argomento ripetere, e in caso di risposta corretta conferma e amplia le informazioni a proposito dell'opzione scelta<sup>153</sup>; dall'altro, ha disposto per i docenti la possibilità di monitorare i loro progressi visto che ogni gruppo di prove, valutato automaticamente dal sistema – che assegna bonus e penalità a seconda della correttezza e completezza della risposta – può essere visualizzato tramite l'invio del report una volta terminata l'esercitazione. A ben vedere si tratta dunque di uno strumento che comporta anche la possibilità da parte dei ragazzi di familiarizzarsi maggiormente con le prove scritte e che può essere utile per indurli a non separare il momento della frequenza con quello dello studio per l'esame.

Dunque, il quadro emerso finora evidenzia che nonostante ci siano ancora molti progressi da fare, alcuni editori hanno correttamente inteso come sviluppare in modo funzionale le espansioni digitali, dimostrando così di essere riusciti a sfruttare quell'esperienza che avevano già maturato nell'ambito scolastico. Proprio rispetto a ciò va sottolineato, che pur non essendovi ancora dati definitivi, pare stia emergendo un utilizzo molto più ampio di questi strumenti all'università rispetto a quanto accade a scuola; in questo senso la maggiore preparazione dei docenti universitari, ma anche una maturità e una motivazione diversa degli studenti, nonché una fiducia più ampia verso i contenuti che le piattaforme presentano, dato che gli autori stessi partecipano all'implementazione dei contenuti digitali non lasciando l'iniziativa alle sole redazioni, potrebbero spiegare le ragioni di una maggiore frequenza di utilizzo. A proposito, c'è ragione di credere che il loro uso potrebbe giovare anche dell'alto grado di familiarità che tutti o quasi hanno sviluppato con gli strumenti digitali a seguito della massiccia diffusione della DaD. Certo, affinché il loro impiego diventi sempre più ampio c'è bisogno che i docenti

<sup>153</sup> Un esempio di una valutazione integrativa può essere quello offerto in merito alla domanda 3 del capitolo 16 del manuale di Canavero, dove in relazione agli eventi italiani del Primo dopoguerra si legge: «Ricorda che è importante seguire da vicino lo svolgersi degli avvenimenti, che sono l'espressione dei profondi mutamenti che attraversarono la società italiana tra il 1919 e il 1922. Sono anni cruciali, perché si combinano gli effetti negativi di un'economia post-bellica in crisi con le frustrazioni di coloro che avevano combattuto e sperato in cambiamenti profondi della società. Non solo, le questioni politiche irrisolte (come la questione di Fiume) e il timore che in Italia potesse prendere piede un movimento rivoluzionario come quello sovietico portarono alla nascita e alla crescita di un movimento, quello fascista, che trovò terreno favorevole ad espandersi [...]».

ne incentivino l'uso e ciò può avvenire soltanto se le piattaforme continueranno a essere sviluppate non come un deposito di contenuti ma come uno strumento versatile capace di fornire una vera interazione tra cartaceo e digitale.

### 3.3 *Sul rapporto tra manuali scolastici e universitari: due ambiti editorialmente e didatticamente separati?*

Nelle battute iniziali del primo capitolo abbiamo fornito una sintesi del lungo dibattito sviluppatosi intorno alla *vexata quaestio* del manuale come strumento didattico di riferimento nel contesto scolastico; un problema, che pur ricevendo grande attenzione anche in ambito spagnolo, in Italia ha occupato e occupa uno spazio più rilevante<sup>154</sup>. Eppure, nonostante questa grande attenzione posta sul manuale di storia fin dalla fine degli anni Sessanta, tuttora si constata la mancanza di un'analisi sistematica e approfondita della relativa offerta attualmente disponibile. Alcuni progressi, come vedremo a breve, sono stati fatti, ma molto resta da fare in entrambi i paesi soprattutto a proposito della produzione concernente la scuola primaria, la secondaria di I grado/*ESO*. Sulla base dei dati noti e di quelli raccolti – anche da un punto di vista editoriale –, ciò che intendiamo proporre adesso non è un esame dei manuali scolastici sulla scorta di quanto abbiamo cercato di fare per quelli universitari, ma un'analisi che, considerandone i principali problemi – soprattutto in riferimento alla scuola secondaria di II grado e al *Bachillerato* –, vuole provare a istituire un confronto con le sintesi universitarie allo scopo di comprendere quali sono le differenze e gli eventuali punti di contatto, e se e come essi hanno potuto influenzarsi reciprocamente.

I manuali scolastici presentano problemi di vario genere; una situazione che, nonostante la diversità dei sistemi e dell'organizzazione didattica, sembra essere comune in Spagna e in Italia, ragion per cui senza timori di forzature si può fare un discorso pressoché omogeneo con l'aggiunta di alcune specificità. In generale, è noto che i manuali tendono a espandersi sempre più nel numero di pagine e nella quantità dei contenuti, spesso presentando una ricostruzione assai caotica che, infatti, costringe gli autori a porre all'inizio di ciascun volume vere e proprie istruzioni per l'uso. Entrambi questi fenomeni, che si alimentano a vicenda, non contribuiscono

<sup>154</sup> Un esempio di quanto i manuali siano ancora al centro del dibattito sulla didattica della storia in Italia e in Spagna è rappresentato da due recenti iniziative menzionate in precedenza, vale a dire *Tra scuola e università. Esperienze di scrittura, limiti e potenzialità dei manuali di storia* (Università di Roma Tor Vergata, 10 aprile 2019) e il *Seminario sobre Didáctica de la Historia Moderna* (Universidad del País Vasco, 19 marzo 2021), dove molto si è detto anche sulla situazione attuale della manualistica scolastica.

a un miglioramento della qualità media dei testi, anche perché non determinano un aumento delle parti scritte ma una loro riduzione (particolarmente evidente nel caso delle scuole dalla secondaria di primo grado in giù), dovuta all'incremento degli apparati integrativi e di una netta prevalenza delle immagini con una funzione esornativa e senza alcuna integrazione rispetto al testo; e inoltre non cancellano la tendenza a presentare una trattazione ridondante, spesso onnicomprensiva (soprattutto per la secondaria di II grado), che tuttavia riduce lo spazio e la complessità di quegli argomenti controversi che possono dettare un qualche tipo di contrapposizione ideologica<sup>155</sup>.

Questi sono solo i problemi di forma e di organizzazione dei vari elementi, cioè quelli più evidenti a un primo sguardo, in realtà i più recenti studi in materia hanno mostrato concordemente che vi sono carenze di contenuto ben più gravi come: a) la mancanza di un adeguato aggiornamento storiografico, come si nota dal fatto che difficilmente i risultati della odierna ricerca accademica riescono a penetrare nei manuali; b) la presentazione di una storia essenzialmente politico-istituzionale, che solo raramente concede spazio alle strutture e quasi mai a una qualche forma di problematizzazione; c) la predominanza netta di una visione eurocentrica alla quale si accompagna l'isolamento degli spazi dedicati alla storia delle donne, senza nessuna reale apertura verso la prospettiva di genere; d) la presenza di esercizi che non inducono alla riflessione né favoriscono un apprendimento critico, connotandosi piuttosto come semplici verifiche di comprensione del testo che presuppongono uno studio mnemonico<sup>156</sup>. In merito all'aspetto linguistico, i manuali scolastici presentano un altro problema comune che riguarda la tendenza a semplificare eccessivamente il discorso attraverso la costruzione di

<sup>155</sup> Sono aspetti evidenziati tra gli altri anche da Antonio Brusa nel suo intervento *Il manuale. Istruzioni per l'uso*, durante il convegno organizzato dall'Università di Roma Tor Vergata, e nel contesto spagnolo da due ottimi studi, il primo dei quali ha messo a confronto la produzione manualistica degli editori Algaída, Anaya, Editex, Oxford, Santillana, Vicens Vives per il *Bachillerato* in Andalusia, cfr. J.L. Carriazo Rubio et alii, *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*, 2014, pp. 29-30; l'altro contributo è R.A. Rodríguez Pérez, G. Solé, *Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria*, in "Arbor" 194 (788): a444, 2018.

<sup>156</sup> Inarejos, *Nacionalismos e identidades ...*, pp. 17-18; C.J. Gómez, *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.o de ESO*, in "Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete", 29 (1), (2014), pp. 131-158, particolarmente pp. 150-158; Carriazo Rubio et alii, *Análisis de ...* pp. 23-45; M. Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 225-255; C.J. Gómez-Carrasco, R.A. Rodríguez Pérez, *La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés*, in "Historia e Memoria de la Educación", 6, 2017, pp. 363-380, particolarmente pp. 370; 372; R. Sánchez Ibáñez, K.V. Famà, A. Escribano Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, in "Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History", 2(15), 2020, pp. 180-193. A proposito della questione degli esercizi anche Luigi Cajani nel suo intervento *Manuali di storia in Europa*, tenuto nel 2019 in occasione del seminario dell'Università di Roma Tor Vergata, notava una grande preponderanza del vero e falso, un tipo di prova che soprattutto per le scuole superiori ha giudicato improponibile.

periodi in cui mancano le proposizioni relative e gli elementi retorici, vengono dati per scontato passaggi e nessi logici, abbonda il non detto e sono eliminate tutte quelle espressioni che in qualche modo introducono elementi di incertezza; ciò, paradossalmente, non solo complica il lavoro dello studente impoverendolo, ma comporta una conseguenza ben più grave che consiste nella presentazione di un discorso deterministico e univoco che esclude dall'orizzonte della storia ipotesi e possibilità<sup>157</sup>. In questo senso c'è anche chi acutamente ha sottolineato come l'assenza di un io narrante nella ricostruzione – a causa dell'impossibilità da parte dell'autore di appropriarsi di ciò che sta scrivendo, trattandosi di un sapere condiviso – contribuisce all'eliminazione di quel carattere intersoggettivo della comunicazione col risultato di rendere quest'ultima troppo neutra, quasi astratta, cosa che non può che favorire un apprendimento poco ragionato e quindi basato sulla memoria<sup>158</sup>.

Chiaramente, anche se il quadro fin qui descritto non è dei migliori, va ricordato che questi problemi si ritrovano in misura diversa a seconda del testo considerato, e parimenti va sottolineato che nel corso degli ultimi anni c'è stato un aumento della qualità media. In Spagna molto è stato fatto in riferimento a una diversa e migliore organizzazione dei contenuti, che si deve in parte anche al coinvolgimento di esperti di didattica della storia in fase di progettazione e realizzazione editoriale, e di produzione delle sezioni dedicate agli esercizi<sup>159</sup>. In Italia molto recentemente sono emersi almeno in parte segnali incoraggianti in merito alla trattazione del Novecento, per cui è stata rilevata la presenza di manuali che fanno riferimento a un impianto narrativo e lessicale proprio della ricerca storiografica, che moltiplicano gli stimoli di apprendimento nel senso di un'apertura al ragionamento, alla dimensione laboratoriale e al dibattito storiografico, o che, ancora, in modo più che apprezzabile decidono di rendere manifeste le categorie storiografiche che sostengono la ricostruzione proposta<sup>160</sup>. Può essere considerato senz'altro un progresso anche il fatto che il canone politico-nazionale stia lentamente perdendo terreno per influsso di un approccio più aperto alla storia globale e a temi

<sup>157</sup> Rovinello, *Pensare un manuale ...* pp. 237-247.

<sup>158</sup> G. Bonansea, *Verso la scrittura. Oltre il manuale*, in "Genesis", 1/2, 2002, pp. 192-194.

<sup>159</sup> Gómez-Carrasco, Rodríguez Pérez, *La enseñanza de ...*, p. 370. Lo stesso Cosme J. Gómez-Carrasco ha ulteriormente evidenziato questo aspetto anche durante il seminario organizzato dall'UPV il 19 marzo 2021.

<sup>160</sup> C. Marcellini, A. Portincasa, *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado*, in "Novecento.org", n° 14, agosto 2020. Il riferimento è rispettivamente ai manuali di A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia. Progettare il futuro 3. Il Novecento e l'età attuale*, 2019; G. Borgognone, D. Carpanetto, *L'idea della storia 3*, 2017, e infine di M. Bresciani, P. Palmieri, M. Rovinello, F. Violante, *Storie. Il passato nel presente 3*, 2019. Nonostante questi aspetti positivi va notato come le autrici di questa ricerca, condotta sui principali sette manuali utilizzati durante l'ultimo anno di scuola superiore, abbiano evidenziato che in generale emerge la necessità di rendere il manuale uno strumento più agile per non mettere in difficoltà docenti e studenti che potrebbero avere seri problemi con l'attuale sovraccarico di informazioni a cui tali sintesi espongono.

di storia sociale<sup>161</sup>; anche se in relazione a questo recentemente Antonio Brusa ha lanciato un monito rilevando che per influsso della politica elementi di «identitarismo e neonazionalismo» stanno di nuovo tornando anche nel contesto italiano<sup>162</sup>.

In sostanza qualche miglioramento c'è stato, ma così come accade in Spagna, esso è maggiormente rilevabile laddove a farsene carico sono stati i docenti universitari; quando essi sono gli autori l'opera fornisce inevitabilmente maggiori garanzie, tuttavia va rilevato che il loro coinvolgimento non rappresenta una prassi del tutto consolidata<sup>163</sup>. Inoltre, i progressi sono generali fino a un certo punto, perché i manuali presentano livelli molto diversi fra loro e in più esistono questioni particolarmente spinose che dipendono dalle singole specificità delle epoche storiche (o delle singole tematiche) di volta in volta affrontate, o anche dalla nazione a cui si fa riferimento. Per esempio diversi problemi si possono riscontrare in merito al Medioevo, per cui da una recente analisi di nove differenti manuali è emersa la generalizzata permanenza di stereotipi, nonché il perdurare di una separazione tanto netta quanto banalizzante e mistificatoria tra alto e basso Medioevo, con il primo inteso in modo fortemente negativo<sup>164</sup>; parimenti si può dire per esempio per un tema come l'Islam, la cui trattazione solitamente viziata da pregiudizi e veri e propri errori certamente non va in direzione degli obiettivi di inclusione e multiculturalità che si pone la scuola al giorno d'oggi<sup>165</sup>. Anche ritornando al Novecento, basta andare poco oltre la fase analizzata da Marcellini e Portincasa per trovare le ben poco confortevoli conclusioni di Antonio Brusa, il quale, in merito al modo in cui diversi manuali si occupano del periodo berlusconiano (1993-in corso), conferma molto di quanto è stato detto in precedenza, evidenziando lo sviluppo di una storia che esclude tutto ciò che non è politica, che si avvale di espressioni assai generalizzanti e tratte dal gergo giornalistico, e offre una ricostruzione asettica<sup>166</sup>.

Non accade diversamente in Spagna, dove per i contenuti si registra la tendenza a presentare la storia della penisola come un *unicum* non di rado tendente a troncare tutti i collegamenti con il resto d'Europa e del mondo a prescindere dall'epoca storica oggetto della ricostruzione; a

<sup>161</sup> Zannini, *La storia moderna ...*, p. 309.

<sup>162</sup> Antonio Brusa è intervenuto in merito in occasione dell'incontro "Didattica della storia e DaD: problemi, proposte e strategie", organizzato dall'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", il 14/07/2020, nell'ambito del Corso di formazione per insegnanti di storia "A scuola con Euroclio".

<sup>163</sup> V. Loré, *Il problema dei manuali*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente ...*, p. 269; Rovinello, *Pensare un manuale ...* pp. 225-226, qui l'autore rileva che tra i 61 autori di 25 manuali per il triennio della scuola superiore ve ne sono ben 23 non accademici.

<sup>164</sup> Loré, Rao, *Medioevo da manuale ...*, pp. 305-313.

<sup>165</sup> B. Borghi, M. Lucenti, *Una storia da manuale. Ricerche in corso sulla rappresentazione dell'Islam nei testi scolastici*, in "Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History", 2(1), 2020, pp. 42-72.

<sup>166</sup> A. Brusa, *Manuali del tempo presente*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 257-268, particolarmente pp. 266-268.

questo si aggiunge la permanenza talvolta di giudizi di valore e di notazioni ideologicamente controverse nonostante la propensione, come si è detto, a cercare di evitare questa eventualità<sup>167</sup>. In realtà ciò che emerge più o meno velatamente è che in alcune circostanze i manuali spagnoli sembrano essere vettori di un nazionalismo che, anche se molto attenuato rispetto al passato, ancora permane<sup>168</sup> – un fatto molto meno accentuato nel contesto italiano. Lo si intende bene dalla permanenza di alcune prese di posizione ambigue verso il franchismo, visto che, come è stato recentemente rilevato, esiste un'inclinazione a ignorare i risultati della più avanzata ricerca scientifica sul tema, ragion per cui si finisce per dare credito a idee molto diffuse - ed errate - di cui sono un esempio la tesi secondo cui la repressione franchista sarebbe stata un aspetto caratteristico solo dell'immediato dopoguerra (il che implicitamente giustifica le violenze perché commesse durante uno stato di eccezione), o quella che vorrebbe la realizzazione, a seguito della fine della guerra civile, di una politica di regime più aperta, moderna e meno autoritaria<sup>169</sup>. Al di là dei contenuti, c'è poi una questione legata alla PAU, infatti, nonostante l'importanza di questa prova per il sistema didattico scolastico-universitario spagnolo, è quanto meno singolare il fatto che spesso le esercitazioni in merito sono quasi del tutto assenti oppure, quando presenti, non sono in realtà aggiornate rispetto alla tipologia di temi e di argomenti affrontati nel corso degli anni precedenti, e dunque, si può dire che anche i manuali hanno una parte di responsabilità rispetto a quelle difficoltà (rilevate nel capitolo precedente) che gli studenti mostrano di avere nel momento in cui devono sostenere tale prova d'accesso<sup>170</sup>.

C'è anche un altro aspetto molto delicato da considerare; il riferimento è all'organizzazione dei contenuti in ragione delle singole diversità delle diciassette comunità autonome che compongono il territorio nazionale spagnolo. Si tratta di un argomento difficile perché coinvolge direttamente la politica e i sentimenti indipendentisti di diverse comunità, e che pertanto ha suscitato furiose polemiche, anche perché l'ordinamento giuridico spagnolo non prevede che vi sia da parte dell'amministrazione centrale un controllo dei contenuti riguardanti queste specifiche sezioni dei manuali di storia, la cui correttezza è dunque lasciata al controllo

<sup>167</sup> Carriazo Rubio et alii, *Análisis de ...* pp. 25-27.

<sup>168</sup> Inarejos, *Nacionalismos e identidades ...*, pp. 10-13; R. López Facal, *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*, in "Clío y asociados: la historia enseñada", 14 (2010), pp. 9-33.

<sup>169</sup> C. Fuertes Muñoz, M. Ibáñez Domingo, *La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo*, in "Didáctica de las ciencias experimentales y sociales", 37 (2019), pp. 3-18, particolarmente 9-11.

<sup>170</sup> Carriazo Rubio et alii, *Análisis de ...* p. 32; Cfr. García, Jiménez, Moreno, *Las pruebas de acceso ...*, pp. 203-212.

dell'editore e all'onestà intellettuale degli autori<sup>171</sup>. Non è un dibattito ingiustificato se consideriamo che dalla Costituzione del 1978 anche i manuali hanno contribuito alla diffusione di una certa mitologia riguardante le singole comunità autonome<sup>172</sup>. Sebbene la presenza di queste specifiche sezioni costituisca un motivo di differenziazione tra le opere di uno stesso editore, va tuttavia sottolineato che ciò non comporta un cambiamento sostanziale delle varie edizioni di uno stesso manuale, se non in riferimento a quelle specifiche parti destinate a ospitare la storia di ciascuna comunità. Tale differenza non va però sopravvalutata poiché se è vero che queste sezioni aggiuntive sono a volte inserite nel corpo centrale del testo, ciò non cancella il fatto che molto più spesso non solo sono molto scarse, ma sono poste in una posizione marginale e relegate alla fine delle unità didattiche dove non occupano molto spazio, tanto che spesso risultano avulse rispetto al resto del testo<sup>173</sup>.

Oltre che didatticamente, i manuali scolastici sono un prodotto completamente diverso rispetto a quelli universitari anche da un punto di vista editoriale e commerciale. I libri di testo destinati alla scuola sono molto più elaborati, ricchi, editorialmente complessi e richiedono uno sforzo maggiore di progettazione e di realizzazione, il che si traduce nell'impegno di un gruppo di persone decisamente più ampio e dunque in costi maggiori, tanto che i volumi scolastici costano tra le sette e le dieci volte in più rispetto ai manuali universitari. Dunque, il peso dei primi è nettamente superiore anche considerando che la loro tiratura può arrivare a 30.000/40.000 copie annue generando così un profitto cospicuo<sup>174</sup>. Ne consegue allora che la stragrande maggioranza del fatturato delle case editrici nel campo dell'educazione è legato proprio alla scuola. Le prospettive economiche sono decisamente diverse alla luce di una platea che è molto più ampia e ciò spiega perché il mercato sia estremamente competitivo a tal punto da poter presentare annualmente anche oltre dieci nuovi titoli; si tratta in verità di una produzione troppo ampia che crea ancora più confusione dando vita a un'offerta che in buona sostanza bada poco alla qualità del prodotto e si preoccupa piuttosto della quantità<sup>175</sup>, cioè di

<sup>171</sup> J. Martín-Arroyo, *Miles de libros de texto a la carta por "presiones de las autonomías"*, in *El País*, 6 settembre, 2019, consultabile all'URL: [https://elpais.com/sociedad/2019/09/05/actualidad/1567686108\\_242953.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/05/actualidad/1567686108_242953.html).

<sup>172</sup> Inarejos, *Nacionalismos e identidades ...*, p. 4.

<sup>173</sup> Carriazo Rubio et alii, *Análisis de ...* pp. 43-45. Un esempio di testi che non relegano in una posizione marginale queste sezioni può essere rintracciato in A. de la Mata Carrasco et alii, *Historia de España 2 bachillerato*, 2016, e, nel caso di un testo meno recente, in M. Dorronsoro, A. Herbosa, Y. Orive, *Historia de España y del País Vasco*, 1998.

<sup>174</sup> Nel caso dei manuali scolastici il risultato minimo che ci si aspetta è di 10.000 copie vendute; l'opera è un successo se raggiunge le 30/35.000 copie, se a ciò aggiungiamo che il costo di ogni singolo volume non differisce poi molto da quello di un testo universitario, anzi talvolta lo supera, e che il numero di acquirenti è più alto, si può dedurre quali possono essere le prospettive in termini di costi-benefici di questo tipo di prodotto.

<sup>175</sup> Roncaglia, *L'età della frammentazione ...*, p. 110.



Tabella 9 - Differenze e analogie tra manuali scolastici e universitari in Italia e in Spagna

MANUALI SCOLASTICI	MANUALI UNIVERSITARI
<b>DIFFERENZE EDITORIALI</b>	
Presenza anche di autori non accademici	Solo autori accademici
Forte coinvolgimento dell'editore nella progettazione e realizzazione del manuale	Maggiore libertà dell'autore e minori vincoli di organizzazione concettuale e grafica del testo
Peso delle indicazioni ministeriali sull'organizzazione del canone contenutistico	Nessun vincolo particolare se non quello dettato da un canone interno a ogni settore disciplinare
Ipertrofismo ed elefantiasi (causa di confusione)	Sforzo di sintesi e grande ordine visivo
Non è uno strumento agile	A prescindere dalla lunghezza, è sempre agile
Predominanza dell'apparato iconografico, cartografico, di approfondimento e supporto	Prevalenza netta del testo e apparati vari non troppo sviluppati
Presenza di esercizi	Assenza degli esercizi (se non sulle piattaforme)
Esercizi cognitivamente semplici e che richiedono un apprendimento di tipo mnemonico	Quando presenti, gli esercizi cercano di stimolare un apprendimento e una riflessione di tipo critico
Massiccia presentazione di fonti e testi a fine capitolo	Fonti e passi di storici eventualmente presenti molto sinteticamente direttamente nel testo
Pochi riferimenti contenutistici ai manuali universitari	Più evidente il riferimento a manuali precedenti
<b>DIFFERENZE DIDATTICHE</b>	
Nel testo scompaiono le incertezze, la dimensione problematica della disciplina e il dibattito storiografico	Almeno la metà dei manuali dà conto di queste difficoltà
Narrazione asettica ed estremamente discorsiva	Presenza anche di narrazioni più interpretative e problematizzanti
Sintesi eccessiva che rende difficile la fruizione condensando molte informazioni in uno spazio conciso	Solo a volte e solo per alcuni argomenti
Ricostruzione che sottovaluta il ruolo delle strutture sociali, economiche e culturali	Ricostruzione che presenta spesso un'adeguata trattazione delle strutture sociali, economiche e culturali
Mancanza di aggiornamento storiografico e poca ricezione dei risultati della ricerca accademica	Quasi sempre aggiornati storiograficamente
Persistenza di alcuni stereotipi e di errori	Decostruzioni di stereotipi e falsi miti
Presenza massiccia della cartografia	Cartografia spesso insufficiente
(Spesso) Unico strumento didattico per docenti e studenti	Italia: ruolo importante ma accompagnato da monografie, saggi, etc. Spagna: ruolo più che secondario
<b>ASPETTI COMUNI</b>	
Difficoltà di inclusione della prospettiva di genere	
Prospettiva eurocentrica raramente abbandonata	
Spesso vengono trascurati gli stessi argomenti e le stesse aree geografiche	
Non offrono un reale cambiamento dei contenuti col prosieguo delle varie edizioni	
Offerta editoriale in forte aumento ed espansione (ma non per l'università spagnola)	

offrire quanti più contenuti e strumenti possibili al docente, e non allo studente (!) poiché sono i primi a adottare i testi e a essere quindi l'oggetto dell'attività dei promotori editoriali. In questo senso è stato notato che la scelta da parte degli insegnanti avviene senza una reale conoscenza del testo e senza un confronto con altri lavori, talvolta anche sulla base di una fiducia concessa

a priori ai grandi editori<sup>176</sup>. Su questo punto assume grande rilevanza anche l'assenza di una formazione specifica dei docenti, senza la quale essi sono spinti all'adozione di quei manuali che sembrano più densi di contenuti; una situazione che in Italia come in Spagna è ben sfruttata anche dalle case editrici, le quali possono essere biasimate solo in parte visto che rispondono/sfruttano una concreta necessità, fornendo agli insegnanti testi specifici che offrono un arsenale di riferimenti, strumenti, e vere e proprie istruzioni pedagogiche e didattiche. Così, in mancanza di altro per il docente il manuale stesso diviene allo stesso tempo guida e occasione di aggiornamento, trasformandosi sempre più nel punto di riferimento assoluto della didattica scolastica. Non aiuta il fatto che generalmente un manuale non resta sul mercato più di sei anni<sup>177</sup>, al termine dei quali piuttosto che procedere a un suo aggiornamento, o quanto meno a un miglioramento di alcune sue parti, è molto frequente che le nuove edizioni presentino un paratesto e una realizzazione grafica modificata in parte o completamente, ma un testo praticamente invariato, il che non solo non determina alcun progresso, ma può creare anche gravi incoerenze tra quest'ultimo, di cui si erano occupati gli autori, e le nuove sezioni degli apparati integrativi e di verifica, solitamente realizzati dalle redazioni.

A tutto questo va aggiunto un ultimo aspetto riguardante lo sviluppo delle piattaforme digitali, che ormai accompagnano pressoché tutti i volumi, e che ciononostante non sono molto utilizzate o talvolta sono del tutto trascurate. Non sorprende, infatti, che le case editrici dopo avervi investito molto, soprattutto tra il 2010 e il 2014 quando fu previsto dalla legge la realizzazione della versione digitale dei libri di testo<sup>178</sup>, negli ultimi anni abbiano destinato meno risorse alla loro implementazione, col risultato che spesso la piattaforma non presenta contenuti specifici, creati appositamente per la fruizione digitale, ma replica piuttosto quanto già offre il cartaceo, anche perché non sono ancora abbastanza i docenti dotati delle competenze necessarie per muoversi con disinvoltura tra questi strumenti, a maggior ragione se consideriamo che le procedure di accesso non sono sempre semplici<sup>179</sup>. Certo, non tutte le piattaforme presentano poco più che l'e-book, ne esistono alcune che sono ricche e articolate, e vi sono alcuni editori che sempre più tendono a offrire una maggiore possibilità di personalizzazione secondo quanto sta man mano accadendo anche per l'università. La situazione dunque è varia, anche considerando i tanti volumi disponibili per i vari livelli scolastici, ed è per questo motivo che in futuro sarà importante proporre uno studio in merito,

<sup>176</sup> J. Prats, *Criterios para la elección del libro de texto de historia*, in "Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", n. 70 (2011), pp. 7-13, particolarmente pp. 7-8.

<sup>177</sup> Ciò è stato stabilito in Italia dall'art 5. della Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

<sup>178</sup> Decreto Ministeriale n. 781 del 27/09/2013.

<sup>179</sup> Roncaglia, *L'età della frammentazione ...*, pp. 129-134.

anche alla luce delle nuove prospettive scaturite dalla DaD<sup>180</sup>. Così come accade anche per tutto ciò che è percepito come un elemento di rottura della confortante routine d'insegnamento (come per esempio l'unità modulare, il laboratorio e così via), l'impressione è che senza un'adeguata formazione degli insegnanti non solo è difficile che le piattaforme potranno realmente entrare a far parte degli strumenti didattici comunemente utilizzati, ma permarrà una situazione in cui i manuali più adottati non saranno i migliori e neanche quelli più aggiornati e innovativi.

In ogni caso, l'idea di un sostanziale cambiamento dei libri di testo oltre che essere legata a una maggiore capacità di utilizzo autonomo da parte degli insegnanti, deve necessariamente ricevere un impulso anche dagli stessi editori e dalle università. In merito, è stato osservato che i primi dovrebbero dotarsi di lettori esperti capaci di intervenire sul testo, e incentivare da parte degli autori l'utilizzo dei manuali universitari come punti di riferimento per svecchiare contenuti e strutture; le seconde dovrebbero invece contribuire a rinvigorire la buona pratica della recensione<sup>181</sup>, e soprattutto impegnarsi in prima linea per un ripensamento del canone, o per meglio dire degli argomenti di studio, un'esigenza comunemente sentita e ormai davvero indispensabile.

Come abbiamo visto, quello dei manuali scolastici è un ambito molto articolato, e dunque quello qui proposto è un quadro necessariamente parziale e che, al netto delle tante differenze osservate, può aiutarci a trarre alcune conclusioni sull'eventualità di una reciproca influenza tra manualistica scolastica e universitaria. C'è buona ragione di credere che nonostante non vi siano molti punti di contatto tra i manuali scolastici e quelli universitari, in realtà sono più i primi a condizionare i secondi che non viceversa. Il "canone" degli argomenti di riferimento non è molto dissimile, certo c'è una differenza quantitativa e qualitativa dal punto di vista delle informazioni fornite, ma in fin dei conti i temi trattati sono gli stessi, e ciò comporta che sono sempre i soliti argomenti e le medesime aree geografiche a essere al centro della ricostruzione; induce a pensare questo anche il fatto che molti manuali universitari fanno fatica ad allargare gli orizzonti includendo la storia di genere, la storia extraeuropea e la *world history*.

In secondo luogo, se si guarda all'impostazione che non pochi manuali universitari adottano, si intende anche come sia perdurante una certa visione del libro di testo tipicamente scolastica, per cui esso non può spingere verso un apprendimento critico, ma deve limitarsi a una ricostruzione discorsiva ed esauriente dal taglio enciclopedico. In riferimento all'università, se in Spagna si tratta di una concezione che non si avverte particolarmente – si è visto che i manuali

<sup>180</sup> Marcellini, Portincasa, *Insegnare gli ultimi settant'anni ...* .

<sup>181</sup> Loré, *Il problema dei manuali ...*, p. 273.

non avendo un ruolo determinante hanno meno difficoltà a fornire sintesi più interpretative – non lo stesso si può dire per l'Italia dove, essa resta sotterraneamente più presente, tanto che non a caso il volume più venduto è un'opera estremamente discorsiva ed esauriente, che per di più discende direttamente da un manuale scolastico ultratrentennale, ancora oggi utilizzato dopo i vari aggiornamenti ricevuti nel corso degli anni<sup>182</sup>.

L'influenza della produzione scolastica si può forse rilevare anche sotto il profilo dell'attenzione agli apparati di supporto e iconografici, che progressivamente stanno sempre più accompagnando sia i manuali universitari che le loro eventuali piattaforme; in questo crediamo che un ruolo importante in positivo lo abbiano svolto proprio questi manuali (fin troppo) ricchi di fonti, carte, immagini, box di approfondimento e così via, che sotto varie vesti compaiono ormai anche nei manuali universitari, anche se con la sostanziale differenza di una loro migliore gestione e organizzazione. Ciò in Italia vale anche in riferimento al digitale, per il quale è evidente che le case editrici facendo tesoro dell'esperienza maturata nel decennio scorso con la creazione dei software per l'ambito scolastico, hanno iniziato a trasferire e a adattare il tutto alle esigenze della didattica universitaria.

Viceversa, l'influsso accademico non sembra per ora riuscire a incidere sulla produzione scolastica; forse lo si vede parzialmente laddove si riscontra la presenza di lavori scolastici che raccolgono anche i più recenti esiti della ricerca, e in quei rari casi di volumi che optano per una qualche forma, anche minima, di problematizzazione o che decidono di esplicitare le categorie storiografiche di riferimento.

#### 4. *Didattica a distanza (DaD/EaD) e altri aspetti particolari*

Volgiamo adesso il nostro sguardo verso le prospettive apertesesi negli ultimi anni per l'insegnamento universitario della storia. Il nostro punto di partenza non può che essere la nuova situazione delineatasi a partire da marzo 2020, quando l'emergenza pandemica ha imposto una riorganizzazione delle modalità di fruizione didattica determinando non la nascita, ma una diffusione senza precedenti della DaD o EaD (*Educación a Distancia*) per il contesto spagnolo. L'emergenza, come ogni crisi, ha offerto alcune opportunità, in particolare quella di

<sup>182</sup> Il riferimento è al Sabbatucci-Vidotto in due tomi (e dunque anche alla versione in un solo tomo) che è un'evoluzione diretta del libro di testo scolastico A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Uomini e storia*, voll. 1-3, 1989, giunto fino ai giorni nostri come Id., *Storia più. Società, economia, tecnologia*, voll. 1-3, 2016. Del resto, abbiamo visto che anche altri fortunati manuali universitari sono il frutto di un lavoro inizialmente pensato per la scuola, rientra in questa casistica anche il manuale di Vitolo che apparteneva alla collana per i licei della Bompiani diretta da G. Galasso, in merito si veda G. Vitolo, *Corso di storia. Medioevo*, 1994.

analizzare più da vicino un fenomeno che almeno in parte è destinato a cambiare il modo di insegnare e studiare. Questa percezione ci ha spinto all'introduzione nel questionario di una sezione aggiuntiva volta a indagare sui cambiamenti occorsi nell'attività di docenti e studenti.

Il risultato è stato l'ottenimento di una serie di interessanti dati che forniscono sulla DaD una delle prime valutazioni in assoluto, la quale può giovare non solo della comparazione tra due diversi paesi, ma anche del fatto che le risposte non sono giunte quando si era in una condizione di assoluta emergenza, bensì a partire dall'A.A. 2020/2021, vale a dire quando ormai gli atenei avevano avuto modo di riorganizzarsi adeguando la propria offerta formativa; ciò, a nostro avviso, ha evitato che le informazioni ottenute potessero essere influenzate a caldo dallo choc emotivo e dalle gravi difficoltà che il sistema universitario ha dovuto affrontare nella fase iniziale dell'emergenza.

Accanto a questo, la nostra attenzione si rivolgerà anche al fatto che, nonostante i suoi limiti e le sue innegabili criticità, la DaD ha senz'altro avuto risvolti positivi e soprattutto ha funto da acceleratore di alcune tendenze, che in modo definitivo hanno spinto la rete e l'utilizzo del digitale nel novero di quegli strumenti che l'insegnamento accademico non può più fare a meno di inglobare. In ultimo, ma non meno importante, da questa situazione è nata non una modalità sostitutiva della didattica in presenza, ma un potente strumento integrativo che apre notevoli margini di manovra per un'università sempre più inclusiva.

#### *4.1 Insegnare e studiare a distanza: presentazione e analisi dei risultati dei questionari*

Sono quattro i principali campi di interesse intorno al quale è ruotata la nostra indagine sia per i docenti che per gli studenti: a) gli strumenti e le modalità d'uso; b) l'incidenza sul rendimento; c) variazioni del metodo di insegnamento/di studio e della propria attività; d) l'efficacia e il giudizio espressi sulla DaD. Tenendo presente che sia per i docenti sia per gli studenti non offriremo differenziazioni delle risposte in base al genere perché in relazione a questi dati non sono state osservate differenze significative, ora andiamo a occuparci (come nel precedente capitolo) prima delle risposte dei professori senza dimenticare che nel confronto tra percentuali, laddove non indicato diversamente, la prima si riferisce all'Italia e la seconda alla Spagna<sup>183</sup>.

<sup>183</sup> Chiaramente laddove la somma delle percentuali data dalle opzioni di risposta relative a una singola domanda supera il 100%, ciò sta a significare che si tratta di un quesito che offriva più di una sola opzione di scelta.

Docenti - *Strumenti e modalità d'uso*. Su 201 docenti che hanno partecipato ai questionari, il 98% ha svolto didattica a distanza, ma in Italia ciò è avvenuto molto più attraverso le lezioni sincrone (71%-49%) che con le sole asincrone (8%-15%); in realtà a ben vedere l'utilizzo di entrambe le tipologie evidenzia come ci sia stato un uso notevole delle lezioni registrate soprattutto in Spagna (20%-49%), dove minore è stato l'impiego delle cosiddette modalità miste (28%-20%). È senz'altro positivo che la distanza non sembra avere inciso affatto sulla possibilità di insegnanti e allievi di continuare a interagire, infatti, è accaduto raramente che ciò non fosse possibile (8%-5%); in particolare, durante le lezioni sincrone l'interazione si è verificata principalmente nel corso delle stesse (75%-91%) e nel caso di quelle asincrone tramite e-mail o ricevimento (60%-64%) o nella chat dedicata (20%-21%). Quest'ultimo è un aspetto assai interessante perché le chat possono forse contribuire a produrre una maggiore senso di familiarità tra docente e studente, e al di là di questo costituiscono già di per sé un elemento di novità che può essere percepito positivamente almeno dagli studenti. Va in questo senso anche il ricorso ai social network, che, seppure adoperati abbastanza raramente dai docenti, sono stati in qualche modo ammessi nel contesto didattico. Se in Italia, giusto qualcuno si è spinto a utilizzare *YouTube*, *Facebook*, e talvolta *Skype* o *WhatsApp*, in Spagna oltre a questi, un po' più numerosi sono stati i riferimenti anche all'uso di *Flipgrid*, *Twitter* e addirittura *Instagram*. Ora, che fosse per esigenza o perché qualcuno ha inteso che fosse arrivato il momento di sdoganarli, ciò non cambia che l'offerta didattica si è avvalsa quasi esclusivamente delle piattaforme di collaborazione più note. In Italia *Microsoft Teams* è di gran lunga quella più utilizzata (51%-18%), mentre in Spagna lo è stato *Blackboard Collaborate* (0%-25%), seguono poi *Google Meet* (14%-19%), *Zoom* (11%-13%), *Moodle* (3%-16%), e altre, tra cui *Cisco Webex* e quelle appartenenti a varie università di entrambi i paesi (11%-9%). Tutto sommato, i docenti raramente o mai sembrano aver avuto problemi di accesso e di uso delle piattaforme (44%-73%), un fatto che si è verificato spesso solo in pochi casi (8%-13%). La grande maggioranza ha svolto esami da remoto (97%-78%), in questo senso la DaD/EaD non ha modificato le precedenti consuetudini dal momento che da una parte in Italia l'orale è rimasto prevalente (86%-10%), dall'altro in Spagna parimenti si può dire dello scritto (4%-81%), mentre è quasi uguale il ricorso a entrambi (10%-9%); se confrontiamo questi dati con quelli esaminati nel capitolo precedente ci si rende conto che la distanza ha consolidato ancora di più i primati preesistenti, dato che abbiamo rispettivamente un incremento dell'orale del 14% e uno del 17% per lo scritto, e quindi un calo netto del ricorso ad entrambi (-14% e -19%).

*Incidenza sul rendimento degli studenti.* Con l'arrivo della DaD, rispetto alla situazione precedente c'è da segnalare che anche se buona parte dei docenti ha sostanzialmente osservato come il numero dei frequentanti sia rimasto uguale (40%-69%), va detto che almeno in Italia non sono pochi coloro che ne segnalano un aumento (41%-18%), ciò probabilmente è dovuto al fatto che mentre in ambito iberico la percentuale di frequenza era già molto alta, nel nostro paese la DaD deve avere contribuito a innalzare il livello di partecipazione di quegli studenti prima impossibilitati a prendere parte alle lezioni. Per la maggiore parte dei docenti l'aumento degli allievi non è stato accompagnato da un incremento dello spirito partecipativo dei ragazzi (70%-80%) e dunque si può forse osservare che lo spostamento in un ambiente didattico digitale non sembra avere scalfito particolarmente elementi come il timore di sbagliare o l'imbarazzo di parlare in pubblico. Diversamente, la DaD sembra avere favorito un leggero ampliamento di coloro che hanno sostenuto gli esami (22%-25%), anche se resta fermo che nella maggiore parte dei casi non è stata notata alcuna differenza numerica significativa (64%-67%). Ciò, è avvenuto solo in parte dal punto di vista formativo, poiché se in entrambi i paesi il 67% dei docenti non ha segnalato nulla in merito, non è comunque privo di significato che ben il 33% abbia notato invece un calo generale della preparazione, che soprattutto in Spagna sembra avere comportato un aumento dei tentativi di copiare. Dunque, a fronte di una situazione che in generale sembra essere rimasta più o meno uguale, va anche detto che se un cambiamento si è verificato non è stato certamente in positivo.

*Variazioni del metodo d'insegnamento e delle proprie attività.* Una prima differenza sostanziale riguarda il numero di docenti che non avevano sperimentato la DaD/EaD prima dell'emergenza (93%-60%), dunque, in Spagna il 40% aveva già avuto almeno un'esperienza a riguardo; a ciò si aggiunge il fatto che qui un numero maggiore rispetto ai colleghi italiani ha anche potuto usufruire di un breve periodo di formazione sull'argomento prima di iniziare a farne uso (32%-51%). Questi due dati, che sembrano delineare una situazione complessivamente migliore per il contesto iberico potrebbero essere spiegati anche dalla presenza nel relativo campione di un numero più massiccio di professori che insegnano didattica della storia e che dunque hanno maggiore dimestichezza con l'utilizzo delle ITC. Tuttavia, un'ipotesi plausibile potrebbe anche essere connessa al ruolo dell'UNED, che con la sua esperienza cinquantennale sicuramente ha svolto un ruolo di primo piano nella diffusione dell'insegnamento a distanza in ambito spagnolo e non solo<sup>184</sup>.

<sup>184</sup> L'UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) è in termini numerici la maggiore università spagnola con oltre 250.000 studenti. Fondata nel 1972 si è poi espansa anche al di fuori della penisola iberica verso i paesi

Anche alla luce di questo, sembra forse di poter cogliere in Spagna la traccia di una maggiore sensibilità rispetto all'insegnamento a distanza quando si confrontano i dati in merito ai cambiamenti significativi occorsi con la sua introduzione (50%-73% li nota; 50%-27% non li nota), o in relazione alla comparsa di nuovi aspetti didattici (53%-75% sì; 47%-25% no). Ciononostante, convergono i pareri espressi sulle maggiori trasformazioni occorse, che coincidono da una parte con l'aumento del carico di lavoro, dovuto anche alla necessità di cambiare i materiali utilizzati, che sono stati ridotti e talvolta semplificati; dall'altra, con un incremento della frontalità della lezione, e dell'utilizzo delle immagini a discapito del testo e della dimensione laboratoriale. Un aspetto, quest'ultimo, che per il 25% dei professori spagnoli ha anche intaccato l'efficacia della *evaluación continua*, poiché ha compromesso le possibilità di organizzare seriamente i lavori di gruppo e di seguire da vicino il percorso di crescita dei singoli allievi<sup>185</sup>. Rispetto invece alle novità che la DaD ha permesso di sperimentare, esse sono l'utilizzo di strumenti audio-visivi, tra cui il *Power Point*, l'opzione di condivisione dello schermo che ha consentito di svolgere corsi con un carattere più seminariale/laboratoriale, i test online, e non ultimo la nascita di una nuova forma di comunicazione con gli studenti che ha spesso condotto a una maggiore interazione.

Al netto di queste osservazioni, l'impatto non positivo della distanza sulla didattica è confermato anche da altri due dati rilevanti, uno riguardante la valutazione e l'altro concernente la qualità dell'insegnamento. Nel primo caso si osserva come i docenti abbiano tenuto fortemente conto delle difficoltà che una situazione del tutto nuova poneva agli studenti (76%-87%); nel secondo, si può constatare come non sia bassa la cifra di coloro che hanno dovuto abbassare il proprio livello scientifico di fronte alle difficoltà imposte dalle limitazioni venutesi a creare (33%-45%).

*Efficacia della DaD e giudizio su di essa.* Dei limiti connessi alla DaD e alle attuali capacità di utilizzarla sono in primo luogo coscienti gli stessi docenti. La maggiore parte di essi ritiene di

di lingua spagnola con la nascita dell'AIESAD (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia). L'ateneo, che può contare su diverse sedi sparse in ogni provincia, già da molto tempo prima dell'emergenza è sempre stato all'avanguardia nell'utilizzo delle nuove tecnologie e pertanto perfettamente in grado di erogare corsi di laurea (grados, másteres, doctorados) interamente on-line.

<sup>185</sup> Su questo punto è esemplare il seguente commento di un docente spagnolo: «La no posibilidad de tener contacto directo con el estudiante dificulta el seguimiento de su evolución. Tras la cámara de la videoconferencia se reduce la participación y no puedes hacer un seguimiento de su interés y motivación, por lo que cambiar el discurso, contenido y motivación buscando su interés se vuelve imposible. Se pierde todo *feedback* de tu acción docente y no obtienes retroalimentación de los estudiantes por lo que no sabes cuál es la evolución que en ellos se produce. Al no hacer las tareas en el aula contigo no ves sus problemas, sus respuestas reales e inmediatas, etc. Deja de tener validez muchos de los ejercicios que mandas ya que tienen todos los materiales (propios y ajenos) a su alcance».



averla sfruttata a dovere solo in parte (64%-51%), anche se consistente è il numero di chi crede di averlo fatto pienamente (19%-27%), e più residuo quello di chi pensa di non esservi riuscito affatto (15%-22%). Significativamente uguale è la percentuale di coloro che pensano che il proprio ateneo abbia risposto adeguatamente alla situazione di emergenza (88%-87%). Gli isolati casi di critica che mettono in luce occasionalmente forme di disorganizzazione, non cancellano la realtà di una riconversione verso la DaD che dopo alcuni giorni di iniziale e comprensibile sbandamento, e dopo qualche settimana per metterla a punto, ha visto il sistema universitario essere capace di realizzare un'efficace e tempestiva riorganizzazione, accompagnata dall'offerta di un periodo di formazione e di un adeguato supporto tecnico.

Chiarito ciò, possiamo evidenziare come il giudizio sulla DaD si spacchi quasi in due con una leggera prevalenza di chi la considera positivamente. In merito abbiamo chiesto ai docenti se dopo la fine dell'emergenza intendono fare ricorso almeno in parte a questo strumento, ebbene solo poco più della metà ha risposto positivamente (55%-51%). D'altra parte, questo dato è in qualche modo confermato con qualche sfumatura di significato da una valutazione ancora più importante, espressa in relazione all'efficacia e ai possibili usi futuri. Osservando le figure in basso si può notare che se non sono in molti a giudicarla del tutto negativamente o del tutto positivamente, e a concepirla come uno strumento utile solo in circostanze emergenziali, c'è anche da riconoscere che in Italia viene maggiormente percepita la possibilità di impiegarla come uno strumento integrativo, ipotesi quest'ultima che non manca anche in Spagna a patto però che vi sia una risoluzione dei problemi riscontrati. Insomma, nonostante vi sia una maggiore familiarità del contesto spagnolo con questo tipo di didattica, l'impressione maturata

Figura 4 - Giudizio dei docenti italiani sull'efficacia della DaD

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
▼ È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza	3,33%
▼ È utile, ma solo in relazione alla situazione di emergenza	33,33%
▼ È utile e lo sarà anche in futuro per integrare il normale svolgimento delle lezioni	44,44%
▼ Potrebbe essere efficace solo se si risolvessero i problemi tecnici e didattici attuali	5,56%
▼ È poco efficace didatticamente	7,78%
▼ Non è abbastanza efficace e va accantonata al più presto	5,56%

Figura 5 - Giudizio dei docenti spagnoli sull'efficacia della EaD

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
▼ Es eficaz y podría reemplazar la didáctica presencial	5,45%
▼ Es útil pero solo en situaciones de emergencias	56,36%
▼ Será útil para integrar la didáctica presencial	36,36%
▼ Podría ser útil siempre que se resuelvan los problemas técnicos y didácticos actuales.	18,18%
▼ No es muy efectiva	7,27%
▼ No es eficaz y debe abandonarse lo antes posible	7,27%

finora è che almeno da parte dei docenti iberici vi sia stato un gradimento minore rispetto ai colleghi italiani. Vediamo adesso se questa ipotesi trova conferma in qualche modo anche nelle opinioni degli studenti.

Studenti - *Strumenti e modalità d'uso*. Quasi tutti i 660 studenti partecipanti al questionario hanno usufruito della DaD (97%-96%) e lo hanno fatto tramite l'uso di un PC (92%-93%) o talvolta con un *tablet* (5%-5%). Le loro risposte confermano uno sporadico utilizzo dei social network limitando il campo a *Facebook* e più spesso a *YouTube*. Per quanto riguarda le piattaforme di collaborazione più utilizzate, in Italia è confermato il dominio di *Microsoft Teams* (74%-17%), mentre in Spagna al posto di *Blackboard Collaborate* (0%-24%), subentra *Google Meet* (7%-40%), seguono poi *Zoom* (16%-6%) e *Cisco Webex* (3%-9%). Qualche problema tecnico in più rispetto ai docenti c'è stato per l'accesso e l'uso di questi strumenti (12%-22%). La modalità prevalente di lezione è stata quella in sincrono (67%-68%), segue poi la combinazione fra questa e quella asincrona (26%-28%); molto più raro il caso di chi ha seguito solo lezioni registrate (5%-9%). In entrambi i paesi l'87% degli studenti ha sostenuto esami online, e in Italia solo il 19% ha svolto anche prove intercorso da remoto, a fronte di una percentuale che, come osservato nel precedente capitolo, si attestava al 34% (-15%). Anche dagli studenti giungono conferme sul fatto che tendenzialmente i rapporti con i docenti non si sono interrotti grazie a un'interazione che si è svolta principalmente durante le lezioni sincrone (89%-72%; nel 17% dei casi spagnoli anche via e-mail o tramite ricevimento).

*Incidenza sul metodo di studio e sulla propria attività*. Una parziale conferma del dato sulla maggiore familiarità con l'insegnamento a distanza da parte degli allievi spagnoli arriva anche in questo caso, ma ciò non cancella che in entrambi i paesi la quasi totalità non avesse mai

studiato in questo modo (95%-91%)<sup>186</sup>. Le buone notizie si fermano qui, perché i dati che andremo a presentare evidenziano una situazione che nel caso degli studenti iberici è stata peggiore o per lo meno percepita in modo assai più negativo rispetto ai colleghi italiani. In generale possiamo osservare che non sono pochi gli allievi ai quali non è stata data alcuna istruzione in merito al funzionamento della DaD/EaD (27%-47%); e che non è residua neanche la percentuale di coloro che non hanno ricevuto informazioni sul modo in cui farne uso (34%-58%); nei casi in cui gli studenti hanno ricevuto istruzioni in merito, queste sono giunte prevalentemente dall'università (50%-20%) o dai docenti (16%-22%).

Differiscono anche le opinioni in merito alla qualità dello studio, mentre in Italia la maggior parte ritiene che sia rimasta la stessa (54%-30%), in Spagna non vi sono dubbi nell'affermare che è piuttosto peggiorata (26%-55%) e non migliorata (19%-15%). Questo a fronte di un metodo di studio che principalmente è rimasto identico in entrambi i paesi (60%-64%) anche se non è residuale il numero di coloro che hanno evidenziato un cambiamento (40%-36%). Quest'ultimo si è verificato soprattutto grazie a una maggiore disponibilità di tempo, che, sono in molti a sottolinearlo in Spagna, ha dato l'opportunità di condurre uno studio meno mnemonico e più riflessivo. Viceversa, la mancanza di un ambiente di studio tranquillo (la biblioteca) e di risorse documentarie ha condizionato in negativo l'attività di studio. A questo in Italia si aggiunge anche l'impossibilità di svolgere un confronto continuo con i colleghi, e in Spagna l'eccessivo carico di lavoro da parte dei docenti. Effettivamente la possibilità del confronto con gli altri se talvolta è rimasta uguale (19%-21%) per la maggioranza degli studenti è nettamente calata (67%-69%). La frequenza delle lezioni è rimasta spesso invariata (62%-58%), anche se in Italia c'è stato un incremento degli studenti che sono riusciti a seguire maggiormente (31%-9%). In Spagna la EaD sembra aver diffuso un altro fenomeno non troppo incoraggiante con una diminuzione degli interventi durante le lezioni (26%-52%), a fronte di una situazione che in Italia sembra non avere determinato grandi trasformazioni in più della metà dei casi (54%-38%). Dunque, nel contesto spagnolo la nuova situazione delineatasi sembra aver creato i presupposti per un peggioramento della qualità media dello studio e per una diminuzione delle opportunità di interazione sia con i docenti che con gli altri studenti.

*Incidenza sul rendimento dei docenti.* Questa ipotesi non è smentita da un altro dato alquanto rilevante e direttamente riguardante la qualità media degli insegnamenti. Se il 75% degli studenti italiani ritiene che essa non sia per nulla aumentata, nel caso spagnolo la percentuale

<sup>186</sup> L'11% degli studenti spagnoli ha affermato che conosceva già prima dell'emergenza il funzionamento delle piattaforme per la EaD, a fronte del 7% degli allievi italiani.

si spinge fino a un eloquente 89%. I problemi comunemente evidenziati sono quelli dell'assenza dell'interazione fisica, dello stimolo psicologico che la didattica in presenza comporta, o anche il fastidio provocato dai problemi tecnici; ma in Spagna sono moltissimi ad aggiungere polemicamente che la loro attività di studio si è trasformata in nient'altro che nella realizzazione di un'infinita sequela di compiti vari, che si accavallano tra loro e sui quali non c'è né modo né tempo di svolgere in seguito un serio lavoro di riflessione.

*Efficacia della DaD e giudizio su di essa.* Un'importante conferma di quanto vi sia stata un'esperienza differente in merito alla DaD giunge da un dato tanto semplice quanto chiaro, e cioè che mentre l'87% dei ragazzi italiani ritiene che il proprio ateneo abbia risposto in maniera adeguata all'emergenza, apprezzandone la tempestività, la capacità organizzativa e il fatto di non aver interrotto i corsi e soprattutto gli appelli d'esame, all'opposto ben il 60% dei colleghi spagnoli afferma l'esatto contrario (!), lamentando fortemente una generale disorganizzazione, ritardi nelle comunicazioni, sospensioni definitive dei corsi e talvolta anche degli esami, aggiungendo a questo che la scelta di alcune università di alternare la didattica in presenza a quella a distanza ha creato un clima di incertezza e di insicurezza assai deleterio<sup>187</sup>.

Deve essere indubbiamente correlato a questo anche il fatto che è stata maggiore la percezione di disagio (32%-47%) – certamente non bassa anche in Italia come si può vedere. D'altronde, in entrambi i contesti non è affatto alto il numero di chi ha affermato di trovarsi completamente a suo agio con la DaD (11%-7%) o addirittura meglio di prima (11%-8%), a riprova di una situazione evidentemente percepita quasi sempre negativamente. In questo senso è senz'altro indicativo osservare i dati sui giudizi espressi da una parte e dall'altra.

Figura 6 - Giudizio degli studenti italiani sull'efficacia della DaD

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza	6,88%
È utile, ma solo in relazione alla situazione di emergenza	38,13%
È utile e lo sarà anche in futuro per integrare il normale svolgimento delle lezioni	38,13%
Potrebbe essere efficace solo se si risolvessero i problemi tecnici e didattici attuali	5,63%
È poco efficace didatticamente	5,63%
Non è abbastanza efficace e va abbandonata al più presto	5,63%

<sup>187</sup> Così si esprime in merito una studentessa spagnola: «Desde el comienzo de la emergencia, comenzando el segundo cuatrimestre, hasta el final de este, no recibí impartición de las asignaturas de ningún tipo y tuve que ser autodidacta apoyándome en escasos medios visuales que aportaban los docentes para poder realizar mis exámenes. De manera general, un gran porcentaje del alumnado de mi universidad abandonó o pospuso sus estudios por la enorme ineficiencia y mala gestión de esta».

Figura 7 - Giudizio degli studenti spagnoli sull'efficacia dell'EaD

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
▼ Es eficaz y también podría sustituir a la enseñanza presencial	10,78%
▼ Es útil, pero solo en relación con la situación de emergencia	43,12%
▼ Es útil y también lo será en el futuro para integrar el curso normal de lecciones	23,79%
▼ Solo podría ser eficaz si se resolvieran los problemas técnicos y educativos actuales	39,78%
▼ Es didácticamente poco eficaz	26,39%
▼ No es lo suficientemente eficaz y debe abandonarse lo antes posible	24,16%

Confrontando le varie risposte riepilogate nelle figure in alto si nota che mentre è sottile la differenza tra coloro che rintracciano nella DaD solo uno strumento emergenziale, è significativa la differenza esistente sulle ultime due voci, cioè quelle che esprimono un giudizio assolutamente negativo, e che nel caso spagnolo superano insieme il 50%, anche se parimenti va rilevato che il 43,12% e il 39,78% ne danno una valutazione parzialmente positiva ritenendo rispettivamente che può essere utile in contesti di emergenza a scopo integrativo e se vi fosse un perfezionamento teso alla risoluzione dei problemi che l'hanno riguardata finora. Inoltre, su questo punto, se confrontiamo questi dati con quelli dei docenti, si può notare che mentre nel caso italiano è possibile riscontrare una grande similarità dei pareri, con una considerazione maggiormente negativa che proviene soprattutto dagli insegnanti, all'opposto in Spagna, oltre all'evidenza di una valutazione più negativa sia per l'insegnamento che per l'apprendimento, si può vedere come sono stati gli allievi a esprimersi in modo decisamente più contrario.

A questo proposito esiste ancora un altro dato che può fornirci un'indicazione interessante; il riferimento è alla possibile variazione di alcune risposte in base a una suddivisione degli studenti tra chi lavora e chi può dedicarsi a tempo pieno allo studio. Così, se si esaminano i dati che più restituiscono un'idea dell'effettivo impatto della DaD sulla formazione degli allievi, si può notare che mentre in Spagna non ci sono variazioni sostanziali, in Italia non solo la percentuale di ogni singolo indicatore è sempre nettamente superiore, ma soprattutto è chiaro che gli studenti lavoratori hanno potuto beneficiare di un miglioramento concreto delle loro condizioni e possibilità di studio, cosa che di fatto non si è verificata dall'altra parte.

Tabella 10 - Differenze di opinione sulla DaD/EaD tra studenti lavoratori e non - Italia e Spagna

	ITALIA		SPAGNA	
	Studenti lavoratori	Studenti non lavoratori	Studenti lavoratori	Studenti non lavoratori
Aumento della qualità dello studio	31%	17%	14%	13%
Aumento della frequenza a lezione	58%	22%	9%	8%
A proprio agio con la DaD/EaD	57%	38%	33%	37%
Gradimento DaD/EaD	+25% rispetto ai non lavoratori		+22% rispetto ai non lavoratori	

Tuttavia, gli studenti lavoratori spagnoli esprimono comunque un gradimento maggiore rispetto ai connazionali che non lavorano; gradimento che in base alle risposte ricevute, e differentemente dal contesto italiano, non può essere connesso a un progresso formativo, ma necessariamente a una maggiore comodità logistica e a una più ampia disponibilità di tempo<sup>188</sup>.

#### 4.2 *La didattica tra digitale, web e Public History*

Il digitale su cui intendiamo riflettere in questo spazio è da intendersi nel modo più lato possibile, il riferimento dunque non è solo alla DaD o alle piattaforme, ma anche all'utilizzo di qualsiasi strumento che si avvalga di questo supporto e non ultimo alla rete. Così inteso, il digitale stava già contribuendo a trasformare l'insegnamento e lo studio della storia, ma con i cambiamenti ormai imposti dall'emergenza pandemica, a nostro avviso, siamo giunti al punto di non ritorno. A riguardo, negli anni a venire sarà necessaria una riflessione ancora più profonda e concreta per fare in modo che a tutti i livelli d'istruzione non resti uno strumento aggiuntivo o decorativo, ma uno dei fulcri dell'offerta formativa; ciò non significa eliminare il cartaceo o pensare che sia possibile fare ricerca senza recarsi in archivio e/o in biblioteca, vuol dire invece, soprattutto per quanto riguarda la didattica, rendere sia i docenti che gli studenti consapevoli dell'uso che si può fare delle molteplici risorse a disposizione.

Finora, a ben vedere si è verificata soltanto una «digitalizzazione della tradizione», per cui l'innovazione è solo apparente e così sono in molti a essere diffidenti verso la rete, a non attribuire valore alle pubblicazioni digitali in termini di carriera, o che ancora percepiscono tutto ciò come un semplice strumento e non come una modalità di fruizione che agisce direttamente sui contenuti che essa trasmette<sup>189</sup>. Dunque, il digitale troppo spesso è solo un mezzo che agevola pubblicazione e reperimento e non l'occasione di un necessario

<sup>188</sup> Un esempio dell'importanza che la DaD ha avuto in Italia per tutti gli studenti lavoratori, e in generale per tutti quelli impossibilitati a seguire in presenza e a recarsi all'università, lo si può ben rintracciare nel seguente commento lasciato da un allievo: «Credo che la pandemia e la conseguente adozione della didattica a distanza sia stato un grosso problema per tutti, ma anche una risorsa per noi studenti, poiché innegabilmente la didattica a distanza presenta dei vantaggi per chi ha difficoltà a seguire recandosi fisicamente in aula tutti i giorni (pensiamo ai problemi di chi abita lontano, di chi lavora, di chi combatte con una grave malattia, ad esempio). Inoltre, considero lo strumento delle videoregistrazioni un utilissimo supporto allo studio. A mio parere, l'università del futuro, nel ritornare alla didattica in presenza, non dovrebbe però abbandonare del tutto questi strumenti. Si potrebbe pensare a una didattica in presenza che in qualche modo integri anche quella a distanza, a beneficio dei tanti studenti che per vari motivi non hanno la possibilità di frequentare le lezioni in presenza. Spero che l'università da questa crisi pandemica esca rinnovata, da questo punto di vista, e non si torni totalmente indietro».

<sup>189</sup> E. Salvatori, *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i "nuovi creatori" di storia*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 190-197, particolarmente p. 190.

ripensamento epistemologico e metodologico. Al di là della ricerca, pure l'insegnamento non può esimersi dal considerare le conseguenze del suo utilizzo, anche perché non poche sono le insidie. Quella sensazione di novità ed entusiasmo che tuttora accompagna la fruizione di un contenuto digitale non deve far dimenticare che il suo semplice utilizzo non comporta necessariamente alcuna novità né tantomeno è garanzia di un apprendimento significativo; e in questo senso sono ancora molti i docenti che piuttosto che proporre un uso creativo e in grado di stimolare criticamente, lo intendono come un facilitatore della propria lezione o come un semplice catalizzatore dell'attenzione degli allievi<sup>190</sup>. Da questo punto di vista, per esempio, il diffuso utilizzo delle slide è un pericolo reale, perché inconsapevolmente può incentivare fortemente la frontalità delle lezioni<sup>191</sup>. È questo un aspetto che in generale ha evidenziato ancora di più la DaD, che sembra avere relegato gli studenti a un ruolo ancora più passivo che in precedenza, dato che la situazione d'emergenza, come si è visto, ha fortemente ridotto la possibilità di esperienze seminariali e laboratoriali significative<sup>192</sup>. In questo senso la cosiddetta classe capovolta (*flipped classroom*) – grazie all'ausilio di testi, audio e video che permettono allo studente di essere attivo già a casa in piena autonomia e di avere un bagaglio di conoscenze da usare al momento della lezione – potrebbe essere una strategia adatta a evitare che la didattica si appiattisca troppo sul ruolo del docente, ma perché simili strategie possano essere impiegate efficacemente è necessario un cambiamento culturale che riguarda gli insegnanti ma anche gli studenti, i quali devono trovarsi a loro agio quando hanno a che fare con questo ambiente di apprendimento, fatto meno scontato di quel che si crede.

Pertanto, i problemi principali restano ancora gli stessi di qualche anno fa e consistono essenzialmente nella necessità di una conoscenza adeguata degli strumenti forniti dalla rete e dal digitale, e nella capacità di sapere distinguere e comprendere criticamente il valore delle informazioni ivi disponibili<sup>193</sup>. Dunque, l'università deve preoccuparsi di fornire una seria alfabetizzazione digitale con la creazione di «percorsi formativi ibridi che creino futuri storici più consapevoli del mondo digitale e mediamente esperti nelle nuove tecnologie», e ciò non può che avvenire primariamente stabilendo «alcuni saperi minimi che lo studioso dovrebbe apprendere e quali competenze specifiche sono invece necessarie per portare avanti determinate

<sup>190</sup> C. Marcellini, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 163-174.

<sup>191</sup> Ivi, pp. 164-165.

<sup>192</sup> Ciò è stato evidenziato anche in riferimento al contesto scolastico da Salvatore Adorno durante il forum telematico "Insegnare storia a distanza e in emergenza", organizzato il 31/03/2020 dalla Commissione Didattica del Coordinamento delle Società Storiche.

<sup>193</sup> R. Minuti, *Insegnare storia al tempo del web 2.0: considerazioni su esperienze e problemi aperti*, in J.P. Genet, A. Zorzi (a cura di), *Les historiens et l'informatique: un métier à réinventer*, 2011, pp. 109-123.

ricerche»<sup>194</sup>. È infatti in questa direzione che molto recentemente stanno andando alcuni atenei con la creazione di specifici insegnamenti di Storia digitale, una disciplina ibrida e composita che riflette sulle principali trasformazioni della conoscenza storica in virtù del digitale e che proviene dagli Stati Uniti, dove si è particolarmente sviluppata grazie all'attività della George Mason University, la quale, grazie al suo *Centre for History and New Media* è stata capace anche di creare utili programmi quali *Zotero* (un software bibliografico), e *Omeka* (un software per la condivisione e la gestione di fonti)<sup>195</sup>.

Insomma, così inteso il digitale non è più un mero supplemento didattico ma uno dei nuclei portanti nonché uno dei principali ambienti di apprendimento. In quest'ottica sono davvero molteplici le possibilità che si aprono in relazione al percorso formativo dei giovani studenti, basti soltanto pensare per esempio alla grande quantità di fonti digitalizzate disponibili, ma anche alla possibilità di cimentarsi nella valutazione critica delle informazioni offerte da siti ed enciclopedie on-line o nell'analisi del modo in cui essi presentano e utilizzano i documenti per dare vita a una determinata interpretazione<sup>196</sup>, o ancora alla fortissima interdisciplinarietà che tutto questo incentiva – aspetto quest'ultimo a cui guarderemo molto da vicino nel capitolo dedicato alla creazione e sperimentazione del software chatbot.

Questa piena integrazione del digitale nel contesto dell'insegnamento universitario è tanto più necessaria se pensiamo anche al fatto che ormai altre discipline e università stanno sempre più contribuendo alla diffusione dei *Massive On-line Open Courses*. Quest'ultimi, noti con l'acronimo di MOOC, sono in sostanza corsi progettati e interamente realizzati in rete, che talvolta gratuitamente, talvolta con il pagamento di una cifra variabile ma piuttosto modica, permettono a chiunque, anche ai non laureati, di frequentare un intero corso universitario, con tanto di rilascio di una certificazione soggetta al superamento di un esame. A partire soprattutto dal 2012 con la creazione di piattaforme come *Coursera*, *edX*, *Udacity*, il fenomeno è letteralmente esploso, tanto che nel 2014 già si registrava la partecipazione di oltre 16 milioni

<sup>194</sup> E. Salvatori, *Storia digitale e pubblica ...*, p. 191.

<sup>195</sup> Id., *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in "RiMe", n. 1/1 n. s., dicembre 2017, pp. 57-94, particolarmente pp. 63-67. Al momento per l'A.A. 2020/21 gli insegnamenti di "Storia digitale" sono erogati soltanto dall'università di Cagliari e Venezia, poi da "La Statale" di Milano (qui prende il nome di "Storia e Web") e da Pisa (come "Storia Pubblica digitale"); in Spagna c'è un *Máster in Historia y Humanidades Digitales* organizzato dall'*Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*.

<sup>196</sup> Un esempio di questo tipo di lavoro assai proficuo riguarda lo studio di *Wikipedia*, uno strumento particolarmente utile nozionisticamente, ma che può rivelarsi pericoloso non solo per la presenza di errori, ma anche per l'eventuale strumentalizzazione e ideologizzazione di determinati argomenti. Per una più dettagliata analisi sulla correzione e costruzione di vecchie e nuove voci di questa enciclopedia online si vedano F. Febbraro, *La palestra digitale: l'esperienza di voci storiche su Wikipedia*, in Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica ...*, pp. 77-88; Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, pp. 154-156.



di studenti e più di 400 università, soprattutto nordamericane<sup>197</sup>. A tutto ciò ha contribuito non solo un'offerta di corsi molto variabile per argomenti, livelli di specializzazione e combinazione di diverse metodologie didattiche, ma anche il fatto che il mondo del lavoro ha iniziato a riconoscerne l'effettiva validità. Di fronte a tutto questo riteniamo che le università europee dovrebbero dare maggiore importanza al ruolo di questa particolare formula didattica, che può portare vantaggi anche commercialmente, oltre che in termini di immagine e di maggiore inclusione. Una didattica di questo tipo potrebbe essere un toccasana per un ampliamento dell'offerta formativa, rivelandosi un prezioso strumento di integrazione anche, per esempio, per la formazione o l'aggiornamento degli insegnanti di scuola, ma anche per dimostrarsi più attivi nell'ambito della divulgazione, visto che vi sono alcuni corsi che hanno un taglio più introduttivo e che strizzano l'occhio all'intrattenimento. Si tratta dunque di un'occasione per l'accademia di aprirsi a un pubblico più ampio offrendo un sapere scientificamente valido e verificato, e non ultimo un'opportunità per dare vita a un rapporto di collaborazione (*partnership*) con altre università. Finora è un passo che è stato fatto da pochi in Italia e in Spagna, tanto che attualmente soltanto la Federico II e i due atenei barcellonesi sono inseriti attivamente in questa rete, ma con un'offerta che in relazione alla storia è di fatto nulla<sup>198</sup>.

Se pensiamo ai concetti di *courseware*, termine con cui si indica la trasposizione sul digitale di tutti i materiali, le risorse e i contenuti utilizzati durante un corso in presenza, e di *open courseware*, con cui intendiamo l'immissione di questi in modo ordinato e gratuito sul web, ci rendiamo che la DaD ha in parte annullato la principale differenza che correva tra l'*open courseware* e i MOOC, che consisteva nel fatto che mentre il primo era il frutto di un riutilizzo digitale di qualcosa che avveniva in presenza, i secondi erano direttamente pensati per quel ambito<sup>199</sup>. Tuttavia, se almeno per ora entrambi sono elaborati per essere fruiti direttamente e per intero da remoto, è pure vero che nel momento in cui si ritornerà alla normalità, la DaD potrebbe essere sfruttata proprio da questo punto di vista continuando a sopravvivere come canale di diffusione e condivisione di un (*open*) *courseware*, il quale potrebbe essere strumento integrativo per coloro che sono regolarmente iscritti al CDL che eroga un determinato insegnamento, ma anche prodotto commercializzabile – o comunque diffondibile – per tutti gli altri.

<sup>197</sup> Ferrari, *Mediamorfosi ...*, pp. 105-106.

<sup>198</sup> La Federico II è stata per esempio la prima università italiana a entrare in *edX* e *Coursera* attraverso la creazione della piattaforma *Federica X/Federica Web Learning*.

<sup>199</sup> Su questo concetto e sul modo in cui deve essere correttamente organizzato il *courseware* cfr. Roncaglia, *L'Età della frammentazione ...*, pp. 80-84.

Vi è poi un ultimo aspetto non meno importante che bisogna considerare e a cui abbiamo fatto cenno solo velocemente in precedenza. Alludiamo al rapporto tra l'insegnamento/atteggiamento accademico e la proliferazione dei canali, delle forme e dei media (inteso come forma di espressione grafica/artistica) in cui la storia sempre più viene prodotta e presentata oggiogiorno. Senza mezzi termini si può osservare che l'università non presenta ancora una adeguata considerazione di tutto questo, poiché finge di non sapere che ormai gran parte dei produttori di storia non solo spesso non hanno nulla a che fare con l'accademia, ma non sono neanche storici. A nostro avviso, la ricerca e soprattutto la didattica non possono più evitare di confrontarsi col fatto che ormai la maggiore parte delle conoscenze storiche comuni proviene non dalla scuola o dai libri, ma da social media/network, oltre che da film, serie tv, videogiochi, romanzi, *graphic novel* e quant'altro; cioè da prodotti che molto spesso piegano a proprio piacimento la realtà storica, e tra l'altro nascono e si inseriscono in un contesto quasi del tutto digitale. E proprio per questi motivi, oltre che per la loro enorme diffusione, gli storici dovrebbero forse inserire questi aspetti tra i propri specifici oggetti di studio e insegnamento, riconsiderando anche lo spazio della cosiddetta terza missione, quella della divulgazione. Se ciò non avviene, il rischio è di continuare a insegnare senza raccogliere le più frequenti sollecitazioni del mondo esterno, staccando definitivamente il sapere storico dalle forme in cui esso viene recepito dal vasto pubblico, e per di più perdendo l'occasione di correggerne e combatterne le eventuali distorsioni, strumentalizzazioni e banalizzazioni.

Da questo punto di vista, un contributo importante potrebbe venire e in parte sta già venendo dalla *Public History* (d'ora in poi PH). Se intesa e utilizzata correttamente questa può rivelarsi un approccio significativo rispetto ai problemi finora sollevati. Ma di che cosa si tratta? È pressoché impossibile fornire una definizione precisa e condivisa di che cosa sia la PH, anche perché le interpretazioni che se ne danno variano in base al contesto di riferimento. Per esempio, se pensiamo al Nord-America, e agli USA in particolare, la PH non è qualcosa di nuovo, nacque nel 1975 grazie allo storico ambientale Robert Kelley, che la intese come un modo per offrire ai giovani storici neolaureati la possibilità di fare divulgazione tra il grande pubblico, dunque di avere un'alternativa professionale al di là della ricerca e dell'insegnamento<sup>200</sup>. Se pensiamo al contesto europeo, invece, le cose cambiano e la PH diventa un approccio/metodo sviluppatosi solo di recente e soprattutto in Italia, dove grazie all'attività di Serge Noiret, Marcello

<sup>200</sup> R. Kelley, *Public History: its Origins, Nature, and Prospects*, in "The Public History", I, n. 1, 1978, pp. 16-28; T. Cauvin, *La nascita di un movimento internazionale*, in Bertella Farnetti, Bertucelli, Botti (a cura di), *Public History ...*, pp. 57-74. Punto di riferimento internazionale per la PH è la *International Federation for Public History* (IFPH/FIPH), tra i cui membri vi è anche l'AIPH, e l'*Asociación Española de Historia Pública* fondata nel 2015.

Ravveduto, Enrica Salvatori e altri ancora, nel 2016 nasce l'Associazione Italiana di Public History (AIPH), la quale all'interno del suo manifesto propone la seguente definizione:

La Public History (storia pubblica) è un campo delle scienze storiche a cui aderiscono storici che svolgono attività attinenti alla ricerca e alla comunicazione della storia all'esterno degli ambienti accademici nel settore pubblico come nel privato, con e per diversi pubblici. È anche un'area di ricerca e di insegnamento universitario finalizzata alla formazione dei public historian<sup>201</sup>.

Partendo da questa prima circoscrizione dell'area di interesse, potremmo aggiungere, inoltre, che la PH: a) si rivolge prettamente a un pubblico non accademico con cui interagisce attraverso una divulgazione rigorosa in termini di rispetto del metodo e delle fonti, e dunque evitando banalizzazioni e spettacolarizzazioni; b) promuove il principio della *shared authority*, per cui la storia viene fatta per e con la partecipazione del pubblico; c) intende promuovere la riflessione sul significato pubblico del passato; d) incentiva il principio di una storia *locale*, cioè caratterizzata dalla reciprocità tra globale e locale; e) valorizza il legame con il territorio e l'interdisciplinarietà coinvolgendo nella costruzione dei suoi discorsi figure professionali differenti e istituzioni come musei, archivi, biblioteche, scuole e altre istituzioni/associazioni; f) è fortemente digitale, multimediale e multimodale in quanto fa ampio ricorso alla rete, a strumenti digitali e a media di qualsiasi tipo, anche con una forte componente d'intrattenimento; g) promuove il lavoro di gruppo e lotta contro le falsificazioni e le strumentalizzazioni della storia<sup>202</sup>.

È evidente che almeno alcune delle funzioni svolte dalla PH fanno già parte di quelle attività e di quel ruolo che gli storici hanno ricoperto nel passato, visto che non mancano esempi di alcuni che hanno contribuito alla divulgazione nelle più disparate forme. Dunque, gli storici stessi possono essere *public historians* e anzi dovrebbero sforzarsi di esserlo soprattutto in una società in cui rete e digitale tendono sempre più a unire, mescolare, e soprattutto confondere ricerca, didattica e divulgazione, per di più facendo di ciascun individuo un possibile produttore/fruttore di storia<sup>203</sup>. In relazione a tale stato di cose, possiamo dunque chiederci in

<sup>201</sup> Tratto da AIPH, *Manifesto della Public History Italiana*, consultabile al seguente URL: <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/3520/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>.

<sup>202</sup> Per un quadro generale della disciplina si vedano i diversi saggi presenti all'interno dell'opera citata di Bertella Farnetti, Bertucelli, Botti (a cura di), *Public History ...*, particolarmente S. Noiret, *Introduzione: per la Public History internazionale, una disciplina globale*, pp. 9-33; P. Bertella Farnetti, *Public History: una presentazione*, pp. 37-56; L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche e obiettivi*, pp. 75-96; un volume importante che associa alla riflessione teorica un buon numero di esperienze è M. Ridolfi, *Verso la Public History*, 2017. Con riferimento all'ambito internazionale si vedano M. Frisch, *A Shared Authority. Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, 1990; e i più recenti e generali F. Sayer, *Public History. A Practical Guide*, 2015; T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, 2016.

<sup>203</sup> Salvatori, *Storia digitale e pubblica ...*, p. 194-195.

che modo la PH può servire alla storia e particolarmente al suo insegnamento. Esistono punti di contatto tra questa e la didattica, come per esempio il taglio interdisciplinare o il fatto che entrambe lottano contro le pratiche mistificatorie<sup>204</sup> e, soprattutto, che applicano una trasposizione del sapere scientifico. Ciononostante, al di là della differenza dei pubblici di riferimento, la difformità di fondo è costituita dal fatto che per la didattica della storia la PH è uno strumento assai utile per dotare gli studenti di quel necessario bagaglio di conoscenze/competenze atte a decostruire, e dunque ad analizzare criticamente tutte quelle narrazioni storiche prodotte a scopo divulgativo e al di fuori dell'accademia<sup>205</sup>.

Dunque, la PH in ambito universitario può essere in primo luogo un supporto per la creazione non soltanto di fruitori/consumatori di accurati contenuti storici, ma anche di suoi consapevoli produttori; questo significa concretamente che l'università può sfruttarla per farsi promotrice della formazione anche dei divulgatori, un aspetto su cui molto recentemente è stata richiamata l'attenzione<sup>206</sup>. Così facendo, essa potrebbe effettivamente riuscire a creare figure specificatamente e altamente qualificate che tra l'altro potrebbero contribuire al recupero di quella funzione pubblica, sociale e intellettuale dello storico che oggi sembra essere quasi del tutto scomparsa. Non per ultimo, la PH potrebbe essere un'opportunità, da un lato, per soffermarsi meglio sull'importanza e sulle opportunità offerte dal digitale, infatti non è un caso che essa risulti spesso connessa a temi di storia digitale oppure che venga intesa anche nel senso di una didattica digitale della storia; dall'altro, potrebbe essere un'occasione per allargare gli orizzonti della ricerca a temi finora un po' trascurati, come per esempio il medievalismo, inteso come studio del dialogo tra Medioevo e cultura popolare e dunque dei significati che il primo assume nella società odierna; oppure come la storia orale<sup>207</sup>.

A oggi, almeno in Italia, non sono pochi gli atenei che hanno compreso le potenzialità insite in questa tipologia di approccio, non sono mancate dunque le attivazioni di alcuni insegnamenti, ma anche di master di I e II livello; inoltre, per l'A.A. 2021/2022 l'Università di Roma Tor Vergata ha previsto anche la creazione di una magistrale con curriculum in "Public History.

<sup>204</sup> Portincasa, *Cinque domande ...*; in questo senso si è espresso soprattutto Salvo Adorno.

<sup>205</sup> C. Villani, *Public History e didattica della storia nell'età delle History wars*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente ...*, pp. 185-205.

<sup>206</sup> G. Sergi, *La divulgazione storica alla prova del Medioevo*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 10, gennaio 2019, pp. 11-16.

<sup>207</sup> A testimonianza della crescente importanza di questo filone di studi vi è anche la recentissima costituzione presso l'Istituto Storico Italiano per il Medioevo di un Centro di Studi e Ricerche sul Medievalismo; sul tema in generale si veda T. di Carpegna Falconieri, R. Facchini, *Medievalismi italiani (Secoli XIX-XXI)*, 2018. Sulla storia orale d'obbligo è il riferimento all'Associazione Italiana di Storia Orale, il cui sito è consultabile al seguente URL: <https://www.aisoitalia.org>.

Divulgazione e didattica della storia”<sup>208</sup>. Che si tratti di didattica o di PH, sono comunque iniziative rilevanti perché provano a restituire all'università il compito di occuparsi con rinnovata attenzione dell'insegnamento scolastico e della divulgazione.

#### 4.3 Qualche cenno sulla didattica speciale e dell'inclusione

Con i termini DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e DEA (*Dificultades Específicas de Aprendizaje*) vengono indicati una serie di disturbi neurobiologici che interferiscono sull'apprendimento generando i cosiddetti BES (Bisogni Educativi Speciali) o NEAE (*Necesidad Específicas de Apoyo Educativo*). Dunque, quando si parla di didattica speciale il riferimento è a tutte quelle persone che soffrono di disgrafia, dislessia, disortografia e discalculia. Questi studenti, insieme a quelle con disabilità da un punto di vista fisico, cognitivo e che hanno difficoltà di deambulazione sono il riferimento di diverse e specifiche strategie didattiche che intendono offrire un'esperienza formativa completa e condizionata il meno possibile dalle difficoltà, oltre che volta a impedire qualsiasi forma di discriminazione ed emarginazione, e dunque orientata verso una piena e proficua integrazione e inclusione.

Anche se questi argomenti inducono a pensare principalmente alla complessa attività svolta nelle scuole dagli insegnanti di sostegno e non solo, non bisogna dimenticare che per legge si tratta di una questione che riguarda pienamente anche l'ambito universitario. In merito, un punto di riferimento importante è stato stabilito nel dicembre del 2006 dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, che ha contribuito molto a riportare l'argomento all'attenzione della comunità internazionale; in Italia essa è stata ratificata con la Legge 3 marzo 2009, n. 18 che riconosce il diritto all'istruzione, imponendo la nascita di un «sistema inclusivo a tutti i livelli», nonché l'introduzione di «efficaci misure di sostegno personalizzato» e del diritto a un «accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno»<sup>209</sup>. Parimenti è accaduto in Spagna dove la Convenzione ha contribuito alla riformulazione della precedente *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* che ripresa e modificata dalla *Ley*

<sup>208</sup> Insegnamenti di PH sono presenti all'Università della Campania “Luigi Vanvitelli”, ma anche a Pisa e a Salerno; un Master di I livello è organizzato dall'Università “La Statale” di Milano in collaborazione con la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, mentre un Master di II livello è organizzato dall'Università di Modena e Reggio Emilia, e anche dall'Alma Mater di Bologna dove prende il nome di “Comunicazione storica”. Recentemente anche i dottorati di ricerca stanno destinando alcuni posti alla PH, ciò è accaduto a Firenze, Siena e Teramo.

<sup>209</sup> Federazione italiana per il Superamento dell'Handicap (FISH), *I giovani con disabilità e il mondo universitario nelle Regioni del Sud. Analisi dell'offerta e della domanda di servizi per il diritto allo studio*, 2011, p. 9. La Convenzione Onu è consultabile al seguente URL: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

*Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, ha ribadito con forza il diritto d'accesso agli studi universitari per le persone disabili, l'eliminazione delle barriere fisiche e l'obbligo per gli atenei di fornire tutta una serie di strumenti e servizi atti a garantire che essi possano essere pienamente attivi e coinvolti nella loro comunità<sup>210</sup>. Questi provvedimenti hanno avuto un risvolto importante contribuendo senz'altro a fare in modo che le università si adeguassero concretamente per rispondere a questa esigenza, anche se molto resta ancora da fare.

In questo senso, a proposito degli studenti con disabilità una ricerca realizzata dal Censis per l'A.A. 2014-2015, basata su un campione pari al 65% degli atenei italiani, ha rilevato che la loro presenza all'interno della popolazione degli studenti universitari era pari all'1,2%<sup>211</sup>; e lo stesso si può dire dell'ambito spagnolo dove nel 2016 essi ammontavano solo all'1,3%<sup>212</sup>. Oggi queste percentuali devono essere senz'altro aumentate anche grazie alla DaD/EaD e in considerazione del fatto che già in quel periodo era stato evidenziato come in Italia vi fosse stato un aumento della richiesta di accesso all'istruzione superiore da parte degli studenti disabili, tanto che nell'arco del triennio 2012-2014 vi era stato un incremento di iscrizioni di questi studenti del 13,3%<sup>213</sup>.

Non diversamente questa stessa ricerca evidenziava già al tempo che vi era stata anche una crescita del 108,3% del numero di persone con DSA che si erano iscritte nelle università italiane<sup>214</sup>. Alla luce di tutto questo è necessario, dunque, che gli atenei risolvano i principali problemi caratterizzanti il percorso di studi di questi allievi; a tal proposito c'è da notare che i problemi sono molti e possono variare a seconda della singola persona, anche in considerazione del fatto che gli studenti disabili, con BES, e con DSA non sono collocabili all'interno della stessa categoria. Nonostante questo, se si esclude il caso della presenza o meno di barriere architettoniche, si può affermare che esistono una serie di problemi comuni quali, per esempio, un accesso alle informazioni non sempre immediato, semplice e completo, la mancanza di tecnologie e strumenti di sostegno adeguati, l'atteggiamento culturale e comportamentale di terzi, siano essi colleghi o docenti<sup>215</sup>.

<sup>210</sup> A. Rodríguez-Martín, E. Álvarez-Arregui, *Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión*, in "Revista Complutense de Educación", vol 25, n. 2 (2014), pp. 457-479.

<sup>211</sup> Censis, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2017*, consultabile al seguente URL: <https://www.censis.it/rapporto-annuale/51°-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2017>.

<sup>212</sup> Fundación ONCE, *Universidad y discapacidad*, consultabile al seguente URL: <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/universidad-y-discapacidad>.

<sup>213</sup> Censis, *Rapporto ...*.

<sup>214</sup> Ibidem.

<sup>215</sup> FISH, *I giovani con disabilità ...*, pp. 44-46.

Per quanto concerne l'ambito formativo, sono di particolare interesse le strategie didattiche che si possono adottare per favorire l'apprendimento delle persone con BES e DSA pur con le dovute differenze; in questo caso i concetti chiave che guidano l'intera progettazione del loro percorso sono la personalizzazione in base ai singoli bisogni educativi e l'adattamento del progetto didattico alle loro diverse esigenze<sup>216</sup>. Proprio l'adattamento curricolare è una questione particolarmente spinosa, perché sono gli stessi studenti a percepirla negativamente temendo che essa possa incidere sulla propria formazione, ragion per cui esso deve essere condotto dal docente sempre in linea con le disposizioni del proprio ateneo e in modo non dissimile da quanto avviene nel contesto scolastico, e cioè non rinunciando all'inserimento di questi studenti in una cornice educativa comune<sup>217</sup>. Tutto ciò è realizzabile attraverso un adattamento concernente ciascuna delle diverse fasi del processo di apprendimento, ossia la creazione delle condizioni atte a stimolare il discente (input); la comprensione ed elaborazione da parte di quest'ultimo delle informazioni ricevute; e infine la realizzazione di un prodotto finale che certifichi l'avvenuta comprensione (output)<sup>218</sup>.

Rispetto al processo di apprendimento descritto, nel caso degli studenti con disabilità la personalizzazione e l'adattamento curricolare si compongono di tre differenti ma complementari operazioni che sono la sostituzione, la facilitazione e la semplificazione. Nel primo caso si tratta di trasporre l'input e l'output in una forma differente da quella scritta, il che a seconda dei casi può voler dire utilizzare la L.I.S./L.E.S. per i sordi e i sordo-muti, il Braille per i ciechi, ma anche le registrazioni audio per i ragazzi che hanno problemi visivi, la videoscrittura per chi ha disturbi come la disortografia e così via. Nel secondo, la facilitazione riguarda soprattutto l'eventuale cambiamento degli ambienti di apprendimento – allo scopo di mettere lo studente maggiormente a suo agio – o il modo in cui le informazioni possono essere recepite anche attraverso l'uso di specifici strumenti<sup>219</sup>. Quest'ultimi sono assai preziosi soprattutto per gli studenti con DSA, i quali rendono meno di quanto potrebbero (e per questo sono detti anche *underachieving students*) non per una minore capacità intellettuale ma proprio a causa di questi disturbi, ai quali proprio l'ausilio tecnologico può porre parzialmente o

<sup>216</sup> L. Ambrosi, *Bisogni educativi degli alunni nell'apprendimento della storia*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, pp. 78-79.

<sup>217</sup> Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui, *Estudiantes con discapacidad ...*, p. 469.

<sup>218</sup> Ambrosi, *Bisogni educativi ...*, pp. 79-80.

<sup>219</sup> Ivi, pp. 80-84. Per quanto concerne le persone affette da cecità un passo in avanti enorme è stato fatto in Spagna dove ben 66.000 volumi in formato Braille sono stati resi disponibili grazie agli sforzi della Fundación ONCE, cfr. Fundación Once, *España abre más de 66.000 libros en braille y formatos accesibles a todos los ciegos del mundo*, 07/01/2021, consultabile al seguente URL: <https://www.once.es/noticias/espana-abre-mas-de-66-000-libros-en-braille-y-formatos-accesibles-a-todos-los-ciegos-del-mundo> .

totalmente rimedio<sup>220</sup> – si pensi per esempio all'enorme aiuto che per una persona cieca può provenire da un *Display Braille*, che è capace di convertire in tempo reale un testo digitale in questo sistema di scrittura. Infine, laddove ve ne fosse bisogno alle prime due operazioni può aggiungersi anche una semplificazione da parte del docente, che può fornire materiali facilitati lessicalmente o concettualmente, o anche prevedere in fase di valutazione un margine di errore più ampio rispetto ai criteri solitamente utilizzati per l'esame finale<sup>221</sup>.

Ancora, possiamo aggiungere che in generale, e tanto più quando si parla di didattica speciale e dell'inclusione, esistono sette principi cardine che devono essere rispettati; in primo luogo le attività e i materiali provenienti dai docenti devono essere: a) *accessibili ed equi*, in modo che a priori possano essere fruiti da chiunque senza pericoli di discriminazione; b) *flessibili*, talché l'apprendimento sia agevolato e più significativo perché multimodale; c) *semplici e coerenti*, soprattutto in riferimento agli obiettivi didattici che intendono raggiungere d) *espliciti e chiari*, onde evitare dannosi fraintendimenti; in secondo luogo l'ambiente didattico deve: e) *favorire l'apprendimento*, il che significa cercare di prevedere su quali argomenti gli studenti potrebbero avere più difficoltà in modo da sapere in anticipo come porvi rimedio; f) *comportare il minore sforzo fisico possibile*, per evitare che questi studenti possano avere difficoltà di reperimento dei materiali o, nel caso specifico a recarsi in biblioteca o in altri luoghi; g) *essere adeguato/attrezzato*, e dunque favorire la possibilità di utilizzare diversi strumenti e modalità d'insegnamento<sup>222</sup>.

Per fare fronte a questa sfida di una didattica delle pari opportunità, inclusiva e in grado di favorire adattamenti, strumenti e un personale docente e amministrativo preparato a gestire tali necessità, ogni università ha predisposto centri *ad hoc* in grado di offrire sia servizi di consulenza per un adeguato supporto psicologico, sia di progettazione didattica per l'adozione di una corretta strategia e per la fornitura degli eventuali strumenti compensativi. Allo stesso modo è importante segnalare che queste istituzioni non si occupano soltanto di fornire assistenza agli studenti disabili e/o con DSA o BES, ma spesso offrono anche un più ampio servizio di sostegno psicologico dedicato a tutti gli studenti, e cercano di lottare contro le

<sup>220</sup> SInAPSi, *La cassetta degli attrezzi del Centro SInAPSi*, 2018, pp. 15-16; 41.

<sup>221</sup> Ambrosi, *Bisogni educativi ...*, p. 84.

<sup>222</sup> Fundación ONCE, *Manual para alcanzar la inclusión en el aula universitaria. Pautas de accesibilidad arquitectónica, tecnológica y pedagógica para garantizar la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria*, 2012, pp. 131-138. La Fundación ONCE, è in prima linea in Spagna nella promozione dell'integrazione delle persone con disabilità. In merito agli studi universitari e ai diversi servizi che gli atenei hanno disposto, la Fondazione ha predisposto un'ottima guida per il reperimento e la consultazione delle principali informazioni sulla specifica offerta formativa di ciascun ateneo. La guida in questione è consultabile al seguente URL <https://guiauniversitaria.fundaciononce.es>.



discriminazioni promuovendo energicamente una cultura delle differenze con campagne informative e varie altre attività. È in questo senso che le università stanno sempre più predisponendo un allargamento dei propri piani di inclusione facendo riferimento non soltanto alle persone con disabilità, ma anche a tutte coloro che si trovano a essere emarginate o in una condizione di vulnerabilità<sup>223</sup>.

Sotto il profilo dell'inclusione va detto che la storia è tra le discipline più rilevanti per argomenti, temi, prospettive e possibili finalità educative, e in questo senso abbiamo visto nel primo capitolo come essa possa essere una fonte inesauribile per lo sviluppo di valori quali la multiculturalità, la comprensione e il rispetto delle differenze di ogni tipo, e dunque un antidoto contro ogni forma di discriminazione. In questo senso, un ruolo importante potrebbe essere ricoperto anche del digitale. È infatti un ambiente di apprendimento che se correttamente organizzato può garantire un maggiore rispetto delle pari opportunità, come si nota dal fatto che, per esempio, dei materiali caricati da un docente potranno disporre anche quegli studenti disabili impossibilitati a recarsi assiduamente presso il proprio ateneo, o che dal digitale provengono la maggiore parte degli strumenti ausiliari/compensativi attualmente disponibili, tra i quali figurano anche le variazioni delle modalità di lettura e il lettore vocale che accompagnano i manuali in versione e-book – che sarebbe quanto mai opportuno che tutte le case editrici realizzassero proprio per questi motivi.

In conclusione, forse si può dire che la definitiva diffusione della DaD/EaD potrebbe avere aperto spiragli per una didattica ancora più inclusiva; infatti, una volta ritornati nelle aule universitarie, a nostro avviso, più che procedere a una sua abolizione sarebbe quanto mai opportuno riconvertirla nel senso di uno strumento integrativo in grado di arricchire l'offerta formativa garantendo un più largo accesso a quest'ultima a tutti quegli studenti che per svariati motivi sono impossibilitati a frequentare i corsi.

<sup>223</sup> Solo a titolo di esempio si possono citare i casi del Centro SInAPSi dell'Università Federico II e il *Servicio de Atención a Personas con Discapacidades* dell'UPV/EHU, entrambi con obiettivi assai simili. Il centro dell'ateneo napoletano è dotato di due specifiche sezioni dedicate rispettivamente alla disabilità e alle DSA, ed eroga servizi di accoglienza, *counseling*, progettazione pedagogica e tecnologia; accanto a esse vi sono poi anche i comparti per il successo formativo, antidiscriminazione e cultura delle differenze, e per la promozione dell'occupabilità. D'altra parte, attraverso il *III Plan de inclusión* l'ateneo basco oltre a occuparsi degli studenti in ingresso e in uscita, si prefissa l'obiettivo di promuovere una vita universitaria all'insegna delle pari opportunità e dell'inclusione; un aspetto quest'ultimo che emerge in maniera del tutto chiara dall'ampia cerchia di persone che possono usufruire dei servizi erogati dall'università e che comprende studenti con situazioni economiche e familiari delicate, quelli con disabilità, richiedenti asilo politico o in una condizione che li priva della propria libertà, o con difficoltà legate alla propria identità sessuale o di genere. Cfr. Carta dei servizi SInAPSi <https://www.sinapsi.unina.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.php/L/IT/D/3%252F5%252Fe%252FD.82455bb8a87386637414/P/BLOB%3AID%3D924/E/pdf?mode=inline> e il *III Plan de inclusión* UPV/EHU [https://www.ehu.eus/documents/2241153/5090030/EHUagenda+2030\\_INCLUSION\\_ES\\_web.pdf/5116bfcb-0bba-78da-3019-d37ba897e02d?t=1569835365000](https://www.ehu.eus/documents/2241153/5090030/EHUagenda+2030_INCLUSION_ES_web.pdf/5116bfcb-0bba-78da-3019-d37ba897e02d?t=1569835365000).



## CAPITOLO IV

### Tra tradizione e innovazione.

#### Spunti per la costruzione di un nuovo manuale di storia medievale per l'università

##### 1. *Pensare un manuale di storia medievale*

Alla luce di quanto emerso dall'analisi della manualistica universitaria e considerando il quadro delineato a proposito della didattica della storia tra Italia e Spagna, disponiamo di quegli elementi utili per tentare di formulare l'ipotesi di un nuovo manuale di storia. Al di là dell'osservare ancora più da vicino le principali sfide che un autore deve affrontare in fase di progettazione e realizzazione di un lavoro del genere, lo scopo è quello di proporre un progetto che pur presentando una qualche continuità con i testi preesistenti, intende distaccarsene per dare vita a un prodotto diverso, innovativo e attento ad alcuni aspetti spesso non adeguatamente considerati. Non nascondiamo che si tratta di una proposta ambiziosa, a maggior ragione se consideriamo che sarà più che altro teorica, ciononostante, cercheremo di presentare alcuni esempi concreti degli elementi portanti del testo.

La nostra attenzione si rivolgerà a una sintesi di storia medievale, ovvero a quell'epoca storica che, forse, per i motivi di cui si è detto nel precedente capitolo, presenta uno dei maggiori gradi di difficoltà per gli studenti da poco giunti all'università. In questo senso, bisogna tenere presente che questa proposta manualistica è stata concepita con l'obiettivo di fornire ai suoi fruitori uno strumento poliedrico che possa guidarli verso un apprendimento assai diverso da quello a cui sono solitamente abituati nel contesto scolastico, da realizzarsi predisponendo un lavoro capace di combinare le informazioni essenziali con diversi e frequenti momenti di analisi critica. Il nostro testo sarà senz'altro molto ricco e complesso per forma, struttura e apparati. Pertanto, riteniamo che per questo manuale – destinato al mercato italiano – un buon titolo capace di condensare quanto detto possa essere: *Il Medioevo. Una nuova proposta interpretativa*.

##### 1.1 *I destinatari dell'opera*

Comprendere quali sono i destinatari è fondamentale perché influenza direttamente non soltanto la scrittura, lo stile e il linguaggio, ma soprattutto l'organizzazione e il taglio dei

contenuti. Dal momento che il target di questo lavoro sono gli studenti italiani al primo/secondo anno di università, è evidente la necessità di avere bene in mente quali sono mediamente le difficoltà, i punti di forza, le abitudini e le debolezze che più spesso li riguardano. In questo, i risultati dei questionari e dell'osservazione di lezioni ed esami ci vengono decisamente incontro suggerendoci diversi fattori da ponderare.

Noi sappiamo che normalmente alunne e alunni di storia all'inizio del loro percorso di studi universitari non dispongono di conoscenze/competenze ampie, ma possiedono una preparazione nozionistica caratterizzata in primo luogo dall'assenza di un reale ragionamento sui fenomeni e sui concetti fondamentali della storia medievale, e in secondo luogo dalla presenza di falsi miti e stereotipi figli dell'immaginario collettivo odierno e in parte anche dell'insegnamento scolastico. Bisogna aggiungere un ulteriore elemento, vale a dire il fatto che la stragrande maggioranza non ha alcuna percezione della dimensione problematica della storia come disciplina scientifica, ragion per cui le fonti e il dibattito storiografico sono praticamente estranei all'idea di storia che essi hanno sviluppato sinora. Di fronte a questo stato di cose, è chiaramente necessario costruire una narrazione che sia in grado di incentivare anche un cambiamento dell'approccio allo studio, cosa che tra l'altro può favorire anche il lavoro dei docenti in aula. Dunque il nostro manuale deve essere pienamente esaustivo dal punto di vista informativo e nulla può sottintendere in merito alle conoscenze di prim'ordine<sup>1</sup>, né tantomeno può contraddistinguersi per una trattazione eccessivamente sintetica che rischierebbe di non soffermarsi appropriatamente su alcuni passaggi ed eventi importanti. In secondo luogo, per i noti problemi connessi alla comprensione di alcuni fenomeni (uno su tutti, il feudalesimo), nonché per l'abbondanza di conoscenze distorte, è opportuna anche una ricostruzione che riprenda alcuni concetti fondamentali chiarendoli e smentisca puntualmente quelle radicate convinzioni che pregiudicano un corretto studio del Medioevo.

Accanto a queste considerazioni, che già introducono alcuni elementi di riflessione per il discente, deve affiancarsi una narrazione in grado di restituire tutta la complessità della storia; beninteso, con ciò non intendiamo dire che bisogna redigere un testo linguisticamente complesso, ma piuttosto crearne uno che mostri come le interpretazioni degli storici divergono su molti punti e che i fenomeni non sono interpretabili in modo univoco. Allo stesso tempo, deve esservi spazio per qualche riferimento alle fonti e per l'integrazione di alcuni estratti all'interno del corpo centrale del testo. Così inteso quello ottenuto sarà necessariamente un lavoro tendente a un'analisi critica, ovvero qualcosa di molto lontano dai testi descrittivi tipici

<sup>1</sup> Sull'argomento si veda *infra* il Capitolo I, pp. 30-31; per una definizione si veda il glossario in appendice.

dell'ambito scolastico e capace di organizzare una narrazione che non ignora quei concetti di secondo ordine essenziali per pensare storicamente<sup>2</sup>. Un'impostazione di questo tipo pare tanto più opportuna se ricordiamo che per molti studenti, soprattutto quelli provenienti da altri corsi di laurea, questo potrebbe essere il primo manuale di storia incontrato durante il percorso di studi universitari.

Da questo punto di vista una questione su cui bisogna soffermarsi è emersa dai questionari, e riguarda precisamente le date. Abbiamo visto come una buona parte degli studenti abbia segnalato che la loro grande quantità è un problema; il fatto che le date costituiscano un catalizzatore dell'attenzione degli studenti fornisce indirettamente un'ulteriore conferma del peso che la memorizzazione ricopre durante lo studio. Per evitare di fornire ulteriori appigli a una preparazione così connotata, il nostro manuale, contrariamente a quanto accade anche per i libri di testo universitari, deve essere caratterizzato da pochissime date, quelle assolutamente indispensabili alla costruzione di una trama cronologicamente ordinata ed esauriente, per questa ragione a integrazione del testo nell'appendice è prevista anche una piccola cronologia delle date notevoli, che può dare qualche riferimento in più e mettere nella giusta prospettiva cronologica eventi vicini nel tempo ma spesso trattati in luoghi diversi del testo. Sono queste le considerazioni preliminari che hanno mosso la nostra riflessione intorno a questa proposta di manuale; accanto a esse vi sono anche altri aspetti da considerare che riguardano precisamente lo stile e il linguaggio da una parte, e l'organizzazione grafica del testo dall'altra, ed è appunto di questi che ci occuperemo adesso.

## 1.2 *Lo stile e il linguaggio*

Abbiamo visto che la leggibilità, la chiarezza e la facilità di comprensione sono tra i principali criteri considerati dai docenti al momento dell'adozione di un testo, se a questo aggiungiamo il fatto che ancora più significativamente la complessità del linguaggio costituisce il problema più grave fra quelli incontrati durante lo studio dei manuali di storia, si capisce allora quanto sia centrale che il nostro lavoro sia improntato alla chiarezza. È importante anche il ricorso a una terminologia che faccia direttamente riferimento alle fonti e al dibattito storiografico, eventualmente presentando una veloce spiegazione fra parentesi piuttosto che in singoli spazi

<sup>2</sup> Sull'argomento si veda *infra* il Capitolo I, pp. 30-31; per una definizione si veda il glossario.

dedicati<sup>3</sup>. È poi essenziale che vi siano una costruzione sintattica lineare e il giusto equilibrio tra periodi non troppo ampi ma neanche troppo brevi. Infatti, quando la narrazione è eccessivamente articolata il rischio è quello di non essere più seguiti dal lettore; al contrario quando lo stile di scrittura è caratterizzato da costruzioni sintattiche elementari l'impressione che se ne ricava è quella di una comunicazione perentoria, fatta di frasi e quindi asettica. Nella stesura di un manuale anche se è importante condensare quanti più dati possibili, lo è ancora di più tenere sempre ben presente che la densità informativa non deve andare a discapito di una narrazione piana, che non può rinunciare all'utilizzo di elementi retorici né tantomeno sottintendere i necessari passaggi logici<sup>4</sup>.

Una scrittura troppo piatta e asciutta, che non include nessun tipo di informazione aggiuntiva e/o che non dà mai spazio ad aspetti in grado di suscitare la curiosità badando solo all'essenziale finisce presto per stancare perché rende pesante la lettura e può complicare notevolmente lo studio. In merito abbiamo visto che la maggior parte degli allievi studia un manuale di storia principalmente attraverso la sua sottolineatura, e secondariamente anche tramite schematizzazioni e riassunti del testo. Sapendo ciò riteniamo sia di fondamentale importanza dare vita a un testo non troppo sintetico perché, se creiamo un'opera da cui nessuna frase può essere espunta, in cui tutto risulta essenziale, lo studente avrà grosse difficoltà a costruire una gerarchia di rilevanza tra le diverse informazioni, e anche a riassumere e soprattutto a schematizzare. Sarebbe così spinto verso un apprendimento prevalentemente mnemonico e probabilmente anche all'eliminazione di parti rilevanti del testo per semplificare il proprio lavoro. Per questi motivi, da un lato, la forte essenzialità del testo e dei contenuti, che riguarda strettamente i manuali scolastici ma anche qualcheduno di ambito universitario – come, per esempio, i pur ottimi Montanari e Azzara-Rapetti<sup>5</sup> – è assolutamente da evitare; dall'altro è anche importante che non si evidenzino col corsivo/grassetto termini rilevanti affinché il lettore possa lavorare autonomamente sul testo compiendo tutte le operazioni che ritiene opportune. Infatti, non vediamo il motivo per cui bisogna influenzare ulteriormente l'allievo suggerendogli implicitamente nel testo cosa ritenere ragguardevole o meno considerando che già la scelta, il taglio e l'organizzazione dei contenuti sono frutto di una determinata interpretazione imposta dall'autore. Dunque, devono essere gli studenti a

<sup>3</sup> Un esempio potrebbe essere il seguente: "L'editto di Rotari cercò di arginare le faide attraverso lo strumento del *guidrigildo* (il risarcimento in denaro che il reo doveva alla famiglia della vittima per evitare la vendetta) [...]".

<sup>4</sup> Rovinello, *Pensare un manuale ...*, in Adorno, Ambrosi, Angelini, *Pensare storicamente ...*, pp. 237-238.

<sup>5</sup> Montanari, *Storia medievale ...*; C. Azzara, A. Rapetti, *La Chiesa nel Medioevo*, 2009.

individuare gli elementi rilevanti, in modo tale da realizzare un'operazione che necessariamente comporterà la comprensione prima ancora della memorizzazione<sup>6</sup>.

In aggiunta, lo stile di scrittura adottato deve essere pienamente in linea con quello che è il tipo di manuale che vogliamo realizzare, nel nostro caso, volendo produrre un'opera che sia tutt'altro che un compendio o un bignami di storia medievale, è importante che nel testo trovino spazio diversi elementi in grado di coinvolgere il lettore in una dimensione analitica. A questo scopo un ottimo espediente può essere l'utilizzo delle domande, che in modo del tutto naturale tendono a suscitare curiosità e stimolano il proseguimento della lettura; pertanto, diversi interrogativi saranno presenti sia nella trattazione centrale che come titoli di paragrafi che introducono questioni storiograficamente complesse. Inoltre, il nostro lavoro non esclude l'uso del condizionale, del periodo ipotetico e di termini – come verosimilmente, probabilmente, quasi, forse – che non dissimilmente da quanto avviene nell'ambito della ricerca, introducono diverse sfumature sulla scala delle possibilità e rendono conto della problematicità della disciplina storica.

In conclusione, un aspetto rilevante può riguardare anche il coinvolgimento emotivo del lettore, e a questo proposito, considerando anche la lunghezza e la densità tipiche di un manuale, potrebbe essere opportuno avvalersi di alcuni accorgimenti in grado di catturare e rinnovare l'attenzione; per esempio, gli approfondimenti potrebbero essere caratterizzati da uno stile meno formale o comunque da una ricostruzione che può introdurre qualche aneddoto o presentare qualche nota di colore allo scopo di rompere la monotonia del corpo centrale del testo. All'interno di quest'ultimo, forse, anche l'ironia, soprattutto quando si procede alla decostruzione di stereotipi e falsi miti, potrebbe essere un ottimo espediente, così come la sporadica comparsa della prima persona al posto della terza; infatti, se quello che vogliamo realizzare è un manuale aperto al confronto tra molteplici possibilità interpretative, e che comporta delle scelte rispetto a determinate tesi e problemi storiografici affrontati, perché non lasciare che la soggettività dell'autore emerga talvolta anche nel testo? Siamo sicuri che una simile impostazione, insieme agli altri elementi considerati, possa senz'altro contribuire a rendere il nostro lavoro meno impersonale eliminando quella sgradevole sensazione di un sapere freddamente enciclopedico.

<sup>6</sup> Senatore, *Medioevo: istruzioni ...*, p. 33.

### 1.3 *Una proposta differente a proposito dell'impaginazione*

Un'altra questione assai rilevante riguarda la realizzazione grafica del testo, o con un termine tecnico, la sua impaginazione. Anche da questo punto di vista il nostro manuale vuole proporre qualcosa di differente rispetto ai suoi predecessori. La quasi totalità di questi presenta un *continuum* quasi ininterrotto di pagine e pagine di scrittura, spezzato soltanto da qualche immagine/carta geografica e dalla fine di ciascun capitolo. Nel nostro testo vorremmo evitare ciò, pertanto, la poliedricità a cui aspiriamo deve riguardare non soltanto lo stile, i contenuti e gli approcci, ma anche la forma. Il nostro intento non è quello di trasferire nel contesto universitario i numerosi colori e apparati dei manuali scolastici, ma realizzare un'opera che pur conservando la chiarezza e l'ordine formale dei testi universitari, faccia spesso uso nella sua parte centrale di una pagina-tipo differente rispetto a quella ordinaria.

Prima di provare a mostrare più precisamente, anche visivamente, che cosa intendiamo, è opportuno sottolineare che la necessità di un'operazione simile è dettata anche dalle trasformazioni che la società odierna ha imposto su attività come la lettura. Non si tratta di accettare passivamente i cambiamenti dettati dall'avvento del digitale ma di riconoscere che, forse, di fronte al mutamento delle abitudini, dei supporti e delle modalità con cui i giovani apprendono oggi, è necessario cominciare a riflettere su proposte differenti da quelle alle quali siamo abituati da secoli. Infatti, se consideriamo che gli eventuali fruitori di questo manuale sono nati dopo il Duemila, ci rendiamo conto che essi sono pienamente immersi in una realtà digitale e in una modalità di fruizione dei contenuti che è completamente differente rispetto a quella anche di soli dieci anni fa. Gli studenti sono oggi avvezzi alla lettura attraverso lo *smartphone*, prima ancora che col PC, accedono quotidianamente a decine e decine se non centinaia di contenuti muovendosi liberamente e in totale scioltezza tra immagini, video, link e testi di vario tipo. Questa loro capacità di saltare da un elemento all'altro senza particolari difficoltà, e di passare dall'immagine al testo e viceversa, anche interrompendo la lettura per diversi minuti, per poi riprenderla dopo aver visto un video o aver letto un'altra sezione dell'articolo, riteniamo possa essere sfruttata anche didatticamente per favorire un migliore collegamento tra i diversi elementi del nostro manuale, e anche un aumento dell'attenzione da parte degli studenti.

Detto ciò, il nostro manuale dunque finirebbe per accogliere una grande varietà in merito alle possibili articolazioni di una singola pagina considerando le diverse combinazioni ottenibili non solo dall'utilizzo di elenchi puntati e dall'affiancamento del testo all'immagine – senza che questa venga inserita a parte e dunque confinata ai margini del processo di apprendimento, ma



anche tramite il ricorso a diversi tipi di approfondimenti, carte, passi di fonti o autori, e a piccoli specchietti informativi riguardanti specifici documenti sul modello di quanto fatto dal Christol-Nony<sup>7</sup>. Chiaramente questa molteplicità di stimoli deve essere sempre funzionale al contenuto, che dovrà risultare estremamente chiaro onde evitare quella sensazione di confusione e disordine che si avverte nel caso dei manuali scolastici.

Figura 8 - Un esempio di impaginazione con focus sugli approfondimenti<sup>8</sup>

270    Capitolo X - Le seconde invasioni e la diffusione dei poterli locali

### Gli uomini del Nord: Vichinghi e Variaghi

A partire dal IX secolo diverse fonti ci indicano che l'Europa (particolarmente quella occidentale) fu vittima di una serie di incursioni che ebbero come protagonisti alcune popolazioni che conosciamo col nome di Normanni. Questa denominazione ci dice molto dell'origine di questi popoli dato che letteralmente l'espressione significa "uomini del Nord", e infatti essi provenivano dalla zona della Scandinavia, dove vivevano soprattutto nelle aree costiere, come ci suggerisce anche la parola "vik" che significa "baia" e dalla quale probabilmente discende anche il termine "Vichinghi", a conferma del fatto che si trattava di popoli assai esperti nell'arte della navigazione.

Area d'origine dei Vichinghi (VII sec.)    Conquiste del IX secolo  
 Conquiste del X secolo    Conquiste dell'XI secolo  
 Incursioni dei Vichinghi    Rotte dei Vichinghi

- Come possiamo vedere dall'immagine questi gruppi di guerrieri/pirati cominciarono a muoversi verso ovest dirigendosi in direzione delle coste britanniche; inizialmente il loro intento principale più che conquistare territori, era quello di compiere razzie e fare bottino per poi tornare indietro. Nel corso del tempo mentre diversi gruppi si spingevano fino a saccheggiare diverse città della penisola iberica, della Provenza e d'Italia, altri provarono a stabilirsi definitivamente in Irlanda e Inghilterra dove furono lungamente osteggiati e sconfitti da Alfredo il Grande (878).

Altri ancora si stanziarono nella parte nord-orientale della Francia. Da qui compirono devastanti incursioni e nell'866 giunsero ad assediare Parigi. La città non cadde ma la loro attività continuò e costrinse non molto tempo dopo l'imperatore Carlo il Semplice a riconoscerne ufficialmente la presenza con la concessione a Rollone di quei territori che sostituirono il nucleo originario del ducato di Normandia (911).

**Focus: I Vichinghi in Islanda e sulle sponde del Labrador.**

I Vichinghi furono un popolo di navigatori formidabili che si avvale dell'uso di una tipologia di imbarcazione molto veloce e agile chiamata *drakkar*. Ben presto, dopo essere arrivati prima in Inghilterra e poi in Irlanda si spinsero ancora più a ovest giungendo in Islanda, un'isola completamente disabitata che colonizzarono nel periodo compreso tra l'874 e il 930. Circa cinquanta anni più tardi alcuni coloni islandesi si diressero verso la Groenlandia dove diedero vita ad alcuni insediamenti stabili. Da qui, nel corso dell'XI secolo giunsero nella penisola del Labrador nell'attuale Canada, dove, tuttavia, non riuscirono a stanziarsi definitivamente. Per lungo tempo gli storici hanno nutrito molti dubbi sulla veridicità di quanto diverse saghe islandesi riportavano sulle mitiche terre della cosiddetta Vinland, e di fatto ancora oggi non è chiaro dove fossero i loro temporanei insediamenti. Ciononostante, il ritrovamento di alcune evidenze archeologiche ha dimostrato ormai inconfutabilmente che i Vichinghi giunsero effettivamente su quella costa, motivo per cui si può affermare che, anche se non riuscirono a colonizzarlo, essi furono i primi scopritori del continente americano.

**Il Landnámabók: una fonte sulla colonizzazione islandese**

Letteralmente "Libro dell'insediamento", è una fonte dal valore davvero inestimabile perché fornisce una grande quantità di dati sul periodo della colonizzazione vichinga dell'isola, verificatasi tra la fine del IX e l'inizio del X secolo. Anche se la versione più recente del manoscritto risale al XIII secolo, non vi sono molti dubbi sull'attendibilità delle informazioni riportate al suo interno. Grazie a questo manoscritto – che costituisce anche una delle più antiche testimonianze della lingua islandese – possiamo conoscere gli eventi più importanti della storia dell'isola, per esempio, sappiamo anche che la sua colonizzazione si deve a un gruppo di 400 normanni che furono guidati dall'esploratore Ingólfur Arnarson, che è comunemente riconosciuto come il primo colonizzatore dell'isola nonostante alcuni l'avessero già raggiunta senza stabilirsi definitivamente.

- Parallelemente alle incursioni verso Occidente, altri gruppi, soprattutto svedesi, si diressero a Oriente verso l'attuale territorio compreso tra la Russia e l'Ucraina, conosciamo costoro col nome di "Variaghi". Essi sfruttando la navigazione fluviale si integrarono velocemente mescolandosi con le popolazioni slave autoctone e dando vita a città come Novgorod e Kiev, dalle quali iniziarono un fiorente commercio che ben presto li portò a stretto contatto anche con i musulmani e i bizantini.

<sup>7</sup> Christol, Nony, *De los orígenes de Roma ...*

<sup>8</sup> La carta sull'espansione vichinga è tratta dal sito *Storia digitale* della Zanichelli, consultabile al seguente URL: <https://dizionario.zanichelli.it/storiadigitale/p/mappestoriche>. Nell'esempio proposto l'intero testo è una nostra elaborazione.

**Il *Landnámabók*: una fonte sulla colonizzazione islandese**

Letteralmente "Libro dell'insediamento", è una fonte dal valore davvero inestimabile perché fornisce una grande quantità di dati sul periodo della colonizzazione vichinga dell'isola, verificatasi tra la fine del IX e l'inizio del X secolo. Anche se la versione più recente del manoscritto risale al XIII secolo, non vi sono molti dubbi sull'attendibilità delle informazioni riportate al suo interno. Grazie a questo manoscritto – che costituisce anche una delle più antiche testimonianze della lingua islandese – possiamo conoscere gli eventi più importanti della storia dell'isola, per esempio, sappiamo anche che la sua colonizzazione si deve a un gruppo di 400 normanni che furono guidati dall'esploratore Ingólfur Arnarson, che è comunemente riconosciuto come il primo colonizzatore dell'isola nonostante alcuni l'avessero già raggiunta senza stabilirsi definitivamente.

**Focus: I Vichinghi in Islanda e sulle sponde del Labrador.**

I Vichinghi furono un popolo di navigatori formidabili che si avvale dell'uso di una tipologia di imbarcazione molto veloce e agile chiamata *drakkar*. Ben presto, dopo essere arrivati prima in Inghilterra e poi in Irlanda si spinsero ancora più a ovest giungendo in Islanda, un'isola completamente disabitata che colonizzarono nel periodo compreso tra l'874 e il 930. Circa cinquanta anni più tardi alcuni coloni islandesi si diressero verso la Groenlandia dove diedero vita ad alcuni insediamenti stabili. Da qui, nel corso dell'XI secolo giunsero nella penisola del Labrador nell'attuale Canada, dove, tuttavia, non riuscirono a stanziarsi definitivamente. Per lungo tempo gli storici hanno nutrito molti dubbi sulla veridicità di quanto diverse saghe islandesi riportavano sulle mitiche terre della cosiddetta Vinland, e di fatto ancora oggi non è chiaro dove fossero i loro temporanei insediamenti. Ciononostante, il ritrovamento di alcune evidenze archeologiche ha dimostrato ormai inconfutabilmente che i Vichinghi giunsero effettivamente su quella costa, motivo per cui si può affermare che, anche se non riuscirono a colonizzarlo, essi furono i primi scopritori del continente americano.

Come si può vedere poco più indietro, il risultato ci pare realizzabile, oltre che più interessante rispetto alla pagina alla quale siamo abituati. A differenza dei normali manuali universitari si può notare una disposizione del testo più dinamica, ma anche due aspetti particolari. Il primo è rappresentato dall'assenza dei tioletti laterali, che nel nostro caso mal si concilierebbero con la disposizione ibrida del testo e sarebbero davvero poco utili considerando la lunghezza non troppo ampia idealmente attribuita a ciascun paragrafo; dunque, essi lasciano spazio all'introduzione degli estratti di fonti e alle eventuali glosse degli studenti. Il secondo è rappresentato da quella freccia che, come si vede, in questo caso congiunge l'estratto sul lato sinistro – riguardante il *Landnámabók*, una delle maggiori fonti sulla colonizzazione vichinga dell'Islanda – con l'approfondimento tematicamente affine sul lato destro. Un utilizzo ponderato di questo tipo di elementi – frecce, collegamenti, rimandi e così via – tra le diverse parti del testo potrebbe essere uno degli elementi caratterizzanti di questo nuovo manuale<sup>9</sup>.

#### 1.4 Uno sguardo d'insieme alle criticità e agli obiettivi

A completamento della fase di progettazione del nostro manuale ideale è importante considerare più nello specifico le principali difficoltà e gli scopi di questo progetto. Ciò ci

<sup>9</sup> Va precisato che tra i manuali analizzati l'unico a presentare alcune variazioni dei margini del testo in virtù dell'inserimento di approfondimenti, e soprattutto di specchietti lessicali, è Zorzi, *Storia medievale ...*; rispetto a questo testo la nostra impaginazione coinvolge più accentuatamente una maggiore varietà di elementi, è sprovvista dei tioletti laterali ed è dotata di collegamenti grafici come quelli mostrati nell'esempio.

permetterà di delineare un quadro più preciso dell'opera e anche di considerare le questioni più importanti di fronte alle quali possono ritrovarsi tutti gli autori di un manuale di storia destinato all'università. In primo luogo, è importante conseguire un rapporto equilibrato tra esaustività informativa e chiarezza argomentativa, anche attraverso un'attenta organizzazione dei contenuti. A questo proposito c'è da precisare che il nostro manuale sarà composto da 590 pagine, una cifra che può sembrare eccessiva, ma per la quale va tenuto conto che, al di là del fatto che vi sono alcuni testi come il Donzelli che ne presentano molte di più, se limitiamo il volume alla sola storia generale e all'appendice, allora avremmo un'agile opera di 441 pagine, ossia poco più ampia del Piccinni e meno voluminosa del Vitolo<sup>10</sup>.

La strutturazione contenutistica a sua volta chiama in causa almeno altre due questioni; la prima riguarda le diverse tipologie di discorsi storici possibili (la ricostruzione evenemenziale, i fenomeni di lunga durata, le strutture sociali, economiche, culturali e così via), che devono essere tutte presenti nella giusta proporzione e bene amalgamate fra loro. La seconda impone di considerare adeguatamente dove e come inserire non solo i vari elementi del testo, con riferimento agli apparati di supporto e di approfondimento, ma soprattutto i diversi approcci dal momento che questo vuole essere un testo in cui alla storia generale si affiancano spazi dedicati all'analisi iconografica, alla prospettiva di genere, alla storia della storiografia e a suggestioni provenienti dalla *Digital/Public history*. Senza dimenticare l'urgenza di decostruire falsità e di favorire un apprendimento critico proponendo uno stile di scrittura e strumenti capaci di tenere viva l'attenzione, un'ultima considerazione va fatta anche a proposito della piattaforma digitale, che visti anche gli intenti e le caratteristiche del manuale deve essere presente ma a patto di presentare contenuti aggiuntivi validi.

Possiamo individuare altrettanti obiettivi in parte collegati, che ci aiuteranno a spiegare meglio anche le ragioni di determinate scelte alle quali abbiamo fatto cenno finora. A partire da quanto abbiamo affermato a proposito dell'apprendimento critico e della poliedricità, va precisato meglio che cosa intendiamo con queste due espressioni. Il progetto che stiamo delineando intende fornire agli studenti la possibilità di usufruire di uno strumento pensato non soltanto per una preparazione di tipo generale, ma volto a fornire una serie di apparati e di sezioni che possano stimolare una maggiore consapevolezza storica. Perché ciò avvenga riteniamo non ci si possa limitare alla solita narrazione, vi è il bisogno di utilizzare strategie didattiche diverse ma complementari. Considerato ciò, vogliamo presentare un ampio

<sup>10</sup> Sono considerate nel conteggio anche nove pagine vuote da porsi a separazione delle diverse parti e delle sezioni interne alla terza parte.

repertorio di argomenti che mettono direttamente in contatto i discenti con i progressi fatti dalla più recente storiografia su vari temi; lo scopo è quello di incentivare un allargamento degli orizzonti e una più ampia comprensione delle diverse sfaccettature della disciplina storica, nonché una maggiore coscienza sul significato che il concetto di Medioevo ha assunto nel corso del tempo e nel nostro presente. In linea con tutto questo possono intendersi, da un lato, l'obiettivo di favorire un avvicinamento alle fonti sia nel testo principale che in sezioni apposite; dall'altro quello di includere funzionalmente le immagini all'interno della ricostruzione al fine di favorire un'alfabetizzazione visiva di base. A questo bisogna aggiungere che il manuale deve essere capace di suggerire adeguati spunti di approfondimento non soltanto attraverso la canonica bibliografia e l'espansione digitale, ma anche attraverso sezioni appositamente pensate per fornire elementi di riflessione utili anche dopo l'esame<sup>11</sup>.

### *1.5 Un esempio dell'indice del manuale*

Per un migliore discernimento anche della struttura nelle sue diverse componenti accanto a ciascuna parte del volume (centrato e in maiuscoletto) troviamo una cifra che ne indica il numero complessivo di pagine, e lo stesso è segnalato accanto al titolo di ciascun capitolo (in maiuscoletto). Affianco ad alcuni paragrafi può trovarsi un'indicazione (posta tra parentesi quadre) volta a segnalare l'eventuale presenza di una carta e/o di una o più immagini e schemi. Nonostante la complessa disposizione e la discreta quantità di contenuti, si può osservare come lo schema seguito da ciascun capitolo è piuttosto lineare e agile allo scopo di aiutare lo studente a muoversi facilmente tra le diverse parti una volta compreso il modello organizzativo. Prendendo come riferimento la terza parte del volume, quella più corposa perché dedicata alla ricostruzione degli eventi e dei problemi della storia medievale, si può notare come ciascun capitolo abbia inizio sempre con un'immagine, da qui la ricostruzione si snoda lungo i vari paragrafi, accompagnati talvolta da alcuni foci, ossia gli approfondimenti (segnalati in corsivo), fino a giungere al punto in cui viene presentata una bibliografia di riferimento rispetto agli argomenti trattati. I capitoli della prima e seconda parte seguono anch'essi questo schema ma senza presentare un percorso iconografico iniziale e gli approfondimenti. È totalmente differente l'organizzazione dell'appendice che, oltre a un indice delle cose notevoli e una serie di date di riferimento, è caratterizzata dalla presenza di alcune particolari sezioni, una dedicata

<sup>11</sup> Per queste sezioni si vedano in questo capitolo i paragrafi 3.2 e 3.4, pp. 267-269; 273-276.

all'analisi di diverse tipologie di fonti, una concernente la didattica della storia – una novità assoluta su cui ritorneremo in seguito –, e una in cui vengono proposti alcuni possibili spunti di ricerca. Fatte queste precisazioni, presentiamo di seguito l'indice in modo tale da potere poi focalizzare l'attenzione sui vari elementi che compongono il volume.

*Il Medioevo. Una proposta interpretativa (pp. 590)*

PREMESSA. Alcune precisazioni su categorie storiche, taglio e obiettivi del manuale (3 pp.)

PARTE I - STRUMENTI (61 pp.)

CAPITOLO I - COMPRENDERE IL MEDIOEVO (12 pp.)

1. Il concetto di "Medioevo" e la sua storia
2. Le periodizzazioni possibili
3. Gli spazi (e la geografia) del Medioevo
4. Falsi miti e stereotipi

[Carta generale]

- Bibliografia -

CAPITOLO II - ALCUNI CONCETTI FONDAMENTALI (40 pp.)

1. Incontro latino-germanico
2. Potere temporale e potere spirituale
3. Teocrazia e Cesaropapismo
4. Feudalesimo
5. Signoria
6. Incastellamento
7. Cavalleria
8. Ortodossia ed eterodossia
9. Scolastica
10. Crociata e  *Jihad*
11. (Le) libertà
12. Corporazioni/arti/gilde
13. Monarchia
14. Rinascimento

- Bibliografia -

CAPITOLO III - FONTI E STORIOGRAFIA (9 pp.)

1. Breve repertorio delle principali fonti
2. Un profilo dei principali storiografi medievali
3. Le caratteristiche della storiografia medievale

- Bibliografia -

PARTE II - STRUTTURE E LUNGA DURATA (76 pp.)

CAPITOLO I - DEMOGRAFIA E CLIMA (13 pp.)

1. L'andamento demografico tra III e XV secolo
2. Campagna e città
3. Ambienti

[Schema]

4. Il rapporto con l'ambiente
5. Malattie e catastrofi naturali

- Bibliografia -

CAPITOLO II - ECONOMIA (15 pp.)

1. L'agricoltura
2. Il commercio e il mare
3. La moneta
4. Il ruolo delle città
5. Espansioni e crisi

- Bibliografia -

CAPITOLO III - SOCIETÀ E ISTITUZIONI (20 pp.)

1. La teoria dei tre ordini
2. Impero e papato
3. Città e campagna
4. Signorie, regni e comuni
5. Feudalesimo
6. Le donne
7. Poveri, marginali, schiavi e servi

- Bibliografia -

CAPITOLO IV - RELIGIONI E MAGIA (13 pp.)

1. Cristianesimo cattolico
2. Cristianesimo ortodosso
3. Credenze, superstizioni e magia
4. Ebraismo
5. Islam

[Carta principali aree di pertinenza di ciascuna religione]

- Bibliografia -

CAPITOLO V - MENTALITÀ, CULTURA E ARTE (15 pp.)

1. Immaginario collettivo
2. Monasteri e università
3. Il romanico e il gotico
4. Arte bizantina e arte islamica
5. Umanesimo e Rinascimento

- Bibliografia -

PARTE 3 - EVENTI E PROBLEMI (398 pp.)

LA TARDO ANTICHITÀ (IV - VI)

CAPITOLO I - FINE E TRASFORMAZIONE DEL MONDO ROMANO (10 pp.)

*Percorso iconografico. Un simbolo del medioevo: La corona ferrea del Duomo di Monza (V-VII sec.)*

1. Crisi e riforme dell'Impero (III-V secolo)
2. La diffusione del Cristianesimo
3. I barbari nell'impero: invasione o "migrazione di popolo"?
4. La caduta dell'Impero d'Occidente

[Carta dell'Impero romano nel 395 d.C.]

- *Medioevo oggi. L'età di mezzo tra fiction e serie tv* -

[Immagine]

- Bibliografia -

CAPITOLO II - LA NASCITA DELL'EUROPA LATINO-GERMANICA (13 PP.)

*Percorso iconografico. L'elmo di Sutton Hoo: il tesoro di un re sassone (625 ca.)*

1. I regni romano-barbarici: caratteri ed evoluzione [Carta dei regni romano-barbarici]
  2. Il regno degli Ostrogoti in Italia
  3. Visigoti e vandali
  4. I Franchi [Carta sull'ascesa dei Franchi]
  5. Angli, Sassoni in Britannia
- *Medioevo oggi: Un connubio perfetto e fuorviante: l'ambientazione medievale e il fantasy-* [Immagine]
- Bibliografia -

CAPITOLO III - L'ORIENTE. BIZANTINI, SASANIDI E SLAVI (12 PP.)

*Percorso iconografico. Giustiniano e la sua corte in un mosaico della chiesa di San Vitale a Ravenna (VI sec.)*

1. L'Impero d'Oriente dopo il 476 d.C.
  2. Giustiniano e la restaurazione imperiale
  3. Riforme e riorganizzazione [Carta sull'Impero bizantino con le conquiste giustinianee]  
- *Focus. Il Corpus Iuris Civilis -*
  4. Il conflitto con l'Impero Sasanide
  5. Dagli Avari al problema dell'espansione slava [Carta sull'area di occupazione slava]
- Bibliografia -

CAPITOLO IV - ALLE ORIGINI DELLO STATO DELLA CHIESA (14 PP.)

*Percorso iconografico. Un salterio irlandese del VI secolo, il Cathach di San Columba (VI sec.)*

1. Dalla nascita della dottrina cristiana al primato del vescovo di Roma
  2. Arianesimo ed altre eresie
  3. Origine e diffusione del monachesimo [Carta sulla diffusione del monachesimo]
  4. La regola benedettina
  5. Gregorio Magno e l'evangelizzazione dei popoli pagani: tra narrazioni trionfalistiche e realtà storica [Carta sulla cristianizzazione]
- *Focus. San Colombano e la cristianizzazione dell'Irlanda -*
- Bibliografia -

IL PRIMO MEDIOEVO (VII -X)

CAPITOLO V - L'ITALIA TRA LONGOBARDI E BIZANTINI (15 PP.)

*Percorso iconografico. Il sito archeologico longobardo di Castelseprio (VI-VIII sec.)*

1. L'arrivo del popolo longobardo [Carta sull'Italia tra Longobardi e Bizantini]
  2. Organizzazione e consolidamento  
- *Focus. L'editto di Rotari -*
  3. La caduta del regno longobardo
  4. La *Longobardia minor*
  5. Gli storici e le interpretazioni sull'invasione longobarda
- Bibliografia -

CAPITOLO VI - UN NUOVO MONOTEISMO. NASCITA ED ESPANSIONE DELL'ISLAM (VII-X SEC.) (20 PP.)

*Percorso Iconografico. Una moneta sasanide ispirata al modello del califfato dei Rashidun (656)*

1. L'Arabia preislamica

2. Muhammad e l'Islam<sup>12</sup> [Carta sulle fasi dell'espansione islamica]  
- Focus. *Sunniti, sciiti e khargiti*
  3. Il califfato elettivo e l'espansione ai danni di Bizantini e Sasanidi (632-660)
  4. Ascesa e caduta della dinastia omayyade (660-750)
  5. Il califfato abbaside fino alla rivolta dei Karmati (750-939)
  6. La frammentazione dell'unità califfale: l'Emirato di Cordova e la dinastia fatimide in Egitto
  7. La conquista musulmana della Sicilia
  8. La tesi di Pirenne
- Bibliografia -

CAPITOLO VII - I FRANCHI E LA FORMAZIONE DELL'IMPERO CAROLINGIO (20 PP.)

*Percorso iconografico. La cappella palatina di Aquisgrana (VIII-X sec.)*

1. Dall'ascesa al potere dei Pipinidi a Carlo Magno  
- Focus. *La guerra contro i Sassoni, l'Irminsul e la mitologia germanica* -
  2. Il rapporto col papato e la conquista del Regno d'Italia [Carta sull'Impero carolingio]
  3. La riorganizzazione del territorio franco
  4. La diffusione dei rapporti vassallatico-beneficiari
  5. La riforma ecclesiastica
  6. La rinascita carolingia
  7. La frammentazione dei domini imperiali [Carta sulla spartizione dell'Impero]
  8. Sul nesso tra Impero carolingio ed Europa
- Bibliografia -

CAPITOLO VIII - RIORGANIZZAZIONE E RAFFORZAMENTO DELL'IMPERO BIZANTINO (VIII-X) (12 PP.)

*Percorso iconografico. Una rara testimonianza del periodo iconoclasta: l'abside della chiesa di Sant'Irene a Costantinopoli (VIII sec.)*

1. Dalla dinastia eracliana alla dinastia amoriana
  2. La formazione dell'Impero bulgaro [Carta sull'Impero bizantino e bulgaro nell'VIII sec.]
  3. L'iconoclastia
  4. Basilio I e gli arbori della dinastia macedone
  5. Ripresa economica ed espansionismo territoriale [Carta sull'Impero bizantino al tempo di Basilio II]
  6. Si può parlare di un feudalesimo bizantino?
- Bibliografia -

CAPITOLO IX - ECONOMIA E SOCIETÀ TRA VI E X SECOLO (12 PP.)

*Percorso iconografico. Una miniatura sul ciclo dei mesi in un manoscritto (830)*

1. La vita nelle campagne
  2. Il sistema economico curtense [Schema]
  3. Il bosco
  3. La vita nelle città  
- Focus. *La condizione femminile tra alto e basso Medioevo* -
  4. Vescovi e città
  5. Il commercio e la monetazione [Schema sulle principali monete medievali]
- Bibliografia -

CAPITOLO X - LE SECONDE INVASIONI E LA DIFFUSIONE DEI POTERI LOCALI (22 PP.)

*Percorso iconografico. La pietra runica di Re Harald Dente Azzurro (Jelling, Danimarca, X sec.)*

1. I regni anglosassoni (VII-IX) [Carta sull'Inghilterra dell'eptarchia]

<sup>12</sup> Abbiamo preferito non utilizzare il nome Maometto perché nonostante sia assai diffuso, si tratta di un termine di matrice europea e per di più connotato in senso negativo.



2. Gli uomini del Nord: Vichinghi e Variaghi [Carta con le diverse fasi delle invasioni vichinghe]  
- *Focus. I vichinghi in Islanda e sulle sponde del Labrador* -
  3. Invasione degli Ungari e incursioni saracene [Carta sulle incursioni di Ungari e Saraceni]
  4. Crisi dell'ordinamento pubblico
  5. L'incastellamento e la nascita della signoria [Disegno di un castello]
  6. La Francia da Carlo il Grosso ai capetingi
  7. La complessa situazione del Regno d'Italia
  8. La restaurazione dell'Impero da parte degli Ottoni
  9. Uno sguardo d'insieme intorno all'anno Mille [Carta politica dell'anno Mille]
  10. Tra controllo politico e popolamento: il dibattito sui castelli
- Bibliografia -

## IL PIENO MEDIOEVO (XI-XIII)

### CAPITOLO XI - LA RINASCITA DELL'OCCIDENTE (17 PP.)

*Percorso iconografico. Uno strumento essenziale: l'aratro pesante in una miniatura dell'XI secolo*

1. Crescita demografica
  2. Espansione e progressi dell'agricoltura
  3. Ripresa ed espansione dei commerci
  4. L'importanza dei mercanti
  5. Il ruolo delle città marinare [Carta sulle rotte commerciali delle città marinare]  
- *Focus. Ascesa e declino di Amalfi* -
  6. Gli artigiani, la produzione manifatturiera e il lavoro delle donne
  7. Una rivoluzione agraria?
- Bibliografia -

### CAPITOLO XII - LA RIFORMA DELLA CHIESA E LE CROCIATE (20 PP.)

*Percorso iconografico. L'importanza di Gerusalemme in una particolare mappa del XIII sec.*

1. Esigenze di riforma e rinnovamento della Chiesa
  2. Un nuovo monachesimo [Carta sui monasteri cluniacensi e cistercensi]
  3. La riforma e il rafforzamento del primato papale  
- *Focus. Il culto dei santi e delle reliquie* -
  4. Lo scontro con l'Impero per le investiture
  5. La prima crociata, la formazione degli stati crociati e gli ordini cavalleresco-militari  
[Carta sugli itinerari delle prime tre crociate e gli stati crociati]
  6. La reazione musulmana (1147-1192)
  7. Genesi e trasformazione del concetto di crociata
  8. Il dibattito sulle crociate
- Bibliografia -

### CAPITOLO XIII - VERSO LO SVILUPPO DELLE MONARCHIE (XI-XII SEC.) (17 PP.)

*Percorso iconografico. Un particolare dell'arazzo di Bayeux (XI sec.)*

1. I rapporti feudali come strumento monarchico
  2. L'Inghilterra normanna
  3. L'Irlanda dalle incursioni vichinghe alla conquista normanna (1169)  
- *Medioevo oggi. Viollet-le-Duc e il "restauro" di Notre-Dame e Carcassonne* - [Immagine]
  4. La Francia capetingia  
- *Focus. I Re taumaturghi secondo Marc Bloch* -
  5. I Normanni in Italia meridionale [Carta sull'arrivo dei normanni in Italia]
  6. La penisola iberica dal crollo del Califfato di Cordova alla battaglia di Las Navas de Tolosa [Carta]
  7. La *Reconquista*: un concetto controverso
- Bibliografia -

CAPITOLO XIV - I COMUNI (14 pp.)

*Percorso iconografico. L'allegoria del buon governo di Ambrogio Lorenzetti (1338-1339)*

1. La nascita di una civiltà
  2. Il comune consolare [Carta dei comuni italiani e arrivo di Federico I]
  3. Dallo scontro con Federico I alla pace di Costanza
  4. Linee di sviluppo e fondamenti ideologici e culturali  
- *Focus. Matrimoni, doti e patrimoni* -
  5. Le lotte intestine e il comune popolare  
- *Focus. Bartolo di Sassoferrato e il pensiero giuridico medievale* -
  6. Altre esperienze: Le città libere francesi e tedesche, e le università meridionali
  7. Altre esperienze: La Sardegna dei giudicati [Carta sulla Sardegna dei giudicati]
- Bibliografia -

CAPITOLO XV - LA CRISI DELL'IMPERO BIZANTINO (XI-XIII) (14 pp.)

*Percorso iconografico. Un bottino di guerra: i cavalli di San Marco (IV sec. a.C.) trafugati a Costantinopoli*

1. Dalla dinastia macedone al pericolo selgiuchide
  2. I rapporti con l'Occidente e la ripresa sotto la dinastia dei Comneni  
- *Focus. Anna Comnena e l'Alessiade (1148)* -
  3. La IV crociata e l'avvento dell'Impero Latino d'Oriente [Carta sulla IV Crociata e le sue conseguenze]
  4. Il ritorno dell'Impero con i Paleologi
  5. Le ragioni del declino bizantino
- Bibliografia -

CAPITOLO XVI - RINNOVAMENTO CULTURALE E NUOVE FORME DI RELIGIOSITÀ (18 pp.)

*Percorso iconografico. Uno scorcio sul mondo delle università: il sepolcro di Matteo Gandoni (Bologna, 1330)*

1. Nuove forme del sapere
  2. Il ruolo delle istituzioni ecclesiastiche
  3. Le università [Carta sulla diffusione delle università in Europa]
  4. Il latino e la diffusione dei volgari
  5. Il contributo della cultura greca e araba
  6. L'espansione del dissenso religioso
  7. Il papato e la lotta alle eresie
  8. La crociata contro gli Albigesi [Carta sull'area di diffusione dell'eresia catara]  
- *Focus. L'invenzione del Purgatorio* -
  9. Gli ordini mendicanti  
- *Focus. Sante e mistiche medievali* -
- Bibliografia -

CAPITOLO XVII - IMPERO, PAPATO E MONARCHIE (XIII SEC.) (17 pp.)

*Percorso iconografico. Castel del Monte, Andria, 1240*

1. Verso il consolidamento della monarchia in Francia e in Inghilterra [Carta sull'Europa nel 1200]  
- *Focus. Il San Luigi di Jacques Le Goff* -
  2. Federico II e il conflitto col papato e i comuni
  3. Dalla battaglia di Benevento alla pace di Caltabellotta: Angioini e Aragonesi nel Mezzogiorno
  4. L'avanzamento dei regni cristiani nella penisola iberica
  5. La Scozia dal regno di Alba alle guerre d'indipendenza
  6. Il conflitto tra Filippo il Bello e Bonifacio VIII
  7. *Lo Stupor Mundi*: Federico II tra mito e realtà storica
- Bibliografia -

CAPITOLO XVIII - IL MONDO MUSULMANO TRA XII E XIII SECOLO (10 pp.)

*Percorso iconografico. L'alcazaba almohade a Badajoz (Spagna, XIII sec.)*

1. L'Egitto dagli Ayyubidi al sultanato dei Mamelucchi. [Carta: Nord-Africa, Oriente e le ultime crociate]
2. Il califfato almohade nel Nord-Africa Occidentale
3. Il sultanato di Rum in Anatolia
4. Le ultime crociate

- Bibliografia -

CAPITOLO XIX - IL NORD, L'EST E L'INVASIONE MONGOLA (17 PP.)

*Percorso iconografico. La via della seta in una miniatura dell'atlante catalano (1375)*

1. I regni di Danimarca, Norvegia e Svezia
2. L'Islanda indipendente (X-XIII sec.)
3. La crociata contro i Sorabi (1147-1185) [Carta sul Nord e l'Est Europa tra XII e XIII sec.]
4. L'ordine teutonico e i cavalieri Portaspada nel Nord-Est europeo
5. Il principato di Kiev
6. Il Regno d'Ungheria-Croazia  
- *Focus. La Repubblica di Dubrovnik* -
7. Le origini del Regno di Serbia
8. L'invasione dei Mongoli [Carta sull'invasione dei Mongoli e la formazione dei khanati]
9. L'Orda d'oro e gli altri khanati  
- *Focus. La via della seta e i Polo alla corte di Kubilai Khan* - [Carta sulla via della seta]
10. La *Pax Mongolica*
11. La storiografia russa e gli studi sull'Orda d'oro

- Bibliografia -

IL TARDO MEDIOEVO (XIV-XV)

CAPITOLO XX - IL TRECENTO. TRA CRISI E TRASFORMAZIONE (14 PP.)

*Percorso iconografico. La sepoltura delle vittime di peste a Tournai, Miniatura dal Tractatus quartus di Gilles li Muisit, (1353)*

1. Il rallentamento
2. La peste [Carta sulla diffusione della peste]
3. Conseguenze e opportunità del crollo demografico  
- *Focus. Johan Huizinga e L'autunno del Medioevo* -
4. Tensioni e rivolte: le campagne
5. Tensioni e rivolte: le città
6. Il dibattito sulla crisi del Trecento

- Bibliografia -

CAPITOLO XXI - TRA SIGNORIE E REGNI: L'ITALIA TRECENTESCA (15 PP.)

*Percorso iconografico. La resa di Napoleone della Torre, affresco ad Angera (Varese, XIV sec.)*

1. Il papato ad Avignone (1309-1377)
2. Origine ed evoluzione delle signorie cittadine  
- *Focus. I conflitti tra Guelfi e Ghibellini* -
3. La Repubblica di Venezia [Carta sui domini veneziani e genovesi nel Mediterraneo]
4. Il Mezzogiorno angioino [Carta sull'Italia del Trecento]
5. Il regno aragonese di Sicilia  
- *Focus. La prostituzione nel basso Medioevo* -
6. Sull'inserimento di Mezzogiorno e Sicilia nel quadro commerciale mediterraneo

- Bibliografia -

CAPITOLO XXII - IL CONSOLIDAMENTO DELLE MONARCHIE NAZIONALI E IL TRAMONTO DELL'UNIVERSALISMO IMPERIALE (12 PP.)

*Percorso iconografico. L'incoronazione di Carlo V di Francia in una miniatura del Grandes Chroniques de France (1455-1460)*

1. Francia e Inghilterra durante la Guerra dei Cent'anni (1337-1453) [Carta sulle varie fasi del conflitto]
2. L'affermazione dei principati in Germania (XIV-XV)
3. Genesi e sviluppo della confederazione svizzera (1291-1499)
4. I regni di Castiglia, Navarra, Aragona, Portogallo e Granada (XIV) [Carta sulla penisola iberica]
5. Irlanda e Scozia nel XV secolo  
- *Focus. Il dissenso e le sue forme* -
6. Si può parlare di uno Stato tardomedievale?

- Bibliografia -

#### CAPITOLO XXIII - IL NORD E L'EST EUROPA ALLA FINE DEL MEDIOEVO (15 PP.)

*Percorso iconografico. L'invasione mongola dell'Ungheria in una miniatura del Chronicum Pictum (1285)*

1. La crociata lituana (1283-1410) e la crociata contro Novgorod (1295-1378) [Carta: crociate del Nord]
2. Le monarchie scandinave e l'Islanda nell'orbita norvegese
3. La Lega anseatica [Carta sul commercio e le città anseatiche]
4. La formazione del Granducato lituano [Carta sull'Europa baltica]
5. Un caso particolare: lo Stato teutonico  
- *Medioevo oggi. L'uso propagandistico del Medioevo nella Germania nazista* - [Immagine]<sup>13</sup>
6. Dal principato di Moscovia alle origini della Russia
7. L'Ungheria dagli Angiò a Ladislao VII Jagellone

- Bibliografia -

#### CAPITOLO XXIV - L'AVANZATA OTTOMANA E LA FINE DELL'IMPERO BIZANTINO (15 PP.)

*Percorso iconografico. Una paura costante: un affresco sull'assedio di Costantinopoli a settanta anni dalla sua caduta (Monastero di Moldovița, Romania, 1532).*

1. Le origini dell'Impero Ottomano e il rapporto con l'Occidente [Carta sull'espansione ottomana nel XV sec.]
2. Due baluardi della cristianità: l'Albania e il Principato di Valacchia
3. La caduta di Costantinopoli (1453)
4. La riorganizzazione dell'Impero  
- *Focus. I Turchi a Otranto (1480-1481)*
5. Le dinastie berbere nel Nord-Africa: Merinidi, Hafside e Zayyanidi (XI-XV) [Carta sui domini berberi]
6. Sulla natura dell'Impero Ottomano

- Bibliografia -

#### CAPITOLO XXV - GLI STATI REGIONALI IN ITALIA E IL RINASCIMENTO (21 PP.)

*Percorso iconografico. La corte dei Gonzaga. Affresco di Andrea Mantegna (Mantova, 1465-1474)*

1. Gli aragonesi e la conquista del Regno di Napoli
2. La pace di Lodi e la politica dell'equilibrio [Carta sull'Italia alla pace di Lodi]  
- *Focus. La nascita della diplomazia* -
3. La Firenze medicea
4. Il dominio sforzesco a Milano
5. Venezia tra espansione e lotta ai Turchi
6. I principati feudali orientali e occidentali
7. Mantova e Ferrara
8. Il regno di Sardegna  
- *Focus. Eleonora d'Arborea e la Carta de Logu (1392)* -
9. Lo stato della Chiesa dallo Scisma d'Occidente all'ascesa dei Borgia
10. La morte del Magnifico e il crollo dell'equilibrio italiano
11. Umanesimo e Rinascimento: mecenatismo, arte e cultura
12. Il concetto di Rinascimento: usi e interpretazioni

<sup>13</sup> L'immagine a cui pensiamo in questo frangente è il quadro *Der Bannerträger* realizzato nel 1933 da Hubert Lanzinger che ritrasse Hitler come un cavaliere medievale mentre issa in alto il vessillo della Germania nazista.

- Bibliografia -

CAPITOLO XXVI - VERSO UN NUOVO MONDO (12 pp.)

*Percorso iconografico. L'America nella mappa di Waldseemüller (1507)*

1. La Francia dal confronto col ducato di Borgogna agli arbori delle Guerre d'Italia [Carta del conflitto]
2. L'Inghilterra dalla Guerra delle due Rose all'avvento dei Tudor [Carta politica alla fine del Medioevo]
3. La Spagna: la caduta di Granada e l'unificazione delle corone di Castiglia e Aragona
4. L'età delle esplorazioni geografiche e la scoperta dell'America (1492) [Carta sulle esplorazioni]  
- Focus. L'editto di Granada e la cacciata degli ebrei dalla Spagna -

- Bibliografia -

APPENDICE (43 pp.)

ESEMPI DI ANALISI DELLE FONTI (20 pp.)

1. Fonte narrativa - La *Cronica* dell'Anonimo Romano e la morte di Cola di Rienzo (1357)
2. Fonte legislativa - Alcune leggi dall'Editto di Rotari (643)
3. Fonte giudiziaria - Le condizioni per essere cittadino di Milano da un dibattito giudiziario (1184)
4. Fonte amministrativa/fiscale - Un polittico sui beni della curtis di Griliano (X sec.)
5. Corrispondenze - Una lettera a Francesco Sforza dall'ambasciatore milanese a Napoli (1455)
6. Fonte agiografica - I Fioretti di San Francesco, capitolo XXIV, *Come santo Francesco convertì alla fede il Soldano di Babilonia e la meretrice che lo richiese di peccato* (1375 circa.)
7. Fonte letteraria - La teoria dei tre ordini nel *Carmen ad Robertum regem* di Adalberone di Laon (1025)
8. Fonte archeologica - La necropoli longobarda di Spilamberto (VI-VII secolo) [3 immagini]
9. Fonte epigrafica - L'epigrafe bizantina della cattedrale di Bari (X-XI secolo) [1 immagine]
10. Fonte artistica - Il trionfo della morte, un affresco nella Sicilia del XV secolo [1 immagine]

SPUNTI PER LA DIDATTICA DELLA STORIA MEDIEVALE (10 pp.)

POSSIBILI SPUNTI DI RICERCA (3 pp.)

DATE NOTEVOLI (4 pp.)

INDICE DELLE COSE NOTEVOLI (6 pp.)

## 2. *La realizzazione del nucleo centrale*

Entriamo nel vivo del discorso andando a osservare più da vicino in che modo sarebbe possibile realizzare gli obiettivi di cui si è detto soffermandoci specificamente sui contenuti e su un esempio delle modalità in cui potremmo realizzare alcuni di essi. In questo senso, quanto stiamo per evidenziare, se opportunamente sintetizzato, potrebbe anche costituire la premessa del manuale stesso, così che lo studente prima di iniziarne lo studio possa essere messo al corrente delle scelte compiute rispetto a molti argomenti e possa contare su una migliore visione d'insieme e comprensione di quanto presentato.

### 2.1 *Il taglio interpretativo*

Vogliamo offrire uno strumento il più possibile completo che, d'altra parte, si presta anche a un uso che potrebbe essere limitato solo ad alcune sue sezioni o a un certo tipo di lavoro ivi proposto (si pensi al percorso iconografico o alla sezione sull'analisi delle fonti); così inteso il nostro testo potrebbe anche presentarsi come un efficace strumento integrativo assai versatile a seconda delle diverse esigenze di studenti e docenti.

A questo proposito, volendo restare concentrati per ora sulla parte di maggiore interesse, ossia quella concernente la storia generale, un esempio perfetto dell'impostazione volta all'analisi critica dei contenuti è ben rappresentato dalla costante presenza di alcuni paragrafi elaborati allo scopo di fornire una riflessione su determinati argomenti. Così, osservando l'indice si può notare come l'ultimo capitolo sia quasi sempre dedicato al dibattito storiografico, allo studio di un concetto o di una categoria interpretativa fondamentale, dunque a una problematizzazione che talvolta può assumere la forma diretta di un vero e proprio quesito. Da questo punto di vista sono state essenziali le suggestioni giunte da volumi come il Donzelli e il Vitolo<sup>14</sup>, i quali ci hanno fornito quei riferimenti per ragionare su ciascun capitolo nei termini di un problema storiografico da affrontare. Tuttavia, è stato importante anche il contributo proveniente, da un lato, dal recente manuale introduttivo a cura di Giuseppe Albertoni, Simone M. Collavini, Tiziana Lazzari, che pure ci ha fornito in parte un esempio utile per la strutturazione dei contenuti, dall'altro il Pani-Todisco<sup>15</sup>, da cui abbiamo tratto l'ispirazione per l'inserimento di questi paragrafi analitici non all'inizio o come sezione separata del testo, come

<sup>14</sup> AA.VV., *Storia medievale ...*; Vitolo, *Il medioevo ...*.

<sup>15</sup> G. Albertoni, S.M. Collavini, T. Lazzari (a cura di) *Introduzione alla storia medievale*, 2020; Pani-Todisco, *Storia romana ...*.

accade rispettivamente nei primi due testi appena citati, ma come parte integrante di ciascun capitolo. In tal senso, tali paragrafi posti a mo' di chiusura e di riflessione d'insieme su un argomento che ben racchiude il significato della ricostruzione proposta, completano un percorso idealmente iniziato con l'immagine proposta in apertura, tanto è vero che non di rado quest'ultima è direttamente collegabile al soggetto finale del capitolo – come accade, per esempio, in quello sulla rinascita dell'Occidente (XI), dove la miniatura sull'aratro pesante si connette al dibattito sull'esistenza o meno di una rivoluzione agraria con l'avvento del pieno Medioevo.

Un altro esempio a conferma del taglio interpretativo complesso è fornito da un aspetto spesso sottovalutato all'interno dei manuali, vale a dire l'interdisciplinarietà. Al di là dei diversi filoni storiografici che trovano posto, soprattutto considerando che vi è spazio per le strutture sociali, culturali, economiche, per la prospettiva di genere, ma anche per una forte inclusione di quelle che un tempo erano considerate discipline ausiliare della storia, vale a dire la numismatica, la sfragistica, l'epigrafia, vanno considerate le forti e costanti connessioni con altre discipline. In primo luogo, la geografia, ma parimenti la storia dell'arte, l'antropologia storica<sup>16</sup>, l'architettura e l'archeologia, rispetto alla quale, al di là delle immagini di scavi e parchi, il nostro testo dovrebbe includere numerosi riferimenti sul modello di quanto proficuamente accade in quello della Piccinni<sup>17</sup>. Inoltre, a queste scienze si può aggiungere anche il più ampio mondo dell'informatica umanistica, con cui gli studenti verranno a contatto sia su supporto cartaceo, grazie a una specifica tipologia di approfondimenti, sia su supporto digitale in virtù dei contenuti multimediali predisposti all'interno della piattaforma. In conclusione, anche tralasciando la presenza di ampie sezioni dal tono analitico e l'interdisciplinarietà, possiamo forse sostenere che anche la molteplicità degli approcci, degli elementi forniti, nonché degli argomenti affrontati possa bastare a far comprendere meglio la natura del manuale, in linea anche con quanto espresso dal suo titolo.

<sup>16</sup> Burke, *Testimoni oculari ...*, pp. 207-213. Si veda *infra* anche il capitolo 2, pp. 74-75.

<sup>17</sup> Piccinni, *I mille anni del Medioevo...*, pp. 7, 17, 43, 49, 89, 132; 173, 355. Qui e anche in altre sezioni i riferimenti alle evidenze archeologiche sono spesso presenti e attraversano tutto il manuale, concentrandosi soprattutto sul periodo altomedievale. Nelle nostre intenzioni un uso più massiccio di questo tipo di testimonianze potrebbe essere fatto anche in riferimento alla storia economica (e non solo) del pieno e tardo Medioevo.

## 2.2 *Organizzazione e selezione dei contenuti*

A questo punto è importante concentrarsi sui contenuti con riferimento specifico alle strategie e alle motivazioni didattiche che ci hanno spinto a strutturare il volume in un certo modo. Analizzando l'indice un primo aspetto che salta all'occhio è la divisione in quattro differenti parti; al di là dell'appendice (che offre alcuni strumenti di corredo per l'orientamento e l'approfondimento) e della terza parte (dedicata alla più ampia storia generale del Medioevo) si può senz'altro affermare che le prime due costituiscono alcuni degli elementi più interessanti e caratterizzanti di questo manuale.

La prima, abbastanza corposa, è stata denominata "Strumenti" perché intende fornire agli studenti quei primi rudimenti per potersi avvicinare alla storia medievale con maggiore consapevolezza. Il primo capitolo, dunque è una vera e propria introduzione che, sulla scorta di quanto viene proposto in apertura di diversi manuali, intende compiere un lavoro di precisazione e di decostruzione del concetto di Medioevo. Qui un riferimento importante è stato Giuseppe Sergi<sup>18</sup>, al cui lavoro aggiungeremmo una maggiore correlazione coi significati che tale concetto assume rispetto al nostro presente, in modo tale da porre le basi per una migliore comprensione di una specifica categoria di approfondimenti sulla quale ci concentreremo in seguito. Il secondo capitolo prosegue su questa linea, ma con un'attenzione molto più forte nei confronti di quattordici argomenti fondamentali, per i quali si vuole fornire a mo' di glossario una primissima definizione su cui lo studente può ritornare ogni qual volta incontra nel testo questi termini. La trattazione intorno a ogni singolo concetto deve essere costruita in modo tale da presentarsi come un piccolo saggio capace sia di precisare i molteplici sensi che ognuno di essi può assumere, sia di fornire delle avvertenze sullo studio e sul loro corretto uso, in un modo non dissimile da quanto ha proposto Francesco Senatore nel suo manuale introduttivo<sup>19</sup>. Riteniamo che un approccio di questo tipo sia doveroso soprattutto considerando che – come chi scrive ha avuto modo di sperimentare in prima persona esaminando diversi studenti – sono questi i concetti/fenomeni che sfuggono a una reale comprensione creando le maggiori difficoltà. A conclusione della prima parte, il terzo capitolo è stato concepito come un primo accorgimento per avvicinare alle fonti, fornendo brevi riferimenti per ulteriori approfondimenti e soprattutto per una migliore contestualizzazione degli estratti di documenti inseriti nel corpo centrale o a margine del testo<sup>20</sup>. In questo modo, il risultato dovrebbe essere un primo assaggio

<sup>18</sup> Sergi, *L'idea di Medioevo*, in AA.VV., *Storia medievale...*, pp. 3-41.

<sup>19</sup> Senatore, *Medioevo: istruzioni ...*, pp. 1-49.

<sup>20</sup> Un esempio di quest'ultima categoria di inserti documentari è stato fornito poco fa all'interno del prototipo di impaginazione del nostro manuale con riferimento al *Landnámabók*.



concernente la produzione storiografica medievale, in modo che fin da subito si possa comprendere, da una parte, che le nostre conoscenze non sono discese magicamente dall'alto, e dall'altro quali sono quelle difficoltà interpretative degli storici alle quali si intende alludere anche nella ricostruzione evenemenziale e più frequentemente nella sezione documentaria del volume.

La seconda parte entra più nel vivo della ricostruzione storica con l'intento di presentare una trattazione che focalizzi l'attenzione su un Medioevo non prettamente politico ed evenemenziale, ma che ha come suo riferimento la demografia, il clima, l'economia, la società, la religione, la mentalità, la cultura, l'arte e le istituzioni politiche in una prospettiva di lunga durata. Influenzata da quanto Carlo Capra ha proposto nel fortunato manuale di storia moderna<sup>21</sup>, è una sezione più ampia della precedente, composta da sette capitoli attraverso i quali desideriamo non solo fornire una migliore conoscenza del periodo medievale, ma anche rendere coscienti gli studenti dell'esistenza di fenomeni che si svolgono in un lasso di tempo assai più lungo rispetto a quello delle periodizzazioni tradizionali. In un certo senso possiamo dire che questa unità costituisce l'ultimo passo prima di affrontare con tutte le conoscenze e gli strumenti necessari lo studio del Medioevo in modo critico. Chiaramente il fatto che lo studio delle strutture sociali, culturali, etc. sia tutto racchiuso nella seconda parte non significa che tali argomenti verranno definitivamente accantonati nella terza parte. È esattamente l'opposto, infatti, seppure questo creerà le condizioni per cui taluni argomenti ricorreranno nuovamente dando vita ad alcune ripetizioni, bisogna tenere conto che mentre nelle prime due parti essi vengono trattati in linea generale o in una prospettiva di lungo periodo, nell'ultima essi sono ripresi con riferimento specifico alle particolari circostanze e al periodo di cui ci si sta occupando in quel momento, dunque con una maggiore dovizia di dettagli e una più forte contestualizzazione.

La terza e ultima parte riguarda propriamente la storia dell'età medievale; in merito possiamo chiederci quali sono stati i criteri che hanno guidato l'organizzazione e la scelta dei vari contenuti. Per prima cosa va evidenziato che tutta questa parte, composta da ventisei capitoli, ha inteso garantire una certa linearità cronologica onde evitare di complicare maggiormente la fruizione di un testo che almeno parzialmente ne ha fatto a meno nelle prime due. Differentemente da quanto accade soprattutto nei manuali scolastici, abbiamo optato per una periodizzazione che non dividesse il Medioevo in alto e basso, ma che sul modello della ricerca in ambito europeo distinguesse tra primo, pieno e tardo Medioevo aggiungendovi, come

<sup>21</sup> Capra, *Storia moderna ...*, capp. 1-5, pp. 3-53.

una sorta di preludio, anche l'epoca tardo-antica. Pur avendo dato alcuni secoli di riferimento per ciascuna fase, è chiaro che non si tratta di divisioni rigide e che la trattazione non intende imporre a priori tale suddivisione per qualsiasi area o fenomeno oggetto della nostra attenzione. Questa scelta ci è sembrata la più appropriata non solo perché più precisa e meno fuorviante rispetto a quella classicamente utilizzata nel contesto italiano, ma anche perché capace di suggerire intrinsecamente l'idea di un'epoca non omogenea<sup>22</sup>. Inoltre, è forse bene evidenziare che a proposito della fine del Medioevo non abbiamo scelto soltanto la scoperta dell'America, ma – come si vede anche dai riferimenti presenti nella titolazione dei vari capitoli finali – abbiamo optato per una concezione più ampia che fa variamente riferimento, anche a seconda dell'area considerata, alla definitiva sconfitta dello stato teutonico e agli arbori della Russia per il Nord; alla caduta di Costantinopoli e all'espansione ottomana nei Balcani; alla Guerra dei Cent'anni e alle sue conseguenze per Francia e Inghilterra; all'unificazione delle corone di Aragona e Castiglia per la penisola iberica; alla morte del Magnifico e ai suoi effetti per la politica italiana.

Altro criterio fondamentale, che si può non a caso intuire osservando l'indice, è l'ampliamento dei confini geografici e, di conseguenza, dei temi oggetto della nostra ricostruzione. È un allargamento condotto nel pieno rispetto dell'area geografica connessa al concetto di Medioevo, pertanto non ci siamo spinti fino a considerare l'esperienza storica di popoli asiatici, subsahariani e via dicendo. Piuttosto, il nostro intento è quello di restituire piena dignità ad argomenti e aree completamente ai margini nella grande maggioranza dei volumi analizzati in precedenza. Dunque, il nostro manuale, pur dando un ruolo importante all'Europa occidentale e anche all'Italia, va alla ricerca di una narrazione equilibrata che include altre tre macro-aree, ossia l'Europa del Nord e dell'Est, l'Impero bizantino, il Medio Oriente e l'Africa mediterranea. Inoltre, vogliamo restituire pienamente allo studio universitario l'esperienza di aree a dir poco trascurate come l'Islanda, l'Irlanda, la Scozia, l'Europa baltica e altre ancora. Il risultato è quello di un lavoro che almeno in parte si allontanerà dal canone contenutistico di riferimento includendo la trattazione di argomenti noti solo agli specialisti, e in ogni caso sconosciuti alla quasi totalità degli studenti, quali, per esempio, le crociate del Nord, la Sardegna dei giudicati, l'Albania sotto Giovanni Castriota Scanderbeg, la genesi delle dinastie berbere nordafricane e così via. A questo bisogna aggiungere che l'articolazione della storia di queste aree non è stata volutamente confinata a un solo capitolo, oltre che per evitare una

<sup>22</sup> Sulle conseguenze non positive della suddivisione tra alto e basso Medioevo, soprattutto in ambito scolastico, cfr. Loré, Rao, *Medioevo da manuale ...*, pp. 305-313.

ricostruzione superficiale che avrebbe condensato in poche righe cinque o sei secoli di storia, soprattutto per non spingere implicitamente lo studente a sottovalutare l'importanza di queste parti del libro, che, al contrario, in tal modo risulteranno pienamente integrate col resto del manuale.

Rimandando al prosieguo del capitolo per una trattazione più specifica dei contenuti connessi alle immagini, ma anche agli approfondimenti e alle diverse parti dell'appendice, va sottolineato un ultimo criterio che concerne direttamente l'equilibrio fra le diverse parti del volume. In apparenza potrebbe sembrare un aspetto secondario, ma non lo è affatto. Se si guarda l'indice si può notare che il manuale è piuttosto bilanciato dal punto di vista della distribuzione delle pagine per ciascuna parte e sezione interna a queste<sup>23</sup>, e anche dal punto di vista della partizione dei capitoli tra il periodo alto (40%) o basso (60%) medievale con un rapporto simile a quello che solitamente cercano di mantenere anche gli altri manuali.

### *2.3 Un percorso iconografico per una storia con le immagini*

Nel corso di questo lavoro abbiamo più volte ribadito in diversi frangenti l'importanza di una storia che si avvalga dell'utilizzo delle immagini e del contributo che può provenire dalle diverse tipologie di analisi – iconografica, iconologica, strutturale-semiotica, etc. – che su di esse si possono condurre<sup>24</sup>. Considerato ciò, la nostra proposta manualistica non poteva non includere un'adeguata attenzione su questo punto, che si esplica all'interno del corpo centrale del testo nella realizzazione di un percorso iconografico che esclude del tutto un uso esornativo dell'immagine. Ciò significa che queste non devono essere intese neanche come un supporto ma come il vero e proprio punto di partenza della ricostruzione, la quale, mentre in alcuni casi si snoda a partire da un elemento visivo che ha forte attinenza rispetto a tutto il capitolo, in altri riguarda più da vicino un argomento specifico contenuto al suo interno. Per questo motivo l'immagine è molto spesso coeva rispetto al periodo trattato, ma talvolta può essere anche di poco successiva; in ogni caso ha sempre un forte collegamento rispetto al tema di cui ci si sta occupando.

L'obiettivo non è soltanto quello di catalizzare l'attenzione dello studente, ma di sorprenderlo attraverso un modo differente di fare storia sulla scorta di quanto hanno provato a

<sup>23</sup> Rispetto all'articolazione interna di ciascuna parte avremo rispettivamente per la prima e la seconda, 73 e 116 pp., e 59, 104, 157 e 108 pp. per tardo-antichità, primo, pieno e tardo Medioevo; infine 55 pp. per l'appendice.

<sup>24</sup> Si vedano *infra* capitolo 2, paragrafo 1, pp. 74-75, e capitolo 3, pp. 157-161.

fare con grande successo un'opera italiana e alcune altre dal mondo anglosassone<sup>25</sup>. In questo modo siamo sicuri che sia possibile stimolare maggiormente i nostri allievi e indirizzarli verso un approccio più consapevole nei confronti dei significati intrinseci ed estrinseci assunti dalle immagini. Oltre a questo, non vi è dubbio che esse ci aiuteranno ad accrescere il patrimonio informativo del volume e potranno risultare particolarmente utili per approfondire alcuni aspetti o far avvicinare i giovani lettori a realtà storiche di solito poco note. Un esempio in questo senso può venire dalla scelta di iniziare la ricostruzione del capitolo sulle seconde invasioni (il decimo) a partire da una pietra runica fatta erigere da Re Harald (933-986) “Dente azzurro”, che può fornire lo spunto per occuparsi brevemente della cristianizzazione della Danimarca e in più in generale della cultura vichinga con riferimento al linguaggio delle rune<sup>26</sup>; un altro ancora può venire dal capitolo VI dove la coniazione di una moneta sasanide sul modello di quella califfale ci consente di guardare più da vicino all'incontro-scontro tra queste due civiltà. Grazie a raffigurazioni di vario genere – quali miniature, affreschi, monete, medaglie, manufatti vari, foto di scavi, epigrafi, monumenti e altro ancora – prende forma una ricostruzione differente che ha anche il pregio di introdurre la discussione partendo da un piano diverso da quello evenemenziale.

Tralasciando la presenza anche di alcuni schemi essenziali per taluni argomenti (un esempio su tutti riguarda il sistema curtense), se si guarda l'indice si può notare che il contributo delle immagini in questo manuale non si limita alle ventisei proposte nell'ambito dei singoli percorsi iconografici. Infatti, nella sezione dedicata all'analisi documentaria si sarà notato come vi è spazio anche per il tipo di lavoro che uno storico può compiere su una fonte artistica come *Il trionfo della morte*, un affresco palermitano risalente al Quattrocento. In questo caso attraverso un esame più concreto e puntuale dell'immagine si vuole ribadire l'importanza di questa come documento storico-artistico incentivando lo studente a considerare le fonti nel senso più lato possibile e non soltanto con riferimento a quelle scritte.

Considerando il numero delle immagini provenienti anche dagli esempi di altre tipologie di analisi di testimonianze materiali, il nostro volume presenterebbe complessivamente ben

<sup>25</sup> Alludiamo a lavori quali A. Barbero, C. Frugoni, *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini*, 1999; N. MacGregor, *A History of the World in 100 Objects*, 2012; E. Gertsman, B.H. Rosenwein, *The Middle Ages in 50 Objects*, 2018.

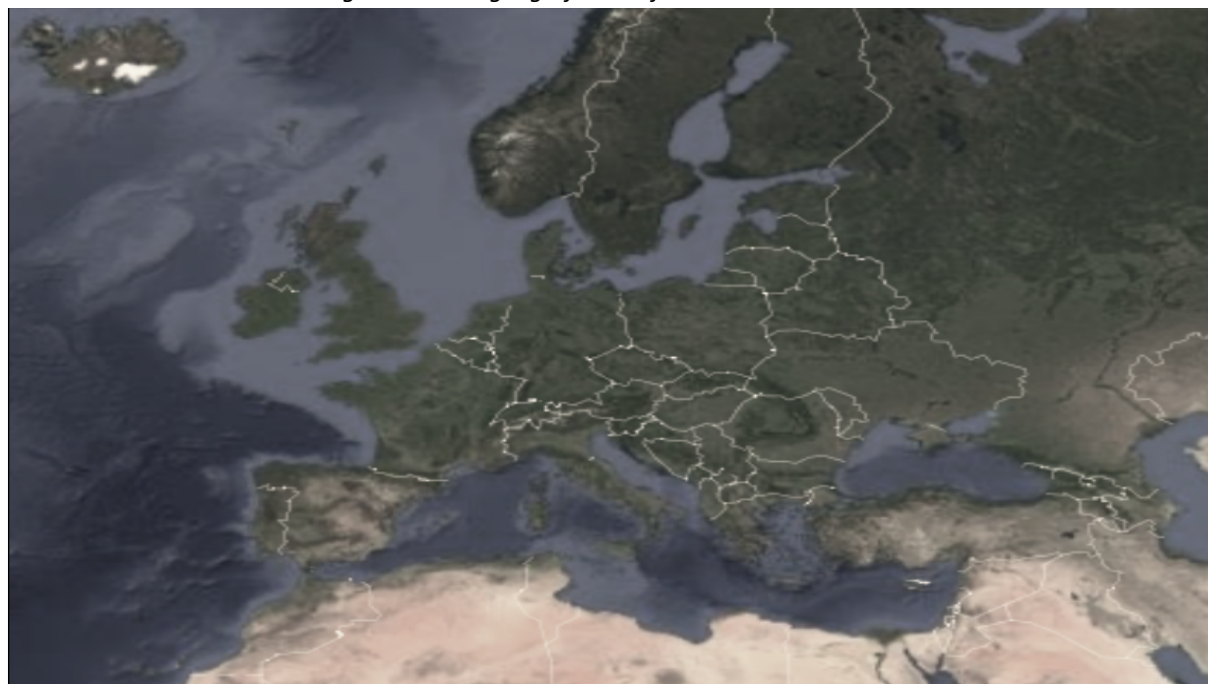
<sup>26</sup> Quanto questo tipo di approccio possa essere utile in termini di stimolo e interesse per gli studenti, anche rispetto al nostro presente, lo si può intendere da un semplice esempio; infatti, ben pochi studenti sapranno che proprio da Re Harald Dente Azzuro o *Bluetooth* deriva l'omonimo nome dello standard per la trasmissione di dati informatici oggi comunemente utilizzato, il cui simbolo non a caso è dato dall'unione delle due rune \* e ð usate come iniziali del sovrano danese. Si veda in merito *Perché il Bluetooth si chiama così?*, in “Il Post”, 31/12/2014, consultabile al seguente URL: <https://www.ilpost.it/2014/12/31/bluetooth/>.

trentasei figure, molte delle quali dovrebbero essere necessariamente a colori, e quattro schemi. Se la cosa in sé per sé non può che essere considerata positivamente, d'altro canto ci fa riflettere anche sul fatto che da un punto di vista editoriale ciò farebbe senz'altro lievitare i costi, e non di poco. Infatti, al di là della qualità del materiale da utilizzare e della riproduzione a colori, quasi sempre riservata solo ai manuali scolastici, c'è anche un discorso assai spinoso legato all'acquisto dei diritti di foto e riproduzioni. Va da sé, che per questo motivo, oltre che per un'impostazione innovativa che può comportare più di qualche rischio da un punto di vista commerciale, questo manuale necessiterebbe di un editore dotato non solo di una certa disponibilità di risorse economiche ma anche di una buona dose di coraggio.

#### *2.4 L'apparato cartografico*

Non meno importante delle immagini sono anche le carte e in generale la geografia, alla quale questo testo intende dare grande rilevanza. Infatti, già a partire dal primissimo capitolo del manuale si può osservare come l'accento su una conoscenza geografica accurata sia posto tra gli elementi di base necessari alla comprensione della storia medievale. Questo specifico paragrafo, in primo luogo, dovrebbe dare conto dell'area inclusa nella trattazione, della quale abbiamo discusso poco fa in merito all'organizzazione dei contenuti e per la quale proponiamo poco più sotto una rappresentazione. Tuttavia, senza volere sostituire in alcun modo il ruolo di

*Figura 9 - Area geografica di riferimento del manuale*



un atlante storico, questo spazio dovrebbe configurarsi anche come il luogo in cui mettere in guardia lo studente sul fatto che alcuni toponimi del presente indicavano un tempo aree diverse da quelle attuali. Successivamente, questo paragrafo potrebbe anche proporre una riflessione sul ruolo che nella ricerca possono avere i toponimi e sulla necessità di sapere collocare anche nello spazio, oltre che nel tempo, i fenomeni che si stanno studiando.

Un ulteriore segno dell'impegno verso la geografia lo si può riscontrare anche nella massiccia presenza di riferimenti a molte aree geografiche anche nella titolazione di capitoli, paragrafi e approfondimenti. Chiaramente, in merito non vi è dubbio che il ruolo più importante spetta all'apparato cartografico vero e proprio composto nel complesso da ben quarantotto carte. Ciò sta a significare che in riferimento alla terza parte mediamente ne abbiamo una ogni otto pagine, e infatti, a eccezione del capitolo IX, tutti i restanti venticinque ne presentano almeno una e non di rado anche due o tre. Così facendo vogliamo fare in modo che gli studenti difficilmente possano accedere a un certo argomento senza avere in mente le coordinate geografiche di riferimento. A questo bisogna aggiungere anche che un ulteriore scopo è quello di incentivare i lettori a soffermarsi su queste carte attraverso riferimenti diretti nel testo, il quale deve farne uso come un vero e proprio supporto per una più puntuale spiegazione dell'argomento trattato.

A nostro avviso un uso così connotato richiede l'elaborazione di diverse tipologie di immagini, dunque, oltre alla classica carta di tipo politico devono essere presenti anche esempi maggiormente dinamici in grado di segnalare le fasi successive o le direttrici espansive di un fenomeno come l'espansione dei vichinghi, carta proposta poco fa quando si è offerto un esempio dell'impaginazione del volume. Non ultimo, accanto a queste due tipologie sarebbe opportuno ospitare anche immagini riguardanti processi economici, culturali e religiosi (per esempio in merito alla diffusione dei monasteri o a proposito dei commerci mediterranei nel pieno Medioevo). Chiaramente, a seconda dell'argomento vi sarebbe anche una variazione dello scenario geografico considerato, ma ciò non pregiudica l'inserimento in alcuni punti di una carta riepilogativa della situazione politica generale in un dato momento. D'altra parte, la presenza di immagini di scala più ridotta potrebbe essere un'ottima occasione per indicare anche le diverse aree interne delle varie entità statali in modo tale che man mano che la ricostruzione procede dovrebbero diminuire anche le difficoltà di una loro corretta identificazione.

Tabella 11 - Riepilogo delle carte del manuale

Parte I - Capitolo I - par. 3.	Carta generale sull'area geografica di riferimento
Parte II - Capitolo IV - par. 1.	Carta delle principali aree di pertinenza di ciascuna religione
Parte III - Capitolo I - par.1.	Carta dell'Impero romano nel 395 d.C.
Capitolo II - par.1.	Carta dei regni romano-barbarici
Capitolo II - par. 4.	Carta sull'ascesa dei Franchi
Capitolo III - par. 3.	Carta sull'Impero bizantino con le conquiste giustiniane
Capitolo III - par. 5.	Carta sull'area di occupazione slava
Capitolo IV - par. 3.	Carta sulla diffusione del monachesimo
Capitolo IV - par. 5.	Carta sulla cristianizzazione
Capitolo V - par. 2.	Carta sull'Italia tra Longobardi e Bizantini
Capitolo VI - par. 2.	Carta sulle fasi dell'espansione islamica
Capitolo VII - par. 2.	Carta sull'Impero carolingio
Capitolo VII - par. 7.	Carta sulla spartizione dell'Impero
Capitolo VIII - par. 2.	Carta sull'Impero bizantino e bulgaro nell'VIII secolo
Capitolo VIII - par. 5.	Carta sull'Impero bizantino al tempo di Basilio II
Capitolo X - par. 1.	Carta sull'Inghilterra dell'eptarchia
Capitolo X - par. 2.	Carta con le diverse fasi dell'invasione vichinga
Capitolo X - par. 3.	Carta sulle incursioni di Ungari e Saraceni, e loro insediamenti
Capitolo X - par. 9.	Carta politica dell'anno Mille
Capitolo XI - par. 5.	Carta sulle rotte commerciali delle città marinare
Capitolo XII - par. 2.	Carta sulla diffusione dei monasteri cluniacensi e cistercensi
Capitolo XII - par. 5.	Carta sugli itinerari delle prime tre crociate e gli stati crociati
Capitolo XIII - par. 5.	Carta sull'arrivo dei Normanni in Italia
Capitolo XIII - par. 6.	Carta sulla penisola iberica tra XII e XIII secolo
Capitolo XIV - par. 2.	Carta dei comuni italiani e arrivo di Federico I
Capitolo XIV - par. 7.	Carta sulla Sardegna dei giudicati
Capitolo XV - par. 3.	Carta sulla IV Crociata e le sue conseguenze
Capitolo XVI - par. 3.	Carta sulla diffusione delle università in Europa
Capitolo XVI - par. 8.	Carta sulle aree di diffusione dell'eresia catara
Capitolo XVII - par. 1.	Carta sull'Europa nel 1200
Capitolo XVIII - par. 1.	Carta sul Nord-Africa, Oriente e le ultime tre crociate
Capitolo XIX - par. 3.	Carta sul Nord e sull'Est Europa tra XII e XIII secolo
Capitolo XIX - par. 8.	Carta sull'invasione dei Mongoli e la formazione dei khanati
Capitolo XIX - par. 9.	Carta sulla via della seta
Capitolo XX - par. 2.	Carta sulla diffusione della peste
Capitolo XXI - par. 3.	Carta sui domini veneziani e genovesi nel Mediterraneo
Capitolo XXI - par. 4.	Carta sull'Italia del Trecento
Capitolo XXII - par. 1.	Carta sulle varie fasi della Guerra dei Cent'anni
Capitolo XXII - par. 4.	Carta sulla penisola iberica nel XIV secolo
Capitolo XXIII - par. 1.	Carta sulle crociate del Nord
Capitolo XXIII - par. 3.	Carta sul commercio e le città anseatiche
Capitolo XXIII - par. 4.	Carta sull'Europa baltica
Capitolo XXIV - par. 1.	Carta sull'espansione ottomana nel XV secolo
Capitolo XXIV - par. 5.	Carta sui domini berberi nel Nord-Africa
Capitolo XXV - par. 2.	Carta sull'Italia alla pace di Lodi
Capitolo XXVI - par. 1.	Carta sul conflitto tra Francia e Borgogna
Capitolo XXVI - par. 2.	Carta politica alla fine del Medioevo
Capitolo XXVI - par. 4.	Carta sulle direttrici dell'esplorazioni

In conclusione, la combinazione fra immagini e carte – la cui cifra ammonterebbe complessivamente a ottantaquattro unità – nel modo in cui l'abbiamo intesa, dovrebbe permettere la realizzazione di una ricostruzione in cui l'elemento visivo, qualsiasi esso sia, non viene più percepito come una novità, ma diviene parte integrante e caratterizzante della nostra proposta nonché una delle chiavi di accesso a un apprendimento critico.

### 3. *La costruzione degli strumenti di supporto*

Arricchire, integrare, stimolare, interessare, approfondire sono queste le funzioni alle quali guardiamo nel momento in cui pensiamo agli strumenti di corredo da inserire all'interno di un manuale di storia per l'università. Ed è appunto della progettazione di questi che ci occuperemo adesso.

#### 3.1 *Ampliare gli orizzonti: tre tipologie di approfondimenti per una storia al passo coi tempi*

Per quanto non inseriti nel corpo centrale del testo, gli approfondimenti svolgono un compito fondamentale perché rappresentano un'occasione per variare il taglio della ricostruzione e presentare argomenti degni di un'attenzione specifica per la loro capacità di accrescere la qualità e la quantità dei contenuti. In realtà la loro rilevanza è palese se si osserva dove li abbiamo collocati, infatti, raramente sono posti alla fine del capitolo, ovvero in una posizione che implicitamente potrebbe far pensare a una loro scarsa importanza. Inoltre, va considerato, da un lato, che la particolare tipologia di impaginazione da noi utilizzata permette di collegarli direttamente alla narrazione centrale, ma anche alle fonti sul margine o a tutti gli altri elementi necessari; dall'altro, che essi sono stati inseriti nella terza e più importante parte del manuale in modo che difficilmente possano sfuggire all'occhio del lettore e soprattutto vadano ad arricchire quel variegato ma ordinato gioco di alternanze e rimandi fra i diversi elementi che compongono il volume.

In generale, essi sono stati concepiti come degli *excursus* contenuti all'interno di riquadri che ne incorniciano il testo e la cui lunghezza può variare molto a seconda dell'argomento. In riferimento al criterio scelto per la loro posizione, esso coincide essenzialmente con l'attinenza tematica rispetto al soggetto trattato da ciascun capitolo, anche se talvolta è stato necessario inserirne qualcheduno altrove per evitare una loro eccessiva concentrazione. Chiarito ciò, e ricordando che essi sono introdotti nell'indice (e nel testo) dalla parola *focus* o più raramente dalla dicitura *Medioevo oggi*, dobbiamo precisare che il loro numero ammonta nel complesso a trentaquattro; dunque, ogni capitolo ne ospita uno e più raramente due. Ne esistono sostanzialmente tre categorie differenti, una comprendente argomenti vari, una concernente la storia delle donne e la prospettiva di genere, e infine una incentrata sul rapporto tra Medioevo e digitale nel nostro presente.

Partendo dagli approfondimenti sui temi più disparati – che sono venti, cioè più della metà del totale – essi possono riguardare alcuni argomenti poco trattati concentrandosi su vicende



particolari come quelle riguardanti la repubblica di Dubrovnik, un argomento solitamente del tutto assente nei manuali, o la vicenda della guerra otrantina tra Napoletani e Turchi; oppure essere incentrati sull'operato di alcune figure come Bartolo di Sassoferrato o san Colombano nonché includere la lettura che alcuni grandi medievisti hanno dato di determinati argomenti. Dunque, l'obiettivo è quello di offrire un focus su temi degni di interesse ma spesso non presenti

Tabella 12 - Approfondimenti vari all'interno del manuale

- Il Corpus Iuris Civilis (capitolo III)
- San Colombano e l'evangelizzazione dell'Irlanda (capitolo IV)
- L'editto di Rotari (capitolo V)
- Sunniti, Sciiti e Khargiti (capitolo VI)
- La guerra contro i Sassoni, l'Irminsul e la mitologia germanica (capitolo VII)
- I vichinghi in Islanda e sulle sponde del Labrador (capitolo X)
- Ascesa e declino di Amalfi (capitolo XI)
- Il culto dei santi e delle reliquie (capitolo XII)
- I re taumaturghi secondo Marc Bloch (capitolo XIII)
- Bartolo di Sassoferrato e il pensiero giuridico medievale (capitolo XIV)
- L'invenzione del Purgatorio (capitolo XVI)
- Il San Luigi di Jacques Le Goff (capitolo XVII)
- La repubblica di Dubrovnik - La via della seta e i Polo alla corte di Kubilai Khan (capitolo XIX)
- Johan Huizinga e l'Autunno del Medioevo (capitolo XX)
- I conflitti tra Guelfi e Ghibellini (capitolo XXI)
- Il dissenso e le sue forme (capitolo XXII)
- I Turchi a Otranto (capitolo XXIV)
- La nascita della diplomazia (capitolo XXV)
- L'editto di Granada e la cacciata degli ebrei dalla Spagna (capitolo XXVI)

o relegati a qualche riga, e che possono riguardare indistintamente qualsiasi area geografica, periodo e aspetto del Medioevo, dalla storia militare a quella del pensiero giuridico.

La seconda tipologia di approfondimenti, sei in totale, è declinata esclusivamente al femminile ed è volta a restituire alla storia medievale un'adeguata attenzione alle donne come attore sociale. In realtà questo non significa che esse sono presenti soltanto all'interno di questi specchietti di approfondimento, come si vede dal fatto che era stata già riservata loro una degna attenzione nella seconda parte del manuale, semplicemente vogliamo creare i presupposti affinché, tramite gli schemi di collegamento presentati in precedenza, la storia delle donne e la prospettiva di genere siano una presenza frequente e non corrano il rischio di incappare in quel confino spaziale e intellettuale che abbiamo avuto modo di riscontrare nel capitolo precedente<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Si veda *infra* capitolo 3, pp. 184-185.

Tabella 13 - Approfondimenti sulla storia delle donne e sulla prospettiva di genere nel manuale

- La condizione femminile tra alto e basso Medioevo (capitolo IX)
- Matrimoni, doti e patrimoni (capitolo XIV)
- Anna Comnena e l'*Alessiade* (1148) (capitolo XV)
- Sante e mistiche medievali (capitolo XVI)
- La prostituzione nel basso Medioevo (capitolo XXI)
- Eleonora d'Arborea e la *Carta de Logu* (1392) (capitolo XXV)

Dunque, grazie a questi foci possiamo non soltanto concentrarci sull'operato di alcune donne di potere e studiare il contributo femminile alla religione, alle lettere, ma eventualmente dare vita per ciascuno dei temi affrontati a ragionamenti più ampi a proposito di modelli, simboli e concetti connessi alla condizione femminile, tutto ciò senza limitarci alla sola Europa occidentale, ma guardando anche alla società musulmana, bizantina e nordica. In questo modo avremo l'opportunità di includere nella nostra ricostruzione vicende e temi che difficilmente entrano nei manuali di storia, nonché, talvolta, la possibilità di discutere anche nei termini di una lunga durata. Non ultimo, si tratta di spazi che potrebbero servire anche a smentire i tanti stereotipi che ancora sussistono quando si parla della condizione femminile in epoca premoderna<sup>28</sup>.

Infine, l'ultima categoria di approfondimenti che mette in collegamento il Medioevo con il mondo odierno. In questo caso si tratta soltanto di quattro box perfettamente in linea con quella discussione sui medievalismi già avviata sul finire del primo capitolo. Indubbiamente queste sezioni hanno un certo fascino e non nasconderemo che una delle loro funzioni è anche quella di incuriosire gli studenti e di concedergli un momento di maggiore leggerezza durante la lettura; tuttavia, a ben vedere c'è qualcosa di più, e anche qui può essere realizzato un altro compito didattico importante. Infatti, occuparsi delle rappresentazioni del Medioevo proposte in serie tv e *fiction*, ma anche del loro eventuale uso in senso propagandistico in determinati momenti storici, o nel nostro presente, non è solo un modo per attirare gli studenti, ma anche un potente ed efficace mezzo per decostruire molte false idee e demistificare la verità storica.

<sup>28</sup> Bennett, *History Matters ...*, p. 43.

Tabella 14 - Approfondimenti Medioevo oggi all'interno del manuale

- L'età di mezzo tra *fiction* e serie tv (capitolo I)
- Un connubio perfetto e fuorviante: l'ambientazione medievale e il *fantasy* (capitolo II)
- Viollet-le-Duc e il "restauro" di Notre-Dame e Carcassonne (capitolo XIII)
- L'uso propagandistico del Medioevo nella Germania nazista (capitolo XXIII)

Questi brevi approfondimenti possono trasformarsi in preziosi spazi utili a mostrare concretamente quanto e in che modalità la nostra concezione del Medioevo sia viziata. Di fatto questi inserti possono trasformarsi in un modo per incentivare la coscienza storica, intesa come capacità dei discenti di relazionare criticamente il passato con il presente<sup>29</sup>, e per di più attraverso la riflessione su diverse tipologie di media con i quali essi hanno quotidianamente a che fare.

### 3.2 Oltre il manuale: la bibliografia e gli spunti di ricerca

Alla fine di ciascun capitolo, il manuale prevede una sezione dedicata alla bibliografia. Quest'ultima, come si è visto nel capitolo precedente, è fin troppo trascurata dal momento che le viene spesso riservato uno spazio residuale, limitato a pochissime indicazioni e in alcuni casi addirittura assente. In questi lavori la bibliografia viene intesa in modo del tutto accessorio, un fatto che non condividiamo, così come non riteniamo sia opportuno trasferirla sulla piattaforma digitale, dove rischierebbe di passare del tutto inosservata.

Un manuale universitario non solo non può esimersi dal presentare una bibliografia, ma nel farlo deve anche assicurarsi di rispettare alcuni parametri fondamentali. Tra questi, il primo è il raggiungimento di una certa corposità, ragion per cui sarebbe opportuno che ciascun capitolo presentasse almeno quindici o venti indicazioni, offrendo così nel complesso un numero di riferimenti compreso tra 540 e 720<sup>30</sup>. È essenziale che tale bibliografia sia ragionata sul modello di quanto fanno il Musti o il Vitolo, in questo modo non solo sarà più semplice poter raggruppare i diversi lavori sulla base dei vari temi affrontati e dei differenti elementi del manuale (percorso iconografico, approfondimenti, testo), ma si fornirà un ulteriore strumento di orientamento agli studenti trasformando la bibliografia in un punto di partenza anche per

<sup>29</sup> Per una puntuale disanima sul concetto di coscienza/consapevolezza storica si veda *infra* capitolo 1, pp. 36-39.

<sup>30</sup> In riferimento ai possibili problemi di spazio che una tale corposità potrebbe comportare, c'è da segnalare che una riduzione della dimensione del carattere per questa sezione può senza dubbio aiutare a far rientrare bibliografia e spunti di ricerca all'interno delle due pagine loro riservate alla fine di ciascun capitolo.

consentire a coloro che sono interessati a un determinato argomento di ricerca di reperire alcune informazioni di base. In merito alla scelta delle opere da inserire vanno precisati alcuni aspetti; innanzitutto, considerando i nostri intenti non dovremmo includere soltanto quei lavori che sono stati utili per la costruzione del testo, ma bisognerebbe allargare il campo anche ad altre opere di riferimento. Ciò significa anche che la nostra bibliografia dovrebbe includere anche opere in lingua straniera, principalmente in inglese, ma anche in francese, spagnolo, e talvolta in tedesco. Infatti, contrariamente a quanto accade in alcuni manuali nostrani che deliberatamente decidono di fare riferimento soltanto a lavori italiani, oppure in alcuni testi spagnoli dove puntualmente viene ignorato il contributo della storiografia italiana anche rispetto a temi riguardanti la penisola – valga qui un esempio su tutti, quello relativo ai comuni –, riteniamo che sia fondamentale non tralasciare l'apporto proveniente da altri paesi, a prescindere dall'argomento considerato. Chiaramente, è indispensabile che sia quanto più aggiornata possibile, il che certamente non significa ignorare classici e opere che seppure superate, hanno comunque costituito un punto di partenza importante per il dibattito storiografico su un determinato tema. Inoltre, a differenza della tendenza generale secondo cui nelle bibliografie dei manuali si ritrovano quasi sempre soltanto indicazioni concernenti le monografie, noi non intendiamo rinunciare alla segnalazione di articoli in rivista, in modo tale da dare conto dell'esistenza e della rilevanza anche di questo tipo di pubblicazioni accademiche. È chiaro che una bibliografia che rispetti ciascuno di questi criteri non è più soltanto un elenco di riferimenti, ma diviene uno strumento importante che fornisce a chiunque lo desideri la possibilità di andare oltre il manuale.

In questo senso, riteniamo che quest'ultimo scopo possa essere perseguito anche proponendo una serie di idee che potrebbero essere oggetto di uno studio da condursi in riferimento al lavoro per la tesi triennale o magistrale, o più in piccolo per un'attività di tipo laboratoriale interna a un corso. Gli spunti che andremmo a proporre – in un'apposita sezione all'interno dell'appendice – nella la forma di un elenco puntato comprendente non più di una quindicina di voci inerenti all'epoca tardoantica, il primo, il pieno e il tardo Medioevo, potrebbero così configurarsi come un modo per incoraggiare gli studenti alla ricerca considerando anche la grande varietà di temi, ambiti e fenomeni che tali spunti andrebbero a toccare. Non di meno, ponendoli nel senso di problemi storici sui quali indagare si potrebbe fornire un ulteriore elemento a favore di una costruzione non semplicistica della storia. Certamente si tratterebbe di un'iniziativa nuova nell'ambito dell'offerta manualistica italiana, che ha invece un solo precedente, nonché un punto di riferimento, nel contesto spagnolo, dove, come si è visto, tra i manuali analizzati solo il recente Arsagua-Viso ha avuto l'ardire di compiere una simile

operazione<sup>31</sup>. Rispetto al contesto italiano c'è da sottolineare che la costruzione di una tale sezione sarebbe perfettamente in linea con quanto già diversi docenti fanno sulle proprie pagine web, dove propongono agli studenti laureandi una serie di argomenti sui quali potrebbero incentrare la propria tesi di ricerca.

### 3.3 Avvicinarsi alle fonti: un breve percorso di analisi

Dell'eventualità che alcuni passi tratti da fonti siano inseriti direttamente nel corpo centrale del testo o a margine di questo abbiamo discusso in precedenza, pertanto vogliamo soltanto sottolineare che questo tipo di impostazione ci ha spinto a respingere l'idea di inserire un'antologia di fonti alla fine del volume o di ciascun capitolo. Una scelta di questo tipo, infatti, oltre a costituire un'inutile ripetizione, richiederebbe un ampio spazio che di fatto non abbiamo; dunque piuttosto che presentare molti passi di fonti con testo a fronte ma senza la possibilità di presentare almeno un breve commento, abbiamo ritenuto fosse più opportuno lasciare questo tipo di proposta a una delle antologie disponibili, e andare in direzione di una formula differente che consiste nell'offrire un breve esempio di analisi di quindici tipologie di fonti.

L'idea alla base è quella di permettere allo studente un primo avvicinamento alla pratica storiografica vera e propria e alle particolarità di ciascun documento. Ben inteso, non vi è alcuna pretesa di appropriarsi delle funzioni svolte da un manuale di metodologia né tanto meno di dare un resoconto completo del lavoro svolto in archivio dallo storico, ma solo quello di apporre un ulteriore tassello alla costruzione di una conoscenza quanto più approfondita e sfaccettata possibile del Medioevo nelle sue molteplici forme. Per quanto riguarda le modalità con cui presentare e commentare questi passi, un modello di riferimento sono gli esempi forniti da Emilio Mitre, Antonio Ubieto Arteta, Alessandro Barbero, e Francesco Senatore; in particolare proprio dal lavoro di quest'ultimo abbiamo tratto spunto per la costruzione di questa sezione<sup>32</sup>. Tuttavia, nel nostro caso la trattazione dei vari documenti, che molto deve anche alla classificazione proposta anni fa da Paolo Delogu<sup>33</sup>, non intende certamente raggiungere quel

<sup>31</sup> Si veda *infra* capitolo 3, pp. 164-165.

<sup>32</sup> Mitre, *Textos y documentos...*; Ubieto Arteta, *Ideas para comentar...*; A. Barbero, *Il ronzone del vescovo. Una fonte notarile*, in Luzzatto (a cura di), *Prima lezione ...*, pp. 13-31; Senatore, *Medioevo: istruzioni ...*, parte 3, pp. 49-131. Qui l'autore fornisce un'ampia e dettagliata analisi critica di sette diverse tipologie di fonti (narrativa, materiale, diplomatica, notarile, legislativa, giudiziaria, contabile).

<sup>33</sup> Delogu, *Introduzione allo studio ...*, pp. 99-109. Rispetto alle possibili classificazioni delle fonti si veda anche *infra* il capitolo 2, pp. 68-71.

grado di profondità e completezza, ma proporre solo un breve commento utile per gli scopi preposti ed egualmente rivolto sia alla documentazione scritta che a quella materiale.

A questo proposito, infatti, anche se i diversi tipi di fonti materiali sono stati già usati per l'allestimento del percorso iconografico, va considerato che mentre in quel caso le immagini sono integrate nella ricostruzione del testo e dunque hanno una funzione più narrativa, qui esse dovrebbero essere l'oggetto di una più sistematica analisi critica, sempre nei limiti dello spazio a disposizione. Chiaramente, i documenti scelti per ciascuna tipologia costituiscono soltanto una tra le molteplici opzioni possibili e potrebbero dunque essere sostituiti, tuttavia va sottolineato che la loro selezione ha seguito il criterio di una raccolta che spaziasse lungo tutto il periodo medievale e che permettesse di focalizzare l'attenzione quasi esclusivamente sul contesto italiano da Nord a Sud; inoltre, non è un caso che tra gli argomenti di cui si occupano i nostri documenti ve ne sia anche uno del tutto particolare, vale a dire la conversione del sultano Al-Kamil da parte di san Francesco, un fatto in realtà mai verificatosi e che proprio per questo ci permette di ragionare sul rapporto tra veridicità e falsità nelle fonti. Rispetto all'articolazione del prototipo di commento per ciascun documento, proponiamo un esempio riguardante la prima delle fonti scelte, cioè quella narrativa. Si tratta della descrizione della morte di Cola di Rienzo nella Cronica dell'Anonimo Romano<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Per la costruzione dell'esempio di analisi proposto nelle immagini ci siamo avvalsi di G. Porta (a cura di), Anonimo Romano, *Cronica*, 1981; R. Delle Donne, *Storiografia ed "esperienza storica" nel medioevo: l'Anonimo Romano*, in "Storica", n.6 (1996), pp. 97-117; E.I. Mineo, *Alle origini dell'Italia di antico regime*, in AA.VV., *Storia medievale ...*, pp. 617-651.

Figura 10 - Fonte narrativa: La Cronica dell'Anonimo Romano (1)

554 Esempi di analisi delle fonti

**1. Fonte narrativa**La *Cronica* dell'Anonimo Romano e la morte di Cola di Rienzo (1357)

Con il trasferimento della sede pontificia ad Avignone e grazie al sostegno di artigiani e mercanti si crearono le condizioni per cui il notaio romano Cola di Rienzo (1313-1354) riuscì a mettersi a capo del governo di Roma, che in quel tempo stava sviluppando un assetto istituzionale di tipo comunale. Occupato nel 1347 il Campidoglio e proclamatosi "tribuno", Cola perseguì un disegno politico del tutto particolare e volto alla restaurazione del potere imperiale di Roma a tal punto da spingersi a intessere relazioni con le altre città italiane e con l'imperatore Ludovico il Bavaro. A quel punto dopo essersi alienato anche le simpatie delle famiglie baronali romane con cui venne anche a uno scontro armato, fu scomunicato e costretto alla fuga. Dopo essere riuscito a fuggire cercò rifugio a Praga presso l'imperatore Carlo IV che lo imprigionò nuovamente e lo fece condurre ad Avignone.

Fu quindi liberato per volere di Innocenzo VI che lo riabilitò tentando di includerlo nel progetto di restaurazione del potere papale affidato al cardinale Egidio Albornoz (1353). Fece così trionfalmente ritorno a Roma nell'agosto dell'anno successivo, ma resosi protagonista di una politica assai aspra, anche fiscalmente, cadde vittima di un tumulto popolare quasi sicuramente alimentato anche da alcune famiglie baronali. Questo passo in volgare romano non toscanzato, tratto dalla *Cronica* dell'Anonimo Romano che fu testimone oculare dei fatti, ci restituisce un vivido affresco di quello che accadde l'8 settembre del 1354 quando la folla inferocita fece scempio del corpo del tribuno.

*Lo tribuno desperato se mise a pericolo della fortuna. Staienno allo scopierto lo tribuno denanti alla cancellaria, ora se traieva la varvuta [elmo], ora sella metteva. Questo era che abbe davvero doi opinioni: la prima opinione soa de volere morire ad onore, armato, con le arme, colla spada in mano fra lo puopolo, a muodo de perzona mannifica e de imperio, e ciò dimostrava quanno se metteva la varvuta e tenevase armato; la secunna opinione fu de volere campare la perzona e non morire, e questo dimostrava quanno se cavava la varvuta. Queste doi voluntate commattevano nella mente soa. Venze la voluntate de volere campare e vivere: omo era como tutti li aitri; temeava dello morire. Puoi che deliverao per meglio de volere vivere per qualunque via potéo, cercao e trovaio lo muodo ella via, muodo vituperoso e de poco animo. Là li romani aveano iettato fuoco nella prima porta, lena, uoglio e pece; la porta ardeva, lo solaro della loia fiariava; la secunna porta ardeva e cascava lo solaro ello lename a piezzo a piezzo; orribile era lo strillare. Penzaio lo tribuno devisato passare per quello fuoco, misticarese colli aitri e campare: questa fu l'uitima soa opinione; aitra via non trovava. Dunque se spogliao le insegne della baronia; l'arme puse io' in tutto: dolore ène da ricordare. Forficaose [tagliatosi] la varva e tenzese la faccia de tenta nera. Era là da priesso una caselluccia [stanzetta], dove dormiva lo portanaro: entrao là, tolle uno tabarro [mantello] de vile panno, fatto allo muodo pastorale campanino; quello vile tabarro vestio. Puoi se mise in capo una coitra [coperta] de lietto e così devisato ne veo ioso. Passa la porta, la quale fiariava, passa le scale ello terrore dello solaro che cascava, passa l'ultima porta liberamente; fuoco non lo toccaio, misticose colli aitri. Desformato, desformava la favella; parlava campanino e diceva: "Suso, suso a gliu traditore!" Se le uitime scale passava era campato; la iente aveva l'animo suso allo palazzo. Passata l'uitima porta, uno selli affece denanti e sillo raffiguraio, deoli de mano e disse: "Non ire. Dove vai tu?". Levaoli quello piumaccio de capo, e massimamente che se pareva allo splennore che dava li braccialetti che teneva; erano inaurati: non pareo opera de riballo. Allora, como fu scopierto, parsese lo tribuno manifestamente: mostrao ca esso era; non poteva dare più la voita; nullo remedio era se non de stare alla misericordia, allo volere aitraio. Preso per le vraccia, liberamente fu addutto [condotto] per tutte le scale, senza offesa, fi' allo luoco dello lione, dove li aitri la sentenza vodo. Dove esso sentenziato aitra avea, là addutto, fu fatto uno silenzio. Nullo omo era ardito toccarelo; là stette per meno de ora: la varva tonnita, lo voito nero como fornaro, in iuppariello de seta verde, scento, colli musacchini inaurati, colle caize de biada, a muodo de barone; le vraccia teneva piecate. In esso silenzio mosse la faccia, guardaio dellà e de cà. Allora Cecco dello Viecchio impuinao mano ad uno stuocco [pugnale] e deoli nello ventre. Questo fu lo primo: immediate po' esso secunnaio lo venire de Treio notaro, e deoli la spada in capo. Allora l'uno, l'aitro e li aitri lo percuoto: chi li dao, chi li promette; nullo motto faceva; alla prima morio; pena non sentio. Venne uno con una fune e annodaoli tutti doi li piedi. Dierolo in terra, strascinavanollo, scortellavanollo [accottellavano]: così lo passavano como fossi criviello. Onne uno se\*enne iocava; alla perdonanza li pareo de stare. Per questa via fu strascinato fi' a Santo Marciello: là fu appeso per li piedi a*

Figura 11 - Fonte narrativa: La Cronica dell'Anonimo Romano (2)

*uno mignaniello [balcone]. Capo non avea: erano remase le coccie per la via donne [dónde] era strascinato. Tante ferute avea, pareva criviello [setaccio]; non era luoco senza feruta. Le mazze [budella] de fòra grasse: grasso era orribilmente, bianco come latte insanguinato; tanta era la soa grassezza che pareva uno esmesurato bufalo overo vacca a maciello. Là pennéo [penzolò] dii doi, notte una. Li zitielli [i ragazzi] li iettavano le prete. Lo terzo die, de commannamento de Iugurta e de Sciarretta della Colonna, fu strascinato allo campo dell'Austa. Là se adunaro tutti Iudiei [ebrei], granne moititudine: non ne remase uno. Là fu fatto uno fuoco de cardì secchi: in quello fuoco delli cardì fu messo. Era grasso: per la moita grassezza da sé ardea volentieri. Staievano là li Iudiei forte affaccennati, afforosi, affociti: attizzavano li cardì, perché ardesse. Così quello cuorpo fu arzo e fu redutto in polve: non ne remase cica. Questo fine abbe Cola de Rienzi, lo quale se fece tribuno augusto de Roma, lo quale voize essere campione de Romani.*

Anonimo Romano, *Cronica*, a cura di G. Porta, Milano, Adelphi, 1981, capitolo 27.

#### Commento

Il passo mette bene in evidenza alcune caratteristiche della scrittura dell'Anonimo Romano, che taluni hanno voluto identificare non senza incongruenze in Bartolomeo di Iacovo da Valmontone. L'autore, che ha partecipato alle vicende narrate nella sua opera, prima redatta in latino e poi trascritta in romanesco, scrive a distanza di alcuni anni da esse. La sua è stata definita una "sintesi originalissima di storia e letteratura" (Miglio-Modigliani, 1992, p. 25) ed effettivamente a leggere queste righe si può constatare una fortissima icasticità ma anche uno stile conciso, incisivo, e capace di creare una grande tensione emotiva grazie che all'utilizzo di una scrittura paratattica e alla grande prevalenza di espressioni dure e fortemente dialettali associa talvolta un linguaggio aulico ed elementi direttamente provenienti dal latino.

L'Anonimo ci restituisce così un ritratto assai vivido delle ultime ore di Cola di Rienzo fornendoci un riscontro dettagliato del suo maldestro tentativo di salvarsi la vita di fronte a una folla ormai inferocita, e nel farlo offre una serie di dettagli di grandissimo interesse con un atteggiamento quasi sempre distaccato ma che pure trasmette in alcuni momenti un certo grado di coinvolgimento da un punto di vista umano. Così esprime comprensione per il tribuno quando questi, quasi in preda alla disperazione e dopo aver compreso l'estrema gravità della situazione, decide di darsi alla fuga piuttosto che morire combattendo [*Venze la voluntate de volere campare e vivere: omo era como tutti li atri; temeua dello morire*]. Successivamente pur condannando questa scelta, che giudica disdicevole [*muodo vituperoso e de poco animo*], esprime comunque rammarico per una fine sostanzialmente indegna [*dolore ène da recordare*].

Segue con grande realismo e dovizia di dettagli la narrazione del tentativo di fuga di Cola che dopo essersi travestito cerca anche di camuffare il proprio accento, ma viene tradito dai suoi braccialetti, simbolo di ricchezza e della sua posizione. Catturato e condotto davanti alla folla, questa volta il tribuno sembra comportarsi con grande dignità mentre attende il suo destino. Nessuno ha il coraggio di toccarlo per primo. Interviene a quel punto un tale Cecco Del Vecchio che lo trafigge infliggendogli un colpo mortale, tanto che l'Anonimo sostiene che Cola non ha più patito nessuna sofferenza dopo quel momento [*alla prima morio; pena non sentio*].

A questo punto segue la descrizione degli eventi successivi che vedono la folla fare strazio del cadavere del tribuno, finché questo non viene appeso nei pressi della Chiesa di San Marcello. Dal momento dell'uccisione la narrazione si fa incredibilmente cruda, fredda, anatomicamente dettagliata e ciò conferma anche la provenienza dall'ambito medico dell'autore, da lui stesso denunciata. Con questo stile fortemente duro e truculento l'Anonimo si allontana dai canoni della storiografia classica proponendoci un racconto che se non esprime una diretta condanna, non fa emergere più alcuna compassione, tant'è che il cronista si sofferma più volte, e probabilmente anche metaforicamente sulla grassezza del cadavere tanto da paragonarlo a un bovino al macello [*tanta era la soa grassezza che pareva uno esmesurato bufalo overo vacca a maciello*].

Sono infine Giugurta e Sciarretta della Colonna a ordinare che il corpo venga tirato giù e non sepolto, ma bruciato affinché non ne rimanga più nulla. L'Anonimo, dunque, con questa informazione, dopo avere già fornito un indizio sui mandanti del tumulto – quando afferma che il corpo venne appeso presso la Chiesa di San Marcello, cioè in territorio dei Colonna – conferma direttamente che è stata proprio questa potente famiglia romana a farsi promotrice del tumulto. Interessante è anche il dettaglio finale sugli ebrei, non si hanno infatti particolari notizie di iniziative antiggiudaiche da parte di Cola, è dunque possibile che l'Anonimo li abbia ritratti così zelanti nell'occuparsi del rogo del tribuno per rispondere a un diffuso stereotipo medievale che vedeva gli ebrei spesso chiamati a svolgere i compiti più ingrati, o che questi abbiano agito in tal modo per non dare l'impressione di non uniformarsi al comportamento del resto della città.



Come si può vedere dalle immagini proposte, il passo è preceduto da una breve introduzione volta a contestualizzare e integrare le informazioni sulla figura del notaio romano, subito dopo segue il testo in volgare romano senza traduzione a fronte, scelta che non è legata soltanto a questioni di spazio ma più che altro all'obiettivo di fare in modo che gli studenti debbano concentrarsi sul testo il più attentamente possibile, magari attraverso più riletture. Inoltre, si tratta di evitare che essi si avvicinino al documento senza ulteriori mediazioni e/o che si semplifichino il compito procedendo direttamente alla lettura del testo in italiano. A proposito degli interventi sul testo, dunque, si è optato per l'inserimento tra parentesi quadre della traduzione di alcuni termini altrimenti di difficile comprensione e per la sottolineatura di alcune espressioni o informazioni che vengono riprese nel commento. Quest'ultimo vuole e deve essere molto conciso e diretto considerando l'impossibilità di dilungarsi eccessivamente. In particolare, al di là di alcune informazioni generali sull'opera e sull'autore, trattandosi di una fonte narrativa si è passati a proporre sinteticamente un'analisi dei caratteri salienti dello stile di scrittura e del linguaggio utilizzati. Volutamente il commento riprende e spiega alcuni passaggi facendo direttamente riferimento al testo non solo per farlo comprendere al meglio ma anche per metterne in luce aspetti rilevanti. In questo caso, particolare enfasi è stata posta anche sulla grande durezza e icasticità, e sulla posizione dell'Anonimo a proposito di ciò che sta narrando.

Proprio in riferimento al giudizio del cronista abbiamo cercato di non esprimerci in modo troppo netto evidenziandone anche le possibili incertezze e contraddizioni emerse nelle diverse parti della narrazione. Infine, va segnalato che al di là della messa in evidenza di alcuni aspetti importanti sul piano informativo, abbiamo cercato di far emergere brevemente anche i possibili significati che il passo assume sul piano simbolico, come si può vedere dal fatto che abbiamo posto l'accento sul significato metaforico della ricostruzione quando si parla dei monili che permettono il riconoscimento di Cola, della sua grassezza, del fatto che non venga sepolto, e non ultimo, che a occuparsi del suo rogo siano stati gli ebrei.

### 3.4 *Un esperimento per il futuro: una sezione sulla didattica della storia medievale*

Concludiamo il nostro progetto manualistico con una proposta del tutto particolare e originale discutendo sulla possibilità di inserire all'interno dell'appendice una sezione dedicata alla didattica si tratta di una eventualità sulla quale recentemente si è cominciato a ragionare, particolarmente nell'ambito del seminario organizzato nell'aprile del 2019 dall'Università di Roma Tor Vergata. In questa occasione, alcuni esperti quali Brusa e Panciera hanno evidenziato che l'inserimento nei manuali universitari di una sezione di questo tipo potrebbe essere un fatto assai importante in relazione al percorso di formazione dei docenti di scuola, ma che necessiterebbe di un saldo appoggio da parte di editori volenterosi di sperimentare nuove strade assumendosi anche qualche rischio<sup>35</sup>. Raccogliendo questo stimolo qui vogliamo provare a riflettere sul modo in cui potrebbe essere articolata una tale sezione, che nel nostro caso si intitolerebbe *Spunti per la didattica della storia medievale*, e occuperebbe nel complesso non più di una decina di pagine.

Rispetto alla tipologia di testo progettato, un lavoro simile andrebbe ad accentuare quel tentativo di rendere il nostro manuale uno strumento utile anche oltre il solo esame di storia medievale. Se è vero che in questo senso già la bibliografia e gli spunti di ricerca ampliano sensibilmente le prospettive di utilizzo del manuale, c'è da sottolineare che rispetto a questi elementi la proposta di una parte didattica costituirebbe senza dubbio un passo avanti perché a quel punto tra i destinatari dell'opera non vi sarebbero più soltanto gli studenti universitari, ma anche i docenti scolastici. In prospettiva, per gli studenti che vogliono insegnare storia il testo potrebbe così trasformarsi in uno strumento di supporto di lungo periodo; allo stesso tempo potrebbe essere un mezzo tutto sommato agile per coloro che già insegnano, ma che vogliono aggiornarsi e avere un punto di riferimento più autorevole e affidabile rispetto ai manuali scolastici e alle stesse guide per gli insegnanti che li accompagnano. Non negheremo che un'operazione di questo tipo presenta i suoi bei rischi peccando forse di un eccessivo ottimismo verso la capacità di incidere realmente e spingendosi forse un po' troppo oltre gli scopi di un manuale; tuttavia, è anche vero che se ragioniamo sui contenuti e sulla struttura della nostra proposta, in realtà possiamo notare che il manuale fornisce una grande quantità di spunti utili non solo per gli studenti ma per chiunque voglia accedere a una conoscenza critica della storia medievale. Soprattutto la prima parte, con i capitoli dedicati al concetto di Medioevo, ad alcuni suoi termini/fenomeni fondamentali, alla decostruzione degli stereotipi e così via, ma anche

<sup>35</sup> *Tra scuola e università. Esperienze di scrittura, limiti e potenzialità dei manuali di storia*, seminario organizzato dall'Università di Roma Tor Vergata, il 10 aprile 2019.

quella dedicata alle fonti, affrontano questioni dalla grande rilevanza didattica. Pertanto, si prestano perfettamente a essere utilizzate anche dagli insegnanti di scuola – pensiamo soprattutto a quelli che hanno difficoltà ad aggiornarsi o che non sono propriamente laureati in storia pur insegnandola – come una specie di guida per l'individuazione di quelle questioni fondamentali che sarebbe già un grande traguardo riuscire ad affrontare almeno parzialmente anche a scuola.

Dunque, questa sezione speciale potrebbe configurarsi principalmente come uno spazio di esplicitazione e sistematizzazione di aspetti già presenti nel manuale. Ivi si potrebbe porre l'accento sulla necessità di dedicarsi alla decostruzione delle false conoscenze e di assicurarsi che gli studenti comprendano realmente il significato di alcuni concetti di base – per esempio quelli presentati nel capitolo II della prima parte, che potrebbero essere in realtà anche quei macro-argomenti attraverso cui insegnare mettendo da parte la preoccupazione di terminare il programma per concentrarsi su alcuni nuclei tematici essenziali. In questo modo si può mostrare agli studenti quanto sia importante cercare di avvicinarsi allo studio della storia sgombrando il campo dall'idea che sia fatta solo di eventi e date. Su questo punto, anche presentare un modello di insegnamento della storia pratico e immediato, qual è quello del *Big Six* di Peter Seixas o quello di Van Drie-Van Boxtel<sup>36</sup>, potrebbe essere un modo efficace per mostrare agli stessi aspiranti docenti l'importanza di insegnare compiendo operazioni propedeutiche per il ragionamento storico. Un'utile integrazione potrebbe rivelarsi anche un compendio di quei concetti strategici (di secondo ordine) – causa, conseguenze, cambiamento, narrazione, crisi, transizione etc. – necessari per la costruzione di una conoscenza di tipo critico. Ciò evidentemente implica anche la possibilità di presentare un ragionamento volto a incentivare i docenti a evitare che gli studenti, ma anche essi stessi, facciano ricorso a pratiche scorrette e quanto mai diffuse quali la tendenza alla monocausalità, la concentrazione sulle sole date, la sottovalutazione dell'importanza della geografia, un utilizzo improprio della terminologia disciplinare, la banalizzazione degli eventi e la spiegazione di questi attraverso cause psicologiche o le categorie di bene-male/buono-cattivo. Riteniamo che già solo fornire ai docenti alcuni riferimenti chiari e concisi su queste criticità potrebbe essere un modo immediato e produttivo non per insegnare come si insegna, cosa che certamente non è possibile fare nell'arco di dieci pagine, ma per mostrare loro alcune questioni che necessariamente devono considerare se desiderano puntare a una didattica della storia di qualità.

<sup>36</sup> Si veda *infra* il capitolo I, pp. 44-47; 50-52.

A completamento si potrebbero includere altri due grandi aspetti; in primo luogo, suggerire alcune possibili strategie d'insegnamento, per esempio fornendo idee per un laboratorio sulle fonti che potrebbe avvalersi anche dell'analisi documentarie prodotte nella sezione precedente del manuale. Quanto presentato lì, potrebbe essere integrato da alcune note didattiche sul tipo di lavoro da far compiere agli studenti e il genere di obiettivi che intendiamo raggiungere attraverso di esso. Il tutto dovrebbe essere avvalorato da una serie di suggerimenti su alcuni temi di lavoro che non dimentichino di sfruttare anche le possibilità di apprendimento derivanti dal percorso iconografico costruito lungo tutto il nucleo centrale del volume<sup>37</sup>. In secondo luogo, e a conclusione dell'intera sezione, non sarebbe inopportuno che, nonostante la presenza nel manuale di una bibliografia e di un capitolo specificatamente rivolto alle fonti medievali, possano esservi anche alcuni suggerimenti di lettura con specifico riferimento alla didattica della storia e soprattutto la segnalazione di risorse utili per l'insegnamento della storia medievale. Alludiamo, per esempio, a siti appositamente pensati per la didattica, e alla segnalazione di tutte quelle pagine web che permettono il reperimento di materiali utili nonché l'allargamento delle metodologie e dei temi d'insegnamento<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Un esempio del tipo di proposta a cui pensiamo per la realizzazione di una breve spiegazione concernente le modalità di creazione e gli obiettivi di un laboratorio o di qualsiasi altra strategia didattica è in Panciera, Zannini, *Didattica della storia ...*, pp. 132-134; qui, infatti, in poche pagine viene spiegato efficacemente in che cosa consiste questa strategia didattica, quali sono i suoi vantaggi e come è possibile realizzarla proficuamente.

<sup>38</sup> In questo senso le risorse a cui alludiamo coincidono con tutti quei siti e quelle riviste di didattica della storia a cui abbiamo puntualmente fatto riferimento nel capitolo I. A questi si può aggiungere anche la ricca, ma non aggiornatissima sezione didattica di RM - Reti Medievali, accessibile al seguente URL: <http://www.rm.unina.it/didattica/>.

#### 4. *L'espansione digitale*

Riflettendo su quanto detto finora, anche in merito agli obiettivi del manuale, il nostro progetto non può fare a meno di presentare anche una piattaforma il più funzionale possibile e che non sia soltanto un mero deposito di contenuti scollegati dal volume. Il nostro intento è quello di creare uno spazio didattico che ospiti una duplice tipologia di materiali, ossia quelli fruibili indipendentemente dal supporto cartaceo e quelli fortemente connessi a questo. Inoltre, riteniamo sia essenziale fornire agli studenti anche la possibilità di verificare le proprie conoscenze attraverso una serie di esercizi che ne mettano alla prova non tanto la memoria quanto la capacità di ragionamento critico e la comprensione degli argomenti.

##### 4.1 *I contenuti della piattaforma*

Un primo punto di partenza per la costruzione di una piattaforma che raggiunga gli obiettivi prefissati è chiedersi cosa possiamo proporre per arricchire efficacemente un manuale che già presenta un'ampia gamma di strumenti utili in questo senso. Prima ancora di soffermarci nel dettaglio su alcune idee in merito, non è superfluo ricordare che un primo passo fondamentale consiste nella realizzazione di un e-book che dovrà offrire non solo una variazione delle modalità di lettura (ingrandimento o cambiamento del font, variazione di toni e colori, cambiamento della disposizione del testo, audio-lettura), ma anche strumenti che consentono allo studente di interagire permettendogli di evidenziare, apporre segnalibri e inserire note. Il sistema dovrebbe poi fornire un resoconto di queste operazioni così da permettere la creazione di un quaderno digitale non dissimilmente da quanto avviene sulla piattaforma Pandora<sup>39</sup>, dalla quale si può trarre spunto anche per la realizzazione di un dispositivo grazie a cui gli allievi possono organizzare una sorta di cronoprogramma che li conduca fino al giorno degli esami. Tutto ciò, oltre che rendere lo spazio digitale un ambiente di apprendimento funzionale contribuirebbe a facilitare il compito degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento. Inoltre, è chiaro che in ambito digitale la differente impaginazione a cui abbiamo pensato potrebbe esprimere la sua massima potenzialità non soltanto in termini visivi (tramite l'ausilio di link, colori differenti, font diversi, e così via) ma anche dal punto di vista dell'interattività e dell'immediatezza dei collegamenti da una parte all'altra del testo secondo quelle che sono le tipiche modalità di fruizione di una qualsiasi pagina web.

<sup>39</sup> Si veda *infra* il capitolo 3, pp. 199-201.

A proposito dei contenuti, considerando la forte eterogeneità di quanto offerto nel cartaceo, riteniamo sia importante che la piattaforma presenti al contrario pochi materiali. Dunque, proprio per evitare di creare disordine con inutili ripetizioni non vi saranno altre carte o immagini, né tanto meno glossari; ne vi sarà spazio per sintesi e mappe concettuali di ciascun capitolo, da un lato perché si tratta di operazioni che gli studenti devono poter compiere autonomamente, dall'altro per evitare, come pure accade, che per studiare alcuni argomenti o l'intero volume essi si affidino direttamente alle sintesi da noi create. Precisato ciò, abbiamo quindi pensato a due differenti tipi di materiali da organizzare non capitolo per capitolo ma secondo una struttura che segue le diverse parti del manuale: 1) Introduzione al Medioevo e concetti fondamentali; 2) Strutture e lunga durata; 3) Tardo-antichità; 4) Primo Medioevo; 5) Pieno Medioevo; 6) Tardo Medioevo; 7) Fonti. Per ciascuna di queste sezioni vorremmo proporre quattro o cinque letture tratte da opere comunemente riconosciute come capisaldi della storiografia allo scopo di offrire un'opportunità assai significativa per comprendere alcuni temi particolari, così da colmare uno dei pochi aspetti che nel testo abbiamo soltanto sfiorato quando abbiamo inserito tre approfondimenti su alcune opere di Bloch, Le Goff e Huizinga. La selezione dei passi dovrebbe essere fatta in modo da proporre spezzoni di opere con gradi di difficoltà e di livello analitico differenti in modo tale da permettere allo studente di familiarizzare con diversi stili di scrittura, soprattutto con quella riguardante argomenti particolarmente complessi. La speranza è che gli studenti, confrontandosi con uno o più testi non semplificati, possano ricavare dalla loro lettura e comprensione un bagaglio di riferimenti, termini e concetti direttamente connessi a esempi di ricerca storica *tout court*.

Accanto a questo riteniamo possa essere assai utile nonché interessante una sorta di compendio generale a proposito delle risorse disponibili in rete sul Medioevo. Esistono infatti una grande quantità di siti di vario genere che possono dare un contributo concreto all'accrescimento della conoscenza sul Medioevo, ma non sempre è facile – soprattutto per degli studenti o insegnanti inesperti – riuscire a capire quali sono quelli attendibili o meno; lo stesso si può dire per i video che pure intendiamo aggiungere tramite le piattaforme *You Tube* e *Rai Storia*. Includere documentari e lezioni di alcuni storici tra i materiali offerti potrebbe essere anche un modo per fornire un'alternativa diversa per integrare e soprattutto ripassare gli argomenti che si sono studiati nonché un modo per dare un'idea visiva di alcuni approfondimenti presenti nel testo, soprattutto se pensiamo all'utilizzo che ne possiamo fare in riferimento alla serie di inserti *Medioevo oggi*, alla sezione dedicata all'arte o ai percorsi iconografici.

In generale questo spazio dedicato alle risorse digitali deve presentare in modo ordinato ciascun elemento secondo la partizione di cui si è detto, facendo presente quali sono gli argomenti affrontati dai video, i contenuti dei siti e ovviamente le loro funzionalità. In questo modo non avremmo soltanto messo a corrente gli studenti dell'esistenza di una larga serie di materiali presenti sul web, ma avremmo fornito loro anche uno strumento di orientamento rispetto alle potenzialità, ai pericoli e al corretto uso della rete. Ciò, a ben vedere, considerando il nostro intendimento di fare del manuale anche un riferimento per i futuri insegnanti di scuola, potrebbe dunque rivelarsi un'operazione significativa non soltanto nell'ottica del conseguimento dell'esame di storia medievale. Nel complesso, una piattaforma così concepita servirebbe anche ai docenti universitari per un agevole reperimento di quel tipo di materiali che spesso accompagnano lo studio della parte manualistica.

#### 4.2 *Gli esercizi*

Se riflettiamo sull'idea di manuale che abbiamo fin qui costruito non dovrebbe stupire il fatto che nella nostra piattaforma vi sia spazio anche per alcuni esercizi; quest'ultimi se costruiti ragionatamente possono essere un supplemento assai importante per un apprendimento significativo. Infatti, la nostra progettazione intende sfavorire la presenza di quesiti risolvibili attraverso uno sforzo mnemonico o connessi a una semplice (ri)lettura del testo. Anzi proprio per questi motivi intendiamo proporre anche alcune esercitazioni non connesse esclusivamente al cartaceo ma anche a quei materiali disponibili soltanto sulla piattaforma. Alludiamo all'intenzione di creare per alcuni dei passi tratti dall'opera di storici un esercizio che combini il commento con l'analisi critica del testo. Ciò concretamente può essere fatto per esempio affiancando a una parte di un passo già proposto un altro che presenta un'interpretazione di senso opposto o con delle differenti sfumature di significato<sup>40</sup>. Allo studente verrebbe quindi richiesto di commentare con lo scopo di sintetizzare i tratti salienti delle due posizioni e di mettere in evidenza le principali diversità tra l'una e l'altra. Questo tipo di esercitazione intende creare i presupposti per un avvicinamento dello studente al dibattito storiografico in modo autonomo in una fase in cui dovrebbe avere incontrato grazie allo studio del manuale più di un esempio del confronto fra tesi differenti. Affinché tutto ciò sia didatticamente rilevante – e

<sup>40</sup> In questo senso un esempio perfetto di ciò che intendiamo proviene dalla comparazione che noi stessi abbiamo fatto delle diverse interpretazioni fornite da alcuni manuali italiani sul significato dell'invasione longobarda; si veda *infra* capitolo 3, pp. 173-174.

considerando il fatto che, pur lasciando ai docenti la possibilità di intervenire sul report dell'esercitazione correggendo e/o commentando, è difficile che essi abbiano il tempo di farlo soprattutto per corsi molto numerosi – è chiaro che bisogna fornire un riscontro al momento del completamento del compito, quando lo studente deve ricevere in questo caso non una valutazione, ma una breve spiegazione delle due differenti posizioni così da poter comprendere se ha correttamente svolto quanto gli è stato richiesto.

Un'altra tipologia di esercizio riguarda l'analisi delle dieci tipologie di fonti proposte nel manuale. In questo caso, trattandosi di un tipo di elaborato più complesso ed essendo già a disposizione un breve esempio di commento per ciascun documento, il compito degli studenti sarà quello di dimostrare una reale comprensione del testo attraverso domande a risposta multipla. Tuttavia, ciò non impedisce di porre anche domande che richiedono uno sforzo analitico a proposito di parti della fonte il cui significato non è stato esplicitato nel commento. Dunque, ecco l'esempio di un quesito riguardante la comprensione del testo in merito alla *Cronica* dell'Anonimo Romano:

A. Qual è il giudizio che l'Anonimo esprime sulla scelta di Cola di tentare la fuga per sopravvivere?

- Il cronista non si esprime limitandosi a narrare dettagliatamente quanto è accaduto
- Il cronista pur comprendendo il desiderio di Cola di salvarsi ritiene la sua scelta disonorevole
- Il cronista esprime una condanna senza attenuanti verso la scelta della fuga da parte di Cola
- Il cronista esprime compassione per Cola e concorda sulla sua scelta di fuggire

Commento. La risposta corretta è la seconda in quanto pur dimostrando di comprendere umanamente la scelta di Cola di cercare di sopravvivere, l'Anonimo, considerando le modalità con cui ciò avviene – il travestimento, il taglio della barba, l'annerimento del volto – giudica la scelta ma ancora di più le circostanze della fuga vergognose e in contraddizione con il modo in cui il tribuno aveva cercato di mostrarsi fino a quel momento. Pertanto, egli parla di un *muodo vituperoso e de poco animo*.

A seguire un altro esempio di una domanda che comporta un'analisi di una parte della fonte non discussa nel commento:

B. *Venne uno con una fune e annodaoli tutti doi li piedi. Dierolo in terra, strascinavanollo, scortellavanollo: così lo passavano como fossi criviello. Onne uno se nne iocava; alla perdonanza li pareva de stare.* Cosa sta descrivendo l'Anonimo e soprattutto che cosa intende con l'espressione "alla perdonanza li pareva de stare"?

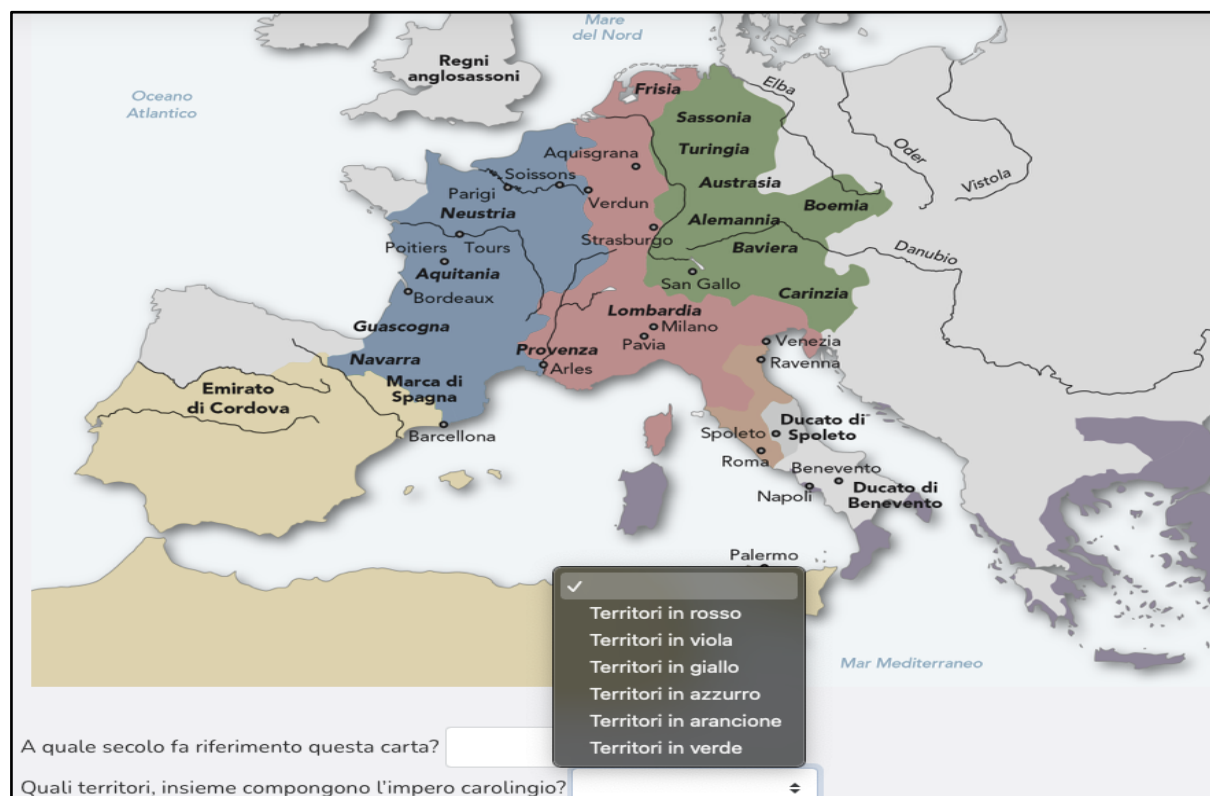
- Il corpo di Cola viene trascinato e accoltellato innumerevoli volte con una tale partecipazione che quasi sembrava di potersi guadagnare l'indulgenza infierendo sul cadavere; qui l'Anonimo allude anche a un'omonima processione che garantiva l'assoluzione dai peccati ai suoi partecipanti
- Il corpo di Cola viene trascinato e scorticato con un tale grado di partecipazione che questo comporterà la richiesta di perdono per un peccato così grave
- Il corpo di Cola viene trascinato e accoltellato fino a quando non è condotto presso un luogo denominato "perdonanza"



Commento. La risposta corretta è la prima in quanto il cadavere di Cola viene legato, trascinato e accoltellato svariate volte dalla folla che si prendeva gioco di lui. L'anonimo utilizza quest'espressione per rendere enfaticamente ed efficacemente il grado di partecipazione della folla a questa macabra operazione, probabilmente anche facendo riferimento a una omonima processione medievale istituita da papa Celestino V alla fine del XIII secolo, secondo cui era prevista l'indulgenza plenaria per tutti coloro che vi partecipavano.

Oltre alle esercitazioni su testi di storici e a quelle sulle fonti, crediamo sia opportuno inserire almeno altre due tipologie di compiti. Pensiamo ad alcuni esercizi che possono incentivare una più approfondita conoscenza geografica. Senz'altro sarebbe assai utile inserire quattro o cinque cartine completamente mute all'interno delle quali lo studente deve correttamente collocare aree spesso nominate nell'ambito della storia medievale – per esempio la Provenza, la Guienna, la Sassonia, la Savoia, la Valacchia, la Terra Santa e così via. Lo stesso discorso potrebbe farsi in relazione alle città, infatti, si parla spesso di Albi, Aquileia, Aquisgrana, Bruges, Cordoba, Damietta, Granada, Medina, La Mecca, San Giovanni d'Acri, eppure, puntualmente, si può riscontrare come una buona parte degli studenti non abbia idea di dove ubicarle. Le restanti cinque carte potrebbero essere dedicate a un'operazione differente che procede in modo inverso, ossia mostrando alcune delimitazioni territoriali al fine di chiedere allo studente di individuare il relativo periodo rappresentato, oppure di associare correttamente un regno o un impero al suo territorio. Questi esercizi dovrebbero così permettere di ragionare più a fondo sulle coordinate spaziali (e temporali) incentivando particolarmente un uso non esornativo delle carte e una loro piena integrazione rispetto al testo.

Figura 12 - Un esempio di esercizio sulle carte<sup>41</sup>



Infine, l'ultima esercitazione che intendiamo proporre comprende una cinquantina di domande riepilogative del manuale. Organizzando i quesiti non per capitolo ma facendo riferimento a ciascuna delle diverse parti del manuale (tranne quella sulle fonti), anche in questo caso lo scopo è quello di spingere gli studenti verso un lavoro di ragionamento. In questo senso, a nostro avviso non è particolarmente importante la scelta della risposta multipla o del vero/falso, ma il contenuto e il modo in cui la domanda viene posta; infatti, pur presentandola sempre in modo chiaro questa deve essere dotata di una certa complessità e soprattutto non riguardare eventi o date. Pertanto, la piattaforma cercherà di porre quesiti ai quali è possibile rispondere correttamente solo se si è realmente compreso il significato di alcuni concetti essenziali che stanno alla base dell'intera storia medievale. Piuttosto che presentare domande come: "qual è l'anno dell'invasione Longobarda?" oppure "chi ha vinto la battaglia di Hastings?", si potrebbe chiedere "per quale ragione sarebbe più corretto parlare di "medioevi" piuttosto che di "medioevo"?" oppure "che cosa si intende quando si parla di allodizzazione del potere?", e ancora "quali fenomeni individuano i concetti di signoria fondiaria, signoria di banno e signoria cittadina?". Se a queste domande associamo delle opzioni di risposta articolate,

<sup>41</sup> Un'ampia gamma di esercizi di questo tipo è offerta dalla piattaforma *MyLab* del manuale Grillo, da cui è tratto anche questo esempio.

diviene chiaro che non vi si può rispondere correttamente senza una piena comprensione degli argomenti, e del resto proprio l'eventuale incapacità di farlo dovrebbe essere per gli allievi un campanello d'allarme sulla qualità della propria preparazione, e dunque un buon motivo per tornare su un determinato tema e/o chiedere l'aiuto del docente.



## CAPITOLO V

### L'esperienza lavorativa presso la casa editrice Pearson Italia

#### 1. *Le attività della prima parte di stage*

Una gran parte del bagaglio di conoscenze, competenze ed esperienze maturate nel corso della collaborazione con Pearson Italia è indirettamente confluito all'interno di quanto presentato in precedenza, particolarmente nei capitoli tre e quattro. Qui proveremo a guardare più da vicino alla parte industriale, cioè aziendale o lavorativa che caratterizza questo progetto di ricerca, allo scopo di mostrare nel dettaglio quali sono state le principali attività svolte, che, come vedremo, sono andate ben oltre quelli che erano i termini dell'iniziale accordo di collaborazione stabilito tra il Dipartimento di Studi umanistici della Federico II l'ateneo e l'editore. Quanto riportato vuole essere sia un resoconto dettagliato di questa esperienza, sia un'occasione per mostrare quali sono stati i criteri, gli obiettivi e le modalità che hanno caratterizzato i principali compiti che abbiamo svolto durante tutto il corso del dottorato. Cominciamo, dunque, dalla prima parte dello *stage* che si è svolta nel periodo compreso tra il marzo e il maggio del 2019.

#### 1.1 *Il periodo in azienda. La partecipazione ai lavori del comparto universitario, la raccolta delle informazioni sul mondo dell'editoria e i primi piccoli incarichi*<sup>1</sup>

Si tratta dell'unica occasione che ha comportato la mia presenza con un impegno di fatto quotidiano, realizzato attraverso il graduale inserimento all'interno del gruppo di lavoro della Pearson, la cui sezione universitaria è ubicata a Milano. Questa esperienza è stata possibile grazie alla grande professionalità e disponibilità, anche sul piano umano, delle persone che mi hanno accompagnato e guidato durante tutta la permanenza, e che fin da subito hanno mostrato interesse per la mia ricerca permettendomi di partecipare e coinvolgendomi direttamente in molte delle attività che si sono svolte in quel periodo<sup>2</sup>. Si è trattato di un percorso formativo

<sup>1</sup> Visto il grado di dettaglio che caratterizza il resoconto del lavoro svolto e il coinvolgimento di un gran numero di figure con le quali abbiamo collaborato, onde evitare di confondere il lettore precisiamo che solo per questo capitolo piuttosto che utilizzare la prima persona plurale come accaduto finora ci serviremo della prima persona singolare per indicare i compiti svolti e le scelte fatte autonomamente.

<sup>2</sup> Per la fiducia accordatami, la grande cordialità e la condivisione delle sue conoscenze ed esperienze, un sentito ringraziamento va al direttore Paolo Roncoroni – referente della sezione industriale di questo progetto di dottorato – e a tutto il gruppo di lavoro sia della sezione editoriale, particolarmente a Loretta Russo, Chiara

straordinariamente proficuo, durante il quale sono venuto a contatto col lavoro di diverse figure professionali – redattori, tecnici informatici, promotori, progettisti di spazi di apprendimento digitale, grafici, correttori di bozze – non soltanto di area umanistica, in un ambiente di lavoro all'avanguardia e caratterizzato da una forte spirito collaborativo. Di fatto, l'opportunità di potere osservare ed esaminare il lavoro delle/dei responsabili editoriali dall'interno è stata decisiva per potere entrare nel mondo dell'editoria universitaria comprendendone l'organizzazione, le dinamiche operative, le caratteristiche principali, i punti di forza e di debolezza. Coerentemente con quanto previsto dal progetto di ricerca, per questo primo tirocinio ho avuto la possibilità non soltanto di soffermarmi sui pregi e sulle carenze dell'offerta commerciale a proposito dei manuali universitari di storia, ma ho anche reperito dati statistici e informazioni fondamentali per una migliore disamina delle ragioni che guidano le politiche editoriali della Pearson, e indirettamente anche degli altri principali editori dell'ambito educativo; aspetti di cui, pur nei limiti dell'accordo di riservatezza esistente con l'azienda, ho cercato di dare conto soprattutto all'interno del terzo capitolo<sup>3</sup>.

Il valore di questa esperienza è stato ulteriormente incrementato da una fortunata coincidenza, visto che lo *stage* ha avuto inizio proprio in un momento in cui la Pearson aveva da poco stabilito un importante rapporto di collaborazione con l'Università degli Studi di Milano "La Statale". Questa *partnership* con l'ateneo milanese, e particolarmente con il suo Dipartimento di Studi Storici, si è espressa non soltanto nella produzione di una rivista e di una collana di opere storiche varie, ma soprattutto nella produzione di alcuni nuovi manuali di storia medievale, moderna e contemporanea, rispettivamente scritti da Paolo Grillo, Vittorio

Tartara, Maria Isabella Spinelli, Giordano Vecchi, Francesco Crepaldi, Emiliano Biondo, Micaela Guerra, Maria Diletta Strumolo, Chiara Crepaldi; sia della sezione commerciale, e particolarmente a Francesca Ferrari, Riccardo Candido, Andrea Musella. Colgo l'occasione per ringraziare anche Giulia Migliore, responsabile aziendale per la normativa, la sicurezza e protezione dei dati; Emilio Zanette, Elisabetta Cavallone e Giorgio Tognini per le preziose informazioni che hanno rispettivamente condiviso sulla scrittura dei manuali per la scuola, in merito al mercato dei libri di testo scolastici, sull'allestimento di una vecchia piattaforma di storia per la scuola. Inoltre, un ringraziamento particolare va nuovamente a Loretta Russo e Francesco Crepaldi per avermi scelto come responsabile del coordinamento redazionale del manuale di storiografia di D'Orsi, e per essere stati sempre molto prodighi di consigli, pronti a sciogliere i miei dubbi e a fornire un aiuto molto celere e puntuale; a questo proposito non posso esprimere che sincera gratitudine anche nei confronti dello stesso autore, Angelo d'Orsi, non soltanto per lo spirito di sacrificio dimostrato nel corso di questo duro lavoro di cui si darà conto a breve, ma anche per la sua gentilezza e la piena disponibilità a un confronto che è stato altamente formativo e stimolante anche nell'ottica della stesura di questa tesi di dottorato. Nell'ambito di questo complesso lavoro di squadra ringrazio anche il correttore di bozze Jacopo Cristini e i suoi collaboratori, e soprattutto il grafico Andrea Astolfi dalla cui esperienza ho potuto imparare moltissimo sulle molteplici modalità di lavorazione dei testi da un punto di vista tecnico. Infine, per la disponibilità e la fiducia accordatami rispetto ai vari lavori compiuti sulle piattaforme digitali dei loro manuali, un ringraziamento va anche ai docenti Tommaso Detti, Giovanni Gozzini e Francesco Senatore.

<sup>3</sup> Si veda *infra* capitolo 3, particolarmente paragrafo 3, pp. 193-198.

Criscuolo e Alfredo Canavero<sup>4</sup>. A questo va aggiunto che sono state circostanze a dir poco favorevoli sia il rinnovo di una parte del catalogo di storia, riguardante i manuali di storia greca e romana, rispettivamente curati da Giovanna Daverio Rocchi e Livio Zerbini<sup>5</sup>, ma anche il volume di storiografia di Angelo d'Orsi, sia la preparazione di una piattaforma digitale dedicata alla metodologia della storia, affidata a Giuliana Albini; tutto ciò mi ha permesso di entrare in contatto con il lavoro e le idee di alcuni di questi docenti, talvolta fin dai primi incontri di progettazione tra essi e la casa editrice. In questo senso, proprio la partecipazione attiva agli incontri di programmazione di alcuni di questi manuali e con alcuni degli autori citati – in particolare Daverio Rocchi, Canavero e Albini, ma anche docenti di altre discipline umanistiche – sono stati momenti dalla grande valenza formativa che mi hanno consentito in maniera concreta di comprendere in che modo si procede alla realizzazione di un volume di questo tipo, qual è la natura del rapporto che si viene a stabilire tra l'editore e l'autore, quali le modalità, i tempi, le difficoltà che si creano durante un lavoro del genere, quali i meccanismi che regolano il coordinamento delle diverse sezioni e figure chiamate alla realizzazione del prodotto. Si sono così create le condizioni per studiare il tutto da un punto di vista privilegiato rispetto all'offerta manualistica universitaria, dato che ho potuto osservare e raccogliere dati sulle varie fasi di lavorazione di alcuni testi, cosa che ha avuto un'influenza diretta anche sul modo in cui ho deciso di impostare l'analisi manualistica, in cui, come si è visto, ho cercato di proporre un inquadramento a trecentosessanta gradi dei manuali rivolgendomi non soltanto al contenuto e al lavoro autoriale, ma anche alla realizzazione tecnica del libro come prodotto commerciale, perciò a un lavoro di tipo editoriale e redazionale.

L'attività in azienda mi ha spinto a porre grande attenzione anche verso un ultimo aspetto sul quale mi sono lungamente soffermato nel capitolo dedicato alla manualistica; si tratta del ruolo delle espansioni digitali e particolarmente delle piattaforme che talvolta accompagnano i manuali universitari. La Pearson, infatti, può forse essere considerata in Italia la casa editrice più all'avanguardia da questo punto di vista<sup>6</sup>, pertanto questo mi ha dato modo di analizzare

<sup>4</sup> La rivista a cui alludiamo, diretta da Giuliana Albini, è *Studi di Storia Medioevale e di Diplomatica - Nuova Serie*, che include nuove proposte di ricerca storiografica e/o edizione di fonti; la collana di opere storiche che vanno dall'età antica a quella contemporanea è *Scritti di storia, Historical Writings, Écrits d'histoire*, diretta da Antonino De Francesco. Per ulteriori informazioni in merito si consulti il seguente URL: <https://it.pearson.com/docenti/universita/partnership/dipartimento-studi-storici.html>.

<sup>5</sup> G. Daverio Rocchi, *Il mondo dei Greci. Profilo di storia, civiltà e costume*, II edizione, 2020; L. Zerbini, *Storia romana. Dalle origini al 476 d.C.*, 2020.

<sup>6</sup> In merito bisogna ricordare non solo l'esistenza delle piattaforme che accompagnano i volumi universitari, ma anche quelle disponibili per la scuola e per gli stessi insegnanti che possono usufruire di diversi tipi di risorse didattiche attinenti le più disparate materie, per ogni ordine e grado di scuola, tramite l'accesso al portale *My Pearson Place*, il cui sito è consultabile al seguente URL: <https://it.pearson.com/prodotti-digitali/my-pearson-place.html>. In riferimento alla storia (e non solo) si veda l'area disciplinare *AGORÀ*, e in particolare le due ricche

anche il lavoro svolto dagli autori e dagli esperti della redazione per la creazione di questo spazio di apprendimento, ossia la piattaforma *MyLab* disponibile per ciascun volume dell'editore. Al di là dell'analisi dei contenuti ivi caricati, io stesso, come vedremo più avanti, ho partecipato in diverse circostanze alla creazione di contenuti destinati al digitale.

A proposito della raccolta dei dati utili per un avvicinamento al mondo dell'editoria universitaria, va sottolineato che, al di là degli incontri con i vari autori, e della partecipazione e osservazione delle diverse attività svolte dai vari professionisti impegnati in azienda, e particolarmente dalle redattrici e dei redattori esperti dell'ambito umanistico, è stata importante la possibilità di confrontarmi con alcune figure di riferimento nell'organigramma aziendale che mi hanno consentito di comprendere molte delle dinamiche che regolano i rapporti interni ed esterni all'editore, quali sono le difficoltà con cui devono confrontarsi le case editrici da un punto di vista economico-commerciale, legale e in termini di *copyright*. Non di meno la partecipazione alle riunioni strategiche dei comparti editoriali e commerciali, durante le quali sono stato spesso sollecitato a fornire impressioni e possibili spunti in relazione ai manuali di storia allora in produzione, ha ulteriormente incrementato le mie conoscenze sul *modus operandi* dell'editore sotto molteplici punti di vista.

Non di meno va segnalato che nonostante la mia attività si sia svolta soprattutto in relazione all'ambito universitario, non sono mancate alcune circostanze in cui è stato possibile venire a contatto anche con professionisti con decenni di esperienza nell'ambito scolastico, grazie ai quali ho raccolto una serie di informazioni che sono entrate a far parte delle nostre conoscenze a proposito dei manuali scolastici<sup>7</sup>. In questo senso non meno rilevante è stato anche l'incontro con l'autore di manuali scolastici Emilio Zanette, che in qualche modo mi ha dato conferme sugli indirizzi e le problematiche che stavo rilevando attraverso l'analisi di una parte della manualistica destinata alla scuola secondaria di secondo grado. Sempre in relazione all'ambito scolastico è stato interessante prendere parte anche ad alcuni eventi destinati agli insegnanti di storia e filosofia, grazie ai quali l'editore si preoccupa di creare alcune opportunità di aggiornamento attraverso lezioni tenute da docenti universitari; è questo, infatti, un aspetto – quello della formazione/aggiornamento degli insegnanti – su cui l'azienda investe molto anche attraverso un'offerta di *webinar* gratuiti che vanno a integrare quanto viene loro offerto dal portale digitale.

e strutturate pagine web "Storia in classe" e "Cultura storica. Antica, medievale, moderna, contemporanea", rispettivamente consultabili ai seguenti URL: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/storia-in-classe.html> ; <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/cultura-storica.html>.

<sup>7</sup> Si veda *infra* il capitolo 3, particolarmente il paragrafo 3.3, pp. 203-212.



Va anche menzionata la mia collaborazione ad alcuni piccoli compiti, che hanno in qualche modo anticipato in scala ridotta quelle tipologie di lavori molto più complesse e strutturate svolti successivamente per alcuni manuali universitari dell'azienda. Dunque, ho lavorato alla validazione di alcuni esercizi di una vecchia piattaforma di storia romana, rispetto alla quale mi è stato chiesto di individuare quali tipologie di quesiti potessero essere utilizzabili o meno in un contesto universitario, ed eventualmente con quali modifiche. Inoltre, posso aggiungere a questo anche la preparazione di una breve scheda di presentazione e commento del manuale *Medioevo: istruzioni per l'uso* di Francesco Senatore, che è stata inclusa tra i materiali disponibili su una delle pagine web della Pearson<sup>8</sup>. Infine, è proprio in questo periodo che oltre a seguire diverse lezioni e a condurre molte di quelle interviste ai docenti di cui sono stati proposti diversi estratti, è cominciata la discussione con gli esperti dell'Alta Scuola Politecnica di Milano-Torino per la realizzazione dei contenuti necessari alla sperimentazione di un software chatbot dedicato alla didattica universitaria: un'attività innovativa e stimolante, particolarmente rilevante per il progetto di ricerca e di cui darò conto dettagliatamente nel prossimo capitolo.

## 1.2 Alla scoperta delle University Press: una visita presso il Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco

Non molto tempo dopo la fine di questa prima parte di *stage*, durante il mio soggiorno in Spagna nel giugno del 2019 c'è stato un momento particolarmente proficuo in relazione allo studio del mondo dell'editoria, soprattutto per quanto concerne le *University Press* (d'ora in poi UP). Infatti, per gentile concessione della direttrice Teresa Agirreazaldegui Berriozabal<sup>9</sup> ho potuto trascorrere presso la sede del *Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco*, a Leioa, un'intera giornata di lavoro durante la quale grazie alle illustrazioni della direttrice stessa, e al dialogo con alcuni professionisti del settore, ho potuto reperire molte informazioni utili, confluite all'interno dello spazio che a queste particolari case editrici/servizi editoriali è stato dedicato nel corso del terzo capitolo<sup>10</sup>. Rispetto a quanto detto in precedenza aggiungo

<sup>8</sup> La scheda in questione è consultabile al seguente URL: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/agora/libri/letture-approfondire-feudalesimo.html#>.

<sup>9</sup> Cogliamo l'occasione per ringraziare sentitamente la direttrice che con grande disponibilità non solo ci ha consentito di fare questa lunga visita presso il *Servicio Editorial* della UPV/EHU, ma ce ne ha anche illustrato il funzionamento e le dinamiche interne; allo stesso modo un ringraziamento va anche a tutte le persone che durante questa giornata ci hanno dedicato il loro tempo fornendoci informazioni preziose sul mondo delle *University Press*.

<sup>10</sup> Cfr. *infra* capitolo 3, paragrafo 3.1, pp. 197-198.

che un aspetto molto interessante del quale sono venuto a conoscenza proprio in questa circostanza riguarda il fatto che almeno nel contesto spagnolo – come del resto in Italia – la quasi totalità delle UP bada molto poco ai dati di vendita per preoccuparsi invece soprattutto di garantire un'alta qualità scientifica di ciò che viene pubblicato, ragion per cui molto spesso anche le tesi di dottorato, tranne che in alcuni rari casi, non vengono pubblicate e tutti gli studi sono sottoposti a un processo di *double peer review* che è quello tipico del contesto accademico. Questo diverso livello di priorità assegnato alla qualità e alle vendite costituisce evidentemente uno dei più grandi fattori di differenziazione tra l'editoria universitaria e quella commerciale, e in virtù di ciò non sorprende che le occasioni di collaborazione tra di esse siano molto più che rare, e sia invece molto più frequente la cooperazione tra UP e altre istituzioni, quali per esempio i comuni.

Nel complesso, per quanto breve, quest'esperienza mi ha permesso di toccare con mano non solo le profonde differenze che intercorrono tra queste due diverse tipologie di editori, ma mi ha dato anche modo di ragionare sul fatto che forse dalla realtà universitaria alcune case editrici potrebbero prendere spunto per vigilare maggiormente sulla qualità di ciò che pubblicano. In tal senso anche se non pretendiamo che esse adottino un processo di verifica quale quello delle pubblicazioni accademiche, sarebbe auspicabile che dal rapporto col mondo universitario traessero non soltanto la maggiore parte degli autori ma anche figure con competenze specifiche e capaci di valutare oggettivamente i testi, soprattutto se si parla di manuali, scolastici e no. Del resto, per quanto riguarda la storia dovrebbe essere un segnale della maggiore qualità che ciò potrebbe garantire il fatto che, come si è visto, in relazione ai manuali destinati all'università alcuni ottimi esempi di testi innovativi e validi siano venuti proprio dalle UP<sup>11</sup>.

## *2. Imparare un mestiere: l'esperienza come coordinatore editoriale di un manuale universitario*

Il lavoro svolto durante questa prima fase è stato essenziale anche in relazione allo sviluppo di conoscenze e competenze, che sono poi tornate molto utili nella seconda parte di *stage*. Inizialmente, il piano di lavoro prevedeva che questa seconda parte fosse esclusivamente dedicata alla costruzione dei contenuti per la chatbot; tuttavia, la casa editrice ha deciso di affidarmi un compito di grande responsabilità che è consistito nell'essere il coordinatore

<sup>11</sup> Ciò vale soprattutto per l'ambito anglosassone dove le *University Press* sono riuscite a imporsi anche come veri e propri editori, e in minima parte anche per la Spagna, ma non per l'Italia; in merito cfr. *infra* capitolo 3, pp. 197-198.

editoriale del nuovo *Manuale di storiografia* di Angelo d'Orsi. Si è trattato di un incarico impegnativo ed elaborato che si è svolto parallelamente all'attività di ricerca e alla realizzazione del modulo didattico per la chatbot nel periodo compreso tra il settembre 2020 e l'aprile 2021.

È stato uno sviluppo non previsto che ha enormemente arricchito il bagaglio di conoscenze e di esperienze maturate, e ha senza dubbio rappresentato la realizzazione massima della componente industriale, o per meglio dire lavorativa del progetto di ricerca. In questo senso va sottolineato che l'assegnazione di un lavoro di tale importanza è stata possibile alla luce di un positivo rapporto di collaborazione stabilito fin da subito con l'azienda, ma anche perché, evidentemente, dopo i mesi trascorsi a Milano, l'editore, non senza una certa dose di coraggio – bisogna riconoscerlo – piuttosto che soffermarsi sulla carenza di esperienza e sulla mia giovane età ha deciso che alla luce del mio percorso di studi avrei potuto essere la figura giusta per il coordinamento di un simile manuale. Ha così avuto inizio un articolato lavoro grazie al quale posso affermare di avere imparato un vero e proprio mestiere, e di essere entrato nel complesso meccanismo che sta dietro alla realizzazione di un libro di testo per l'università di cui adesso analizzerò nel dettaglio le varie fasi e i diversi compiti svolti.

### 2.1 *Il Manuale di Storiografia di A. D'Orsi: uno sguardo d'insieme al piano editoriale*

Il progetto di quest'opera si inserisce nell'ambito del più ampio rinnovamento del catalogo umanistico della Pearson, e particolarmente dei volumi universitari di storia. Inizialmente il lavoro consisteva nella realizzazione di una seconda edizione ampliata e aggiornata del *Piccolo manuale di storiografia*, che l'autore, Angelo D'Orsi – per decenni docente di storia del pensiero politico soprattutto presso l'Università degli Studi di Torino – scrisse quasi venti anni fa per la casa editrice Bruno Mondadori, oggi acquisita dalla Pearson. Ben presto l'ampliamento, la riscrittura di intere parti, oltre che i cambiamenti di forma e struttura, e la presenza di una piattaforma digitale, ne hanno dettato una tale trasformazione che ha indotto D'Orsi e la Pearson a considerare l'opera come una nuova pubblicazione. Pertanto, è stato scelto un nuovo titolo optando per l'eliminazione dell'aggettivo “piccolo”, anche in considerazione del fatto che dalle 182 pagine iniziali si è passati alle XIV+322 attuali; di conseguenza è stato cambiato anche il codice ISBN.

Anche solo prendendo in considerazione gli indici delle due edizioni, nonostante le analogie si possono notare molti cambiamenti, tra i quali i più rilevanti sono senz'altro la presenza di un capitolo in meno che è il frutto dell'unione di quelli che un tempo erano il quinto (*La*

*storiografia contemporanea: il primo mezzo secolo*) e il sesto (*Le nuove storie: il Dopoguerra*) che sono confluiti all'interno dell'attuale capitolo cinque (*La storiografia contemporanea. Il Novecento*)<sup>12</sup>. Le differenze non sono però soltanto di forma e struttura considerando anche i notevoli ampliamenti di varie sezioni e dell'apparato di note posto alla fine di ogni capitolo.

Nel complesso è un'opera che non propone soltanto un dettagliato percorso di studi storici, ma un percorso formativo completo per una piena conoscenza e comprensione della storia come disciplina scientifica. Infatti, partendo dalla nota domanda "Che cos'è la storia?", D'Orsi si interroga sul suo significato ricostruendone il lungo processo di formazione e trasformazione in scienza a partire dal dialogo con la filosofia, per poi occuparsi nel secondo capitolo di alcune questioni teoriche legate alle diverse forme della conoscenza storica. Nel terzo si concentra sui problemi della ricerca analizzando il metodo storiografico con riferimento alle criticità connesse all'interpretazione delle fonti e a una ricostruzione oggettiva del passato; da qui, nel quarto capitolo, ha inizio il vero e proprio profilo di storia degli studi storici che partendo da Erodoto e Tuciddide si dipana fino agli inizi del Novecento, per proseguire nel capitolo successivo con la storiografia internazionale del secolo scorso, fino a toccare filoni di studi molto recenti non soltanto europei od occidentali. Concludono il volume un percorso nella storiografia italiana dall'Unità fino agli anni Ottanta del Novecento (capitolo 6), e una interessante analisi sul ruolo e sul rapporto della storia con la società odierna, che guarda sia al significato che il mestiere dello storico ha assunto oggi, sia agli usi (e abusi) di cui questa scienza è oggetto, motivo per il quale l'opera si conclude con un monito in difesa del diritto a una storia senza mistificazioni e strumentalizzazioni.

Completa il testo una corposa e assai puntuale bibliografia, e soprattutto una risorsa del tutto nuova per gli studenti, vale a dire l'espansione digitale che sulla piattaforma *MyLab*, oltre al consueto e-book, offre anche il Dizionario Biografico curato da Francesca Chiarotto e da D'Orsi stesso. Si tratta di uno strumento che può risultare assai utile essendo l'occasione di un ulteriore approfondimento e allargamento dei riferimenti bibliografici, grazie alla concentrazione sulla vita e sull'operato di una gran parte degli storici e degli altri studiosi citati nel testo<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> D'Orsi, *Manuale ...*, pp. 159-198.

<sup>13</sup> All'interno del testo gli unici elementi riportati in grassetto sono i nomi degli autori inclusi all'interno del *Dizionario Biografico* on-line.

## 2.2 *L'incarico svolto e la collaborazione con diverse figure professionali*

Possiamo adesso concentrarci sul tipo di lavoro svolto con riferimento anche alla collaborazione con le altre figure che hanno coadiuvato la sua realizzazione. Il termine coordinatore non rende pienamente conto del ruolo ricoperto, sarebbe infatti più giusto e appropriato parlare singolarmente delle diverse funzioni espletate durante tutta la lavorazione; in particolare, ne ho individuate almeno cinque in qualche modo tutte correlate, ma pur sempre differenti fra loro.

Il ruolo di coordinamento iniziato in sordina è diventato man mano sempre più rilevante con l'avanzare dei lavori, soprattutto nel momento in cui a parteciparvi erano contemporaneamente quattro o cinque figure differenti. Quest'attività non ha significato soltanto dettare i tempi e le scadenze di ciascuna fase, ma ha anche comportato un lavoro di mediazione tra le diverse parti in causa dal momento che la collaborazione tra le varie figure non è stata diretta, ma filtrata dal sottoscritto, che è stato il referente di ciascuna di esse. Una scelta di questo tipo, per quanto impegnativa, mi ha permesso di tenere sempre sotto stretto controllo l'andamento generale del lavoro e soprattutto di potere programmare e svolgere ordinatamente tutte le varie attività – sulle quali mi soffermerò più nel dettaglio nel prossimo paragrafo. Il grande spirito collaborativo e la piena disponibilità e solerzia di tutti, *in primis* dell'autore, ha consentito di procedere nel pieno rispetto delle dimensioni previste e della data originariamente stabilita per andare in stampa; ciò pare tanto più rilevante se consideriamo che tutto questo si è svolto da remoto a causa delle limitazioni imposte dall'emergenza pandemica.

Accanto a tali attività di tipo organizzativo e comunicativo, vanno affiancate almeno altre tre tipologie di funzioni che riguardano invece il lavoro condotto sul testo vero e proprio. Per la mia particolare condizione (formazione storica, ricerca dottorale sulla didattica della storia nell'università, maggiore vicinanza al mondo degli studenti), in primo luogo sono stato chiamato a revisionare capitolo per capitolo quanto scritto dall'autore allo scopo non di individuare e correggere errori e refusi, ma di esprimermi sui contenuti. Dunque, la prima persona con cui ho lavorato a stretto giro è stata proprio Angelo D'Orsi, con cui ho costruito una proficua e stimolante collaborazione lungo tutta la realizzazione del progetto. In particolare, oltre a suggerire possibili integrazioni rispetto al testo e alle note, il mio intento è stato anche quello di vigilare sulla coerenza contenutistica e formale delle diverse parti del volume, il che ha significato preoccuparsi che non vi fossero ripetizioni e che gli eventuali rimandi a distanza di molte pagine fossero poi adeguatamente sviluppati. Di grande importanza è stata anche l'attività di valutazione del testo, non si trattava di esprimere un giudizio di valore sulla qualità

delle informazioni riportate, sulla quale ci sono stati ben pochi dubbi fin da subito, ma di garantire che vi fosse un giusto equilibrio tra complessità e chiarezza espositiva – ritorna qui una delle criticità che ho mostrato essere al centro della stesura di un manuale<sup>14</sup>. Considerando la natura complessa dell'opera e un linguaggio dell'autore assai analitico e tecnico, ma anche uno stile che senza dubbi posso definire aulico, era fondamentale che questa ricercatezza di scrittura non andasse a comprometterne la leggibilità, ragion per cui ho suggerito la semplificazione di alcuni periodi, la sostituzione di alcuni termini e/o l'immediata esplicitazione del senso di altri onde evitare la nascita di perplessità da parte dei lettori.

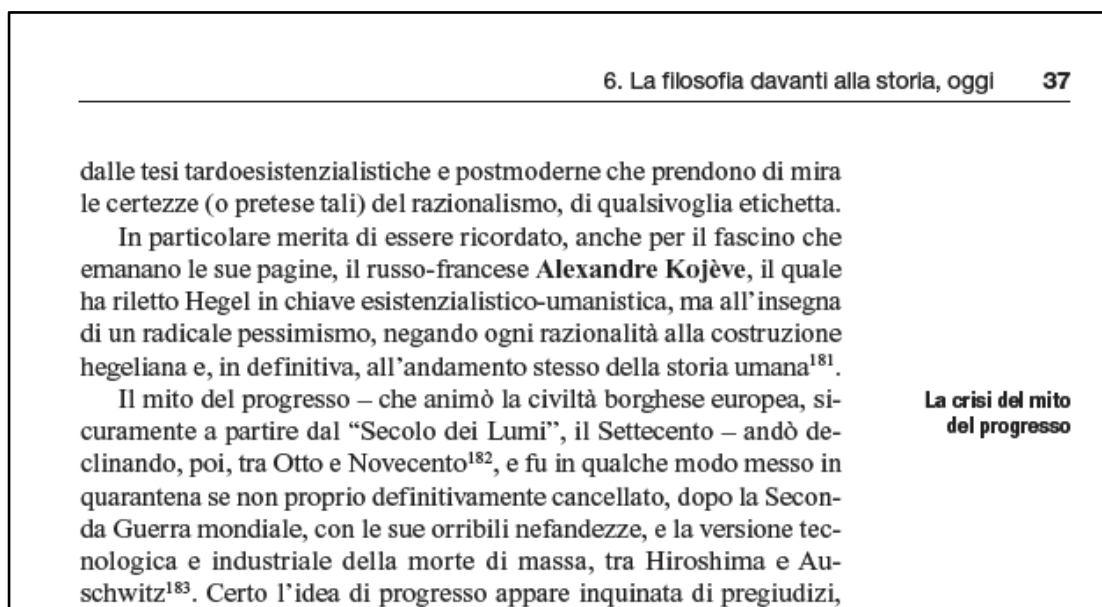
Un'altra attività che ho svolto costantemente è stata quella di correttore/controllore del testo, infatti nonostante la correzione sia stata affidata in un determinato momento a un correttore di bozze professionista, sono state diverse le fasi in cui prima e dopo il suo intervento ho suggerito correzioni e segnalato refusi, difetti di forma e simili, anche in riferimento alle note e alla bibliografia. Accanto a questo c'è stata da parte mia una continua attività di confronto e verifica di aggiunte, rimozioni e modifiche che a mano a mano sono state apportate tra le molte e differenti versioni dei capitoli sia da parte del docente che della figura chiamata a inserire le correzioni, ossia il grafico. L'azienda per questo ruolo ha scelto una persona di grande competenza, particolarmente a proposito dell'impaginazione di libri, in modo tale che potessi lavorare con un esperto della materia creando un rapporto di collaborazione vicendevolmente proficuo. Ed è esattamente ciò che è successo perché mentre io ho potuto apprendere le molteplici possibilità di un utilizzo professionale di un programma come *Adobe Acrobat Reader*, e ho concretamente sperimentato le diverse fasi di lavorazione e realizzazione tecnica di un testo, il grafico ha potuto apportare le diverse correzioni anche grazie al mio aiuto che è consistito in un controllo e in una esplicitazione di molte delle correzioni via via suggerite dall'autore, le quali soprattutto per una persona non esperta di studi storici potevano risultare di non facile lettura. Pertanto, le varie revisioni avevano l'obiettivo di assicurare che la coerenza formale e contenutistica fosse garantita durante le diverse fasi di taglio e cucitura del testo che hanno portato alla composizione definitiva di tutte le parti del manuale. In collaborazione col grafico e l'autore abbiamo poi stabilito anche le probabili dimensioni del volume procedendo affinché queste non superassero quanto era stato deciso onde evitare ritardi nella stampa e costi di spesa aggiuntivi.

<sup>14</sup> Si veda *infra* sia quanto abbiamo evidenziato nel corso dell'analisi manualistica, sia quanto scritto in merito a proposito della nostra proposta di un manuale di storia medievale; cfr. capitolo 3, pp. 146-148; capitolo 4, pp. 237-239.

Siamo giunti così all'ultimo dei compiti svolti, che consiste nell'essere stato più in generale un collaboratore dell'autore anche per la costruzione di alcune sezioni interne del manuale. Il riferimento è in primo luogo alla costruzione di uno strumento essenziale, soprattutto in un testo del genere, qual è l'indice dei nomi in cui sono stati riportati gli oltre cinquecentocinquanta autori citati nel corpo del testo.

In secondo luogo, seguendo i dettami della casa editrice ho provveduto all'inserimento di uno strumento d'orientamento altrettanto rilevante, ovvero i tioletti a margine del testo, dove non casualmente grande spazio è stato lasciato alle eventuali glosse dello studente. A proposito di questo lavoro che ha visto l'inserimento, quando necessario, di uno o al massimo due titoli per pagina, l'intento, oltre che sintetizzare quanto riportato all'interno di uno o più capoversi, è stato anche fornire indicazioni che potessero essere quanto più precise possibile allo scopo di costituire, anche in combinazione con l'indice, una sorta di agevole guida per il reperimento di argomenti e concetti specifici.

Figura 13 - Un esempio dei tioletti laterali nel D'Orsi



Dunque, è stato un lavoro assai sfaccettato e complesso che oltre alle figure di cui si è detto, ha visto anche il coinvolgimento dei responsabili del comparto editoriale, i quali periodicamente ho aggiornato sull'andamento dei lavori. Essi sono stati non solo un prezioso supporto per la risoluzione di alcuni problemi per i quali era indispensabile la loro esperienza, ma anche l'anello di collegamento con i responsabili della sezione commerciale che si sono occupati dei costi, dei contatti con lo stampatore e della successiva fase di promozione del manuale, la cui pubblicazione è prevista per l'inizio dell'autunno del 2021.

### 2.3 Le diverse fasi di realizzazione dell'opera

Vediamo più nel dettaglio le diverse fasi di sviluppo del manuale. Il primo passo è stata la revisione dei sette capitoli che compongono l'opera, ognuno dei quali era poi inviato nuovamente all'autore affinché potesse valutare le modifiche e i suggerimenti proposti. A questo punto, mentre parallelamente già era iniziata da parte mia una preliminare costruzione dell'indice dei nomi, aggiornato di volta in volta, dopo aver ricevuto una nuova versione di ciascun capitolo, ho inviato ciascuno di questi al grafico che ha prodotto una prima impaginazione di prova; a questo punto ho quindi provveduto a una prima rilettura dell'impaginato e all'inserimento dei tioletti laterali.

Esaurita questa fase, che si è svolta tra il settembre del 2020 e la prima metà di gennaio dell'anno seguente, ho inviato le bozze all'autore che dopo le necessarie modifiche e integrazioni ha provveduto a restituirmele affinché il grafico, dopo il mio intervento a controllo e a chiarimento di vari aspetti, potesse creare una prima versione valida per l'invio al correttore di bozze. L'intervento di quest'ultimo ha permesso di rivederle, quindi il grafico ha proceduto all'applicazione degli interventi. Da quel momento il testo ha ricevuto un'ulteriore fase di revisione da parte del docente che mi ha consegnato la versione definitiva; entro la terza settimana di marzo era ormai pronta l'ultima bozza, la quale, trasferita su un file unico è stata inviata nuovamente all'autore per una definitiva rilettura tesa a individuare eventuali altri dati da integrare soprattutto in riferimento alle note.

Tabella 15 - Riepilogo del lavoro svolto per la realizzazione del manuale

<b>FASE</b>	<b>LAVORO SVOLTO</b>	<b>PERIODO</b>
1°	Revisione da parte mia	SETTEMBRE 2020-GENNAIO 2021
	Integrazione dell'autore	
	Impaginazione di prova da parte del grafico	
	Inserimento dei tioletti laterali da parte mia	
2°	I Revisione dell'autore delle bozze impaginate	GENNAIO-MARZO 2021
	I Correzione da parte del grafico*	
	II Revisione da parte mia	
	Lettura da parte del correttore di bozze	
	II Correzione da parte del grafico*	
	II Revisione dell'autore	
	III Revisione da parte mia	
III Correzione da parte del grafico*		
3°	III Revisione dell'autore su bozza unica	MARZO-APRILE 2021
	IV Correzione da parte del grafico*	
	IV Revisione del testo da parte mia	
	Costruzione definitiva dell'indice da parte mia	
	Mio controllo incrociato tra note e bibliografia	
	Impaginazione definitiva	
4°	Stampa	APRILE-GIUGNO 2021
	Ultimazione dei contenuti della piattaforma digitale	
* Lavoro svolto previo intervento da parte mia a integrazione e chiarimento dei commenti dell'autore		



A questo punto, l'ultima fase del lavoro, dopo l'aggiunta delle ultime correzioni e una mia ulteriore e definitiva revisione del testo, è stata dedicata al completamento dell'indice dei nomi e al controllo incrociato tra le note e la bibliografia al fine di individuare incongruenze ed errori che sono stati prontamente risolti in sintonia col docente e col grafico. Confermato anche il nuovo titolo e stabilita la copertina dell'opera, tutto è stato definitivamente impaginato e mandato in stampa entro la seconda settimana di aprile. A quel punto, nonostante sia proceduta ancora per qualche tempo l'allestimento delle voci del Dizionario Biografico on-line, il mio lavoro era giunto al termine con reciproca e piena soddisfazione di tutte le parti chiamate in causa<sup>15</sup>.

### 3. *Costruire una sezione di verifica per un manuale di storia contemporanea*

Nel periodo compreso tra maggio-novembre 2020 e febbraio-novembre 2021 ho svolto un ulteriore incarico affidatoci dalla casa editrice a proposito della nuova edizione del manuale *Storia contemporanea* di Tommaso Detti e Giovanni Gozzini. Anche in questo caso si è trattato di un lavoro che non era stato previsto all'interno del progetto di dottorato; questa volta sono state due le mansioni assegnatemi non nell'ambito dello *stage*, ma tramite la sottoscrizione di un regolare contratto di collaborazione che ha prodotto un riconoscimento ufficiale del lavoro svolto. È un aspetto che va sottolineato non tanto per i suoi risvolti economici, ma perché conferma l'esistenza di un rapporto di fiducia e stima reciproca stabilita con l'editore. Nel primo periodo il lavoro ha riguardato il secondo tomo *Il Novecento*, mentre in quello successivo si è concentrato su *L'Ottocento*<sup>16</sup>. Anche se il compito assegnatomi è stato in parte differente per ciascuno dei due volumi, in ogni caso esso ha riguardato un aspetto in particolare, ossia la realizzazione della sezione destinata alle esercitazioni all'interno delle rispettive piattaforme dei due tomi. Nel prossimo paragrafo analizzerò le modalità di realizzazione, le criticità e gli obiettivi comuni di questa attività, senza dimenticare di evidenziare le possibili analogie e differenze connesse alla realizzazione dell'eserciziario di ciascuno dei due volumi.

<sup>15</sup> A questo proposito segnaliamo che un riconoscimento della bontà del lavoro svolto è stato certificato ufficialmente, da una parte, dalla gratitudine espressa dalla casa editrice nel *colophon* del volume, dove si legge: "L'Editore ringrazia il dottor Gianluca Bocchetti per il prezioso lavoro di progettazione e realizzazione editoriale svolto sul testo"; e dall'altra, anche dal ringraziamento dell'autore che all'interno della premessa ha scritto: "Ringrazio per il prezioso, puntuale lavoro di messa a punto il redattore editoriale Gianluca Bocchetti". Cfr. D'Orsi, *Manuale ...*, p. X.

<sup>16</sup> T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea*, voll. 1-2, II edizione, 2021.

### 3.1 Controllo e progettazione degli esercizi

Con riferimento al lavoro svolto durante il 2020 va sottolineato che si è trattato soprattutto di un'attività in un certo senso preliminare rispetto a quella realizzata nell'anno seguente. L'obiettivo principale è stato quello di recuperare una serie di esercizi già disponibili per un altro manuale di storia contemporanea prodotto dall'azienda<sup>17</sup>, allo scopo di comprendere se e in che modo essi potessero essere integrati anche all'interno della piattaforma destinata al Detti-Gozzini, *Il Novecento*. Ciò ha portato necessariamente a un confronto tra queste due differenti opere e di conseguenza a una sostanziale modifica della quasi totalità dei quesiti esistenti: un'operazione più che necessaria alla luce delle moltissime differenze tra questi due testi, a maggior ragione se consideriamo la maggiore analiticità e complessità che sappiamo essere caratteristiche proprie del Detti-Gozzini<sup>18</sup>.

A causa delle diversità sul piano informativo e anche dell'impostazione interpretativa non pochi sono stati gli esercizi inutilizzabili che mi hanno spinto alla realizzazione di nuove domande. Questo, inoltre, ha dettato problemi inerenti a quella che è la consueta modalità di organizzazione degli esercizi in piattaforma; si è visto, infatti, come la Pearson tende a una strutturazione dei contenuti digitali che procede solitamente capitolo per capitolo, ma in questo caso, grazie al mio esame, mi sono reso conto che un'eventualità di questo tipo non era attuabile alla luce del fatto che i quesiti utilizzabili non erano disponibili in quantità ugualmente sufficiente per ciascun capitolo. Inoltre, diversi esercizi già disponibili sarebbero stati assai difficili da collocare in un capitolo piuttosto che in un altro, a causa di una forte trasversalità delle conoscenze necessarie alla loro risoluzione, dato che le informazioni utili per rispondere a una sola domanda erano spesso collocate in parti differenti del manuale.

Tutto questo, in accordo con l'editore, mi ha portato a optare per la realizzazione di quella che nel linguaggio aziendale viene detta *testbank*, ovvero una sezione con esercizi riepilogativi riguardanti tutte le parti del testo predisposta alla fine del volume allo scopo di verificare con un ordine casuale le conoscenze acquisite; ossia uno strumento particolarmente utile anche come simulazione di un esame scritto o orale. Attualmente la sezione conta ben centosessanta domande di vario genere, tra le quali sono comprese anche le trentacinque che ho creato *ex novo* per evitare che alcuni argomenti non venissero adeguatamente considerati. Tra queste vi sono anche le dieci destinate alla verifica delle conoscenze connesse all'ultimo e nuovo capitolo

<sup>17</sup> Si tratta di Canavero, *Storia contemporanea ...*.

<sup>18</sup> In merito si vedano *infra* le diverse informazioni riportate a proposito del Canavero e del Detti-Gozzini all'interno del capitolo 3; per un esame ancora più dettagliato anche dei singoli tomi si vedano le rispettive schede d'analisi presenti in appendice, pp. 364; 369-370.

del volume, che ne ha arricchito la seconda edizione, vale a dire quello incentrato sull'evoluzione delle pandemie<sup>19</sup>. Questo capitolo è stato particolarmente importante anche alla luce della successiva esperienza lavorativa legata al D'Orsi, visto che è stato il primo testo di cui l'editore mi ha affidato la revisione allo scopo di comunicare impressioni, suggerimenti e/o errori agli autori.

Per quanto concerne la seconda parte del lavoro, quella svolta nel corso del 2021 a proposito del volume sull'Ottocento, non si è trattato di qualcosa di così diverso rispetto a quanto ho descritto finora, e anche in questo caso sono stato chiamato a revisionare una parte del testo, precisamente il primo capitolo<sup>20</sup>; tuttavia una differenza importante c'è stata perché la casa editrice in questo caso mi ha chiesto non di adattare o modificare esercizi già esistenti, ma di procedere alla creazione di nuovi dandomi più libertà in merito alla loro elaborazione e alle modalità di costruzione di questa sezione. L'incarico era quello di realizzare almeno duecento domande che fossero accompagnate da un commento generale a integrazione della risposta data dal discente. Dovendo partire da zero ho deciso che fosse più opportuno strutturare la piattaforma proponendo circa una decina di esercizi o poco più per ciascuno dei diciassette capitoli esistenti, per poi concludere proponendo anche una ventina di domande riepilogative. Questa combinazione mi è parsa la più corretta, non solo perché rispettosa del modo in cui l'editore è solito articolare le esercitazioni, ma anche perché teoricamente dà a uno studente che voglia concentrarsi sullo studio del manuale mentre sta frequentando le lezioni, l'immediata possibilità di mettersi alla prova, escludendo la possibilità che il sistema possa proporgli argomenti che ancora non ha affrontato. Optando per una simile strutturazione ho fatto in modo che solo dopo un processo di apprendimento graduale gli studenti si trovino poi a dover rispondere a domande che in qualche modo chiamano in causa una serie di conoscenze trasversali riguardanti più capitoli e una più ampia serie di informazioni sull'età contemporanea.

### 3.2 Criticità e obiettivi di un esercizionario digitale

Ho in parte già espresso alcune idee in merito alle caratteristiche che un efficace sezione di verifica dovrebbe presentare quando ho proposto il progetto di un manuale universitario<sup>21</sup>; quanto scritto in quel frangente è in buona parte ispirato a ciò che concretamente ho cercato di

<sup>19</sup> Detti, Gozzini, *Storia contemporanea ...* vol. 2, II edizione, cap. 21, pp. 431-444. Si è già fatto cenno a questo capitolo nel contesto dell'analisi manualistica, cfr. *infra* capitolo 3, p. 197.

<sup>20</sup> Detti, Gozzini, *Storia contemporanea*, vol. 1, II edizione, pp. 1-34.

<sup>21</sup> Si veda *infra* il capitolo 4, particolarmente il paragrafo 4, pp. 279-283.

produrre per questo manuale di storia contemporanea. Infatti, in questo contesto – e particolarmente in occasione della progettazione concernente il volume sull'Ottocento – ho riflettuto lungamente su quelle che sono le principali problematiche che gli esercizi solitamente presentano, allo scopo di offrire uno strumento il più completo e funzionale possibile. Ragionare sulle criticità mi ha permesso dunque di costruire le esercitazioni avendo ben presente alcuni problemi da risolvere e obiettivi da raggiungere.

La prima questione di carattere generale emersa, nonché la più importante, consiste nel fatto che se si analizzano gli esercizi solitamente proposti nel contesto scolastico, ma talvolta anche in ambito universitario, si può constatare come sia fortemente basso il livello cognitivo richiesto per il loro completamento, molto raramente vengono predisposte attività che richiedono un alto grado di comprensione e ragionamento e/o che chiamano in causa conoscenze e competenze complesse<sup>22</sup>. Alla luce di questo il mio primo obiettivo è stato evitare di proporre esercitazioni banali, completabili solo tramite una semplice rilettura del testo e che stimolassero soltanto la memoria; mi sono così sforzato di favorire il più possibile un apprendimento critico che comportasse la necessità di ragionare sulle domande. Ciononostante, pur non creando un test nozionistico, ho comunque tenuto ben presente l'importanza di presentare un buon numero di domande che andassero a verificare le conoscenze degli studenti sul piano informativo, con una particolare attenzione rivolta ai processi e ai concetti storicamente importanti più che alle singole date o agli eventi. In ogni caso difficilmente le domande sono state poste in modo semplice e diretto, questo non solo per fare in modo che esse riprendessero parte delle informazioni del manuale consentendo una sorta di ripasso, ma anche per non indurre gli allievi a rispondere meccanicamente come solitamente accade.

Altro problema che ho tenuto fortemente in considerazione è stata la sensazione di monotonia che spesso accompagna lo svolgimento di questi esercizi; in questo senso, per tenere viva l'attenzione dello studente ho provato a variarne fortemente la tipologia. A questo scopo un ulteriore accorgimento particolarmente utile, che ho volentieri accolto e adottato tra quelli solitamente suggeriti dagli esperti digitali dell'azienda, è la presentazione di un *feedback*, ossia di una valutazione talvolta anche molto articolata che viene subito messa a disposizione del fruitore dopo il completamento di ogni singolo esercizio. Infatti, in considerazione del fatto che difficilmente i docenti potranno prendere visione dei report di valutazione – che il sistema crea automaticamente assegnando un punteggio per ciascun quesito portato a termine – l'inserimento di questi brevi giudizi dovrebbe servire anche a eliminare quell'impressione che

<sup>22</sup> Sánchez Ibáñez, Famà, Escribano Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia ...* (2020), pp. 186-187.

gli studenti siano abbandonati a sé stessi. Inoltre, didatticamente tali brevi riscontri non solo sono un modo per integrare le informazioni del manuale, ma possono essere uno spazio in cui lo studente trova anche spiegazioni che, in caso di esito positivo, possono aggiungere qualche elemento informativo in più alla sua conoscenza, e invece, in caso di risposta errata contengono un riferimento preciso alle sezioni o ai concetti/processi su cui tornare nuovamente. Infine, non essendo l'aspetto psicologico una componente irrilevante anche durante il processo di apprendimento, i giudizi sono a volte accompagnati da brevi espressioni di incoraggiamento e apprezzamento volte a supportare gli studenti. Andiamo adesso a considerare alcuni esempi del lavoro svolto con riferimento a entrambi i tomi del manuale.

### 3.3 *Tipologie ed esempi del lavoro realizzato*

La produzione degli esercizi, per quanto libera dal punto di vista contenutistico, è stata costruita nel pieno rispetto delle possibilità solitamente accolte dall'azienda, fare diversamente avrebbe significato correre il rischio di produrre esercitazioni che difficilmente potevano essere traslate in un ambiente di apprendimento digitale, il cui allestimento vero e proprio è stata affidato a due esperte della casa editrice<sup>23</sup>. Nonostante il mio lavoro non abbia riguardato direttamente la costruzione della piattaforma, bisogna precisare che mi ha comunque permesso di sviluppare conoscenze e competenze in un'ottica fortemente interdisciplinare, frutto non soltanto della necessità di conciliare gli obiettivi didattici di cui si è detto con le esigenze dettate dal supporto digitale, e della collaborazione intessuta con figure specializzate in ambito informatico, ma anche del fatto che quanto ho prodotto in un primo momento liberamente è stato poi trasferito su *template*. Si tratta di modelli con specifiche tecniche che servono all'inserimento di una serie di dati su una determinata pagina web, e la cui corretta compilazione è la condizione imprescindibile per il trasferimento nella forma richiesta di ogni singolo esercizio in ambito digitale. A questo bisogna aggiungere che in virtù del sistema di valutazione di cui è dotata la piattaforma *MyLab*, questi modelli impongono che oltre a una corretta disposizione dei contenuti di un determinato esercizio, ovvero domanda e opzioni di risposta, si provveda anche alla preparazione delle diverse voci che riguardano tali elementi, e che possono essere il "punteggio di default" assegnato a ogni esercitazione; l'"ordine delle alternative" di risposta; la "penalità per scelta sbagliata"; la "valutazione" assegnata a ogni singola opzione; il

<sup>23</sup> Si tratta di Maria Isabella Spinelli e Chiara Crepaldi.

“feedback generale”; il “giudizio per una risposta corretta/scorretta”; i “suggerimenti”; tutte voci alle quali si aggiungono le diverse e possibili modalità di visualizzazione delle risposte e/o dell'esercizio in generale. È evidente che tutto questo mi ha consentito di apprendere cose che esulano dall'ambito umanistico contribuendo ad arricchire la mia formazione.

Chiariti questi aspetti tecnici andiamo a focalizzare l'attenzione su alcuni esempi del mio lavoro tenendo presente che i contenuti sviluppati dovevano essere in linea con quelli presentati dal testo, motivo per cui, per esempio, diversamente da quanto ho proposto nel mio progetto di un manuale di storia medievale, in questo caso non è stato possibile inserire esercizi che facessero riferimento all'uso di immagini, data l'assenza di queste nell'opera. Dunque, possiamo raggruppare gli esercizi elaborati in sette diverse tipologie: 1) vero o falso; 2) associazione di elementi di diverso genere; 3) ordinamento di un processo o di una specifica sequenza; 4) selezione delle risposte corrette/scorrette; 5) domanda a risposta multipla; 6) ragionamento su un testo; 7) domanda aperta. Inoltre, si possono ulteriormente suddividere questi esercizi in una duplice categoria, ponendo da una parte quelli volti a verificare prevalentemente le conoscenze sul piano informativo, dall'altra quelli finalizzati allo sviluppo di conoscenze e competenze più complesse maggiormente legate alla comprensione e al ragionamento rispetto a quanto appreso. Per dirla in termini didattici tutto il progetto è stato realizzato in modo da creare una sezione di verifica per permettere allo studente di concentrarsi allo stesso tempo sui concetti di primo e secondo ordine, in modo che tale piattaforma potesse diventare anche uno spazio utile per riflettere e integrare le proprie conoscenze.

Cominciamo dal tipo di esercitazione più controverso, ossia il vero o falso, che potrebbe forse sembrare in contraddizione con quella complessità alla quale ho mirato; in questo senso, premettendo che ho cercato di limitarne l'uso, va sottolineato che anche questo può rivelarsi uno strumento utile, infatti, ritengo che il problema non sia la tipologia di esercizio impiegato, ma il modo in cui la domanda viene posta. Dunque, se chiedo agli studenti di dirci se è vero che il Congresso di Vienna si è svolto nel 1815, stiamo certamente ponendo un quesito banale che non richiede nessun particolare sforzo per una risposta corretta. Consideriamo invece l'esempio di un esercizio così declinato:

*Il Neocolonialismo informale* è stata una nuova forma di controllo esercitata da governi e compagnie occidentali nei confronti dei paesi africani attraverso l'utilizzo della forza e della corruzione. La necessità di capitali costrinse infatti questi Stati a cedere alle pressioni occidentali concedendo lo sfruttamento di miniere, la cessione di parte delle risorse o di infrastrutture strategiche determinando

l'impossibilità di un pieno sviluppo economico a prescindere dall'appartenenza al blocco sovietico o americano<sup>24</sup>. (Vero)

In questo caso, evidentemente, non siamo più sul piano della semplice memorizzazione e della ricerca delle informazioni all'interno del testo, ma siamo di fronte a un quesito che in primo luogo riguarda un fenomeno/concetto storico, e non un evento o una data, e in secondo luogo, richiede una risposta che presuppone una comprensione reale di quanto si è studiato in merito, oltre che un ragionamento che porterà a più di una rilettura. Ecco che il rischio della banalizzazione scompare, certo resta la probabilità che lo studente tenti la fortuna scegliendo a caso, ma tralasciando il fatto che non è nel suo interesse farlo e che si tratta di un'eventualità appartenente anche ad altre tipologie di test, va sottolineato che una domanda così impostata ha anche il merito di offrire un momento per il ripasso di dati rilevanti. Questo discorso, generalmente valido per qualsiasi tipo di quesito, è particolarmente applicabile anche a esercizi come quelli che richiedono l'associazione di diversi elementi (idee e pensatori, processi e paesi, eventi e figure e così via); l'ordinamento della corretta sequenza cronologica in cui un fenomeno storico si è articolato, ma anche un progetto politico o un'idea si sono sviluppati nel corso del tempo; oppure l'individuazione delle risposte corrette o scorrette. In tutti e tre questi casi è possibile lavorare sia a un ripasso di alcune informazioni essenziali, sia sul piano della comprensione di dati più complessi; per esempio, l'associazione di elementi o l'individuazione delle risposte scorrette, con richiesta di indicazione delle ragioni della inesattezza di un argomento, può essere un ottimo modo per ragionare sui molteplici sensi e usi di categorie storiche importanti quali, nazionalismo, capitalismo, imperialismo, colonialismo, ma anche per riflettere sulle tesi contrastanti di un dibattito storiografico.

A un grado più alto di difficoltà va posta la domanda a risposta multipla, ovvero il tipo di esercizio al quale ho maggiormente fatto ricorso per diverse ragioni. Dal punto di vista didattico va sottolineato che la possibilità che essa offre di strutturare maggiormente le opzioni di risposta rappresenta una sfida davvero probante per lo studente, a maggior ragione se consideriamo che abbiamo deciso di adottare una strategia che non segue il criterio di affiancare alla risposta corretta una opzione verosimile e altre palesemente errate/assurde, ma di fornire soltanto voci tutte molto verosimili o che talvolta risultano scorrette solo a causa di una piccola sfumatura di significato, come possiamo vedere dal seguente esempio:

Gli studi di Antony Gerald Hopkins hanno messo in evidenza l'esistenza di quattro differenti stadi del fenomeno della globalizzazione, che si sarebbe sviluppato nel corso della storia articolandosi in

<sup>24</sup> Esempio di uno degli esercizi presenti all'interno della piattaforma digitale del Detti, Gozzini, *Storia ...*, vol. II.

una fase arcaica, di proto-globalizzazione, di globalizzazione moderna, e postcoloniale. Questa concezione così ampia del fenomeno è stata:

- Largamente apprezzata per la sua capacità di adattarsi allo studio di qualsiasi epoca e di non confinare il fenomeno soltanto al Novecento
- Generalmente apprezzata perché ha consentito di studiare in un'ottica totalmente nuova fenomeni vecchi che necessitavano di essere analizzati in una prospettiva completamente differente
- Talvolta criticata perché la globalizzazione è considerata da molti un fenomeno circoscritto con cui si può indicare un processo riguardante soltanto il periodo che va dagli inizi del Novecento ai nostri giorni
- Largamente criticata perché un simile ampliamento di questo concetto a epoche anche molto remote ne pregiudica l'efficacia come strumento d'analisi<sup>25</sup> (risposta corretta)

Evidentemente, l'intento non è quello di trarre in inganno lo studente, ma di spingerlo a valutare attentamente la risposta che sceglie, un aspetto del quale abbiamo informato lo studente anche all'interno del *feedback* in modo tale che egli/ella possa comprendere fin dalle prime battute che bisogna riflettere bene sull'opzione scelta e che è poco conveniente andare “a sensazione”, per usare un'espressione molto in voga nel gergo giovanile. Un ulteriore accorgimento preso in questo tipo di esercitazioni (ma anche per le precedenti) consiste nel fatto che quasi sempre il testo di ogni singola domanda è stato elaborato cercando di non utilizzare le stesse parole del manuale allo scopo di non incentivare lo sforzo mnemonico e di spingere gli studenti all'elaborazione di quanto appreso in modo indipendente.

Per concludere sulle domande a risposta multipla c'è da sottolineare che, dal punto di vista tecnico-informatico, esse possono permettere la raccolta di un gran numero di informazioni assai utili anche in prospettiva futura rispetto a quanto l'azienda si propone di fare prossimamente; infatti, esse sono le domande statisticamente più rilevanti perché permettono la quantificazione dei dati, cosa che oltre al grado di utilizzo della piattaforma può fornire anche un resoconto d'insieme sulle attività degli studenti di cui potrebbe servirsi anche il docente per monitorare rapidamente l'effettiva partecipazione da parte degli studenti e, soprattutto, individuare quali sono quegli argomenti che creano le maggiori difficoltà.

Siamo giunti così alle ultime due tipologie di prove impiegate, si tratta delle domande che sono caratterizzate dalla presenza di un estratto del testo, e di quelle a risposta aperta. In entrambi i casi si tratta di un'attività che è il manuale stesso a favorire, perché, come abbiamo visto, esso è sicuramente caratterizzato da una forte analiticità e presenta numerosi spunti per la costruzione di esercizi di verifica che coinvolgano anche il dibattito storiografico e prevedano una conoscenza delle strutture socioeconomiche. Basti pensare agli innumerevoli

<sup>25</sup> Esempio di uno degli esercizi presenti all'interno della piattaforma digitale del Detti, Gozzini, *Storia ...*, vol. I.



approfondimenti che presentano un elaborato e dettagliato profilo degli studi storici riguardanti vari argomenti fondamentali e che non di rado includono anche passi tratti dall'opera di grandi storici, sociologi e filosofi. A questo proposito gli esercizi che sfruttano queste sezioni possono anche essere un mezzo per evitare che una parte così significativa del manuale possa essere trascurata, per il solo fatto di trovarsi all'interno di un segmento differente rispetto al corpo centrale del testo, solitamente posto a chiusura di ciascun capitolo. Lo sfruttamento di queste parti rende possibile, per esempio, l'ideazione di prove come questa:

Leggi attentamente il testo e prova a desumere dal contenuto e dalla terminologia utilizzata chi ne è l'autore<sup>26</sup>:

*Dove ha raggiunto il dominio la borghesia ha distrutto tutte le condizioni di vita feudali, patriarcali, idilliche. Ha lacerato spietatamente tutti i variopinti vincoli feudali che legavano l'uomo al suo superiore naturale, e non ha lasciato fra uomo e uomo altro vincolo che il nudo interesse, il freddo pagamento in contanti [...]. Solo la borghesia ha dimostrato che cosa possa compiere l'attività dell'uomo. Essa ha compiuto ben altre meraviglie che piramidi egiziane, acquadotti romani e cattedrali gotiche, ha portato a termine ben altre spedizioni che le migrazioni dei popoli e le crociate. La borghesia non può esistere senza rivoluzionare continuamente gli strumenti di produzione.*

- Max Weber
- Karl Marx e Friedrich Engels (risposta corretta)
- Antonio Gramsci
- Werner Sombart

In questo caso, – sempre che lo studente non voglia furbescamente rispondere alla domanda andandosi a cercare il testo nel manuale o sul web, ragione per cui un deterrente intelligente potrebbe essere quello di impedire la possibilità del “copia e incolla” nella sezione di verifica – l'intento è quello di spingere a una riflessione sul testo e sui concetti e sulla terminologia in esso presenti; infatti, se per uno storico si tratta di operazioni naturali che lo porterebbero a notare termini come “condizioni di vita feudali”, “strumenti di produzione” oltre che il tono e il significato del passo permettendogli così di comprendere velocemente che si tratta di un estratto del *Manifesto del Partito Comunista*, non possiamo dare per scontato che ciò avvenga anche per uno studente da poco impegnato in uno studio serio della storia; eppure nonostante

<sup>26</sup> Esempio di uno degli esercizi presenti all'interno della piattaforma digitale del Detti, Gozzini, *Storia ...*, vol. I. Il testo riportato è tratto dal *Manifesto del Partito comunista* (1847) di K. Marx e F. Engels, ed è presente all'interno del manuale alle pp. 314-315.

ciò l'esercizio non dovrebbe risultare proibitivo nel caso in cui egli/ella abbia studiato e compreso argomenti fondamentali per l'età contemporanea come il comunismo e la borghesia<sup>27</sup>.

Non va in una direzione differente l'inserimento di alcune domande a risposta aperta, dove allo studente viene chiesto di compiere diverse tipologie di operazioni come commentare, confrontare due posizioni differenti o illustrare i capisaldi di concetti/teorie; evidentemente, sono quesiti che, se è possibile, accrescono ancora di più il grado di complessità delle conoscenze e competenze richieste per rispondervi. Un esempio può essere quello di richiedere agli allievi di spiegare brevemente in che cosa consiste la teoria malthusiana della popolazione. In un caso del genere ho inteso focalizzare l'attenzione su un argomento apparentemente semplice, ma che non di rado è in grado di creare difficoltà agli studenti – come ho personalmente riscontrato anche durante gli esami di storia medievale in riferimento alla crisi del Trecento. Per rispondere correttamente essi devono sforzarsi di elaborare un commento che sia in grado di individuare, sintetizzare e illustrare chiaramente quali sono i punti di riferimento di questa teoria, cioè essi devono così compiere una serie di operazioni che a tutti gli effetti sono ascrivibili tra quelle che comportano un alto livello cognitivo<sup>28</sup>. È chiaramente necessario che il *feedback* contenga tutti gli elementi necessari per comprendere la teoria malthusiana in modo che gli studenti leggendo e confrontandolo con quanto scritto possano capire se hanno risposto nel modo giusto<sup>29</sup>.

Infine, va ricordato che la tipologia a risposta aperta si è rivelata anche un ottimo strumento per domande di carattere generale in relazione alla sezione riepilogativa, dove vi sono quei quesiti che permettono di lavorare su conoscenze e concetti che attraversano tutto il volume, tra i quali la periodizzazione, rispetto alla quale abbiamo inserito domande come questa: “*Lungo Ottocento e Secolo breve*, da chi sono state elaborati questi due concetti e che cosa intendono esprimere in riferimento all'epoca contemporanea?”. Si tratta di un quesito che, evidentemente, oltre a chiamare in causa l'interpretazione di un importante storico presuppone

<sup>27</sup> Chiaramente stiamo dando per assodato che una risposta corretta a un quesito del genere non possa avvenire tramite uno sforzo mnemonico, visto che è altamente improbabile che lo studente si concentri sull'imparare a memoria un intero passo virgolettato e per di più posto all'interno di un approfondimento.

<sup>28</sup> Sánchez Ibáñez et alii, *I livelli cognitivi ...*, pp. 186-187

<sup>29</sup> Si fornisce di seguito un esempio del commento di verifica che abbiamo lasciato agli studenti: “Hai risposto correttamente se hai scritto che l'economista Thomas Malthus elaborò questa teoria per spiegare l'andamento demografico concentrandosi sul rapporto esistente tra la crescita della popolazione e quella delle risorse alimentari, evidenziando che l'aumento della prima è possibile finché la disponibilità delle seconde ne sostiene il ritmo di incremento; infatti, secondo Malthus, nel momento in cui ciò non accade viene a crearsi uno squilibrio che presto determina dei periodi di crisi caratterizzati da carestie, epidemie e guerre, le quali, decimando la popolazione, ristabiliscono un nuova fase di equilibrio tra quest'ultima e le risorse alimentari esistenti. Se hai risposto scorrettamente o alcuni aspetti non ti sono ben chiari torna a studiare il capitolo 2, e particolarmente il paragrafo 2.4”.

anche uno sguardo attento alla strutturazione del manuale stesso, aspetto che gli studenti di rado considerano adeguatamente e sul quale è opportuno concentrarsi visto che, come sappiamo, la strutturazione interna dei due tomi del Detti-Gozzini segue proprio tale periodizzazione<sup>30</sup>.

#### 4. Individuare i contenuti digitali per un manuale d'introduzione alla storia medievale

Per concludere ci occuperemo dell'ultimo compito svolto per l'azienda a partire dal giugno del 2021. Anche in questa circostanza si è trattato di un lavoro non previsto dal progetto di ricerca, che mi è stato affidato al di fuori delle attività dello *stage* e ha riguardato la terza edizione rinnovata e ampliata del manuale di Francesco Senatore, *Medioevo: istruzioni per l'uso* – la cui uscita è prevista per la primavera del 2022. In questo caso, la casa editrice in accordo con l'autore mi ha chiesto di rinnovare e integrare la piattaforma digitale attraverso la ricerca di nuovi contenuti e risorse, particolarmente ponendo l'attenzione sulla selezione di alcuni spezzoni di video tratti da film, serie tv, *fiction*, *docuserie*<sup>31</sup> e videogiochi incentrati sul Medioevo. Questa scelta, perfettamente coerente rispetto ad alcuni contenuti già presenti all'interno dell'espansione digitale del volume, ne costituisce tuttavia un'evoluzione dettata dalla crescente importanza che nell'ambito della fruizione di contenuti storici stanno assumendo questo genere di produzioni. Esse attingono a piene mani dalla quantità immane di spunti e vicende che l'epoca medievale è da sempre in grado di fornire.

Abbiamo già visto, infatti, in diverse occasioni come gli studenti sempre più spesso giungano all'università con una preparazione scarna e fortemente intrisa degli stereotipi veicolati da queste produzioni, che abitualmente essi guardano ma nella maggiore parte dei casi senza grande capacità di giudizio rispetto alle informazioni/interpretazioni che tali programmi diffondono. A tale scopo, anche se la piattaforma – al di là di alcuni documentari fatti da storici di professione – già presentava alcuni video volti a smentire falsi miti o che mostravano in che

<sup>30</sup> Le domande di riepilogo possono essere concentrate anche su concetti importanti per l'intera epoca contemporanea, o sui cambiamenti politici, sociali, economici, culturali che hanno riguardato un paese o un'area in una prospettiva di lungo periodo.

<sup>31</sup> Le *docuserie* sono una particolare categoria di documentari composte da più episodi, la cui caratteristica principale è quella di presentare una narrazione che viene realizzata attraverso la fusione di ricostruzioni filmiche con tanto di dialoghi, la voce di un narratore e gli interventi di storici e autori esperti del tema trattato. Sono produzioni di tipo divulgativo, la cui qualità varia molto a seconda del prodotto considerato; rispetto ai film o alle serie si caratterizzano per l'obiettivo di puntare a una certa accuratezza storica che tuttavia non esclude del tutto la possibilità di prendersi qualche libertà per suscitare maggiori emozioni e un più alto coinvolgimento dello spettatore soprattutto in relazione alla ricostruzione scenica.

modo l'idea che abbiamo del Medioevo incide su una sua reale conoscenza<sup>32</sup>, l'aggiunta del materiale reperito cerca di mettere maggiormente al centro dell'attenzione il ruolo che questi nuovi media stanno avendo rispetto al grande pubblico, e dunque anche in relazione agli studenti universitari di storia.

#### 4.1 *La selezione dei materiali: criteri e intenti didattici*

Il reperimento dei contenuti ha comportato la visione di diverse decine di ore di programmi televisivi e cinematografici di vario genere allo scopo di individuare quelle parti che potessero essere particolarmente significative da analizzare rispetto ai nostri obiettivi. In questo senso *Rai Play*, *YouTube* e *Netflix* sono state le principali piattaforme attraverso le quali ho condotto tale ricerca. Considerando i molti spettacoli di ambientazione medievale e l'enorme numero di episodi (ciascuno di una durata variabile tra i quarantacinque e i sessanti minuti) che compongono le diverse serie tv/fiction, nel *mare magnum* di contenuti a disposizione la scelta non è stata dettata tanto dal criterio della veridicità storica, ma dalle occasioni che ognuna delle sequenze selezionate offriva di costruire discorsi che affrontassero l'analisi di vari aspetti. In merito, – tenendo anche presente che il tutto non è stato certamente semplificato dalla necessità di dover selezionare al massimo due minuti e cinquantanove secondi di video per motivi legati alle stringenti norme sul diritto d'autore – va rilevato che avrebbe avuto poco senso concentrarsi esclusivamente sull'accuratezza storica dal momento che questi sono prodotti che nascono per scopi d'intrattenimento, ragion per cui è lecito che gli eventi possano essere in qualche modo romanzati. Dunque, conscio del fatto di non poterli giudicare come se si trattasse dell'opera di uno storico, ho sorvolato su molte inesattezze e licenze poetiche che registi e sceneggiatori hanno deciso di prendersi nella costruzione della trama, per soffermarmi invece su quelle parti che a mio avviso facevano emergere in modo evidente forti distorsioni del senso storico, nonché gravi e intollerabili strumentalizzazioni e/o banalizzazioni di un determinato evento/periodo.

L'intento primario di questo lavoro non è stato quello di dissuadere gli studenti dal seguire questi programmi, ma di renderli coscienti che anche quando essi hanno a che fare con produzioni di una certa accuratezza, devono guardarsi bene dal tradurre quanto vedono in realtà

<sup>32</sup> Sulla piattaforma della terza edizione vi erano infatti video che andavano a chiarire argomenti spesso mistificati come lo *ius prime noctis*, e la paura dell'anno mille, oppure che mostravano quanto il Medioevo – o per meglio dire ciò che crediamo essere tale – sia ancora molto presente nella nostra società; a tale scopo veniva presentato, per esempio, un campionato mondiale di lotta medievale in cui dei novelli cavalieri appiedati, divisi per nazione, si affrontano con tanto di armature, armi e scudi accuratamente ricostruiti per l'occasione.

storica, un fatto che spesso avviene in modo del tutto naturale grazie anche alla straordinaria potenza delle immagini che queste opere sono in grado di proporre<sup>33</sup>. Inserire questo tipo di attività all'interno della sezione digitale di un manuale che intende guidare gli studenti verso uno studio critico della storia medievale significa mettere a loro disposizione un ulteriore strumento atto alla formazione di una certa capacità di ragionamento critico che può risultare utile in relazione all'esame, e anche ai fini di una valutazione non superficiale del significato che il Medioevo assume nel nostro presente. Ciò è tanto più vero se consideriamo che, diversamente da quanto accade per la storia contemporanea, dove gli audiovisivi possono rivelarsi delle fonti sulla società in cui sono stati realizzati, non lo stesso si può dire per la storia medievale, per la quale essi al massimo possono essere fonti per gli studi inerenti al medievalismo e non al Medioevo in sé per sé. Tuttavia, da questo punto di vista il loro studio può essere interessante anche in relazione alla capacità dello studente di confrontarsi con quelle che a tutti gli effetti possono essere ritenute interpretazioni storiche, di cui registi e sceneggiatori si fanno portatori più o meno consapevolmente, soprattutto quando realizzano rappresentazioni che cercano di mantenere una qualche fedeltà rispetto alla realtà storica. Dunque, quanto proposto vuole contribuire alla costruzione di uno strumento di analisi pienamente in linea con quello sforzo di comprensione che il manuale stesso chiede di compiere agli studenti nel momento in cui si avvicinano allo studio della storia medievale, cosa che non può verificarsi senza un superamento di quel sostrato immaginario che ne pregiudica una seria conoscenza<sup>34</sup>.

Ciononostante, è importante rilevare che la mia non è da considerarsi in alcun modo una opposizione al Medioevo cinematografico e al suo utilizzo a scopo ludico o di intrattenimento, anzi, come vedremo a breve, non ho mancato di evidenziare anche l'esistenza di aspetti positivi inserendo tra i contenuti proposti alcuni spezzoni che possono aiutare a comprendere maggiormente e a fissare efficacemente alcuni argomenti. In alcuni casi la grande potenza espressiva delle immagini a cui ho fatto riferimento può essere davvero utile in questo senso perché se ciò che viene proposto è adeguatamente contestualizzato e analizzato può permettere

<sup>33</sup> F. La Manna, *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in Adorno, Ambrosi, Angelini (a cura di), *Pensare storicamente...*, p. 177. A questo proposito basti fare un esempio sull'enorme influenza che nella società (non soltanto occidentale) ha avuto il film *300* di Zack Snyder, grazie al quale tutti hanno conoscenza della battaglia delle Termopili e della figura di Leonida – ormai comunemente associata all'attore scozzese Gerard Butler. Tuttavia, a causa di questo film si è diffusa anche un'idea del tutto distorta dei Persiani, rappresentati come veri e propri mostri dall'identità esoterica e assetati di sangue; un fatto grave che ha suscitato una forte critica e la conseguente censura da parte del governo iraniano. In merito cfr. R. Tait, *Spartans Film is Psychological War, Says Iran*, in "The Guardian", 15/03/2007; l'articolo è consultabile al seguente URL: <https://www.theguardian.com/world/2007/mar/15/film.iran>.

<sup>34</sup> Senatore, *Medioevo: istruzioni ...*, pp. 13-14.

agli studenti di farsi un'idea molto più concreta di quanto finora hanno appreso quasi esclusivamente attraverso la lettura. Di fatto queste produzioni, se sapientemente utilizzate dal docente, possono essere un mezzo per favorire il consolidamento delle conoscenze che lo studente va acquisendo, e allo stesso tempo un'occasione per una riflessione più approfondita su aspetti particolari che solo le immagini e l'audio possono mettere adeguatamente in luce. Dunque, lasciando da parte ogni pregiudizio, e consapevoli delle insidie connesse all'utilizzo di questi materiali, vediamo in che modo ho cercato di sfruttare il grosso potenziale didattico insito in alcuni di questi spettacoli.

#### 4.2 *Un quadro dei contenuti e alcuni casi analizzati*

Sono stati privilegiati soprattutto i programmi più recenti sia perché più facilmente accessibili da parte degli studenti sia per poter lavorare su contenuti dei quali con ogni probabilità hanno già usufruito. Nel complesso ho selezionato una decina di spezzoni per un totale di circa trenta minuti di visione. Ciascuno dei video presentati è accompagnato da una scheda che, oltre a presentare brevemente l'opera, fornisce un'analisi di alcuni aspetti (negativi e positivi) sui quali è bene che lo studente concentri la propria attenzione. Inoltre, questo commento serve anche a mettere in evidenza qual è la principale funzione che questo prodotto audiovisivo può svolgere rispetto alla conoscenza e alla rappresentazione del Medioevo.

Tra i materiali selezionati abbiamo per esempio una rappresentazione filmica influenzata dal recente rinvigorismento dell'indipendentismo scozzese; una che per motivi scenici e politici allo stesso tempo fornisce un'idea distorta dei Rus' di Kiev; un'altra che palesemente rilegge in chiave propagandistica filosovietica e antinazista la storia di Aleksandr Nevskij – e costituisce l'unico esempio di un'opera non recente realizzata nel 1938 da Sergej Michajlovič Ėjzenštejn. Accanto a questi prodotti in qualche modo rei di diverse forme di strumentalizzazione, ho poi considerato il caso di produzioni che invece fanno variamente riferimento al Medioevo per la creazione di racconti che trascendono nella pura fantasia, o che pretendono di mantenere un principio di veridicità storica quando in realtà la travisano completamente, o ancora che collocano palesemente la propria ambientazione in un Medioevo alternativo che si nutre di mostri e figure che attingono all'enorme serbatoio del *fantasy*. Infine, un'ultima sezione è composta da quei programmi che, pur con tutte le difficoltà connesse a un pieno rispetto della realtà storica, presentano diversi gradi di aderenza a essa. Si passa così da casi che presentano tentativi di riletture interessanti – come quello di un film che ispirandosi anche all'*Enrico V* di

Shakespeare presenta una controversa, ma non del tutto errata rappresentazione della battaglia di Azincourt (1414), o di un videogioco che pur con tutti i limiti del caso meritoriamente punta all'accuratezza storica – a prodotti che fanno di una certa cura filologica il loro principale obiettivo.

Per concludere, dunque, osserviamo un paio di queste schede per dare un esempio concreto del lavoro svolto ed esaminiamo il diverso taglio proposto a seconda del tipo di contenuto analizzato. Cominciamo allora da quanto scritto in relazione a una serie molto apprezzata e di grandissimo successo come *Vikings*, nella quale ho rilevato un progressivo indebolimento di quell'accuratezza storica che almeno inizialmente gli sceneggiatori si erano sforzati di rispettare. Ecco, dunque, il commento:

*“Vikings” e la rappresentazione distorta dei Rus’ di Kiev*

La serie tv di Michael Hirst prodotta per *History Channel*, spesso assai accurata dal punto di vista delle ambientazioni, compie diversi errori cronologici condensando nell'arco di pochi decenni eventi svoltisi durante più di un secolo di storia (IX-X); se anche volessimo trascurare queste incongruenze non si può fare lo stesso a proposito della sesta stagione, che costituisce una svolta molto negativa in quanto mette in evidenza la definitiva rinuncia a un minimo collegamento con la veridicità storica. È in questo momento, infatti, che lo *show* introduce il popolo dei Rus’ di Kiev e la figura del principe variago Oleg di Kiev, e lo fa rappresentando questi nuovi antagonisti in un modo che sacrifica completamente qualsiasi aderenza alla realtà sull'altare delle esigenze drammatiche connesse allo sviluppo di una trama il più avvincente possibile.

Infatti, tralasciando il fatto che il principe Oleg dispone di una mongolfiera novecento anni prima della sua invenzione, non si può fare a meno di notare che gli sceneggiatori, piuttosto che rappresentare i Rus’ come Variaghi – che pertanto avrebbero dovuto ancora avere qualcosa in comune coi protagonisti della serie in quanto anch'essi originari dall'area scandinava – hanno voluto caratterizzarli come un popolo di feroci barbari seminomadi di un'etnia a metà tra i Mongoli e i Cazari, ispirandosi maldestramente a eventi posteriori di quasi quattro secoli. L'esito è una rappresentazione che suggerisce un'idea totalmente falsificata dell'Est-Europa e implicitamente della Russia, raffigurata come una terra di selvaggi spietati. Non sappiamo se questa scelta così radicale sia dettata da motivazioni politiche che sembrano strizzare l'occhio a una visione stereotipata dell'Europa orientale, tuttavia è del tutto possibile che essa sia stata incentivata dal fatto che sarebbe stato poco interessante non presentare questi nuovi nemici come una civiltà completamente differente da quella vichinga e profondamente avversa a essa.

Quanto riportato viene condensato nel giro di pochi minuti all'interno della sequenza che abbiamo scelto. Qui, infatti, Ivar Senz'ossa – ossia Ívarr Ragnarsson (morto nell'870 o 873) – viene ricevuto dal principe Oleg (morto nel 912 o 922) – in un palazzo reale i cui ambienti sono ricostruiti attraverso un mescolamento di elementi tratti dalle corti di Mongolia, Cina e Giappone. Si può notare, inoltre, come le guardie del sovrano siano vestite alla maniera tartara e che quelle all'ingresso brandiscono anacronisticamente delle alabarde. Non meno assurdo è il fatto che alla fine della scena la consorte di Oleg offre un tè a Yvar, bevanda che a quanto ne sappiamo non era ancora conosciuta nell'Europa altomedievale. Ciò che però è più grave e che comporta una completa deformazione della realtà storica è il fatto che Yvar e il principe durante questa scena sono intenti a progettare un attacco alle coste sud-orientali della Scandinavia, un fatto che accadrà nelle puntate successive, ma

che in realtà non si è mai verificato e che di fatto trasforma definitivamente le vicende riportate nella serie in un'opera di fantasia che ormai di pseudo-medievale ha solo l'ambientazione<sup>35</sup>.

Consideriamo invece all'opposto l'analisi ancora più complessa proposta a proposito del pluripremiato e apprezzatissimo film di Ermanno Olmi, *Il mestiere delle armi*:

*Cinema e accuratezza storica. Il caso de "Il mestiere delle armi"*

Il film scritto e diretto da Ermanno Olmi nel 2001 si occupa della vicenda del condottiero Giovanni delle Bande Nere, ossia Ludovico di Giovanni de' Medici, uno tra i più valenti condottieri d'arme del papa che nel 1526 tentò di opporsi alla discesa dei Lanzichenecchi morendo tra atroci sofferenze a causa di un colpo di falconetto, un cannone di piccolo calibro che sempre più spesso veniva utilizzato sui campi di battaglia rinascimentali. L'opera, un capolavoro della cinematografia italiana, pur non occupandosi di un soggetto strettamente medievale, è comunque di grande interesse non solo per la capacità di evidenziare il ruolo, la mentalità e il carisma di un capitano di ventura, ma anche perché ci offre una vivida rappresentazione dell'ormai imminente tramonto della cavalleria a causa del progressivo impiego di quelle armi da fuoco che erano state impiegate già a partire dal Quattrocento. Al di là della qualità di quest'opera, che indubbiamente propone un messaggio di avversione alla guerra, è impressionante la volontà del regista di mantenersi il più vicino possibile alla realtà dei fatti storici attraverso un lavoro compiuto per anni direttamente sulle fonti primarie dell'epoca, in particolare su alcune lettere dalle quali è tratta l'ispirazione per la scrittura dei dialoghi, che ne riprendono il linguaggio, lo stile e la gravità.

Nella scena proposta, ossia la parte iniziale del prologo, c'è una sintesi straordinaria di tutto questo perché dopo una citazione di apertura di Tibullo, volta a mostrare il punto di vista del regista sulla guerra, ci vengono presentati i personaggi di Pietro Aretino – una delle principali fonti sul condottiero –, Federico Gonzaga e altre figure storiche realmente esistite, di cui vengono presentate le date di nascita e morte (come a volerle storicizzare ulteriormente) e i loro punti di vista sul condottiero. In questo modo il cineasta intende mostrarci fin da subito che nonostante l'accuratezza della ricostruzione il suo è comunque un punto di vista, uno dei tanti possibili, come si può evincere anche dal fatto che le vicende del protagonista non sono mostrate direttamente, ma sono appunto il frutto del racconto che tali figure ci propongono a seguito della morte dello stesso Giovanni. Chiarito ciò, resta comunque la certezza di una ricercata accuratezza storica che si mostra palesemente non soltanto in merito alla ricostruzione degli ambienti e dei costumi, ma anche rispetto alla lingua utilizzata e a espedienti come la lettura di una vera e propria fonte, ovvero un dispaccio in cui Federico Gonzaga informa il duca di Ferrara Alfonso d'Este della gravità della ferita che il condottiero aveva riportato affrontando le truppe tedesche del von Frundsberg. Nel complesso, dunque, il regista non solo riesce nell'intento di offrirci un ritratto vivido e molto verosimile della figura di Giovanni delle Bande Nere, ma coglie anche l'intima essenza del tramonto di un'intera epoca storica segnata dalla cavalleria<sup>36</sup>.

Nel primo caso l'attenzione si è concentrata verso una rappresentazione che tende a distorcere la realtà storica, procedendo a una vera e propria mistificazione le cui cause ho cercato di interpretare evidenziando, inoltre, quali sono gli elementi errati che ci hanno

<sup>35</sup> *Vikings*, di Michael Hirst, con Trevis Fimmel, Katheryn Winnick, Irlanda-Canada, 2013-2020. La scena proposta è all'interno dell'episodio 6x08, minuti 20:00 - 22:04.

<sup>36</sup> *Il mestiere delle armi*, di Ermanno Olmi, con Hristo Jivkov, Desislava Tenekedjieva, Italia, 2001. La scena a cui facciamo riferimento è contenuta nel prologo del film, subito dopo i titoli di testa, minuti 00:24 - 03:20.



permesso di giungere a queste conclusioni. Proprio gli elementi sui quali mi sono soffermato – l’ambientazione, i costumi, la sceneggiatura, la lingua, oltre che la storia – sono quelli ai quali lo studente deve guardare, se intende valutare la qualità della ricostruzione storica offerta da queste produzioni. In questo senso, tutti i commenti presentati all’interno della piattaforma perseguono in vari modi l’obiettivo di fornire agli studenti un esempio di quell’atteggiamento mentale critico che è bene adottare non soltanto quando si guardano questi programmi, ma in generale quando si vuole studiare. A questo proposito analisi più complesse come quella espressa nel secondo esempio consentono di sottolineare la profonda differenza qualitativa che intercorre tra questa e altre produzioni storicamente meno accurate, e mostrano con una valenza più generale e in un modo differente e originale quanto sia complesso e interessante proporre un discorso che si basi sulle fonti e sia rispettoso dei vincoli da queste imposti.



## CAPITOLO VI

### ***Un nuovo strumento di learning assistance per lo studio universitario: il software Chatbot***

#### *1. Il progetto dell'Alta Scuola Politecnica di Milano e Torino*

Nell'ambito dell'esperienza di lavoro presso l'editore il progetto di dottorato prevedeva anche una diretta partecipazione alle attività di costruzione e sperimentazione di un innovativo strumento digitale che un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria dell'Alta Scuola Politecnica di Milano-Torino doveva sviluppare con il sostegno finanziario e tecnico di IBM e la collaborazione della Pearson stessa<sup>1</sup>. L'obiettivo era la costruzione di una chatbot chiamata "aCHAT", vale a dire un software che fa parte della famiglia dei cosiddetti *IPAs (Intelligent Pedagogical Agents)* e si configura pertanto come un agente pedagogico complesso costruito allo scopo di supportare l'attività di apprendimento<sup>2</sup>. Più concretamente la chatbot consiste in un programma che è in grado di guidare la fruizione di contenuti complessi attraverso la creazione di una vera e propria conversazione dello studente con un'intelligenza artificiale (d'ora in poi I.A.), predisposta per cercare di replicare un'interazione di tipo umano. Si tratta di un'idea assolutamente innovativa perché nonostante le chatbot siano impiegate già da alcuni anni da diverse aziende e particolarmente dalle compagnie aeree, che se ne servono soprattutto per rispondere alle cosiddette *FAQ (Frequently Asked Questions)*, in questo caso, unico per quanto riguarda l'ambito della didattica universitaria, sono assai diversi gli scopi, le funzionalità e anche le modalità di realizzazione di questo strumento, ragion per cui si può parlare di una chatbot di "seconda generazione".

<sup>1</sup> Il progetto dell'Alta Scuola Politecnica è guidato dal prof. Paolo Paolini che è a capo di un gruppo di lavoro che include diversi specialisti di ambito ingegneristico-informatico, tra di essi lo sviluppo tecnico della chatbot è stato affidato alla dott.ssa Donya Rooein nell'ambito di un progetto di dottorato; per quanto riguarda la Pearson le figure referenti della sperimentazione sono state Maria Isabella Spinelli e Giordano Vecchi. A tutti loro va il mio più sentito ringraziamento per avermi incluso in questa interessante e stimolante ricerca, ma anche per la professionalità e la grande disponibilità che hanno sempre mostrato nei miei confronti. Per maggiori informazioni sul lavoro svolto per la costruzione della chatbot da un punto di vista ingegneristico si rimanda a due lavori che saranno anche i nostri punti di riferimento in merito, vale a dire: P. Paolini, D. Rooein, B. Pernici, *Usabilità per Conversazioni con Chatbot*, in *Opening Data 2020: Three Digital social Designs Cases*, in "Rivista Italiana di Ergonomia", anno 10, n. 21, 2020, pp. 91-113; e D. Rooein, D. Bianchini, F. Leotta, M. Mecella, P. Paolini, B. Pernici, *Chatting About Processes in Digital Factories: A Model-Based Approach*, in S. Nurcan, I. Reinhartz-Berger, P. Soffer, J. Zdravkovic (eds.), *Enterprise, Business-Process and Information Systems Modeling*, 21st International Conference, BPMDS 2020; 25th International Conference, EMMSAD 2020, held at CAiSE 2020, Grenoble, France, June 8–9, 2020 proceedings, 2020, pp. 70-84.

<sup>2</sup> Rooein et alii, *Chatting About ...* pp. 82; 95.

Da questo breve quadro introduttivo si può intuire la complessità di questa ricerca al cui interno noi siamo stati inclusi grazie alla Pearson in qualità di figura esperta sui contenuti storici, che, dopo un attento studio dei meccanismi di funzionamento del software e delle sue principali caratteristiche tecniche, doveva ideare e realizzare un modulo didattico che avesse come suo punto di partenza un manuale universitario di storia della stessa casa editrice. Allo stesso tempo è chiaro che, proprio perché chiamati alla realizzazione dei contenuti necessari all'implementazione della chatbot, sia l'editore che l'Alta Scuola del Politecnico ci hanno chiesto in diverse circostanze di comunicare loro tutta una serie di dati che servivano a farsi un'idea più precisa dei punti di forza e di debolezza della chatbot non tanto sul piano ingegneristico-informatico, quanto da un punto di vista autoriale e in riferimento al processo di creazione dei contenuti. Infatti, considerando che si tratta di un software che punta a una forte versatilità di utilizzo e dunque a una sua introduzione anche in ambiti diversi da quello della storia, era molto importante riflettere sul metodo e sui tempi di lavoro. A ciò bisogna aggiungere che, come era previsto inizialmente anche dal nostro progetto di ricerca, abbiamo anche noi contribuito attivamente alla sperimentazione della chatbot non soltanto attraverso il reperimento di studenti universitari disposti a testarlo e giudicarlo, ma anche con alcune verifiche sull'efficacia didattica della parte conversazionale del programma.

### 1.1 *Struttura e organizzazione interna della chatbot*

Adesso andiamo ad analizzare più nel dettaglio in che cosa consiste la chatbot e in che modo è stata organizzata. Il software sviluppato dal Politecnico si distingue dagli altri per la sua natura mista, si tratta di uno strumento conversazionale e «task-oriented» che ha sia l'obiettivo di instaurare una conversazione il più possibile realistica – non segnata dunque dall'esistenza di turni di scrittura –, sia quello di creare le condizioni per il fruitore di svolgere genericamente un compito, cioè seguire e comprendere una lezione attraverso il suo supporto<sup>3</sup>. Questa sua caratterizzazione mista traspare bene dallo schema secondo cui essa è stata costruita ed è tuttora fruibile. Infatti, osservando l'immagine a seguire si può notare una netta divisione in due parti dello schermo; sulla destra abbiamo la vera e propria chat, che non è poi molto dissimile da quelle che vengono fornite da diversi social network, per mettere a proprio agio la maggiore parte degli studenti presentando una conversazione che vuole risultare molto familiare anche

<sup>3</sup> Paolini, Rooein, Pernici, *Usabilità per ...*, p. 92.

Figura 14 - Un esempio della schermata standard della chatbot

The screenshot displays a user interface for a chatbot. At the top, there is a navigation bar with 'Home', 'Courses', and 'My learning' on the left, and 'My profile', 'Logout', and 'v0.4.2' on the right. The main content area is titled 'La Curtis / overview' with a progress indicator at 40%. The central part of the screen features a diagram titled 'Il commercio' illustrating the transition from a self-sufficient system to a market-based one. The diagram includes a flow from 'La curtis non era un sistema autosufficiente.' to 'Necessità del commercio', which then branches into 'Piccoli mercati nei villaggi' and 'Mercati più ricchi nelle città'. Below this, it lists payment methods: 'Moneta in argento (circolazione scarsa)', 'Baratto', and 'Pagamento in natura.'. A paragraph of text at the bottom explains that recent studies show the Curtian system was not a closed, self-sufficient one, leading to the need for trade and the emergence of markets. On the right side, a chat window is open, showing a conversation with a bot. The bot's messages include: 'Stai facendo un buon lavoro!', 'Abbiamo raggiunto quel punto ora. Finora hai coperto il 40 percento degli elementi e il 40 percento del materiale.', 'Sei pronto per andare avanti?', 'Fantastico.', and 'L'elemento è il commercio, ossia l'economia della curtis e le diverse forme di transazione economica. Il livello di difficoltà è basic. Per questa esperienza di apprendimento, l'elemento è core'. The user has responded with 'sì' and 'BOLCHI.'.

da un punto di vista visivo. Invece, sul lato sinistro abbiamo un collegamento diretto alla piattaforma *YouTube*<sup>4</sup> per la riproduzione di un video che presenta i contenuti realizzati, essenzialmente composti da una sequenza combinata di immagini, testo e audio. Accompagna il tutto un'interfaccia – visibile nella parte alta – che ci dà alcune informazioni sulla percentuale di completamento, sul tipo di percorso che stiamo seguendo e che infine propone in basso lo stesso testo che è possibile ascoltare nel video, riprodotto grazie a un programma di audio-lettura appositamente calibrato per la lingua italiana.

Mettendo da parte solo per ora la questione relativa ai contenuti, è evidente che dal punto di vista informatico il nucleo centrale del lavoro è costituito non tanto dalla costruzione del modulo tematico, quanto dalla messa a punto della conversazione, che è anche la parte della chatbot che gestisce per intero il funzionamento del software. In merito si può dire che, per come è stato ideato, il progetto ha cercato di sviluppare tre differenti obiettivi/indirizzi di ricerca che consistono: a) nella costruzione di una conversazione che fosse quanto più ricca e

<sup>4</sup> Esistono anche altre possibilità per l'integrazione dei video all'interno della chatbot, ma per il tipo di contenuto che abbiamo creato e per le specifiche tecniche del software in questo caso il Politecnico ha preferito servirsi di *YouTube* per un'ottimizzazione delle prestazioni.

complessa possibile; b) nella realizzazione di una certa «adattività» dello strumento, il che significa che l'I.A. che guida la conversazione deve essere in grado di adattarsi a contesti ed esigenze che variano a seconda delle richieste dello studente; c) nella costruzione di un collegamento diretto tra i contenuti didattici e la conversazione grazie anche alla possibilità dell'utente di personalizzare la sua esperienza di fruizione tramite la chat<sup>5</sup>.

Dunque, a differenza di quanto avviene in molti altri software simili, possiamo constatare che in questo caso contenuti e chat sono aspetti separati, tenuti insieme solo dall'interazione conversazionale per mezzo della quale l'utente può compiere diverse operazioni – sia attraverso la scrittura, sia tramite l'utilizzo di alcuni comandi digitali – tra le quali quelle di proseguire nella fruizione delle singole unità didattiche (d'ora in poi item) che compongono il percorso, di sospendere l'esperienza, o anche di chiedere informazioni a proposito del tempo restante per il completamento dell'intero modulo formativo; allo stesso tempo la chat, dal canto suo, tende a sollecitare il fruitore chiedendogli del gradimento relativo all'ultimo item, il grado di difficoltà, se è possibile procedere oltre nella fruizione. Alla luce di questo possiamo sintetizzare quanto detto precisando che nel complesso le «strutture conversazionali» che la chatbot è in grado di supportare e proporre all'utente riguardano affermazioni che nelle intenzioni degli sviluppatori appartengono a sette differenti categorie, ovvero: 1) ringraziamenti; 2) supporto; 3) anteprima di ogni singolo contenuto in via di presentazione; 4) resoconto di quanto è stato fatto; 5) previsione/avviso su quanto resta ancora da fare; 6) richiesta/sollecitazione di un'azione; 7) incoraggiamenti<sup>6</sup>.

Bisogna aggiungere che la conversazione può essere definita come proattiva perché non nasce in virtù dell'interazione del suo fruitore, ma è frutto dell'iniziativa dell'I.A. che la alimenta e la sostiene; va anche sottolineato che la conversazione non opera soltanto una separazione di forma tra essa e il modulo didattico, ma è di fatto ingegneristicamente indipendente rispetto a quest'ultimo, ciò significa che i contenuti possono essere agevolmente sostituiti e/o modificati; infine, è importante notare da un lato che anche la conversazione stessa può essere modificata e implementata, dall'altro, che è stata costruita ispirandosi al concetto (prima menzionato) di adattività, ragion per cui lo stile del linguaggio, la loquacità, la frequenza e la velocità dell'interazione risultano facilmente modificabili e adattabili alle preferenze del singolo fruitore. È evidente, dunque, che siamo di fronte a uno strumento molto complesso e particolarmente versatile che può dare vita a esperienze formative molto differenziate, a

<sup>5</sup> Paolini, Rooein, Pernici, *Usabilità per ...*, pp. 92-93.

<sup>6</sup> Rooein et alii, *Chatting About ...*, p. 75.

maggior ragione se consideriamo che un'ulteriore possibilità di diversificazione è data dal cambiamento della lingua dei contenuti e anche della conversazione, la quale, a dire il vero, era in origine in inglese, e solo in seguito, a partire dalla nostra inclusione nel progetto è stata poi trasformata in una versione in italiano al fine di agevolare la futura sperimentazione da parte degli studenti.

### *1.2 L'incarico come autore di un percorso didattico e le sue diverse fasi*

Come vedremo a breve, nel processo di costruzione della chatbot vi sono stati alcuni momenti in cui, nei limiti delle nostre possibilità, abbiamo in qualche modo contribuito anche al completamento di attività che riguardavano più propriamente la realizzazione tecnica del progetto supportando la dott.ssa Rooein, tuttavia l'incarico che ci è stato affidato ha riguardato sostanzialmente il contenuto della chatbot ed è consistito nella costruzione di quello che potremmo definire un modulo didattico che doveva avere per oggetto un argomento di storia ed essere destinato a studenti universitari della triennale. L'obiettivo primario era creare una lezione strutturata ed esaustiva in grado di agevolare la comprensione di un argomento difficile; successivamente essa doveva andare a occuparsi nel dettaglio dei vari aspetti dell'argomento scelto aumentando progressivamente il grado di complessità dei contenuti e variandone l'impostazione di analisi. In questo modo oltre ad assicurare la comprensione di quegli elementi di base concernenti il tema storico in questione, l'intento era fornire un'esperienza formativa che avvicinasse gli studenti anche a una concezione critica del tema attraverso la costruzione di alcuni item dedicati al dibattito storiografico e a una analisi di base delle informazioni derivanti da alcune fonti.

Detto ciò, va chiarito che la scelta di un testo universitario di storia per la realizzazione del percorso è sembrata la soluzione più logica considerando che, da un lato, il progetto ha visto il coinvolgimento diretto della Pearson, dall'altro, che la chatbot non ha mai inteso essere uno strumento per sostituire il ruolo del docente, ma piuttosto un supporto al quale si può fare liberamente riferimento per l'approfondimento di un tema considerato particolarmente importante per una determinata disciplina, e che pertanto può essere a sua volta collegato a uno dei principali strumenti a disposizione degli studenti universitari, ovvero il manuale. Perciò abbiamo optato per un testo di storia medievale che conoscevamo bene e sapevamo essere

molto approfondito sull'argomento, vale a dire quello di Gabriella Piccinni<sup>7</sup>. Tuttavia, la complessità dei diversi item creati e la necessità di variare i livelli di analisi e di riuscire a offrire una maggiore quantità di dettagli ci ha spinto progressivamente ad avvalerci anche di altri manuali e di monografie sull'argomento, segnalati alla fine del modulo anche per indirizzare gli studenti a ulteriori approfondimenti<sup>8</sup>. L'esito è stato un percorso ricco di riferimenti allestito con grande libertà di scelta ma che ha dovuto mutare più volte forma a seconda delle esigenze che man mano emergevano dal confronto con il gruppo del Politecnico, visto che per un corretto funzionamento informatico della chatbot il modulo ideato doveva rispettare, come vedremo, diversi parametri.

Prima di occuparci nel merito di questi ultimi, dobbiamo dare conto anche delle diverse fasi del progetto che ci ha visto coinvolti in modo non continuativo per poco più di due anni nel periodo compreso tra l'aprile del 2019 e il maggio del 2021. In realtà, quando è iniziata la collaborazione con la Pearson, il gruppo del Politecnico era già a lavoro da alcuni mesi, il progetto ancora oggi continua in virtù della necessità di integrare tutte quelle modifiche per colmare le lacune emerse a seguito della sperimentazione condotta sul nostro e anche su un altro modulo in inglese. Potremmo dividere tutto il lavoro in tre diverse fasi. La prima è stata quella in cui sono stati stabiliti i contatti e discussi i termini e le modalità di realizzazione del progetto col Politecnico e poi separatamente con l'editore.

La seconda è stata quella propriamente dedicata alla costruzione del percorso a seguito di un incontro tenutosi a Roma all'inizio di luglio (2019), e che oltre alla Pearson e all'Alta scuola del Politecnico ha visto anche la partecipazione di Francesco Senatore. Da questo momento il prosieguo dei lavori si è fatto più serrato e tra luglio e settembre c'è stata la realizzazione di un primo nucleo tematico in seguito sottoposto all'attenzione del gruppo del Politecnico, i cui primi riscontri sono giunti nel febbraio del 2020, quando c'è stato anche un secondo incontro a Milano per fare il punto sulla situazione del lavoro, svolto in modo intermittente perché nel

<sup>7</sup> Piccinni, *I mille anni ...*, pp. 111-119; 145-146; 167.

<sup>8</sup> Tra i lavori ai quali abbiamo fatto variamente riferimento nella costruzione degli item vi sono: Bordone, Sergi, *Dieci secoli ...*, pp. 335-351; Comba, *Storia medievale...*, pp. 109-118; Grillo, *Storia medievale ...*, pp. 122-125; Vitolo, *Medioevo ...*, pp. 116-125. A questi bisogna aggiungere A. Barbero, C. Frugoni, *Dizionario del Medioevo*, 2001, pp. 94-96, e le monografie di B. Andreolli, M. Montanari, *L'azienda curtense in Italia. Proprietà della terra e lavoro contadino nei secoli VIII-XI*, 1983; L. Cajo, *L'economia rurale in Italia settentrionale (fine VIII-inizio XI secolo)*, Tesi di dottorato in Studi storici e documentari, discussa presso l'Università degli Studi di Milano, tutor R. Comba, 2013; A. Castagnetti, M. Luzzatti, G. Pasquali, A. Vasani, *Inventari altomedievali di terre, coloni e redditi*, in *Fonti per la Storia d'Italia*, 1979; G. Sergi (a cura di), *Curtis e signoria rurale: interferenze tra due strutture medievali*, 1997; P. Toubert, *Il sistema curtense: la produzione e lo scambio interno in Italia nei secoli VIII, IX e X*, in Sergi (a cura di), *Curtis e signoria ...*, pp. 25-94; A. Verhulst, *L'economia carolingia*, 2015.



frattempo veniva portata avanti la realizzazione e implementazione tecnica della chatbot. Siamo così giunti al periodo compreso tra settembre e dicembre del 2020, quando in piena collaborazione con la dott.ssa Rooein abbiamo proceduto alla fase ultima di modifica, adattamento e verifica del percorso creato.

La terza e ultima fase si è svolta senza soluzione di continuità tra gennaio e maggio del 2021; durante l'inizio di questo periodo sono state fatte due diverse sperimentazioni della chatbot che, oltre a coinvolgerci direttamente, hanno visto la collaborazione di docenti ed esperti di didattica – tra i quali figurano anche i tutors Francesco Senatore e Fabrizio Titone –, tutti poi successivamente intervistati dal Politecnico. Infine, la primavera è stata dedicata al reperimento di studenti di storia della Federico II, che volontariamente potessero testare il software al fine di valutarlo sotto il profilo dei contenuti e della loro comprensibilità, e, soprattutto, dal punto di vista tecnico grazie a un breve questionario digitale predisposto dal Politecnico, i cui risultati saranno oggetto di una futura pubblicazione.

### *1.3 La scelta dell'argomento e i principali criteri di cui tenere conto*

Uno dei momenti sui quali bisogna concentrare l'attenzione riguarda la scelta dell'argomento. Infatti, inizialmente le ipotesi sono state diverse anche in ragione del fatto che, essendo destinatari di questo lavoro gli studenti ai primi anni di università, si poteva scegliere pressoché qualsiasi epoca storica, anche in considerazione del fatto che l'editore ha realizzato almeno un manuale per ognuna di esse. Proprio per il carattere di supporto e di integrazione che connota la chatbot, una prima possibilità è stata quella di basarsi sul testo introduttivo di Senatore, *Medioevo: istruzioni per l'uso*, anche perché le diverse potenzialità legate all'utilizzo del digitale avrebbero consentito di mostrare esempi concreti di quegli errori e stereotipi che normalmente caratterizzano lo studio della storia, in molti casi con una valenza che avrebbe riguardato non soltanto la storia medievale. Questa idea iniziale è stata presto sostituita dall'esigenza comune che la chatbot riguardasse un argomento più specifico, meno teorico e che potesse fare riferimento anche a un dibattito e ad alcune fonti.

A questo punto la scelta è ricaduta su un tema di storia medievale, anche in ragione del fatto che si tratta del settore scientifico disciplinare di competenza dei tutors, oltre che nostro. Si è dunque riflettuto sulla possibilità di scegliere la crisi del Trecento, un argomento che sembrava adatto anche per l'opportunità che offriva di trattare di storia politica, economica, demografica, sociale e così via, nonché per l'esistenza di un dibattito per certi versi ancora molto aperto e

contraddistinto dall'esistenza di diverse tesi storiografiche sulla sua natura e le sue ragioni<sup>9</sup>. Tuttavia, proprio la presenza di un gran numero di scuole di pensiero a proposito delle cause di questo fenomeno, abbinata all'esistenza di un dibattito ancora in evoluzione – soprattutto se pensiamo al sempre maggiore seguito che sta guadagnando la tesi della cosiddetta “piccola era glaciale” –, oltre che la vastità dell'argomento e l'impossibilità di fare un discorso univoco in ragione delle moltissime differenze intercorse tra le varie aree dell'Europa medievale, ci hanno fatto propendere per una scelta diversa, ovvero la *curtis*.

L'azienda agraria *curtense* è sembrato un argomento più appropriato, perché più circoscritto e capace di garantire la costruzione di un discorso che non riguardasse la storia evenemenziale, ma anche in ragione del fatto che, pur non essendosi esaurite le ricerche in merito, presenta una tradizione di studi più consolidata a cui fare riferimento e viceversa un dibattito storiografico che attualmente non rischia di modificare radicalmente quelle conoscenze di base, che uno studente al primo/secondo anno di studi universitari deve possedere. A questo bisogna aggiungere anche che si tratta di un tema di storia altomedievale, quella che, come è noto, risulta quasi sempre studiata molto approssimativamente; inoltre, è un fenomeno storico che mette in difficoltà gli studenti, i quali – come abbiamo avuto modo di constatare non di rado durante gli esami – ne forniscono una spiegazione fin troppo schematica che si preoccupa soltanto di distinguere tra *dominicum* e *pars massaricia*, senza soffermarsi sulle prestazioni d'opera, sull'interdipendenza tra le parti e sulle differenze giuridiche esistenti fra i lavoratori. Inoltre, la *curtis* offriva anche la possibilità di smentire alcuni stereotipi, come quello che la vorrebbe caratterizzata da un'economia chiusa o dalla totale assenza di moneta; infine, si prestava particolarmente bene all'utilizzo di immagini e schemi che potessero mostrarne al meglio l'articolazione allontanando così gli studenti dalle molte raffigurazioni in rete, e talvolta anche sui manuali scolastici, che erroneamente rappresentano la *curtis* con alle spalle un ampio castello in pietra e con una nettissima separazione delle terre signorili dai mansi, una riproposizione che non dà in alcun modo conto della grande eterogeneità di situazioni possibili a proposito della distribuzione dei vari appezzamenti di terra.

Nonostante la libertà di cui disponevamo rispetto all'articolazione del modulo, va sottolineato che diversi sono stati i criteri di cui abbiamo dovuto tenere conto in fase di realizzazione dei contenuti di ogni singolo item. In primo luogo, ci è stato richiesto che il modulo non superasse complessivamente i quaranta minuti, soprattutto per evitare che gli

<sup>9</sup> Un dibattito che emerge spesso anche all'interno dei manuali universitari e di cui abbiamo dato conto in precedenza, si veda *infra* cap. 3, pp. 174-176.

studenti potessero gradualmente disinteressarsi a una lezione troppo lunga. In tal senso, questa stessa preoccupazione riguardava in scala ridotta anche ogni singolo item, la cui durata, pertanto, non doveva mai essere superiore ai tre minuti, il che, tradotto, vuol dire che ognuno di essi non doveva contenere più di trecentosessanta parole<sup>10</sup>. Ci siamo dunque mantenuti ben al di sotto di questa soglia producendo item la cui durata varia dal minuto a poco più di due proprio per evitare cali dell'attenzione. Inoltre, va aggiunto che ci è stato richiesto di fare in modo che ogni unità potesse costituire una vera e propria lezione autonoma, motivo per cui abbiamo evitato di proporre rimandi all'interno del testo e abbiamo fatto in modo che ogni item potesse essere compreso senza dovere recuperare concetti e termini da un altro precedente o successivo, fatto che nel caso di alcune parole particolarmente importanti ha comportato alcune brevi ripetizioni onde evitare fraintendimenti da parte dello studente.

L'autonomia è stato un principio valevole non soltanto per gli item, ma anche per il rapporto tra immagini e testo, dal momento che ci è stato chiesto che quest'ultimo non presentasse alcun riferimento a esse, e che potesse essere compreso indipendentemente dalla loro presenza o meno; una richiesta che si spiega anche in virtù dell'ipotesi di un eventuale trasposizione della chatbot su *smartphone*, o di una realizzazione del modulo in forma di *podcast* (cioè di un contenuto audio che può essere scaricato e fruito in qualsiasi momento anche senza alcuna connessione alla rete)<sup>11</sup>. Chiaramente, anche il fatto di dover produrre un testo destinato all'ascolto, a prescindere dall'affiancamento a esso delle immagini, ha comportato delle scelte importanti in termini di scrittura visto che abbiamo deciso di evitare costruzioni sintattiche troppo lunghe e complesse, limitando al minimo il ricorso all'ipotassi in favore di uno stile caratterizzato da frasi brevi e incisive che presentano un uso molto moderato di aggettivi e avverbi. Questo bisogno di brevità e chiarezza non ha comunque intaccato il nostro proposito di utilizzare un lessico specifico, contraddistinto dalla forte presenza di termini complessi, anche stranieri, e/o direttamente derivanti dalle fonti. Infine, è stata importante anche la richiesta di procedere alla realizzazione di un percorso che desse vita a item con aspetti, livelli di difficoltà e funzioni didattiche differenti, perché così facendo, come vedremo in seguito, sono state create le condizioni per la produzione di un'esperienza di apprendimento diversificata e poliedrica.

<sup>10</sup> Infatti, secondo quanto ci è stato detto dagli esperti del Politecnico mediamente un minuto di lettura corrisponde all'incirca a centoventi parole.

<sup>11</sup> Si tratta di sviluppi di cui non possiamo dare conto in questa sede dal momento che sono ipotesi sulle quali il gruppo del Politecnico prevede di lavorare una volta terminata la realizzazione della versione base della chatbot.

## 2. *La realizzazione del modulo digitale sulla curtis*

La costruzione di una lezione sulla corte altomedievale ha comportato da parte nostra la necessità di riflettere sul modo in cui doveva verificarsi quella che è stata una trasposizione didattica, dato che, pur facendo riferimento ai manuali citati in precedenza – dunque a strumenti già predisposti in questo senso –, notevole è stata anche la mole di dati proveniente dalle monografie, il cui contributo è stato necessariamente semplificato e adattato in modo che gli studenti non incontrassero difficoltà di comprensione eccessive, a maggior ragione se consideriamo che spesso una buona parte di loro non appartiene al corso di laurea in storia e, dunque, è spesso priva di un approccio corretto allo studio della disciplina. Abbiamo organizzato un modulo che cercasse di non lasciare inesplorato nessun aspetto della curtis e che allo stesso tempo potesse dare vita a un’esperienza di apprendimento ricca e gradualmente più complessa e analitica, senza che questo precludesse la possibilità di usufruire degli item singolarmente.

Inoltre, anche se le immagini non hanno giocato un ruolo centrale nell’esperienza didattica della chatbot, vedremo come nella realizzazione di tutto questo non abbiamo potuto fare a meno di sfruttare le potenzialità insite nel digitale per proporre diverse tipologie di immagini per arricchire la quantità e la qualità delle informazioni degli item, per interessare, stimolare e tenere viva l’attenzione dello studente, facilitandogli la comprensione di alcune dinamiche presentate.

### 2.1 *La struttura del modulo*

All’interno della chatbot ogni lezione che viene affiancata alla conversazione prende il nome di “modulo”; quest’ultimo è a sua volta composto da un numero variabile di item, cioè di singole unità didattiche che vanno a occuparsi di un determinato aspetto dell’argomento scelto. La selezione di un determinato numero di item tra quelli disponibili e il loro ordinamento secondo diversi criteri permette la creazione di vari percorsi, grazie ai quali è possibile una diversificazione dell’esperienza di apprendimento. Nel complesso ogni percorso raggruppa sostanzialmente una serie di item che hanno in comune uno di questi tre principali criteri: a) il grado di difficoltà; b) la categoria tematica; c) il ruolo, o per meglio dire l’importanza della singola unità rispetto alla comprensione dell’argomento oggetto del modulo.

Tabella 16 - Struttura e organizzazione interna del modulo sulla curtis

ITEM_ID	NAME	MEDIA TYPE	LEVEL	COLOR	ROLE
cc1001	Introduzione al modulo	video	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1002	La curtis	1001	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1003	Aspetti economici e produttivi	1001	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1004	Aspetti sociali e vita quotidiana	1001	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1005	L'azienda curtense	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1006	L'origine della curtis	1001	<u>basic</u>	red (historiography)	<i>recommended</i>
cc1007	L'uso dell'incolto e dei boschi	1001	<u>basic</u>	green (theory)	optional
cc1008	Corti e villaggi	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1009	Le forme del lavoro	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1010	Le corvées	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1011	Tecniche e prodotti	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1012	Il commercio	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1013	Il signore	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1014	I servi	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1015	I coloni	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1016	Il rapporto con il signore	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1017	Piccoli proprietari e signori	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1018	Curtis e mondo ecclesiastico	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<i>recommended</i>
cc1019	Area di diffusione	1001	<u>basic</u>	green (theory)	<b>core</b>
cc1020	La curtis in Italia tra Longobardi e Franchi	1001	<b>advanced</b>	red (historiography)	<i>recommended</i>
cc1021	Continuità o discontinuità?	1001	<b>advanced</b>	red (historiography)	<b>core</b>
cc1022	Il Capitulare de Villis e i politici	1001	<b>advanced</b>	blue (sources)	<i>recommended</i>
cc1023	La curtis di Griliano	1001	<b>advanced</b>	blue (sources)	<i>optional</i>
cc1024	Conclusione del modulo	video	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>optional</i>
cc1025	Riferimenti bibliografici	pdf	<i>elementary</i>	blue (sources)	<i>recommended</i>
cc-extra	Dizionario	pdf	<i>elementary</i>	green (theory)	<i>recommended</i>

Come si può vedere dall'immagine proposta, in merito alla difficoltà di ogni singolo item, questa è chiarita e letta dal sistema previa apposizione da parte dell'autore di una specifica etichetta che identifica l'item come elementare ("elementary"), intermedio ("basic")<sup>12</sup> o avanzato ("advanced"). In modo non dissimile il ruolo viene espresso dalle voci opzionale ("optional"), raccomandato ("recommended") e fondamentale ("core"). Diversamente, la categoria tematica viene indicata dall'assegnazione di un determinato colore a ogni item; nel nostro caso al verde corrispondono le unità descrittive/teoriche, al rosso quelle riguardanti la storiografia, e al blu quelle concernenti fonti e riferimenti bibliografici. È bene sottolineare che queste categorie (soprattutto quelle tematiche) sono state scelte per il nostro specifico modulo,

<sup>12</sup> Onde evitare fraintendimenti è bene sottolineare che qui "basic" è stato inteso dal Politecnico non nel suo canonico significato di fondamentale o essenziale, ma in modo improprio come un termine che sta a indicare un livello di difficoltà a metà tra quello elementare e avanzato, e che potremmo pertanto definire più correttamente intermedio. Per quanto concerne le fonti, indicate col termine "sources", il riferimento è sia alle fonti primarie che alle secondarie; in merito va precisato che per ragioni connesse alle possibili difficoltà di comprensione degli studenti e soprattutto del software di audio-lettura non è mai stata riportato all'interno degli item il testo originale in latino delle fonti alle quali si è fatto riferimento.

dunque altre etichette e colori possono essere aggiunti o sottratti in base alle esigenze del singolo autore.

Quanto detto finora ci servirà a comprendere meglio come abbiamo organizzato la struttura del nostro modulo e classificato i singoli item. Facendo riferimento alla Tabella 16, si può vedere che la struttura del modulo si compone di ventisei differenti item, di cui ventidue sono testuali (da cc1002 a cc1023), due sono video con cui viene introdotto e concluso il percorso (cc1001 e cc1024), mentre gli ultimi due includono un link per l'accesso alla bibliografia e al dizionario in formato pdf (cc1025 e cc-extra). Dunque, i percorsi disponibili sono essenzialmente quattro. Chiaramente, il primo di essi comprende tutti gli item realizzati e ne rappresenta dunque la versione completa ("full"); accanto a questa vi è una variante più ridotta che include tutti quelli con una difficoltà considerata di base, e quindi idonei a garantire una più che sufficiente preparazione ("regular") sull'argomento. A seguire c'è un percorso più ridotto ("overview") in cui gli item sono raccolti in base alla loro importanza didattica ("core"),

Figura 15 - Percorsi disponibili per il modulo sulla curtis

Available pathways			
Pathway name	Level	Items	Chatbot
advanced	Advanced	3	ITBot
full	Advanced	25	ITBot
overview	Advanced	10	ITBot
regular	Advanced	15	ITBot

il che significa che si tratta di un'esperienza di apprendimento più breve perché composta solo da quegli aspetti assolutamente essenziali per una piena comprensione dell'argomento; infine, completa il quadro il più breve dei percorsi disponibili, caratterizzato da una complessità maggiore ("advanced") dal momento che include soltanto gli item più complessi e con un livello classificato come avanzato<sup>13</sup>. È evidente che l'opportunità per lo studente di variare come meglio crede la sua esperienza formativa è perfettamente in linea con quella adattività che la chatbot si pone come obiettivo non soltanto da un punto di vista conversazionale<sup>14</sup>. In

<sup>13</sup> Rispetto a quanto originariamente previsto dal gruppo del Politecnico, il nostro modulo ha visto la realizzazione di un percorso in più, ovvero il "regular"; cfr. Rooein et alii, *Chatting About ...*, pp. 77-78.

<sup>14</sup> Paolini, Rooein, Pernici, *Usabilità per ...*, pp. 95-96.

questo senso un modulo così strutturato diventa uno strumento molto versatile, soprattutto se consideriamo che le diverse opzioni possono rispondere ai molteplici bisogni degli studenti e quindi, solo per fare qualche esempio, essi potrebbero utilizzarne i percorsi per una panoramica rivolta solo agli aspetti più importanti o per approfondire, così come per ricevere un aiuto a proposito degli argomenti più complessi, e ancora per avvicinarsi alle fonti, recuperare indicazioni bibliografiche sul tema, o per fare un ripasso più o meno veloce. E proprio in quest'ultimo senso va ricordato che un'ulteriore possibilità di utilizzo dipende anche dal tempo a disposizione dello studente visto che la fruizione di percorsi differenti da quello completo comporta una sensibile riduzione della durata complessiva del modulo che ammonta a poco più di trentacinque minuti.

## *2.2 L'elaborazione dei testi*

Come si può vedere anche dai titoli assegnati agli item, l'elaborazione dell'intero modulo ha avuto come punto di riferimento tre grandi nuclei tematici che riguardano la dimensione economico-produttiva della corte, gli aspetti sociali e concernenti la vita quotidiana delle figure che vivevano e lavoravano al suo interno, e infine uno spazio maggiormente analitico concernente le fonti e il dibattito storiografico sulle origini e sulle principali caratteristiche del sistema curtense. Questa tripartizione delle tipologie di argomenti non ha dato vita ad altrettanti percorsi autonomi, non soltanto perché si sarebbe conciliata male con le suddivisioni di base alle quali fa riferimento la chatbot, ma anche perché, per quanto concerne gli ambiti economico-produttivo e sociale si tratta di categorie abbastanza arbitrarie che sono servite più che altro in fase di stesura, ma che per la loro forte compenetrazione in ogni item difficilmente sarebbero state percepite nitidamente dagli studenti, e avrebbero così rischiato di creare confusione. Alcune differenze tra questi tre macro-ambiti esistono soprattutto se consideriamo gli intenti didattici che essi sottintendono.

In linea generale possiamo affermare che l'obiettivo dell'intero modulo è stato quello di fornire una lezione completa, con un rapporto equilibrato tra chiarezza e complessità. Da questo punto di vista c'è da sottolineare che, seppure il livello di difficoltà della scrittura vari molto a seconda dell'item considerato, il bisogno di creare testi destinati all'ascolto ci ha imposto di andare in direzione di una generale semplificazione. Abbiamo comunque cercato di mantenere un certo livello di profondità e di analisi adeguati a uno studio universitario. A prescindere dalla variabilità del livello degli item, la maggiore parte di essi cerca di conciliare il piano

descrittivo/informativo con quello analitico, anche se sono connotati maggiormente in quest'ultimo senso soprattutto le unità didattiche riguardanti le fonti e la storiografia. Vediamo allora qualche esempio di come abbiamo provato a combinare questi differenti piani di scrittura, cominciando da un item riguardante l'ambito sociale della curtis.

Con il termine "servus" nel mondo romano si individuava lo schiavo, ovvero un uomo non libero, su cui il padrone aveva diritto di vita e di morte, e che poteva essere comprato o venduto. Le fonti altomedievali usano lo stesso termine, mascherando un sostanziale cambiamento di condizione: il servo medievale era autorizzato a costruirsi una famiglia, non poteva essere commercializzato e su di esso non si esercitava il diritto di vita e di morte.

I servi lavoravano essenzialmente nella pars dominica di una corte, ed erano distinti in due categorie: i servi domestici e coloro che lavoravano nei campi. I servi domestici si occupavano della casa padronale e dei servizi direttamente riguardanti il padrone; ricevevano in cambio vitto e alloggio, detti "prebenda", ed erano perciò detti servi prebendari. I servi casati, giuridicamente liberi perché non vincolati al proprietario e neanche alle leggi schiavistiche, erano però legati alla terra che coltivavano. In definitiva erano considerati come un vero e proprio bene immobile al pari degli attrezzi o degli animali. A quel tempo si trattava di una condizione di semilibertà vantaggiosa che garantiva la trasmissione ereditaria della terra evitando così la manomorta. Questi lavoratori erano denominati anche servi della gleba<sup>15</sup>.

Per quanto breve, il testo compara e differenzia in modo chiaro le principali tipologie di servi facendo riferimento a una terminologia specifica, condensando così in poche righe un gran numero di informazioni, e presentando anche un riferimento alle fonti che intende rendere consapevoli gli studenti di uno dei molti problemi che spesso presentano. C'è da aggiungere che la disposizione schematica dei dati è stata pensata per favorire un agevole confronto tra le diverse condizioni giuridiche dei servi all'interno delle due parti della corte, e per facilitare la comprensione e la memorizzazione di quanto riportato. Passiamo a un item riguardante gli aspetti economici e produttivi del sistema curtense:

Recenti studi hanno dimostrato che il sistema curtense non era un "sistema chiuso", autosufficiente e in cui tutto veniva consumato *in loco*. L'impossibilità di raggiungere una completa autosufficienza (se non in rari casi di aziende molto ampie), creava l'esigenza di procurarsi altrove il necessario. Eppure, non di rado i contadini riuscivano a garantirsi un piccolo surplus di prodotto che potevano conservare per il futuro, ma anche commercializzare.

Per questi prodotti nei villaggi si svolgevano settimanalmente piccoli mercati un po' ovunque. I prodotti potevano essere barattati, oppure venduti, fornendo così denaro utile al pagamento del canone dovuto al signore. Talvolta la loro vendita poteva avvenire anche nei mercati più ampi di una vicina città.

Certo non si trattava di un commercio di beni di grande valore né tantomeno su lunga distanza, considerando anche la non ottimale condizione delle strade. Ciò però basta per non ritenere corretta la vecchia tesi che sosteneva l'assenza della moneta. Questa, dunque, coesisteva con altre forme di

<sup>15</sup> Item cc1014, "La condizione servile nell'azienda curtense tra servi prebendari e servi casati".



transazione economica come il baratto e il pagamento in natura. Grazie alla coniazione da parte di piccole zecche, circolava soprattutto la moneta in argento, seppure non in grandi quantità<sup>16</sup>.

Qui abbiamo un esempio di un'unità didattica che in poche righe raggiunge uno degli obiettivi essenziali per l'insegnamento della storia medievale dal momento che, ancora facendo riferimento al contributo della più recente storiografia, vengono smentiti stereotipi come quello dell'autosufficienza della corte, del suo sistema chiuso, dell'assenza di moneta e dell'incapacità dei contadini di commercializzare i propri prodotti. Infine, concludiamo con un'unità dedicata alle fonti.

L'origine dei polittici è da ricercarsi in un provvedimento emanato verso la fine dell'ottavo secolo da Carlo Magno, o forse da suo figlio Ludovico il Pio. Si tratta del *Capitulare de villis*, un documento che contiene settanta capitoli e precise norme volte a chiarire come dovevano essere amministrate le aziende curtensi. Inoltre, proprio attraverso il capitulare fu imposto che venissero stilati elenchi di beni di ciascuna corte al fine di evitare abusi. Fu così che l'idea di un'inventariazione scritta ebbe grande successo espandendosi velocemente in diverse aree dell'Impero.

Non a caso, gran parte di ciò che sappiamo sul funzionamento delle corti proviene dall'attività di agenti inviati da re e signori per reperire informazioni sui loro beni e coloni. Gli agenti mettevano per iscritto tutto ciò che riuscivano a scoprire sulla proprietà, sui beni e sul tipo di contratto che i contadini di una corte avevano con il loro signore, garantendo così una qualche forma di controllo. Nel nono secolo nacquero così i polittici, ovvero inventari descrittivi di tutto ciò che apparteneva a una o più corti di un signore. Gli enti religiosi hanno conservato meglio questi documenti ed è per questo che la maggior parte di questi atti riguarda monasteri, abbazie e altre istituzioni ecclesiastiche<sup>17</sup>.

Anche in questo caso si tratta di un item necessariamente breve, ma che ha un ruolo importante nella misura in cui, differentemente da quanto avviene in molti manuali, intende darci conto delle fonti da cui abbiamo ricavato tutte queste informazioni, offrendocene anche una contestualizzazione e una prima serie di conoscenze che verranno approfondite anche in seguito, quando all'interno di altri item viene presentata un'analisi più dettagliata del contenuto di una parte di questi inventari allo scopo di permettere agli studenti di farsi un'idea, anche dal punto di vista quantitativo, degli alimenti, dei manufatti, e, in generale, del lavoro realizzato all'interno di una curtis. Avvicinare gli studenti alle fonti in questi termini è un'operazione fondamentale per fargli comprendere il carattere complesso della disciplina. Accanto a questo, non è mai mancata da parte nostra una certa attenzione verso la stimolazione dell'interesse, ed è per questo motivo che sono presenti anche alcuni item molto più dettagliati sulla vita condotta all'interno delle corti, sui rapporti tra le diverse figure che vi abitavano, e su tutti quegli aspetti

<sup>16</sup> Item cc1012, "L'economia della curtis e le diverse forme di transazione economica".

<sup>17</sup> Item cc1022, "Cenni sul dibattito storiografico riguardante l'origine della curtis".

utili non soltanto per la costruzione di una lezione completa, ma anche per incuriosire gli studenti, anche mettendoli a conoscenza delle fatiche e delle difficoltà che gli uomini e le donne di allora dovevano affrontare quotidianamente<sup>18</sup>.

### 2.3 *Schemi e immagini per l'apprendimento*

Nonostante il ruolo non centrale delle immagini rispetto al testo, va sottolineato che il nostro approccio in merito è stato tutt'altro che rinunciatario nei confronti della loro utilità didattica. Un problema che ne ha fortemente limitato la possibilità di utilizzo è stato rappresentato dal fatto che per questioni legali connesse ai diritti, le immagini a nostra disposizione erano davvero poche, molto generiche e non coerenti rispetto all'argomento scelto. A questo punto, se si eccettuano giusto un paio di casi in cui è stato possibile impiegarle, la nostra scelta è andata in un'altra direzione poiché, d'accordo con il Politecnico, abbiamo provveduto all'autonoma ideazione e creazione di quelli che d'ora in poi chiameremo schemi. Attraverso l'utilizzo di *Power Point* abbiamo proceduto alla realizzazione di slide per accompagnare il testo di ciascuna unità. È stato un lavoro lungo e complesso che ha comportato diverse modifiche e adattamenti, e che è stato fatto seguendo alcuni criteri didattici, grafici e di ordine pratico di cui ora daremo conto.

Gli scopi di questi schemi erano sostanzialmente due, in primo luogo dovevano essere realizzati in modo che non costituissero un elemento di distrazione ma fossero piuttosto capaci di favorire la concentrazione e una migliore comprensione di quanto il software di audio-lettura era chiamato a spiegare. Il secondo obiettivo era quello di garantire che il loro scorrimento trasmettesse una sensazione di dinamicità all'esperienza didattica, motivo per cui essi sono stati costruiti in modo da seguire l'evoluzione del testo non solo tramite una serie di operazioni che intervengono sui diversi elementi che li compongono (comparsa, scomparsa, evidenziazione e sottolineatura del testo, etc.), ma anche attraverso la realizzazione di una sequenza coordinata che combina le slide con l'avanzamento dell'audio-lettura. Poco più sotto possiamo vedere un esempio di questo tipo di lavoro<sup>19</sup>, che evidentemente doveva essere contraddistinto da una forte essenzialità e semplicità della disposizione delle varie informazioni per non confondere lo studente. Proprio per questo motivo le suddivisioni in colonna, gli elenchi puntati, il

<sup>18</sup> Per la consultazione completa di tutti i testi che compongono il modulo sulla curtis si rimanda all'appendice.

<sup>19</sup> In particolare, si tratta dell'ultima slide che accompagna la parte finale del secondo item di cui abbiamo in precedenza riportato il testo.

grassetto, l'uso dei colori, e diversi altri accorgimenti sono stati presi per favorire la comprensione del testo e suggerire alcuni elementi fondamentali sui quali è importante concentrare l'attenzione.

Figura 16 - Un esempio di uno schema utilizzato all'interno dell'item cc1012



A questo proposito bisogna aggiungere che la diversificazione degli elementi da un punto di vista grafico è un fatto funzionale non soltanto al processo formativo, ma anche all'esigenza di realizzare un prodotto chiaro e piacevole a guardarsi; non si tratta di una mera questione estetica ma di un mezzo attraverso cui è possibile stimolare ancora di più l'attenzione e mantenere una certa linea di coerenza con l'aspetto generale della schermata proposta dalla chatbot, la quale – come si può vedere dalla prima immagine che abbiamo proposto –, offre nel complesso un'interfaccia gradevole, chiara e intuitiva, presentandosi, dunque, come un qualcosa di molto diverso dalla classica pagina dei manuali ai quali sono abituati gli studenti universitari.

Andando oltre gli espedienti grafici, c'è da evidenziare che non mancano casi in cui all'interno delle slide è possibile trovare anche alcune immagini vere e proprie che possiamo essenzialmente dividere in due categorie. Da una parte, quelle utili per mostrare aspetti di cui è bene che gli studenti abbiano anche un'idea visiva, è il caso per esempio della suddivisione di base tra *pars dominica* e *massaricium*, ma anche delle possibili forme di una corte, della rotazione biennale e triennale, oltre che della sua area di diffusione e infine delle fonti – di cui

abbiamo mostrato un foglio del *Capitulare de villis*<sup>20</sup>; dall'altra, abbiamo inserito alcune miniature che potevano aiutare a farsi un'idea concreta del lavoro, degli strumenti, del tipo di attività e dei luoghi che caratterizzavano il sistema curtense.

In ogni caso nessuna slide è mai priva di parti scritte, le quali, oltre a essere particolarmente concise e dirette, riprendono puntualmente il testo principale del singolo item in modo che non ci si distraiga durante l'ascolto per cercare di decifrarne il senso; anzi, la comprensione risulta agevolata dall'utilizzo degli stessi termini nonché dalla possibilità di vedere frecce e collegamenti vari che esplicitano più chiaramente la sequenza logica secondo cui è articolato il testo. In questo senso, ritornano nuovamente tutte quelle considerazioni già fatte nel contesto della proposta innovativa di impaginazione che abbiamo ideato per il nostro manuale di storia medievale, dal momento che la grande dimestichezza degli studenti con il digitale, nonché il fatto di usufruire spesso di slide durante la frequenza dei corsi, non possono che rendere ancora più familiare l'esperienza di apprendimento fornita dalla chatbot, che per certi versi non sarà molto dissimile da alcuni dei contenuti presenti in rete<sup>21</sup>.

#### 2.4 Altri contenuti a integrazione del modulo

A conclusione dello spazio dedicato alla realizzazione dei diversi elementi concernenti il nostro modulo sulla curtis, va sottolineato che un ruolo non secondario è spettato ad alcuni item particolari. Si è già detto della presenza di una bibliografia alla fine del modulo e dei testi utilizzati e proposti come riferimento per ulteriori approfondimenti, dunque, concentriamo brevemente l'attenzione sui video posti in apertura e chiusura dell'intera esperienza formativa, e sul dizionario.

I filmati sono una parte molto importante del modulo per due differenti motivi, in primo luogo, perché, quello iniziale ha la funzione di introdurre la lezione e di offrire tutta una serie di informazioni generali sul sistema curtense, mettendo al corrente il fruitore delle diverse tipologie di ambiti affrontati e del modo in cui sono stati articolati i contenuti; una cosa tanto più necessaria se consideriamo che al momento la chatbot non permette di visualizzare per intero la struttura organizzativa del modulo e dei singoli percorsi. Invece, il video di

<sup>20</sup> Immagine di pubblico dominio tratta dal ms. Helmstadet 254, Bibliothèque Auguste de Wolfenbüttel; si tratta del capitolo LXX del *Capitulare de Villis*, in cui vengono descritte 94 tipologie di piante che devono essere coltivate all'interno delle corti.

<sup>21</sup> Si veda *infra* capitolo 4, pp. 240-242.

conclusione offre un resoconto dei principali aspetti affrontati e intende anche ringraziare e portare un saluto finale all'utente.

Ed ecco, quindi, la seconda ragione dell'inserimento dei video, che vogliono anche creare un'atmosfera amichevole, rassicurante, e che trasmetta passione ed entusiasmo allo studente in procinto di cominciare la sua esperienza di apprendimento. Evidentemente, è stato anche un modo per presentarci agli studenti al fine di creare un "contatto", che seppure indiretto, breve e in digitale, è coerente con l'approccio che la chatbot cerca di sostenere attraverso la parte conversazionale. In generale possiamo dire che è stato un modo per tentare di umanizzare uno strumento che per sua natura si affida all'intelligenza artificiale.

Per quanto concerne il dizionario, si è rivelato uno strumento necessario nella misura in cui ci siamo accorti che nell'arco delle venticinque unità testuali realizzate vi erano svariati termini che ritornavano frequentemente e che non di rado erano sostituiti da uno o più sinonimi. A questo punto era importante fornire uno strumento di corredo che potesse essere agevolmente utilizzato per evitare confusione e fissare concetti fondamentali a proposito della corte, tanto più se teniamo a mente che per motivi di ordine pratico e stilistico non sempre è stato possibile spiegare direttamente all'interno dell'item il significato di una determinata parola. Per queste ragioni abbiamo realizzato un dizionario di trentasei lemmi, alcuni stranieri e altri direttamente mutuati dalle fonti, per i quali abbiamo indicato possibili sinonimi e fornito una breve definizione di non più di duecento caratteri<sup>22</sup>. Infine, va sottolineato che al di là del criterio della frequenza, abbiamo deciso di includere all'interno del dizionario anche alcuni termini o espressioni spesso oggetto di errori da parte degli studenti in sede d'esame<sup>23</sup>.

### *3. La costruzione del prodotto finale e le prime sperimentazioni*

Concentriamoci sui diversi aspetti riguardanti l'ultima fase di lavorazione del modulo sulla *curtis*, ponendo particolarmente l'attenzione sulla digitalizzazione dei contenuti, che pur non avendo noi condotto in prima persona ha comunque comportato da parte nostra un frequente intervento per l'adattamento degli stessi alle necessità del nuovo supporto, cosa che, evidentemente, ci ha permesso di venire a contatto con nuovi strumenti e di acquisire conoscenze proprie di ambiti disciplinari non umanistici. Considerata l'importanza formativa

<sup>22</sup> Per la consultazione del dizionario si veda l'appendice, qui ci limitiamo a riportare soltanto un esempio di una voce: "Caput curtis"; sinonimo: centro della corte; significato: il centro dell'azienda curtense, solitamente collocato nel villaggio con la quota più alta di dominico. Ospitava la dimora del signore, magazzini, forni e altro.

<sup>23</sup> Valga su tutti l'esempio riguardante servi domestici/prebendari, casati e della gleba.

di questa esperienza, cerchiamo in primo luogo di osservare più nel dettaglio quanto abbiamo svolto anche alla luce del continuo e cospicuo lavoro di gruppo che ciò ha richiesto, e della fortissima interdisciplinarietà che ha caratterizzato la nostra attività. In secondo luogo, concludiamo il nostro quadro sulla chatbot andando a ragionare sulle principali caratteristiche del prodotto finito (almeno per quanto concerne il piano contenutistico) e su quegli elementi che sono passibili di miglioramento. Considerazioni che possiamo fare sia alla luce delle sperimentazioni interne, sia in virtù delle valutazioni che alcuni studenti hanno dato del software.

### 3.1 *La digitalizzazione dei contenuti: un lavoro di gruppo e fortemente interdisciplinare*

L'adattamento dei contenuti scritti allo spazio di apprendimento digitale è stata un'operazione tutt'altro che semplice, sia perché quanto prodotto ha dovuto subire una progressiva modifica per la risoluzione di questioni di ordine pratico, sia perché differenti sono stati i problemi di fronte al quale ci ha posto un lavoro del genere. Dunque, i testi hanno subito almeno un paio di rifacimenti e successivamente diverse modifiche per effetto delle verifiche che sono state condotte da Paolini e dal suo gruppo, e perché noi stessi abbiamo provveduto a cambiarli gradualmente adattandoli alle caratteristiche tecniche del software di audio-lettura italiano impiegato dal Politecnico. Affinché il testo venisse letto correttamente, con il giusto ritmo, con intervalli regolari e una intonazione piacevole che ne smorzasse il più possibile il suono robotico, abbiamo condotto diversi ascolti e quindi abbiamo proceduto alla riscrittura di ogni singolo item usando non sempre la punteggiatura giusta, ma quella che avrebbe comportato una corretta lettura del testo<sup>24</sup>. Questo lavoro è stato fatto anche a proposito degli accenti, in modo tale che alcuni termini italiani (come, per esempio, *razzie* e *carestie*) ma anche stranieri (*corvée*, *mainor*), e particolarmente latini (come *pars dominica* e *caput curtis*), venissero pronunciati nel modo giusto.

Risolto questo aspetto è iniziata un'attività non meno importante e più macchinosa, visto che, a causa di alcuni problemi di natura tecnica, non è stato possibile realizzare un unico video per ciascun item. Questo ci ha difatti costretto a sezionare ciascuna unità didattica in tanti piccoli filmati combinati in sequenza l'uno dopo l'altro, dato che a ogni schema proposto nelle

<sup>24</sup> Ciò è stato necessario considerando il livello non eccelso dei software di audio-lettura in italiano attualmente disponibili, motivo per cui talvolta la lettura era caratterizzata da pause improvvise in caso di periodi troppo lunghi e/o da altri effetti sgradevoli che abbiamo cercato di limitare il più possibile usando tale stratagemma.

slide doveva corrispondere un determinato intervallo di tempo dell'audio-lettura. Chiaramente, affinché non si perdessero gli effettivi visivi connessi a un determinato argomento, (come, per esempio, la progressiva apparizione di diverse parole o l'evidenziazione di altre in una slide, secondo quegli effetti tipici del *Power Point*) abbiamo proceduto a individuare e indicare per ogni singola diapositiva quella piccola parte di testo audio-riprodotto che era connessa a questi effetti, col risultato di un incremento notevole del lavoro da svolgere.

Una volta terminato questo compito, grazie all'aiuto della dott.ssa Rooein, la quale sulla base delle nostre indicazioni sui contenuti ha potuto procedere all'inserimento di queste modifiche senza che venisse intaccato il senso logico di quanto scritto, abbiamo condotto un ulteriore controllo incrociato di testo, lettura, immagini e fluidità del video affinché tutto risultasse completo, ordinato nella sequenza giusta e perfettamente comprensibile. Tutte operazioni assai tecniche e pratiche di cui è anche difficile dare conto per iscritto, e che hanno comportato anche la necessità di una serie di conversione dei formati (da *.mov* a *mp4*) e di compressioni dei dati al fine di contenere la dimensione di ciascun video nei limiti del software di audio-lettura in italiano. In tal senso, ci sono ottime speranze che con il progressivo miglioramento di questi strumenti si possano più che dimezzare i tempi di lavoro per la trasposizione digitale dei contenuti. Va ricordato che la chatbot ha tra le sue funzioni quella di fornire alcune informazioni preliminari all'inizio della fruizione di ogni unità, alla luce di questo abbiamo proceduto anche alla realizzazione di una breve sintesi, che appare nel momento in cui l'utente decide di andare all'item successivo ricevendo così dalla chatbot un quadro generale di quanto andrà a vedere e ascoltare.

Si è trattato complessivamente di un lavoro dalla forte sperimentaltà, molto innovativo perché non abbiamo potuto fare riferimento a nulla di simile per quanto riguarda l'elaborazione dei contenuti dal momento che, al di là dell'esempio di un modulo già esistente ma incentrato su un argomento assai tecnico riguardante l'ingegneria informatica, la cosa che più gli si avvicinava, i MOOC, ovvero le lezioni interamente progettate per la rete – nella cui grande famiglia la chatbot pure può essere inclusa –, si giovano tuttavia dell'intervento diretto del docente, e quindi anche di lezioni frontali, e di corsi solitamente molto più lunghi<sup>25</sup>. Erano perciò inevitabili numerosi cambiamenti e rielaborazioni connesse alle miglorie della parte conversazionale e del software di audio-riproduzione. Per quanto concerne le conoscenze e le competenze richieste per occuparsi di queste mansioni, sicuramente sono tornati molto utili i

<sup>25</sup> Rooein et alii, *Chatting About ...*, p. 82. Dei MOOC si è già scritto nel corso di questo lavoro, si veda *infra* capitolo 3, pp. 224-225.

lavori che in quel periodo stavamo svolgendo per la Pearson a proposito delle piattaforme digitali, che ci hanno spinto a riflettere molto su quanto stavamo cercando di proporre, e che ci hanno fornito anche quelle conoscenze indispensabili per l'utilizzo professionale di programmi come *Adobe*, *Power Point*, *Excel*, ai quali si aggiunge *Google Sheets* che abbiamo imparato a sfruttare col Politecnico; sono questi gli strumenti che ci hanno accompagnato durante tutta la durata del progetto garantendone un efficace proseguimento nonostante le limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria.

In proposito, va notato che grande è stato lo spirito di collaborazione che ha caratterizzato tutta la lavorazione della chatbot, un fatto che è stato favorito non soltanto da un lungo confronto che si è avvalso di varie riunioni da remoto, ma anche del lavoro che contemporaneamente è stato svolto attraverso la condivisione dei fogli di lavoro, la quale ha consentito sia di inserire commenti su questioni concrete concernenti quanto si stava elaborando, sia di monitorare l'andamento dei lavori da una parte e dell'altra e di coordinarsi sulle tempistiche. Prova ne è il fatto che ogni volta che c'è stato da lavorare in forte sinergia col gruppo del Politecnico e particolarmente con la dott.ssa Rooein siamo sempre riusciti a risolvere qualsiasi tipo di problema e a procedere in piena concordia entro i tempi stabiliti dall'ateneo milanese.

Ovviamente, è palese la fortissima interdisciplinarietà che ha caratterizzato tutta la nostra attività, afferente a pieno titolo al campo dell'informatica umanistica (*digital humanities*), e della sperimentazione di tecnologie innovative nell'ambito della storia digitale; e questo non soltanto per gli strumenti che abbiamo imparato a utilizzare, o per l'ideazione e la realizzazione di uno spazio di apprendimento appositamente pensato per un ambiente digitale, ma soprattutto perché abbiamo collaborato con professionisti provenienti da un settore scientifico disciplinare che non aveva niente a che fare con il nostro, comunicando non di rado in lingua inglese. Ciò, ovviamente ci ha permesso di venire a contatto con modi di pensare, metodi e strumenti di lavoro molto diversi dai nostri, consentendo un confronto molto stimolante e proficuo, e l'acquisizione di saperi e competenze su argomenti di cui in precedenza ignoravamo l'esistenza. Viceversa, pensiamo e speriamo di essere riusciti a trasmettere almeno un po' delle nostre conoscenze riguardanti la storia e il suo insegnamento, come lasciano credere anche l'alto interesse che i nostri testi e le nostre opinioni hanno sempre suscitato nel corso delle diverse occasioni di confronto occorse durante tutto il progetto.



### 3.2 *Le sperimentazioni con docenti universitari ed esperti di didattica*

Una volta portato a termine il lavoro sui contenuti e conclusa anche una iniziale versione di prova del software conversazionale, i tempi erano maturi per una prima sperimentazione che non riguardasse gli studenti, ma i docenti universitari, a prescindere che essi insegnassero o meno storia. L'attenzione doveva essere posta sul funzionamento della conversazione e sui meccanismi generali di interazione tra le diverse parti della chatbot. Chiaramente, il resoconto dettagliato di questi risultati non può che essere di competenza del gruppo dell'Alta Scuola del Politecnico che se ne sta occupando per alcune pubblicazioni in corso d'opera; dal canto nostro possiamo almeno rendere conto di quanto abbiamo fatto in veste di sperimentatori. Se può sembrare insolito il fatto che proprio l'autore sia stato chiamato a esprimersi su quanto prodotto, va detto che il Politecnico ha fortemente voluto la nostra partecipazione perché anche noi non avevamo potuto provare realmente la conversazione, invece con una versione completa della chatbot avremmo potuto fornire un parere più dettagliato a proposito di una valutazione generale del grado di interazione tra i contenuti e la chat, e degli aspetti che possono essere migliorati per agevolare il lavoro degli autori dei percorsi.

Abbiamo quindi sperimentato una prima volta la chatbot fruendo del nostro percorso, e anche di quello in inglese creato dal Politecnico a cui abbiamo fatto cenno; in questa prima fase il software soffriva di alcuni problemi che riguardavano soprattutto la fluidità della riproduzione e dell'interazione, anche perché l'I.A. faceva fatica a comprendere alcune tipologie di risposte da parte dell'utente, talvolta anche molto semplici; mancavano poi alcune opzioni per usufruire correttamente dei contenuti e c'era un evidente bisogno di migliorare la correttezza linguistica della conversazione. Tutti aspetti che sono stati risolti o comunque nettamente migliorati proprio grazie alle sperimentazioni e alle successive interviste con gli esperti, i quali hanno fornito un bagaglio di considerazioni davvero fondamentali per l'evoluzione della parte conversazionale. A questo proposito possiamo sottolineare che durante questa fase l'attenzione della Scuola Politecnica è stata focalizzata su aspetti come la loquacità (cioè la frequenza con cui l'I.A. interviene nella conversazione); le possibili modalità di fruizione dei contenuti; la valutazione da un punto di vista empatico delle risposte della chatbot; lo stile di scrittura utilizzato (il *wording*); la valutazione delle diverse tipologie di messaggi prodotti dall'I.A. e dell'adattività complessiva dello strumento; il valore aggiuntivo del software sul piano psicologico, funzionale e dell'interazione rispetto a una canonica fruizione di questi contenuti su supporto cartaceo o tramite un semplice video senza alcuna chat; la

raccolta di opinioni su possibili modalità alternative di utilizzo della chatbot attraverso dispositivi tecnologici diversi dal PC.

Rispetto alle tante questioni poste, molte delle nostre risposte sono andate nella direzione che è stata poi seguita dal Politecnico, infatti, in generale abbiamo suggerito la necessità che ad autori e studenti potesse essere fornita l'opportunità di personalizzare fortemente l'esperienza formativa; nel primo caso, permettendo ai docenti di intervenire sullo stile di scrittura e anche sui contenuti per l'eventuale aggiunta o eliminazione di elementi a seconda delle proprie esigenze didattiche; nel secondo, per consentire agli studenti di intervenire sulla loquacità e sulle modalità di fruizione del contenuto dal momento che in diversi frangenti la conversazione risultava macchinosa e ripetitiva. Abbiamo posto particolare enfasi sulla necessità di una differenziazione degli stili di scrittura perché riteniamo che sia particolarmente importante per lo studente intervenire sul linguaggio della conversazione come meglio crede, eventualmente optando per un linguaggio meno formale e più vicino al suo modo di esprimersi.

Nonostante le problematiche da risolvere, era tuttavia evidente già in questa prima fase che la chatbot riusciva in qualche modo a portare un valore aggiunto rispetto alle modalità di studio tradizionali, perché psicologicamente restituiva la positiva impressione di non essere abbandonati a sé stessi, e che ci sia qualcuno a seguirci e preoccuparsi che l'esperienza proceda per il meglio; in più la possibilità di interagire con la chatbot rendeva comunque l'apprendimento dinamico distinguendo chiaramente l'esperienza formativa da un qualsiasi altro contenuto video. Ciononostante, non erano pochi gli aspetti che andavano migliorati, ed è quello che il Politecnico ha provato a fare con la sperimentazione successiva.

La seconda versione, molto più sviluppata, ha introdotto migliorie consistenti; senz'altro la chatbot è stata dotata di una maggiore fluidità di funzionamento, ne è stata ridotta la ripetitività e ampliata la capacità di rispondere alle interazioni dell'utente. Questa versione 2.0, ha portato altre novità importanti a proposito della personalizzazione dell'esperienza di apprendimento approfittando dei suggerimenti raccolti. Infatti, nella parte alta dell'interfaccia della conversazione – come si può notare anche dalla prima immagine proposta all'inizio del capitolo – abbiamo tre simboli che da sinistra verso destra ci offrono l'opportunità di: a) vedere le diverse opzioni di risposta da inviare alla chatbot per sospendere, interrompere o continuare il percorso; b) ascoltare quanto la conversazione riporta testualmente, visto che è stata introdotta l'audio-riproduzione anche per la chat, fatto che rende ancora più interattiva, umana e interessante l'esperienza, ma che ha bisogno di una risoluzione di problemi connessi alla voce

del software impiegato; c) modificare attraverso il menu delle impostazioni la lunghezza delle frasi, lo stile di scrittura, la velocità e la loquacità della chatbot.

La differenza rispetto alla prima versione è lampante, perché la possibilità di personalizzare questi parametri non solo risolve molti problemi riscontrati in merito alla macchinosità della conversazione, ma permette anche di disporre di diverse possibilità di fruizione dello stesso modulo didattico e non più soltanto in riferimento ai contenuti. In particolare, la novità più importante riguarda proprio il *wording*, perché poter scegliere lo stile prodotto, per esempio, dal proprio docente consente di comprendere qualcosa di più su di lui e su cosa esige da un punto di vista linguistico – un aspetto per nulla banale rispetto alla preparazione di un esame; così come optare per lo stile “amichevole” cambia radicalmente l’esperienza perché introduce elementi spassosi che rendono sicuramente più rilassata e godibile l’intera esperienza strappando anche qualche sorriso, e introducendo almeno in minima parte una componente quasi ludica funzionale alla costruzione di un’atmosfera positiva.

Dunque, il miglioramento c’è stato e di fatto, nonostante la persistenza di alcuni problemi legati alla difficoltà di andare all’item successivo e alla presenza di alcune risposte poco coerenti, la chatbot era finalmente pronta per essere sperimentata dagli studenti universitari e della scuola media, i cui giudizi, insieme a quelli espressi nuovamente dagli altri docenti e da noi stessi, sono andati a costituire il punto di partenza per le successive modifiche che sta portando il gruppo del Politecnico a realizzare la versione definitiva del software.

### 3.3 Primi giudizi dagli studenti universitari e delle scuole medie

La sperimentazione da parte degli studenti è avvenuta quando ormai lo stato di avanzamento dei lavori era tale da permettere la trasposizione della chatbot su di una specifica pagina web appositamente creata per accoglierla, il cui nome è *TalkyTutor*<sup>26</sup>. Se a questa verifica del software hanno partecipato altri studenti non reperiti da noi, va sottolineato che il nostro contributo è stato importante per tentare di mettere a disposizione del Politecnico un campione di risposte che per quanto limitato – si tratta di nove giudizi – potesse provenire da studenti universitari appartenenti al corso di laurea in Storia, in modo tale che la maggiore attitudine e conoscenza rispetto all’argomento scelto potesse permettergli di valutare nel suo complesso la chatbot ponendo un’adeguata attenzione sia ai contenuti che alla conversazione. D’altra parte,

<sup>26</sup> Il sito è consultabile al seguente URL: <http://www.talkytutor.net>; è possibile usufruire dei percorsi didattici disponibili previa registrazione.

era importante che di questo campione facessero parte, seppure in misura minore, anche quegli utenti da poco alle prese con lo studio della storia medievale e magari non iscritti al corso di laurea in Storia, così da poter verificare anche l'utilità del percorso rispetto a studenti che solitamente conoscono poco a proposito della *curtis*.

Stabilito il tipo di target al quale puntavamo, con la collaborazione di Francesco Senatore abbiamo presentato il progetto e cercato di reperire quante più persone possibili sulla base di un'adesione esclusivamente volontaria tra gli studenti di Lettere Moderne della Federico II che stavano seguendo il corso di storia medievale per l'A.A. 2020-2021. Successivamente la nostra attenzione si è rivolta agli studenti di Storia attraverso una richiesta fatta al gruppo di tesisti del docente, tra i quali è stata reperita la maggiore parte dei volontari (sette su nove), evidentemente perché più motivata, interessata, esperta e dunque meno impaurita rispetto ai giovanissimi studenti del primo anno di Lettere Moderne, e per di più costretti a frequentare da remoto. A questo punto seguendo le modalità che ci sono state suggerite da Paolini e Rooein, gli studenti sono stati istruiti sul funzionamento della chatbot, e, dotati delle credenziali di accesso, sono stati invitati a testarne il funzionamento per almeno quaranta minuti durante i quali gli è stato esplicitamente chiesto di fruire almeno in parte di tutti e quattro i percorsi disponibili per il modulo sulla *curtis*, e di cambiare a proprio piacimento le diverse opzioni di personalizzazione della conversazione.

Una volta terminata la sperimentazione, agli studenti è stato chiesto di compilare un breve questionario digitale anonimo composto da dieci domande, alcune delle quali a risposta aperta in modo che essi potessero esprimere liberamente il proprio pensiero presentando opinioni, perplessità, e quant'altro ritenessero opportuno. Anche se nel complesso era richiesta una valutazione generale della chatbot, è importante ricordare che il focus dell'indagine era centrato sul funzionamento e sugli aspetti tecnici del software maggiormente connessi alla parte dialogica; aspetto, quest'ultimo, che è stato chiarito preliminarmente per evitare che gli studenti potessero pensare di ricevere domande di verifica incentrate sul contenuto, rischiando così di non mettere bene a fuoco l'elemento principale sul quale concentrarsi.

Dei risultati emersi saranno le successive pubblicazioni del Politecnico a dare conto, in linea generale possiamo però brevemente riportare l'esito delle valutazioni espresse dagli studenti con riferimento sia a quelli universitari sia quelli della scuola media, ben quarantotto, reperiti dal Politecnico. In merito ai primi è molto positivo il fatto che l'argomento scelto così come i percorsi che siamo andati a creare abbiano avuto un alto grado di apprezzamento (rispettivamente 4.56 su 5 e 4 su 5), ma anche che nel complesso l'esperienza sia stata gradevole (3.56 su 5) e giudicata funzionale per quanto riguarda l'apprendimento (3.44 su 5). Rispetto

alla parte conversazionale, sono giunte conferme rispetto a quanto avevamo ipotizzato e suggerito a proposito della personalizzazione delle impostazioni di utilizzo della chat, verso cui ben sette studenti su dieci si sono espressi positivamente. D'altra parte, i risultati hanno confermato che qualcosa ancora resta da fare sul piano dell'usabilità della chatbot, infatti, nonostante sia stata pienamente raggiunta anche in questo caso la sufficienza (3.11 su 5), si tratta del valore più basso fatto registrare dalla sperimentazione, a riprova che effettivamente il miglioramento della fluidità di utilizzo rappresenta un obiettivo importante per il futuro di questo strumento. La valutazione complessiva della chatbot (3.56 su 5) conferma che si tratta di una modalità di apprendimento che viene apprezzata anche dagli allievi più esperti e che pertanto può sperare di essere inserita pienamente anche nella didattica universitaria. Un ultimo dato interessante riguarda il confronto tra i diversi dispositivi utilizzati per la fruizione del modulo sulla curtis, in questo senso vale la pena notare che il PC è stato ritenuto lo strumento più adatto (4.44 su 5), ciononostante i dati a nostra disposizione hanno confermato che un suo utilizzo anche su *smartphone* (3.67 su 5) e su dispositivi come *Alexa* (3.00 su 5) vanno incontro a un gradimento importante.

La valutazione complessiva degli studenti delle scuole medie ha fatto emergere un quadro ancora più positivo, e per quanto riguarda il nostro modulo, se confrontato con il giudizio degli studenti universitari l'unico dato inferiore risulta essere quello relativo al gradimento dell'argomento scelto (3.71/5), il quale, pur restando abbastanza alto fa segnare la presenza di qualche allievo in più a cui non è piaciuta la scelta della curtis; tuttavia, ciò è pienamente comprensibile considerando, da una parte, che l'altro campione comprende quasi esclusivamente persone che si sono dedicate allo studio della storia, e dall'altra che, come si è visto, nelle scuole la storia va spesso incontro a una considerazione non sempre positiva da parte degli studenti. Al di là di questo le valutazioni sulla gradevolezza (4 su 5), sul valore dell'esperienza di apprendimento (4.02 su 5), sui percorsi (4.04 su 5) si attestano su un livello alto e questo dà il senso di quanto il lavoro di trasposizione didattica che abbiamo svolto sia stato effettivamente capace di creare un'esperienza fruibile anche per livelli di istruzione inferiori. In questo senso, sono giunte conferme anche sul fatto che per come è strutturata la chatbot in questo momento, soprattutto per quanto concerne la conversazione, si tratta di uno strumento che può essere utilizzato anche nel contesto scolastico a patto di un incremento della sua fluidità; lo si deduce bene dal fatto che da questo punto di vista il software non ha raggiunto la sufficienza (2.42/5) facendo registrare per di più un sensibile calo rispetto al valore delle valutazioni universitarie. È evidente, dunque, che le difficoltà di utilizzo sono state superiori, ciononostante è stato più che positivo il giudizio espresso a proposito della personalizzazione

delle impostazioni di utilizzo (4.19/5) e della chatbot nel suo complesso (3.96/5). Ciò evidentemente lascia intatte le speranze di poter adottare il software anche per la didattica non universitaria. Da questo punto di vista, va anche segnalato un fatto importante rispetto alle possibilità di utilizzo di altri dispositivi; infatti, mentre gli studenti più giovani hanno fatto registrare un minore apprezzamento per il PC (3.44/5) e uno pressoché uguale per lo *smartphone* (3.71/5) rispetto agli studenti universitari, è sensibilmente aumentato il gradimento nei confronti di *Alexa* (4/5), fatto che potrebbe spiegarsi sia in relazione alla maggiore familiarità dei più giovani con questi strumenti, sia perché servirsi di uno dispositivo di questo tipo può aiutare a risolvere quelle difficoltà che hanno caratterizzato maggiormente l'esperienza dei più giovani.

### 3.4 *Qualche considerazione sul futuro di questo strumento*

Nonostante sia ancora in corso la realizzazione di una versione definitiva della chatbot, se teniamo conto del fatto che dal punto di vista ingegneristico-informatico è stata compiuta la grande maggioranza del lavoro previsto, allora possiamo avanzare qualche osservazione sulla base delle conoscenze e dell'esperienza che abbiamo maturato durante questi anni di lavoro. Quando le difficoltà tecniche di cui si è detto saranno risolte, la chatbot potrà presentarsi come uno strumento ancora più interessante in prospettiva futura. A questo proposito la possibilità di offrire agli studenti l'opportunità di creare anche dei propri percorsi didattici attraverso una selezione autonoma degli item, e soprattutto ai docenti di personalizzare lo stile di scrittura della conversazione e addirittura il contenuto, promette di accrescere notevolmente non solo il valore didattico, ma anche la commerciabilità del software, ancor più se consideriamo che attualmente la versione in lingua inglese della chatbot è quella che funziona nettamente meglio. In ogni caso, la nostra stessa esperienza come autore ci ha fatto ben intendere che se, il lavoro del creatore di contenuti, a differenza di quanto accaduto per noi, verrà circoscritto alla sola ideazione e produzione di testi senza particolari condizionamenti dovuti a limitazioni tecniche, allora la creazione di nuovi moduli didattici, magari su argomenti particolarmente ostici, potrebbe avvenire in tempi abbastanza rapidi permettendo così un ampliamento dei contesti e delle occasioni in cui la chatbot può rilevarsi uno strumento assai utile.

A questo bisogna aggiungere anche un altro aspetto che riguarda il fatto che il gruppo del Politecnico, come si evince anche dalle sperimentazioni, sta sviluppando una versione della chatbot anche per supporti digitali differenti dal PC, e in questo senso, al di là dello *smartphone*,

la maggiore complessità dell'interazione conversazionale che la chatbot è capace di sostenere rispetto a quella di strumenti che utilizzano comandi vocali come *Alexa*, potrebbe essere un ottimo modo anche per accrescere sensibilmente le funzioni di questo tipo di dispositivi<sup>27</sup>. Si aprono così anche nuovi spazi per una fruizione che potrebbe fare a meno dell'elemento visivo per essere calibrata solo sull'ascolto, cosa che, nonostante alcune inevitabili difficoltà di ordine pratico, comporterebbe, nel caso dei dispositivi mobili anche un aumento della fruibilità di un software utilizzabile ovunque e in un formato che si concilia particolarmente bene con le modalità con cui gli studenti sono abituati a usufruire di contenuti digitali.

Per queste ragioni, la chatbot è un software di apprendimento che, forse, le case editrici devono considerare sempre più attentamente, a maggior ragione se pensiamo che le più importanti stavano già cercando di sperimentare novità da aggiungere alle loro piattaforme, e che l'enorme accrescimento della DaD dovuto all'emergenza sanitaria ha di fatto permesso a studenti e docenti di acquisire maggiore dimestichezza con l'apprendimento attraverso il supporto digitale. Poiché garantisce allo stesso tempo autonomia, personalizzazione e un approccio didattico differente, la chatbot ha tutte le carte in regola per diventare uno strumento comunemente utilizzato e potenzialmente in grado di rivoluzionare l'e-learning, come ben dimostra il fatto, tutt'altro che casuale, che al suo sviluppo stiano collaborando in modi diversi il colosso informatico IBM e la Pearson stessa. Inoltre, anche se la chatbot è stata calibrata soprattutto per il contesto universitario, le sperimentazioni degli studenti delle scuole medie hanno messo in evidenza che si tratta di uno strumento che incontra un ampio gradimento da parte degli studenti più giovani, ancor più se dovessero essere risolti quei problemi tecnici che ne hanno pregiudicato in parte la fluidità di utilizzo. Dunque, anche provvedendo a una variazione del livello di complessità e di approfondimento che si vuole dare alla strutturazione di moduli/percorsi e alla scrittura degli item, a nostro avviso la chatbot è uno strumento valido anche per l'ambito scolastico, particolarmente nei licei, dove probabilmente diminuirebbero le difficoltà di utilizzo.

Più in generale, un altro punto di forza è rappresentato dal fatto che, come si evince anche dai moduli attualmente disponibili, la chatbot è funzionale alla didattica di qualsiasi disciplina sia nell'ambito umanistico che in quello delle scienze dure, basti pensare a quanto potrebbe essere appropriata, solo per fare qualche esempio, per la storia dell'arte, l'architettura, ma anche per la biologia o la matematica, soprattutto considerando la stretta associazione che è possibile realizzare tra immagini, schemi, audio e testo. Si tratta di un programma che può aiutare lo

<sup>27</sup> Paolini, Rooein, Pernici, *Usabilità per ...*, p. 92.

studente ad approfondire e comprendere determinati argomenti, l'importante è che non se ne sopravvaluti l'importanza nella misura in cui, come si è detto e come ritengono anche i suoi sviluppatori, è da intendersi come un supporto che porta un valore aggiunto e contribuisce alla variazione delle metodologie di apprendimento, e non come un sostituto del libro o del docente, dai quali esso sempre dipende.

In conclusione, bisogna anche ricordare che la chatbot, soprattutto per quanto riguarda la sua parte conversazionale, in un futuro non troppo lontano potrebbe anche andare ben oltre l'ambito dell'apprendimento, recuperando in parte quella primigenia funzione che apparteneva alle sue antenate della prima generazione, le quali sono ancora utilizzate dalle grandi aziende per risolvere piccoli problemi e guidare nei propri siti web i loro clienti/utenti. Rispetto a queste versioni di base, gli sviluppatori del Politecnico hanno ipotizzato che l'impianto conversazionale e di personalizzazione, propri di questa nuova versione, dovrebbero renderla utile per il monitoraggio e il controllo di una produzione manifatturiera, motivo per cui è prevista prossimamente una sperimentazione per testarne l'effettiva efficacia anche in ambito industriale<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Rooein et alii, *Chatting About ...*, p. 83.



## CONCLUSIONI

### 1. *Principali questioni affrontate e risultati emersi*

Questo percorso di ricerca ci ha portato ad analizzare la situazione attuale della didattica della storia universitaria sotto diversi punti di vista, consentendoci di indagare su un gran numero di questioni che abbiamo affrontato con la consapevolezza di dovere prestare uguale attenzione sia alle peculiarità proprie della storia, sia all'insieme di concetti e metodologie che costituiscono il punto di riferimento della ricerca in didattica. In particolare, ricostruendo il serrato dibattito sulle diverse teorie della conoscenza storica abbiamo avuto modo di comprendere tutta la rilevanza dell'*Historical Thinking*, un concetto che individua quel processo per cui, grazie all'utilizzo di conoscenze, competenze e abilità connesse alla disciplina storica, è possibile imparare a ragionare criticamente sul passato anche mettendolo in relazione col presente. Nonostante si possa apprendere – almeno parzialmente – come pensare storicamente già nel contesto scolastico, può avvenire pienamente soprattutto all'università, dove gli studenti dispongono della maturità, delle risorse e del tempo necessari per raggiungere progressivamente tale obiettivo; per questo motivo abbiamo condotto la nostra ricerca cercando di comprendere se effettivamente l'offerta formativa accademica in storia in Italia e in Spagna riesca in questo intento. Ciò ci ha portato a indagare approfonditamente su molti aspetti attraverso la combinazione di metodologie e strumenti differenti grazie ai quali sono emersi risultati che riguardano essenzialmente quattro grandi ambiti, ovvero l'organizzazione dei corsi di laurea e la pratica didattica; la manualistica universitaria; la preparazione degli studenti in ingresso e in uscita; il ruolo del digitale, da intendersi nel senso più lato possibile. Ed è su questi campi che ci concentreremo cercando di delineare un quadro più chiaro delle tendenze, dei punti di forza e delle criticità di ognuno, e mostrando le differenze e le analogie nei due paesi esaminati.

#### 1.1 *L'organizzazione dei corsi*

Se guardiamo ai percorsi di laurea in Storia e Scienze Storiche/Studi Storici e ai loro obiettivi didattici possiamo affermare che nonostante vi siano molti punti di contatto tra le offerte formative dei due paesi, siamo in realtà di fronte a due sistemi didattici differenti, soprattutto per quanto concerne la strutturazione del percorso di studi e le modalità di valutazione. Una

diversità sostanziale è da rintracciarsi non soltanto nella discorde articolazione del percorso di laurea (3+2 e 4+1) – che nel caso spagnolo solleva più di un dubbio sulla reale efficacia di un solo anno di specializzazione –, ma anche nella presenza del *máster* dedicato specificamente ai futuri insegnanti scolastici di storia e geografia, un percorso che indubbiamente costituisce un pregio dell’offerta formativa spagnola per tanti motivi, e particolarmente perché provvede alla formazione di docenti preparati creando anche le condizioni per una maggiore interazione tra scuola e università.

Contribuisce alla diversità dei due sistemi didattici anche la presenza della *evaluación continua*, una pratica valutativa non esente da rischi ma che, se correttamente impostata, da un lato, permette al docente di poter giudicare progressivamente e quindi più oggettivamente gli studenti attraverso un numero variabile di prove e compiti di diverso tipo, ai quali si aggiunge anche la prova finale; dall’altro impedisce che gli studenti possano separare la frequenza del corso dal momento dello studio, diversamente da quanto avviene nel contesto italiano, dove una valutazione incentrata quasi esclusivamente sull’esame fa sì che gli studenti concentrino essenzialmente lo studio in periodi ristretti a ridosso dell’appello col risultato di un apprendimento che il più delle volte è mnemonico e poco critico.

## 1.2 *La prassi metodologica: differenze e problemi comuni*

Nonostante la diversità dei sistemi didattici comporti importanti variazioni nella metodologia d’insegnamento e parziali differenze anche in merito allo studio, in entrambi i contesti nazionali sussistono i medesimi problemi. Tenendo ben presente che i principali tratti distintivi dei due sistemi variano anche a seconda del singolo ateneo, nel complesso possiamo affermare che in Spagna la didattica è maggiormente laboratoriale, infatti, essa, al di là delle lezioni frontali, si giova fortemente di lavori di gruppo e del completamento delle diverse prove di cui si sostanzia la *evaluación continua*, pertanto la presenza ai corsi assume un peso maggiore, e lo stesso si può dire dei docenti che sono un punto di riferimento anche in relazione agli appunti, strumento centrale per l’apprendimento. In Italia la lezione frontale e l’esame finale giocano un ruolo fondamentale così come il manuale, mentre un’attenta considerazione delle fonti trova spazio soprattutto nell’ambito della magistrale. La didattica italiana pare essere diversa non soltanto rispetto al contesto spagnolo, ma anche al più ampio ambito europeo, al cui interno essa costituisce una vera e propria eccezione perché meno incentrata sugli aspetti pratici, più frontale, meno partecipativa e caratterizzata essenzialmente da esami orali. Tuttavia, tutto ciò non deve darci l’idea che l’insegnamento della storia in Italia sia scadente, anche perché le

difficoltà e le esigenze degli studenti mostrano da un lato che il maggiore empirismo del contesto spagnolo spesso è solo teorico, poiché in realtà permane non di rado anche qui un modello didattico in cui grande attenzione è dedicata in primo luogo alla trasmissione dei contenuti; dall'altro che lo stesso sistema di valutazione iberico presenta diverse criticità capaci di incidere significativamente sulla qualità dell'apprendimento.

Così, se a questo aggiungiamo anche una breve considerazione dei principali problemi che emergono in relazione all'apprendimento in entrambi i contesti nazionali, possiamo constatare che al netto delle differenze nello studio dovute alle peculiarità dei due sistemi didattici – basti pensare alla rilevanza degli appunti in aula e della scrittura da una parte, e del manuale e dell'oralità dall'altra – sostanzialmente gli studenti incontrano le stesse difficoltà, che risultano perciò essere connesse non tanto all'offerta formativa del singolo paese, ma al modo in cui viene insegnata e appresa la storia già a partire dall'ambito scolastico.

### *1.3 La preparazione degli studenti*

Siamo così giunti a uno degli esiti più importanti e documentati della nostra ricerca, vale a dire l'aver accertato che la preparazione in storia degli studenti che si apprestano a cominciare il percorso universitario è caratterizzata da gravi lacune la cui principale causa è da rintracciarsi in un insegnamento scolastico che nella maggiore parte dei casi non riesce neanche a dotarli di conoscenze di prim'ordine approfondite e durature. Su questo punto le difficoltà degli allievi parlano chiaro dal momento che le preoccupazioni espresse in merito alla memorizzazione di date ed eventi, all'eccessiva densità dei contenuti e all'incapacità di confrontarsi con il dibattito storiografico e le fonti ci fanno pienamente intendere che è assai diffusa una concezione distorta della storia come mero coacervo di informazioni da ricordare, alla quale, come puntualmente confermano i docenti, gli allievi si avvicinano con un approccio mnemonico e tendente alla banalizzazione. Se a questo aggiungiamo che, come è emerso, molti studenti affrontano poi il percorso accademico anche con gravi lacune linguistico-espressive, che comportano problemi di comprensione, di argomentazione scritta ed esposizione orale, e senza essere capaci di ragionare criticamente e/o di avere un autonomo ed efficace metodo di studio, allora diviene chiaro che tutto ciò non può non avere conseguenze significative anche sulla didattica universitaria.

La maggiore parte dei docenti non solo si vede costretta ad abbassare il livello scientifico del proprio insegnamento per evitare di non essere compreso, ma è obbligata a cercare di

colmare queste lacune soffermandosi lungamente sulle conoscenze storiche fondamentali, e non di rado sulla decostruzione di stereotipi, preconcetti e falsi miti non derivanti soltanto dalla scuola. Tutto questo sottrae tempo a una didattica più complessa e incentrata sulla metodologia e i documenti, determinando una situazione per cui nei percorsi di laurea triennali o del *grado* sono rarissimi, se non inesistenti, i momenti in cui lo studente ha l'opportunità di dedicarsi alla ricerca vera e propria, a maggior ragione se pensiamo che l'elaborato finale, come sempre più spesso accade, assume la forma di uno scritto compilativo che si basa non sullo studio di un corpus documentario (anche ridotto), ma sulla bibliografia riguardante il tema scelto.

#### 1.4 *L'efficacia dell'insegnamento universitario*

Solitamente questo lavoro più critico ed empirico volto all'apprendimento della metodologia di ricerca viene svolto nel contesto del percorso magistrale/*máster*, dove l'abbassamento del numero dei frequentanti e l'innalzamento del loro livello incentiva il ricorso a seminari, laboratori e di piccoli lavori di gruppo. Ciononostante, nel complesso resta il fatto che anche dagli studenti alla fine del percorso di studi proviene la richiesta di una preparazione meno teorica. Di fronte a questo stato di cose sembra legittimo sollevare più di qualche dubbio sul fatto che le offerte formative degli atenei italiani e spagnoli siano in grado di insegnare come pensare storicamente, garantendo una preparazione adeguata al termine del quinquennio di studi. Tuttavia, rispondere negativamente significherebbe ignorare che i docenti concordano nel rilevare che dopo tre/quattro anni di università si verifica nella quasi totalità dei casi un miglioramento netto della preparazione degli studenti. Se a questo associamo il fatto che nel contesto specialistico quest'ultimi possono giovare di un insegnamento più specifico e pratico – anche considerando il lavoro di vera e propria ricerca che molti svolgono per la tesi magistrale o il *trabajo de fin de máster* –, allora diviene chiaro che trarre una conclusione generalmente valida è possibile solo fino a un certo punto, a maggior ragione se consideriamo che, al di là delle singole differenze legate alla qualità dell'offerta formativa di ogni singolo ateneo, esistono diversità sostanziali anche a seconda dei vari corsi di laurea considerati. In questo senso e con riferimento allo specifico percorso di studi in Storia si può cautamente affermare che nell'arco di un quinquennio di studi le università italiane e spagnole riescano nella maggiore parte dei casi a raggiungere l'obiettivo di insegnare come pensare storicamente. Ciononostante, va sottolineato che in entrambi i paesi resta pur sempre concreto il pericolo che ciò non avvenga laddove gli studenti non abbiano la possibilità di confrontarsi sufficientemente con le attività e

le sfide connesse alla ricerca, motivo per cui è fondamentale impedire che quest'ultima diventi una prerogativa dei soli dottorati, cosa che almeno in parte si sta già verificando.

Tutto ciò, evidentemente, ha conseguenze dirette anche sulla formazione dei futuri docenti di scuola che rischiano di non disporre di un'adeguata conoscenza sul piano disciplinare oltre che didattico, e a questo proposito anche se lo specifico *máster* spagnolo destinato ai docenti non ha risolto tutti i problemi connessi all'insegnamento scolastico della storia, non si può però negare che esso stia progressivamente riuscendo nell'intento di affidare la didattica della storia a persone specificatamente formate per tale scopo. C'è qui una differenza sostanziale col sistema italiano nella misura in cui a insegnare storia nel nostro paese sono professori con una formazione per lo più letteraria o filosofica ai quali è impensabile che l'università possa insegnare (attraverso i pochi esami attualmente richiesti per l'abilitazione alla cattedra di storia) come pensare storicamente e ancor più come insegnare efficacemente.

Dinnanzi a questa situazione è evidente che c'è bisogno di migliorare la didattica della storia sotto diversi punti di vista, e abbiamo osservato quali possono essere alcuni accorgimenti per un insegnamento maggiormente critico e innovativo; in merito, tralasciando il fatto che forse anche l'introduzione di una più seria selezione degli studenti in ingresso potrebbe servire allo scopo, vogliamo sottolineare che è nostra convinzione che anche il manuale, se concepito in un certo modo, può essere uno strumento assai utile a cui fare riferimento per incentivare un apprendimento orientato alla complessità già nel contesto della triennale o del *grado*.

### 1.5 *La manualistica*

L'analisi dell'offerta editoriale universitaria in storia è stata senz'altro uno dei temi più importanti della nostra ricerca grazie alla quale abbiamo accertato che in Italia e in Spagna è possibile riscontrare due situazioni opposte, per cui da un lato il manuale è uno strumento fondamentale, dall'altro è raramente utilizzato. Una situazione che incide sulla produzione dei testi determinando nel contesto iberico un numero limitato di pubblicazioni e in quello italiano la netta prevalenza di testi discorsivi dal taglio quasi enciclopedico. Questi aspetti rivelano che è ancora fortemente persistente un'idea del manuale connessa al modello tradizionale scolastico, pensato come uno strumento per trasmettere un'esautiva mole di dati soprattutto evenemenziali e non di occuparsi anche di una prima trattazione degli aspetti più complessi e critici della disciplina.

Tale concezione è stata fortemente incentivata anche dalla progressiva diminuzione della preparazione degli studenti che ha portato a una semplificazione dei manuali, sempre più obbligati a preoccuparsi principalmente di fornire quelle conoscenze di base di cui spesso gli studenti non dispongono. Così i testi universitari hanno finito per assomigliare molto di più a quelli scolastici, i quali esercitano un enorme influenza anche sulle scelte delle case editrici, soprattutto italiane, difficilmente propense alla realizzazione di testi sperimentali o innovativi che si allontanino troppo dalla tipologia comunemente richiesta dal mercato, ovvero dai docenti, i quali, per colmare le gravi lacune di cui si è detto, preferiscono scegliere soprattutto i testi che si limitano a fornire un'esaustiva trattazione delle conoscenze di base senza occuparsi degli aspetti più complessi della disciplina.

Per quanto sia corretto ritenere che il manuale non possa essere l'elemento centrale della didattica universitaria, dovrebbe essere comunque uno strumento maggiormente analitico e impiegato per favorire anche un primo approccio critico, con riferimento anche ad alcune problematicità disciplinari, e il conseguimento di quelle (meta)conoscenze di secondo ordine necessarie per pensare storicamente; d'altronde abbiamo visto che vi sono testi utili al raggiungimento di questi obiettivi, e anche che è del tutto realizzabile un progetto manualistico di storia medievale che vada in questa direzione. Rispetto al contesto spagnolo possiamo forse ritenere che l'eccessiva sottovalutazione del manuale, dovrebbe forse essere rivista almeno in relazione agli esami di base.

### *1.6 Le piattaforme digitali: una risorsa da sfruttare*

La nostra ricerca ha cercato di mostrare che uno strumento che può realmente contribuire allo svecchiamento dei manuali, accrescendone le possibilità di favorire un apprendimento significativo, può essere rintracciato nelle piattaforme digitali. Nel contesto italiano alcuni editori stanno confermando la tesi che questi spazi di apprendimento possano rappresentare un reale valore aggiunto per la capacità che hanno, se correttamente costruite, di accrescere il patrimonio informativo del testo e arricchirlo di risorse che consentono di interagire direttamente col web provvedendo anche a una sua migliore conoscenza. In tal senso la strada intrapresa da alcuni editori sembra essere giusta perché punta all'integrazione tra il cartaceo e il digitale, inserendo propriamente quest'ultimo nel processo di apprendimento.

Pertanto, le piattaforme sembrano essere destinate ad affermarsi come il principale mezzo di innovazione dei manuali universitari e allo stesso tempo sono la prova che seppure lentamente essi vanno trasformandosi adeguandosi ai tempi. Affinché possano essere sfruttate

le innumerevoli potenzialità didattiche connesse alla piattaforma di un testo, è opportuno che i docenti concepiscano il manuale in modo differente e quindi contribuiscano essi stessi alla creazione delle espansioni digitali incentivandone l'uso da parte dei propri studenti.

### 1.7 La DaD e i suoi effetti

Tra gli aspetti più originali della nostra ricerca vi è senz'altro quanto è emerso dall'analisi dei risultati sulla didattica a distanza; per quanto questa sia stato uno strumento essenziale per fare fronte alla situazione emergenziale, ciò non cancella il fatto che il suo impatto sulla qualità e sull'efficacia dell'offerta formativa è stato abbastanza negativo in entrambi i paesi. Infatti, anche se sono state finalmente sperimentate nuove forme di comunicazione ed è stato ampliato il ricorso alle immagini, non vi sono molti dubbi sull'incremento delle lezioni frontali e conseguentemente anche della passività degli studenti, cosa che ha condotto in molti casi a un ulteriore e riconosciuto abbassamento del livello scientifico della didattica. Se in Italia la DaD ha contribuito almeno all'aumento del numero dei frequentanti e pare essere stata organizzata al meglio da tutti gli atenei, non si può dire lo stesso per la Spagna, dove c'è stata una risposta meno tempestiva e un impatto più negativo sulle attività formative; in questo senso la forte impressione è che per le sue stesse peculiarità il sistema didattico iberico, nonostante una maggiore esperienza con l'insegnamento a distanza, abbia patito maggiormente gli effetti di questa trasposizione nel contesto digitale che ha compromesso le possibilità di condurre un'efficace *evaluación continua* e ha ridotto sensibilmente le occasioni di lavoro di gruppo e sui documenti.

Ciò ha avuto un riflesso diretto sul giudizio della DaD nei due paesi; così mentre in Italia studenti e docenti sembrano ben disposti verso una sua applicazione in funzione integrativa, in Spagna, pur non venendo esclusa questa ipotesi, sono in molti a ritenere che si tratti di uno strumento emergenziale e/o didatticamente poco efficace. Noi siamo dell'avviso che la DaD, pur non potendo in alcun modo sostituire quella in presenza, può diventare una modalità d'insegnamento integrativa grazie alla quale è possibile garantire un maggiore grado di approfondimento e ampliare l'offerta formativa, anche nel senso di un'università più inclusiva e rispettosa delle pari opportunità.

### 1.8 *La didattica della storia e il digitale*

Più volte nel corso di questo studio abbiamo affrontato il discorso concernente il digitale nelle sue molteplici forme, discutendo delle caratteristiche e delle possibili modalità di sfruttamento non solo delle piattaforme, della stessa didattica a distanza e dei MOOC (*Massive Online Open Course*), ma anche delle infinite risorse che mette a disposizione la rete, del ruolo di quei media che diffondono contenuti storici a scopo non educativo e non ultimo delle opportunità didattiche connesse allo sviluppo di nuovi strumenti come, per esempio, la chatbot. In questo senso, la riflessione su ciascuno di questi temi e l'attività fortemente interdisciplinare che abbiamo condotto sia per lo sviluppo del software del Politecnico, sia per la realizzazione dei contenuti/esercizi integrati nelle piattaforme dei manuali della Pearson, ci hanno consentito di evidenziare variamente un fatto sul quale vogliamo ritornare con maggiore chiarezza; vale a dire che la pervasività della realtà digitale nella nostra società è così profonda che l'università non può più permettersi di ignorare, come pure ancora accade, la rilevanza e l'illimitata quantità e varietà di risorse che essa mette a disposizione.

Ciò non significa soltanto che l'università deve impiegare nuovi dispositivi tecnologici e sapersi adeguare alle nuove forme di comunicazione, ma principalmente che essa ha il dovere di fare ricorso pienamente a un patrimonio didattico ancora non adeguatamente sfruttato. L'insegnamento universitario non può quindi accontentarsi di trasporre sul supporto digitale le tradizionali modalità didattiche, ma deve finalmente considerare il digitale come un vero e proprio spazio di apprendimento per il quale essa stessa deve fornire agli studenti quelle conoscenze e competenze utili per un suo utilizzo critico. Un obiettivo che attualmente si trova molto raramente nel piano di studi dei corsi di laurea in storia e per il quale riteniamo passino sia l'opportunità per l'università di migliorare la propria offerta formativa restando al passo coi tempi e avvicinandosi alle esigenze degli studenti (ormai nativi digitali); sia quella di riappropriarsi di ambiti, come la divulgazione, che quasi non sembrano più appartenere, e dalla quale pure deriva la totalità di quei contenuti che distorcono e strumentalizzano la storia.

### 2. *Possibili sviluppi futuri*

Dalla nostra ricerca sono diversi gli spunti che potremmo trarre per la realizzazione di ulteriori studi; al di là della possibilità di indagare sulle singole specificità della didattica di ciascuna epoca storica, un primo esempio riguarda i manuali. In merito sarebbe senz'altro interessante realizzare concretamente un progetto manualistico come quello proposto allo scopo di



comprendere l'efficacia di un testo diverso da tutti quelli attualmente disponibili. In un'ottica comparata molto interessante potrebbe essere anche un approfondimento del discorso riguardante l'eccezionalità del sistema didattico universitario italiano attraverso il confronto con la situazione attuale della didattica della storia in altri paesi europei e anche negli Stati Uniti e nel Canada, ai quali pure abbiamo fatto cenno diverse volte. In tal senso, considerando l'importanza didattica che riveste in generale la lezione frontale, sarebbe importante condurre una ricerca esclusivamente dedicata a essa allo scopo di studiarne le specifiche condizioni e modalità che influiscono o meno sulla sua efficacia.

Anche le possibili modalità di utilizzo del digitale, con riferimento all'impiego della DaD in funzione integrativa, meriterebbero uno studio a parte; in questo senso lo sviluppo e la sperimentazione di un modulo didattico per la chatbot incentrato soltanto su una particolare tipologia di fonti, che mostri diplomaticamente/paleograficamente come deve essere realizzata la critica e l'analisi dei documenti, potrebbe essere un modo per comprendere se questo software può essere utilizzato efficacemente anche per lo studio di aspetti più complessi riguardanti la ricerca vera e propria.

L'auspicio è che questa tesi possa essere uno stimolo affinché, da una parte, il nostro paese possa inserirsi più attivamente nello scambio di opinioni e di condivisione delle esperienze che caratterizzano questo settore di ricerca; dall'altra possa imparare a conoscere e sfruttare maggiormente il grande patrimonio di concetti e di strumenti pratici e teorici che è stato messo a punto dalla più avanzata ricerca condotta in altri paesi, Spagna inclusa. A questo proposito, nel prossimo futuro sarebbe davvero rilevante se – così come è stato fatto nel contesto scolastico, ma non per quello accademico – si provvedesse alla realizzazione di indagini che provino a verificare l'efficacia di quelle tecniche e di quei modelli utili allo sviluppo del pensiero storico attraverso una loro concreta applicazione nella prassi didattica universitaria.



## APPENDICE

### 1. Glossario di didattica della storia

**ABILITÀ.** La capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi.

**BIG SIX.** Il modello didattico che configura i sei concetti chiave per pensare storicamente secondo Peter Seixas: la rilevanza storica, l'uso delle fonti primarie, l'identificazione di continuità e cambiamento, l'analisi di cause e conseguenze, la prospettiva storica, la dimensione etica dell'interpretazione storica.

**CHATBOT.** Un software capace di simulare e intrattenere una conversazione con un essere umano. In merito al nostro lavoro, trattandosi di una chatbot di seconda generazione, è un software che cerca di replicare un'interazione di tipo umana attraverso la creazione di una conversazione il cui scopo è quello di assistere lo studente alla fruizione di contenuti complessi.

**COMPETENZA (*skill*).** Capacità dimostrata di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale (dal *Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli. 2008*). Può essere sviluppata solo con l'ausilio di attività empiriche, laboratoriali, di gruppo.

**CONOSCENZE DI 1° ORDINE (SOSTANZIALI).** Coincidono con tutti quei dati che riguardano i fatti storici e rispondono a domande fondamentali quali chi, come, quando e dove.

**CONOSCENZE DI 2° ORDINE (STRATEGICHE o anche META-CONCETTI).** Permettono di riflettere sul significato di eventi e fenomeni del passato creando le condizioni per sviluppare conoscenze e competenze più profonde. Tra di essi vi sono causa, narrazione, conseguenze, cambiamento, continuità, etc. Sono anche meta-concetti nel senso che consentono di riflettere sulle operazioni compiute dagli storici quando procedono alla loro ricostruzione.

**CURRICOLO.** Il percorso formativo di uno specifico grado scolastico che può riguardare una o più aree culturali, materie, discipline.

**DYADS AND TRIADS.** Strategia didattica che consiste nel confronto tra due studenti, i quali hanno a disposizione due intervalli di tempo da 10 minuti durante i quali devono reciprocamente ascoltarsi per 5 minuti ciascuno senza che l'uno interrompa l'altro. Alla fine dei due turni di spiegazione-ascolto avviene il confronto finale.

**EMPATIA STORICA.** La capacità di comprendere che la storia si studia avendo presente che le società (e quindi gli uomini) del passato avevano culture, mentalità, valori e tradizioni differenti dalle nostre, pur condividendo con noi la stessa natura umana.

**FLIPPED CLASSROOM.** La "classe capovolta" è una strategia didattica utile a motivare gli studenti, a renderli protagonisti del proprio apprendimento e che utilizza la lezione in aula come un momento per consolidare conoscenze già acquisite a casa. Essenzialmente consiste nell'inversione di ciò che avviene solitamente, ossia piuttosto che ascoltare la lezione e poi studiare al di fuori della scuola/università, lo studente viene incaricato dal docente di concentrarsi su un determinato argomento direttamente a casa grazie anche all'ausilio di video, audio e testi, svolgendo anche alcuni compiti con i colleghi; in questo modo giungerà in aula nei giorni successivi già preparato e qui riceverà da parte del docente un *feedback* e un aiuto specifici in base alle sue esigenze.

*GESCHICHTSBEWUßTSEIN* (Coscienza/consapevolezza storica). Concetto elaborato dalla scuola teoretica tedesca con il quale si indicano oggi tutta una serie di competenze (cognitive, emotive, coscienti e non) che lo studente deve sviluppare affinché una profonda comprensione del passato abbia senso rispetto alla società in cui egli vive. È quel principio che connette interpretazione del passato, comprensione del presente e prospettiva del futuro.

*HISTORICAL LITERACY* (Alfabetizzazione storica). L'acquisizione di una profonda comprensione degli eventi e dei processi storici attraverso l'impegno attivo con i testi storici (secondo Peter Seixas e Paula Mountford). Taluni lo intendono come un semplice sinonimo di *Historical Thinking* o *Historical Reasoning*.

*HISTORICAL THINKING* (Pensare storicamente). Concetto fondamentale per identificare conoscenze e competenze essenziali che rendono possibile orientarsi nel mondo di oggi connettendo il passato con il presente. Pensare storicamente non è un fatto naturale, ma qualcosa che va insegnato e, dunque, appreso. In un certo senso è contro-intuitivo perché richiede l'impiego di capacità che non sono utilizzate solitamente e anche lo sforzo di cambiare le strutture mentali di base utili alla comprensione del passato.

*INNER CIRCLE*. Strategia didattica che incrementa la capacità di ascolto, confronto e riflessione negli studenti e che può essere utilizzata in un contesto seminariale. Consiste nella disposizione degli studenti in due cerchi, uno più piccolo e uno più grande tutto intorno. Il cerchio interno per mezz'ora ha il compito di discutere un argomento mentre gli studenti esterni prendono nota, successivamente i due gruppi si scambiano i ruoli per un'altra mezz'ora; nella fase finale si discutono e si confrontano le diverse opinioni, che vengono commentate e integrate dal docente.

*IPAs (Intelligent Pedagogical Agents)*. Agenti/strumenti digitali dotati di un'intelligenza artificiale il cui scopo è quello di supportare gli studenti nella fruizione di contenuti didattici. Tra di essi può essere annoverato anche la chatbot.

*ITEM*. Insieme di dati che costituiscono un'unità informatica o testuale. All'interno di questo lavoro con questo termine sono indicate le singole unità didattiche che compongono il modulo della chatbot.

*LABORATORIO*. Strategia didattica che consiste nella realizzazione di una ricerca storica che gli studenti conducono partendo dall'analisi di più fonti (solitamente scritte), che il docente ha precedentemente selezionato, predisposto e adeguato in base al loro livello di preparazione. Il laboratorio può svolgersi in classe – dove l'insegnante presenta un dossier di fonti (anche secondarie) o può addirittura simulare la struttura di un archivio (“archivio simulato”) – o anche al di fuori del contesto scolastico, per esempio in biblioteca o in archivio.

*METASTORIA*. Lo studio della scrittura della storia e del modo in cui gli storici producono la storia. È uno strumento valido quando cerca di rendere più consapevoli del modo in cui si produce la conoscenza storica, quando invita a una riflessione più accurata sulla creazione di un testo, distinguendo tra l'interpretazione come atto cognitivo e la rappresentazione come atto estetico in qualche modo insito e necessario alla scrittura; lo è molto meno invece quando dà vita a ragionamenti che si perdono nell'astrattezza finendo quasi per scollegarsi dalla realtà.

*MODELLO VAN DRIE & VAN BOXTEL*. Un modello didattico fortemente operativo che individua alcune attività essenziali per apprendere a pensare storicamente. Si tratta di sei azioni, ossia: farsi domande storiche, usare delle fonti primarie (per lavorare *con* e *sui* documenti), contestualizzare, argomentare, usare concetti sostanziali di 1° ordine, usare meta-concetti.

*MODULO*<sup>1</sup>. Una duttile e autonoma sezione di un programma di studio. In storia la didattica modulare è caratterizzata dalla rinuncia alla canonica logica della lineare sequenza cronologica, da una forte connessione con i temi del presente e da una natura fortemente empirica, motivo per cui essa comporta

un lavoro che viene condotto soprattutto su un dossier di fonti e materiali vari per il raggiungimento di specifici obiettivi.

**MODULO<sup>2</sup>.** Termine con cui si indica la lezione che accompagna la parte conversazionale della chatbot; si articola in diversi percorsi e item.

**MOOC.** I *Massive On-line Open Courses* sono corsi interamente progettati e realizzati in rete grazie ai quali le università permettono anche ai non laureati di frequentare un intero corso rilasciando una certificazione soggetta al superamento di un esame.

**PERCORSO** (*pathway*). In riferimento alla chatbot è lo spazio entro cui vengono raccolti una serie di item aventi alcune caratteristiche in comune. La variazione dei percorsi è il principale strumento attraverso cui è possibile diversificare l'esperienza d'apprendimento connessa alla chatbot.

**PHILLIPS 6/6.** Una strategia didattica che consiste nella divisione degli studenti in sei gruppi di lavoro al fine di discutere sull'argomento della lezione per sei minuti. Durante questo breve lasso di tempo ciascun studente è chiamato a intervenire esponendo le proprie idee per un minuto, mentre un collega scelto di comune accordo annota tutti i pareri per esporli successivamente a tutti gli altri studenti. Dopo avere ascoltato tutti gli altri capigruppo si ritorna a discutere dell'argomento con i precedenti compagni allo scopo di giungere a una conclusione unica da sottoporre all'attenzione di tutti. È una strategia molto stimolante che favorisce la creatività, la piena partecipazione di tutti gli studenti e un produttivo confronto.

**STORYBOARDS.** Strategia didattica che aiuta gli studenti a riflettere e a esplicitare il proprio punto di vista e che può essere particolarmente utile per il commento di fonti e di tesi storiografiche all'interno di gruppi poco numerosi. Consiste nel fatto che gli studenti, divisi in piccoli gruppi, devono riflettere per dieci minuti su diversi aspetti/tesi di un determinato argomento lasciando le proprie osservazioni tramite l'utilizzo della lavagna, di post-it o anche con commenti digitali nel caso di un'esercitazione a distanza; finiti i primi dieci minuti si passa al commento dell'aspetto successivo in modo tale che a rotazione tutti gli studenti abbiano potuto esprimere la propria opinione e vedere quella altrui. Nella fase conclusiva viene discusso il contenuto di ogni singola annotazione e avviato un confronto sulle diverse posizioni emerse.

**TEMPLATE.** Modelli con specifiche tecniche che servono all'inserimento di una serie di dati su una determinata pagina web, e la cui corretta compilazione è la condizione imprescindibile per il trasferimento nella forma richiesta di ogni singolo esercizio in ambito digitale.

**TRASPOSIZIONE/MEDIAZIONE DIDATTICA.** L'operazione di adattamento dei saperi complessi di una disciplina scientifica in una forma adeguata a essere trasferita/insegnata a qualsiasi livello; ha nello studio della storiografia una delle sue migliori armi.

## 2. Schede di analisi dei manuali e di altri testi universitari italiani

Le schede qui presentate sono una versione assai ridotta di quelle che abbiamo realizzato nel momento in cui analizzavamo gli oltre cinquanta manuali universitari di storia grazie ai quali abbiamo potuto costruire la dettagliata analisi del terzo capitolo. Considerando il tipo di lavoro proposto in quel contesto, sarebbe superfluo proporre le schede nella loro interezza, perché gran parte delle informazioni non incluse qui sono confluite all'interno dell'analisi di cui si è detto. Ciononostante, per dare un'idea ancora più chiara del lavoro che abbiamo svolto in proposito possiamo fare presente che all'interno di ciascuna scheda erano raccolte informazioni che facevano specificatamente riferimento alle seguenti categorie:

- Periodizzazione
- Struttura generale
- Contenuti (capitolo per capitolo, parte per parte, etc.)
- Apparato iconografico e di supporto
- Eventuali riferimenti alle fonti
- Influenza di autori, tesi storiografiche, riferimenti al dibattito storiografico
- Linguaggio
- Note e aspetti particolari

La riflessione condotta su ciascuno di questi punti ha portato alla produzione di quelle che sono delle recensioni per il lavoro condotto sui manuali e sugli altri testi. Crediamo che mostrare uno dei punti di partenza della nostra ricerca possa essere un modo per far comprendere ancora meglio in che modo sia maturata la nostra riflessione e sulla base di quali presupposti siamo poi giunti a proporre un quadro d'insieme della manualistica universitaria italiana e spagnola. In aggiunta, le brevi recensioni qui proposte costituiscono anche un modo per offrire al lettore informazioni dettagliate riguardanti l'impostazione, i punti di forza, le lacune e le particolarità di ogni singolo testo, cosa che solo in parte, per evidenti motivi di spazio, è stato possibile fare nel capitolo terzo.

### Elenco delle recensioni

- 1) AA.VV., *Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998.
- 2) AA.VV., *Storia Moderna*, Roma, Donzelli, 1998.
- 3) AA.VV., *Storia Contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998.
- 4) M. Bettalli, A.L. D'Agata, A. Magnetto, *Storia greca*, Roma, Carocci, 2006.
- 5) M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2009.
- 6) R. Bordone, G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009.
- 7) A. Canavero, *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019.

- 8) C. Capra, *Storia moderna (1492-1848)*, terza edizione, Milano, Mondadori, 2016.
- 9) M. Cattaneo, C. Canonici, A. Vittoria, *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II edizione, voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012.
- 10) R. Comba, *Storia medievale*, Milano, Cortina, 2012.
- 11) P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005.
- 12) M. Corsaro, L. Gallo, *Storia greca*, Firenze, Le Monnier Università, 2010.
- 13) P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, Bologna, Il Mulino, 1994, (seconda edizione 2003).
- 14) T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea*, voll. I-II, Milano-Torino, Pearson, 2017, (seconda edizione 2021).
- 15) E. Gabba, D. Mantovani, E. Lo Cascio, D. Foraboschi, L. Troiani, *Introduzione alla Storia di Roma*, Milano, Edizioni di Lettere, Economia, Diritto (LED), 2000.
- 16) P. Grillo, *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson, 2019.
- 17) S. Luzzatto, *Prima lezione di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- 18) A. Mastrocinque (a cura di), *A. Momigliano, Manuale di storia romana*, Torino, UTET, 2016.
- 19) M. Montanari, *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- 20) D. Musti, *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, Roma, Laterza, 1994.
- 21) M. Pani, E. Todisco, *Storia Romana. Dalle origini alla tarda antichità*, Roma, Carocci, 2014.
- 22) G. Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, Milano-Torino, Pearson, 2017.
- 23) G.P. Romagnani, *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2019.
- 24) G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Il mondo contemporaneo dal 1848 ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- 25) G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005
- 26) M. Verga (a cura di), *G. Spini, Manuale di storia moderna*, Novara, Utet, 2016.
- 27) G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000.

## 1) AA.VV., *Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998

Periodo di riferimento: III sec. d. C. - 1453

È introdotto da una *lectio magistralis* di Giuseppe Sergi che è poi diventato un piccolo classico (*L'idea di medioevo*) di fondamentale importanza per chiarire alcuni aspetti essenziali del Medioevo e abbattere tanti falsi miti e stereotipi. Tale intento è in realtà rintracciabile in tutto il volume che incentiva un apprendimento di tipo critico grazie alla strutturazione in 23 lezioni che pongono gli eventi e i processi storici come “problemi”, definizione che viene utilizzata all’inizio di ogni capitolo iniziale. Si caratterizza per una presenza fortissima delle fonti, tra passi e citazioni siamo all’incirca su una cinquantina, ben più di quelle presenti nel manuale di storia moderna della stessa collana.

Contenutisticamente è abbastanza equilibrato anche nella partizione interna tra alto e basso Medioevo (40%-60%) ed è fortemente attento alle strutture economiche, con ben 4 capitoli (8, 9, 12, 20), ma anche a quelle culturali (15, 23), religiose (18) e alla storia dell’arte, cui è dedicato un percorso dal romanico al gotico nel capitolo 19. Notevole è l’attenzione riservata alla storia del Mezzogiorno con forte coinvolgimento anche della Sicilia e della Sardegna; allo stesso modo argomenti ben trattati sono le crociate, l’eresia, gli ordini mendicanti, e i concetti di signoria e feudalesimo. Il manuale è senza dubbio eurocentrico dal momento che l’Oriente e l’Europa centro-orientale compaiono molto limitatamente in riferimento a Mongoli, Mamelucchi, Ottomani e Tamerlano, ma è apprezzabile l’intento di dire qualcosa sui regni balcanici, spesso molto trascurati. Da notare la periodizzazione che esclude la scoperta dell’America per fermarsi alla conquista di Costantinopoli e alla Pace di Lodi, non occupandosi del Rinascimento riservato invece al volume di storia moderna.

Come anche gli altri manuali Donzelli, l’aspetto evenemenziale dovrebbe essere integrato perché alcuni argomenti sono frammentati e sviluppati tra più capitoli, mentre altri sono del tutto assenti o molto scarni, come gli Ottoni e gli ordini religioso-cavallereschi. Infine, una menzione speciale per il capitolo 15 di Oldoni sulla cultura, di eccezionale valore, perché seppure un po’ prolisso, offre un quadro

ampio, preciso, variegato e ricco di fonti che si occupa di cultura e mentalità spaziando da quella dotta a quella popolare, fino a quella orale indagandone le influenze e andando a toccare temi e argomenti propri dell'immaginario medievale.

Ottima la presenza di 16 cartine che però sarebbe stato più opportuno non collocare tutte insieme alla fine del volume. Bene anche la cronologia dettagliata e specifica per macro-argomenti evenemenziali che ripercorrono tutto il Medioevo e la presenza di specchietti bibliografici che infine indicano ben 692 opere. Uno strumento molto utile è anche il dizionario contenente 55 termini molto importanti per i concetti che esprimono e pertanto accompagnati da una contestualizzazione e da una breve trattazione in senso diacronico che ne mostra anche la possibile evoluzione e/o il cambiamento di senso. Ovviamente la presenza di molti autori produce una certa disomogeneità di stili, e in merito, considerando anche le carenze rilevate dal punto di vista della storia generale, è forse preferibile utilizzarlo non come manuale principale ma come testo di cui si possono proporre alcune lezioni.

## 2) AA.VV., *Storia Moderna*, Roma, Donzelli, 1998

Periodo di riferimento: 1492-1815

È un manuale tradizionale per molti aspetti, ma che per quel tempo presentava alcuni elementi di novità poi recepiti e integrati dai manuali successivi. Si tratta sicuramente di un lavoro analitico con riferimenti cospicui al dibattito storiografico, ma con poche fonti. È un lavoro denso di contenuti con molte citazioni e rimandi ad autori di diverse discipline. È bene subito sottolineare che è impostato come una serie di lezioni universitarie su specifici temi, ognuna di esse ha una sezione iniziale in cui si specifica il *problema* e una con le *conclusioni*. Le domande che spesso corredano il testo sono la riprova del suo carattere di sintesi interpretativa.

Rispetto a quello di storia contemporanea della stessa collana spicca la riduzione ulteriore dell'aspetto evenemenziale a favore, da un lato, delle strutture economiche e sociali (ben sette capitoli), alle quali si aggiungono anche quelle culturali, storico-artistiche e di storia militare; dall'altro, sono incentivati il dibattito storiografico e una certa riflessione sul significato di concetti fondamentali per la storia moderna. Anche in questo abbiamo quindi veri e propri "vuoti evenemenziali" con argomenti poco o per nulla trattati, come per esempio le Guerre d'Italia, Carlo V, Elisabetta I, le repubbliche sorelle. L'eurocentrismo è molto marcato dal momento che solo il capitolo 17 si occupa in qualche modo anche del resto del mondo, ma per cenni e solo in relazione al dominio coloniale europeo. Mancano le aree periferiche del continente, e soprattutto l'Impero Ottomano, mentre un'adeguata considerazione è riservata alla Russia.

Rispetto al manuale di storia contemporanea non vi è particolare interesse verso la storia di genere, resta quello per la famiglia e la demografia. I primi cinque capitoli (dedicati rispettivamente all'idea di moderno, alla scoperta dell'America, alla Riforma protestante, alla nascita dello Stato moderno e al Rinascimento) meritano una menzione speciale perché oltre a non separare la modernità dai suoi retaggi medievali, danno una visione abbastanza completa degli argomenti centrali per lo studio della modernità. Vanno menzionati per la loro profondità e qualità i capitoli sulla nascita dello Stato moderno, sull'Illuminismo e sulla Rivoluzione francese, quest'ultimo, curato da Anna Maria Rao, è forse quello meglio riuscito in quanto associa agli eventi la giusta attenzione verso le strutture e i processi sottesi alla Rivoluzione, nonché verso la sua fortuna storiografica.

Bene anche la presenza di 16 cartine che però sarebbe stato più opportuno non collocare insieme e solo alla fine del volume. Ottima anche la cronologia molto dettagliata e specifica sui più importanti Paesi dell'Europa moderna, gli antichi stati italiani, la Russia, l'Impero ottomano e anche su conflitti europei, chiese, confessioni, e, infine, scoperte della scienza e invenzioni tecnologiche. Apprezzabile,



per quanto da aggiornare, anche la presenza degli specchietti bibliografici che infine indicano 702 volumi facendo riferimento a un gran numero di classici della storiografia italiana e internazionale. Anche qui lodevole il dizionario contenente 55 termini molto importanti per i concetti che esprimono e pertanto accompagnati da una contestualizzazione e da una breve trattazione in senso diacronico. Infine, davvero notevole anche il lavoro di omogeneizzazione stilistica e linguistica compiuto su tutto il volume che rende non troppo nette le differenze tra gli autori.

### 3) AA.VV., *Storia contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998

Periodo di riferimento: 1815-1991

Si tratta sicuramente di un manuale analitico con riferimenti cospicui al dibattito storiografico, ma non alle fonti. Si presenta come un testo denso di contenuti con molte citazioni e rimandi ad autori di diverse discipline. Come i manuali della sua stessa collana, è impostato come una serie di lezioni universitarie su specifici temi, ognuna di esse ha una sezione iniziale in cui si specifica il *problema* e una con le *conclusioni*. Le domande che spesso corredano il testo sono la riprova anche del suo carattere di sintesi interpretativa, ben equilibrato nella partizione tra 1800 e 1900 (45%-55%).

Non è un manuale evenemenziale, ma fortemente incentrato sulle strutture, in particolare sociali ed economiche, e il cui intento è la ricostruzione di quadri complessivi, processi e macrocontesti, in tal senso è netta l'impressione che per studiarlo al meglio vi sia bisogno di una solida conoscenza di base; lo spiega bene il fatto che non scende mai nei dettagli su fatti e vicende. Vi sono dunque dei "vuoti evenemenziali" tanto che per esempio vi sono solo cenni a temi come la costruzione del consenso da parte di nazismo e fascismo, e non vi è spazio per la Società delle Nazioni, l'ONU, l'assassinio di Kennedy o di Martin Luther King, e mancano del tutto o quasi le vicende del Vicino Oriente e il conflitto arabo-palestinese.

È un manuale eurocentrico, in realtà concentrato su Italia, Francia, Germania, G.B., Russia e USA, l'Asia compare raramente e molto spesso solo in relazione all'Europa, del tutto assente il Sud-America ma anche stati come i Paesi Bassi, la Spagna, i Paesi scandinavi, mentre vi sono solo pochi cenni all'Impero Ottomano e all'Africa. Al di là alle strutture, una certa attenzione è data soprattutto alla storia delle donne, non solo con uno specifico capitolo dedicato, ma anche attraverso riferimenti in molti altri capitoli. In generale apprezzabilissimi i cinque capitoli finali che, al di là della storia di genere si concentrano su questioni/politiche sociali, religione, progresso e avanzamento tecnico con riferimento all'ambiente, al concetto di contemporaneo.

Non sono presenti cartine e l'apparato iconografico è praticamente inesistente con sole 3 tabelle e 2 grafici. La centralità data all'Occidente è confermata dal fatto che Italia, Francia, Germania, G.B. e in più gli USA sono oggetto di una cronologia abbastanza dettagliata e specifica sui principali eventi dell'età contemporanea fino al 1992; a questa si aggiunge anche una cronologia su democratizzazione politica, movimento operaio e sindacale, imperialismo e decolonizzazione. Ottima, per quanto da aggiornare, la presenza di specchietti bibliografici che infine indicano 592 volumi facendo riferimenti a molti classici della storiografia italiana e internazionale. Lodevole anche il dizionario contenente 44 termini molto importanti per i concetti che esprimono. Notevole il lavoro di omogeneizzazione stilistica e linguistica compiuto su tutto il volume che, a parte i primi due capitoli e quello di Remo Bodei, rende le differenze di stile tra gli autori meno nette.

**4) M. Bettalli (a cura di), *Storia Greca*, Roma, Carocci, 2006**

Periodo di riferimento: 2200 a.C. - 146 a.C. (distruzione di Corinto). [Nucleo principale: VII sec - II sec a.C.]

È un manuale agile di 253 pagine effettive alle quali si aggiungono le 53 di riferimenti bibliografici e fonti. L'impostazione è analitica, sia in riferimento alle fonti e ai dati disponibili, sia in merito alle diverse posizioni storiografiche e alle questioni rimaste insolute. Ciò è subito molto chiaro fin dall'introduzione che pone problemi di periodizzazione e chiarisce alcuni punti fermi della narrazione come, per esempio, la volontà di non privilegiare l'età classica a scapito delle altre e di non dare adito all'esistenza di nessun miracolo greco, ma di presentare invece il contatto e lo scambio con le altre civiltà orientali come il reale tratto distintivo di questa civiltà.

Il volume pur privilegiando l'aspetto evenemenziale, non si concentra particolarmente sugli eventi militari e soprattutto non enfatizza in alcun modo i profili biografici delle più importanti figure della storia greca. Inoltre, non trascura le strutture sociali, economiche, culturali e religiose che occupano all'incirca il 20% del volume (come precisato dagli stessi autori) restituendo un quadro ben tratteggiato del mondo greco ed ellenistico, che oltre a non dimenticarsi di porre l'attenzione anche sulla condizione delle donne, ha il chiaro intento di sfatare miti e false concezioni che ancora stentano a scomparire. In tal senso, per esempio, insiste molto sulla poca appropriatezza del termine "colonizzazione", rifiuta l'interpretazione delle guerre persiane come scontro tra civiltà e si oppone alla descrizione deterministica e finalistica del cammino della *polis* secondo cui essa avrebbe attraversato diverse tappe (monarchia, aristocrazia, tirannide e democrazia) che l'avrebbero poi condotta alla meta finale rappresentata dalla democrazia.

In merito ai contenuti, la storia della Macedonia (fino a Filippo II) e di Tessaglia, Epiro e Creta occupano uno spazio insignificante, mentre alla Sicilia e alla Magna Grecia sono dedicati tre capitoli molto veloci, quasi impressionistici di cui il primo è il 18, dopo ben 196 pagine. Bene invece l'ampia attenzione concessa a Minoici e Micenei dei quali si propone una storia non evenemenziale grazie all'ampio riferimento alla ricerca archeologica. In tal senso uno dei punti fermi del libro consiste proprio nel contatto diretto con le fonti, letterarie, epigrafiche e archeologiche che non solo sono incluse in una decina di circostanze, ma sono costantemente chiamate in causa anche alla fine di ogni capitolo (tranne da 1-5), dove, oltre a una brevissima sintesi per punti degli argomenti trattati, si trovano i riferimenti alle fonti utilizzate (anche quando non espressamente citate), e una bibliografia ragionata molto ricca, accurata, aggiornata sui singoli temi trattati.

Non si notano particolari differenze di scrittura tra i tre autori se non il ricorso da parte di Bettalli – al quale è affidato il nucleo centrale della storia greca – a un discorso che tende spesso a dividere per punti le questioni individuando così alcuni riferimenti essenziali, e si serve di un linguaggio molto chiaro e semplice, non privo di qualche enfaticizzazione e qualche ammiccamento a termini inglesi in voga al fine di coinvolgere e stimolare il lettore con un'operazione che sostanzialmente si rivela riuscita perché la lettura è piacevole e scorrevole. Buono l'apparato di supporto con qualche immagine e tabella sulla periodizzazione e le diverse dinastie, e un buon numero di cartine. In conclusione, un manuale molto agile che può costituire un punto di riferimento per uno studente alle prime armi, ma che va integrato durante un corso perché in più di un'occasione la trattazione può risultare superficiale o troppo veloce.

**5) M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2009**

L'opera è caratterizzata dalla presenza di un ragionamento al cui interno è possibile trovare moltissimi spunti, dal momento che vi sono tanti consigli pratici per lo sviluppo del metodo e degli strumenti critici

necessari allo storico. La si può definire, oltre che una difesa della storia e un trattato metodologico, anche un'opera dall'altissimo valore didattico per la quantità di questioni che chiarisce e per il fatto di essere in grado di rendere cosciente il lettore dei principali problemi del fare storia.

Il linguaggio è chiaro, ma il ragionamento è spesso complesso, colmo di riferimenti letterari, filosofici e storici che lo rendono un lavoro che merita grande concentrazione. Si tratta di un testo appassionante, ricco di aneddoti, attraversato da una fine ironia e da un grande acume critico, tutti elementi che gli fanno assumere l'aspetto di una fine dissertazione che ha il pregio di aprire a una storia non più soltanto evenemenziale, ma fortemente connessa alle altre scienze sociali e in direzione dell'interdisciplinarietà. È un testo raccomandabile perché spinge a riflettere criticamente sulla storia e che può fungere benissimo da introduzione allo studio della storia non solo per l'attualità delle osservazioni che contiene, ma anche per la forte passione che trasuda dalle sue pagine.

#### **6) R. Bordone, G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009**

Periodo di riferimento: V sec. d.C. - 1492

Si tratta di un manuale particolare perché incentrato sulle strutture piuttosto che sull'aspetto evenemenziale e anche perché connotato da un chiaro intento didattico volto a sottolineare la differenza esistente tra la realtà storica e la vulgata comune sul Medioevo, che tenta di correggere mettendo in evidenza stereotipi e false credenze su argomenti spesso mistificati (il feudalesimo, i servi della gleba, lo *ius prime noctis*, etc.) e decostruendo anche miti ed ex-fatti (come quello di Arduino d'Ivrea). È suddiviso equilibratamente in tre parti: una per l'alto medioevo (120 pp.), una per il basso (145) e una per le strutture con riferimento a società, religione ed economia (125).

È un manuale discorsivo, non particolarmente analitico, ma non evenemenziale – d'altronde sono gli stessi autori che invitano a non confondere la storia evenemenziale con la storia politica dal momento che quest'ultima è da intendersi come storia delle forme di convivenza fra gli uomini, dei contrasti/confronti tra le forze in campo, delle strutture di governo (cap. 17). Ciò vuol dire che l'opera, se utilizzata come strumento per una maggiore penetrazione nella realtà medievale da un punto di vista di studio delle istituzioni politiche e delle strutture di potere, è davvero eccellente perché riesce a fornire dei quadri di insieme che restituiscono un'idea chiara e precisa dei meccanismi di formazione degli Stati nazionali nonché degli apparati di governo. Al contrario, se usato come manuale di storia generale allora c'è bisogno di una necessaria integrazione dal momento che in questo senso non è esaustivo quanto un comune manuale. Lo fa intendere bene il capitolo 4, dove si passa velocemente dalla nascita della teocrazia papale alla fine della Guerra dei Cent'anni, e ciò rende molto bene la scarsa profondità evenemenziale del volume. Lo conferma anche la guerra greco-gotica solo accennata, così come la nascita e diffusione dell'Islam, mentre gli Ottoni sono soltanto nominati e il testo è abbastanza conciso anche sulle lotte tra i comuni e Federico I/Federico II. La scelta di procedere per grandi quadri e di assegnare alcuni argomenti alla sezione finale sulle strutture fa sì anche che vi siano deroghe alla canonica sequenza cronologica, cosa che ne complica maggiormente la fruizione. Sono encomiabili la chiarezza e la precisione della ricostruzione su alcuni argomenti nodali come il vincolo vassallatico-beneficiario, l'incastellamento e la frammentazione dei poteri, mentre nell'ultima parte, anche se il discorso sulla società medievale è breve ha il merito di restituire un'idea delle istituzioni medievali e della mentalità del tempo, nonché sull'alimentazione. La sezione sulla religione è sviluppata solo per cenni, mentre è molto più articolata e fatta davvero bene quella sull'economia, in particolare il sistema curtense è spiegato in modo magistrale.

L'impostazione è eurocentrica e procede con un'attenzione via via decrescente dall'Italia all'Europa mediterranea e franca, fino al resto del continente e alla vicina Asia; ha il merito di non trascurare l'aerea

iberica, scandinava, ma anche Svizzera, Scozia, le signorie italiane minori e la Sardegna. I riferimenti alle fonti sono pochi, vi è giusto qualche passo all'interno del testo, mentre è molto scarso l'apparato iconografico che può contare solo su 4 immagini e 6 cartine. Non sono presenti approfondimenti mentre la bibliografia è in grado di fornire un primo orientamento di base con 280 volumi (una novantina per ciascuna parte). È caratterizzato da grande semplicità e chiarezza espositiva, oltre che da un uso ingente di termini tratti direttamente dalle fonti e dei quali si precisa l'etimologia con molta cura. Nota di merito finale per la magistrale introduzione a cura di Giuseppe Sergi e contenente questioni di periodizzazione, di definizione e storia del concetto di Medioevo, con i suoi usi e abusi.

### **7) A. Canavero, *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson, 2019**

Periodo di riferimento: 1815-2018

Un manuale molto sintetico con un taglio evenemenziale (politica, diplomazia e istituzioni politiche) molto marcato e un'impostazione tradizionale in cui trovano poco spazio economia, società e soprattutto cultura e prospettiva di genere. Essenzialmente eurocentrico (G.B., Germania, Italia, Francia, Austria, Russia) con quattro capitoli e diversi paragrafi sull'Italia curati molto bene. I riferimenti alle interconnessioni globali non mancano ma l'attenzione verso i paesi non europei, ma anche per l'area scandinava, si sviluppa per cenni come per la Cina e soprattutto il Giappone.

Una certa attenzione viene dedicata alla religione cattolica e in particolare al processo di trasformazione della Chiesa, con riferimenti ad alcuni papi. Grande attenzione alla questione medio-orientale soprattutto su Israele, oltre che alla Società delle Nazioni, al processo di costruzione dell'UE, all'ONU, e all'Europa sovietica. È molto più calibrato sul Novecento che occupa il 61% del volume, mentre si attesta al 30% l'Ottocento e al 9% gli anni Duemila. L'impostazione tradizionale del manuale si evince chiaramente anche dal grande spazio dedicato alle Guerre mondiali che nel complesso occupano ben cinque capitoli (22% del manuale). Il volume si conclude con un quadro molto veloce che va dall'attentato dell'11 settembre 2001 fino al 2018; in tal senso è interessante il fatto che eventi molto recenti sono già storicizzati e riportati tramite l'utilizzo del passato remoto nonostante si tratti anche di fenomeni in qualche modo ancora in corso quando il volume è stato pubblicato – si pensi per esempio alla *Brexit* o alla presidenza degli Usa di Donald Trump.

Il linguaggio è diretto ed essenziale, con qualche ripetizione. Le caratteristiche fin qui enunciate rispecchiano esattamente ciò che viene detto nella prefazione dove l'autore afferma di non aver voluto inserire dibattiti storiografici, questioni sulla periodizzazione e approfondimenti per non gravare su uno studente che deve prima acquisire un sapere di base per poi approfondire, così da non rischiare di costruire sul vuoto. Eccellente il proposito, pienamente rispettato, di dare ampio spazio alla geografia con un adeguato e ricco supporto cartografico di ben 47 carte con cui l'autore, non a torto, intende rispondere anche alla sempre minore attenzione dedicata alla geografia nelle scuole. Si segnala infine una conclusione che critica fortemente i postmodernisti e la loro illusione della fine della storia.

### **8) C. Capra, *Storia moderna. 1492-1848*, III ed., Milano, Mondadori, 2016**

Periodo di riferimento: 1492 -1848

Nonostante sia il manuale di storia moderna più utilizzato nelle università italiane e il secondo in assoluto, si tratta di un lavoro che richiede un'analisi molto attenta e questo perché pur essendo indubbiamente un ottimo lavoro, presenta qualche questione problematica in merito all'impostazione. È senz'altro molto apprezzabile la divisione in due parti: la prima, che è molto analitica, presenta tanti

riferimenti a monografie e a qualche fonte, ed è dedicata all'analisi di fenomeni economici, culturali, istituzionali, sociali di lunga durata e serve a tracciare un quadro generale delle strutture nel contesto europeo per tutta l'età moderna al fine di creare dei punti saldi su cui ancorare la seconda parte, costituita dalla più tradizionale trama evenemenziale. In quest'ultima – di cui parleremo d'ora in avanti – la narrazione diventa molto più discorsiva, anche se non scompaiono le tante citazioni, delle quali il manuale è colmo, e i riferimenti alla situazione attuale del dibattito storiografico, molto spesso affrontati anche attraverso gli approfondimenti, ben fatti e sempre molto densi di contenuti su temi già presenti o utili per integrare. Lo svolgimento evenemenziale domina in maniera netta, ma non esclude cenni a società, cultura, e, soprattutto, alla demografia storica e all'economia; in generale, nel trittico economia-riforme-istituzioni è riconoscibile il nucleo tematico del testo.

Da un punto di vista contenutistico molti conflitti sono spiegati troppo concisamente (Guerra di successione austriaca, Guerra dei Sette anni) così come alcuni argomenti e qui subentra uno dei nodi critici del volume, ovvero il suo dichiarato eurocentrismo. In particolare, Francia e Inghilterra ne sono il vero centro, mentre la Spagna scompare dopo il Cinquecento e all'Italia vengono dedicati in tutto quattro capitoli, uno per ogni secolo, e neanche troppo esaurienti; la Russia riceve una certa attenzione, non così l'Impero ottomano. Al resto del mondo sono dedicati praticamente tre capitoli, il primo (il quindicesimo) dopo ben duecento pagine presenta una trattazione molto veloce sull'Oriente condensando in pochissime righe secoli di storia, cosa che avviene nuovamente nel penultimo capitolo a proposito del '700-'800. A parte la conquista, c'è poco sull'America, se non per la guerra d'indipendenza, la cui trattazione è insufficiente, e lo stesso si può dire degli aspetti sociali ed economici riguardanti il contesto americano riportati in modo a dir poco impressionistico. È ben ricostruita la Rivoluzione francese, anche se lascia qualche dubbio la sua divisione in due capitoli in coincidenza della caduta della monarchia, forse maggiore spazio ed enfasi dovevano essere riposte sulla rilevanza della costituzione del 1793. Interessante, anche storiograficamente, lo sforzo di ridimensionare il peso catastrofico della crisi generale del Seicento, sostenendo la tesi di una redistribuzione delle risorse dal Mediterraneo all'Atlantico ed evidenziando anche alcuni elementi positivi relativi all'Italia. Per concludere un'osservazione sulla periodizzazione; non è chiara la ragione per cui il manuale, abbastanza stancamente, vada oltre il Congresso di Vienna per giungere fino ai moti del 1848 che tuttavia non vengono trattati. Va aggiunto, che sono del tutto assenti la storia delle donne e la prospettiva di genere.

Molto strutturato e ben fatto l'apparato iconografico e di supporto, con ben 48 carte e 20 tra grafici e tabelle che confermano l'interesse per l'economia e la demografia. Molto aggiornata la bibliografia con 5/6 volumi proposti alla fine di ogni capitolo, alla quale si accompagna un'ulteriore bibliografia ragionata finale sui fenomeni di insieme riguardanti l'età moderna e su alcuni strumenti di orientamento. Il linguaggio è chiaro e semplice, anche se i tanti riferimenti esterni potrebbero stancare il lettore.

**9) M. Cattaneo, C. Canonici, A. Vittoria, *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II ed., Voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012**

Periodo di riferimento: 1° tomo: (dal capitolo 8 in poi) 1500-1650; 2° tomo: 1650-1815 (fino al capitolo 9)

Si tratta sicuramente di un caso particolare per diversi motivi e non soltanto perché si tratta di un testo originariamente dedicato alla scuola, e poi utilizzato anche nell'ambito universitario. È un lavoro che per il grado di dettaglio, la quantità e qualità degli strumenti di approfondimento e di supporto offerti probabilmente mal si concilia con la scuola. È discorsivo ed essenziale, prevalentemente evenemenziale, ma caratterizzato da poche date e da una volontà di non scendere nel dettaglio delle guerre e dei conflitti dei quali praticamente mai si interessa militarmente. Non dimentica le strutture alle quali concede uno spazio notevole sotto forma di capitoli a parte. È quindi molto attento all'impatto e al ruolo dell'arte in

politica e società, così come al ruolo delle donne, di fatto è il primo lavoro in cui trova spazio la storia di genere. Il capitolo 16, per esempio, è davvero encomiabile perché si occupa non solo di donne, ma anche di minoranze come ebrei, zingari ed emarginati e a tutto ciò che è veniva considerato diverso e del quale viene messa in luce la valenza sociale, culturale e politica. Allo stesso modo si occupa di costume e società, mostrando attenzione anche per la sfera materiale ed emozionale oltre che per la demografia, l'economia e la cultura. Non è un manuale analitico nella scrittura, ma su alcuni argomenti riflette con attenzione sul dibattito storiografico (crisi del Seicento, rivoluzione demografica, Rivoluzione francese, Repubblica napoletana) e integra nel testo citazioni da storici e altri autori del passato.

È didatticamente molto accorto non solo perché si preoccupa di far comprendere che mai i fenomeni possono essere riconducibili a una sola causa, ma anche perché presenta un apparato di approfondimento ricco e composito. Per cominciare si segnala per un'attenzione enorme verso l'uso e l'interpretazione delle immagini (ben 301) ed è evidente che il volume si rifà ai cosiddetti *visual studies*. Lo testimonia bene anche l'accuratezza delle didascalie che accompagnano le raffigurazioni e il fatto che ogni capitolo è introdotto proprio da un'immagine in cui è racchiuso il senso del tema che sarà oggetto della ricostruzione. Ogni capitolo presenta quattro fonti e passi di storici per un totale di 72 brani che aiutano a problematizzare le questioni emerse nel testo; accanto a una bibliografia ricca e aggiornata di oltre 250 volumi, divisa per capitoli e argomenti, sono offerti anche una filmografia e una sitografia; da notare che per alcune voci, come Luigi XIV, Versailles, l'assolutismo illuminato e Napoleone, viene considerato positivamente anche l'uso di Wikipedia.

Contenutisticamente è fortemente eurocentrico, lo spazio riservato al Nord e all'Est-Europa è quasi nullo, così come quello per i Turchi e il resto del mondo che compare sostanzialmente soltanto in relazione alla colonizzazione (o alla Rivoluzione americana). Molto attento a Riforma e Controriforma, anche da un punto di vista teologico e dottrinale, mentre lo è poco nei confronti dell'Italia, a parte che nel caso della Repubblica napoletana. Argomenti trattati molto bene sono la Rivoluzione americana e soprattutto quella francese, entrambe oggetto di un'approfondita analisi che evidenzia le trasformazioni ideologiche, culturali, sociali, artistiche che esse hanno generato finanche a livello di costumi e moda. C'è grande accuratezza anche da un punto di vista cartografico con ben 64 cartine. Si caratterizza, inoltre, per un linguaggio chiaro, ma non semplice e forse non del tutto adatto alla scuola.

#### **10) R. Comba, *Storia Medievale*, Milano, Cortina Editore, 2012**

Periodo di riferimento: I secolo d.C. - 1453/1492

Un buon manuale, con un linguaggio molto chiaro e accessibile, che dà grande attenzione alle strutture sociali, economiche e anche alla cultura e alla mentalità dell'uomo medievale. Indugia sull'agricoltura e il commercio, oltre che sul rapporto tra città e campagna e sulle loro diversità. Questo forte interesse socioeconomico e culturale è testimoniato dalla presenza di ben 10 capitoli su 25 con questo taglio, oltre che dal fatto che essi fanno da introduzione alle parti sulla tardo-antichità, il pieno e il basso Medioevo. Da un punto di vista contenutistico è aggiornato, ma non è dotato di fonti - tranne che nel caso di qualche cenno ad alcuni cronisti - e non presenta riferimenti al dibattito storiografico. Nel complesso risulta anche molto equilibrato nella suddivisione tra l'alto e basso Medioevo.

Trascura l'area russa e scandinava, oltre che le vicende islamiche e orientali, inoltre, da un lato non si occupa dell'Inghilterra prima della conquista normanna, dall'altro dell'Impero bizantino dopo l'XI secolo. Manca di fatto la figura di San Luigi di Francia. La trattazione politica dal pieno Medioevo si sviluppa nel senso di un rafforzamento delle monarchie nazionali.

Presenta uno stile di scrittura molto narrativo e poco analitico che si caratterizza per una certa ripetitività - anche tra capitoli -, una ricorrenza all'espedito retorico e didattico di porsi domande, e una tendenza alla schematicità che vuole i fenomeni, le cause, i provvedimenti, gli effetti, presentati secondo uno schema fisso del tipo "a. - b. - c". oppure "1. - 2. - 3. - 4.", che alla lunga rischia di stancare e non sappiamo fino a che punto possa favorire la memorizzazione. Per concludere presenta un apparato iconografico adeguato, abbastanza corposo, ma ha due lacune importanti, ossia l'assenza di una bibliografia e di una qualche forma di approfondimento.

#### **11) P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005**

Il libro, come dichiarato dagli autori, nasce dalla didattica ed è stato pensato per essa come un agile manuale introduttivo allo studio della storia. Si tratta di un volumetto di 137 pagine che cerca di fornire alcuni concetti fondamentali per l'inquadramento e la comprensione di che cosa sia la scienza storica. Comincia col tracciare un brevissimo profilo di storia degli studi a partire dal positivismo; allo stesso tempo vengono messe in luce alcune criticità come quella dell'uso pubblico della storia, della soggettività, del rischio delle periodizzazioni e dell'ambiguità del suo linguaggio. Dopo aver riconosciuto il valore dell'esperienza delle *Annales*, ma anche il suo superamento, ci si concentra sul metodo storico con accenni alla critica decostruzionista, e quindi al rapporto con le fonti, rappresentato come il punto nodale del lavoro dello storico di cui vengono passate in rassegna le difficoltà principali.

Nella seconda sezione dedicata alle periodizzazioni, manca del tutto il riferimento alla storia antica, e dunque la ricostruzione ha inizio col Medioevo, del quale si traccia un quadro generale che ha il pregio di fornire le linee fondamentali e i processi chiave di quest'epoca storica, per di più chiarendo anche alcuni concetti, spesso equivocati, come quello di feudalesimo, e smontando miti storiografici come quelli legati alla "democrazia" del comune. Il quadro diviene decisamente più impressionistico e meno dettagliato per le successive due sezioni; per quella moderna, dopo aver posto l'attenzione sul concetto di modernità e sulla sua periodizzazione, si insiste molto sulle trasformazioni di tipo economico (con annesse ricadute sociali) relative al mercato, al lavoro, ai capitali, senza alcuna pretesa di coprire tutto il quadro dell'età moderna o di trattare di qualche argomento in particolare. Allo stesso modo, anche per l'età contemporanea la trattazione si concentra molto sull'economia.

Nel complesso il volume rappresenta davvero un'introduzione, nel senso che è forse utile per un primissimo approccio per chiunque voglia avere una visione più cosciente della storia come scienza. Infatti, i quadri offerti sono troppo generali, non esaustivi sia per la storia della storiografia che per le periodizzazioni, e manca anche solo un cenno all'epoca antica.

#### **12) M. Corsaro, L. Gallo, *Storia Greca*, Milano, Le Monnier, 2010**

Periodo di riferimento: 1900 a.C. - I secolo a.C. (romanizzazione) [Nucleo principale: VII sec - II sec a.C.]

Un manuale essenzialmente centrato sull'aspetto evenemenziale con una forte attenzione alla storia delle istituzioni politiche e agli eventi militari (come testimoniano anche gli schemi delle battaglie di Maratona, Salamina, Platea e Leuttra), ma che si caratterizza anche per un accentuato intento di dare peso e rendere cosciente il discente dell'importanza della geografia come spiegano perfettamente le ben 57 carte storiche presenti - numero insuperato da qualsiasi altro manuale. L'approccio pure essendo fortemente discorsivo non disdegna di problematizzare alcuni passaggi, dando conto anche delle diverse posizioni storiografiche e delle difficoltà legate alla ricostruzione storica in ragione della carenza o

assenza di fonti. In tal senso, sono numerosi i riferimenti alle testimonianze archeologiche, mentre, nonostante vi sia solo un riferimento a una fonte (epigrafica) resta costante il problema della loro interpretazione nonché l'esplicito rimando ad Erodoto, Tucidide, Senofonte e altri.

Da un punto di vista contenutistico, il volume si divide in cinque parti ed ha inizio con Minoici e Micenei per terminare con la fine del mondo greco tra il II-I secolo a.C., il cui ultimo atto è rappresentato dalla conquista romana dell'Egitto dopo la sconfitta di Azio. La trama politica è l'elemento fondante della narrazione, e, a parte rarissimi cenni all'inizio, società, economia, religione e cultura trovano raramente spazio; si collega a questo il fatto che alcune figure costituiscono dei punti di riferimento dai quali la narrazione non intende prescindere. In particolare, ciò è valido per Pericle e Alessandro Magno, e poi anche per Licurgo, Policrate, Solone, Clistene, Temistocle, Dionisio di Siracusa, Epaminonda, Pelopida, Timoleonte, Filippo II, Antioco III, Agatocle, Pirro, Ierone II. Lodevole la trattazione su Alessandro perché impostata in modo problematico su alcuni punti controversi e leggendari, nonché perché ne evidenzia la deriva autocratica. Alcune aree come l'Epiro e Creta, e prima di Filippo II anche la Macedonia, sono marginali così come lo sono la Magna Grecia e la Sicilia, che tuttavia grazie a Siracusa trova un po' di spazio in più (posto alla fine di ogni capitolo).

Eccellente l'apparato iconografico e di supporto che oltre alle carte presenta 15 immagini, 30 piccoli approfondimenti su specifici temi e 12 specchietti cronologici sulle dinastie e le successioni di sovrani, le quali, insieme alla cronologia finale, ben evidenziano il taglio del volume. Ottima anche la bibliografia finale, ricca e molto aggiornata nonché la sitografia, nella quale si segnala la presenza di molte voci biografiche prese da Wikipedia, molte delle quali sono "voci in vetrina", cioè considerate corrette e complete dalla stessa enciclopedia ed evidentemente ritenute tali anche dagli autori. In conclusione, un manuale, breve, ma ben fatto e ricco di contenuti, con un linguaggio chiaro e intuitivo da integrare con fonti e testi che vadano nel senso di un approfondimento sulla società, sui costumi e sulla cultura greca.

### **13) P. Delogu, *Introduzione allo studio della Storia Medievale*, Bologna, Il Mulino, 1994**

Periodo di riferimento: IV - XIV

Anche se non intende presentare una lezione di metodo storico – poiché ritiene che il metodo possa essere appreso solo col lavoro sul campo e tramite la guida di un maestro – fornisce comunque indicazioni su tecniche e conoscenze basilari utili per svilupparlo o quanto meno per giungere a un primo consapevole approccio verso lo studio della storia medievale. Si articola in tre parti, nella prima si affronta il concetto e anche il problema Medioevo con una storia della storiografia che presenta numerose correnti e classici, fermandosi di fatto alla svolta delle *Annales*. Si passa poi a una definizione del Medioevo in cui vengono affrontati problemi relativi alla periodizzazione e tratteggiati i caratteri originali di quest'epoca tra i quali vi sono l'incontro-scontro latino-germanico, la fede, la sperimentazione politica e del potere, l'origine e la formazione delle nazioni e del concetto di Europa.

La seconda parte è dedicata alle fonti, divise essenzialmente in scritte e materiali e delle quali si descrivono brevemente le principali tipologie (narrativa, documentaria, legislativa, giudiziaria/fiscale, epistolare, agiografica, liturgica, letteraria; mentre per quelle materiali vi è quella archeologica, numismatica, sfragistica, epigrafica, artistica). Il passo successivo è una storia della produzione storiografica medievale di ben 62 pagine che ha il merito di dimostrare l'infondatezza della tesi secondo cui il Medioevo non si sarebbe interessato del passato. Successivamente lo studente viene messo a contatto con scienze come la numismatica, la diplomatica, la cronologia e la paleografia oltre che con importanti istituzioni come la cancelleria e il notariato di cui si propone una breve storia. Tuttavia, riteniamo che la descrizione delle parti essenziali di un documento poteva e doveva essere accompagnata



da una qualche immagine esemplificativa. Lo stesso vale per la parte dedicata all'archeologia medievale e alla stratigrafia, che a nostro avviso doveva essere accompagnata anche da un'adeguata attenzione rivolta allo studio di monumenti/strutture o immagini medievali, che non sono menzionate.

La terza ed ultima parte si configura come una sezione di orientamento che ha il pregio di offrire strumenti utili per fare ricerca e che si compone di repertori bibliografici e collezioni di fonti, dizionari ed enciclopedie, e rende noti anche quali sono i principali centri di studio, i periodici, gli atlanti italiani e stranieri di riferimento. È un manuale ancora utilizzabile, ma che meritava di essere riproposto aggiornandolo e integrandolo, cosa che è stata fatta nel 2003 quando ne è stata proposta una nuova edizione che pur lasciando invariata la struttura di riferimento ha visto uno snellimento che lo ha portato a 228 pagine.

#### **14) T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea*, vol. I-II, Milano-Torino, Pearson, 2016**

Periodo di riferimento: 1° tomo: 1770-1915; 2° tomo: 1915-2015

Un manuale che si caratterizza per la sua visione dichiaratamente non eurocentrica con inserimento della storia dell'Occidente in una dimensione globale, nonostante ciò, questo non impedisce che il centro della narrazione riguardi particolarmente Inghilterra e Francia, ma anche Germania, Russia, USA e Italia, mentre i paesi scandinavi sono praticamente assenti (citati brevemente solo alle pp. 219 e 389), così come la Spagna, il Portogallo e l'Impero Ottomano (tutti definiti come "periferia dell'Europa", p. 388). L'approccio in generale è molto critico e riflessivo con un'attenzione storiografica fortemente accentuata anche grazie ai tanti approfondimenti alla fine di ogni capitolo e ai molti riferimenti a storici all'interno del testo, scarseggiano invece quelli alle fonti.

Il volume ha un taglio politico-diplomatico, dunque un'impostazione sostanzialmente evenemenziale, ma con una forte attenzione ai dati e ai processi economici e anche alla storia delle istituzioni politiche. Frutto di questo taglio interpretativo che trascura maggiormente la parte socioculturale, ma anche la prospettiva di genere - se si eccettua qualche riferimento sparso alla lotta per il suffragismo femminile - è la grande presenza di date. Il primo tomo è forse più adatto a un esame di storia dell'Ottocento perché se si sommano le sue pagine con quelle del secondo volume si arriva a ben 985 pagine, forse un po' troppe (il Sabbatucci-Vidotto ne conta ben 233 in meno). In tal senso non è una scelta neutra quella di accordarsi ad Hobsbawm e far coincidere il volume con il *lungo Ottocento*, perché induce gli autori a occuparsi anche dei primi quindici anni del Novecento in modo da far coincidere, più o meno, il secondo volume con il *secolo breve*, partendo dalla Grande Guerra. Dunque, il trittico delle Rivoluzioni e dell'epoca napoleonica doveva essere sintetizzato (è di 125 pp.) considerando che si tratta di temi già trattati dalla storia moderna; allo stesso modo si può dire che un alleggerimento del manuale lo si può ottenere evitando le ben 70 pagine dedicata agli approfondimenti storiografici, che tuttavia costituiscono davvero uno dei punti di forza del manuale. È senza dubbio alcuno un buon testo, ma un po' faticoso da studiare perché nonostante un linguaggio chiaro e semplice offre, forse, un po' troppi contenuti.

Nel secondo tomo il canovaccio resta lo stesso ma si accentua l'importanza dell'economia, della società e della cultura. La prospettiva globale è molto più accentuata, e si fanno più radi i capitoli riguardanti l'Italia. Cala senz'altro il numero delle date mentre resta invariata la mole degli approfondimenti storiografici. Discutibile il fatto che in questo tomo non vi siano affatto carte, imprescindibili per alcuni argomenti. Anche se la ricostruzione sembra migliore rispetto a quella del primo tomo vi sono alcune lacune, come per esempio gli ultimi due capitoli, un po' frammentari perché si occupano di un passato forse ancora troppo recente, così come qualcosa in più poteva essere fatto in merito alla I Guerra Mondiale, curata un po' sinteticamente, e sul conflitto arabo-palestinese presente

solo per cenni. Ottima, internazionale e aggiornatissima la bibliografia finale che può contare su oltre 500 titoli ed è senz'altro un valore aggiunto dell'opera.

**15) E. Gabba (a cura di), *Introduzione alla storia di Roma*, Milano, LED, 1999 (ristampa 2006)**

Periodo di riferimento: 753 sec. a. C. - 476 d. C.

Un buon manuale che tuttavia presenta diverse criticità, la prima consiste nella differenza di scrittura tra i suoi cinque autori. Gabba ha uno stile chiaro ma analitico e complesso, a lui sono affidate le sezioni sulla monarchia e sulla Repubblica nonché l'introduzione metodologica che mette in guardia dall'utilizzo scevro di giudizio critico delle fonti letterarie – un vero e proprio *leitmotiv* che ritorna spesso anche nella trattazione degli altri autori. Lo Cascio ha uno stile molto più chiaro e narrativo, si concentra maggiormente sugli aspetti politici e biografici di epoca imperiale, offrendo giudizi molto equilibrati anche nei confronti di imperatori come Caligola e Nerone, dei quali smonta la leggenda nera. Tuttavia, la sua narrazione procede molto velocemente a partire dal IV-V sec. d.C., anche per cenni (per es. nei casi di Costantino e il cristianesimo, e dei Valentiniani), e ciò comporta dei problemi di comprensione perché i capovolgimenti si susseguono quasi freneticamente e per lo studente diventa difficile seguirne la trama e memorizzarli. Nella sua trattazione le fonti sono assenti, ma compaiono alcune importanti questioni storiografiche, in particolare quelle sulla “caduta senza rumore” dell'Impero romano e sull'economia imperiale (cap. 14). Troiani si occupa del capitolo finale riguardante la religione, tema molto trascurato nel volume, ma che almeno qui trova uno spazio che non consiste in un mero elenco di divinità ma in un vero e proprio saggio sul concetto romano di religione grazie al quale vengono sfatati alcuni falsi miti anche con l'uso di alcune fonti all'interno del testo. Foraboschi ha scritto alcune sezioni dell'età repubblicana con uno stile descrittivo e un certo gusto anedddotico. Infine, Mantovani si occupa dei due capitoli di diritto con un approccio molto analitico e uno stile di scrittura complesso che richiede parecchia attenzione, ma che in alcuni momenti rischia di essere pedante. Questa diversità degli autori rappresenta una ricchezza e un problema allo stesso tempo e dà vita a una consistente varietà di stili e approcci a cui si ovvia con la continuità dei capitoli trattati da un solo autore, cosa che però comporta anche ripetizioni di alcuni argomenti.

In generale, il manuale si caratterizza per uno stile discorsivo che pur dando spazio all'economia, e molto di meno alla società e alla cultura romana, è in realtà molto incentrato sull'aspetto evenemenziale; battaglie, politica, biografie prevalgono in maniera netta pur senza riempire il testo di date. È evidente un'impostazione metodologica critica che fa uso di fonti e propone spunti metodologici sull'interpretazione delle stesse.

L'assenza delle carte storiche è un problema visto che le uniche quattro poste alla fine del volume non sono sufficienti a coprire l'ampio spazio a cui la storia romana deve fare riferimento. Sono assenti anche le immagini. Forse, la vera criticità del volume è rappresentata dai capitoli sul diritto repubblicano e imperiale (9 e 18) perché si tratta di ben 181 pagine (30% del manuale), la cui utilità non è chiarissima dal momento che non solo sono troppo tecniche e complesse, ma risultano anche avulse rispetto al resto; questo è un problema che riguarda anche le 106 pagine del capitolo sull'economia repubblicana (8), che letteralmente spaccano in due il volume, forse una buona soluzione poteva essere quella di inserire alcuni dei temi toccati in queste sezioni sotto forma di approfondimenti. Infine, da notare la qualità della bibliografia ragionata, che si caratterizza per la sua esaustività e profondità (ben 32 pagine) ed è divisa in sei ambiti che sono la monarchia-repubblica, l'impero, il tardo-antico, l'economia, il diritto e la religione.

**16) P. Grillo, *Storia Medievale. Italia, Europa, Mediterraneo, Milano-Torino, Pearson 2019***

Periodo di riferimento: III sec. d.C. - 1492

È un buon manuale la cui impostazione è prevalentemente evenemenziale dal momento che la storia sociale ed economica è presente solo nei capitoli 11, 17 e 20. Risulta abbastanza residuale anche lo spazio riservato alla storia religiosa e culturale, mentre è evidente che è stata fatta la scelta di non trattare la storia dell'Europa nord-orientale poiché non c'è spazio per la Russia, e soprattutto per l'area scandinava, le crociate del Nord; lo stesso si può dire anche per la vicenda di Carlo il Temerario, mentre molto apprezzabile è l'attenzione e la continuità data alla storia dell'Impero d'Oriente e in generale le molte digressioni che fanno riferimento ai diversi popoli orientali, includendo non solo Turchi e Mongoli, ma anche l'Estremo Oriente. Bene la presenza di molte carte perfettamente funzionali alla trattazione e integrate con essa, così come il linguaggio, molto semplice e chiaro, e l'equilibrato bilanciamento dello spazio dedicato ad alto e basso Medioevo. Nel testo emergono in modo chiaro anche gli interessi dell'autore dato che trova spazio anche la storia militare.

Il volume è attraversato anche dalla volontà di decostruzione di alcuni miti storiografici e talvolta, in alcuni punti nodali, l'approccio diventa molto analitico. In particolare, ciò può essere riscontrato in un'ampia attenzione che viene data a una ricostruzione molto aggiornata del dibattito storiografico, ma anche nel contesto di alcune fonti che sono presenti all'interno del testo, alle quali si somma anche un'attenta considerazione dei risultati dell'archeologia, soprattutto per la prima parte. Il vero punto di forza del volume sta proprio nel modo in cui le fonti sono inserite all'interno della ricostruzione poiché questo dà modo agli studenti di avvicinarsi ad alcuni documenti fondamentali quali la regola di S. Benedetto da Norcia (p.78); l'editto di Rotari; un passo di Eginardo e uno dagli *Annali del regno dei franchi* (116-7); il *Dictatus papae*; un passo di Ottone di Frisinga sulla civiltà comunale; la regola bollata; il *Liber augustalis* (270); una descrizione della peste dall'introduzione del *Decameron* di Boccaccio (295).

**17) S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico, Bari-Roma, Laterza, 2010***

Periodo di riferimento: Medioevo - Età contemporanea

Agile e piacevole volumetto scelto per il suo frequente utilizzo e perché introduce lo studente alla conoscenza delle diverse tipologie di fonti storiche grazie a contributi da parte di specialisti di ogni singola tipologia. Si configura come un volume di introduzione e educazione alle fonti in tutte le loro diverse sfaccettature.

Ogni capitolo si occupa di un genere di fonte diverso e presenta alla fine una piccola bibliografia ragionata incentrata sull'argomento trattato e sul genere di documento oggetto di analisi. L'apparato iconografico si compone dell'immagine relativa a un'epigrafe di epoca moderna e di altre 13 per il capitolo sulla fonte iconografica. Discutibile l'assenza di una fonte concernente la storia greca e romana; a questo proposito poteva essere inserita almeno un esempio per una fonte letteraria e soprattutto uno per una fonte concernente l'archeologia. Il saggio sulla fonte elettronica, che si incentra su Wikipedia poteva forse fare riferimento anche al concetto di "meta-fonte" e alle conseguenze del processo di digitalizzazione dei documenti sul web. Il giudizio resta comunque più che positivo, perché il testo offre un buon campionario di esempi di analisi molto dense, chiare e appassionante che possono essere molto utili anche in relazione alla didattica laboratoriale e seminariale.

**18) A. Mastrocinque (a cura di), A. Momigliano, *Manuale di storia romana*, (II ed.) Torino, UTET, 2016**

Periodo di riferimento: VIII sec. a. C. - 566 d. C. (morte di Giustiniano)

Manuale di grande valore che nonostante sia stato scritto oltre sessanta anni fa può essere adottato tranquillamente anche grazie alla curatela di Mastrocinque, che lo rende aggiornato ed esaustivo senza nascondere la veneranda età rintracciabile in un linguaggio in alcuni momenti un po' vetusto, ma chiaro e semplice, e soprattutto piacevolmente narrativo e con pochi momenti riflessione critica. Il manuale è perfettamente scisso in due parti uguali (monarchia-Repubblica e Impero) e si caratterizza per la fortissima prevalenza della componente evenemenziale data la preminenza di politica, istituzioni e storia militare, anche se non presenta molte date. Società e cultura vengono trattate a parte, in brevi ma esaustivi capitoli, accompagnati anche da religione ed economia, quest'ultima trattata in modo carente.

L'apparato iconografico e di supporto è sufficiente, ma manca qualche carta in più. Da un punto di vista contenutistico c'è da notare che non viene trascurata l'età monarchica di cui è approfondito il rapporto tra storia, fonti e leggende, al cui interno si cerca di distinguere tra parti mitiche e storiche. Anche il funzionamento della macchina statale romana viene spiegato in maniera semplicemente perfetta per l'Impero e soprattutto per la Repubblica, a proposito della quale viene offerto un quadro chiaro dei problemi sociali con particolare riferimento alla vicenda graccana e alle guerre sociali. Forse troppo conciso su Spartacus; non accenna alle persecuzioni domizianee dei cristiani, e bisogna anche segnalare che tende a tratteggiare il profilo caratteriale e psicologico esprimendo dei giudizi dei valori su alcuni protagonisti come i Gracchi, Silla, Cesare, Ottaviano, Tiberio, Caligola, Claudio, Nerone (definito "immorale, inumano e ingiusto"), Commodo ed altri ancora. Si notano poi anche alcune forti prese di posizione su determinati temi; in tal senso non manca qualche parte ambigua come, per esempio, quella in cui l'autore si lascia andare a facili entusiasmi e a qualche esaltazione di troppo: "l'Impero è veramente tutto pervaso di giustizia e umanità, quale nessun altro stato antico conobbe" (193); quella in cui si legge il trionfo di Roma su Cartagine nel senso della vittoria necessaria di una civiltà superiore su una inferiore (62), o che a proposito dello sviluppo delle province romane tra II e III sec. d.C. afferma che al loro interno: "la vita ferveva senza profondità di pensiero, ma comoda, di buon gusto, umana"; o ancora, per concludere, quando a proposito di Silla si accenna a un "inevitabile svolgimento della storia romana contro il quale egli non poteva opporsi e che è da identificarsi nell'accettazione di un potere politico sostenuto dall'esercito" (122). Non è la tesi in sé a essere sbagliata, lo è forse questo tono deterministico e di ineluttabilità di cui è intrisa la ricostruzione.

In conclusione, si segnalano due aspetti; il primo è la periodizzazione che se da una parte include apprezzabilmente anche le popolazioni preromane con particolare interesse agli etruschi, dall'altra si spinge forse troppo in là includendo anche un capitolo sui regni romano-barbarici e Giustiniano. Il secondo aspetto è legato agli approfondimenti, che sono molto ben fatti non solo perché i 32 specchietti presenti chiariscono aspetti o temi "secondari", ma sono anche utilizzati come uno strumento per presentare passi di fonti letterarie (11 volte) ed epigrafiche (5 volte) perfettamente integrati nella narrazione. Infine, la brevità del testo non ne pregiudica la qualità soprattutto a livello evenemenziale. Qualcosa in più poteva essere fatto per la bibliografia che è molto esile in quanto quella originaria presente non è stata integrata, se non attraverso la piattaforma digitale *Pandora*.

**19) M. Montanari, *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2002**

Periodo di riferimento: IV sec d.C. - XV

Compattezza e sinteticità sono le principali caratteristiche di un volume che costituisce un buono strumento didattico per una prima introduzione. Il manuale è attraversato dall'idea di base di non volere nominare il termine "Medioevo", – o per meglio dire dalla volontà di considerarlo come un contenitore di storie e fenomeni diversi – al fine di far comprendere la necessità di non pensare a essa come un'epoca unitaria, ma come a un lungo e variegato periodo caratterizzato da numerose sperimentazioni, tesi che evidentemente si rifà a Giovanni Tabacco. Pertanto, il volume presenta nel capitolo finale un'attenta disamina del concetto di Medioevo, la quale, anche se andava posta all'inizio, ha il merito di rendere lo studente consapevole del carattere di costruzione di questa definizione mettendo in luce anche aspetti relativi alle fonti, alla periodizzazione nonché alla concezione negativa e stereotipata propria della società odierna. Si spiega anche così perché il lavoro dia continuamente conto del dibattito storiografico, spesso partendo da lontano e facendo riferimento a molti autori con tante citazioni anche per argomenti meno centrali. A questi elementi si accompagnano riferimenti anche a miti da sfatare e la decostruzione di obsolete tesi ottocentesche entrate nell'immaginario collettivo, ma ormai del tutto superate. Il testo non presenta invece riferimenti o passi relativi alle fonti.

La trattazione è soprattutto politico-militare, a essa si aggiungono poi singoli capitoli su religione, cultura, economia e società. Nonostante ciò, le strutture dovevano essere maggiormente approfondite, soprattutto quelle economiche e religiose. Gli aspetti materiali, l'arte, la mentalità e anche la storia di genere sono molto poco approfonditi o del tutto assenti (nonostante l'attenzione data a diverse figure femminili nel contesto alto medievale). Il manuale è dettagliato sul contesto italiano, vi è per esempio ampio spazio per la guerra greco-gotica, per la costruzione degli stati regionali, ma non lo stesso si può dire per il Mezzogiorno angioino-aragonese. Ottima la trattazione del feudalesimo, argomento che nell'arco di diversi capitoli è spiegato in senso diacronico sempre molto chiaramente e incisivamente.

Tuttavia, l'eccessiva sinteticità del volume è evidente, soprattutto in riferimento ad alcuni argomenti come il monachesimo, le crociate e in merito alla storia di quelle aree ritenute periferiche come la penisola iberica (soprattutto nell'alto medioevo), Scandinavia ed Europa dell'Est, ragion per cui temi come l'Hansa, l'Ordine teutonico, la confederazione svizzera, la Russia, e i Mongoli sono praticamente assenti, se non per qualche riga posta alla fine del volume (cap. 20). Si tratta, dunque, di un lavoro sintetico ed eurocentrico che deve essere integrato con un dizionario o atlante storico.

Bene l'apparato di supporto che si avvale di ben 25 carte e di una bibliografia ragionata alla fine di ogni capitolo veramente notevole. L'apparato iconografico è di fatto assente, si segnala in merito soltanto la presenza di tre schemi. Molto chiaro e sintetico lo stile e in grado di mettere al corrente del significato originario dei termini derivanti dalle fonti.

**20) D. Musti, *Storia Greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, Roma-Bari, Laterza, 2006**

Periodo di riferimento: 1900 a.C. - 31 a.C. (battaglia di Azio)

È un manuale molto complesso sotto diversi punti di vista ma la cui qualità della narrazione non è in discussione. Si tratta di un lavoro narrativo, ma caratterizzato da una scrittura molto ampia, articolata, che almeno fino al terzo capitolo propone una riflessione molto dettagliata e specifica su numerosi argomenti. Dopo questo termine diventa spiccatamente evenemenziale ma senza per questo rinunciare ad approfondite riflessioni sul senso storico di alcuni eventi/fenomeni e a entrare nel merito di alcune questioni. Il dibattito storiografico è quindi presente e Musti non rinuncia a utilizzare la narrazione come spunto per affermare alcune sue tesi e prendere posizione su alcuni argomenti. Questa forte problematizzazione è accentuata non solo dall'utilizzo delle note a piè di pagina per commenti, fonti e bibliografia, ma anche dai moltissimi riferimenti o inserimenti di passi di fonti nel testo (Tucidide,

Erodoto, Solone, Diodoro, Pausania, Diogene Laerzio, Plutarco, Polibio e molti altri ancora). Non è raro il caso in cui discute di problemi di datazione (pp. 332, 336). Talvolta il grado di analisi è così approfondito da creare problemi perché pregiudica la linearità del testo, dando l'impressione che più che di un manuale si tratti di una lunga opera monografica sul mondo greco.

È un testo che offre una bella sfida non solo dal punto di vista della sua fruibilità, considerando il linguaggio, la complessità della trattazione e la corposità, ma anche in termini di studio dal momento che alla fine di ogni capitolo le note integrative si configurano come dei veri e propri saggi di approfondimento il cui totale ammonta a ben 121 pagine. Se le si escludono dallo studio il manuale risulterà molto più carente in merito alle strutture sociali, economiche, culturali, religiose e artistiche e a proposito degli storiografi della Grecia antica; viceversa, se le si includono lo studio viene appesantito da alcuni argomenti che forse potevano essere inclusi e contestualizzati direttamente all'interno della trattazione principale. In particolare, l'economia meritava maggiore spazio. Da sottolineare la scelta di una periodizzazione diversa per l'arcaismo e il rifiuto delle definizioni di *dark age* e *medioevo ellenico*, il disaccordo con la ricostruzione fatta da Beloch e l'opposizione all'impostazione di quei manuali che considerano i legislatori come figure non storiche ma mitiche o mitico-storiche.

Da un punto di vista contenutistico, oltre quanto sottolineato, si segnala la necessità di un'integrazione a proposito di Magna Grecia e Sicilia alle quali è riservato solo un piccolo spazio alla fine di ogni capitolo, (solo a Dioniso I è dato uno spazio congruo). Ancora di più ciò vale per aree come Tessaglia, Macedonia, Epiro e Mar Nero, sostanzialmente fuori dalla narrazione. Eccellente lo spazio dedicato al processo a Socrate e al suo significato storico politico-culturale all'interno del capitolo 7, mentre le vicende dei successori di Alessandro sono forse un po' troppo dettagliate e creano un quadro che può generare confusione.

L'apparato iconografico e di supporto è molto ricco, con tante tabelle, tavole genealogiche e cronologiche, ma povero di immagini. Giusto il numero delle carte, le quali, tuttavia, essendo riprese da altri volumi non sono stilisticamente omogenee e neanche troppo chiare; inoltre, ne mancano alcune per aree come Magna Grecia e Sicilia, e per temi come le guerre persiane e i domini dei diadocchi.

Magistrale la bibliografia, si tratta di ben 117 pagine che racchiudono una quantità enorme e aggiornata di volumi che va ben oltre il migliaio di opere. Le fonti, integrate nel testo, mentre altre sono incluse nelle note. Il linguaggio è complesso e articolato nella costruzione del periodo e delinea una lettura non semplice che richiede la massima attenzione anche per i numerosi rimandi e citazioni presenti. Si connota per una certa prolissità e quello che sembra essere anche un certo compiacimento rispetto al grado di sapere e di complessità offerti. Molta attenzione anche all'etimologia dei termini con un frequente uso di parole greche.

**21) M. Pani, E. Todisco, *Storia romana. Dalle origini alla tarda antichità, nuova edizione, Roma, Carocci, 2018***

Periodo di riferimento: VIII sec. a.C. - 568 d.C. (con riferimenti alle successive codificazioni bizantine e all'eredità di Roma)

Ottimo manuale caratterizzato da un taglio sì evenemenziale, ma che non disdegna anche le strutture; interessante è il fatto che la trama politico-militare è ragionata con una continua considerazione di equilibri, rapporti di forza e dinamiche interne ed esterne. Gli autori non cadono nella tentazione di un lavoro di tipo biografico/prosopografico, ma anzi si distinguono per giudizi miti ed equilibrati su ciascun imperatore e sulle figure repubblicane. Molto aggiornato storiograficamente, riporta anche i dibattiti su temi importanti come la romanizzazione, l'espansionismo, il dibattito economico tra modernisti e primitivisti, la caduta senza rumore dell'Impero. Dunque, si caratterizza anche per frequenti riferimenti

alla storiografia antica (particolarmente Polibio) della quale tende a pesare costantemente l'attendibilità. Lo stile è problematizzante e lo si capisce bene dall'introduzione storiografica e metodologica con tanto di riflessione sulle fonti disponibili, tuttavia senza che queste vengano presentate all'interno del testo (a parte due citazioni tratte da Marco Aurelio). Ciononostante, nell'introduzione vengono forniti oltre che una lunga serie di grandi classici sulla storia romana, e una specifica e aggiornata bibliografia ragionata per ogni capitolo, anche un'importante sezione di riferimenti per il reperimento delle fonti.

Da un punto di vista contenutistico vista la poca attendibilità, rinuncia a riportare l'intreccio tra fatti e leggende tipico dell'età monarchica (una scelta che fa anche Gabba, ma non Momigliano) spingendosi in tal senso fino al IV sec. a. C. quando con le guerre sannitiche cominciano a comparire fatti e date; ne consegue che, per esempio, non è presente la figura di Bruto né vi un'adeguata trattazione concernente la caduta della monarchia. È perfetto nella narrazione delle modalità di espansione di Roma e potremmo dire che si caratterizza per due aspetti, da un lato, è molto attento all'evoluzione del sistema di valori, alla cultura e all'ideologia politica delle élite del mondo romano, e particolarmente a proposito dell'influenza della cultura e della filosofia greca; dall'altro affianca a questo una riflessione approfondita sulle istituzioni, il funzionamento della macchina statale e anche il diritto con riferimenti continui alle cariche, alla magistratura, alle leggi, quest'ultime raccolte anche in un indice alla fine del volume. Ne deriva una costruzione evenemenziale differente da quella alla quale siamo abituati, che all'interno dello stesso capitolo separa gli accadimenti dalle riforme e presenta anche aspetti riguardanti società, cultura, economia e religione. Il fisco, l'organizzazione militare, l'amministrazione, la giustizia, il clima culturale/ideologico e l'immagine che la tradizione dà di ogni singolo sovrano costituiscono il canovaccio lungo il quale si seguono i fatti dell'impero e le dinamiche interne, lette in un'ottica di continuità e rottura nel modo in cui i romani stessi intendevano l'impero stesso – anche con riferimento particolare ai temi della cittadinanza e dello strumento successorio.

È dettagliato e preciso, e anche interpretativo come si evince dalla volontà di dividere il volume in cinque parti che coincidono con fasi di rotture istituzionali e/o decisivi cambiamenti in seno alla élite/*nobilitas* romana; un esempio su tutti, la scelta di considerare il periodo da Gaio Mario ad Azio come un'età a parte, pertanto meritevole di due lunghi capitoli che seppure appartenenti all'età repubblicana, costituendone l'evoluzione finale, vanno a comporre da soli la parte terza del volume. La ricostruzione diviene un po' più superficiale dopo Teodosio e termina con Giustiniano e l'arrivo dei Longobardi in modo molto veloce. Per quanto concerne l'apparato iconografico è troppo scarno con due sole tavole genealogiche, nessuna immagine e solo 13 carte, molte delle quali non molto chiare da un punto di vista grafico. Gli approfondimenti vertono soprattutto sulla letteratura e su qualche specifico tema come la monetazione o l'onomastica romana, mentre gli indici sono molto dettagliati e precedono una cronologia dettagliata di 14 pagine con riferimenti anche a riforme e leggi.

## 22) G. Piccinni, *I mille anni del medioevo*, III ed., Milano-Torino, Pearson, 2018

Periodo di riferimento: III-XV

Gabriella Piccinni afferma che il più grande cambiamento verificatosi nei venti anni trascorsi fra la prima edizione del 1999 e quella attuale del 2018 consiste nel fatto che la didattica della scuola di secondaria di secondo grado, non favorendo affatto lo studio del Medioevo ha portato gli studenti ad avere minori conoscenze storiche (p. XIII), fatto che costringe a riconsiderare la quantità e la qualità delle informazioni che devono essere riportate in un manuale.

Nel complesso si tratta di un lavoro davvero ottimo che offre una trattazione ampia dando piena importanza da un lato a diverse tipologie di fonti, dall'altro al vecchio e più recente dibattito storiografico, e, che, inoltre, ha il pregio di introdurre lo studente a una concezione complessa della

disciplina attraverso la messa in mostra della problematicità di numerosi questioni o temi ancora oggi oggetto di dibattito. In tal senso fortemente educativo è anche l'intento di smentire, decostruire ed eliminare immagini distorte del Medioevo, vecchi miti storiografici risorgimentali, romantici e le leggende nere di alcuni protagonisti. È un volume che si caratterizza anche per un'attenzione concreta nei confronti della donna e che ha uno dei suoi punti di forza negli approfondimenti che accompagnano il testo, molto ben fatti, interessanti e dettagliati.

Forse, poteva essere più ampio l'apparato cartografico, che in realtà è molto corposo nell'espansione digitale, ma non sul cartaceo dove la presenza di alcune carte in più avrebbe senz'altro aiutato gli studenti ad avere un'idea più chiara di alcuni argomenti. Nell'ultima parte del manuale - fine capitolo 5 e buona parte del seguente - la grande mole di argomenti affrontati poteva forse essere distribuita su più capitoli per una maggiore chiarezza. Chiudono il volume un'analisi delle diverse tipologie di città in Italia, e un'interessante riflessione sulle possibili periodizzazioni e sull'eredità del Medioevo, con riferimento anche alle banalizzazioni di cui spesso tale epoca è vittima nella società attuale. Nel complesso è un manuale di indiscusso valore, capace di offrire una sintesi completa sotto quasi tutti i punti di vista.

### **23) G.P. Romagnani, *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2019**

Periodo di riferimento: V sec. a.C. - XX d.C.

Si tratta di un'opera di storia della storiografia dalla grande profondità che procede delineando ampi quadri di insieme che si nutrono della considerazione rivolta al lavoro dei maggiori storiografi in grado di incidere grandemente sulla pratica storiografica coeva e successiva (in particolare: Erodoto, Tucide, Anna Comnena, Ibn Khaldūn, Lorenzo Valla, Machiavelli, Guicciardini, Flacio Illirico, Paolo Sarpi, Étienne Pasquier, Jacques-Auguste de Thou, Spinoza, Pierre Bayle, Ludovico Antonio Muratori, Scipione Maffei, Pietro Giannone, Vico, Montesquieu, Voltaire, Hume, Gibbon, Ranke, Droysen, Guizot, Cesare Balbo, Edgar Quinet, Thiers, Marx, Weber, Burckhardt, Bloch, Braudel). Il volume ha inizio dalla storiografia della Grecia antica per concludersi negli ultimi anni del XX secolo. Nonostante sia apprezzabile lo sforzo di concentrarsi anche su opere di storici bizantini e musulmani durante il Medioevo (per esempio l'*Alessiade* di Anna Comnena, e l'opera di Ibn Khaldūn), non si può fare a meno di notare che proprio l'assenza di una reale attenzione verso la storiografia sudamericana e in generale extra-europea/occidentale rappresenta una delle lacune del testo. Un altro punto discutibile è la mancanza di una vera trattazione concernente la storia di genere, la *Global History*, ma possiamo dire in generale tutti quei filoni storiografici nati nel corso degli ultimi decenni. L'impressione in questo senso è che ciò possa essere dovuto anche a una considerazione non troppo positiva degli esiti ai quali alcuni di questi modi di intendere la storia hanno condotto; la crisi che la storia ha vissuto e vive ancora viene allora letta nel senso di una perdita di quelle certezze che la storiografia si era guadagnata nel corso di lungo tempo, e che ora sono crollate di fronte ai mille rivoli in cui oggi si produce e si disperde la ricerca scientifica. Dunque, l'autore rinuncia a dare conto di questi molteplici indirizzi e in questo senso, alla fine del volume è esemplificativo il fatto che si evidenzia come oggi siamo in un momento in cui si privilegia la storia culturale di taglio antropologico o la storia delle emozioni, così come vi è più interesse verso cerimonie, feste e rituali, dunque verso il tema della rappresentazione piuttosto che all'evento, nonché interesse verso la continuità piuttosto che verso la rottura.

Il manuale ha il suo punto di forza nella gigantesca quantità di autori e opere citate, soprattutto in riferimento alla storiografia di epoca moderna, tuttavia questo può anche rappresentare un problema dal momento che complica notevolmente la lettura di un volume molto denso, che non presenta un apparato iconografico o di supporto e si estende su un arco cronologico lunghissimo. Un maggiore grado di



profondità doveva riguardare il Novecento, e particolarmente la seconda metà del secolo per la quale vi è una ricostruzione a grandi linee che, per esempio, occupandosi del *Linguistic Turn* e della corrente postmodernista non fa cenno ad autori fondamentali come Arthur Danto e Hayden White.

**24) G. Sabbatucci- V. Vidotto, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008**

Periodo di riferimento: 1848-2008

È certamente uno dei più completi presenti sul mercato perché alla prevalenza dell'aspetto politico-istituzionale associa un'adeguata attenzione verso le strutture sociali, economiche, culturali con alcuni capitoli che a intervalli regolari sintetizzano anche i cambiamenti intercorsi nella società dal punto di vista degli usi, dei consumi e della mentalità. Pone anche molta attenzione al dibattito politico intellettuale e ai progressi della scienza. Molto dettagliato anche sulla storia italiana a cui sono dedicati otto densi capitoli su trentasei (manca qualsiasi riferimento al *golpe borghese*).

È un manuale molto denso, che tende all'uso di periodi molto corti, tradizionalmente descrittivo nel senso che molto raramente tenta di riflettere analiticamente (tranne che per cenni a proposito del totalitarismo); lo conferma anche il fatto che l'attenzione verso la storiografia sia del tutto assente, a parte qualche riferimento sparso. Anche in merito alle fonti troviamo l'inserimento di solo sei brevissimi cenni o estratti. Dal punto di vista contenutistico, la prospettiva è evidentemente eurocentrica/occidentale (Europa e USA); buona attenzione viene data anche al Giappone. Ciò va a discapito soprattutto del Sud-America, dell'Africa e del Medio Oriente, la cui storia è tratteggiata spesso in modo molto stringato (il genocidio in Ruanda è solo citato); tuttavia anche alcune aree come la Scandinavia o le Coree sono del tutto trascurate. In merito all'apparato cartografico e di supporto va detto che le 27 cartine talvolta non sono leggibilissime, e non sono presenti immagini. L'apparato bibliografico è abbastanza corposo (475 volumi) e centrato solo su opere italiane, una scelta non del tutto condivisibile, e ovviamente è ferma alle pubblicazioni degli ultimi 13 anni. Il sommario alla fine di ogni capitolo può essere utile e con esso anche le 36 parole chiave presenti – una per ciascun capitolo. Un buon espediente è quello di utilizzare il *corsivo* per termini, figure e istituzioni importanti, può servire a orientare con moderazione lo studente così come i molti titoletti laterali presenti nel testo. È un manuale che meriterebbe senz'altro un aggiornamento per migliorare la leggibilità delle cartine, includere almeno anche la crisi finanziaria del 2008 e i suoi effetti, e aggiornare la bibliografia.

**25) G. Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005**

Dal capitolo introduttivo del manuale Donzelli di storia medievale è nato questo piccolo volumetto di facile lettura che prende di petto una questione centrale per l'insegnamento della storia medievale poiché in undici brevi capitoli riesce nell'intento di decostruire un gran numero di miti e false conoscenze che solitamente contraddistinguono la preparazione degli studenti sul Medioevo. In poche battute viene fatto un lavoro di altissimo livello sul piano didattico in quanto viene restituita un'immagine del Medioevo scevra da stereotipi e capace di far riflettere su di esso in modo molto più consapevole e critico. Allo stesso tempo vengono proposti allo studente alcuni punti di riferimento per il suo studio attraverso il chiarimento di argomenti-chiave quali l'incontro latino-germanico, il feudalesimo, la Chiesa, il comune, solo per citarne alcuni. Il quadro, infine, è completato da una bibliografia di una settantina di volumi che tra grandi classici, strumenti di sintesi e volumi citati in precedenza, offre un'ottima base di partenza

per uno studente alle prime armi. È senz'altro uno strumento da utilizzare nell'ambito di un esame di storia medievale.

**26) M. Verga (a cura di), G. Spini, *Storia moderna*, Torino, UTET, 2016**

Periodo di riferimento: 1492-1815

È un manuale controverso perché è una riproposizione del vecchio lavoro di Spini del 1963, *Il Disegno storico della civiltà*. Il suo curatore, Marcello Verga, tende a non modificare l'impianto originale, anche se nei tre capitoli finali si vede un netto cambiamento dello stile di Spini, cosa che fa pensare a una riscrittura. Tuttavia, nelle brevi sintesi all'inizio di ogni capitolo, Verga si riserva di intervenire per smussare o precisare alcuni quadri delineati da Spini, che non di rado si abbandona ad affermazioni radicali o eccessive. È il caso, per esempio, dei numerosi giudizi di valore molto pesanti e poco equilibrati espressi su determinate figure storiche. Altresì una questione particolarmente importante è rappresentata dallo stile, caratterizzato non solo da una certa enfasi e capacità evocativa, con punte di lirismo e drammaticità, ma dall'utilizzo di una lingua densa di costruzioni sintattiche obsolete, termini vetusti e una abbondante aggettivazione.

Tutto questo può creare problemi nell'approccio allo studio da parte del lettore che per di più si trova a dover fare i conti con altre tre grandi questioni. La prima è la scelta di utilizzare per alcuni termini o periodi, non solo il grassetto, ma anche il maiuscoletto e il corsivo con il rischio di creare confusione e fastidio visivo, e di guidare eccessivamente la lettura. La seconda criticità è rappresentata dalla scelta, francamente incomprensibile, non tanto di lasciare l'originale bibliografia di Spini, chiaramente vecchia di oltre sessanta anni (ma che ha il pregio di indicare non pochi classici e lavori fondamentali), quanto di non affiancare a essa testi più recenti. La terza è che, al di là della totale assenza di fonti o riferimenti a esse, l'apparato iconografico e/o di supporto è di fatto quasi assente dal momento che al di là delle tavole genealogiche sulle principali dinastie europee, si trovano soltanto 13 carte, un numero insufficiente che lascia senza un supporto geografico temi che lo richiederebbero, come nel caso del Congresso di Vienna.

Contenutisticamente è un manuale molto tradizionale, fortemente eurocentrico ed evenemenziale, tuttavia sono apprezzabili l'attenzione per le strutture sociali, culturali ed economiche evidenziate nel cap. 16, ma anche il forte interesse per l'ideologia, la cultura, il pensiero politico e, soprattutto, la religione, particolarmente per il Cinque-Seicento. Questo, probabilmente insieme alla fede protestante di Spini, spiega anche la grande centralità attribuita a temi e figure come Lutero e la Riforma, i Gesuiti, Calvino, Erasmo da Rotterdam e più in generale il carattere di modernità rintracciato nello spirito protestante, cosa che palesemente ammicca alla ricostruzione di Max Weber. L'eurocentrismo del manuale – che vede la Russia adeguatamente trattata, ma non l'Impero ottomano – emerge invece non solo dall'inesistenza di una ricostruzione riguardante il resto del mondo, tanto è vero che solo in virtù degli interessi coloniali europei si legge di qualche notizia sparsa riguardante l'India e poco altro, ma anche dal fatto che al Sud-America e agli USA è riservato uno spazio infimo; la stessa scoperta dell'America è trattata molto superficialmente. È un manuale che, come affermato anche dallo stesso Verga, risente anche di echi della storiografia risorgimentale e nazionalistica che si vedono soprattutto nel contesto delle *Guerre d'Italia* (narrate benissimo e con grande dovizia di dettagli) e nella grande attenzione riservata all'Italia che ben si evince dalla presenza di un capitolo per ciascun secolo in cui è ricostruita la storia di ogni singolo Stato.

È un manuale che storiograficamente risente dei suoi anni come si può comprendere dal giudizio pesante espresso nei confronti del dominio spagnolo sulla penisola, (“uno dei periodi più squallidi della storia italiana”, p. 194) e della Spagna, alla quale vengono contrapposti gli esempi della Francia di

Richelieu e di paesi protestanti quali Olanda e Inghilterra. È un testo che si sforza di offrire non solo una sintesi, ma anche un quadro interpretativo che vuole segnalare in cosa debba riconoscersi realmente la modernità europea; e a tal proposito è sorprendente che ben poco spazio venga dato alla Rivoluzione industriale e alle riforme napoleoniche. Sono forti i dubbi sulla effettiva utilità di questo strumento nel contesto dell'odierno studio della storia all'università

**27) G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000**

Periodo di riferimento: III sec. d.C. - 1492/1494 (Guerre d'Italia)

Il manuale è essenzialmente centrato sull'Europa romano-germanica e si caratterizza per l'intento di inserire la ricostruzione storica in una cornice narrativa che analizza le principali questioni storiografiche e invita a riflettere sul significato di alcuni aspetti complessi. Abbiamo quindi una ricostruzione del dibattito storiografico, diversi riferimenti agli storici nel testo, ma anche alcune fonti, oltre che premessa e introduzione che assumono la forma di veri e propri saggi sull'idea di Medioevo e sulla storiografia.

È un testo ricchissimo, molto dettagliato che insiste sulle strutture economiche, militari, sociali, religiose e culturali con riferimenti anche all'arte, ai costumi e al pensiero medievali. In generale, da un lato scende nel dettaglio delle vicende politiche, senza salti dinastici e dunque con tanto di successione di sovrani, papi, etc. (anche per l'alto Medioevo); dall'altro spesso presenta troppe date e soprattutto molti spunti aneddotici o biografici – anche al di fuori degli approfondimenti – che per quanto possano incuriosire lo studente, si potevano almeno in parte evitare per non appesantire la lettura. Emergono evidentemente anche quelli che sono alcuni degli argomenti maggiormente trattati dall'autore come, per esempio, l'urbanizzazione e la storia del Mezzogiorno.

Presenta una partizione interna equilibrata tra alto e basso Medioevo ed è scritto in modo chiaro ed esauriente; pertanto, è uno strumento di sicuro affidamento in grado di orientare sotto tutti i punti di vista lo studente. Ha il merito di non trascurare la storia di aree come la Sardegna, la Confederazione svizzera, anche se si concentra principalmente sull'Europa occidentale lasciando spazio a una ricostruzione sì puntuale (soprattutto per i Mongoli e il Tamerlano) ma anche molto concisa delle vicende dell'Est Europa e turche, fatto ancora più accentuato per l'alto Medioevo. Ha un occhio di riguardo per il basso Medioevo e per l'Italia, per la quale spazia dai comuni al regno e alle parabole delle singole signorie maggiori e minori, mentre impressionante è la profondità delle informazioni riguardanti il Quattrocento. Da segnalare che a partire dalla III e IV parte, e cioè dal basso Medioevo in poi, la trattazione non è più cronologicamente lineare ma procede per argomenti, tornando indietro – talvolta anche di secoli – nei capitoli successivi con conseguente aumento dei rimandi interni al testo, un'operazione che francamente non semplifica la fruizione di un manuale che presenta una complessità notevole. Il volume meriterebbe senz'altro una nuova edizione, leggermente snellita e soprattutto aggiornata a proposito della bibliografia, perché le indicazioni più recenti risalgono alla fine degli anni Novanta; a questo proposito non guasterebbe l'inserimento di altre carte, il cui numero comunque è sufficiente attestandosi sulle 20 unità.

### 3. Schede di analisi dei manuali e di altri testi universitari spagnoli

#### Elenco delle recensioni

- 1) M. Alfonso Mola, C. Martínez Shaw, *Historia Moderna. Europa, Africa, Asia y América*, Madrid, UNED, 2015.
- 2) A. Arsuaga, I.M. Viso, *La península ibérica en la Edad Media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019.
- 3) M. Artola, M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza, 2005.
- 4) P. Barruso, J.Á. Lema Pueyo (coord.), *Historia del País Vasco. Edad Media (siglos V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004.
- 5) G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica 1492-1898*, Madrid, Marcial Pons, 2009.
- 6) M. Christol, D. Nony, *De los orígenes de Roma a las invasiones bárbaras*, Madrid, Akal, 1991.
- 7) S. Claramunt, E. Portela, M. González, E. Mitre, *Historia de la Edad Media*, Barcelona, Editorial Ariel, 1995.
- 8) M.A. Del Arco Blanco (dir.), *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016.
- 9) J.Á. García de Cortázar, J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de Historia Medieval*. Madrid, Alianza Universidad, 2015.
- 10) J.Á. García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*, Madrid, Akal, 2012.
- 11) F.J. Gómez Espelosín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011.
- 12) E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995.
- 13) Historia de España medieval I: A. Isla Frez, *La alta edad media. Siglos VIII-XI*, Madrid, Síntesis, 2002.
- 14) Historia de España medieval II: I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003.
- 15) Historia de España medieval III: E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003.
- 16) Historia de España medieval IV: J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003.
- 17) C. Malamud, *Historia de América*, Madrid, Alianza, 2005.
- 18) E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval. Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992.
- 19) E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Cátedra, 1995.
- 20) J.M. Monsalvo Antón (coord.), *Historia de la España medieval*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2014.
- 21) E. Moradiellos, *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*, II ed., Madrid, Siglo XXI, 2009.
- 22) X.M. Núñez Seixas, *Las utopías pendientes. Breve historia del mundo. Una breve historia del mundo desde 1945*. Barcelona, Editorial Crítica, 2015.
- 23) M. Riu Riu et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975.
- 24) J.M. Roldán, *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
- 25) A. Tenenti, *La edad moderna, siglos XVI-XVIII*, Barcelona, Crítica, 2003.
- 26) A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza, Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.

**1) M.A. Alfonso Mola, C. Martínez Shaw, *Historia Moderna: Europa, África, Asia y América*, Madrid, UNED, 2015**

Periodo di riferimento: XV-XVIII

È un manuale molto diverso per due ordini di motivi, non è eurocentrico e punta moltissimo sul ruolo delle immagini. Il primo aspetto è assolutamente evidente già a partire dalla strutturazione contenutistica scandita da una trattazione che distingue tra storia europea e una storia “degli altri mondi”, ovvero Americhe, Asia, Africa e Oceania; nel complesso, dunque, si tratta di sei blocchi (capitoli) uno per ciascun mondo e che copre tutti e tre secoli dell’età moderna. Il secondo aspetto riguarda il formato, in parte simile a quello dei libri scolastici dal momento che presenta un font molto grande, nomi di figure

evidenziati in grassetto, ma anche una brevissima sintesi di apertura del blocco e una pagina introduttiva per ogni singolo capitolo. A tutto questo si aggiunge la larga presenza di immagini e carte sulla quale ritorneremo in seguito.

L'opera ha una duplice impostazione perché quando si occupa della storia europea lo fa proponendo alcune linee generali, ovvero costruendo dei grandi quadri di riferimento che esulano dai dettagli relativi alle vicende evenemenziali dei singoli Stati, ciò comporta che lo studente debba avere già di suo una preparazione di un certo spessore dal momento che alcuni argomenti (come per esempio Elisabetta I, la Guerra dei Trent'anni, la caccia alle streghe) sono sviluppati solo per cenni. Oltre tutto sulla storia europea procede anche in modo più analitico facendo riferimento al dibattito storiografico su non pochi argomenti e proponendo anche una riflessione sul significato di determinati fenomeni e/o processi.

Questo non si verifica per le parti relative agli "altri mondi" nelle quali invece si procede a livello evenemenziale in modo molto dettagliato e preciso, con una minore problematizzazione e senza particolari riferimenti al dibattito storiografico. Questa diversità di impostazione non crea alcun disturbo e anzi si sposa perfettamente con quello che è il principale intento del volume, ovvero presentare l'epoca moderna sì come l'età dell'ascesa dell'Europa e dello Stato moderno, ma anche come l'epoca in cui per la prima volta il mondo si apre a una dimensione globale e interconnessa. Ciò spiega anche perché il volume insista in modo notevole sulle strutture economiche, sociali, religiose (ottima la trattazione relativa ai gesuiti, agli ordini missionari, ai riti malabarici e ai padri pellegrini), e soprattutto culturali nel senso più lato del termine mostrando continuamente le reciproche influenze tra le diverse parti del mondo e dando ampio spazio alla letteratura, all'arte, all'ideologia, al dibattito e alle interconnessioni venutesi a creare tra di esse.

In tal senso già l'introduzione pone l'accento sull'unitarietà della modernità e sulla sua specificità, ovvero l'apertura al mondo (anche geograficamente). Il volume a mio avviso non vuole solo farci conoscere la storia di continenti che spesso sconosciamo, vuole restituirci tutto il significato storico, politico e culturale di civiltà lontane come l'Impero Ottomano, l'India Moghul, la Cina Ming e Qing, il Giappone dei Tokugawa, fino a giungere ai popoli amerindi e agli imperi e Stati dell'Africa nera. Ne deriva una lettura complessa, articolata, ma di grande fruibilità e interesse, perfettamente in grado di catturare l'attenzione del discente anche creando, sempre con il massimo rigore scientifico, una sorta di curiosità e di gusto per l'esotico e per la diversità.

In tal senso sono eccezionalmente densi e interessanti capitoli come quelli sulle varie esplorazioni verificatesi a partire dal basso Medioevo, oppure quelli in cui ci si occupa dello scambio biologico che coinvolge persone, malattie, alimenti, nonché quelli in cui si certifica lo scambio ideologico e immaginifico. In questo quadro anche lo spazio dedicato a fenomeni come mobilità, conflittualità (66-68) ed emarginazione sociale è importante. Sorprende, invero, la mancanza totale di riferimenti alla condizione delle donne e alla storia di genere. Mentre da un punto di vista tematico non è del tutto condivisibile la scelta di non occuparsi delle Rivoluzioni americana e francese, se non con dei brevi cenni (forse perché considerate entrambi fenomeni propri dell'epoca contemporanea), e lo stesso si può dire per gli indiani d'America.

Ad ogni modo fondamentale è l'apparato iconografico veramente enorme, si avvale di ben 200 immagini a colori (foto, opere d'arte, litografie, stampe) con tanto di didascalie. Vi sono interi capitoli, come quelli sul Rinascimento, il Barocco, l'Illuminismo che sono colmi di immagini, così come tante di queste vengono impiegate per mostrare diversi aspetti delle civiltà extraeuropee, una scelta a mio avviso condivisibile considerando il tipo di volume; forse poteva esservi qualche immagine in meno, infatti un numero così ampio rischia di interrompere troppo spesso la lettura. Ottime anche le carte, 19 non è un numero enorme, ma sono ben fatte, chiare e a colori come quelle degli atlanti storici. Molto valida anche la bibliografia, davvero ricca e aggiornata, composta di 577 opere e divisa in due sezioni, quelle che accompagnano la fine di ogni capitolo, e quella finale che è divisa per continente, paese, e presenta riferimenti anche ad alcuni aspetti meritevoli di approfondimento. Anche la cronologia dei

sovrani dei principali paesi, anche non europei può essere un buon punto di riferimento; non lo stesso si può dire del glossario di nove termini che esprimono concetti importanti per la storia moderna. Non sono presenti fonti, ma vi sono un gran numero di citazioni sia di pensatori dell'epoca sia di storici odierni. In merito allo stile di scrittura è da segnalare la presenza di un gran numero di informazioni messe tra parentesi, il che può disturbare la lettura, anche se nel complesso lo stile di scrittura risulta chiaro, adatto a tutti e francamente molto piacevole.

**2) A. Arsuaga, I.M. Viso, *La península ibérica en la Edad Media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019**

Periodo di riferimento: Epoca: 700-1250

Si tratta sicuramente di un manuale valido, utilizzabile a partire dal terzo anno di *grado* in quanto richiede già una certa esperienza di studi e la capacità di muoversi su piani diversi sia contenutisticamente sia dal punto di vista della struttura organizzativa. In tal senso si caratterizza per uno schema che si ripete – fonti, storia politica, società, economia, religione ed eventualmente arte e cultura – in grado di fornire informazioni in modo non prolisso ma comunque esaustivo. Presenta un'attenzione allo svolgimento eventuale così come alle strutture, tuttavia maggiore spazio è certamente dedicato al primo con tanti eventi, nomi (ma non troppe date). Si aggiunga a questo che si tratta di un manuale, soprattutto nelle prime due parti, molto analitico perché incentrato fortemente anche sul dibattito storiografico.

A tal proposito i nove dossier su specifici argomenti oggetto della più recente ricerca rappresentano un *plus* considerevole in termini di aggiornamento, di sviluppo del senso critico dello studente nonché di spazio da cui trarre possibili spunti per attività di ricerca (non a caso uno degli intenti è quello di fornire spunti per il *trabajo de fin de grado*). I dossier oltre al dibattito storiografico, fanno spesso riferimento alle fonti e questo rappresenta senza dubbio l'altro elemento caratterizzante del volume; il riferimento a esse è costante e in apertura di ogni capitolo se ne presenta la situazione rispetto al tema trattato, e moltissimi sono anche i riferimenti nel testo. Si tratta non soltanto di fonti scritte, quali cronache o documenti d'archivio, ma anche di iscrizioni, immagini e soprattutto evidenze archeologiche che davvero giocano un ruolo essenziale nel volume, distinto anche un da un certo grado di interdisciplinarietà grazie alla massiccia presenza dell'archeologia, ma anche dell'arte e dell'architettura. Le fonti presentate all'interno del testo sono ben 55, mentre le indicazioni relative a quelle di riferimento sono ben 115, alle quali si aggiungono le 6 presenti in uno dei dossier.

Con l'intento di approfondire, alle fonti e ai dossier si aggiunge l'abbondanza dell'apparato iconografico che può contare su 23 cartine, 35 immagini, 57 foto, 11 foto di scavi archeologici e 12 tra cronologie e genealogie. Le cartine presentano aspetti non consueti, ma forse qualcuna in più sarebbe stata opportuna. Un elemento sicuramente di rilievo è rappresentato anche dalle indicazioni bibliografiche perché viene presentata infatti per ogni capitolo una breve, ma specifica e aggiornata bibliografia che infine fa contare 306 volumi più una generale indicazione alla fine su dizionari, collezioni e manuali per un totale di altri 47 volumi e anche 29 riviste. Vi è anche una bibliografia sui temi specifici dei dossier (86 volumi) alla quale si accompagna una sitografia con 16 indirizzi web.

Il linguaggio è chiaro, ma non sempre semplicissimo anche perché complicato dall'utilizzo di una terminologia specifica e da molte parole, antroponimi e toponimi arabi. Tuttavia, il manuale si propone in modo stimolante con un formato grande, così come la scrittura (su due colonne), e un apparato iconografico proposto in modo interessante e anche accattivante. Qualche considerazione, infine, sul tema al centro del manuale; se la scelta di non partire dalla caduta dell'Impero romano si spiega con l'esistenza di un altro manuale di cui questo intende essere il seguito, viene da chiedersi perché non si sia continuato fino al XV secolo non essendovi notizia della preparazione di un ulteriore volume.

Interessante è anche la volontà di risolvere il problema storiografico di come definire la Spagna in questo periodo, non propendendo termini come *Hispania*, *Espana* o *Al-Andalus*, ma utilizzando *penisola iberica* al fine di includere anche il Portogallo. Si segnala infine che tra i nuovi spunti di ricerca sono presenti riferimenti alla storia delle emozioni (388), al ruolo della donna nella società almoravide (413-414), alla protesta e alla rivolta (458-459) e al tema dell'immigrazione (462).

**3) M. Artola, M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza Editorial, 2005**

Periodo di riferimento: 1776-2005

Si tratta di un ottimo volume non semplice e questo soprattutto perché, come annunciato anche nella premessa, dà maggiore spazio a una sintesi interpretativa di alcuni fenomeni e processi. È evidente l'influenza di Hobsbawm, ragion per cui il volume di fatto riprende la periodizzazione e la concettualizzazione del *Lungo Ottocento* e del *Secolo breve*, ma spingendosi fino al 2005. La parte compresa tra il 1776 e il 1915 è caratterizzata dalla mancanza di molti eventi storici, che sono soltanto menzionati o completamente assenti, in luogo di un'attenzione molto più ampia rivolta ai processi di lunga durata in riferimento alle strutture e alle trasformazioni politico-istituzionali, economiche (soprattutto), sociali, demografiche, ideologiche, culturali e artistiche, e senza escludere religione e progresso tecnico-scientifico. Questa prima parte è anche fortemente eurocentrica, a differenza di quella legata al Novecento, molto più globale. Da segnalare una trattazione veramente eccellente legata alla Russia dalla Rivoluzione d'Ottobre passando per la dissoluzione dell'URSS fino ad arrivare a Putin. Il Novecento è molto più dettagliato dal punto di vista evenemenziale, ma senza perdere quella generale attenzione alle strutture che si rileva per esempio nel capitolo 21 dove trova spazio la *Rivoluzione culturale* (definizione di Hobsbawm) della seconda metà del Novecento. Da notare anche una grande attenzione al progresso tecnico e tecnologico come si evince in particolare da due aspetti, dalla grande precisione e attenzione con cui si descrivono gli svolgimenti militari con tanto di caratteristiche tecniche delle nuove armi impiegate (e ciò vale anche per le Guerre napoleoniche, la Guerra di secessione americana, le Guerre mondiali, la Guerra fredda); ma anche dal grande interesse diretto verso il progresso tecnico e scientifico, tanto che vi si trovano anche schede di approfondimento sul DNA o su alcune leggi della fisica, etc. Esiguo è lo spazio dedicato alle donne e alla famiglia (482-486). Un nota dolente del volume è il modo in cui vengono trattati i totalitarismi: abbastanza bene quello sovietico, molto scarni e superficiali il fascismo e il nazismo, e soprattutto il franchismo a proposito del quale l'impressione è che si voglia volontariamente glissare dal momento che sulla Guerra civile spagnola si trovano solo 15 righe, e sul regime 28 righe che non dicono nulla a proposito della sua natura, ma servono più che altro a riferire brevemente del processo di *Transición* verso la democrazia nel 1978 (362-363).

A proposito degli apparati di approfondimento il volume si caratterizza per l'inserimento di un gruppo di fonti alla fine di ogni capitolo; si tratta di passi tratti da documenti di ogni genere (letterari, lettere, Costituzioni, estratti di discorsi, dati statistici, leggi, trattati, discorsi, encicliche, dichiarazioni dei diritti, interviste, programmi e manifesti politici, dossier, discorsi, risoluzioni ONU) per un totale di ben 199, ai quali si affiancano talvolta anche citazioni dirette all'interno del testo. Oltre a questo, è presente una buona bibliografia ragionata con circa 275 volumi, che tuttavia, come spesso accade, non dà molta attenzione alle pubblicazioni italiane; in generale è proprio l'Italia che viene trascurata. Le immagini non sono molte, ma sono tante le tabelle e le figure (ben 46); è eccellente l'attenzione data alla geografia con ben 30 cartine a colori, molto dettagliate e ben fatte, alle quali se ne aggiungono altre

20 non politiche ma volte a mostrare statistiche o a scendere nel dettaglio per specifiche divisioni territoriali.

Non è certamente un manuale convenzionale, sia per il cambio di approccio di cui si è detto tra la prima e la seconda parte, sia per l'evidente intento di privilegiare strutture e processi di lunga durata, cosa che presuppone da parte dello studente una solida conoscenza previa dal punto di vista evenemenziale o comunque la necessità di integrare con un altro manuale visto che molti argomenti sono dati per scontati (indipendenza turca), non sono dettagliati o sono presenti solo per cenni (la Shoah, il colonialismo, la storia dei paesi democratici tra il 1945 e il 1990 ). Il linguaggio è chiaro, ma anche molto articolato.

**4) P. Barruso, J. A. Lema Pueyo, *Historia del País Vasco. Edad Media (V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004**

Periodo di riferimento: V sec. d.C. - XV

Si tratta di un buon volume per la conoscenza della storia medievale dei Paesi Baschi, che ha nell'attenzione verso le fonti, nel dibattito storiografico e nella completezza dei temi trattati i suoi principali punti di forza. Il volume si articola in undici diversi capitoli affidati a numerosi specialisti, ciò fa trasparire una diversità di stile inevitabile che tutto sommato non inficia sulla organicità dell'opera. I primi due capitoli sono fortemente analitici, incentrati sulla metodologia e sulle fonti, non solo scritte, ma anche archeologiche. Al loro interno troviamo diverse fonti in lingua spagnola e francese, ma anche latina. Diversi altri passi sono presenti anche nel resto del volume, così come i numerosi riferimenti ad altri autori tramite il sistema di citazione americano. È evidente un approccio di tipo problematizzante, ma anche un intento didattico volto a istruire sui pericoli di interpretazione delle fonti, e particolarmente delle cronache e dei dati archeologici per i quali si ribadisce, anche un po' polemicamente, la necessità di un'attenzione e una sensibilità diverse.

Dopo una prima parte – costituita dai primi 5/6 capitoli – molto politica e incentrata sullo sviluppo diacronico delle vicende politiche e istituzionali dei territori di Álava, Guipúzcoa e Vizcaya, l'opera prosegue dando una maggiore attenzione alle strutture, particolarmente alla demografia, all'economia e al commercio, e alla società basca. Da segnalare la grande importanza di alcuni argomenti come per esempio l'urbanesimo, particolarmente ci si occupa del caso di Vitoria-Gasteiz (cap. 7), ma anche del rapporto con il mare, e del ruolo della pesca e dei cantieri navali (ma anche della caccia); senza dimenticare lo spazio concesso nell'ultimo capitolo a un quadro complessivo di mentalità, costumi ed usi della società basca bassomedievale. Ne deriva un ritratto interessante, capace di affrontare anche i diversi temi cari alla storiografia basca, tra i quali merita una menzione la *lucha de bandos* per la quale García de Cortázar rappresenta fin dagli anni '70 del secolo scorso un vero e proprio riferimento (cap. 10). Non mancano anche temi importanti come quello della ribellione (422-428), soprattutto da parte dei contadini nei confronti dei signori, e quello dell'eresia (eretici di Durango) e della superstizione.

Dal punto di vista degli approfondimenti, al di là della ventina di passi di fonti alle quali si è fatto cenno, una menzione la merita la bibliografia, imprescindibile per uno studente che deve avere dei riferimenti di partenza, e qui ve ne sono ben 374, anche se non sempre recentissimi. Veramente importante è anche l'elenco di 72 fonti, quasi tutte cronache, che si trova alla fine del capitolo due; un vero peccato è rappresentato dall'assenza totale di immagini, tabelle e soprattutto cartine che sarebbero state essenziali rispetto ad alcuni argomenti, e certamente avrebbero tenuto ancora più alta l'attenzione e l'interesse nei confronti di un testo il cui stile, al di là della varietà dovuta ai tanti autori, si caratterizza per l'utilizzo di una terminologia specifica e di un linguaggio non sempre stimolante. Forse uno spazio maggiore poteva essere dedicato anche alla storia di genere e all'arte.



**5) G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica (1492-1898)*, Madrid, Marcial Pons, 2009**

Periodo di riferimento: 1415 - 1898

Si tratta di un volume dal volere indiscutibile per profondità di analisi e capacità di restituire un quadro generale molto dettagliato ed esaustivo non solo da un punto di vista politico e delle istituzioni, ma anche socialmente, economicamente, e in parte anche culturalmente. Ha un linguaggio chiaro e semplice, molto narrativo/discorsivo e non lascia spazio a discussioni teoriche o metodologiche. Al di là di una breve digressione finale sulle Filippine, è centrato sulla storia del Sud-America a partire dalle prime esplorazioni europee (comprese quelle portoghesi in Africa), intese come l'ultimo atto dell'espansione della frontiera medievale – poiché l'America vera e propria nascerà infatti solo a partire dal 1550 – e si conclude col trattato di Parigi del 1898 che sancisce la fine dell'Impero coloniale spagnolo con la perdita di Cuba, Porto Rico e delle Filippine. Non si occupa dei popoli precolombiani e neanche dei neonati Stati indipendenti sudamericani che vengono chiamati in causa quando ormai il processo indipendentistico è terminato agli albori del 1830, dunque si arriva al 1898 solo per il forte simbolismo di questa data.

Il volume si divide in quattro parti che coincidono con le grandi trasformazioni del Sud-America e ha una trattazione incentrata su tre grandi filoni che si alternano in ogni parte; uno coincide con la politica come quadro introduttivo, con riferimenti continui alle istituzioni e anche a fenomeni come la pirateria e il banditismo; segue una sezione di più capitoli sull'economia e l'attività di riforma (amministrativa, militare, del territorio, sociale, etc.), nella quale forte è l'attenzione verso la geografia, il rapporto tra economia e trasformazione del territorio, e in tal senso non è casuale la presenza di un apparato iconografico e di carte non troppo ampio ma ben fatto contenutisticamente e stilisticamente; e infine vi è un'ampia e approfondita ricostruzione concernente la società con riferimenti (come nel capitolo VI per esempio), alle trasformazioni, all'interazioni fra i diversi ceti, a città, strutture e gerarchie di potere, costumi e mentalità, demografia storica, emigrazione, alla sfera sentimentale e alla situazione delle donne. Interessanti anche le analisi sociologiche e psicologiche della mentalità e dei comportamenti dei *conquistadores* una volta raggiunto il potere (86-92) così come il concetto di *frontera* come lo si intende nel contesto americano, ovvero come un'area di confine marginale e poco abitata (170). Forse una parte che poteva essere ricostruita meglio è rappresentata da tutto ciò che concerne la religione e in particolare l'evangelizzazione e l'azione dei gesuiti. A parte qualche passo e dei riferimenti non si trovano fonti nel testo.

Per concludere, al di là della bibliografia di una quindicina di pagine con titoli essenzialmente spagnoli, sudamericani e anglo-sassoni che possono costituire una base per l'approfondimento di ciascuna delle quattro parti del volume, e della cronologia con una cadenza quasi da genere annalistico, ci preme sottolineare che nel volume con l'avanzare dei secoli e soprattutto a partire dall'Ottocento si ravvisa un certo rammarico per le modalità del dominio e della politica spagnola in terra sudamericana. Si notano dunque espressioni come "purtroppo", "per fortuna", "triste esito", ma anche alcuni giudizi, come quello riferito agli inglesi a p. 499 dove emerge una velata malinconia per come sono andate le cose, e si può notare così la comparsa di un malcelato nazionalismo che contrasta con l'insoddisfazione che viene espressa nei confronti della Spagna, verso cui è indirizzato un giudizio storico molto duro in quanto ritenuto un paese non in grado di competere con gli altri Stati europei, incapace di gestire realmente le problematiche politiche ed economiche del Nuovo Mondo e di imporre un regime coloniale, prodotto solo quando ormai era già anacronistico e difficilmente sostenibile.

**6) M. Christol, D. Nony, *De los orígenes de Roma a las invasiones barbaras*, Madrid, Akal, 1991**

Periodo di riferimento: VIII sec. a.C.- 410 d.C.

Si tratta di un manuale improntato alla sinteticità e alla discorsività senza particolari riferimenti alla problematizzazione, alla storiografia e all'interpretazione dei fenomeni e processi storici. Ha inizio con un'introduzione che fornisce alcuni punti di riferimento come guide, dizionari e collezioni di fonti

presentando anche le modalità di interpretazione di una fonte come un'iscrizione. In tal senso è da notare positivamente una certa attenzione alla documentazione che si manifesta attraverso l'inserimento sul margine destro di interi passi, ben 91, che mostrano direttamente il luogo da cui viene presa una determinata informazione.

Il manuale si presenta come un veloce resoconto, in merito alla Repubblica è molto più orientato verso lo svolgimento evenemenziale (pure molto lacunoso) che non verso le strutture. Processo che si inverte nel caso dell'Impero dove si riscontra una maggiore attenzione verso il suo funzionamento e le strutture militari, sociali, religiose, e istituzionali; manca quasi del tutto una qualche trattazione relativa all'economia.

Sul piano contenutistico, nel dettaglio, guerre sannitiche e guerra pirrica sono trattate troppo brevemente, per non parlare delle guerre macedoniche per le quali non si menziona neanche la figura di T. Quinzio Flaminio o il ruolo di Lega Etolica e Lega Achea. Non c'è traccia delle riforme di Gaio Mario, e non va meglio con gli imperatori ai quali è riservata solo una manciata di righe in quello che sembra un elenco, che tra l'altro, dimentica Tito e non menziona la costruzione del Colosseo o l'incendio di Roma da parte di Nerone. Singolare anche la scelta della periodizzazione: piuttosto che terminare canonicamente con il 476 d.C., si ferma al saccheggio di Alarico del 410 senza dunque occuparsi di Ezio, Attila, Odoacre e dei regni romano-barbarici, mentre il cristianesimo compare solo alla fine.

Dal punto di vista degli apparati sono apprezzabili le 30 cartine, poste alla fine del volume ma almeno accompagnate da rimandi all'interno del testo; oltre la presenza di 5 tabelle, non è chiaro il senso dei 30 disegni, tutti riguardanti monete, che sembrano essere esornativi senza avere una qualche utilità. La bibliografia nonostante una certa mole di volumi indicati (290) è molto antiquata, essendo il libro una traduzione di un volume francese del 1971, e dunque può essere un riferimento solo per l'individuazione di alcuni classici. Bene il linguaggio, chiaro e semplice, ma con alcuni termini latini prontamente spiegati con piccole pillole sui margini. Nel complesso un volume di cui si può apprezzare il modo di trattare le fonti, ma da non adottare in quanto troppo discorsivo, sintetico e lacunoso.

**7) S. Claramunt, E. Portela, M. González y E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1992**

Periodo di riferimento: IV sec. d.C. - XV

Un buon manuale le cui principali criticità sono le seguenti, *in primis* la mancanza di un apparato iconografico e soprattutto di carte, infatti sono troppo poche (sette) e la loro assenza si fa sentire soprattutto in ragione di quella che è l'impostazione del manuale, come vedremo più avanti. In secondo luogo, vi sono troppi capitoli, ben 43 e ciò a nostro avviso rischia di creare un'eccessiva frammentazione e confusione nello studente. Non rappresenta un problema la suddivisione tra le 137 pp. dell'alto medioevo e le 227 del basso (38%-62%), si tratta infatti di una partizione interna tutto sommato equilibrata ed accettabile, lo è invece la brevità di alcuni argomenti politicamente fondamentali e la presenza di quattro autori il cui stile è palesemente diverso. In tal senso si avverte uno scarto nella lettura tra i vari capitoli, da un lato, di González e Claramunt che concentrano molte informazioni in poco spazio e sono poco analitici, e dall'altro, di quelli di Mitre e Portela (soprattutto) che hanno un'impostazione marcatamente più ampia con uno stile più narrativo ed un approccio molto più critico. Tra l'altro nei capitoli di Mitre si rivede chiaramente l'impostazione tipica di quello che sarà quattro anni dopo il suo manuale. In generale questa diversità di stili può essere un vantaggio come uno svantaggio durante lo studio, dipende dallo studente, ma certamente è un elemento da tenere in considerazione. La presenza di quattro autori fa sì che vi siano anche dei rimandi interni e soprattutto delle ripetizioni che comunque non disturbano la fruizione.

In generale si può affermare che la trattazione è centrata sullo svolgimento evenemenziale, ma non mancano accenni a società, economia, religione e cultura, che vengono più ampiamente e adeguatamente trattate in ben nove capitoli (10, 16, 17, 24, 25, 29, 31, 32, 39) a copertura dell'intero periodo medievale. Lo stile di scrittura è sintetico ma abbastanza esaustivo e, a parte alcuni capitoli come quello sulla crisi bassomedievale, è senza dubbio descrittivo; si caratterizza per un linguaggio semplice e chiaro. Non ci sono le fonti nel testo, mentre è presente qualche citazione di altri storici. Interessante la premessa in cui si specifica che l'intento non è quello di dare vita a un volume enciclopedico, ma a una sintesi che intende rafforzare una formazione degli studenti universitari ritenuta povera a causa della scuola.

Da un punto di vista contenutistico siamo di fronte a un manuale certamente innovativo, dal momento che ambisce a coprire la storia dell'intero continente euro-asiatico con attenzione anche all'Africa subsahariana. Concretamente ciò significa non soltanto che la storia bizantina e l'Islam sono affrontate dall'inizio alla fine, coprendo ben cinque capitoli, e che anche la Scandinavia e l'Europa Orientale trovano un adeguato spazio (seppure sintetico e un po' scarno fino al IX sec.), ma che addirittura ci si spinge, seppure brevemente, a raccontare la storia di aree e popoli che con ogni probabilità non sarebbero altrimenti mai toccati. Dunque, ritroviamo l'Impero sasanide prima della conquista araba, Kusani, Turchi, Avari, Slavi, e ben due capitoli (15 e 42) su Cina, Giappone e India e uno conclusivo sui regni africani (43) con riferimento all'area sudanese (Impero Wagadu, Impero del Mali, Impero Songhay, Impero de Kanem-Bornu, e le città stato Hausa) e all'area centrale (Regno del Benin, città stato di Yoruba, Regni bantù); e infine all'Africa orientale (città stato islamizzate, Nubia cristiana, Abissinia). Ovviamente anche i Mongoli e il Tamerlano hanno il loro spazio. Tutto ciò se da un lato ha il lodevole e apprezzabile merito di mettere a contatto gli studenti con aree puntualmente non studiate, dall'altro ci mette di fronte a evidenti problemi di natura metodologica legati al concetto di Medioevo, che, dunque, in qualche modo qui si intende non appartenente alla sola area europea.

Per quanto riguarda l'Europa si può dire che di fatto mancano le vicende longobarde – a parte un cenno nel cap. 3 – e che in generale le vicende legate all'Italia non papalina non trovano grande spazio; ampio è quello riservato alla Francia e all'Inghilterra (per questa soprattutto a partire dal XI secolo) e in particolare alla Guerra dei Cent'anni. Anche le crociate sono trattate molto ampiamente con tanto di tentativo di interpretare psicologicamente le ragioni dell'agire cristiano. La bibliografia alla fine dei capitoli è sempre troppo scarna, ma soprattutto molto antiquata e carente di pubblicazioni italiane. Infine, segnaliamo che è più la caduta di Costantinopoli (e l'epoca delle esplorazioni portoghesi) a essere presa come riferimento finale del Medioevo che non la scoperta dell'America, che infatti non viene trattata.

**8) M.A. Del Arco Blanco (Dir.), *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016**

Periodo di riferimento: IX secolo a.C. - 1990 d.C.

Un'ottima antologia di fonti che si caratterizza per la grande completezza e ampiezza del periodo coperto. Questo lavoro è il frutto della collaborazione di ben nove docenti che hanno contribuito alla creazione di un gruppo interdisciplinare il cui scopo era quello di offrire uno strumento ampio e completo per l'insegnamento della storia della penisola iberica dall'antichità fino all'età contemporanea in una prospettiva europea. L'obiettivo si può dire sostanzialmente raggiunto perché l'esito è effettivamente un lavoro che sfiora i 400 passi tratti da fonti scritte di diverso tipo (normative, giuridiche, narrative, etc.) sui temi più disparati e che è stato realizzato anche tenendo conto delle difficoltà degli studenti, i cui pareri sono stati sondati tramite alcuni questionari.

La suddivisione del testo segue quella delle varie epoche storiche trattate che sono quella antica, medievale (compresa la storia facente capo a storici musulmani), moderna, dell'America moderna e contemporanea. All'interno di ogni epoca c'è una suddivisione per temi il cui criterio di ordinamento è dato dal rispetto della sequenza diacronica, ciò chiaramente non vuol dire che le fonti riguardano soltanto eventi politici, perché anche se queste sono la maggioranza vi è comunque spazio per temi riguardanti le strutture economiche, sociali, culturali e religiose. La partizione tra le diverse età è equilibrata fino alla storia moderna dell'America, dopo la quale prende nettamente il sopravvento la sezione sulla storia contemporanea che occupa quasi un terzo dell'intero volume. Ogni passo non presenta un commento, ma solo le indicazioni bibliografiche e un breve titolo che chiarisce efficacemente qual è l'argomento trattato; tutti i passi sono in spagnolo e non vi sono traduzioni a fronte. Prima dell'ampia antologia di fonti c'è una breve bibliografia con i testi di riferimento per ciascuna epoca e una sitografia. È nel complesso uno strumento che può risultare particolarmente utile per i docenti e che fornisce un buon repertorio di documenti con riferimento anche al mondo musulmano e sudamericano.

**9) J.Á. García de Cortázar, J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de historia medieval*, VI ed., Madrid, Alianza Editorial, 2012**

Periodo di riferimento: 380- 1453/1480/1492

È un'opera il cui intento didattico è molto forte poiché recupera la vecchia, ma a nostro avviso sempre utile, prassi di inserire alla fine di ogni capitolo delle appendici di approfondimento. Pertanto, il volume si articola in una parte teorica e informativa e in una parte che ospita passi di fonti, cartine, tabelle, grafici, genealogie e una specifica bibliografia sul tema trattato in ogni singolo capitolo. Vi sono ben 82 fonti, mentre all'interno del testo ne sono presenti soltanto due; le cartine sono ben 34 e molto ben fatte, le immagini sono poche (4); infine vi sono 10 tra tabelle, grafici, etc. Il manuale nel suo complesso, non considerando tutto l'apparato di approfondimento finale, passa concretamente da 580 a 360 pagine: dunque è sintetico, una necessità a cui si fa cenno anche nell'introduzione a causa dell'attuale preparazione media degli studenti. Pertanto, non sorprende la tendenza a sintetizzare per punti (e lettere) alcuni argomenti, e neanche il fatto che tutto sommato sia un manuale descrittivo con pochi spunti analitici e riferimenti storiografici.

È caratterizzato infatti da uno stile molto discorsivo che va diretto al punto e che è fondamentalmente imperniato sulla volontà di presentare un quadro complessivo della società medievale senza badare troppo ai singoli accadimenti politici. La narrazione è infatti molto più dettagliata per le strutture sociali, culturali, economiche, demografiche, religiose, e non disdegna di occuparsi di arte, mentalità, alimentazione, famiglia, donne, sessualità, produttività e tecnica; in tal senso, una menzione la merita il capitolo 13, dedicato alla cultura bassomedievale della quale si fornisce un vivido e interessante quadro. È anche una sintesi interpretativa (come da titolo) e lo è perché intende la storia medievale come un incontro/scontro di tre diverse civiltà, ovvero quelle romano-germanica, bizantina e islamica. Ciò spiega anche uno dei punti forti del volume che consiste in un'attenzione molto forte ed esaustiva nei confronti della storia dell'Impero Bizantino e dell'Islam, anche da un punto di vista politico. Anche la partizione in tre sezioni, Alto-Pieno-Basso Medioevo, riflette questa interpretazione proponendo nella prima parte la nascita di queste tre civiltà, poi il loro pieno sviluppo e l'influenza verso altre con il successivo scontro che determina un primo declino dell'Impero bizantino e quello di alcune dinastie musulmane, e infine l'esito che consegna all'età moderna soltanto l'Occidente e l'Islam. Si spiega così anche la particolare periodizzazione scelta che escludendo la crisi imperiale fa iniziare il volume con l'Editto di Tessalonica e con l'analisi dell'eredità romana nel contesto bizantino. Ancora di più ha senso la scelta finale che fa

finire il Medioevo tra la caduta di Costantinopoli e il 1492, ma non per la scoperta dell'America (argomento assente nel testo), bensì per la caduta del regno di Granada che finalmente consegna alla storia una penisola iberica totalmente cattolica.

Viene però da chiedersi perché alcuni argomenti di grande importanza in riferimento a tale incontro/scontro siano del tutto assenti o solo menzionati; è il caso della guerra greco-gotica e soprattutto delle crociate e degli ordini religioso-militari. Non sono gli unici argomenti trattati in modo superficiale, tra questi vi sono anche i Longobardi, i Franchi, gli Ottoni e lo è in generale l'Italia (particolarmente il Mezzogiorno). Trova conferma anche qui la tendenza riscontrata in altri manuali spagnoli a considerare l'esperienza della civiltà comunale come un qualcosa di simile ad altre città europee, con poche righe non troppo precise e molto sintetiche. Ne consegue che anche le vicende del Barbarossa e di Federico II soffrano dello stesso problema. Anche il feudalesimo è un argomento che, a nostro avviso, avrebbe meritato una trattazione del tutto diversa in quanto non emerge chiaramente nelle sue diverse manifestazioni e nella sua evoluzione. In generale il manuale è sicuramente eurocentrico, e anche se si occupa di alcuni argomenti poco trattati – come i diversi regni anglosassoni di Inghilterra e il Maghreb musulmano – non dà un'adeguata attenzione all'Europa dell'Est, del Nord e in particolare alla Russia. Bisogna anche ricordare che non procede in maniera ferrea dal punto di vista diacronico visto che la tripartizione dell'età medievale e delle sue civiltà impone di occuparsi di una di queste andando avanti per secoli per poi ritornare indietro.

Per concludere va sottolineato che il manuale punta forte sul ruolo dell'apparato di approfondimento e supporto, non solo per la quantità e qualità delle cartine, etc. e per fonti proposte, ma anche per una cronologia corposa, anch'essa tripartita per ognuna delle civiltà studiate; un dizionario con oltre 310 termini; una bibliografia complessiva abbastanza scarna di 129 volumi per quanto concerne i singoli capitoli, non aggiornata fino al 2016, ma sicuramente più attenta alla storiografia italiana; e una bibliografia generale che presenta oltre 126 tra enciclopedie, dizionari, atlanti, repertori di fonti, altri manuali e alcune monografie, alle quali si aggiungono 16 riviste e 2 siti web.

**10) J.Á. García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*, Madrid, Akal, 2012**

Periodo di riferimento: 313-1464

Come sostenuto anche dall'autore nell'introduzione si tratta di una sintesi sulla storia religiosa dell'Occidente medievale, cioè di un lavoro incentrato sul mondo cattolico e sulla cristianità latina tra il IV e il XV secolo. In un certo senso può essere assimilato a un manuale di storia del cristianesimo e della Chiesa, tuttavia per la sua particolare impostazione può essere considerata a tutti gli effetti anche una monografia approfondita sulla storia religiosa medievale. È un testo fortemente analitico e interpretativo e lo si può intendere anche dalla sua struttura quadripartita, risultato di una periodizzazione che sfruttando il concetto teologico del regno – nel senso di Regno dei cieli – intende mostrare in che modo il cristianesimo è nato e si è evoluto, e contestualmente come la Chiesa cattolica si sia sviluppata (parte I: 331-604) strutturata e rafforzata (parte II: 604-1054), e, dopo aver raggiunto il suo apogeo (1054-1277), si sia indebolita (1277-1464) quando, ben prima di Martin Lutero, la proposta di lettura individuale della Bibbia di Wycliff, il definitivo tramonto dell'idea di una crociata (seguito alla morte di Pio II), e la critica diplomatica di Lorenzo Valla posero progressivamente fine al cristianesimo nella sua accezione medievale.

Non è un'opera che procede occupandosi di ogni singolo paese dell'Europa occidentale, né tanto meno offrendo un resoconto descrittivo della storia della Chiesa sul piano politico, ma ricostruendo ampi e generali quadri sul cristianesimo da un punto di vista dottrinale, liturgico, etico, giuridico ed

ecclesiologico. È quindi un lavoro di non facile lettura: sono necessarie una consistente conoscenza preliminare degli eventi politici fondamentali del Medioevo, ma anche una grande attenzione per il costante riferimento al dibattito e alle diverse posizioni/interpretazioni che si sono succedute nel corso dei secoli su temi e concetti fondamentali della religione cristiana. Ciò è ancora più vero se si considera che su molti di questi concetti l'autore riflette con un approccio interdisciplinare che deve molto alla sociologia e all'antropologia, ragione per cui alcuni argomenti sono affrontati anche tenendo conto del pensiero di studiosi come Marcel Mauss o Max Weber (si vedano le pp. 302 e 313). È uno studio che dà pienamente conto della complessità della ricostruzione storica e fa ampiamente riferimento al dibattito storiografico spesso citando esplicitamente il contributo di un gran numero di storici, molti dei quali italiani (Cinzio Violante, Paolo Prodi, Giovanni Grado Merlo). Nel complesso possiamo affermare che si tratta di un testo esaustivo che ha anche il merito di approfondire il nesso tra religione e società, occupandosi pure di aspetti concernenti la mentalità (rapporto dell'uomo medievale col denaro, col sesso, con la morte) così che lo studente possa farsi un'idea concreta delle differenti forme di spiritualità connesse non soltanto alla produzione intellettuale delle università e dei monasteri, ma anche alla religiosità popolare. Maggiore attenzione poteva essere dedicata al discorso sul ruolo e sulla concezione cristiana delle donne, e sulle forme della spiritualità femminile; e lo stesso si può dire in merito al rapporto tra guerra e religione visto che la trattazione inerente alle paci di Dio, alle crociate e al concetto di *Miles Christi* è solo accennata, mentre è del tutto assente quella sugli ordini religioso-cavallereschi.

È un testo che presenta una mole massiccia di citazioni e di riferimenti alle sacre scritture e alla patristica e che pertanto costituisce anche un ottimo punto di partenza per ulteriori approfondimenti; l'apparato iconografico è assente mentre sono molto ben fatte le 14 cartine poste alla fine del volume che per lo più non riguardano eventi politici, ma la diffusione di fenomeni religiosi. La cronologia di 11 pagine è un ottimo strumento per compensare la carenza di riferimenti ad accadimenti politici in alcune sezioni. L'aggiornata bibliografia, per quanto non sia troppo estesa (216 volumi e alcune riviste) è valida perché offre diverse possibilità di approfondimento distinguendo tra i manuali, le opere che si occupano di temi più ampi con un taglio interpretativo e quelle che si concentrano su argomenti più specifici che sono stati trattati nei vari capitoli. Infine, si segnala che il linguaggio non è molto scorrevole perché molto analitico e caratterizzato da numerosi termini direttamente tratti dalle sacre scritture e dalle opere di teologi e pensatori, di conseguenza abbondano locuzioni latine e greche. Tuttavia, l'utilizzo del corsivo, grazie al quale l'autore evidenzia alcuni concetti o passaggi chiave, si rivela in questo caso un'operazione davvero opportuna e capace di dare maggiore ordine e punti di riferimento al lettore. Forse, per il suo grado di esaustività, analiticità e complessità si tratta di un lavoro più indicato per gli studenti di un *máster*.

#### 11) F.J. Gómez Espelosín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011

Periodo di riferimento: II millennio a.C. - 63 a.C. (guerre mitridatiche)

Si tratta di un volume molto discorsivo e abbastanza sintetico che ha il merito di essere scritto in modo accattivante e interessante, anche perché impreziosito dal frequente inserimento di passi riguardanti le fonti sui margini della pagina per un totale di ben 79 documenti. Non è certamente un manuale analitico ed è privo di riferimenti storiografici nonostante dimostri di essere aggiornato, allo stesso modo non pone problemi di periodizzazione o relativi alle diverse cronologie adottabili per la storia greca.

Dal punto di vista contenutistico è un volume che presenta lacune e un'estrema sinteticità per quanto concerne lo svolgimento evenemenziale; al di là di uno spazio infimo riservato alla civiltà minoica, è molto scarno sull'Impero ateniese e la Lega Delio-attica, e non dice nulla a proposito del resto della Grecia e su Sparta nel cinquantennio che intercorre tra la battaglia di Platea e lo scoppio della Guerra

del Peloponneso. Inadeguata anche la ricostruzione della guerra del Peloponneso, povera di dettagli e molto sintetica (un esempio: menziona appena l'episodio di Alcibiade e lo sfregio delle erme senza trasmetterne il senso), così come per la spedizione di Alessandro e soprattutto per le lotte tra diadochi ed epigoni. In generale tutto l'ellenismo non è ben ricostruito come spiega bene l'assenza di uno spazio dedicato alla fondazione di Alessandria d'Egitto. Più apprezzabile il tentativo di far luce su Alessandro, sottraendolo al mito e facendo riferimento alle fonti utili in tal senso. Altra nota dolente è la quasi totale assenza del resto dei Greci e soprattutto della Magna Grecia, vi è solo qualche cenno sulla Sicilia per Dionisio, Agatocle e Timoleonte. Per concludere è, invece, da apprezzare lo spazio riservato in alcuni momenti a società, cultura, arte, architettura, mentalità, costumi, religione, filosofia e mito, o anche alle donne ateniesi (p. 128), ma incredibilmente non vi è alcun riferimento alle strutture economiche e produttive. Da segnalare la scelta della periodizzazione che fa terminare la storia greca con Mitridate piuttosto che con Cleopatra.

Gli apparati di approfondimento sono ben congeniati in quanto si avvalgono di un numero notevole di immagini e foto, ben 42, accompagnate da didascalie esplicative, mentre sono 18 le cartine, molto chiare e ben realizzate. Bene anche le pillole sui margini che evidenziano alcuni passaggi chiave, integrano o danno informazioni aggiuntive su termini, personaggi o eventi. Apprezzabile l'elenco di fonti fondamentali per lo studio della storia greca, così come il glossario presente alla fine del volume; anche la bibliografia, non troppo ampia e composta di 202 volumi, è comunque molto aggiornata. Il linguaggio è molto chiaro e semplice, e grazie alla combinazione con le immagini proposte, anche capace di tenere viva l'attenzione.

Nel complesso è un buon volume dal punto di vista degli apparati di approfondimento, dell'attenzione alle fonti e il ricorso alle immagini, ma è carente contenutisticamente perché estremamente sintetico e in non pochi punti anche lacunoso, nonché privo di una reale attenzione ai processi economici della grecità e al mondo della Magna Grecia.

## **12) E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995**

A discapito di quanto afferma l'autrice si tratta di un lavoro che è molto più che una semplice introduzione, la cui valenza didattica è certamente indubbia ma purché si usi bene questo volume, che non è né un manuale di storiografia né una vera e propria introduzione al lavoro dello storico. Si tratta invece di un saggio molto profondo che affronta questioni e problemi metodologici, avendo come riferimento la storiografia soprattutto dalla fine del XIX secolo senza però mai spingersi a fare una vera e propria storia della storiografia. Va maneggiato con cura nel senso che non tutti i lettori hanno la formazione e le conoscenze necessarie e sufficienti per studiare un testo denso di riferimenti non solo alla storia e agli storici, ma anche alla filosofia, alla sociologia e all'antropologia. Dunque, ha un taglio interdisciplinare, poco descrittivo e molto analitico, che presenta una lettura semiotica ed ermeneutica volta a sottolineare il valore essenziale dell'interpretazione di fronte ai fenomeni storici. Il lavoro ha un occhio di riguardo per la storia contemporanea, ma ha una validità generale indiscutibile e oltre tutto ha il merito di concentrarsi sui principali filoni storiografici del Novecento, tra l'altro in piena polemica con le *Annales*. Da segnalare anche la presenza di una sezione nella parte finale dell'ultimo capitolo sulla didattica della storia nelle università rispetto alla quale si denuncia il rapporto inversamente proporzionale tra l'aumento dei contenuti e la riduzione dello spazio dedicato alla struttura concettuale e all'organizzazione dei contenuti stessi.

Didatticamente, come accennato, è un manuale non di facile adozione, potrebbe essere consigliabile uno studio solo di una parte o di alcune parti di esse, o meglio ancora, come anche suggerisce l'autrice, un'inversione dei capitoli, cioè una lettura non dal primo al quinto, ma con la sequenza 5°-4°-1°-2°-3°,

o anche una lettura singola di quelli che a tutti gli effetti sono dei saggi indipendenti. L'opera tratta di metodologia e storiografia con un linguaggio chiaro, ma caratterizzato in molti punti da un'accentuata *vis polemica* e da uno stile non semplice, fatto di interruzioni, parentesi, incidentali che rendono spigolosa la lettura e fanno sì che sia davvero necessaria una forte concentrazione per la sua comprensione. Per questi motivi deve necessariamente essere accompagnato dalla guida del docente e/o dalle precauzioni di cui si è detto sopra, a maggior ragione se si considera che le note, messe alla fine di ogni capitolo per non disturbare il lettore, costituiscono un saggio nel saggio e si compongono di ben 92 pagine, colme di riferimenti e opere che sostituiscono la bibliografia, ma rendono ancora più complessa la lettura.

**13) A. Isla Frez, *La alta edad media. Siglos VIII-XI*, Madrid, Síntesis, 2002 (Historia de España Medieval I)**

Periodo di riferimento: Epoca: 711-1070

Si tratta di un buon manuale perché nonostante non sia approfondito in tutte le sue componenti, è capace di fornire un quadro molto articolato anche se si autodefinisce come “introduttivo”. Può essere diviso in tre grandi sezioni, nella prima (comprendente i primi cinque capitoli) si occupa essenzialmente di aspetti evenemenziali e politici con riferimento alla parte cristiana della penisola iberica e non all'Andalusia, per la quale sono presenti solo riferimenti essenziali. Questa sezione è caratterizzata da un'attenzione rivolta a ogni singolo regno per il quale si menziona una sequela davvero lunga di sovrani, guerre e successioni. In tal senso l'opera è davvero eccessivamente concentrata sul tema delle successioni e dei dispositivi successivi. Anche le ribellioni nate nel seno dell'aristocrazia sono un argomento spesso presente.

La seconda sezione riguarda invece le strutture sociali, economiche, religiose e culturali; la terza sezione è composta dall'ultimo capitolo – che concerne il dibattito storiografico su alcuni temi controversi – e dall'appendice che ospita 12 passi commentati di alcuni fonti che rimandano direttamente a temi trattati all'interno del testo. È quindi un manuale analitico e in grado di fornire alcuni strumenti per affrontare più consapevolmente la critica delle fonti e il dibattito storiografico. Abbondano infatti non solo i riferimenti a molti e importanti storici tramite il sistema di citazione americano, ma anche quelli alle fonti attraverso degli esempi concreti tratti da documenti: si tratta, a mio avviso, di un *modus operandi* esemplificativo dell'intento di far comprendere come le fonti debbano essere il necessario supporto di quanto enunciato all'interno del testo. Numerose sono anche le riflessioni sul valore dei singoli documenti e su quello di diverse e importanti tesi storiografiche. Ne deriva un volume non semplice, come si evince anche da un linguaggio chiaro ma non privo di asperità e dell'utilizzo di una terminologia tecnica e facente riferimento non di rado al latino, ma che tuttavia è in grado di orientare lo studente e di fornirgli un notevole bagaglio storiografico di partenza.

Una nota dolente può essere rappresentata dall'apparato iconografico e di supporto che è praticamente nullo in quanto formato da sole 7 cartine e 6 tavole genealogiche. Anche la bibliografia, che non ambisce a essere esauriente, conta solo 145 volumi, per la grande maggioranza corrispondenti a quelli citati. Un'ultima osservazione sulla periodizzazione: l'intero periodo tardo-antico viene escluso dalla ricostruzione, che ha inizio direttamente dalla conquista musulmana di gran parte della penisola. È un fatto singolare se consideriamo che questo volume si inserisce all'interno di una collana che intende trattare l'intero periodo medievale.



**14) I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003 (Historia de España Medieval II)**

Periodo di riferimento: 1035 (morte di Sancho III) - primi del XIV

Si tratta di un volume molto ben fatto, non di agevole lettura perché analitico, molto denso ed esauriente. Nel volume non si rinuncia a un inquadramento problematico delle più importanti questioni riguardanti il pieno Medioevo con una moltitudine di riferimenti ad altri autori (sistema di citazioni americano) e al dibattito storiografico. È presente una narrazione evenemenziale molto corposa e dettagliata che per ciascun regno procede di sovrano in sovrano avendo come riferimento soprattutto la bipartizione Castiglia-León e Catalogna-Aragona, ma senza dimenticare Portogallo e Navarra. La periodizzazione ha il suo preciso, e ragionevole, punto di partenza nella morte di Sancho III (1035) e nella spartizione dei territori da lui operata. Il vero nucleo portante dell'opera non è lo svolgimento evenemenziale in sé per sé quanto la *Reconquista*, che non viene intesa primariamente come un mero processo religioso e militare, ma come il frutto dell'espansione della stessa società feudale iberica, della quale si propone un profilo molto centrato sulla descrizione delle sue strutture sociali, economiche e di storia delle istituzioni. In tal senso anche la religione è adeguatamente trattata, ma non lo stesso si può dire per la cultura, l'ideologia e la mentalità del tempo, anche se molto apprezzabile è la parte dedicata all'arte romanica, gotica e mudéjar. Il volume è incentrato esclusivamente sui regni cristiani iberici con pochi riferimenti al mondo musulmano.

Ha il merito di restituire un quadro della società feudale iberica molto ben calibrato e ricco di informazioni relative alle tecniche produttive, agli aspetti sociali e alla vita materiale in città e in campagna, alle forme di organizzazione sociale, politica, economica e religiosa. Il capitolo finale sul dibattito storiografico poteva essere più approfondito e strutturato, ma quanto meno cerca di dare un'idea dell'evoluzione storiografica in relazione a problemi come il feudalesimo e appunto la *Reconquista*. Molto interessante l'affermazione di García de Cortázar secondo cui la storiografia spagnola sul Medioevo è caratterizzata dall'esistenza di singole storiografie, molto specifiche, per ciascuno dei regni della penisola iberica. In tal senso egli ha parlato di *esimismamiento historiográfico*.

L'apparato di supporto è nullo, infatti non vi sono né immagini né cartine (e ciò rappresenta un passo indietro rispetto al volume precedente); quest'ultime sarebbero state fondamentali per illustrare il progressivo processo di conquista dei regni cristiani iberici. Bene l'antologia di fonti di vario tipo, sia in latino che in spagnolo, posta alla fine del testo insieme alla bibliografia, abbastanza ricca, aggiornata ed essenzialmente composta di volumi spagnoli. Il linguaggio specialistico e molto specifico, con numerosi termini tratti dalle fonti, non pregiudica la fruizione del testo che nel complesso è molto scorrevole e godibile.

**15) E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003 (Historia de España Medieval III)**

Periodo di riferimento: 1300-1492

Si tratta di un ottimo volume che si occupa essenzialmente di aspetti economico-produttivi, commerciali, demografici, sociali e materiali. Pur presentando un'impostazione critica è certamente meno incentrato sul dibattito storiografico dei precedenti volumi. Questo non significa che non vi siano molti riferimenti, si segnala per esempio l'importanza data al contributo della storiografia italiana (Del Treppo, Melis e Tangheroni) a proposito degli studi sul commercio aragonese, grazie al quale si è dimostrato come il Quattrocento non possa essere considerata una fase di declino per il commercio

catalano-aragonese. Convincente anche l'impostazione storiografica che, da una parte, tiene in conto la possibilità che i nuovi risultati della ricerca storica possano cambiare lo stato attuale della conoscenza; dall'altro non forza la ricostruzione quando la mancanza di fonti pone ostacoli insormontabili rispetto a un dato argomento.

Questo volume, più che sulla penisola iberica cristiana, è centrato sulle corone d'Aragona e di Castiglia (di fatto il Portogallo e la Navarra vengono esclusi), con una costruzione tematica che specularmente si occupa degli stessi temi seguendo separatamente la stessa sequenza argomentativa. Un secondo parametro tematico importante distingue tra mondo urbano e mondo rurale. Il nucleo centrale del volume è rappresentato dalla crisi del Trecento, qui affrontata come un processo già insito e contenuto in germe nello stesso sistema feudale, e soprattutto come fenomeno non catastrofico che lasciò ampi margini di ripresa soprattutto al mondo urbano, mentre più gravi furono le sue conseguenze sul mondo rurale.

Il quadro economico e sociale ricostruito è davvero ottimo, si distingue particolarmente per l'eshaustività delle sezioni dedicate alla società rurale e all'economia aragonese, e al commercio castigliano. Sono presenti anche temi come la marginalità e la storia di genere, ma era forse necessario uno spazio più ampio in merito, così come per altri argomenti come le feste, e la criminalità. Soprattutto pesa l'assenza della religione e di una ricostruzione della sua importanza in ambito sociale, cosa che è essenzialmente dovuta al fatto che se ne occupa il volume successivo.

L'apparato iconografico e cartografico non è stato incluso, in questo senso si poteva almeno includere una cartina che mostrasse i domini delle varie corone. Bene invece l'antologia di 15 fonti, in castigliano e catalano, poste alla fine del volume e riguardanti diversi temi durante tutto il periodo esaminato. Eccezionale la bibliografia, la quale, divisa per ciascuna corona e per temi, riesce a offrire un quadro completo – con alcune indicazioni di carattere generale e approfondimenti anche sulla Navarra – per un totale di oltre 1100 titoli. Lo stile risulta piacevole, scorrevole e molto chiaro senza particolari asperità.

**16) J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003 (Historia de España Medieval IV)**

Periodo di riferimento: 1220- 1492

Si tratta di un lavoro molto ben progettato che ha il merito di restituire un quadro esaustivo e approfondito della società, della cultura e della politica della penisola iberica medievale, avendo sempre come riferimento Aragona e Castiglia, ma senza dimenticare la Navarra. La sezione politica è sviluppata non come la solita somma di eventi e date, ma come un discorso analitico e complesso, che prima ancora che sui fatti, intende indagare sull'evoluzione politica, istituzionale e giuridica delle due corone, soprattutto in riferimento al processo di rafforzamento delle dinastie e della macchina statale. L'analisi politica indugia oltre che sulle dinamiche di sviluppo del potere sovrano, anche su quello signorile e delle realtà cittadine. È un manuale che fa riferimento a un gran numero di studi e a diverse correnti storiografiche, ed è costellato da un grandissimo numero di fonti, cronachistiche e letterarie, inserite direttamente nel testo. Da segnalare un evidente intento didattico teso a demistificare alcune interpretazioni storiografiche scorrette perché attualizzanti e/o politicamente schierate.

Anche qui, come nel precedente volume, forse poteva essere approfondito maggiormente il ruolo politico della Chiesa, l'autore infatti si occupa soprattutto della sensibilità religiosa più che delle istituzioni o delle strutture di comando ecclesiastiche presenti sul territorio. La trattazione in merito alla teologia e alla sensibilità spirituale è molto ben fatta e si occupa anche dell'eterodossia e di forme di dissidenza ai più alti e bassi livelli sociali; in generale evita di entrare in disquisizioni dottrinali.

Notevole l'ampia sezione relativa alla cultura, sia dotta sia popolare, che risulta una ricostruzione a 360 gradi dell'ideologia e della mentalità della società iberica con riferimento ai valori, alle forme di espressione, ai cambiamenti, alle influenze che la attraversarono, ma anche ai suoi canali di diffusione e ai costumi. Essa spazia dalla politica, all'economia, dalla religione alle forme della socialità, senza dimenticare le donne, gli emarginati e almeno in parte anche ebrei e musulmani. Soprattutto si avvale pienamente dell'utilizzo massiccio di fonti e riferimenti vari ad autori dell'epoca e a storici del nostro tempo.

Rispetto ai restanti volumi del medesimo progetto editoriale, questo ha il merito anche di presentare alcune cartine di riferimento e una genealogia per i regnanti castigliani, aragonesi e navarresi; presenta, come gli altri, anche un'antologia di fonti in lingua spagnola divisa per temi. La bibliografia è una selezione di 378 opere che prevalentemente raccoglie i lavori citati, ma propone anche un gran numero di edizioni di fonti. Infine, nonostante il linguaggio sia piacevole e molto chiaro, lo stile di scrittura non è dei più semplici; la costruzione del periodo e la densità di riferimenti e informazioni implicano una lettura molto attenta.

### **17) C. Malamud, *Historia de América*, Madrid, Alianza Editorial, 2005**

Periodo di riferimento: XV - fine del XX secolo.

Un volume prevalentemente descrittivo che imposta la narrazione nel senso di un grande racconto molto denso e dettagliato soprattutto sull'economia e sugli sviluppi evenemenziali. Rispetto a entrambi nel primo caso abbondano i dati e le statistiche, come certifica anche il gran numero di grafici e tabelle presentate, nel secondo forse vi sono anche troppi eventi e un certo gusto aneddotico che allunga alcune sezioni già un po' troppo prolisse.

Il volume è diviso in tre parti. La prima dedicata alla scoperta del Nuovo Mondo e all'America coloniale, è molto descrittiva e caratterizzata da una narrazione a 360 gradi che tocca politica, società, religione, economia, e aspetti psicologici e militari del confronto tra civiltà, ma qualcosa in più doveva esserci sull'evangelizzazione dell'America Latina e sul ruolo dei gesuiti. La seconda parte, incentrata sulle indipendenze presenta qualche snodo problematizzante in più con qualche riferimento anche al dibattito storiografico, cosa che viene enfatizzata nella terza parte dedicata all'America contemporanea.

Uno spazio importante è occupato anche dalla demografia per ciascuna delle tre epoche ed è anche da segnalare il fatto che, salvo all'inizio, si procede per lo più di regione in regione per circostanziare il più possibile la situazione di ciascuna area presa in considerazione. In tal senso, il volume si occupa prevalentemente del Sud-America e molto meno degli USA che non compaiono più a seguito della Rivoluzione americana. Nonostante questo, non si caratterizza per un punto di vista filo-iberico e neanche eurocentrico, anche se c'è da segnalare che il focus è incentrato maggiormente su quei territori sui quali la Spagna, e anche il Portogallo, esercitarono la loro influenza. Ottima la trattazione – per grado di dettaglio e bontà dell'argomentazione – di temi come la crisi del Seicento, il XVIII secolo (considerato quello della svolta per impulso del capitalismo europeo) e il populismo. Un po' troppo sintetico sui regimi autoritari della seconda metà del Novecento e su questo secolo in generale che rappresenta il termine del volume.

Insufficiente il numero di cartine, soprattutto considerando la tipologia di storia trattata, così come quello delle fonti (un solo passo); bene invece il numero dei grafici e la bibliografia, abbastanza ricca, aggiornata e composta da oltre 350 indicazioni. Lo stile è molto chiaro e soprattutto piacevole, pertanto il volume si lascia leggere volentieri nonostante il gusto un po' troppo marcato per l'aneddoto e le statistiche.

**18) E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992**

Periodo di riferimento: X-XV

È un'opera che può fungere da piccola guida per il reperimento di fonti interessanti su tutto il periodo medievale e che mostra concretamente come si può analizzare e commentare una. La prima parte è caratterizzata proprio da un'introduzione sulle modalità di analisi e sugli elementi sui quali bisogna porre l'attenzione. Segue poi un'antologia di 185 documenti proposti direttamente in spagnolo, un po' sbilanciata verso il pieno e il basso Medioevo dato che questi presentano ben 128 fonti contro le 57 predisposte per la Tardo-antichità e l'alto Medioevo. Ognuna di queste quattro fasi presenta all'inizio un ampio esempio di commento di un documento, ciascun passo proposto è accompagnato da una breve bibliografia che nel complesso va a indicare una buona mole di volumi. La partizione interna concernente ogni singola periodizzazione ha come criterio oltre che la cronologia anche i temi, infatti, per ciascuno di essi viene proposto un dato raggruppamento di documenti.

Nel complesso riesce a offrire un buon ventaglio di estratti sia in relazione all'ampiezza geografica (occupandosi adeguatamente del mondo musulmano, bizantino e in parte anche dell'Europa dell'Est) sia in merito all'inserimento di contenuti che non riguardano la sola storia politica, ma anche quella sociale, economica, religiosa, culturale. Tuttavia, è un po' troppo marcata la presenza di fonti narrative e talvolta alcuni documenti risultano oggetto di tagli un po' troppo radicali, mentre per altri sarebbe stato necessario includere anche il testo originale.

**19) E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1995**

Periodo di riferimento: III secolo d.C. - XV

Si tratta senz'altro di un buon manuale, ma non di semplice fruizione e che presenta alcune difficoltà. Ha un'impostazione che risente fortemente della scuola delle *Annales*, dal momento che esso ruota intorno a tre nuclei tematici fondamentali che sono: a) politica, b) società ed economia, c) religione e cultura, dove la parte evenemenziale è quella che occupa meno spazio. In particolare, il manuale vede questa sequenza tematica ripetersi per ciascuna delle quattro parti in cui è diviso, tranne che per la terza in cui solo dopo ben tre capitoli di società, economia, etc. ritrova spazio la politica. In generale si tratta di un'impostazione coraggiosa ed ambiziosa perché punta a una narrazione molto esaustiva dal punto di vista delle strutture, ma rischia di creare confusione a proposito della trama evenemenziale, anche perché a partire dal basso Medioevo (parte 3 e 4) la trattazione per nuclei tematici fa sì che molti argomenti vengano accennati e poi trattati a distanza di moltissimi capitoli, o che si trovino completamente staccati da eventi che si svolgono contemporaneamente – per esempio le crociate, da un punto di vista del loro significato religioso, vengono trattate nell'ambito di un capitolo sulla religione che si trova però 85 pagine prima dalla sezione in cui se ne spiegano le fasi e lo svolgimento, per non parlare del fatto che esse si trovano ben 89 pagine dopo rispetto al Barbarossa (p. 214).

Ciò può generare confusione all'interno di un manuale che presenta già – e a merito – un'impostazione critica che oltre a contenere qualche passo da fonti, molti riferimenti ad altri storici e al dibattito storiografico, si pone anche delle domande, come si evince anche dai titoli attribuiti alle diverse parti, che intendono porre problemi di interpretazione sulle partizioni interne del Medioevo. E forse la cronologia finale, non a caso molto dettagliata, cerca in qualche modo di limitare la sensazione di smarrimento concernente il quadro politico medievale. Il linguaggio è chiaro e con periodi molto brevi e si caratterizza per il frequente utilizzo di termini derivanti direttamente dalle fonti. Tuttavia,

rischia di diventare un po' pedante, anche perché accompagnato da una frequente tendenza alla schematizzazione per punti del tipo: a), b), c) (come la si trova anche nel Comba), e da quella che forse è un'eccessiva frammentazione in capitoli – ben 38 – paragrafi e sottoparagrafi che certo non contribuiscono a evitare il rischio di confondersi. La partizione interna è abbastanza sbilanciata a favore del basso Medioevo: le prime due parti occupano 148 pp., terza e quarta ne hanno ben 317 (32% - 68%).

Dal punto di vista contenutistico è evidente che il testo ha il suo centro nell'Europa occidentale, non si spinge praticamente mai ad est dell'Italia e più precisamente ha la sua area di riferimento nel trio formato dalla penisola iberica (a riguardo della quale l'attenzione aumenta man mano che arretra il dominio musulmano), e soprattutto, da Francia e Inghilterra, alle quali è dedicato grande spazio a proposito della Guerra dei Cent'anni. Anche l'Italia risulta essere trascurata (ma non lo Stato pontificio): a parte i Longobardi, fino all'anno Mille è tutto molto frammentario, per cenni e diviso in vari capitoli, e anche Normanni e Svevi ne fanno le spese. Anche la civiltà comunale italiana (che sembra essere assimilata a coeve esperienze delle città francesi e tedesche) finisce per essere trascurata così come gli svolgimenti del Trecento e del Quattrocento. Ma il problema più grave è rappresentato non solo dal fatto di aver confinato l'area nordica e quella dell'est a sole nove pagine (pp. 275-280, 452-455), ma dalla scelta di non trattare argomenti di importanza capitale per la storia medievale in quanto verificatisi a Oriente; cioè significa che l'Impero bizantino, i Mongoli e la nascita e diffusione dell'Islam (ed anche l'invasione della Spagna) sono assenti.

C'è poco da dire invece sull'eccelsa qualità della trattazione da un punto di vista economico, sociale, culturale, religioso, del pensiero (si segnala un intero capitolo sulla città medievale e anche uno spazio per gli storici e la storiografia medievale) che non tralascia alcunché ed è di ammirabile profondità. L'apparato iconografico è molto scarso ed anche le 26 carte non sono abbastanza rispetto a tutti gli argomenti inclusi nella ricostruzione. Non si occupa della caduta di Costantinopoli e della scoperta dell'America che in un certo senso finiscono per essere sottintesi come eventi periodizzanti. Nelle conclusioni invece si invita allo studio del Medioevo senza preconcetti e senza paura di rintracciare in esso le origini dello stato moderno. Conclude una bibliografia ragionata che inizia con riferimento a riviste, dizionari, manuali, introduzioni e antologie di fonti, per procedere poi per tematiche e infine per capitoli. Molto ricca (più di 1.000 titoli), ma un tantino antiquata già per il tempo. Da notare il riferimento a pochissime opere italiane (Volpe, Tenenti, Cipolla, Cherubini, Fasoli), e la presenza massiccia di quelle inglesi e francesi.

**20) J.M. Monsalvo Antón (Coord.), *Historia de la España medieval*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2014**

Periodo di riferimento: V-XV secolo

È un lavoro che si inserisce nel quadro del *Servicio de Publicaciones* dell'Università di Salamanca (come si è visto una delle *University Press* più all'avanguardia nel contesto iberico) e fa parte di un progetto più ampio volto alla produzione di una *Historia de España Digital*. Ciò che caratterizza maggiormente il testo è proprio l'intento di sfruttare le grandi potenzialità del digitale/web per fornire agli studenti del *grado* uno strumento capace di fornire un ampio e immediatamente accessibile campionario di approfondimenti. In tal senso, il volume è disponibile soltanto in formato e-book, e ciò non solo allo scopo di garantire un collegamento diretto con le risorse digitali scelte dagli autori e integrate attraverso i link, ma anche perché così lo studente può intervenire sul testo sottolineando, annotando, copiando e incollando e non ultimo ascoltando, in modo tale da disporre di tutta una serie di strumenti e di risorse che accrescono le possibilità di apprendimento rispetto allo studio di un manuale cartaceo. In questo senso va sottolineato che tra i manuali spagnoli che abbiamo analizzato è l'unico che

di fatto propone un'impostazione simile a quella offerta nelle piattaforme digitali di alcuni testi universitari italiani. Le forme in cui il testo integra questi approfondimenti sono essenzialmente tre; all'inizio vi è un'introduzione che informa gli studenti dell'esistenza di una serie di pagine web di biblioteche, associazioni, istituzioni culturali grazie alle quali è possibile reperire varie tipologie di materiali scientificamente validi; in secondo luogo, tutto il testo presenta vari termini su cui è possibile cliccare per avere accesso a materiali esterni; in terzo luogo, alcuni capitoli offrono alla fine anche una vera e propria sitografia ragionata grazie al quale lo studente può immediatamente approfondire il discorso concernente i diversi argomenti di cui si è detto nel testo.

Rispetto ai contenuti, c'è da sottolineare che il manuale è il frutto del lavoro di 7 autori (una sola donna), ciò rappresenta un punto di forza e di debolezza allo stesso tempo perché se da un lato permette un arricchimento dei punti di vista e garantisce una ricostruzione aggiornata, considerando che ciascuno è uno specialista dell'ambito di cui scrive, è anche vero che si nota fortemente una certa diversità degli stili di scrittura e di impostazione. Il volume è dunque l'insieme di 14 saggi monografici, tenuti insieme da una struttura che procedendo attraverso una tripartizione tra alto, pieno e basso Medioevo, offre per ciascuno di questi periodi prima una ricostruzione evenemenziale, e poi una più incentrata sulle strutture sociali ed economiche, e, infine, su quelle religiose e culturali. Il risultato è un'originale sintesi tra capitoli descrittivi e ad altri più analitici, che, seppure brevemente, fanno in qualche modo riferimento ad aspetti più complessi concernenti le difficoltà interpretative di un fenomeno, la scarsità di dati e a cenni sul dibattito storiografico. Nel complesso ne emerge un'opera abbastanza esaustiva che procede occupandosi dei regni di Castilla y León, Navarra, Aragona, e dell'Al-Andalus; forse maggiore attenzione poteva essere data all'inserimento della storia spagnola nel più ampio contesto europeo, sono troppo veloci infatti i cenni alle vicende che comportano una connessione con il Portogallo, la Francia, l'Inghilterra, ma anche con l'Italia, non soltanto da un punto di vista politico ma anche economico. Parimenti sintetica l'analisi sull'Emirato di Granada ed è praticamente assente una qualsiasi forma di attenzione nei confronti delle donne. Il manuale si caratterizza anche per un forte uso di una terminologia (anche latina) direttamente derivante dalle fonti, che sono spesso citate e di cui diversi spezzoni sono inseriti nella ricostruzione (pp. 40, 53; 57; 61; 65; 101; 126-127; 226; 262; 289; 294; 300, 315; 381; 383); ne deriva la possibilità per lo studente di poter disporre anche di una sorta di repertorio delle principali fonti narrative sulla storia della Spagna medievale. In alcuni momenti è un'opera interdisciplinare perché, da un lato, dà ampia importanza al ruolo delle evidenze archeologiche (capitoli 1 e 14); dall'altro è molto attento all'aspetto iconografico (particolarmente nel caso del capitolo 8).

Infatti, l'apparato iconografico e cartografico è molto corposo e si compone di 47 foto, 42 immagini, 11 schemi, 8 genealogie e 24 carte. Se è vero che le foto e le immagini offrono in molti casi la possibilità di farsi un'idea concreta dei fenomeni, dei luoghi e delle strutture di cui ci si sta occupando, bisogna anche evidenziare che in più di un caso esse assumono una connotazione un po' esornativa e risultano slegate rispetto alla trattazione del testo. Ottimo anche l'apparato cartografico, abbastanza ampio e contraddistinto da carte molto dettagliate che non riguardano soltanto fenomeni politici. Rispetto alla realizzazione tecnica sul supporto digitale, proprio in riferimento all'apparato iconografico e cartografico, va evidenziato che più di qualche immagine non è graficamente eccelsa e presenta problemi di visualizzazione nonostante la possibilità di usufruire dello zoom. Infine, una nota di merito spetta alla bibliografia che nell'introduzione offre un quadro esauriente degli strumenti di consultazione esistenti (56 volumi), e presenta poi una sezione specifica alla fine di ogni capitolo. Nel complesso, nonostante non sia amplissima (336 volumi) e vi sia spazio quasi esclusivamente per opere di storici spagnoli e in castigliano, risulta molto aggiornata e in grado di presentare contemporaneamente un quadro esaustivo dei classici della storiografia e dei più recenti studi, anche includendo opere che riguardano le singole comunità autonome.

**21) E. Moradiellos, *Las Caras de Clío. Una introducción a la Historia*, II ed., Madrid, Siglo XXI, 2009**

Non è né un manuale di metodologia e neanche di filosofia della storia, è un volume introduttivo alla scienza storica e una storia della storiografia dai tempi delle civiltà senza scrittura fino ai giorni nostri. Un manuale semplice che può servire da ottima introduzione a uno studente universitario agli inizi. Il lavoro cerca di rispondere a due domande semplici quanto importanti: che cos'è la storia e a che cosa serve? Ci riesce bene, con grande chiarezza espositiva e un linguaggio molto accessibile e piacevole, nonostante la presenza di numerose citazioni e passi di storici, letterati, sociologi (e altri) di ogni tempo, e qualche ripetizione di troppo sia di termini che di concetti, anche a causa di un ultimo capitolo che riprende e riassume l'intero lavoro.

Dopo una breve definizione della disciplina storica si concentra anche sul significato e le caratteristiche della scienza in generale, forse allontanandosi troppo dal sentiero percorso e dando vita a una trattazione un po' avulsa ed estemporanea. Viceversa, sarebbe stata opportuna anche una maggiore attenzione all'utilizzo critico e pratico delle fonti e una loro classificazione tipologica, ma il volume intende fornire chiarimenti teorici e non consigli pratici. Viene poi affrontata quella che potremmo definire una fenomenologia della storia e del lavoro storico del quale si evidenziano tre assiomi: 1) la ricerca delle verità basata sul lavoro sulle fonti con relativa fase euristica, cioè di valutazione e selezione delle stesse, e la fase ermeneutica che invece attiene all'interpretazione. 2) Il principio determinista che presuppone condizioni omogenee della realtà ed esclude cose come il destino, la provvidenza nonché elementi e fattori insondabili e inconoscibili (80-84; 294-298). 3) Il principio dell'irreversibilità del tempo che presuppone un suo fluire lineare e senza interruzioni (84-85; 299).

Segue poi una lunghissima trattazione della storia della storiografia con una suddivisione in quattro blocchi: 1) dalle civiltà senza scrittura passando per l'età antica fino all'illuminismo; 2) la storia nel XIX secolo; 3) la storia nel XX secolo; 4) la storia del nuovo millennio con le sue storture interpretative, l'influenza e i pericoli del Post-modernismo; il ritorno alla storia come narrazione.

La prospettiva è eurocentrica, ma ha il merito di fare riferimento per cenni anche alla storia islamica medievale – caratterizzata da un lato dalla collezione di fatti e detti del profeta e dall'altro da una serie di opere sulla vita di saggi e di persone vicine ai califfi – e a un modello storiografico orientale, quello cinese, (un modello caratterizzato da una estrema precisione cronologica, ma anche da una minore ricerca delle cause e da una scarsa prospettiva storica, che ebbe inizio dal congiunto di volumi dello *Shih-chi* nell'85 a.C. e che da lì sarebbe perdurato fino alla scomparsa dell'ultimo imperatore nel 1911 (112-114)).

Da un punto di vista didattico sono molto interessanti le trattazioni relative ai pericoli delle teorie razziste applicate alla storiografia d'inizio XX secolo, o il discorso sui recenti filoni storiografici che fanno riferimento alle spiegazioni psicologiche e all'analisi di una data società escludendo del tutto l'importanza della politica su di essa. Allo stesso tempo sono ottime anche l'insistenza, da una parte, sul ruolo e la funzione sociale che la storia svolge oggi nella società attuale, dall'altra sulla necessità di una coscienza storica rispetto alla comprensione del presente, con annesso riferimento ai tre grandi obiettivi dell'insegnamento/apprendimento della storia stabiliti nel 2002 dal *Project Tuning Educational Structures in Europe* ovvero lo sviluppo di una prospettiva, di conoscenze e capacità legate al sapere storico (314-315). Infine, è il caso di sottolineare che la massiccia presenza di citazioni, passi e riferimenti in nota, nonché una bibliografia ragionata su opere introduttive di carattere metodologico e storiografico, costituiscono una miniera di spunti per approfondimenti da parte dello studente; a maggior ragione se si considera la bibliografia delle opere citate che conta oltre 650 opere.

**22) X.M. Núñez Seixas, *Las utopías pendientes. Una breve historia del mundo desde 1945*, Barcelona, Crítica, 2015**

Periodo di riferimento: 1945-2015

Si tratta di un volume dal taglio interpretativo molto forte, sicuramente non convenzionale. Coprendo un lasso di tempo compreso tra il 1945 e il 1975, ed inserendosi così nel novero dei lavori di “storia del mondo attuale”, si divide essenzialmente in due parti: la prima si occupa del mondo bipolare (1945-1989), la seconda di quello multipolare (1990-2015). Non è un’opera problematizzante poiché non presenta fonti, né tantomeno il dibattito storiografico, se non per qualche citazione o riferimento sparso a lavori non solo di storiografia, ma anche di sociologia, economia e politologia. È un volume che non ha l’intento di fornire un resoconto esauriente degli eventi di questi 70 anni, ma che vuole presentare un quadro dei processi e dei fenomeni più importanti del mondo di oggi. E lo fa con una narrazione interessante dal tono piacevole, non priva di una certa ironia che ben si evince per esempio dai titoli di alcuni paragrafi (“Fuochi di artificio” per gli inizi della Guerra Fredda, ma anche “Barbuti a L’Havana” per indicare Castro e Che Guevara). Non è eurocentrico, anzi è particolarmente attento all’Asia (Cina *in primis*), alla caotica situazione dell’Africa e soprattutto al Centro e Sud-America.

Storia di genere, memoria, identità nazionali, ecologia, fondamentalismo, diritti umani, globalizzazione, demografia, le mafie, il narcotraffico, le malattie (la religione è tra questi il tema meno sviluppato) nonché interessanti riflessioni su genocidi, violenza e sul significato di alcuni processi e trasformazioni sono al centro di questa narrazione che costruisce un’interpretazione basata sulle *utopie*, intendendo con tale termine dei processi non ancora compiutisi o che lo hanno fatto senza generare i risultati sperati; ne sono un esempio la violazione dei diritti umani rispetto ai quali la firma della Carta delle Nazioni Unite si profila appunto come un’*utopia pendiente* (quella del titolo); allo stesso modo lo è quella dell’epilogo in cui si evidenzia il fatto che la fine del mondo bipolare e la nascita di un mondo più globalizzato, interconnesso, non abbia generato, insieme al capitalismo, un mondo equo e migliore. Ricapitolando dunque la narrazione è ben sviluppata sia sul piano politico ed economico sia su quello culturale. Come accennato si tratta anche di un manuale interdisciplinare data l’attenzione rivolta a spunti e riflessioni anche di tipo sociologiche, antropologiche e che non trascurano la memorialistica, la storia di genere, i diritti LGBT e il tema dell’ambientalismo.

Dal punto di vista degli apparati iconografici e di supporto le foto sono poco più che un orpello; vi sono poi tre tabelle e pochissime cartine che almeno hanno il merito di evidenziare dati su processi e fenomeni globali e non solo la semplice situazione politica in un dato momento. La cronologia annalistica e una bibliografia di base con un centinaio di volumi non solo afferenti alla storiografia completano il quadro di un volume che ha sicuramente il merito di fornire un’interpretazione originale, non eurocentrica, aperta a moltissimi temi propri del nostro tempo e che cerca di far riflettere sul mondo di oggi.

**23) M. Riu Riu et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975**

Periodo di riferimento: V sec. d.C. - XII

Un testo interessante aperto da una lezione introduttiva che si concentra sulle fonti e sulla loro classificazione, e che successivamente si sofferma sui caratteri generali della storiografia, fornendo anche un esempio dettagliato del modo in cui è possibile analizzare una fonte e dei rischi che ciò comporta. Dopo questa parte introduttiva segue un’ampia antologia di documenti divisa per temi che ha



diversi meriti. In primo luogo, vi sono ben 142 fonti che coprono tutto il periodo compreso tra il V e il XII secolo senza tralasciare nessun ambito geografico e la storia delle strutture sociali, economiche, culturali e religiose. Per ogni tema è predisposta una breve introduzione e ciascuna fonte al suo interno è dotata di una breve descrizione riguardante l'autore e l'opera da cui è tratto il passo.

Il punto di forza del testo è che non si limita a raccogliere soltanto le diverse fonti, ma ne offre il testo originale, integrandole con un'adeguata serie di informazioni bibliografiche per ulteriori approfondimenti, e, soprattutto, un più o meno ampio commento. Quest'ultimo è in realtà l'occasione per costruire intorno al tema della fonte un vero e proprio saggio che si occupi di approfondire anche gli aspetti più generali. Tutto ciò è impreziosito ancora di più dall'aggiunta di note storiche volte a chiarire termini stranieri, poco conosciuti o direttamente derivanti dalle fonti, fatto che aggiunge informazioni spesso molto importanti per una migliore contestualizzazione e comprensione del testo. Da notare anche la presenza di ben 21 immagini che mostrano alcune delle più diffuse tipologie di scrittura medievali di diversi ambiti geografici. È un testo che nonostante i suoi quasi cinquanta anni può essere ancora utilizzato e può costituire un riferimento anche per una selezione di fonti da parte di un docente.

#### **24) J.M. Roldán, *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995**

Periodo di riferimento: X sec a.C. - 476 d.C.

È un lavoro che risente dei suoi venticinque anni, molto tradizionale nel modo di esporre e nella presentazione grafica e stilistica, tuttavia certamente ancora validamente utilizzabile perché esaustivo nonostante sia sintetico su alcuni aspetti. Nel dettaglio risulta largamente apprezzabile l'equo interesse per lo svolgimento politico-eventuale, e per le strutture sociali, economiche, religiose e culturali con spazio anche ad arte, letteratura, e alla storiografia antica; forse sarebbe stato opportuno inserire qualche riferimento in più alla mentalità e allo stile di vita dei Romani. La narrazione è molto attenta nei confronti delle istituzioni e cariche politiche d'epoca monarchica e repubblicana. Nella parte iniziale molto approfondito il tema degli Etruschi, meno quello relativo alla Magna Grecia; le prime notizie sulla nascita di Roma vengono riportate facendo chiaro riferimento al fatto che si tratti di leggende e miti che non devono far dimenticare quanto invece ci dicono le evidenze archeologiche.

Il volume risulta equamente diviso tra Repubblica e Impero; è chiaro, anche se talvolta troppo sintetico su temi come la religione cristiana, l'ordinamento giuridico e il diritto, la monetazione, sui quali ci si concentra meglio solo nei quattro capitoli finali, più densi e per altro scritti da un collaboratore dell'autore. Se si eccettua la riflessione sul significato e le cause della caduta della parte occidentale dell'Impero, manca un'adeguata attenzione nei confronti del dibattito storiografico, così come per le fonti, visto che vi sono riportati soltanto due passi. In qualche modo il volume risente anche dell'importanza delle figure più rilevanti della storia romana e procede talvolta anche in modo prosopografico, soprattutto dai Gracchi in poi e particolarmente con gli imperatori, per i quali in alcuni casi (Tiberio, Claudio, Adriano, Marco Aurelio, Caracalla) si procede anche a una caratterizzazione psicologica. Diventa abbastanza sbrigativo nella parte relativa alle invasioni barbariche e soprattutto dopo Teodosio.

La struttura risulta essere un po' troppo sezionata, ben 26 capitoli e i tantissimi paragrafi e sottoparagrafi sembrano spezzare il filo e non contribuire al mantenimento di un'alta concentrazione. Eccellente l'attenzione attribuita all'importanza della conoscenza geografica come certifica l'alto numero di carte presentate, ben 36 (spesso su due pagine), e la loro grande chiarezza. Non sono presenti immagini ma solo sei genealogie imperiali. La bibliografia è eccellente non solo perché contenente ben 835 volumi + 92 indicazioni di tipo generale su dizionari, manuali, anche di letteratura, diritto e arte,

ma perché ha il merito di essere internazionale e di presentare un gran numero di classici; c'è da segnalare tuttavia che spesso non è recentissima anche rispetto allo stesso 1995. Infine, si caratterizza per uno stile molto semplice che tuttavia non rinuncia all'utilizzo di termini latini.

**25) A. Tenenti, *La Edad moderna. XVI-XVIII, Barcelona, Crítica, 2011***

Periodo di riferimento: metà XV secolo - 1799 (colpo di Stato di Napoleone)

Tenenti decide di sezionare il suo volume in tre parti distinte, ciascuna coincidente con un secolo (XVI, XVII, XVIII), nel compiere questa scelta egli è consapevole del fatto che forse sarebbe stato più opportuno far coincidere la modernità con i secoli XV-XVII, dal momento che considera il Quattrocento un secolo per nulla medievale e il Settecento un secolo che già si affaccia sulla contemporaneità. Ciò spiega, per esempio, perché il XV secolo – con riferimento all'Umanesimo, al Rinascimento, all'attività mercantile, alla stampa, alle esplorazioni nonché alla scoperta del Nuovo Mondo – sia sinteticamente racchiuso nell'ampia introduzione che apre il lavoro. Inoltre, fa anche comprendere perché il volume si conclude con la Rivoluzione francese, facendo soltanto cenno alle Rivoluzioni industriale e americana.

In generale si tratta di un ottimo manuale, ma che presume già un buon livello di partenza dello studente come si evince dalla brevità della ricostruzione riguardante alcuni argomenti (per esempio la successione al trono di Carlo V, la dottrina luterana, la rivolta di Masaniello, le guerre di religione in Francia, il regno di Elisabetta I) o dalla assenza di altri (la caccia alle streghe). Potrebbe pertanto essere necessario integrare alcuni argomenti attraverso la consultazione di altri lavori. In merito è bene specificare che coniuga discorsività e analiticità perché se da un lato la narrazione scorre fluida, senza particolari impedimenti, senza fonti né molte citazioni (presenti maggiormente soltanto nel capitolo sull'Illuminismo), è pur vero che l'autore spinge il lettore a un'analisi critica e consapevole di alcuni eventi ed evidenzia il modo in cui lo storico lavora con concetti, parole, categorie storiche e periodizzazioni. Nel dettaglio l'introduzione iniziale si sofferma sul concetto di modernità e sull'astrattezza di operazioni come la periodizzazione, che pur rischiando di essere connotate in senso ideologico, e spesso eurocentrico, sono tuttavia necessarie. Rientrano in quest'ottica, che evidentemente denuncia anche una certa attenzione per la storiografia, anche lo spazio riservato ad alcuni termini (che sono allo stesso tempo categorie periodizzanti) come Rinascimento o Barocco (206), che rischiano di dare vita a visioni troppo unilaterali di fasi non ben definibili cronologicamente e che raccolgono fenomeni di natura molto eterogenea (un esempio su tutti è l'errata identificazione del Seicento con il secolo del Barocco). E ancora viene presentato anche un monito sulla distorsione storiografica di cui è stato oggetto il Seicento in Italia a causa della dominazione straniera sulla penisola; nonostante ciò, ritiene comunque che il termine decadenza ben sintetizzi la situazione italiana in questo secolo, e si oppone al concetto di una rifeudalizzazione.

Il volume si caratterizza anche per il forte equilibrio tra aspetti politico-eventuali e strutture. In questo senso si rivela l'appartenenza di Tenenti alle scuole delle *Annales* dal momento che fin dall'introduzione un grande spazio è riservato alla cultura, alle pratiche sociali e alla mentalità del secolo XV. Cosa che si riscontra anche per i secoli successivi con una narrazione che concerne anche le arti figurative, le opere letterarie e teatrali, l'evoluzione dello spazio urbano e particolarmente la musica. Non mancano anche molti riferimenti ad alcuni aspetti della vita materiale, fra i quali meritano una menzione i discorsi sulla produzione ed esportazione dei nuovi prodotti americani, sull'alimentazione in Europa e sui costumi sociali connessi al cibo. Infine, due capitoli distinti si occupano della nuova sensibilità e del nuovo modo di pensare dell'uomo settecentesco con riferimento, da un lato, a deismo, razionalismo e nuovo spirito scientifico, dall'altro, all'Illuminismo. Da non trascurare anche l'interesse per la storia militare con tanti riferimenti allo svolgimento di alcune importanti battaglie. Mancano

invece riferimenti alla vita familiare, alla storia delle donne e di genere. Il volume pure essendo inevitabilmente eurocentrico ha il merito di offrire degli spaccati sull'Europa dell'Est, soprattutto sulla Russia ma anche sulla Cina (275-279, e 392-395), con alcuni spazi dedicati anche al resto del Mondo.

Eccellente l'apparato di supporto che affianca a ben 19 carte, anche 5 genealogie e 21 tra schemi e grafici di diverso genere. Veramente ottima la bibliografia, composta da 24 pagine che procedendo di capitolo in capitolo e facendo riferimento a ciascun argomento all'interno dello stesso, offrono un quadro ricchissimo e dettagliato della produzione internazionale concernente la storia moderna. Lo stile è piacevole e chiaro ma richiede attenzione per una lettura che, per i motivi di cui si è detto, non è sempre agevolissima.

## **26) A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992**

Periodo di riferimento: X-XX secolo

È una guida allo studio delle fonti particolarmente attenta alle diverse modalità in cui è possibile studiarle, analizzarle e commentarle. Un suo grande pregio consiste nel fatto che associa alle molte istruzioni teoriche enunciate schematicamente e molto chiaramente, alcuni esempi pratici di quanto esposto con riferimenti agli scopi didattici e scientifici che possono stare dietro alla scelta di un determinato tipo di fonte. Ciò lo rende un manuale che si presta perfettamente a essere utilizzato sia da parte dei docenti che da parte degli studenti. Inoltre, offre non soltanto diversi tipi di classificazioni delle fonti, ma fornisce istruzioni dettagliate sui metodi che possono essere utilizzati per l'analisi dei testi, sugli schemi atti a commentarle e su quelli che sono i problemi e le insidie che tutto ciò comporta, ponendo anche l'attenzione sui diversi elementi da considerare (l'autore, la data, il luogo di origine, le idee espresse, la veridicità di quanto detto e la credibilità dell'autore). Di fatto è una guida che si presta bene a essere utilizzata sia dallo studente alle prime armi, sia da quello di un livello più avanzato che ha bisogno di chiarire alcuni aspetti particolari.

In questo senso la parte terza è una vera e propria risorsa perché ospita alcuni esempi molto ampi di commenti che riguardano fonti che vanno dall'alto Medioevo all'età contemporanea. Anche se nel complesso i documenti presentati all'interno di tutto il testo sono otto, in questa sezione a cinque di essi è dedicata un'analisi che segue diversi metodi. Il primo testo è analizzato con il metodo letterale, dal secondo al quarto viene utilizzato quello logico, il quinto con quello di supporto. In ognuno di questi casi il commento si articola sempre in una fase descrittiva, analitica, di sintesi e di valore. Si tratta di un manuale utilissimo, molto agile dal linguaggio semplice ma che non rinuncia all'utilizzo di termini tecnici, introducendo anche alcune differenze sostanziali come quella tra *documenti* (cioè le fonti in generale) e i *textos* (documenti scritti); ha il merito, inoltre, di far comprendere agli studenti che l'atteggiamento giusto nei confronti dei documenti da parte dello storico non è quello di giudicare ma di comprendere e far comprendere ciò che è contenuto al loro interno.

Meriterebbe senz'altro una nuova edizione anche per aggiornare una bibliografia che risente ormai dei trent'anni trascorsi e che forse avrebbe dovuto includere maggiormente anche pubblicazioni in inglese. Forse l'unica lacuna è la mancanza di un esempio di analisi per l'epoca antica.

#### 4. Protocolli dei questionari sulla didattica della storia

Di seguito proponiamo i protocolli dei questionari grazie ai quali è possibile farsi un'idea chiara sia delle domande che abbiamo posto a docenti e studenti italiani e spagnoli, sia delle loro possibili opzioni di risposta. L'allestimento delle piattaforme digitali grazie alle quali è stato possibile diffondere più ampiamente i questionari, è stato condotto rispettando il numero e l'ordine delle domande di questa versione cartacea. Prima dei protocolli, proponiamo anche un paio di schermate della piattaforma allo scopo di dare ancora più chiaramente un'idea del modo in cui essi erano strutturati sul supporto digitale. Inoltre, si rimanda al secondo capitolo per la consultazione delle informazioni concernenti il numero complessivo e la provenienza di tutti/e coloro che hanno partecipato ai questionari in Italia e in Spagna. Per l'ordine dei protocolli, proponiamo prima i questionari per i docenti e poi quelli per gli studenti di entrambi i paesi, e infine quelli destinati agli Erasmus.

Figura 17 - Schermata introduttiva al questionario per i/le docenti

**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**

**INFORMAZIONI PRELIMINARI**

Il questionario è stato pensato come parte di una ricerca sulla didattica della storia in ambito universitario al fine di individuare linee di tendenza, questioni e criticità in merito alle strategie e metodologie d'insegnamento della storia e all'uso dei manuali. Per alcune domande sarà necessario fare una media delle esperienze legate ai singoli insegnamenti.

**Il questionario è anonimo e i dati raccolti, soprattutto quelli personali, verranno trattati in modo confidenziale, senza mai associare lo specifico insegnamento con l'università che lo eroga e nel rispetto dell'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679.**

**GRAZIE PER LA SUA COLLABORAZIONE.**

**Gianluca Bocchetti**  
Università degli Studi di Napoli 'Federico II'  
Universidad del País Vasco

\* 1. Autorizzo il trattamento dei dati personali in base all'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e all'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali.

0 di 87 risposte

Figura 18 - Una schermata dal questionario per gli studenti spagnoli

it.surveymonkey.com

! Questa domanda richiede una risposta.

\* 11. **¿Tu trabajo está vinculado con tus estudios?**

Sí

No

! Questa domanda richiede una respuesta.

\* 12. **¿Cuál es tu enfoque del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas**

Lograr la mejor calificación posible o el máximo


Concentrarme sobre mi formación sin pensar al tiempo empleado

Terminar mis estudios pronto

Otro:


Responder a una necesidad cultural

# 1) Protocollo questionario per i docenti italiani



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI NAPOLI FEDERICO II

**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO  
Euzko Herria  
Unibertsitatea

INSTITUTO VASCO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS  
CONSEJO REGULADOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS  
INTERUNIVERSITARIAS

Il questionario è stato pensato come parte di una ricerca sulla didattica della storia in ambito universitario al fine di individuare linee di tendenza, questioni e criticità in merito alle strategie e metodologie d'insegnamento della storia e all'uso dei manuali. Per alcune domande sarà necessario fare una media delle esperienze legate ai singoli insegnamenti. Il questionario è anonimo e i dati raccolti, soprattutto quelli personali, verranno trattati in modo confidenziale, senza mai associare lo specifico insegnamento con l'università che lo eroga e nel rispetto dell'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679. **GRAZIE PER LA SUA COLLABORAZIONE.**

GIANLUCA BOCCHETTI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**INFORMAZIONI PRELIMINARI**

1. Autorizzo il trattamento dei dati personali in base all'art. 13 del D. Lgs. 196/2003 e all'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali .....  SÌ  NO

2. Sesso:  M  F  Altro    3. Età: .....    4. Università: .....

5. Dipartimento: .....    6. Settore disciplinare: .....    7. Ore di insegnamento mensile: .....

8. Posizione contrattuale:  Prof. ordinario  Prof. associato  RTDa  RTDb  Contrattista    9. Anni di docenza universitaria: .....

10. Esperienza come docente nella scuola secondaria: .....  SÌ  NO    11. Anni di docenza nelle scuole: .....

**SEZIONE 1A**

12. Insegnamenti (Triennale): ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....

13. Insegnamenti (Magistrale): ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....  
 ..... indicare CDL .....

14. Numero di alunni mediamente presenti in aula (triennale): .....    15. Numero di alunni mediamente presenti in aula (magistrale): .....

16. Modalità prevalente di svolgimento esami (triennale):  Orale  Scritto  Entrambe

17. Modalità prevalente di svolgimento esami (magistrale):  Orale  Scritto  Entrambe

18. Livello di preparazione generale degli studenti (triennale):  Molto alto  Alto  Medio-alto  Medio  Medio-basso  Basso  Molto basso

19. Livello di preparazione generale degli studenti (magistrale):  Molto alto  Alto  Medio-alto  Medio-basso  Basso  Molto basso

**SEZIONE 1B**

20. Durante i suoi corsi prevede delle prove intercorso o dei test di ingresso? .....  SÌ  NO

21. Reputa che ci sia un clima sufficientemente armonioso in aula? .....  SÌ  NO  NON SAPREI

22. Cerca di comprovare concretamente l'avvenuta comprensione da parte degli studenti durante il corso? .....  SÌ  NO

23. Se sì, come?  Oralmente  Per iscritto  Altro: .....

24. Fornisce del materiale didattico durante le sue lezioni? .....  SPESSE  A VOLTE  MAI

25. Consegna questo materiale:  Caricandolo sulla propria pagina docente  Caricandolo sulla piattaforma digitale  In aula

26. Durante i corsi prevede un lavoro diretto dello studente sulle fonti documentarie? .....  SÌ  NO

27. Per le sue lezioni fa ricorso a presentazioni *Power point, slide, immagini o foto*? .....  SÌ  NO

28. Nei suoi corsi ha mai mostrato e incentivato un uso critico e consapevole del web? .....  SÌ  NO

29. Durante i corsi ha mai previsto la visione - anche di spezzoni - di film, spettacoli o l'ascolto di audio? .....  SÌ  NO

30. Ricontra negli studenti delle frequenti carenze di base riconducibili all'insegnamento scolastico? .....  SÌ  NO

31. Se sì, nell'indicare di quali si tratta, distingua tra quelle legate agli argomenti e quelle legate alle abilità dello studente .....

.....

.....

**SEZIONE 2**

32. Che peso attribuisce alla presenza ai corsi per una piena comprensione e i fini dell'esame?  
 Molto alto  Alto  Medio-alto  Medio-basso  Basso  Molto basso

33. In sede d'esame quali sono gli argomenti e le principali difficoltà che riscontra più spesso negli studenti?  
 .....  
 .....

34. Ha mai notato delle differenze di approccio e/o di preparazione fra gli studenti di storia e quelli di altri indirizzi di studio? .....  SÌ  NO

35. Se sì, quali? .....

.....

.....

36. Per uno stesso esame predispone programmi diversi a seconda degli indirizzi di studio? .....  SÌ  NO

37. In che misura le lezioni corrispondono alla trattazione del manuale o del principale libro di testo? Indichi la frequenza di ciascuna opzione con una cifra da 1-3 (1 frequentemente, 2 a volte, 3 mai o quasi mai)

Sono svincolate dal manuale/libro di testo     Talvolta sono connesse al manuale/al libro di testo     Seguono il manuale/libro di testo



**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**

38. Quali sono i suoi criteri di scelta dei manuali? .....

39. Mediamente qual è il livello dei manuali attualmente disponibili afferenti al suo settore disciplinare di competenza?

Molto alto       Alto       Medio-alto       Medio-basso       Basso       Molto basso

40. Se lo ritiene opportuno, può lasciare delle osservazioni a proposito di eventuali modifiche e/o evoluzioni che i manuali hanno subito nel corso del tempo: .....

**SEZIONE 3**

41. Nel suo lavoro qual è l'attività che ha maggiore peso? (Può barrare più di una casella)     Insegnamento     Tutorato e assistenza studenti

Ricerca     Attività organizzative, amministrative     Altro: .....

42. Qual è la principale strategia di insegnamento da lei più utilizzata? (Può barrare più di una casella)

Lezione frontale tradizionale     Seminario     Laboratorio     Lavoro di gruppo

Presentazione di una relazione scritta o orale da parte dello studente     Altro .....

43. Qual è la principale strategia di insegnamento che vorrebbe applicare? Se non coincide con quella da Lei attualmente utilizzata, potrebbe spiegare i motivi di questa discrepanza? .....

44. Quali sono le strategie che adotta per stimolare e tenere vivo l'interesse degli studenti? .....

45. Ha mai constatato la necessità di dovere abbassare il livello scientifico dei suoi corsi per evitare l'insorgere di diffusi problemi di comprensione da parte degli studenti e/o evitare una diminuzione del loro numero? .....  Sì  NO

46. Indichi la priorità che assegna ai seguenti obiettivi didattici scrivendo accanto all'opzione una cifra da 1 (priorità bassa) a 4 (priorità alta)

Trasmissione dei contenuti     Sviluppo di competenze     Utilizzo critico di contenuti e competenze in diversi contesti

Altro: .....

47. Indichi brevemente le qualità (acume critico, capacità espositiva, alta o bassa conoscenza dei contenuti, etc.) che associa a queste fasce di voto d'esame

30 e lode-30 ..... 29-27 .....

26-24 ..... 23-21 .....

20-18 .....

48. Ha mai esaminato studenti Erasmus? .....  Sì  NO

**SEZIONE ERASMUS - Risponda alle domande 49-53 solo se ha esaminato studenti Erasmus**

49. In che lingua si sono svolti gli esami? .....  Italiano     Inglese     Altra lingua

50. Ha previsto programmi di studio specifici? .....  Sì  NO

51. Ha predisposto materiali in inglese o in un'altra lingua straniera? .....  Sì  NO

52. Ha notato delle differenze di preparazione e di impostazione dello studio tra gli studenti Erasmus e quelli italiani? .....  Sì  NO

53. Se sì, indichi quelle più evidenti facendo riferimento anche ad eventuali difficoltà degli studenti Erasmus, al di là della lingua:

.....

.....

**SEZIONE 5**

54. Ha mai partecipato ad iniziative legate alla didattica della storia (Convegni, progetti con scuole, SSIS, seminari, altro)? .....  Sì  NO

55. La Sua università predispone strumenti di valutazione e/o autovalutazione dei docenti? .....  Sì  NO

56. Se sì, indichi la tipologia di strumento o il nome: .....

57. Reputa che l'università dovrebbe predisporre degli esami specifici di didattica della storia? .....  Sì  NO

58. Motivi la sua risposta: .....

.....

**SEZIONE 6- DIDATTICA A DISTANZA**

59. Durante l'emergenza si è avvalso della didattica a distanza per i suoi corsi?.....  Sì  NO

60. Qual è stata la modalità di svolgimento dei corsi a distanza? (Può barrare più di una casella)

Lezioni sincrone     Lezioni asincrone     Blended/Mista     Altro: .....

61. [In caso di lezioni sincrone] Gli studenti hanno avuto la possibilità di interagire con Lei durante il corso?

No

**QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER I/LE DOCENTI**

- Non durante la lezione, ma in seguito tramite e-mail, ricevimento, etc.
- Nel corso della lezione, con interventi diretti (audio, audio e video) e/o tramite la chat digitale
- Nel corso di lezioni specificatamente pensate per il dibattito, le domande e il chiarimento di dubbi
- Altro: .....
- 62. [In caso di lezioni asincrone] Gli studenti hanno avuto la possibilità di interagire con Lei durante il suo corso?**
- No  Sì, tramite e-mail, ricevimento, etc.  Sì, lasciando commenti, domande (anche con messaggi vocali) sulla chat digitale
- Sì, nel corso di una lezione/i live specificatamente prevista/e per le domande e il dibattito  Altro: .....
- 63. Quale piattaforma digitale ha utilizzato?.....**
- 64. Se ha utilizzato anche dei Social Network, indichi quali: .....**
- 65. Rispetto alla normalità, gli studenti che seguono le sue lezioni a distanza sono:**  Aumentati  Rimasti uguali  Diminuiti
- 66. Durante l'emergenza ha esaminato degli studenti on-line? .....**  Sì  NO
- 67. Indichi la modalità di svolgimento dell'esame**  Scritto  Orale  Altro: .....
- 68. Rispetto alla normalità, gli studenti che sostengono il suo esame a distanza sono:**  Aumentati  Rimasti uguali  Diminuiti
- 69. Rispetto alla normalità ha notato delle significative differenze di rendimento negli studenti che hanno frequentato il corso e hanno sostenuto l'esame a distanza?.....**  Sì  NO
- 70 Se sì, indichi brevemente quali: .....**
- 71. Ci sono stati studenti che hanno segnalato l'impossibilità di prendere parte al suo corso on-line e/o agli esami per problemi tecnici? (Mancanza di connessione, non possedevano un pc, incapacità di utilizzare la piattaforma e/o impossibilità di accedere ad essa, etc.)?**
- Sì  No  Sì, ma solo pochi casi
- 72. Si è poi giunti ad una risoluzione del problema?.....**  Sì  NO
- 73. Complessivamente, rispetto alla didattica in presenza ha notato una maggiore partecipazione degli studenti?.....**  Sì  No
- 74. Durante le lezioni e/o gli esami a distanza ha riscontrato problemi di natura tecnica (legati alla piattaforma, alla connessione internet, etc.)?**
- Molto spesso  Spesso  A volte  Raramente  Mai
- 75. Aveva mai sperimentato la didattica a distanza prima dell'emergenza?.....**  Sì  NO
- 76. Prima di iniziare ha ricevuto una specifica formazione sulla didattica a distanza? .....**  Sì  NO
- 77. Ritieni di avere sfruttato appieno tutti gli strumenti e le possibilità offerte dalla didattica a distanza? .....**  Sì  NO
- 78. Ritieni che il suo ateneo abbia risposto adeguatamente alla situazione di emergenza sul piano dell'organizzazione didattica? .....**  Sì  NO
- 79. Motivi la sua risposta: .....**
- 80. La modalità a distanza ha indotto significativi cambiamenti nella preparazione del suo corso (con riferimento agli obiettivi, ai materiali forniti, alla quantità di ore di lezione, etc.)?.....**  Sì  NO
- 81. Se sì, indichi brevemente quali: .....**
- 82. La didattica a distanza le ha permesso in qualche modo di sperimentare o di scoprire aspetti didattici nuovi? .....**  Sì  NO
- 83. Se sì, quali: .....**
- 84. Nella valutazione in sede d'esame, ha in qualche modo tenuto conto delle (eventuali) difficoltà e della poca familiarità degli studenti con questa nuova forma di didattica? .....**  Sì  NO
- 85. Con l'introduzione della didattica a distanza (e considerando tutti i problemi didattici e non che essa comporta) ha mai constatato la necessità di dovere abbassare il livello scientifico dei suoi corsi per facilitare la comprensione da parte degli studenti? .....**  Sì  NO
- 86. Qual è il suo giudizio sulla didattica a distanza? (Può barrare più di una casella):**
- È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza  È utile, ma solo in relazione alla situazione di emergenza
- È utile e lo sarà anche in futuro per integrare il normale svolgimento delle lezioni
- Potrebbe essere efficace solo se si risolvessero i problemi tecnici e didattici attuali  È poco efficace didatticamente
- Non è abbastanza efficace e va accantonata al più presto
- 87. Crede che farà ricorso alla didattica a distanza anche dopo la fine dell'emergenza (anche solo in parte)? .....**  Sì  NO







**CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA LOS/LAS PROFESORES/PROFESORAS**



37. ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales? .....

.....

.....

38. ¿Cuál es el nivel de los manuales actualmente disponibles por el su sector de investigación?  
 Muy alto                       Alto                       Medio-alto                       Medio-bajo                       Bajo                       Muy bajo

39. Si quiere puede dejar observaciones sobre modificaciones y/o evoluciones de los manuales: .....

.....

.....

**SECCIÓN 3**

40. ¿En su trabajo cuál es la actividad más importante? (Puede marcar más de una casilla)     Enseñanza     Tutoría y asistencia de los estudiantes     Investigación     Actividad organizativas y administrativa     Otro: .....

41. ¿Cuál es la principal estrategia de enseñanza que utiliza más? (Puede marcar más de una casilla)  
 Clase magistral tradicional                       Seminario                       Laboratorio  
 Trabajo de grupo                       Presentación del estudiante de un informe escrito u oral     Otro .....

42. ¿Cuál es la principal estrategia de enseñanza que le gustaría aplicar? Si no coincide con esa que actualmente utiliza, puede explicar la razones de esta discrepancia: .....

.....

.....

43. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para estimular y mantener vivo el interés de los estudiantes? .....

.....

.....

44. ¿Alguna vez ha notado la necesidad de disminuir el nivel científico de sus asignaturas para evitar la aparición de problemas generalizados de comprensión por parte de los estudiantes y/o evitar una disminución en su número? .....  Sí  No

45. Indique la prioridad que asigna a los siguientes objetivos educativos escribiendo junto a la opción una cifra de 1 (prioridad baja) a 4 (prioridad alta):  Trasmisión de los contenidos                       Desarrollo de habilidades                       Utilizo crítico de contenidos y competencias in diferentes contextos  Otro: .....

46. Indique brevemente las cualidades (perspicacia crítica, capacidad expositiva, alto o bajo conocimiento de los contenidos, etc.) que asocia con estos votos:  
 10 .....

9 .....

8 .....

7 .....

6 .....

47. ¿Alguna vez ha examinado estudiantes Erasmus? .....  Sí  NO

**SECCIÓN ERASMUS - Responder preguntas 48 - 52 solo si ha examinado estudiantes Erasmus**

48. ¿En que idioma se realizaron los exámenes? .....  Español     Ingles     Otro idioma

49. ¿Ha proporcionado programas específicos de estudio? .....  Sí  No

50. ¿Ha preparado material en inglés o en otro idioma extranjero? .....  Sí  No

51. ¿Hay diferencias de preparación o de enfoque en el estudio entre estudiantes Erasmus y españoles? .....  SI  No

52 En caso afirmativo, indica las diferencias que son más evidentes, refiriéndose también a las posibles dificultades de los estudiantes Erasmus, más allá del idioma: .....

.....

.....

**SECCIÓN 5**

53. ¿Alguna vez ha participado en iniciativas – congresos, proyectos con escuelas, seminarios, formación del profesorado, otro – relacionadas con la didáctica de la historia? .....  Sí  No

54. ¿Su universidad proporciona instrumentos específicos de evaluación u autoevaluación de los profesores? .....  Sí  No

55. En caso afirmativo, indique la tipología de instrumento o su nombre: .....

56. ¿Cree que la universidad debe realizar exámenes específicos de didáctica de la historia? .....  Sí  No

57. Razone su respuesta: .....

.....

.....

**SECCIÓN 6 - DIDÁCTICA A DISTANCIA**

58. ¿Durante la pandemia ha enseñado a distancia? .....  Sí  No
59. ¿Qué tipo de clases ha dado en línea? (Puede marcar más de una casilla)
- Clases sincrónicas  Clases asincrónicas  Ambas  Otro: .....
60. [Para clases sincrónicas] ¿Durante su curso los estudiantes pudieron interactuar con Usted?
- No  Sí, pero después la clase por correo electrónico, reunión en línea, etc.  Sí, durante la clase, con preguntas orales o por chat
- Sí, pero solo en algunas lecciones diseñadas para debate y preguntas  Otro: .....
61. [Para clases asincrónicas] ¿Durante su curso los estudiantes pudieron interactuar con Usted?
- No  Sí, por correo electrónico, reunión en línea, etc.  Sí, con comentarios y preguntas dejadas en el chat (también con mensaje de voz)
- Sí, pero solo en algunas lecciones en vivo diseñadas para debate y preguntas  Otro: .....
62. ¿Qué plataforma digital ha utilizado? .....
63. ¿Ha utilizado también las redes sociales? ¿Cuáles? .....
64. ¿Ha cambiado la cantidad de estudiantes que siguen sus clases en línea en comparación con las clases presenciales?
- Sí, ha aumentado  No, ha permanecido igual  Sí, ha disminuido
65. ¿Examinó a algún estudiante en línea durante la emergencia? .....  Sí  No
66. ¿Cuál he sido la modalidad principal de examen?  Escrito  Oral  Otro: .....
67. ¿Ha cambiado la cantidad de estudiantes que hacen sus exámenes en línea en comparación con los exámenes presenciales?
- Sí, ha aumentado  No, ha permanecido igual  Sí, ha disminuido
68. En comparación con antes, ¿ha notado diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes que han asistido a sus clases y han hecho el examen a distancia? .....  Sí  No
69. En caso afirmativo, indicar cuales: .....
70. ¿Ha habido estudiantes que, debido a problemas técnicos, informaron que fue imposible seguir su curso y/o hacer exámenes en línea? (Por ejemplo, por falta de conexión, no disponían del computador, imposibilidad de utilizar la plataforma y/o imposibilidad de acceder, etc.)
- Sí  No  Sí, pero solo en algunos casos
71. ¿Entonces, se resolvió el problema? .....  Sí  No
72. En comparación con la enseñanza presencial ¿ha notado una mayor participación de los estudiantes en línea? .....  Sí  No
73. ¿Ha tenido algún problema técnico durante las clases y/o los exámenes a distancia? (Relacionado con la plataforma, conexión a Internet, etc.)  Siempre  A menudo  Tal vez  Casi nunca  Nunca
74. ¿Había utilizado el aprendizaje a distancia antes de la emergencia? .....  Sí  No
75. ¿Ha recibido una formación específica sobre la educación a distancia antes de empezar? .....  Sí  No
76. ¿Piensa que has aprovechado al máximo todas las herramientas y posibilidades que ofrece la didáctica a distancia? .....  Sí  No
77. En cuanto a la organización educativa, ¿cree que su universidad ha respondido adecuadamente a la situación de emergencia? . . .  Sí  No
78. Motiva su respuesta: .....
79. ¿La enseñanza a distancia provocó cambios significativos en la preparación de su curso? (con referencia a los objetivos, los materiales proporcionados, la cantidad de horas lectivas, etc.) .....  Sí  No
80. En caso afirmativo, indicar cuales: .....
81. ¿La didáctica a distancia ha creado problemas en el sistema de evaluación continua? .....  Sí  No
82. En caso afirmativo, ¿qué tipo de problemas ha introducido la didáctica a distancia en la evaluación continua? .....
83. ¿La educación a distancia le ha permitido de experimentar o descubrir nuevos aspectos didácticos? .....  Sí  No
84. En caso afirmativo, indicar cuáles: .....
85. Para la evaluación, ¿ha tenido en cuenta de alguna manera las (posibles) dificultades y la falta de familiaridad de los estudiantes con esta nueva forma de enseñanza? .....  Sí  No
86. ¿Alguna vez ha sido necesario reducir el nivel científico de sus cursos durante la emergencia para facilitar la comprensión de los estudiantes? .....  Sí  No
87. ¿Cuál es su opinión sobre la didáctica a distancia? (Puede marcar más de una casilla)
- Es eficaz y podría reemplazar la didáctica presencial  Es útil pero solo en situaciones de emergencias
- Será útil para integrar la didáctica presencial  Podría ser útil siempre que se resuelvan los problemas técnicos y didácticos actuales
- No es muy efectiva  No es eficaz y debe abandonarse lo antes posible
88. ¿Cree que utilizará la didáctica a distancia incluso después del final de la emergencia? .....  Sí  No

### 3) Protocollo questionario per gli studenti italiani

	<b>QUESTIONARIO DI DIDATTICA DELLA STORIA PER STUDENTI/STUDENTESSE</b>	
NAZIARTEKO BKANTASUN CAMPUSA CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL		
Il questionario è parte di una ricerca sulla didattica della storia in ambito universitario e ha lo scopo di individuare linee di tendenza, questioni e criticità in merito alle strategie e metodologie d'insegnamento della storia e all'uso dei manuali. È anonimo, e non prevede risposte corrette o errate, ma solo sincere, essenziali per la sua riuscita.		
GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE		
GIANLUCA BOCCHETTI UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO		
SEZIONE INTRODUTTIVA		
1. Et�: ..... 2. Sesso: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Altro 3. Diploma: <input type="checkbox"/> Classico <input type="checkbox"/> Scientifico <input type="checkbox"/> Psico-pedagogico <input type="checkbox"/> Linguistico <input type="checkbox"/> Professionale <input type="checkbox"/> Altro: ..... ..... 4. Universit�: ..... 5. Corso di Laurea: ..... 6. Laurea Triennale <input type="checkbox"/> 1° anno <input type="checkbox"/> 2° anno <input type="checkbox"/> 3° anno 7. Laurea Magistrale <input type="checkbox"/> 1° anno <input type="checkbox"/> 2° anno 8. Hai conseguito la laurea Triennale in Storia? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 9. Sei intenzionato a proseguire gli studi magistrali dopo la laurea triennale? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 10. (Solo per gli studenti di storia) Qual � il settore di studi in cui vorresti specializzarti? <input type="checkbox"/> Storia greca <input type="checkbox"/> Storia romana <input type="checkbox"/> Storia medievale <input type="checkbox"/> Storia moderna <input type="checkbox"/> Storia contemporanea <input type="checkbox"/> Altro: ..... 11. Sei uno studente-lavoratore? <input type="checkbox"/> Full-time <input type="checkbox"/> Part-time <input type="checkbox"/> No 12. Il tuo lavoro � in relazione con il tuo percorso di studi? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 13. Qual � il tuo approccio nei confronti del percorso di studio? Puoi barrare al massimo due caselle. <input type="checkbox"/> Ottenere il voto finale pi� alto possibile o il massimo <input type="checkbox"/> Concentrarmi sulla mia formazione senza considerare il tempo impiegato <input type="checkbox"/> Finire gli studi il prima possibile <input type="checkbox"/> Altro: ..... 14. Qual � il principale obiettivo del tuo percorso di studio? Puoi barrare al massimo due caselle <input type="checkbox"/> Rispondere ad una mia esigenza culturale <input type="checkbox"/> Accesso a professioni. Quali? ..... <input type="checkbox"/> Altro: ..... 15. Alla fine del tuo percorso di studi come vorresti utilizzare il titolo e le conoscenze acquisite? <input type="checkbox"/> Insegnamento nelle scuole <input type="checkbox"/> Attivit� di ricerca <input type="checkbox"/> Altro: ..... ..... 16. Ritieni che il corso di laurea ti stia fornendo le conoscenze e gli strumenti necessari per inserirti nel mondo del lavoro? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 17. Motiva la tua risposta: ..... ..... 18. Qual � la tua media voto? ..... 19. Ritieni di aver dato o di stare dando il massimo durante il tuo percorso di studi? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Non sempre		
SEZIONE A		
20. (Solo per gli studenti di storia) Di fronte all'opportunit� degli esami a scelta, propendi per: ..... <input type="checkbox"/> Quello che sembra pi� semplice <input type="checkbox"/> Quello pi� vicino ai tuoi interessi <input type="checkbox"/> Altro: ..... 21. Quando scegli un esame da sostenere quanto � rilevante la semplicit� dei contenuti? <input type="checkbox"/> Tanto <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Non � un fattore che considero <input type="checkbox"/> Non saprei 22. Ai fini della comprensione che importanza attribuisce alla capacit� di semplificazione dei contenuti da parte del docente? <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Normale <input type="checkbox"/> Bassa <input type="checkbox"/> Non saprei 23. Facendo una media e calcolando 6-8 ore di studio quotidiane, indica quanti giorni di studio dedichi ad un esame di storia di: 3 CFU: ..... giorni 5-8 CFU: ..... giorni 9-12 CFU: ..... giorni oltre 12 CFU: ..... giorni 24. Hai sostenuto prevalentemente esami (di storia) orali o scritti? ..... <input type="checkbox"/> Orali <input type="checkbox"/> Scritti 25. Hai mai sostenuto test d'ingresso o prove intercorso di storia? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 26. C'� un esame di storia in particolare che ti ha creato difficolt�? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 27. Se s�, indica quale, perch� facendo riferimento ad eventuali argomenti problematici ..... ..... 28. In generale indica le principali difficolt� che hai incontrato in merito allo studio della storia. .... ..... 29. Ci sono stati esami di storia (di base) verso i quali hai provato poco interesse o disinteresse? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 30. Se s�, quali? ..... 31. Quanto frequentemente sei presente ai corsi di storia? ..... <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Spesso <input type="checkbox"/> A volte <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Mai 32. Al di l� della tesi, durante i corsi hai mai lavorato sulle fonti documentarie? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 33. Al di l� della tesi, durante i corsi hai mai lavorato su altre tipologie di fonti? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 34. Hai mai preso parte ad attivit� extra-curricolari come convegni, discussione di libri, giornate di studio, etc. su argomenti storici? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO 35. Quando il programma di un esame di storia ti offre la possibilit� di scegliere tra vari manuali di base, ti orienti verso quello: (Puoi barrare pi� caselle) <input type="checkbox"/> Pi� breve <input type="checkbox"/> Pi� noto <input type="checkbox"/> Che ti sembra migliore <input type="checkbox"/> Consigliato dal professore <input type="checkbox"/> Pi� facile da reperire e/o meno costoso <input type="checkbox"/> Altro: ..... 36. Studi rispettando rigorosamente il programma di studi previsto? <input type="checkbox"/> Studio tutto <input type="checkbox"/> Non sempre studio tutto <input type="checkbox"/> Vado oltre il programma approfondendo 37. In generale come studi i manuali degli esami di base (come storia greca, romana, medievale...)? Puoi barrare pi� caselle <input type="checkbox"/> Riassumendo per iscritto <input type="checkbox"/> Sottolineando <input type="checkbox"/> Leggendo soltanto <input type="checkbox"/> Schematizzando <input type="checkbox"/> Per parole e concetti chiave <input type="checkbox"/> Utilizzando sintesi in rete <input type="checkbox"/> Ripetendo da solo o a un compagno <input type="checkbox"/> Altro: ..... 38. Nei manuali di storia c'� qualcuno di questi elementi che non ritieni funzionale allo studio? Puoi barrare pi� caselle <input type="checkbox"/> Linguaggio complesso <input type="checkbox"/> Troppi contenuti <input type="checkbox"/> Troppo date <input type="checkbox"/> Troppo problematizzazioni <input type="checkbox"/> Altro: ..... 39. Perch� non li ritieni funzionali? ..... ..... 40. C'� un manuale che ti ha colpito positivamente? ..... <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO		

41. Perché? (Indicane autore e titolo) .....

42. C'è un manuale che ti ha colpito positivamente? .....  Sì  No

43. Perché? (Indicane autore e titolo) .....

**SEZIONE B**

44. In relazione a quanto richiesto dall'università ritieni di aver ricevuto una buona preparazione di base in storia alle scuole superiori? .....  Sì  No

45. Indica brevemente le ragioni della tua risposta: .....

46. (Solo per gli studenti di storia) Ritieni che il CdI ti abbia fornito una preparazione adeguata rispetto al lavoro per la tesi triennale?  Sì  No  Non del tutto

47. (Solo per gli studenti di storia) Ritieni che il CdI ti abbia fornito una preparazione adeguata rispetto al lavoro per la tesi magistrale?  Sì  No  Non del tutto

48. Ti rivolgi ai docenti - via e-mail, a ricevimento, in aula - per chiarire dubbi o chiedere chiarimenti didattici?  Spesso  Qualche volta  Raramente  Mai

49. In generale ritieni che nel tuo corso di laurea ci sia un clima di collaborazione e disponibilità al confronto tra professori e studenti? .....  Sì  No

50. Ritieni che il percorso di studi ti stia permettendo di acquisire gli strumenti e il metodo necessari per lavorare criticamente sulle fonti?  
 Sì  No  Non del tutto

51. Se la risposta è no o non del tutto, indicane le motivazioni: .....

**SEZIONE DIDATTICA A DISTANZA - QUESTIONARIO STUDENTI**

52. Durante il periodo di didattica a distanza hai mai seguito dei corsi/lezioni online? .....  Sì  No

53. Quale piattaforma hai utilizzato? .....

54. Se per partecipare alle lezioni hai fatto uso anche dei Social Network, indica quali: .....

55. Principalmente, con quale dispositivo hai seguito le lezioni?  Pc  Smartphone  Tablet

56. Qual è stata la modalità di svolgimento dei corsi? (Puoi barrare più di una casella)  Lezioni Live  Lezioni registrate  Entrambe  Altro: .....

57. Ti è mai capitato di non riuscire a seguire una o più lezioni o parte di esse per problemi tecnici?  Molto spesso  Spesso  A volte  Raramente  Mai

58. Avevi mai avuto esperienze di didattica a distanza prima dell'emergenza? .....  Sì  No

59. Hai ricevuto istruzioni in merito al funzionamento della didattica a distanza?

- Sì dal docente (da un assistente)
- Sì dall'università (con una guida scritta, un video, da un tutor per gli studenti, con una pagina web)
- Sì da una persona o da un ufficio
- Già conoscevo il funzionamento di questi strumenti
- No, nessuno me le ha fornite
- No, nessuno me le ha fornite e ho imparato da solo/a
- No, mi ha aiutato/a un'/una collega

60. Credi che il tuo ateneo abbia risposto adeguatamente alla situazione di emergenza sul piano dell'organizzazione didattica? .....  Sì  No

61. Motiva la tua risposta: .....

62. Ti è stata offerta la possibilità di interagire con i docenti durante il corso?

- No
- Sì, nel corso della lezione, con interventi diretti (audio, audio e video) e/o tramite la chat digitale
- Sì, ma nel corso di lezioni specificatamente pensate per il dibattito, le domande e il chiarimento di dubbi
- Sì, ma non durante le lezioni, solo in seguito tramite e-mail, ricevimento, etc.
- Altro: .....

63. Ritieni che la qualità degli insegnamenti sia migliorata con la didattica a distanza? .....  Sì  No

64. Motiva la tua risposta: .....

65. Hai sostenuto uno o più esami online? .....  Sì  No

66. Hai sostenuto delle prove intercorso? .....  Sì  No

67. La qualità del tuo studio (e del tuo rendimento) è migliorata con la didattica a distanza?  Sì  No  È rimasta uguale

68. La didattica a distanza ha cambiato il modo in cui studiavi solitamente? .....  Sì  No

69. Se sì, indica brevemente come è cambiato il tuo modo di studiare: .....

70. Rispetto a prima con la didattica a distanza le occasioni di dialogo e collaborazione con i tuoi colleghi sono:

- Aumentate
- Diminuite
- Rimaste le stesse
- Non saprei

71. Rispetto a prima con la didattica a distanza hai frequentato le lezioni:  Di più  Ugualmente  Di meno

72. Con la didattica a distanza quanto sei riuscito a intervenire durante le lezioni?

- Più di prima
- Come prima
- Meno di prima
- Non potevo intervenire durante la lezione

73. Il fatto di poter seguire da casa - o da un luogo che non fosse l'aula universitaria - ti ha fatto sentire:

- Davvero a disagio e/o peggio rispetto alle lezioni in presenza
- A disagio, ma non sempre
- Indifferente
- Davvero a mio agio
- Quasi sempre a mio agio
- Molto meglio rispetto alle lezioni in presenza

74. Qual è il tuo giudizio sulla didattica a distanza? (Puoi barrare più di una casella):

- È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza
- È utile, ma solo in relazione alla situazione di emergenza
- È utile e lo sarà anche in futuro per integrare il normale svolgimento delle lezioni
- Potrebbe essere efficace solo se si risolvessero i problemi tecnici e didattici attuali
- È poco efficace didatticamente
- Non è abbastanza efficace e va abbandonata al più presto

## 4) Protocollo questionario per gli studenti spagnoli

 <p style="font-size: small;">UNIVERSITÀ DEGLI STUDI di NAPOLI FEDERICO II</p>	<p><b>CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA POR LOS/LAS ESTUDIANTES</b></p>	 <p style="font-size: x-small;">UNIBERTSITATEA EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA</p>
---	--	---

El cuestionario es parte de una investigación sobre la didáctica de la historia en la universidad y tiene el propósito de identificar tendencias, problemas y puntos críticos relacionados con las estrategias y la metodología de la enseñanza de la historia y con el uso de manuales. Es anónimo, y no proporciona respuestas correctas o incorrectas.  
**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

GIANLUCA BOCCHETTI  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

**INTRODUCCIÓN**

1. Edad: ..... 2. Sexo:  F  H  Otro 3. Bachillerato:  Artístico  Científico y tecnológico  Ciencia de la naturaleza y salud  Ciencias sociales

4. Universidad: .....

5. Licenciatura en: .....

6. Grado u Máster  1º año  2º año  3º año  4º año  Máster 7. ¿Tienes un título de grado en historia? .....  Sí  No

8. ¿Quieres hacer el Máster después de conseguir el título de grado? .....  Sí  No

9. (Solo para estudiantes de historia) ¿En qué sector te gustaría especializarte?  Prehistoria  Historia greca  Historia romana  Historia medieval  Historia moderna  Historia contemporánea  Historia del mundo actual  Historia de América  Otro: .....

10. ¿Eres un estudiante que trabaja?  Tiempo completo  Tiempo parcial  No 11. ¿Tu trabajo está vinculado con tus estudios?  Sí  No

12. ¿Cuál es tu enfoque del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas  
 Lograr la mejor calificación posible o el máximo  Concentrarme sobre mi formación sin pensar al tiempo empleado  Terminar mis estudios pronto  
 Otro: .....

13. ¿Cuál es tu objetivo principal del curso de estudio? Puedes marcar dos casillas  
 Responder a una necesidad cultural  Acceder a las profesiones. ¿Qué? .....

14. ¿Después de tus estudios como quieres utilizar el título y el conocimiento adquirido?  Enseñanza en la escuela  Actividad de investigación  
 Otro: .....

15. ¿Crees que el curso te está ofreciendo los conocimientos y las herramientas que necesita para ingresar al mercado laboral? .....  Sí  No

16. Motiva tu respuesta: .....

17. ¿Cual es tu promedio de notas? ..... 18. ¿Piensas que has dado el máximo durante tus estudios?  Sí  No  No siempre

**SECCIÓN A**

19. (Solo para estudiantes de historia) A cerca de los exámenes optativos, tu eliges:  lo que parece mas simple  lo que eres mas cercano a tus intereses  
 Otro: .....

20. Cuándo eliges entre los exámenes optativos, ¿qué tan importante es la simplicidad de los contenidos?  Mucho  Poco  No es un factor importante  No sé

21. ¿Qué importancia tiene la capacidad del profesor para simplificar el contenido?  Alta  Media  Baja  No sé

22. Calculando 6-8 horas de estudio al día, Indicas cuantos días de estudio dedicas a un examen de historia:  
 3 CFU: ..... días      5-8 CFU: ..... días      9-12 CFU: ..... días      encima 12 CFU: ..... días

23. ¿Has dado mas exámenes de historia orales o escritos? .....  Orales  Escritos

24. ¿Hubo un particular examen de historia que te ha creado dificultades? .....  Sí  No  
 25. En caso afirmativo, indique cuál, refiriéndose a cualquier tema problemático .....

26. En general, indicas las principales dificultades que has encontrado en el estudio de la historia: .....

27. Entre los exámenes básicos de historia – como historia romana, medieval, moderna, etc. – ¿ha habido algunos que te interesan poco o nada? .....  Sí  No  
 28. En caso afirmativo, ¿cuales? .....

29. Tu asistencia a las asignaturas de historia es:  Muy alta  Alta  Media  Baja  Nula

30. Sin considerar el trabajo de fin grado/máster, ¿alguna vez has trabajado en las fuentes durante las asignaturas? .....  Sí  No

31. ¿Alguna vez ha participado en actividades extracurriculares en temas históricos, como conferencias, discusiones de libros, días de estudio? ...  Sí  No

32. Cuando una asignatura te ofrece la posibilidad de elegir entre diferentes manuales o textos, tú eliges lo que es: (Puede marcar dos casillas)  
 Más corto  Mejor conocido  Que te parece mejor  Recomendado por el profesor  Más fácil de encontrar y/o menos costoso  
 Otro: .....


33. ¿Estudias respetando rigurosamente el plan de estudios?  Sí, estudio todo  No, no siempre estudio todo  Profundizo más allá del plan de estudios

34. En general, ¿cómo estudias los manuales de examen (como historia medieval, moderna, contemporánea, etc.)? Puedes marcar dos casillas  
 Resumiendo por escrito  Subrayando el texto  Solo leyendo  Esquematisando  A través de palabras y conceptos clave  
 Usando resúmenes en la red  A través las notas tomadas en aula  Repitiendo en voz alta o a unos compañeros  Otro: .....

35. En los manuales de historia, ¿hay alguno de estos elementos que no considera funcional para el estudio? Puedes marcar más casillas  
 Lenguaje complejo  Demasiados contenidos  Demasiadas citas  Enfoque problemático  Otro: .....


36. ¿Porqué no los consideras funcionales? .....

37. ¿Hay algún manual que te haya impresionado positivamente? .....  Sí  No



UNIVERSITÄT DER SAAR  
UNIVERSITÄT DES SAARLANDES  
UNIVERSITÄT SAARLÄNDISCH  
UNIVERSITÄT SAARLÄNDISCH

**CUESTIONARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA POR LOS/LAS ESTUDIANTES**



UNIVERSITÄT DER SAAR  
UNIVERSITÄT DES SAARLANDES  
UNIVERSITÄT SAARLÄNDISCH  
UNIVERSITÄT SAARLÄNDISCH

38. ¿Porqué? (Indica el autor y el título) .....

39. ¿Hay algún manual que te haya impresionado negativamente? .....  Sí  No

40. ¿Porqué? (Indica el autor y el título) .....

**SECCIÓN B**

41. ¿En relación con el nivel requerido a la universidad crees de haber recibido una buena preparación de base en historia a la escuela? .....  Sí  No

42. Indica brevemente las razones de tu respuesta: .....

43. (Solo estudiantes de historia) ¿Durante la licenciatura crees de haber recibido una preparación adecuada para desarrollar el trabajo de fin Grado?

Sí  No  No completamente

44. (Solo estudiantes de historia) ¿Durante la licenciatura crees de haber recibido una preparación adecuada para desarrollar el trabajo de fin Máster?

Sí  No  No completamente

45. ¿Te diriges a los docentes - vía correo electrónico (en tutorías), en aula - para aclarar dudas o pedir explicaciones?  A menudo  A veces  Casi Nunca  Nunca

46. En general ¿crees que en tu licenciatura hay un clima de colaboración y disponibilidad entre profesores y estudiantes? .....  Sí  No

47. Crees que tus estudios están permitiéndote de adquirir los instrumentos y el método necesarios para trabajar críticamente sobre las fuentes?

Sí  No  No completamente

48. Si la respuesta es no o no completamente, indica las razones: .....

**SECCIÓN DIDÁCTICA A DISTANCIA**

49. ¿Has asistido a cursos/clases en línea durante el período de didáctica a distancia? .....  Sí  No

50. ¿Que plataforma has utilizado? .....

51. Si has utilizado también las redes sociales para seguir las clases, indique cuáles: .....

52. ¿Con qué dispositivo electrónico has seguido la mayoría de las clases?  Computador  Móvil  Tableta

53. ¿Cómo se desarrollaron la mayoría de los cursos/clases? (Puedes marcar más de una casilla):  Clases en vivo  Clases grabadas  Ambas  Otro: .....

54. ¿Te ha ocurrido no poder seguir una o más clases (o parte de ellas) debido a problemas técnicos?

Muy a menudo  A menudo  A veces  Casi nunca  Nunca

55. ¿Has tenido alguna experiencia de didáctica a distancia antes de la emergencia? .....  Sí  No

56. ¿Has recibido instrucciones sobre el funcionamiento de la didáctica a distancia?

Sí, por el/la profesor/a (por un/a asistente)  Sí, por la universidad (con una guía escrita, un video, por un tutor, con una página web)

Sí, por un responsable o un oficio  Ya sabía cómo hacer  No, nadie me ha ayudado  No, nadie me ha ayudado y he aprendido por mí mismo

No, me ha ayudado un/una compañero/a

57. En cuanto a la organización educativa, ¿piensas que tu universidad ha respondido adecuadamente a la situación de emergencia? .....  Sí  No

58. Motiva tu respuesta: .....

59. ¿Has podido interactuar con los profesores durante los cursos?

No  Sí, durante la clase, con preguntas orales o por chat  Sí, pero solo en algunas lecciones diseñadas para debate y preguntas

Sí, pero después la clase por correo electrónico, reunión en línea, etc.  Otro: .....

60. ¿Piensas que la calidad de la enseñanza ha mejorado con la didáctica a distancia? .....  Sí  No

61. Motiva tu respuesta: .....

62. ¿Has hecho uno o más exámenes en línea? .....  Sí  No

63. ¿Has mejorado la calidad de tu estudio (y tu rendimiento) con la didáctica a distancia?  Sí  No  Se Quedó igual

64. ¿La enseñanza a distancia ha cambiado tu forma de estudiar? .....  Sí  No

65. En caso afirmativo, indique cómo: .....

66. Con la educación a distancia, las oportunidades de diálogo y colaboración con tus colegas han:

Aumentado  Disminuido  Mantenido como antes  No sé

67. Con la didáctica a distancia, el número de clases a las que has asistido ha:  Aumentado  Mantenido como antes  Disminuido

68. Con la enseñanza a distancia, ¿cuánto lograste intervenir durante las clases?

Más que antes  Como antes  Menos que antes  No podía intervenir durante las clases

69. El hecho de poder seguir desde casa (o desde un lugar que no fuera el aula universitaria) te hizo sentir:

Realmente incómodo y/o peor que en las clases presenciales  Incómodo, pero no siempre  Indiferente

Muy cómodo  Casi siempre cómodo  Mucho mejor que en las clases presenciales


70. ¿Qué piensas de la didáctica a distancia? (Puedes marcar más de una casilla)

Es eficaz y también podría sustituir a la enseñanza presencial  Es útil, pero solo en relación con la situación de emergencia

Solo podría ser eficaz si se resolvieran los problemas técnicos y educativos actuales  Es didácticamente poco eficaz


No es lo suficientemente eficaz y debe abandonarse lo antes posible

### 5) Protocollo questionario per gli studenti Erasmus



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
di NAPOLI FEDERICO II

**SURVEY ON HISTORY TEACHING FOR ERASMUS STUDENTS**



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO  
Euskal Herriko  
Unibertsitatea

NAZIOARTETIKO  
ERASMUSUN  
CAMPUSA  
CAMPUS DE  
EXCELENCIA  
INTERNACIONAL

This survey is part of research on the teaching of history in a university environment. It is anonymous and there are no wrong answers. Your sincerity will help us identify issues, problems and trends linked with the teaching of history.  
**THANK YOU FOR YOUR COLLABORATION!**

GIANLUCA BOCCHETTI  
 UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II" - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**PERSONAL INFORMATIONS**

1. Age: ..... 2. Sex:  M  F  Other 3. Home Country: ..... 4. City: .....

5. Type of High School Diploma: .....

6. Home University / College: .....

7. Erasmus University: .....

8. Degree Course: .....

9. Bachelor's degree or master's degree?  Bachelor  Master 10. Do you have a bachelor's degree in history? .....  Yes  No

11. What major have you chosen?  Greek history  Roman history  Medieval history  Early Modern history  Late Modern history  Contemporary history  Other: .....

12. Do you work while studying?  Full-time  Part-time  No 13. Is your work related to your studies? .....  Yes  No

14. What is the main purpose of your studies?  Satisfy a cultural need  Access to specific professions  Other: .....

15. When you finish your studies, how will you use the title and the skills acquired?  Teaching in schools  Research activity  Other: .....

16. Are you satisfied with the education you are receiving at your home university? .....  Yes  No

17. Specify your answer: .....

**SECTION A - HOME UNIVERSITY QUESTIONS**

18. Have you ever taken entrance tests or midterms? .....  Yes  No

19. In your history modules have you taken more oral or written exams? .....  Oral  Written

20. Are you familiar with e-learning? .....  Yes  No

21. Were there any history exams that you felt disinterested in?  Yes  No 22. If, so, which? .....

23. Do you study in strict compliance with the planned study program? .....  Yes, I study everything  No, I omit something  I try to deepen

24. Have you ever participated in extra activities such as conferences, book presentations, seminars, etc.? .....  Yes  No

25. Have you worked on documentary sources during your courses? .....  Yes  No

26. Have you worked on other kinds of sources during the courses? .....  Yes  No

27. Do you think that your course of study allows you to acquire the skills required to work on the sources? .....  Yes  No  Not entirely

28. If you answered no or not entirely, specify your answer: .....

29. Do you think you are adequately prepared for your thesis work? .....  Yes  No  Not entirely

30. Briefly describe your study approach to handbooks or text: .....

31. Describe your main difficulties in studying history: .....

32. Considering the difficulty level of university, do you think high school has adequately prepared you to study history? .....  Yes  No

33. Specify your answer: .....

34. Do you think that your university has provided you with the right skills to enter the labor market? .....  Yes  No

35. Motivate your answer: .....

**SECTION B - ERASMUS UNIVERSITY QUESTIONS**

36. What is the country you have chosen for Erasmus? .....

37. Why did you choose Erasmus in this country? .....

38. Are you here for exams, thesis, or stage? .....  Exams  Thesis  Stage

39. How often do you follow the lessons? .....  Always  Often  Sometimes  Never

40. Do you participate in other activities beyond your lessons?  Yes  No 41. If so, which? .....

42. Have the university offered courses in English? .....  Yes  No

43. Did you choose which exams you could take or were they predetermined? .....  I chose them  They were predetermined  I chose them in part

44. Indicate the exam you will have to take: 1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....

45. Have you studied customized programs? .....  Yes  No  Only in part

46. Will you take the exams in English, in your language, or in Italian/Spanish? .....  My language  English  Italian or Spanish

47. Did you study books in Italian or Spanish?  Yes  No 48. If you answered yes, it was:  Really hard  Hard  Not too difficult  Easy  Very easy


49. Were the main difficulties related to language? .....  Yes  No  Only in part

50. How would you judge the level of difficulty of the Erasmus university compared to your university?  
 Italian university is more difficult  The same level  My university is more difficult

51. For each item indicated, try to describe the main differences and similarities about the study of history between your country and Italy/Spain\*:



Items	Differences	Similarities
- BOOKS		
- Courses and Teacher		
Exams and rating		





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
di NAPOLI FEDERICO II

**SURVEY ON HISTORY TEACHING FOR ERASMUS STUDENTS**

UNIBERTSITATEA

UNIVERSIDAD  
del País Vasco

UNIBERTSITATEA

NAZIOARTEKO  
BIRANTASUN  
CAMPUSA  
CAMPUS DE  
EXCELENCIA  
INTERNACIONAL

52. Beyond learning a new language, do you think Erasmus is adding value to your history education? .....  Yes  No  Only in part

53. Specify your answer: .....

54. Overall, how would you rate the teaching of history in your Erasmus university?  Very high  High  Normal  Low  Very low

**SECTION C - ERASMUS UNIVERSITY QUESTIONS ABOUT E-LEARNING**

55. Did you start the Erasmus Programme (hereafter Erasmus) before or after the pandemic outbreak?  Before  After

56. (Only if you answered Before) Did you return to your country during the emergency? .....  Yes  No

57. (Only if you answered "before" to question 1) Was your Erasmus completely interrupted or was it done remotely?

It was not interrupted  It has been interrupted  It took place/ takes place remotely  It has been temporarily suspended

[After answering questions 1-2, only continue the questionnaire if you were able to complete the Erasmus in person and/or remotely despite the pandemic or if you started the Erasmus after the outbreak of the pandemic. PLEASE NOTE: questions in this section refer to the host university]

58. Have you ever taken online classes during this emergency? .....  Yes  No

59. Which platform did you use? .....

60. Indicate if and which social networks you used to follow the lessons: .....

61. Which device did you use to attend the classes?  Pc  Smartphone  Tablet

62. What was the format of the classes (Two boxes may be ticked)

Live classes  Recorded classes  Both  Other: .....

63. Have you missed one or more classes (or part of them) due to technical problems?  Always  Often  Sometimes  Never

64. Did you have experience with e-learning before the pandemic? .....  Yes  No

65. Were you given instructions on e-learning?

Yes, by the teacher  Yes, by the university (with a written guide, a video, a tutor for students, with a web page)  Yes, by somebody else

I already knew how e-learning works  Nobody  I taught myself  A colleague helped me

66. Did the host university adequately respond to the pandemic in terms of educational organization? .....  Yes  No

67. Specify your answer .....

68. Did you get a chance to interact with the teachers?

No  Yes, during the class, with direct questions and/or with chat  Yes, but during classes specifically designed for debate, questions, and clarifications

Yes, but not during the classes, only later via e-mail, etc.  Other: .....

69. Do you think the quality of the teaching has improved with e-learning? .....  Yes  No

70. Specify your answer: .....

71. Have you taken one or more online exams? .....  Yes  No

72. Have you taken one or more online midterms? .....  Yes  No

73. Has the quality of your study and your performance improved with e-learning?  Yes  No  Has remained the same

74. Did the switch to e-learning change the way you study? .....  Yes  No

75. If yes, briefly specify how it has changed: .....

76. With e-learning, opportunities for dialogue and collaboration with your colleagues have:

increased  decreased  remained the same  I don't know

77. With e-learning your attendance to class has:  increased  remained the same  decreased

78. How much did you manage to participate during online lessons?  More than before  As before  Less than before  Never

79. The being able to attend class from home (or from a place other than the university classroom) made you feel:

Really uncomfortable and/ or worse than the classes in attendance  Often uncomfortable  Indifferent

Really comfortable  Comfortable  Much better than classes in attendance

80. How do you rate e-learning? (Two boxes may be ticked)

It's effective and could also replace teaching in person  It's useful, but only in relation to the pandemic

It's useful and will be useful in the future to integrate normal lessons  It could only be effective if current technical and educational problems were resolved

It's ineffective for my personal learning circumstances  It's not effective and should be abandoned as soon as possible

## 5. Interviste ai docenti italiani e spagnoli

Di seguito proponiamo le interviste fatte a docenti italiani e spagnoli, alcune delle quali è stato possibile svolgere in presenza, mentre altre sono state condotte da remoto e altre ancora hanno assunto la forma di un questionario scritto al quale i docenti hanno potuto rispondere in piena libertà. Le possibili differenze esistenti a proposito delle domande poste tra le varie interviste si spiegano in virtù delle diversità esistenti tra i due paesi – si pensi per esempio all’assenza della *evaluación continua* in Italia, e allo scarso utilizzo del manuale in Spagna – e talvolta anche in relazione alla specializzazione e ai campi di interesse del singolo docente. Esiste, inoltre, una differenza anche in relazione alle risposte, infatti, soprattutto nel caso italiano quanto proponiamo è il frutto di una nostra sintesi volta a racchiudere il nucleo portante di quanto ci è stato detto dai docenti; un fatto che può riscontrarsi anche per alcune interviste spagnole, per le quali, tuttavia, nella maggiore parte dei casi riporteremo direttamente, senza apportare nessuna modifica, quanto i docenti hanno risposto. Ad ogni modo, all’inizio di ciascuna intervista chiariremo se si tratta di un nostro resoconto scritto dell’intervista oppure no.

### a) Interviste a docenti italiani

Università di appartenenza degli intervistati (ordine casuale): Università degli Studi di Bologna “Alma Mater”; Università degli Studi di Milano “La Statale”; Università degli Studi di Padova; Istituto Storico Ferruccio Parri; Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”; Università degli Studi di Milano “La Statale”.

#### 1) Intervista Docente A

14/03/2019 durata: 80 minuti circa

Intervista in presenza, nostro resoconto scritto

1) Secondo lei quali sono le criticità dell’insegnamento della storia?

Gli studenti si presentano con conoscenze pregresse che condizionano l’insegnamento universitario, pertanto il docente è costretto a fare un doppio lavoro perché deve prima riuscire a sradicare quella visione e poi insegnare quella corretta. Inoltre, è molto complesso riuscire a educare alla complessità e alla multi-causalità dei fenomeni storici. In questo senso, è difficile riuscire a convincere gli studenti a uscire al di fuori di un’ottica nozionistica ed eccessivamente incentrata sulle date.

2) Quali sono i criteri che guidano la sua scelta dei testi e dei programmi?

Uno dei principali criteri è l’accessibilità del materiale, in particolare sono presi in considerazione anche testi in *open access* scaricabili da Reti Medievali. I manuali proposti sono stati scelti tenendo conto del fatto che non dovessero concentrarsi soltanto sugli aspetti politico-istituzionali, ma anche sulla storia sociale ed economica, motivo che ha spinto, per esempio, alla scelta del manuale di Gabriella Piccini.

*Si auspica che i manuali presentino più fonti e meno mappe concettuali; a questo proposito grande apprezzamento è espresso per l'impostazione storiograficamente attenta del manuale di Giovanni Vitolo.*

3) Quali sono le principali difficoltà nello studio della storia che riscontra nei suoi studenti, per esempio, anche in sede d'esame?

Talvolta un approccio troppo mnemonico; gli studenti spesso non leggono le note, la prefazione o l'introduzione, cosa che pregiudica la piena comprensione dell'impostazione del volume. C'è un appiattimento del tempo storico nel senso che i secoli vengono scambiati l'uno per l'altro come se fossero uguali tra loro, soprattutto per l'alto Medioevo.

4) Nota delle differenze di approccio allo studio della storia tra gli studenti di storia e quelli di altri corsi di laurea e contestualmente adotta un diverso metro di giudizio?

Si, anche se non è una regola certa, tuttavia è abbastanza evidente che esiste questa differenza perché nella maggioranza dei casi gli studenti di storia dimostrano di avere uno stimolo diverso verso lo studio della storia.

5) Mediamente ritiene che il livello di preparazione in storia fornito agli studenti nelle scuole sia adeguato rispetto agli studi che li attendono all'università?

Non mi sento di dire che i licei preparino male in storia, ma la disciplina viene insegnata troppo nozionisticamente e ponendo l'attenzione soprattutto sull'aspetto evenemenziale. Ad ogni modo è certo che c'è una grossa differenza tra coloro che vengono da un liceo e quelli che vengono da altri istituti superiori, soprattutto istituti tecnici, agrari e di ragioneria.

6) Pensa che sia necessaria una riforma dell'insegnamento della storia nelle scuole e cosa pensa dell'abolizione della traccia in storia nell'esame di maturità?

Dovrebbe esserci un ripensamento della storia e un problema è il fatto che gli insegnanti di storia non di rado sono filosofi. Bisognerebbe ragionare molto sulle tracce scelte per gli esami, creare tracce più trasversali perché ci sono tanti temi del passato che permetterebbero di capire meglio i problemi del presente.

7) Si dice spesso che la storia è in crisi, lei cosa pensa di questa affermazione?

La crisi della storia non esiste e c'è tuttora un fortissimo interesse per essa. Più che altro si può parlare di una crisi del ruolo dello storico, che si è chiuso troppo nelle sue certezze e in carriere troppo rigide, oltre che in un approccio molto altezzoso e chiuso al mondo. Così altri hanno finito per prendere il nostro posto, e ciò è colpa degli storici.

8) Cosa pensa della *Public History*? Ritiene che sia un approccio/metodologia positivo per la storia?

Nonostante le titubanze e le resistenze da parte di alcuni studiosi, deve esserci un'apertura verso la PH.

## **2) Intervista Docente B**

18/03/2019 durata: 80 minuti circa

Intervista in presenza, nostro resoconto scritto

1) Secondo lei quali sono le criticità dell'insegnamento della storia?

La storia è una delle discipline più complesse da insegnare, ma chi insegna storia deve essere necessariamente in grado di semplificare per permettere di comprendere agli studenti.

2) Quali sono i criteri che guidano la sua scelta dei testi e dei programmi?

Nella scelta dei testi ci sono due livelli: il primo è la loro comprensibilità, per esempio un volume di Tabacco difficilmente può essere utilizzato perché troppo complesso nel linguaggio oltre che nei concetti. Il secondo riguarda la complessità, infatti, non bisogna rinunciarvi e in tal senso è bene scegliere un testo che dia spazio alle fonti.

3) Quali sono le principali difficoltà nello studio della storia che riscontra nei suoi studenti, per esempio anche in sede d'esame?

Molti cercano di usare un linguaggio complesso senza padroneggiarlo e si spaventano di fronte a una grandissima quantità di pagine, non riuscendo a individuare i concetti più importanti all'interno del testo. Ciò nonostante, vi sono ragazzi con i quali è ancora possibile fare un discorso complesso.

4) Nota differenze di approccio allo studio della storia tra gli studenti di storia e quelli di altri corsi di laurea e contestualmente adotta un diverso metro di giudizio?

Quelli che vengono da lettere hanno un approccio molto filologico che però è molto appiattito senza particolare capacità di interpretazione. I filosofi sono tra quelli che riescono a studiare meglio perché non di rado uniscono allo studio una certa consapevolezza teorica.

5) Mediamente ritiene che il livello di preparazione in storia fornito agli studenti nelle scuole sia adeguato rispetto agli studi che li attendono all'università?

No, perché non gli insegnano a sintetizzare e a comprendere per davvero il testo. Anche se non è possibile generalizzare è indubbio che vi siano differenze tra gli studenti del liceo e quelli di istituti tecnici, ciò non toglie che molto spesso i primi hanno un atteggiamento arrogante mentre i secondi vogliono superare il divario di preparazione.

6) Pensa che sia necessaria una riforma dell'insegnamento della storia nelle scuole e cosa pensa dell'abolizione della traccia in storia nell'esame di maturità?

Sì, soprattutto bisognerebbe fare in modo che a insegnare storia siano i laureati in storia. Bisognerebbe riservare nell'insegnamento della storia una cospicua parte anche alla metodologia e non solo all'insegnamento dei contenuti *tout court*. I manuali delle superiori sono troppo articolati (ma non dal punto di vista del contenuto che non di rado è troppo semplificato e condensato) soprattutto se confrontati con i manuali spagnoli e francesi. La manualistica scolastica è scoraggiante sotto diversi punti di vista, per dirne una, è molto confusa anche graficamente, così bisogna leggere l'introduzione per ore prima di riuscire a capire come è impostata. L'insegnante e anche gli editori dovrebbero comprendere che il programma non è il manuale, nel senso che il Ministero fornisce dei contenuti che devono esserci obbligatoriamente, ma i manuali poi stilano dei programmi enormi che è impossibile seguire; il risultato è che i professori alla fine devono sempre scegliere quali argomenti tralasciare perché è impossibile riuscire a fare tutto.

7) Si dice spesso che la storia è in crisi, lei cosa pensa di questa affermazione?

La storia non è in crisi, il problema al massimo può riguardare il ruolo dello storico che dal punto di vista comunicativo si è troppo rinchiuso nel proprio mondo. Una certa didattica della storia ha anche la colpa di questo appiattimento dell'insegnamento della storia sul Novecento e sull'età contemporanea. La storia non si può legare soltanto al tempo presente.

Altri dati emersi

*C'è un disinteresse del mondo accademico nei confronti della didattica della storia, questo ha fatto sì che quel poco di sviluppo che c'è stato si manifestasse in altri ambiti, senza che però si sviluppasse un*

*dibattito in grado di modificare concretamente le pratiche didattiche. Wikipedia può essere utile come strumento per ottenere informazioni velocemente, ma non può essere usato per lo studio vero e proprio.*

### **3) Intervista Docente C**

01/04/2019 durata: 90 minuti circa

Intervista in presenza, nostro resoconto scritto

1) Secondo lei quali sono le criticità dell'insegnamento della storia?

Non si può dare nulla per scontato a proposito delle conoscenze degli studenti sul Novecento. Un'altra criticità è legata al numero degli allievi e al fatto che sono molto reticenti, quindi c'è resistenza da parte degli studenti anche nella creazione di una lezione dialogata, anche quando sono pochi. Gli studenti spesso interiorizzano la formazione scolastica nel senso che assimilano qualcosa che si aspettano vicino alla tradizione.

2) Quali sono i criteri che guidano la sua scelta dei testi e dei programmi?

In generale il criterio della minore complessità risulta essere determinante e questo perché gli insegnanti vogliono fare riferimento a manuali più facilmente utilizzabili, soprattutto nel contesto scolastico.

3) Cosa pensa del digitale e del web come risorsa per la didattica della storia?

Gli studenti universitari utilizzano con profitto le piattaforme digitali con una condivisione che funziona molto bene, e sono lieti di questo tipo di insegnamento anche perché lo trovano più rassicurante.

4) Qual è il rapporto tra memoria e storia?

Nei confronti della memoria i docenti sono molto più pronti perché stimolati dal riconoscimento dell'importanza del tema. Spesso la memoria si associa alla storia locale e all'interrogazione dei testimoni. Molti però confondono memoria e storia pensando che siano la stessa cosa e questo determina negli studenti la convinzione che la storia sia maestra di vita, e non lo è. La memoria può essere uno strumento per porre domande difficili alla storia.

5) La didattica di fronte a temi come i totalitarismi e l'Olocausto

Nelle scuole sarebbe importante fare un percorso verticale negli anni sul tema memorialistico piuttosto che proporre ogni anno, il 27 gennaio, gli stessi temi che finiscono per annoiare.

6) Mediamente ritiene che il livello di preparazione in storia fornito agli studenti nelle scuole sia adeguato rispetto agli studi che li attendono all'università?

Mediamente la preparazione con cui giungono è fortemente nozionistica e mnemonica. Il problema grosso della scuola italiana è che la storia non la insegnano i laureati in storia, ciò comporta che al di là delle conoscenze sono spesso gli strumenti adottati per insegnare la disciplina storica a essere inadeguati.

7) Pensa che sia necessaria una riforma dell'insegnamento della storia nelle scuole e (dunque anche un cambio di atteggiamento da parte del Ministero)? Che cosa pensa dell'abolizione della traccia in storia nell'esame di maturità?

Gli insegnanti di scuola spesso si rifiutano di apprendere nuove metodologie d'insegnamento, anche perché molti docenti sono avanti con l'età e non vogliono aggiornarsi per i pochi anni rimanenti. Bisogna ragionare anche sui modelli di apprendimento perché le nuove generazioni sono abituate ad apprendere in modo diverso. Da una parte manca il canone, e dall'altra ci sono alcuni elementi che tradizionalmente occupano uno spazio enorme (vedi cittadinanza e vedi memoria).

Bisogna lavorare sulla formazione degli insegnanti in entrata. Si dovrebbe fare in modo che gli studenti abbiano un percorso delineato per l'insegnamento senza che esso finisca per essere un ripiego se non si è riusciti in altro. Da questo si deve partire.

L'abolizione della traccia non è il frutto della morte della storia, ma l'esito di una scollatura tra le sue modalità d'insegnamento durante il percorso scolastico, e di tracce assurde caratterizzate da una complessità inaccettabile.

8) Si dice spesso che la storia è in crisi, lei cosa pensa di questa affermazione?

Si è vero. C'è una debolezza degli storici proprio anche a livello di riflessione teorica sulla storia e anche uno statuto debole; cosa che accade non solo in Italia. Siamo in una fase di transizione nella quale c'è necessità di arrivare a una cristallizzazione delle modalità con le quali rispondere alle nuove esigenze, un processo che sarà completato entro una decina di anni.

Altri dati emersi

*Uno dei problemi dell'insegnamento del Novecento è che si arriva fino alla Seconda Guerra mondiale e che i manuali dopo assumono quasi un'impostazione cronachistica. Anche la Public History, se da una parte ha avuto il merito di riportare l'attenzione sulla didattica della storia e sulla storia stessa, d'altra parte tende a volte a confondere il limite tra divulgazione e ricerca.*

#### 4) Intervista Docente D

02/04/2019 durata: 75 minuti circa

Intervista in presenza, nostro resoconto scritto

1) Secondo lei quali sono le criticità dell'insegnamento della storia?

Ho sempre evitato di procedere con la classica sequenza cronologica, preferendo avvicinarmi gradualmente alla materia. Procedo con una parte motivazionale che sprona gli studenti facendogli capire l'utilità della storia, poi con quella volta a interessarli facendogli cambiare prospettiva: non più andare nel passato, ma partire dai problemi del presente (un caso esemplare è l'Islam o la condizione delle donne) in modo tale da impedire che si resti ancorati a un passato di cui non si ha alcuna percezione perché tanto lontano da risultare estraneo. Infine, l'ultimo passaggio è quello di rendere attivi gli studenti e ciò avviene coinvolgendoli in diverse attività, tra le quali, anche la festa internazionale della storia che si tiene a Bologna, e durante la quale vi sono diverse occasioni di avere un contatto diretto con le fonti. Si tratta di un discorso che può essere fatto sia per gli studenti universitari che per quelli di scuola.

2) Quali sono i criteri che guidano la sua scelta dei testi e dei programmi?

La chiarezza e che "non abbiano un linguaggio da iniziati"; devono essere testi con un adeguato corredo iconografico e un apparato di fonti ben scelto. I manuali diventano repulsivi quando ospitano soltanto la storia politica, senza riferimenti alla società, alle passioni, all'economia, creando così seri problemi di attenzione e memorizzazione da parte del discente.

*In merito ai manuali in commercio il/la docente esprime alcuni pareri. Il Piccinni è buon lavoro, ma non chiarissimo in alcuni punti. Il Montanari è troppo compresso con una selezione dei contenuti troppo arbitraria e che ne tralascia deliberatamente alcuni molto importanti. Il Cortonesi è ottimo, ma purtroppo molto poco utilizzato. Il Vitolo è un buon lavoro anche se un po' troppo allineato all'esempio di altri manuali. Il Donzelli è ottimo, ma poco omogeneo e adatto prevalentemente agli specialisti piuttosto che agli studenti. Lo Spini e manuali simili (con taglio solo evenemenziale) hanno fatto il loro tempo.*

3) Quali sono le principali difficoltà nello studio della storia che riscontra nei suoi studenti, per esempio anche in sede d'esame?

Gli argomenti che non piacciono sono quelli che sono lontani geograficamente, come per esempio la storia dell'Europa orientale, e ciò accade anche perché mancano i prerequisiti per una loro corretta conoscenza, primo fra tutti la conoscenza geografica. Altro argomento "pericoloso" è la signoria e la confusione che si genera tra signoria e feudalità.

4) Nota differenze di approccio allo studio della storia tra gli studenti di storia e quelli di altri corsi di laurea e contestualmente adotta un diverso metro di giudizio?

Tutte le didattiche dovrebbero occuparsi dei prerequisiti, verificando inizialmente il livello di preparazione dello studente. Sì, c'è differenza perché gli studenti non di storia, durante gli studi precedenti la storia l'hanno subita, cioè l'hanno recepita passivamente e non sempre si riesce a correggere questa stortura creando un vero interessamento.

5) Mediamente ritiene che il livello di preparazione in storia fornito agli studenti nelle scuole sia adeguato rispetto agli studi che li attendono all'università?

È indubbio che gli studenti siano giunti nel corso degli anni con una preparazione generale in storia sempre minore. La storia che viene insegnata è nozionistica e soprattutto noiosa - il che induce a uno studio mnemonico - pertanto quando si comincia a insegnare bisognerebbe introdurre una parte motivazionale.

6) Pensa che sia necessaria una riforma dell'insegnamento della storia nelle scuole e cosa pensa dell'abolizione della traccia in storia nell'esame di maturità?

Non una riforma, ma una rivoluzione totale per svincolare i docenti e gli studenti dallo spauracchio del programma. Partire dall'attualità, dal presente per interrogare il passato perché l'attualità è storia.

Mettere insieme storia e geografia e inserire un osservatorio sull'attualità commentando insieme ai ragazzi anche le notizie per poi andare nel passato ("un viaggio circolare dal presente al passato"). Questo non significa fare storia a ritroso, ma trovare spunti, motivazioni e argomenti per incentivare gli studenti.

Altri dati emersi

*I pedagogisti hanno creato un accentuato "metodologismo" che fa sì che l'insegnamento della storia si contrapponga alla storia stessa e ai suoi contenuti. Ne è derivato un delirio delle competenze quando in realtà c'è un problema di non conoscenza dei contenuti. C'è dunque uno squilibrio tra metodo e contenuti, oltre che un ostracismo dei didattologi nei confronti dei disciplinisti. I didattologi, legandosi troppo alla sinistra, hanno finito per comportarsi in maniera ideologica non solo escludendo, per esempio, il contributo importantissimo della pedagogia cattolica, ma anche finendo per considerare degno di intervenire solo chi si inserisce in questa specie di circuito.*

## 5) Intervista Docente E

06/05/2019 durata: 100 minuti circa

Intervista in presenza, nostro resoconto scritto

1) Secondo lei quali sono le criticità dell'insegnamento della storia?

Nei CDL magistrali grossi problemi non se ne vedono anche perché il numero degli studenti è minore e quindi la didattica può essere più approfondita e articolata. Nelle triennali le conoscenze di base sono molto lacunose, i ragazzi vengono dall'impostazione mnemonica tipica della scuola e per questo all'università serve un'impostazione problematica dei temi generali accompagnata dal dibattito storiografico e da fonti. Quindi è difficile affermare che una didattica tradizionale non sia utile e necessaria per quanto riguarda gli esami di base (storia romana, greca, medievale, etc.).

2) Quali sono i criteri che guidano la sua scelta dei testi e dei programmi?

Il Capra è uno dei pochi manuali che ha una parte sulle strutture sociali, economiche, culturali, etc.; nel complesso è un manuale ben fatto e chiaro. Il Bizzocchi è molto discorsivo e ha un capitolo sulle fonti, serve ad allargare gli orizzonti.

3) Quali sono le principali difficoltà nello studio della storia che riscontra nei suoi studenti, per esempio anche in sede d'esame?

In sede d'esame ci sono differenze notevoli tra chi segue e chi non segue il corso, questi ultimi tendono a imparare mnemonicamente. Sembra risultare più difficile la trattazione del tema circoscritto piuttosto che di uno affrontato in senso più ampio dal docente.

4) Mediamente ritiene che il livello di preparazione in storia fornito agli studenti nelle scuole sia adeguato rispetto agli studi che li attendono all'università?

Per prima cosa manca l'idea concreta di che cosa sia la storia poiché i ragazzi finiscono per credere che la storia coincida infine con il manuale. Bisogna passare dal che cosa, cioè dai contenuti, al come ovvero alla funzionalità nell'insegnamento. Le carenze principali riguardano soprattutto la scuola media.

5) Che cosa pensa dell'utilizzo dei materiali e degli strumenti digitale per l'insegnamento e l'apprendimento della storia?

Meglio un uso parco per materiali di supporto composti da fonti, schemi, immagini.

6) Che cosa non mancherebbe di chiedere, sia ai docenti sia agli studenti, in un questionario sulla didattica della storia?

Se utilizzano altri strumenti al di là dei manuali, se sì quali. Chiedere dell'eventuale interazione fra storia e media. ("Ha visto i *Medici* o *Vikings*?")

7) Cosa pensa della *Public History*? Ritiene che sia un approccio/metodologia positivo per la storia?

C'è una stretta connessione fra PH e didattica della storia, dunque bisognerebbe appoggiarla se con essa intendiamo che il lavoro dello storico diventi patrimonio pubblico. Tra l'altro la scuola è il primo luogo della PH (non a caso la prima cosa che le dittature fanno è cambiare i programmi con risultati duraturi che si sono avuti nel senso dello sviluppo di razzismo, antisemitismo e militarismo, come nel caso della pedagogia fascista). C'è un dovere di intervenire anche su un piano mediatico però bisogna fare in modo che lo storico non diventi una sorta di politico militante e per di più concentrato solo sull'età contemporanea. È giusto anche porre l'attenzione su aspetti come quelli riguardanti il rapporto fra storia e serie tv, film e videogiochi, etc.

Altri dati emersi

*I manuali italiani sono più difficili rispetto a quelli in circolazione nel resto d'Europa.*

*Gli studenti Erasmus hanno bisogno di flessibilità che deve esserci anche al momento della valutazione, anche in ragione della barriera linguistica che effettivamente è un problema. Nel 1992 c'è stata la frattura tra didattica e ricerca anche a causa dell'oltranzismo di coloro che predicavano il non utilizzo del manuale e l'introduzione di una didattica modulare che si è rivelata in realtà un fallimento anche perché pretendeva di eliminare praticamente del tutto la linearità cronologica.*



## 6) Intervista Docente F

09/12/2020 durata: 80 minuti circa

Intervista a distanza, nostro resoconto scritto

1) Secondo lei quali sono le criticità dell'insegnamento della storia?

Il passaggio dall'Antico Regime all'Ottocento è sempre complicato da insegnare perché c'è un cambiamento importante del paradigma storiografico che seppure non periodizzante è di difficile trattazione, anche perché spesso si è fatto precedentemente un lavoro volto a far comprendere che quello dell'Antico Regime è stato il paradigma dominante fino a quel momento ed è complesso poi dare conto di questo cambio di passo.

2) Quali sono le principali problematicità che riscontra nell'apprendimento della storia? Anche in sede d'esame per esempio

Gli studenti che partecipano al corso e lo seguono non hanno particolari problemi perché entrano in una dimensione maggiormente problematica e laboratoriale della disciplina allontanandosi dal manuale e da uno studio nozionistico, che è quello a cui invece restano ancorati gli studenti non frequentanti, che si presentano all'esame spesso con esiti disastrosi.

3) Cosa pensa della *Public History*? In che senso può essere d'aiuto nella società odierna e come possiamo rapportarla rispetto alla Didattica della storia?

La *Public History* è una fondamentale chiave di penetrazione nell'esigenze del presente, ma così come è attualmente formulata, almeno nel contesto italiano, è un problema perché presuppone una separazione da quello che già normalmente dovrebbe essere uno dei suoi ruoli. Non si sta parlando di niente di nuovo, ci sono sempre stati storici che hanno svolto queste funzioni, il problema della marginalizzazione delle discipline storiche e il pericolo della memorializzazione sono ben evidenti alla generazione di storici attuali. Dobbiamo quindi entrare nell'ottica che la PH è una modalità della storia, nulla di staccato da essa, pertanto il tentativo di istituzionalizzarla nell'accademia come settore disciplinare pare non essere la migliore delle ipotesi. Un ragionamento simile dovrebbe riguardare anche la didattica della storia; più che dare vita a un settore disciplinare *ad hoc*, sarebbe il caso che essa diventasse un aspetto specifico e non marginalizzato della disciplina storica con dottorati e progetti ma senza una vera separazione. Dobbiamo cioè evitare che si crei una suddivisione tra la storia (generale) e gli specialismi, dunque, salvare la specificità disciplinare.

In questo senso la didattica della storia ha sofferto della progressiva divaricazione tra pedagogisti e disciplinari; gli storici si sono arroccati mentre i pedagogisti si appropriavano dei canali politici e ministeriali con gravi conseguenze. Può aiutare un maggiore coraggio anche da parte degli editori per incentivare una maggiore attività culturale; in tal senso un ottimo esempio può essere il volume di *Storia del Mondo* di Canale Cama, Feniello e Migliorini.

4) In che modo cerca di favorire un insegnamento della storia che permetta ai ragazzi, che saranno futuri docenti, di poter insegnare svincolandosi dalla tradizionale vulgata nozionistica che purtroppo sappiamo essere tipica della storia scolastica?

*Il/la docente tende a fare una lunga operazione di decostruzione del sapere storico svincolandosi completamente dal manuale per dare vita ad alcuni percorsi laboratoriali che si sganciano dalla periodizzazione tradizionale. Si procede anche per nuclei tematici in modo che gli studenti possano maturare competenze e conoscenze che solo dopo saranno integrate dallo studio dei manuali. A tal proposito è quanto mai indicativo il fatto che un riferimento didattico sia un manuale vecchio e atipico, ma di grande valore, ossia Il materiale e l'immaginario.*

5) Data la forte vocazione didattica e la finalità dei CDL in Scienze dell'Educazione e della Formazione Primaria, insegna storia facendo anche riferimento a concetti e teorie proprie della pedagogia o specificatamente della didattica della storia ("pensare storicamente", "coscienza storica", etc.)?

Nessun riferimento a questa tipologia di concetti anche in considerazione del fatto che vi è un interesse più marginale nei confronti di una disciplina storica che non è il centro degli studi di questi corsi di laurea che si ricordi sono professionalizzanti. Ragione per cui uno dei primi aspetti di cui tenere conto è quello di dovere catturare l'attenzione degli studenti, per la stragrande maggioranza donne (in tal senso un ottimo strumento può essere fare riferimento alla storia delle donne).

6) Che impressione ha avuto della DaD e quali sono stati i suoi esiti?

C'è una maggiore frequenza degli studenti e una maggiore possibilità di progettazione da parte del docente. L'attivismo generale è di un 30% in più rispetto al totale di circa 120 studenti che seguono abitualmente. Il problema è che in generale, dopo l'iniziale entusiasmo dovuto alla capacità di essersi adattati alla situazione emergenziale e averla anche superata, con l'inizio del nuovo anno accademico lo strumento tecnologico è stato utilizzato non con una qualche progettualità e nelle sue diverse potenzialità, ma come mero strumento di replica della vecchia didattica.

7) Che ne pensa della situazione attuale in merito alla formazione dei docenti?

I 24 CFU hanno di fatto dato vita a un mercato, ma dovrebbe essere un tipo di lavoro che dovrebbe svolgersi già all'interno del percorso disciplinare.

#### b) Interviste a docenti spagnoli

In questo caso, solo le prime due interviste sono frutto di un colloquio avuto direttamente con i docenti, dunque quanto riportato in merito è il frutto di un nostro resoconto scritto che presentiamo in italiano; le restanti interviste sono avvenute sotto forma di un questionario scritto motivo per cui esse sono riportate – lo ribadiamo – senza alcuna modifica del testo originale in spagnolo.

Università di appartenenza degli intervistati (ordine casuale): Universidad del País Vasco, Universitat de Barcelona, Universitat de València, Universidad de Lleida, Universidad del País Vasco, Universidad de La Laguna, Universidad del País Vasco.

#### 1) **Intervista Docente A**

16/04/2020 durata: 60 minuti circa

Intervista a distanza, nostro resoconto scritto

1) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?

La storia nelle università è una disciplina molto poco considerata, una delle ragioni di questo risiede nel fatto che molti la considerano dotata di poca scientificità o addirittura inutile rispetto ai bisogni della nostra società. D'altra parte, c'è una concezione utilitaristica della storia, sono pochi quelli che si interessano al dibattito e alla conoscenza critica e molti di più quelli che invece la intendono come uno strumento per giungere all'insegnamento nelle scuole secondarie.

2) ¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?

La scuola spesso non fornisce gli strumenti adeguati ad affrontare l'università e non soltanto in relazione alla storia. Non solo si rileva spesso una carenza di conoscenze basilari, ma anche di concetti essenziali per il suo studio come per esempio la temporalità. Spesso si disconoscono fondamentali argomenti come la II Guerra Mondiale e la Guerra fredda, e oltre a questo gli studenti sono stati formati con un'attenzione tendente alla semplice ripetizione e memorizzazione dei dati. Infine, è evidente che attraverso la scuola viene divulgata una vera e propria narrativa nazionale.

3) ¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?

Una riforma sarebbe essenziale soprattutto in riferimento al modo di concepire l'insegnamento umanistico, del quale andrebbe recuperata l'importanza e il suo contributo fondamentale alla società.

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en los estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

Talvolta la mancanza di un'adeguata motivazione nello studio e soprattutto una preparazione mnemonica che al di là della preparazione scolastica è indotta anche dallo stesso sistema di valutazione universitario.

5) ¿Usted considera válido el sistema de la evaluación continua?

Il problema non risiede tanto nella forma della valutazione, che sia continua o finale, ma in quello che concretamente si chiede agli studenti. Nonostante infatti l'impiego di appunti, letture e lavori può accadere che gli studenti ancora procedano con un apprendimento mnemonico, quando l'attenzione dovrebbe essere posta soprattutto sullo sviluppo di strumenti critici.

*Nei suoi corsi il/la docente prevede che gli studenti scrivano degli articoli, per esempio su un argomento molto dibattuto come quello della mortalità nella popolazione indigena ai tempi della conquista da parte degli Europei; lo scopo non è verificare le conoscenze ma fare sì che argomentando, gli studenti possano individuare elementi ideologici interni alle singole interpretazioni e al dibattito storiografico in modo tale da affrontare l'argomento in modo critico. Ciò significa che più che un cambio di valutazione è necessario un cambio di attitudine.*

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades?

C'è necessità di puntare sulle competenze e la costruzione di un sapere che fornisca strumenti rendendo pienamente consapevoli gli studenti delle modalità del loro utilizzo. Si chiede la memorizzazione degli argomenti quando la cosa veramente importante è essere in grado di utilizzare quello che abbiamo a disposizione, che già conosciamo. C'è bisogno che gli studenti giustifichino, argomentino, sappiano lavorare un contenuto comprendendolo, contestualizzando, giustificandolo e non semplicemente che lo sappiano ripetere come dei pappagalli.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

Il/la docente non ha studenti che non sono di storia, ma sostiene che ciò che si nota sono le differenze tra studenti di nazionalità diversa che fanno emergere le diverse caratteristiche dei singoli sistemi scolastici dei paesi ai quali appartengono. In tal senso gli studenti nordamericani, canadesi e statunitensi, dimostrano di essere più preparati a un lavoro di tipo personale, con maggiore partecipazione attiva, predisposizione alla discussione e, dunque, con una capacità espositiva di gran lunga migliore rispetto a quella degli studenti spagnoli.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?

*Esiste un “temario” molto ampio e indefinito per ogni singolo corso erogato, visto che ve ne sono tre in diverse lingue (castigliano, basco, inglese), ma all’interno di questo i docenti possono muoversi con grande libertà scegliendo specifici contributi sui quali concentrarsi.*

9) *¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?*

La scienza in tutti i suoi campi ha una applicazione teorica e una pratica, l’idea che la storia non abbia una valenza pratica è smentita puntualmente dalla grande domanda sociale esistente intorno alla storia e al passato. La gente sa che tutto ciò che siamo viene dal passato e pertanto spesso chiede di conoscere come siamo diventati ciò che siamo. Il problema è che gli storici per motivi di orgoglio e spinti anche da motivazioni di carriera e di sistema di valutazione nell’accademia non sempre dimostrano il proprio valore alla società e hanno lasciato la storia nelle mani dei romanzieri e dei mezzi di comunicazione di massa. Per di più gli storici che tentano di fare divulgazione spesso vengono visti male nell’ambiente accademico e ciò non aiuta. Gli storici dovrebbero capire che c’è necessità di una maggiore comunicatività con il grande pubblico, magari anche collaborando con persone specializzate nel contesto comunicativo, altrimenti il rischio, già esistente, è che la storia intesa come scienza sia un qualcosa di completamente avulso rispetto alla società. *A questo proposito il/la docente conduce da molti anni un programma al mattino presto in radio dove racconta una storia del giorno e discute anche di attualità, puntualmente riscontrando un grande interesse nei confronti della storia.*

## **2) Intervista Docente B**

18/04/2020 durata: 60 minuti circa

Intervista a distanza, nostro resoconto scritto

1) *¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?*

Ricerche complete e complesse sulla didattica della storia nell’università non ce ne sono. L’insegnamento è molto concentrato sulla metodologia tradizionale con lezioni magistrali, dibattito ed esercizi di analisi di documenti. Non c’è grande innovazione, tranne che in alcuni casi particolari. Nel passato ci si basava molto sullo studio dei manuali e di altri libri di testo per la preparazione degli esami attraverso uno studio sistematico, ma negli ultimi anni i manuali nell’università non sono più un riferimento e c’è poca capacità di utilizzarli sistematicamente, mentre sono un punto di riferimento incrollabile nelle scuole. Nelle università dominano appunti, fotocopie, e al massimo vi è spazio per qualche monografia.

2) *¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?*

La scuola prepara molto male anche perché la storia viene percepita come una disciplina basata sulla memorizzazione. Una disciplina letteraria nella quale bisogna apprendere solo dati, che non è importante e in cui non si dà peso alla comprensione e allo sviluppo delle competenze critiche relative al passato. Molti studenti una volta giunti al *máster* per diventare docenti di storia non sanno collocare gli eventi storici nel tempo; quelli invece che fanno il *grado* in storia sono molto più preparati e motivati ma non sono rappresentativi di quelli che poi saranno gli insegnanti nella primaria e nella secondaria.

3) *¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?*

È quello che si dice da quaranta anni senza che mai si sia giunto a qualcosa di valido, ma solo a fallimenti. I curricula sono enciclopedici e ripetitivi e ci si concentra solo sulla memorizzazione dei dati riportati nei libri di testo. Non si insegna come si costruisce la conoscenza storica né a pensare storicamente. Tutto è finalizzato alla memorizzazione. Manca una riforma relativa alla formazione dei docenti che insegnino loro la storia come una scienza sociale e non come una semplice materia umanistica

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en lo estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

La concezione che essi hanno della storia come materia mnemonica ed erudita.

5) ¿Usted considera valido el sistema de la evaluación continua?

Sì, ma funziona a seconda dello stile di insegnamento. Molti, con un insegnamento tradizionale, credono che la valutazione continua consista nel fare un esame ogni quindici giorni mettendo pressione agli studenti col risultato che ciò che si impara viene solo memorizzato e dimenticato e non appreso permanentemente. Se invece viene concepita come una valutazione individualizzata accompagnata da una simulazione del lavoro dello storico, allora essa avrà una sua concreta utilità.

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades?

La cultura didattica dei professori di università non è molto elevata perché non c'è stata grande preoccupazione per la didattica. Con il sistema di Bologna sono nati molto gruppi che si sono preoccupati di capire come fare lezione, particolarmente i docenti più giovani stanno facendo uno sforzo per migliorarsi.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

Gli studenti di psicologia sono più preparati, mentre quelli di storia sono molto meno preparati soprattutto in riferimento alla didattica per la mancanza di quelle letture che sono classici della storiografia, anche se nei *máster* c'è una selezione più forte e dunque una preparazione molto più solida.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?

*Il/la docente provvede a una suddivisione della storia moderna in tre corsi complementari (storia moderna universale, storia moderna spagnola e storia sociale del pensiero moderno (una intellectual history) a completamento della parte teorica). L'obiettivo principale è quello di introdurre gli studenti all'archivio e fare in modo che un insegnamento di tipo pratico ricopra un ruolo di primaria importanza.*

9) ¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?

Lo storico oggi deve lavorare andando oltre l'ideologia, la politica, la moda; lo storico deve provare a difendere la sua disciplina mostrandosi quanto più oggettivo possibile senza sottomettersi alla domanda sociale del momento ma al criterio della teoria storica che la storiografia ha concepito.

### 3) Intervista Docente C

04/05/2020

Intervista scritta

1) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?

Debo empezar reconociendo que no soy un especialista en estudiar la enseñanza de la historia en la universidad. Más allá de alguna excursión de hace muchos años (La didáctica de la historia en la universidad: el reino de la nada, *Manuscripts*, nº 2, 1985) no ha sido una de mis preocupaciones centrales. Y creo que eso refleja de alguno modo cual es el principal problema. A saber: la mayoritaria deserción de la inmensa mayor parte de los historiadores profesionales universitarios respecto a cómo se enseña la historia en las aulas de la Academia. Excepciones como las que representa el esfuerzo pionero y titánico de Joaquín Prats, que prácticamente ha levantado una comunidad científica en España alrededor de esta cuestión, no deja de ser un cierto islote en el mar de los miles de profesores universitarios de

historia que la enseñamos sin preguntarnos con rigor científico cómo lo hacemos y cómo lo podríamos hacer con mayor rendimiento. No es que no deseemos mejorar las clases para hacerlo lo mejor posible en beneficio de los alumnos. Sencillamente es que nuestra puesta en escena en el aula obedece a la buena voluntad, al empirismo individual, al ensayo error que se subsana años tras año (en el mejor de los casos), antes que a una verdadera preparación teórica, metodológica y tecnológica. Cuando hay reflexión sobre cómo se hacen las clases, la respuesta es individual, aislada y empiricista. De hecho, el principal problema, a mi modo de entender, radica precisamente ahí: falta conciencia de la necesidad de prepararse mejor para perfeccionarnos como docentes de la historia. Y como quiera que, en la valoración de cada candidato a formar parte del elenco del profesorado universitario, la docencia no tiene apenas cabida real, y sobre todo es absolutamente la pariente pobre frente a la investigación, pues los incentivos para preocuparse por la didáctica de la historia solo están en la buena voluntad de cada profesor. Y eso está bien, pero resulta claramente insuficiente. Además, sino tienes problemas graves con tus alumnos, entonces para que preocuparse demasiado. No soy capaz de contestar a la pregunta que ahora efectúo, pero me gustaría saber cuántos historiadores profesionales de reconocido prestigio participan en programas de investigación sobre la didáctica de la historia. En el gremio de historiadores universitarios españoles hay una cierta urticaria a la epistemología y a la didáctica de la historia.

2) ¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?

Hay una especie de mantra que se repite mucho en los claustros universitarios: los estudiantes de ahora no son como los de antes. Y siempre que se saca a colación esta idea simple pero perseverante es para concluir que son peores, que vienen bastante menos preparados y que además no tienen los positivos valores de la constancia y el esfuerzo que tenían otras generaciones (empezando por supuesto por la de quien habla, que suele ser casi siempre la mejor de las generaciones pasadas). Estamos por supuesto ante una cuestión muy compleja y vidriosa de la que confieso no ser un buen conocedor. Y aún menos pensando que en los últimos ocho años por mis tareas rectorales he permanecido ajeno a la enseñanza directa y al contacto personal con los nuevos estudiantes. Pero el mantra ya existía cuando yo me despedí temporalmente de las aulas. Y entonces lo que solía decir eran tres cosas. Primero, no habido ninguna revolución genética que yo sepa y por tanto continúa habiendo toda clase de estudiantes. La palabra estudiante debe en este caso conjugarse en plural, pues cada individuo es de temperamento diferente y procede de ambientes económicos, sociales y culturales diversos que le posibilita de entrada para rendimientos desiguales. De ahí el valor intrínseco de la enseñanza pública dado que el factor clase social no puede ser minusvalorado. Segundo, los estudiantes de ahora no son como los de antes porque cada generación cambia sus perfiles en relación con las mutaciones en los valores hegemónicos que alumbran la vida social, así como a las modificaciones que se dan en las formas de la enseñanza primaria y secundaria y a los instrumentos tecnológicos de que se dispone en la sociedad y en el proceso de aprendizaje. Y tercero: casi (hago énfasis en el casi) ningún estudiante al que se le descubre la utilidad de una enseñanza, incluida por supuesto la historia, acaba despreciándola o desatendiéndola. Y muchas veces lo que no hacen los “profesores” universitarios es darse cuenta de que también deben ser “maestros” que se dedican a demostrar la utilidad individual y colectiva de la materia que enseñan. Y eso debe hacerse sea cual sea la demografía del aula, aunque es evidente que es preferible que sea la adecuada y que se huya de la masificación. Siempre he dicho, seguramente cometiendo alguna clase de herejía en teoría del aprendizaje, que la enseñanza empieza por el corazón para subir después al cerebro. Cuando haces descubrir a un estudiante que la materia que enseñas es muy importante para su propio proyecto vital, puede ser más o menos inteligente (en el sentido de inteligencia intelectual), pero seguro que demuestra una mayor tendencia a esforzarse para así beneficiarse de dicho conocimiento. La estupidez, en el sentido de dañarse a uno mismo con malas decisiones, no debemos pensar que es congénita entre el estudiantado.

3) ¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?

La verdad es que no tengo al respecto una ponderación rigurosa. Pero al menos se me ocurren dos respuestas. La primera es que creo sinceramente que en los niveles educativos de primaria y secundaria es donde el profesorado ha efectuado en las últimas décadas un mayor esfuerzo de modernización de la enseñanza de la historia. Quizá impelido por la propia naturaleza más joven de sus estudiantes, lo cierto es que los movimientos de renovación se han fraguado en estos niveles y muy poco en la vida universitaria. Y la segunda idea es que todo aquello que en el mundo intelectual y docente no esté en permanente situación de crítica constructiva, de innovación y de reforma, tiene una clara tendencia a la esclerosis que acaba en la rutina y en el conservadurismo. Lo propio de la vida es el cambio, y eso es especialmente verdad para la enseñanza de una disciplina que de aquello que se ocupa centralmente es de explicar cómo funcionan y cambian las sociedades humanas a través del tiempo y en las diversas geografías. Por lo tanto, como corolario de esta posición, pienso que es obligatoria la existencia de una actitud de innovación permanente en la enseñanza de la historia en las aulas españolas de todos los niveles educativos.

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en lo estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

La principal dificultad es como combinar la información con el hecho trascendental de aprender a pensar históricamente nuestras sociedades. Aquí creo que no queda más remedio que establecer una dialéctica entre un mínimo conocimiento fáctico del pasado con las diversas teorías sociales que se han dedicado a intentar explicar el porqué los humanos hemos creado diferentes formas de organizar la condición humana en sociedad a través del tiempo y en distintos espacios. La historia como disciplina científica debe servir para explicar al mismo tiempo la unidad y la diversidad de la experiencia humana. Debe servir para entender las diversas soluciones que los humanos han ido creando para su sobrevivencia y cómo para ello han conformado diversos modelos de sociedad. Explicar el funcionamiento de cada uno de ellos y porqué se ha pasado de unos a otros, es tarea esencial del investigador y del profesor de historia. Al estudiante hay que decirle que la historia es conocimiento de los hechos, pero sobre todo explicación del pasado para poder entender el presente y proyectar razonablemente nuestro futuro con los valores que nos separan de la Barbarie y nos conducen por la Civilización. Aquí la historia comparada tiene un valor estratégico tanto en la investigación como en la docencia para poder comprender históricamente a los humanos en sociedad y en su presente.

5) ¿Usted considera valido el sistema de la evaluación continua?

Soy mal opinador al respecto. Primero porque nunca la he utilizado. Y segundo porque siempre he pensado que la tarea más ingrata como profesor es la de evaluar. En cualquier caso, soy partidario de que la evaluación en historia tenga que ver con la capacidad de comprobar el esfuerzo realizado por el alumno y la capacidad de razonamiento que haya podido adquirir sobre el funcionamiento de la vida social. Y, por supuesto, no estoy a favor de que el curso se convierta en un proceso de aprendizaje plenamente determinado por la evaluación, ni que ésta sea utilizada como el estímulo más importante para que se esfuercen los alumnos. Eso, en cierta medida, me parece un fracaso. Por ello, siempre que la demografía del aula lo permita, soy partidario de examinar sobre preguntas que posibiliten al estudiante mostrar todo el esfuerzo realizado y también sus adelantos en cuanto a la capacidad de razonar sobre lo social. Con este viejo sistema no se examina la cualidad memorística sino el saber leer, razonar y escribir con buena sintaxis y de forma estructurada sobre los grandes problemas sociales en el pasado, y además no hay posibilidad de plagio ni de copia.

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades?

En primer lugar, creo que debería ser lógicamente obligatorio que en todos los planes de estudios sobre la enseñanza de la historia en la universidad hubiera asignaturas referidas a la didáctica de la historia porque de este modo ello repercutiría en la mejor docencia en los niveles educativos previos. Formamos egresados para investigar, pero fundamentalmente para dar clases. Y la verdad es que durante sus estudios no creo que les enseñemos bien ni a lo primero y menos aún a lo segundo. En segundo lugar, creo que debería haber una mayor influencia de los especialistas en didáctica hacia quienes no lo somos y que por nuestra parte deberíamos soslayar reticencias poco justificadas (siempre que no se den excesos psicopedagógicos) y alguna soberbia flotante en el ambiente. Pienso que en la actualidad unos y otros viven nocivamente aislados, con el único perjuicio objetivo de la propia docencia histórica y de nuestro alumnado. Y, por último, debo confesar que sería muy conveniente que en los departamentos universitarios de vez en cuando hubiera reuniones del profesorado para hablar de la enseñanza de la historia. Debo confesar públicamente que en cuarenta años de ejercicio universitario no recuerdo ninguna reunión de esas características en los departamentos donde he habitado. Mea culpa, desde luego.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

No sabría bien que contestar a esta pregunta puesto que no conozco a muchos estudiantes de otros grados. Pero confieso que me gustaría pensar que no hubiera demasiadas diferencias. O, al menos, que cualquiera que sea la titulación que se alcance, todo alumno universitario español fuera formado también como ciudadano, lo cual precisaría que en cualquier disciplina hubiera una cierta presencia de las ciencias sociales. Sobre todo, con el objetivo de aprender a pensar la sociedad y de sostener una axiología que permita alumbrar sociedades tolerantes y de progreso que luchen contra todos los fundamentalismos. En ese preciso sentido, me parece muy imitable lo que ya hacen algunas de las más prestigiosas universidades del mundo, que es incluir en los primeros años de cualquier titulación algunos créditos de filosofía, de historia o de otras disciplinas sociales. Y en este mismo sentido, me parece altamente recomendable que siempre existan, en cualquier plan de estudios, unos créditos dedicados a la difundir qué cosa es la ciencia y cuáles son sus valores y sus limitaciones. Mi propia experiencia me dice que esta última es una enseñanza transversal que tiene unas grandísimas utilidades para la formación científica pero también societaria de nuestros estudiantes. Mirar al mundo contemplándolo con los valores de la ciencia, puede ser un gran antídoto contra los fanatismos intransigentes y los populismos demagógicos. Tener ideologías y axiologías que dialoguen con el conocimiento científico de la realidad, me parecen un bien civilizador.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?

No utilizo manuales, aunque no tengo ninguna crítica respecto a ellos si están bien elaborados y por colegas competentes. No obstante, en general, mucho de ellos me parecen que adolecen de una visión didáctica y que se centran más en dar la información pensando en un temario universitario que en facilitar el aprendizaje al alumno, al que siempre se le supone (incorrectamente) de una madurez intelectual suficiente para entender todo lo que se le ofrece en ellos. Como recurso complementario los manuales me parecen aceptables, como recurso central me parecen un error. Llevado al extremo sería muy peligroso pensar que un buen manual pudiera sustituir al profesor. Incluso a veces parece como si en realidad el profesor fuera nada más que el mero recitador de un manual que a lo mejor ni siquiera menciona.

9) ¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?

Esta es una pregunta que merecería un espacio del cual aquí no disponemos. Y, en cierta medida, ha estado parcialmente contestada con anterioridad. Entre las posibles definiciones de la polisémica palabra historia, la que más acertada me parece es la que viene a decir que se trata de un producto intelectual



elaborado por una disciplina científica llamada historiografía que practican unos oficianes llamados historiadores que se dedican a intentar analizar el funcionamiento y cambio de las sociedades humanas para, a partir de la comparación, intentar establecer cuáles son las posibles regularidades que actúan en cada sistema social de los fabricados por los humanos desde que Lucy empezó a caminar por la sabana africana. Es, por tanto, una ciencia de lo social dedicada a establecer las regularidades de lo humano incluidas entre ellas la permanente mutación en la que viven las sociedades cuando se hacen complejas y, por supuesto, esa regularidad efectivamente existente pero difícil de precisar en su funcionamiento que se denomina azar. A partir de ahí la ciencia historiográfica está para servir científicamente a los ciudadanos del presente ofreciendo conocimiento riguroso y contrastado del pasado. Y, sobre todo, en un combate permanente contra el mito, la leyenda, las memorias interesadas, los hechos tergiversados, los fanatismos y los fundamentalismos. La historia es un conocimiento científico que está al servicio del conocimiento objetivo de la actuación de los humanos en sociedad para que los humanos del presente y del futuro puedan seguir dando continuidad a sus proyectos vitales en un Planeta Tierra al cual hemos de aprender a cuidar y respetar sino queremos desaparecer junto a él.

#### 4) Entrevista Docente D

16/04/2020

Entrevista escrita

1) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?

Considero que la historia forma parte de la cultura humanística y, sobre todo literaria, donde la formación se basa fundamentalmente en la lectura de una cultura escrita condensada en libros y artículos pese a la presentación, dirección o guía de los estudios por parte del profesor durante las clases. Las nuevas generaciones de estudiantes sólo recurren a la lectura de libros por obligación y, aún así, limitándose a fragmentos concretos. Pocas veces leen y asimilan obras enteras, sustituyendo la asimilación básica de contenidos, capaz de consolidar una personalidad cívica del estudiante, por espasmódicos y breves contenidos procedentes de las redes sociales y de mundos virtuales. Pocos alumnos construyen a lo largo de su formación universitaria una biblioteca de historia, y no precisamente por carecer de recursos económicos.

2) ¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?

Durante los dos últimos decenios la formación secundaria y el bachillerato ha desincentivado la asimilación de unos contenidos capaces de sedimentar un mínimo esqueleto del conocimiento en materia de historia. Ciertamente se han desarrollado múltiples materias instrumentales (dos y tres idiomas simultáneos, informática, etc.) algo que ha ido en detrimento del tiempo escolar dedicado a lecturas y análisis de clásicos literarios, filosóficos, históricos o artísticos. Hoy los alumnos llegan a las aulas dominando múltiples recursos tecnológicos, pero con una carencia de referencias fundamentales si no básicas. En el caso de la historia sobresale el completo desconocimiento de las principales secuencias del pasado más atrás de la revolución francesa.

3) ¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?

En el caso español las reformas se han sucedido bajo las directrices del color político del gobierno del momento y, en consecuencia, se han construido y disuelto a una velocidad vertiginosa. El resultado ha sido nefasto no solo en historia sino en todas las materias humanísticas. En el caso español deben ajustarse a un mínimo pacto de estado. De hecho, actualmente, hasta la filosofía y el latín se ha convertido en materias optativas pocas veces seleccionadas; la historia se limita prácticamente a la

historia contemporánea de España; y la enseñanza de lenguas y sus literaturas (castellano, inglés y catalán, básicamente) tampoco proporcionan más que un mínimo conocimiento, generalmente citados, de oídas y no leídos, lo que afecta incluso al conocimiento ortográfico, gramatical y escrito de su propia lengua materna.

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en los estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

El salto cualitativo a la docencia universitaria en los primeros cursos se detecta en que el profesor ha dejado de ser un tutor protector y un consejero paternal del alumno, de manera que éste necesita unas nuevas coordenadas de referencia en el sistema de aprendizaje. La formulación de las clases es radicalmente diferente y necesita del continuo apoyo en las lecturas recomendadas con un trabajo personal e independiente del alumno bajo las directrices enunciadas en las clases y en las tutorías. Los alumnos limitan su presencia a las clases presenciales, no frecuentan las tutorías y no aprovechan los días de la semana no lectivos para mejorar y preparar los contenidos.

5) ¿Usted considera válido el sistema de la evaluación continua?

Considero que es útil para hacer un seguimiento de las actividades de los alumnos, sobre todo en las prácticas y en las actividades complementarias, pero no así en el ejercicio de evaluación de los conocimientos que necesariamente ha de ser individualizado, y generalmente escrito, mediante uno o dos exámenes por asignatura. El alumno ha de ser capaz de demostrar la madurez y los conocimientos adquiridos mediante pruebas en solitario sin el uso de recursos accesorios (on-line, bibliografía, apuntes, etc.)

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades?

Sin duda. La enseñanza está directamente relacionada con la preparación de las clases por parte del profesorado: a mayor preparación mejor presentación y asimilación de contenidos. Tecnológicamente las aulas están bien preparadas pero la elaboración de índices, sinopsis, *Power Point*, ejercicios prácticos, etc., exigen un tiempo específico al profesorado muy difícil de conciliar si se simultanean dos, tres y hasta cuatro asignaturas en los diferentes niveles de la enseñanza (grado, másteres, doctorado). Del mismo modo, el seguimiento y corrección de trabajos, prácticas y actividades complementarias en grupos numerosos hace aún más difícil la labor del docente frente a la ingente labor desempeñada.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

La sociedad de las últimas décadas ha sucumbido ante la creciente importancia otorgada a la formación instrumental, generalmente vinculada al mercado laboral y a la promoción social, en menoscabo evidente de las humanidades. Es sintomática la escasa relevancia que se otorgan a las letras entre los politécnicos, quienes generalmente son incapaces de escribir dos frases consecutivas y subordinadas con sentido y corrección. Los modernos medios de comunicación de masas (*WhatsApp*, *Twitter*, *Facebook*, etc.) demuestran fehacientemente la pérdida de conocimientos lingüísticos, el pensamiento débil y el desinterés por la comunicación bajo los cánones académicos, incluso entre los alumnos de letras. Además, la cultura de la imagen y de la inmediatez se ha impuesto sobre la reflexión o la crítica razonada en cualquier campo sociológico.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?

Existe una coordinación del profesorado que imparte una misma asignatura entre diferentes grupos de la misma materia por seleccionar los manuales de referencia que han de ser comunes, mientras que el

programa de estudio también está mancomunado de la misma manera, pero cada profesor desarrolla el índice o contenido del temario común según sus propios criterios metodológicos y expositivos.

9) ¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?

Encuentra muy poco eco y es poco escuchado, tanto como las experiencias de las sociedades que nos han precedido. Se percibe al mismo tiempo una instrumentación de la historia por parte de los políticos en activo, muchas veces al servicio de estrategias de propaganda o de intentos de cohesión interesados. El gran público confunde al historiador con el tertuliano y sus impresiones, declaraciones, e incluso obras, son aceptadas como volubles, interesadas y subjetivas. Creo que en la actualidad el historiador vive refugiado en la academia.

## 5) Entrevista Docente E

06/06/2020

Entrevista scritta

1) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?

La enseñanza de la historia en la universidad en España adolece de varios problemas. El primero de ellos viene definido por la falta de concreción metodológica que se plantea en muchas ocasiones. En el plano didáctico, tanto en el caso del profesorado como en la formación previa del alumnado, se lleva insistiendo los últimos años en el enfoque competencial del aprendizaje en las etapas de secundaria obligatoria y postobligatoria, pero no se ha producido ningún cambio en los contenidos a impartir ni ninguna mejora en la formación previa del alumnado.

En todos esos aspectos, el paso de las antiguas licenciaturas a los actuales grados además implicó una reducción en la carga lectiva que no se tradujo en una disminución paralela de los objetivos y ambiciones de las titulaciones. Simplemente se pasó de licenciaturas de historia en cinco años a grados de historia en cuatro, a los que, además, se añadió toda una carga formativa de carácter transversal y un elevado número de prácticas externas que redujeron aún más la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza propiamente histórica.

En el plano de la formación docente para la enseñanza de la historia también hay que destacar que buena parte de los cuadros docentes del profesorado universitario se formó en prácticas metodológicas y didácticas distintas, propias de épocas en las que los recursos disponibles y las características del alumnado eran muy diferentes a las actuales. Todo ello, añadido a la escasa formación continua que desarrollan para el desempeño pedagógico, hace que dispongan de pocas herramientas para poder adecuarse a las nuevas realidades del alumnado procedente de la enseñanza secundaria.

2) ¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?

Se trata de una respuesta sumamente compleja porque desde hace años la escuela no tiene únicamente el objetivo exclusivo de la formación del estudiantado para los estudios superiores. Más bien al contrario, busca formar a los futuros ciudadanos en toda una serie de campos básicos que no siempre se relacionan con el estudio que se desarrolla en la universidad. Y ello incluso teniendo en cuenta que el propio concepto de universidad se ha modificado sustancialmente en las últimas décadas.

En cualquier caso, hay que señalar que la teoría educativa y las legislaciones que se desarrollan proponen sobre el papel una formación integral que capacitaría al alumnado a desarrollar de manera excelente sus estudios universitarios, y además le habilitaría para poder desenvolverse en otras facetas de la vida no vinculadas con los estudios universitarios.

Pero lo cierto es que esta realidad difiere mucho de lo que acaba ocurriendo en la práctica, y los conocimientos de contenidos históricos y de competencias de manejo de información y de pensamiento

crítico no muestran, por regla general, los niveles óptimos exigidos para el aprendizaje del oficio de historiador.

3) ¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?

La respuesta es sí. Al menos en España, la propuesta curricular de enseñanza de la historia tiene un carácter enciclopédico y pretende que el alumnado, en apenas dos cursos, a lo sumo tres, tenga un conocimiento suficiente de todas las etapas de la historia universal (entendida, por supuesto, en términos eurocéntricos) y de la historia de España, además de las particularidades del desarrollo histórico en sus comunidades autónomas. Esa circunstancia hace absolutamente imposible que, a la par, el alumnado pueda desarrollar toda una serie de habilidades y competencias que permitirían un aprendizaje mucho más significativo. Por motivos de falta de tiempo, es imposible llevar a cabo actividades que permitan el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior vinculados con la historia.

Falta debate y conexión entre la investigación histórica y la didáctica de la disciplina, ya que con el impulso y el avance que se le ha dado a la investigación histórica en los últimos años la distancia entre lo que se conoce a nivel académico y lo que se puede impartir en el tiempo disponible a nivel didáctico en la enseñanza obligatoria es cada vez mayor y se agranda con el paso de los años. Por ello el debate de la transposición didáctica está más vivo que nunca, aunque no parece tener demasiado reflejo en el ámbito académico, al menos en el de la enseñanza de la historia en la universidad.

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en lo estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

Los principales problemas que suelen presentar los estudiantes de historia en la actualidad están relacionados con la capacidad y competencia en el manejo de fuentes de información escritas. Existen muchas dificultades a la hora de lograr que el alumnado, cada vez más predispuesto a recibir la información en formato multimedia y audiovisual, asuma la necesidad de la lectura, síntesis y contrastación de varias fuentes bibliográficas.

Las carencias en el desarrollo de las competencias de gestión de la información se arrastran desde los niveles inferiores de la educación y se ha de prestar una especial atención en la universidad. No se trata solo de reclamar que el alumnado sea capaz de hacerlo, sino a dotarle de técnicas y herramientas para poder perfeccionar y desarrollar correctamente esas habilidades que son imprescindibles para el trabajo del historiador.

5) ¿Usted considera valido el sistema de la evaluación continua?

Cualquier sistema de evaluación es válido si se adapta a la realidad de la docencia que se está impartiendo. El sistema de evaluación continua es excelente cuando se puede trabajar con grupos reducidos, en los que el docente es capaz de interactuar con de modo individual con el conjunto del alumnado, y de este modo tener la capacidad de incidir y así que permita realizar una evaluación formativa que permita y comprobar el desarrollo y la evolución en el aprendizaje individual de cada uno de los alumnos y alumnas que están cursando la asignatura. Sin embargo, se ha implementado de manera masiva en la universidad incluso en asignaturas con unos elevados índices de matriculación. En ese momento la evaluación continua deja de tener sentido y sería mejor hablar simplemente de una evaluación sumativa fraccionada, en la que lo único que puede hacer el docente es fraccionar la calificación final haciendo pruebas a lo largo del curso. En este sentido, al final la evaluación continua no permite desarrollar todos los beneficios inherentes a su puesta en práctica.

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades?

La pregunta es demasiado general, ya que deben tenerse en cuenta las circunstancias particulares de cada uno de los cursos en los que se imparte la asignatura de la que se trate. A nivel general por supuesto

que todo es perfectible y susceptible de mejora, por lo que la respuesta debería ser afirmativa. Ahora bien, para concretar en qué línea se ha de mejorar previamente ha de hacerse un diagnóstico de cuáles son los problemas existentes en cada uno de los casos, y para ello debemos bajar de nivel y observar las circunstancias particulares de cada uno de los ejemplos.

Como valoración global sí me atrevería a señalar que una mejora de las competencias tecnológicas, una implementación de dinámicas de trabajo cooperativo y mayor carga de trabajo analítico práctico en detrimento del teórico podrían ser líneas de trabajo a explorar por el conjunto de docentes de historia en la universidad. Pero siempre, insisto, teniendo en cuenta las particularidades de cada caso.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

Esta pregunta tiene difícil respuesta para mí porque normalmente los profesores de historia solo tenemos experiencia docente con alumnado de otras titulaciones en los primeros cursos de los grados, y ahí realmente la única diferencia vendría motivada por la formación previa en la enseñanza secundaria, con lo cual no es fácil saberlo.

Por mi experiencia en el máster de formación del profesorado, en la que imparto docencia a titulados en geografía, historia, historia del arte y filosofía, sí es cierto que se detectan determinados matices en la forma de pensar, de estructurar las respuestas y de participar en los debates, de cada uno de los egresados en estas distintas materias.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?

Para la elección de los manuales el principal criterio es el de la disponibilidad en las bibliotecas universitarias. Especialmente si tenemos que atender a esas asignaturas con un elevado número de estudiantes no siempre disponen del número suficiente de ejemplares para que el alumnado pueda consultarlo, lo que dificulta la recomendación como manual para el conjunto del alumnado.

Por ello, existe una buena oferta de manuales en formato digital que recomiendo siempre que es posible, más que nada porque no existe un manual único y perfecto, sino que deben aprender (o al menos eso entiendo yo la disciplina histórica y la enseñanza universitaria) a contrastar la información contenida en varios de los manuales.

En realidad, se trata de un tema al que no le otorgo excesiva importancia porque, a pesar de que todos sepamos de buenos manuales y manuales menos adecuados, lo cierto es que debemos fomentar en nuestro alumnado la capacidad de discernir no sólo sobre el conocimiento de lo que dicen los manuales, sino también desarrollar su capacidad crítica para poder distinguir una realidad de la otra. Y, para ello, es bueno que se utilicen la mayor variedad de manuales posible.

9) ¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?

La sociedad actual, el mundo en el que vivimos, está en constante cambio, y tiene un amplio abanico de focos de opinión en los que es difícil que el historiador haga valer su voz. Parece claro que la sociedad necesita explicaciones a los problemas y complejidades a los que se enfrenta, y entiendo que de ahí deriva el éxito de autores como Yuval N. Harari y su best-seller *Sapiens*, pero más allá de esa circunstancia lo cierto es que a los historiadores se nos hace muy complicado participar en los debates actuales, especialmente en el análisis de la sociedad del presente, debido a la velocidad de los cambios y a la sobreinformación a la que estamos sometidos. Si algo enseña la historia en las etapas precedentes es que, a medida que vamos avanzando en el tiempo y los testimonios escritos, iconográficos, materiales, etcétera, que las distintas sociedades genera, van aumentando, los historiadores nos vemos obligados a fragmentar nuestros análisis para poder acometerlos, ya que de tanta abundancia de fuentes en muchas ocasiones la visión global se oscurece y es más difícil obtener una perspectiva de conjunto clara y nítida.

Por ello, en una sociedad como la actual, en la que se nos bombardea continuamente con informaciones que no somos capaces de jerarquizar y verificar, el historiador sufre mucho y su capacidad de análisis se ve resentida. Por supuesto, no quiero ni siquiera mencionar el papel de aquellos historiadores que utilizan sus análisis como pura propaganda política, y que desprestigian la profesión, me refiero más a un problema estructural derivado de la realidad del pensar históricamente.

Dicho todo esto, es evidente que como historiador considero que muchas de las falacias e interpretaciones fragmentarias e interesadas de la historia serían menos habituales si se prestara por parte de los formadores de opinión social mayor atención al discurso especializado, a pesar de que hay que reconocer que dentro del discurso especializado también existen, como no puede ser de otro modo, intereses particulares. No es posible, lo sabemos, pensar en una imparcialidad absoluta, pero sí en la honestidad de la opinión del historiador especialista, que debería tener mayor presencia en determinados debates de la actualidad.

## 6) Entrevista Docente F

21/04/2020

Entrevista scritta

1) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?

Desde mi punto de vista: a) ausencia de una cultura del debate entre los estudiantes; b) escasa formación de los propios profesores; c) ausencia de incentivos académicos, económicos, etc. para que los docentes mejoren su labor; d) desprestigio, o concepción de la Historia como una disciplina prescindible, más entendida como entretenimiento que como transmisión de un cuerpo de conocimiento científico; e) abandono de la alta exigencia académica en favor de la laxitud en las calificaciones, lo cual perjudica a los alumnos que más se esfuerzan.

2) ¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?

No. Por poner solamente un ejemplo, la Historia de España es una asignatura obligatoria en todas las ramas (científica, humanística, artística) del bachillerato español, y puntúa alto para obtener la nota media que da acceso a la Universidad. Sin embargo, la cronología comprendida por dicha asignatura corre desde las Cortes de Cádiz (1810-1812) hasta la actual monarquía parlamentaria, y el temario es el mismo desde hace más de 20 años.

3) ¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?

Sí. Necesitaría incorporar los avances historiográficos de las últimas décadas. En este sentido, creo que hay una importante labor por hacer, que sería la de transferir los resultados de la investigación histórica profesional a los responsables de los programas de primaria y secundaria.

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en los estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

Las dificultades son varias y, en buena medida, corresponden a su formación previa, así como a su entorno familiar. Es particularmente notable la notoria falta de un hábito de lectura, que tiene repercusiones en su escritura. Igualmente, destacaría las dificultades de concentración, de atención más o menos continuada de un tema concreto. Quizás esto se deba al uso excesivo de tecnologías.

5) ¿Usted considera válido el sistema de la evaluación continua?

Sí, siempre que sea combinado con una prueba en la que se evalúen los conocimientos. El problema es que, muchas veces, se confunde la adquisición de conocimientos con la simple memorización. En mis exámenes, evalúo la adquisición de conocimientos, pero exijo que se expongan de una manera crítica.

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades? Sí, pero no necesariamente o solamente en las aulas. Creo que, actualmente, una de las funciones de los docentes universitarios de Historia en la Universidad es ofrecer al alumnado la posibilidad de implicarse en tareas de investigación o en otras actividades científicas (charlas, ciclos, conferencias, debates) desde el primer contacto. En otras palabras, despertar en los alumnos el interés por una cultura específicamente universitaria, imposible de adquirir en otros entornos.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

No puedo responder a la pregunta porque lo desconozco.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?

Raramente utilizo manuales para preparar mis clases. Solamente utilizo manuales en las primeras clases del curso, porque me permiten introducir la asignatura con una mayor claridad expositiva, y con un nivel de generalidad muy elevado. Lo que procuro hacer es conectar la materia con las cuestiones que estoy investigando o que en algún momento dado he investigado. Eso me permite ofrecer a los alumnos una serie de conocimientos bastante actualizados.

9) ¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?

Me parece desgraciadamente marginal. Como han dicho David Armitage y Jo Guldi en su *Manifiesto por la Historia*, esto se debe a una dejación de los propios historiadores, que han despreciado el debate público en favor de la especialización académica. Es evidente que una perspectiva de larga duración como la que pueden ofrecer los historiadores enriquecería enormemente el debate social y/o político, que actualmente se realiza en un marco excesivamente cortoplacista.

## 7) Entrevista Docente G

07/05/2020

Entrevista scritta

1) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza de la historia en las universidades?

A mi entender, serían los siguientes:

- El bajo nivel con el que llegan los estudiantes a la universidad.
- La falta de asignaturas de historiografía y metodología.
- La masificación en algunas asignaturas de primero: hay un número excesivo de estudiantes matriculados.
- Común a otras carreras, la creciente burocratización de los estudios.
- Común a otras carreras, la complejidad del sistema de calificación del trabajo de fin de grado, con tribunales de tres miembros.

2) ¿Usted cree que la escuela prepara adecuadamente a los estudiantes para la universidad?

No. De hecho, el primer año del grado suele resultar complicado para los estudiantes, debido al esfuerzo de adaptación que tienen que realizar del bachillerato a la universidad. Ello afecta tanto al conjunto de conocimientos que deben asimilar, muy superior al del bachillerato, como a la necesidad de programarse para sacar adelante las distintas asignaturas en las que están matriculados.

3) ¿Usted piensa que sea necesaria una reforma de la enseñanza de la historia en la escuela?

Sí. En especial sería necesario reforzar los contenidos de historia antigua, medieval y moderna, en los cuales se notan de manera muy notoria las deficiencias. Se echa de menos en el bachillerato una asignatura no confesional de historia de las religiones. La comprensión del fenómeno religioso es fundamental para el conocimiento de determinadas etapas del pasado. Además, sería interesante que, en las asignaturas de historia del bachillerato, especialmente en los últimos años, se incluyeran menciones al debate historiográfico en algunos temas donde se han dado diversos puntos de vista contrapuestos, de tal modo que alumno pueda ver que el saber histórico no es un conocimiento cerrado y ya fijado, que transmite el profesor, sino en permanente reelaboración.

4) ¿Cuáles son las principales dificultades que nota en lo estudiantes de historia? También con referencia a los exámenes y/o temas específicos.

Se aprecia, tal como se refleja en sus trabajos y en especial en los exámenes, una especial dificultad para comprender conceptos clave de historia medieval tales como feudalismo, feudo, vasallaje, señorío, servidumbre. Tienden con mucha facilidad a confundirlos y a mezclarlos entre sí. En otro orden de cosas, existe la tendencia a considerar que basta con aprender los apuntes del profesor para superar la asignatura, despreciando la posibilidad de enriquecer contenidos mediante la consulta de bibliografía, a menos que el profesor les obligue a leer dicha bibliografía mediante prácticas concretas que se evalúan. Por otro lado, a algunos estudiantes se les aprecia cierta incapacidad en los exámenes para exponer los contenidos de forma ordenada y estructurada. Creen que, en la respuesta a una pregunta, basta con mencionar toda la información pertinente en cualquier orden, sin preocuparse de relacionar con una lógica correcta los datos.

5) ¿Usted considera valido el sistema de la evaluación continua?

Presenta ventajas e inconvenientes. Por un lado, permite seguir mejor los progresos del alumno a lo largo del curso. Permite una calificación más detallada y rica en matices. Por otro, implica una mayor complejidad en el sistema de evaluación y la necesidad de coordinación entre los profesores de distintas asignaturas a fin de elaborar calendarios y cronogramas de prácticas, a fin de evitar una excesiva concentración de tareas de distintas asignaturas en determinadas fechas.

6) ¿Hay algunos aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la historia en las universidades?

Se deberían incluir asignaturas de metodología del trabajo intelectual y de la investigación, así como de historiografía. En el caso del grado de Historia, sería útil establecer un *numerus clausus* relativamente reducido que evite los problemas de masificación del primer año, con grupos de 100 o 120 matriculados, que resultan difícilmente manejables. Asimismo, sería necesaria una simplificación de procedimientos burocráticos, especialmente en el trabajo de fin de grado. No tiene mucho sentido que estos trabajos sean juzgados por un tribunal de tres miembros con los costes en esfuerzo y tiempo que ello solo supone.

7) ¿Usted nota diferencias de enfoque y/o de preparación entre estudiantes de historia y aquellos de otras licenciaturas?

He impartido docencia a alumnos de Historia y de Historia del Arte en la asignatura de Introducción a la Edad Media del primer año del grado. En general, con la excepción de algunos años, he notado a los alumnos de Historia del Arte menos preparados que los otros. En general los estudiantes de Historia del Arte muestran escaso interés por las cuestiones de historia social y económica y cierta preferencia con temas que puedan relacionar más con sus estudios específicos, como historia de la religión y de la cultura.

8) ¿Cuáles son sus criterios de elección de los manuales y de los programas de estudio?



En cuanto a los manuales, el prestigio de los autores, la capacidad de síntesis de los mismos y la inclusión de materiales complementarios como mapas, bibliografías y textos para comentarios.

En cuanto a los programas, que el temario recoja los contenidos esenciales de la asignatura y que haya un equilibrio razonable entre la exposición teórica y las actividades prácticas. En último término que haya una coherencia entre las competencias y los resultados de aprendizaje a alcanzar, los contenidos, las actividades a desarrollar y el sistema de evaluación.

9) ¿Que piensa del papel del historiador en la sociedad actual?

Basándose en el conocimiento específico, su papel consistiría, con otros intelectuales, en constituir la conciencia crítica de una sociedad. Aunque la historia no se repite, se pueden apreciar paralelismos entre fenómenos actuales y otros del pasado, que ayudan en el análisis.

Por lo demás, dentro del sistema educativo, sigue desempeñando un papel clave e irrenunciable en la formación de los ciudadanos.

## 6. *Chatbot: testi del modulo sulla curtis e dizionario*

Di seguito proponiamo tutti i testi che compongono il modulo didattico sulla curtis progettato per la chatbot; segue subito dopo il dizionario, i cui termini sono organizzati secondo l'ordine di apparizione all'interno del modulo. Ricordiamo che si tratta di testi progettati per l'ascolto più che per la lettura e che la sequenza in cui sono ordinati gli item è quella che dà vita al percorso "full", lo stesso che è stato al centro delle sperimentazioni da parte degli studenti, e la cui struttura è stata proposta all'interno del sesto capitolo.

### a) Testi del modulo

1) Item cc1001, *Introduzione al modulo* (video introduttivo)

Con questo modulo andremo ad analizzare uno dei sistemi economici e produttivi più importanti dell'Europa altomedievale. La curtis è stata una delle principali forme organizzative della grande proprietà agraria tra l'ottavo e il decimo secolo, che ebbe una notevole diffusione anche nell'Italia settentrionale. Conoscere il sistema curtense è fondamentale per comprendere l'organizzazione economico-produttiva della società altomedievale. Per questo motivo studieremo diversi aspetti della curtis. Avremo una parte dedicata all'economia e alla produttività che ci permetterà di indagare sulle forme di organizzazione del lavoro, sul modo in cui si coltivava, ma anche sulle forme di sfruttamento del territorio e sulle dinamiche commerciali legate alla produzione curtense.

Vi sarà spazio poi anche per gli aspetti politico-amministrativi e per i rapporti sociali tra le varie figure che lavoravano all'interno delle corti. Cercheremo infine di approfondire soffermandoci anche sul dibattito storiografico, guardando così più da vicino non soltanto alle diverse posizioni degli storici sulla nascita della curtis, ma anche ad alcune fonti che hanno permesso agli studiosi di studiarla dettagliatamente.

Potremo così sfatare alcune false convinzioni e analizzare in profondità la realtà storica di un mondo fatto di signori laici ed ecclesiastici, di coloni e servi, oltre che di lavoro, produttività, scambi e commercio.

2) Item cc1002, *La curtis*

La curtis è stata una particolare forma organizzativa della grande proprietà diffusasi nell'Europa occidentale tra l'ottavo e il decimo secolo. La corte era un'azienda agraria divisa in una parte domenicale, gestita direttamente da un signore, e in una parte massaricia, coltivata da contadini liberi. Nella parte signorile lavoravano contadini e operai in condizione servile, e avevano sede anche la casa padronale e diversi servizi comuni come stalle, forni e frantoi. Nella parte massaricia, ogni singolo appezzamento di terra era affidato a un contadino libero dietro il pagamento di un canone in natura o in denaro. I contadini erano inoltre tenuti a fornire delle corvée al loro signore, ovvero delle giornate di lavoro non retribuite.

La curtis non si è diffusa in tutto il contesto europeo, ma solo in alcune aree e talvolta con differenze notevoli. Diversa era anche la condizione degli uomini che la abitavano, e lo stesso vale per le tecniche di coltivazione. Anche la sua struttura poteva variare molto, tanto che una corte poteva assumere le più disparate forme e racchiudere anche molti villaggi. Alla luce di tutte queste peculiarità gli storici ancora discutono se la curtis sia stata una evoluzione della villa romana oppure una forma organizzativa del tutto nuova. Molti propendono per quest'ultima ipotesi e ritengono che la sua originalità consistesse nell'interdipendenza tra la parte domenicale e quella massaricia.

3) Item cc1003, *Aspetti economici e produttivi*

All'interno dell'azienda curtense diverse erano le attività in grado di garantire la produzione di quanto era necessario alla sopravvivenza dei suoi abitanti. I lavoratori, liberi o servi che fossero, erano impegnati soprattutto, ma non esclusivamente, nel lavoro della terra. Vino, olio e cereali erano i principali prodotti, insieme a ortaggi e frutti provenienti dagli orti e dai frutteti vicini alle abitazioni. Accanto a questi sussisteva anche la raccolta di legname, la caccia e la pesca condotte nei vicini boschi, e soprattutto l'allevamento di diversi animali impiegati anche come forza-lavoro nei campi. Qui la coltivazione di rado si svolgeva su tutto il terreno disponibile per evitare di impoverirlo, si preferiva infatti la rotazione biennale e talvolta anche quella triennale. Tutto ciò creava i presupposti per un sistema che non era affatto chiuso. Infatti, alcune cose necessarie dovevano per forza essere acquistate all'esterno della curtis. Inoltre, i contadini spesso riuscivano a creare un piccolo surplus che poteva garantirli dal pericolo della fame oppure essere commercializzato in uno dei mercati locali. In generale si può affermare che produttivamente le corti avessero delle rese medio-basse, mentre economicamente vi era comunque una certa vivacità nonostante una circolazione della moneta scarsa e la persistenza del baratto e del pagamento in natura.

4) Item cc1004, *Aspetti sociali e vita quotidiana*

La vita quotidiana dei contadini e di tutti coloro che erano impegnati a lavorare nei campi della corte non poteva prescindere dal mantenimento di alcuni rapporti sociali essenziali. Molto importanti erano le relazioni che i contadini riuscivano a costruire tra di loro. Queste, infatti, potevano rivelarsi fondamentali soprattutto per i coloni della parte massaricia in caso di annate storte e di difficoltà varie. Non meno rilevante era il rapporto con il proprio signore. Questi al di là del canone in natura e delle corvée poteva avanzare diverse pretese a danno dei coloni. Tuttavia, almeno i contadini liberi erano comunque garantiti non solo dalla loro condizione, ma anche dal possesso di un vero e proprio contratto.

Non altrettanto si può dire dei servi che erano giuridicamente poco tutelati, eppure spesso in grado di vere e proprie ascese sociali grazie alla fiducia loro concessa dal signore. Anche i contadini liberi proprietari di piccoli appezzamenti andavano incontro alle pressioni dei signori, spesso laici, ma a volte anche ecclesiastici. Dunque, quella dei coloni era una vita molto difficile e densa di pericoli, in cui tuttavia va riconosciuto che un ruolo importante era svolto proprio dal signore, che si incaricava di difendere la curtis e tutti i suoi abitanti.

5) Item cc1005, *L'azienda curtense*

La "corte" (*curtis* in latino) individua una specifica forma organizzativa della grande proprietà agraria diffusasi in Europa tra l'ottavo e il decimo secolo. Le sue origini si possono collocare nell'area franca, specialmente nei territori compresi tra la Loira e il Reno, ma la sua diffusione incluse la Gallia del nord, la Renania, l'Inghilterra e l'Italia settentrionale.

La corte (a volte denominata anche "villa") era un'azienda agraria molto vasta; la cui caratteristica principale era di avere due gestioni distinte. Una parte domenicale (*pars dominica* o *dominicum*) era gestita direttamente dal signore (detto *dominus*). Una parte massaricia era invece coltivata da contadini liberi, che corrispondevano al signore un canone in natura o in denaro.

La parte signorile era gestita direttamente dal signore o da un suo amministratore e includeva una casa padronale e servizi centralizzati come stalle, forni, frantoi, ecc. Qui lavoravano contadini e operai in condizione di servitù.

La "parte massaricia" era suddivisa in piccoli appezzamenti (detti "mansi"). Qui il lavoro nei campi era affidato soprattutto a contadini liberi, che corrispondevano un canone e in aggiunta dovevano lavorare gratuitamente per il signore. Queste giornate di lavoro gratuite (tipicamente tre giorni alla settimana) erano dette *corvée* e sono un aspetto caratterizzante della economia di corte. Servivano infatti a compensare carenze di manodopera della parte domenicale, e rendevano le due parti della *curtis* interdipendenti. Da un punto di vista fisico, *pars dominica* e *pars massaricia* non erano rigidamente separate. Infatti, gli appezzamenti del *dominicum* e i mansi si intervallavano creando strutture a macchia di leopardo.

6) Item cc1006, *L'origine della curtis*

Ci sono diverse opinioni sulle origini della corte; alcuni studiosi la considerano una evoluzione della villa romana, mentre altri la considerano una forma organizzativa nuova e originale.

La grande proprietà terriera era già largamente diffusa al tempo dell'Impero romano, durante il quale la villa rappresentava la principale forma di organizzazione dei grandi latifondi. In epoca imperiale la manodopera di una villa era rappresentata soprattutto da schiavi. Una situazione in qualche modo simile a quella riscontrabile nella *pars dominica* della corte. Durante la crisi dell'impero, la disponibilità di schiavi diminuì, dunque i latifondisti fecero ricorso al lavoro salariato e all'apporto di contadini liberi, i quali erano in cerca di protezione da guerre e razzie. Si determinò quindi una situazione mista, per certi versi simile a quella della corte.

I sostenitori dell'originalità della corte, invece, sottolineano come nella villa romana non si sia mai verificata una piena integrazione della piccola proprietà contadina. Utilizzando le parole dello storico Pierre Toubert, si può dire che l'originalità della corte medievale consiste nella uniformità strutturale, ovvero nella interdipendenza tra il dominico (parte a gestione diretta) e il massaricio (parte a gestione indiretta). Tale interdipendenza è ben rappresentata dalle *corvée* che il signore esigeva dai coloni.

7) Item cc1007, *L'uso dell'incolto e dei boschi*

Nel paesaggio medievale foreste e boschi erano in netta prevalenza. Villaggi e corti erano disseminati variamente all'interno di territori dove l'incolto era predominante. L'area boschiva serviva al pascolo degli animali poiché forniva erba, ghiande, noci ed altri frutti utili al nutrimento di varie specie di animali domestici, tra cui maiali, buoi e cavalli.

Inoltre, l'incolto era luogo di caccia, e quindi fonte di carne (quasi sempre riservata al signore). Il bosco era anche un serbatoio quasi inesauribile di legname, utilizzato per costruzioni e per creare strumenti di lavoro. Nei villaggi circondati da bosco e terre incolte, alcune di queste erano d'uso comune; di altre venivano assegnati a singoli contadini i diritti d'uso, ma non la proprietà.

In realtà gran parte dello sfruttamento boschivo da parte dei coloni fu libero almeno fino al X secolo, quando i signori decisero di porre dei limiti. Fu poi nel corso soprattutto del secolo successivo che l'espansione della corte si realizzò attraverso il disboscamento e la coltivazione di nuove aree.

8) Item cc1008, *Corti e villaggi*

A volte una corte poteva estendersi all'interno del territorio di un solo villaggio. Un'azienda grande, tuttavia, poteva essere formata da appezzamenti appartenenti anche a tre o quattro villaggi diversi. Al contrario, all'interno del territorio di uno stesso villaggio potevano trovarsi appezzamenti domenicali o mansi di diverse corti.

La distribuzione delle terre di una *curtis* finiva per farle assumere una tipica forma a macchia di leopardo. Ovvero, in una corte poteva esserci non solo un'alternanza tra mansi e terre a gestione diretta, ma anche terreni di contadini liberi o appartenenti a un'altra azienda curtense.

In un villaggio potevano dunque sussistere contemporaneamente diverse tipologie di terre oppure soltanto *dominicum* e mansi. Solitamente il centro di una azienda curtense (detto *caput curtis*) era collocato nel villaggio che presentava una quota maggiore di dominico. Qui, inoltre, si trovavano anche magazzini, forni, e la dimora del signore.

9) Item cc1009, *Le forme del lavoro*

I lavoratori di un'azienda curtense, a prescindere dalla condizione servile o libera, erano prevalentemente contadini. Nella corte predominava la cerealicoltura, ma si coltivava anche la vite e l'ulivo. Vino, olio, e altri prodotti non servivano soltanto per il consumo locale, ma potevano essere anche commercializzati. Nei campi tipicamente si usava una rotazione biennale, ovvero metà dei campi veniva messa a riposo (cioè a "maggese") per poi essere coltivata l'anno seguente. Il lavoro nei campi era svolto attraverso aratri trainati da buoi o cavalli.

Vi era poi un lavoro più accurato condotto negli orti e nei frutteti situati nei pressi delle abitazioni al centro dei villaggi, e accanto a esso la produzione di piccoli manufatti artigianali. Importante era l'allevamento del bestiame, che spesso coinvolgeva anche donne e bambini. L'allevamento non forniva solo carne, ma anche prodotti come latte, formaggio e uova, essenziali per un'alimentazione più ricca. C'erano poi le attività svolte nei boschi e nelle foreste, tra le quali la raccolta del legname e la caccia occupavano un posto di assoluto rilievo.

Infine i coloni erano tenuti alle *corvée*, prestazioni d'opera dovute al signore per tre giorni a settimana. Essi potevano così essere chiamati a svolgere diverse tipologie di attività come lavorare nei campi, ma anche accudire gli animali, costruire o riparare opere di "pubblica utilità", come un fosso o un muro.

10) Item cc1010, *Le corvée*

Il termine *corvée* significa richiesta o opera, e indica la prestazione che i contadini del massaricio erano tenuti a offrire al signore, come parte del contratto di affitto di un appezzamento di terra. Le *corvée* vere e proprie consistevano nella richiesta di uno specifico lavoro come arare un campo, potare delle viti, occuparsi della manutenzione di qualche struttura. Il termine veniva usato anche per indicare generiche prestazioni, come una giornata di lavoro. Le *corvée* erano un mezzo per il signore per supplire alla carenza di manodopera servile. Solitamente a ciascun contadino veniva richiesto un massimo di tre giorni di lavoro a settimana. Pur essendo formalmente parte di un contratto tra liberi contraenti, erano nei fatti una limitazione alla libertà dei contadini e un segno della loro dipendenza dal signore. Le *corvée* erano essenziali per il funzionamento dell'economia curtense, e creavano una interdipendenza tra parte domenicale (dove i lavoratori erano alle dirette dipendenze del signore) e parte massaricia (dove gli affittuari, spesso liberi contadini, avevano anche obblighi utili al funzionamento della parte domenicale).

11) Item cc1011, *Tecniche e prodotti*

Le tecniche di produzione in un'azienda curtense dipendevano da diversi fattori quali l'area geografica, il tipo di terreno, le risorse disponibili, etc. La rotazione biennale per i cereali prevedeva che ogni anno metà delle terre fossero lasciate a riposo per recuperare la fertilità. Un sistema di solidarietà comunitaria assicurava una rotazione tale che nessuna famiglia rischiasse di avere tutte le sue terre a riposo nello stesso anno. Accanto alla rotazione biennale sussisteva anche quella triennale, che con due semine e mietiture consecutive, garantiva maggiormente dai rischi delle carestie. In caso di necessità si coltivava tutto il terreno, ma questo portava negli anni a una minore resa a causa dell'impoverimento del terreno.

Non abbiamo dati certi sulla resa dei terreni, cioè sul rapporto tra le sementi utilizzate e quelle ottenute. Si ritiene che la resa media fosse attorno al rapporto di 1-a-2 o 1-a-3, cioè si ottenessero due o tre semi per ogni seme seminato. In annate negative però la resa poteva anche essere inferiore; in annate positive si poteva anche arrivare a punte di 1-a-5 o addirittura 1-a-7.

Prendendo ad esempio le corti di Griliano ed Enzola (situate in Lombardia ed Emilia-Romagna), possiamo conoscere la varietà dei prodotti consumati, ma talvolta anche commercializzati. Innanzitutto, venivano prodotti frumento e granaglie (orzo, segale, miglio, panico). Oltre al vino e all'olio, vi era anche la carne di animali come ovini, buoi, oche, polli e soprattutto maiali. Inoltre, importanti erano anche i derivati dall'allevamento, come uova, formaggio e latte. Infine, bisogna aggiungere il fieno, essenziale per l'allevamento, i legumi, e altri prodotti ricavabili da caccia, pesca e dalla raccolta dei frutti.

12) Item cc1012, *Il commercio*

Recenti studi hanno dimostrato che il sistema curtense non era un "sistema chiuso", autosufficiente e in cui tutto veniva consumato in loco. L'impossibilità di raggiungere una completa autosufficienza (se non in rari casi di aziende molto ampie), creava l'esigenza di procurarsi altrove il necessario. Eppure, non di rado i contadini riuscivano a garantirsi un piccolo surplus di prodotto che potevano conservare per il futuro, ma anche commercializzare.

Per questi prodotti nei villaggi si svolgevano settimanalmente piccoli mercati un po' ovunque. I prodotti potevano essere barattati, oppure venduti, fornendo così denaro utile al pagamento del canone dovuto al signore. Talvolta la vendita di questi prodotti poteva avvenire anche nei mercati più ampi di una vicina città.

Certo non si trattava di un commercio di beni di grande valore né tantomeno su lunga distanza, considerando anche la non ottimale condizione delle strade. Ciò però basta per non ritenere corretta la vecchia tesi che sosteneva l'assenza della moneta. Questa, dunque, coesisteva con altre forme di transazione economica come il baratto e il pagamento in natura. Grazie alla coniazione da parte di piccole zecche, circolava soprattutto la moneta in argento, seppure non in grandi quantità.

13) Item cc1013, *Il signore*

*Dominus* è il termine usato per indicare il signore di una corte, al tempo stesso proprietario dei terreni e titolare di varie forme di potere. Egli, tuttavia, aveva un'autorità raramente riconosciuta al di fuori della sua azienda, che era dunque esercitata solo sui suoi servi e coloni. Questa tipologia di potere è oggi definita anche come "signoria domestica e fondiaria".

È dunque necessario non confondere il significato alto-medievale del termine "signore" con il suo significato feudo-vassallatico o con il concetto di signoria bannale che si sviluppò solo tra il decimo e l'undicesimo secolo.

Il *dominus* garantiva protezione, in cambio di prestazioni lavorative. In aggiunta riscuoteva canoni (solo dai contadini liberi) e riceveva compensi per l'uso da parte dei lavoratori di infrastrutture come molini, frantoi, magazzini. Aveva, inoltre, la facoltà di riscuotere alcuni diritti, come, per esempio, la

manomorta. Nella supervisione del lavoro il *dominus* poteva avvalersi anche di agenti incaricati, detti *ministeriales*. Non era raro il caso in cui egli possedesse più di una corte ed è bene ricordare che essi potevano essere non soltanto laici, ma anche uomini di Chiesa come vescovi e abati.

#### 14) Item cc1014, *I servi*

Con il termine *servus* nel mondo romano si individuava lo schiavo, ovvero un uomo non libero, su cui il padrone aveva diritto di vita e di morte, e che poteva essere comprato o venduto. Le fonti altomedievali usano lo stesso termine, mascherando un sostanziale cambiamento di condizione: il servo medievale era autorizzato a costruirsi una famiglia, non poteva essere commercializzato e su di esso non si esercitava il diritto di vita e di morte.

I servi lavoravano essenzialmente nella *pars dominica* di una corte, ed erano distinti in due categorie: i servi domestici e coloro che lavoravano nei campi. I servi domestici si occupavano della casa padronale e dei servizi direttamente riguardanti il padrone; ricevevano in cambio vitto e alloggio, detti “prebenda”, ed erano perciò detti servi prebendari.

I servi casati, giuridicamente liberi perché non vincolati al proprietario e neanche alle leggi schiavistiche, erano però legati alla terra che coltivavano. In definitiva erano considerati come un vero e proprio bene immobile al pari degli attrezzi o degli animali. A quel tempo si trattava di una condizione di semilibertà vantaggiosa che garantiva la trasmissione ereditaria della terra evitando così la manomorta. Questi lavoratori erano denominati anche servi della gleba.

#### 15) Item cc1015, *I coloni*

La parte massaricia di una azienda curtense era suddivisa in mansi, ovvero in lotti di coltivazione. I coloni, noti anche col nome di massari (appunto perché lavoravano la parte massaricia), avevano uno o più mansi in affitto. Il canone di affitto era corrisposto in denaro e in natura. In aggiunta essi dovevano dedicare alcune giornate di lavoro (non retribuito) alla parte dominica.

I coloni, pur essendo liberi, subivano varie pretese del signore, nei cui confronti era piuttosto evidente l'esistenza di una dipendenza personale che andò aggravandosi nel corso del tempo. Tuttavia, la condizione dei coloni non era certamente paragonabile a quella dei servi, in quanto non soggetta a tutti i vincoli che pesavano su questi. I coloni potevano anche ottenere, tramite la vendita di un surplus di prodotti agricoli, un guadagno utile al pagamento del canone di affitto e soprattutto a garantire a sé e alla propria famiglia una migliore alimentazione.

#### 16) Item cc1016, *Il rapporto con il signore*

I massari (coloni del massaricio) erano (in parte) garantiti da eccessive pretese e ingiustizie provenienti dal signore, sia in quanto individui giuridicamente liberi, sia perché in possesso di un vero e proprio contratto per l'affitto della terra. Il contratto più diffuso (detto “enfiteusi”) era di solito valido per 29 anni, ma spesso era destinato a diventare perpetuo grazie alla trasmissibilità agli eredi. Le fonti usano anche diversi termini per i contratti di affitto. *Precaria* indica un accordo ottenuto tramite una richiesta diretta del contadino al signore. *Livellum* indica un accordo messo per iscritto. Non era raro il caso di accordi soltanto verbali, di cui comunque era assicurata la validità.

Non esistevano sostanziali differenze tra le varie tipologie di contratto, e ciò spiega anche perché i massari venissero indicati ugualmente con termini come livellari, censuari, precaristi o enfiteuti. Due erano gli aspetti principali regolati da un contratto. Il primo era il canone, pagato in natura e in denaro. Il secondo erano le prestazioni d'opera gratuite (le *corvée*).

Per la manodopera servile diverse erano le condizioni e il rapporto con il proprio signore. I servi domestici, che lavoravano nell'ambito familiare del padrone, erano giuridicamente poco tutelati. La loro ascesa sociale poteva avvenire per affrancamento, nel caso in cui il signore fosse grato per i servizi ricevuti. I servi casati, che lavoravano la *pars dominica*, potevano affrancarsi mediante corresponsione

di una somma in denaro. I servi affrancati divenivano *aldi*. In questo nuovo status talvolta decidevano di rimanere nella corte esercitando il ruolo dei *ministeriales*, ovvero sovrintendenti e amministratori della stessa azienda curtense per conto del signore. Si realizzava così una vera e propria ascesa sociale che nel corso dei secoli vide addirittura alcuni *ministeriales* riuscire a divenire cavalieri.

17) Item cc1017, *Piccoli proprietari e signori*

Non tutte le terre coltivate nel Medioevo appartenevano a una corte. Esistevano infatti appezzamenti che venivano gestiti in autonomia da piccoli proprietari terrieri. La situazione era in realtà complessa, erano continue le pressioni dei signori su questi piccoli proprietari perché cedessero le loro terre.

Le fonti ci dicono che non solo i signori laici facevano pressioni con angherie e minacce fisiche. Anche gli uomini di Chiesa con la minaccia di castighi divini insidiavano i liberi proprietari. Non stupisce dunque che i sovrani carolingi fossero costretti a emanare provvedimenti volti ad arginare il problema e proteggere i liberi contadini.

Oltre ai motivi sociopolitici c'erano quelli economici, infatti i contadini liberi, diversamente dai massari, dovevano i loro tributi direttamente al re e non a un signore. A volte i piccoli proprietari vendevano spontaneamente, sia per garantirsi la protezione di un signore, sia perché gravati dalla fiscalità reale. Così facendo, restavano coltivatori sulla propria terra, ma come massari di un signore. Problemi potevano sopraggiungere per gli eredi, che nel corso del tempo rischiavano di ritrovarsi in una condizione servile. Ad ogni modo è bene ricordare che i piccoli proprietari indipendenti non sparirono mai del tutto e furono presenti un po' ovunque nelle campagne medievali.

18) Item cc1018, *Curtis e mondo ecclesiastico*

I padroni delle corti non erano soltanto i laici. Figure ecclesiastiche molto importanti come i vescovi e gli arcipreti, ma anche gli abati, potevano possedere una o più aziende curtensi. Ciò accadeva anche perché, per esempio, i monaci appartenevano spesso a famiglie ricche che concedevano loro di portare cospicui beni in dote al monastero in cui si ritiravano. Potevano così formarsi aziende anche di grandi dimensioni in mano a enti ecclesiastici. E infatti nell'Italia settentrionale d'epoca carolingia un terzo delle aziende curtensi era amministrata proprio dai monasteri.

Non è un caso anche che la maggiore parte delle fonti sul funzionamento delle corti siano inventari di monasteri, come quelli di Santa Giulia a Brescia. Questi enti attraverso i loro abati dimostrarono non solo di sapere conservare adeguatamente i documenti, ma anche una grande capacità gestionale. I monasteri seppero organizzare il lavoro dei contadini e divennero il punto di riferimento dell'attività di quegli artigiani locali che gli fornivano tutti i beni indispensabili al prosieguo delle attività quotidiane. Rispetto ai signori laici non vi erano particolari differenze per servi o coloni se il loro signore fosse stato un uomo di Chiesa. E rimaneva in vigore anche la richiesta delle *corvée*. Anzi, i grandi vescovi e gli abati furono spesso tra i più attivi nel processo di accumulazione dei terreni e nell'allestimento di reti di scambi e comunicazione con altre proprietà.

19) Item cc1019, *Area di diffusione*

Non tutta l'Europa vide lo sviluppo dell'azienda curtense. L'area scandinava non conobbe affatto la grande proprietà terriera. Lo stesso si può dire dei paesi slavi, dove pur esistendo una proprietà di notevoli dimensioni, essa fu gestita sempre in modo collettivo. Bisogna poi considerare che anche laddove la *curtis* fu dominante (Inghilterra, Gallia del Nord, Renania e Italia settentrionale) essa non presentò mai caratteri del tutto omogenei e non mancarono differenze, anche vistose, tra le diverse forme organizzative.

Infatti, a differenza della tradizionale *curtis franca*, il maniero inglese, per esempio, era caratterizzato da proprietà molto meno estese e da un più largo uso di manodopera servile proveniente dalle guerre contro gli scandinavi.

Nella penisola iberica la grande proprietà si diffuse soltanto a partire dal IX secolo, quando, soprattutto a nord della cordigliera cantabrica, andò a sostituire l'antica comunità di villaggio visigotica. Al contrario nella parte occidentale e in Catalogna le libere proprietà riuscirono a resistere lungamente a tal punto da organizzare in seguito anche la lotta armata contro i musulmani.

Infine, pure l'Italia rappresenta un caso particolare. Qui, prima della conquista da parte di Carlo Magno nel 774, vi furono diverse forme di organizzazione della terra. Una delle più importanti fu rappresentata dai casali longobardi, che non presentavano un *dominicum*. Dopo la conquista franca la *curtis* si diffuse sovrapponendosi ai casali nell'area padana, in Toscana e nel ducato di Spoleto, molto meno in Friuli e in Trentino, e nient'affatto in Italia meridionale.

#### 20) Item cc1020, *La curtis in Italia tra Longobardi e Franchi*

In Italia la *curtis* si sviluppò concretamente solo dopo la conquista dei territori longobardi ad opera di Carlo Magno nel 774. La diffusione del sistema curtense non si estese a tutta la penisola, ma riguardò principalmente la Toscana, il ducato di Spoleto e la pianura padana. Non toccò affatto il resto della penisola e i territori longobardi in Italia meridionale.

L'azienda curtense si sviluppò in Italia in una forma sperimentale che aveva nell'organizzazione in piccoli poderi un aspetto molto simile al casale longobardo. Tuttavia, a differenza della *curtis*, i casali non avevano un *dominicum* e al loro interno la casa signorile era un centro di riscossione, non il punto di riferimento del sistema produttivo. A questo bisogna aggiungere che i longobardi non stringevano accordi per le prestazioni d'opera da parte dei coloni. Quest'ultimi erano infatti totalmente soggetti alle arbitrarie decisioni del signore.

Con l'arrivo dei Franchi il sistema longobardo non sparì del tutto, ma vi fu una sovrapposizione che indusse a un controllo signorile più efficace sul rispetto dei contratti da parte dei coloni. Solo l'organizzazione delle terre appartenenti ai re longobardi era stata fin dal principio più simile alla *curtis* franca, data l'esistenza anche qui di un *dominicum*.

#### 21) Item cc1021, *Continuità e discontinuità*

Sul finire dell'Ottocento nacque un vivace dibattito sulla possibile continuità o discontinuità del sistema curtense rispetto alle forme organizzative della grande proprietà terriera nell'età tardo-antica. Tale dibattito ha visto la contrapposizione tra due grandi scuole di pensiero, quella dei germanisti e quella dei romanisti. I primi sostenevano che la *curtis* avesse ben poco in comune col mondo romano e fosse invece una novità frutto della nuova società gerarchica nata grazie ai Germani.

I romanisti invece non avevano dubbi sul fatto che il sistema curtense fosse una diretta derivazione della forma organizzativa della grande proprietà fondiaria tardo-antica. In Italia questa tesi continuista ha dominato per molto tempo, anche se non è mancato chi ha segnalato elementi di discontinuità introdotti per esempio dall'invasione longobarda.

Oggi il dibattito storiografico è più sfumato ed è andato ben oltre questa iniziale suddivisione. Nel contesto italiano si tende a evidenziare come la *curtis* sia stata un modello organizzativo importato dal mondo franco sul finire dell'ottavo secolo. Un modello che nella penisola fu impiegato in modo non uniforme e che presentò differenze anche molto vistose a seconda delle varie aree considerate.

#### 22) Item cc1022, *Il capitulare de villis e i politici*

L'origine dei politici è da ricercarsi in un provvedimento emanato verso la fine dell'ottavo secolo da Carlo Magno, o forse da suo figlio Ludovico il Pio. Si tratta del *Capitulare de villis*, un documento che contiene settanta capitoli e precise norme volte a chiarire come dovevano essere amministrate le aziende curtensi. Inoltre, proprio attraverso il capitulare fu imposto che venissero stilati elenchi di beni di ciascuna corte al fine di evitare abusi. Fu così che l'idea di un'inventariazione scritta ebbe grande successo espandendosi velocemente in diverse aree dell'Impero.



Non a caso, gran parte di ciò che sappiamo sul funzionamento delle corti proviene dall'attività di agenti inviati da re e signori per reperire informazioni sui loro beni e coloni. Gli agenti mettevano per iscritto tutto ciò che riuscivano a scoprire sulla proprietà, sui beni e sul tipo di contratto che i contadini di una corte avevano con il loro signore, garantendo così una qualche forma di controllo. Nel nono secolo nacquero così i polittici, ovvero degli inventari descrittivi di tutto ciò che apparteneva a una o più corti di un signore. Gli enti religiosi hanno conservato meglio questi documenti ed è per questo che la maggior parte di questi atti riguarda monasteri, abbazie e altre istituzioni ecclesiastiche.

### 23) Item cc1023, *La curtis di Griliano*

Il monastero di Santa Giulia a Brescia era un complesso enorme formato da oltre ottantacinque corti. Fu particolarmente importante non soltanto per la sua grandezza, ma anche perché se ne conserva un polittico del decimo secolo. Il polittico è un inventario grazie al quale conosciamo nel dettaglio molti aspetti della vita e dell'organizzazione di questa grande proprietà. Sappiamo così che la coltivazione diretta era rivolta alla produzione di cereali, mentre viticoltura e allevamento completavano il quadro delle principali attività svolte. Trova conferma anche l'affidamento del *dominicum* soprattutto ai servi casati.

Questa fonte permette di rilevare dettagliatamente anche la struttura di una curtis, come per esempio quella di Griliano. Questa si componeva di trecento moggi e al suo interno vi si trovavano due case in muratura, cinque capanne, ma anche un prato per il pascolo, una foresta, un mulino, un granaio e un vigneto.

Il polittico ci dà anche molte informazioni sugli abitanti e sugli animali di questa corte. Così sappiamo che nel *dominicum* vivevano trentasei persone, di cui quattordici bambini e undici donne. Nel massaricio risiedevano invece ventotto coloni che pagavano complessivamente un canone in denaro di quattordici soldi. Essi rendevano al loro signore anche un canone in natura che prevedeva la cessione di una notevole quantità di grano, formaggi, pecore, oche, polli, uova, vari attrezzi di lavoro, panni e ferro. I coloni inoltre fornivano al monastero ben duemila-ottocentocinquanta giornate di lavoro per un totale quindi di circa centodue giornate lavorative ciascuno. La fonte indica anche che la corte non era al tempo completamente abitata dato che ben diciassette mansi restavano disabitati.

### 24) Item cc1024, *Conclusione del modulo* (video conclusivo)

Siamo giunti alla fine del nostro percorso di studio sulla curtis. Ora finalmente conosciamo una delle più importanti forme organizzative dell'economia e della società europea altomedievale. Abbiamo così imparato a conoscere non soltanto gli aspetti produttivi ed economici legati al sistema curtense, ma anche i rapporti tra coloro che vivevano e lavoravano al suo interno. Inoltre, abbiamo concretamente capito come e in che condizioni si viveva oltre mille anni fa, e sappiamo ora che la curtis è stata un sistema sfaccettato in grado di presentarsi sotto forme diverse a seconda dell'area geografica considerata. Non meno importante abbiamo approfondito la nostra conoscenza storica dell'alto Medioevo soffermandoci non solo su alcuni falsi miti, ma anche sul dibattito storiografico e sulle fonti. A presto e alla prossima lezione!

### 25) Item cc1025, *Riferimenti bibliografici*

Opere a carattere generale:

A. Barbero, C. Frugoni, *Dizionario del Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 2001. (Voce "curtis" 94-96).

R. Bordone, G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009. (pp. 335-351).

R. Comba, *Storia medievale*, Milano, Cortina Editore, 2012. (pp. 109-118).

P. Grillo, *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson, 2019. (pp. 122-125).

G. Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, Milano-Torino, Pearson, 2018. (pp. 111-119, 145-146, 167).

G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000. (pp. 116-125).

Approfondimenti:

B. Andreolli, M. Montanari, *L'azienda curtense in Italia. Proprietà della terra e lavoro contadino nei secoli VIII-XI*, Bologna, CLUEB, 1983.

L. Cajo, *L'economia rurale in Italia settentrionale (fine VIII-inizio XI secolo)*, Tesi di dottorato in Studi storici e documentari, discussa presso l'Università degli Studi di Milano, tutor. R. Comba, Milano, 2013.

A. Castagnetti, M. Luzzatti, G. Pasquali, A. Vasani, *Inventari altomedievali di terre, coloni e redditi*, in *Fonti per la Storia d'Italia*, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medioevo, 1979.

G. Sergi (a cura di), *Curtis e signoria rurale: interferenze tra due strutture medievali*, Torino, Scriptorium, 1997.

P. Toubert, *Il sistema curtense: la produzione e lo scambio interno in Italia nei secoli VIII, IX e X*, in *Curtis e signoria rurale: interferenze fra due strutture medievali. Antologia di storia medievale*, Torino, Scriptorium, pp. 25-94.

A. Verhulst, *L'economia carolingia*, Roma, Salerno Editrice, 2015.

b) Dizionario della chatbot

Dizionario		
<u>TERMINI</u>	<u>SINONIMI</u>	<u>SIGNIFICATO</u>
<i>CURTIS</i>	CORTE, VILLA, AZIENDA CURTENSE	Una delle principali forme organizzative della grande proprietà agraria dell'Europa Occidentale tra l'VIII e il X sec. d.C.
<i>PARS DOMINICA</i>	<i>DOMINICUM</i> , PARTE DOMENICALE, RISERVA SIGNORILE	La parte della corte gestita direttamente dal signore o da un suo amministratore, dove lavoravano prevalentemente contadini in condizione servile.
<i>PARS MASSARICIA</i>	PARTE MASSARICIA, <i>MASSARICIUM</i> , MASSARICIO	La parte della corte a gestione indiretta, suddivisa in lotti di terra affittati dal signore a coloni giuridicamente liberi.
SIGNORE	<i>DOMINUS</i> , PADRONE	Proprietario dei terreni della corte che esercitava diverse forme di potere reclamando diritti, e garantendo protezione in cambio di un canone d'affitto pagabile dai suoi coloni in differenti modi. Egli poteva essere sia laico che ecclesiastico e possedere più corti.
GESTIONE DIRETTA/INDIRETTA	PARTE DOMINICA/MASSARICIA	Il tipo di amministrazione dei terreni che caratterizza rispettivamente la parte dominica (gestione diretta, perché in mano al signore) e quella massaricia (gestione indiretta perché affidata dal signore ai suoi coloni e anche ai servi casati).
MANSI	APPEZZAMENTI DEL MASSARICIO, TERRENI DEI COLONI	I lotti di terra in cui è suddivisa la parte massaricia e che vengono affidati ad ogni colono.
COLONI	MASSARI, (CENSUARI, PRECARISTI, ENFITEUTI)	I contadini della parte massaricia, giuridicamente liberi e in possesso di un regolare contratto di affitto col signore.
<i>CAPUT CURTIS</i>	CENTRO DELLA CORTE	Il centro dell'azienda curtense, solitamente collocato nel villaggio con la quota più alta di dominico. Ospitava la dimora del signore, magazzini, forni e altro.
<i>MINISTERIALES</i>	SOVRINTENDENTI, AMMINISTRATORI	Gli agenti incaricati dal signore di amministrare le terre, il lavoro e gli uomini nella parte signorile. Si trattava spesso di ex-servi, poi affrancati.
<i>ALDI</i>	SERVI AFFRANCATI, EX-SERVI	Servi casati/domestici liberati dal signore e che non di rado restavano alle sue dipendenze come <i>ministeriales</i> .

<b>ROTAZIONE BIENNALE</b>		La coltivazione dei campi eseguita dividendo in due parti la terra disponibile, di cui una messa a coltura e l'altra a riposo. L'anno successivo veniva invertito l'ordine di coltivazione in modo da avere sempre terreno fresco.
<b>ROTAZIONE TRIENNALE</b>		La coltivazione dei campi eseguita dividendo in tre parti la terra disponibile, due messe a coltura e una a riposo. La rotazione delle parti consentiva nel corso degli anni di avere terreno sempre fresco e produttivo.
<b>MAGGESE</b>		La parte di terreno lasciata a riposo nei processi di rotazione biennale e triennale.
<b>PAGAMENTO IN NATURA</b>	CANONE IN NATURA	Il pagamento del canone di affitto reso dai coloni al signore attraverso la cessione di beni alimentari e animali.
<b>CORVÉE</b>	RICHIESTA, PRESTAZIONE D'OPERA, GIORNATA DI LAVORO GRATUITA	La prestazione lavorativa che i massari erano tenuti ad offrire al signore, come parte del contratto di affitto dei mansi. Consistevano in lavori vari svolti di solito tre giorni alla settimana.
<b>CANONE</b>	QUOTA, PAGAMENTO DOVUTO, PER ESTENSIONE: L'AFFITTO	Il pagamento per l'affitto della terra che i coloni dovevano al signore e che veniva reso in parte in denaro, in parte in natura e anche attraverso le corvées.
<b>CEREALICULTURA/ VITICULTURA</b>	COLTIVAZIONE DEI CEREALI/ COLTIVAZIONE DELLA VITE	La messa a coltura delle terre per ricavarne da una parte cereali come il frumento, il grano e altre granaglie; dall'altra il vino.
<b>GRANAGLIE</b>		Insieme di cereali di qualità inferiore rispetto al grano e da questo derivanti. Solitamente orzo, miglio, segale, e panico, messi a coltura soprattutto con la rotazione triennale.
<b>SURPLUS</b>	ECCEDEXZA, RISPARMIO SPENDIBILE	Piccole quote di guadagno che i coloni riuscivano a ottenere commercializzando nei mercati locali le possibili eccedenze di prodotti rimaste dopo aver pagato il canone d'affitto. Per estensione anche nel senso di risparmi.
<b>SERVI PREBENDARI</b>	SERVI DOMESTICI	I servi che lavoravano nella casa del signore, ricevendo in cambio vitto e alloggio, cioè la "prebenda" e perciò detti "prebendari".

<b>PREBENDA</b>	PROVVIGIONE DI VITTO E ALLOGGIO	La concessione di vitto e alloggio del signore ai suoi servi domestici/casati.
<b>MANOMORTA</b>		Nel contesto della curtis con tale espressione si intende il pagamento di una tassa di successione al signore da parte degli eredi di un colono.
<b>SERVICASATI</b>	TALVOLTA DETTI ANCHE SERVI DELLAGLEBA	Servi che lavoravano nelle terre della parte signorile, giuridicamente liberi, erano tuttavia legati alla terra che coltivavano come se fossero dei beni immobili, pertanto vendibili insieme ad essa.
<b>PICCOLI PROPRIETARI</b>	PROPRIETARI LIBERI, CONTADINI LIBERI	Contadini autonomi in possesso di appezzamenti di terra indipendenti. I signori cercavano di ottenerne i loro terreni, spesso riuscendovi.
<b>ENFITEUSI</b>	CONTRATTO DI 29 ANNI	Il contratto più diffuso tra colono e signore per l'affitto della terra. La sua durata era di 29 anni, ma diveniva perpetuo grazie alla sua trasmissione agli eredi del colono.
<b>PRECARIA</b>		Contratto d'affitto ottenuto dal colono tramite una richiesta diretta, in forma di preghiera, al signore.
<b>LIVELLUM</b>		Il termine con cui generalmente si indica un qualsiasi accordo messo per iscritto
<b>MAINOR</b>	LETTERALMENTE "MANIERO" MA NON SI TRATTA DI UN CASTELLO.	Era una particolare forma di proprietà agraria diffusasi in Inghilterra; rispetto alla curtis era molto meno estesa e al suo interno lavorava una quantità maggiore di manodopera servile.
<b>CASALI LONGOBARDI</b>		Forma di organizzazione della proprietà agraria caratterizzata dall'assenza del <i>dominicum</i> e da una casa signorile che era centro di riscossione e non riferimento del sistema produttivo
<b>ROMANISTI</b>		Scuola storiografica che sosteneva che il sistema curtense fosse una diretta derivazione della forma organizzativa della grande proprietà fondiaria tardo-antica.

<b>GERMANISTI</b>		Scuola storiografica che sosteneva che il sistema curtense avesse ben poco in comune col mondo romano e fosse invece una novità frutto della nuova società gerarchica nata grazie ai Germani.
<b>POLITICO</b>	<b>INVENTARIO DEI BENI</b>	Inventari descrittivi di tutto ciò che apparteneva a una o più corti di un signore. Si tratta di una fonte dalla grande importanza per lo studio del sistema curtense.
<b><i>CAPITULARE DE VILLIS</i></b>		Provvedimento emanato da Carlo Magno, o forse da Ludovico il Pio, volto a chiarire le modalità di amministrazione delle aziende curtensi. Contribuì alla diffusione dei politici.
<b>MOGGIO</b>		Un'antica unità di misura dell'epoca antica e medievale che poteva variare a seconda dell'epoca e del luogo.

## BIBLIOGRAFIA

### STUDI

- W. Abel, *Congiuntura agraria e crisi agrarie*, Torino, Einaudi, 1976 [1935].
- D. Abulafia, *Il grande mare, Storia del Mediterraneo*, Milano, Mondadori, 2016 [2011].
- A. Accorsi, M. Di Blasio, N. Gubbioni, P. Merola, G. Sudano, *Oltrepassando la cattedra: lo studio della storia visto dalla parte degli studenti*, in "Contemporanea", vol. 13, N. 3 (luglio 2010), pp. 554-559.
- M.P. Alberzoni, G. Vitolo (a cura di), *Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, in "RM Rivista", III/2 (Luglio-Dicembre 2002).
- G. Albini, *L'Insegnamento della storia economica medievale: problemi di metodo e individuazione dei "saperi minimi"*, in V Workshop nazionale "Medioevo e didattica", in "RM - Reti Medievali", Sezione Didattica, 2005.
- L. Ambrosi, *Il curricolo verticale tra riforme ministeriali e pratiche didattiche*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 41-48.
- L. Ambrosi, *Bisogni educativi degli alunni nell'apprendimento della storia*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 73-88.
- N. Ammert, *Ethical Values an History: A Mutual Relationship?* in "International Journal of Historical Learning, Teaching and Research", Vol. 12, n. 1, December 2013, pp. 5-15 <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.1.02>.
- B. Andreolli, M. Montanari, *L'azienda curtense in Italia. Proprietà della terra e lavoro contadino nei secoli VIII-XI*, Bologna, CLUEB, 1983.
- M. Angelini, *Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 29-40.
- F. Ankersmit, *History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor*, Berkeley, University of California Press Berkeley, 1994.
- F. Ankersmit, *Historical Representation*, Stanford, Stanford University Press, 2001.
- J. M<sup>a</sup> Arribas Estebanz, *La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones*, in "Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado", vol. 21, n° 4 (Settembre-Dicembre, 2017), pp. 381-404.
- E. Artifoni, *Le questioni longobarde. Osservazioni su alcuni testi del Primo Ottocento storiografico italiano*, in "Mélanges de l'École française de Rome", A. 2007, 119-2, pp. 297-304.
- Associazione Clio '92, *Tesi sulla didattica della storia*, Bellaria, 1999.
- U. Avalle, M. Maranzana, P. Secchi, *Metodologie e tecnologie didattiche generali*, Milano-Torino, Pearson, 2018.
- U. Avalle, M. Maranzana, P. Secchi, *Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione*, Milano-Torino, Pearson, 2018.
- K. Bain, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007 [2004].
- K. Bain, *¿Qué es la buena enseñanza?*, in "Revista de Educación", Año 3 N. 4 2012, pp. 63-74.
- R. Bain, *Challenges of Teaching and Learning World History*, in D. Northop (ed.), *A Companion to World History*, Wiley-Blackwell, 2012, pp. 111-127.
- A. Barbero, *Il ronzino del vescovo. Una fonte notarile*, in S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, 2010, pp. 13-31.
- A. Barbero, C. Frugoni, *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- A. Barbero, C. Frugoni, *Dizionario del Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- C. Barros, *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia*, Santiago de Compostela, HaD, 2007.
- Z. Bauman *Globalization: The Human Consequences*, New York, CUP, 1998.
- Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity, 2000.
- B. Bechelloni, *Università di carta. L'editoria accademica nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli Editore, 2010.
- F. Benigno, *Ripensare la crisi del Seicento*, in Id., *Specchi della rivoluzione. Conflitto e identità politica nell'Europa moderna*, Roma, Donzelli, 1999, pp. 64-106.

- F. Benigno, *Una discussione con Giorgio Chittolini. Paesi lontani e storici d'oggi*, in "Storica", X, 2004, pp. 127-137.
- F. Benigno, *Dell'utilità e del danno di Hayden White per la storia*, in "Contemporanea", Vol. 11, No. 3 (luglio 2008), pp. 515-521.
- F. Benigno, *Interventi*, in "Studi Storici", A. 53, n. 2 (aprile-giugno 2012), pp. 382-390.
- J.M. Bennett, *History Matters. Patriarchy and the Challenge of Feminism*, Philadelphia, UPP, 2006.
- C. Bereta da Silva, *History education - some thoughts from the UK: interviews Peter J. Lee*, in "Tempo e Argumento. Revista do Programa de Pós-Graduação em História", v. 3, n. 2, Jul/Dez. 2012, pp. 216-250.
- P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, Utet, 2006.
- P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.
- P. Bertella Farnetti, *Public History: una presentazione*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 37-56.
- A.E. Berti, I. Baldin, L. Toneatti, *Empathy in History. Understanding a Past Institution (ordeal) in Children and Young Adults when Description and Rationale are Provided*, in "Contemporary Educational Psychology", 34 (2009), pp. 278-288. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.002.
- L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche e obiettivi*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 75-96.
- P. Bevilacqua, *La terra è finita. Breve storia dell'ambiente*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- S.A. Bianchi, *Fra didattica liquida e contenuti solidi: la formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di) *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 275-290.
- J. Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea, 2005 [1992].
- M. Bloch, *Critica storica e critica della testimonianza*, discorso al liceo D'Amiens nel luglio del 1914.
- M. Bloch, *I caratteri originali della storia rurale francese*, Torino, Einaudi, 1997 [1931].
- M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2009 [1949].
- G. Bolaffi, *La transizione dal feudalesimo al capitalismo*, Roma, Savelli, 1973.
- G. Bonansea, *Verso la scrittura. Oltre il manuale*, in "Genesis", I/2, 2002, pp. 192-194.
- D. Bondi, *Filosofia e storiografia nel dibattito anglo-americano sulla svolta linguistica*, Firenze, Firenze University Press, 2013.
- A. Booth, *Teaching History at University: Enhancing Learning and Understanding*, London, Routledge, 2003.
- A. Booth, *Worlds in Collision: University Tutor and Student Perspectives on the Transition to Degree Level History*, in "History in Schools and Higher Education: Issues of Common Concern" (second conference), 29 September 2005.
- A. Booth, D. Nicholls, *History teaching in Higher Education: Breaking Down the Barriers to Progression and Dialogue*, in *History in British Education (first conference), 14-15 February 2005*, Institute of Historical Research, 2005.
- B. Borghi, *Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica*, in M.<sup>a</sup> Ávila Ruiz, M.<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia Pedro, L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, AUPDCS, 2010, pp. 75-84.
- B. Borghi, R. Dondarini, *Sobre los hombros del gigante: legados y recursos de la Historia*, in J.A. Bresciano (ed.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas - una aproximación interdisciplinaria*, Panama, Ediciones Cruz del Sur, 2013, pp. 443-465.
- B. Borghi, R. Dondarini, *Un manifesto per la didattica della storia*, in "Didattica della Storia - Journal of Didactics of History", 1, 2019, pp. 1-20.
- B. Borghi, M. Lucenti, *Una storia da manuale. Ricerche in corso sulla rappresentazione dell'Islàm nei testi scolastici*, in "Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History", 2(1), 2020, pp. 42-72.
- F. Braudel, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi, 2010 [1949].
- F. Braudel, *Storia e Scienze Sociali: il «Lungo periodo»*, in "Quaderni storici delle Marche", vol. 1, n. 1(1), Gennaio 1966, pp. 5-48; trad. di Id., *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in "Annales" XIII, 4, 1958, pp. 725-753.
- A. Bravo, *Da un paese all'altro*, in "Genesis", I/2, 2002, pp. 194-197.



- R. Brenner., *Le radici agrarie del capitalismo europeo*, in T.H. Aston, C.H.E. Philpin, *Il dibattito Brenner. Agricoltura e sviluppo economico nell'Europa preindustriale*, Torino, Einaudi, 1989.
- A. Brusa, *Come si fa un buon manuale*, in "la Repubblica", 16/03/2001.
- A. Brusa, *Un prontuario degli stereotipi sul medioevo*, in "Le Cartable de Clio", 5, (2004), pp. 119-129.
- A. Brusa, *Le sfide dell'Insegnamento della storia*, in A. Brusa, L. Cajani, (a cura di), *La storia è di tutti*, 2008, Roma, Carocci, pp. 13-26.
- A. Brusa, *Eppur si muove? Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, in "Novecento.org", n. 14, agosto 2020.
- A. Brusa, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 49-58.
- A. Brusa, *Manuali del tempo presente*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 257-268.
- P. Burke, *Prologo: La nuova storia, passato e futuro*, in Id., (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 3-29 [1991].
- P. Burke, *La storia "évènementielle" e il revival del racconto*, in Id., (a cura di), *La storiografia contemporanea*, 2000, pp. 284-299.
- P. Burke, *Una Rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales» 1929-1989*, Roma-Bari, Laterza, 2007 [1990].
- P. Burke, *Interrogare il testimone visuale*, in "Società Mutamento Politica", vol. 7, n. 14, 2016, pp. 45-56.
- P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2018 [2001].
- L. Cajani, *Le vicende della didattica della storia in Italia*, in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia*, 2019, pp. 121-130.
- L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in A. Brusa, L. Cajani, (a cura di), *La storia è di tutti*, 2008, pp. 248-285.
- L. Cajo, *L'economia rurale in Italia settentrionale (fine VIII-inizio XI secolo)*, Tesi di dottorato in Studi storici e documentari, discussa presso l'Università degli Studi di Milano, tutor R. Comba, Milano, 2013.
- D. Cantimori, *Riforma cattolica*, in Id., *Studi Storici*, Torino, Einaudi, 1959.
- A. Caracciolo, *L'ambiente come storia. Sondaggi e proposte di storiografia dell'ambiente*, Bologna, il Mulino, 1988.
- E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 2000 [1961].
- M. Carretero, M. Montanero, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, in "Cultura y Educación", 2008, 20 (2), p. 133-142.
- M. Carretero, J.A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Argentina, 2010.
- M. Carretero, J.A. Castorina, M. Sarti, F. Van Alphen, A. Barreiro, *La construcción del conocimiento histórico*, in "Propuesta Educativa", 39 (1) (2013), pp. 13-23.
- M. Carretero, M. Asensio, M. Rodríguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte NC, Information Age Publishing, 2012.
- J.L. Carriazo Rubio, M. Conejero Rodríguez, A.J. Díaz Rodríguez, M. Gómez Oliver, A. Jerez Hernández, M. Gracia Sánchez Ruiz, *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*, Sevilla, Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2014.
- A. Castagnetti, M. Luzzatti, G. Pasquali, A. Vasani, *Inventari altomedievali di terre, coloni e redditi*, in *Fonti per la Storia d'Italia*, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medioevo, 1979.
- M. Castellss, *The Rise of the Network Society*, Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1996.
- M. Castells, *End of Millennium*, Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1998.
- J. Catalá, E. Cruselles, N. Tabanera, J.M. Cruselles, E. Grau, *Innovación educativa en la Universidad: Historia*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007.
- T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2016.
- T. Cauvin, *La nascita di un movimento internazionale*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 57-74.
- P. Ceccoli, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, Novecento.org, n. 11, febbraio 2019.
- F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 1992 [1969].

- D. Chackrabarty, *Provincializzare l'Europa*, Milano, Meltemi, 2004 [2000].
- C.B. Champion, *Roman Imperialism. Reading and Sources*, Oxford, Blackwell Publishing, 2004.
- A. Chapman, *Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies*, in ISDH, *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, Wochenschau Verlag, 2012, pp. 21-40.
- A. Chapman, *Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Some Reflections on Research and Practice*, in "HSSE Online" 5(2), December 2016, pp. 1-17.
- A. Chapman, *Causal Explanation*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2° edition, London, Routledge, 2017, pp. 130-143.
- A. Chapman, *Research and Practice in History Education in England: a Perspective from London*, in "The Journal of Social Studies Education", 6 (2017), pp. 13-41.
- Y. Chevillard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Argentina, Aiqué, 1991.
- S. Chignola, *Aspetti della ricezione della Begriffsgeschichte in Italia*, in S. Chignola, G. Duso (a cura di), *Sui concetti politici e giuridici della costituzione dell'Europa*, Milano, Franco Angeli Editore, 2005, pp. 67-102.
- G. Chittolini, *Un paese lontano*, in "Società e Storia", IX, 2003, n. 100-101, pp. 301-354.
- F. Ciampolini, *La didattica breve: insegnare e studiare in meno tempo per una formazione a qualità totale*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- C.M. Cipolla, *Economic Depression of the Renaissance?*, in "Economic History Review", 16, 1964, pp. 519-524.
- B. Croce, *La storia come pensiero e azione*, Bari, Laterza, 1943 [1938].
- A.C. Danto, *Filosofia analitica della storia*, Bologna, Il Mulino, 1971 [1968].
- R. De Felice, *Mussolini*, 8 voll., Torino, Einaudi, 1965-1997.
- A. Delgado, M.R. Oliver, *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, in "Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)", Vol. 3, n.º 1. UOC.
- R. Delle Donne, *Storiografia ed "esperienza storica" nel medioevo: l'Anonimo Romano*, in "Storica", n.6 (1996), pp. 97-117.
- P. Delogu, *La fine del mondo antico e l'inizio del medioevo: nuovi dati per un vecchio problema*, in R. Francovich, G. Noyé (a cura di), *La storia dell'alto Medioevo (VI-X secolo) alla luce dell'archeologia*, 1994, Siena, All'insegna del giglio, pp. 7-29.
- M. Del Treppo, *Storia come pedagogia e storia come scienza*, in Id., *La libertà della memoria. Scritti di storiografia*, Roma, Viella, 2006, pp. 71-108.
- M. Del Treppo, *La libertà della memoria* in Id., *La libertà della memoria. Scritti di storiografia*, 2006, pp. 27-70.
- G. De Luna, *Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico*, in "Le Cartable de Clio", n. 7, 2007, pp. 85-88.
- S. de Mata, V. Lopes de Araujo, *Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung*, in "História da Historiografia", N. 11, Abril 2013, pp. 339-353.
- T. di Carpegna Falconieri, R. Facchini, *Medievalismi italiani (Secoli XIX-XXI)*, Roma, Gangemi, 2018.
- P. Di Cori, *Libri di sabbia*, in "Genesis", 1/2, 2002, pp. 184-187.
- L. Di Fiore, M. Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- L. Di Fiore, *Storia globale. Conquiste, limiti e nuove sfide*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 5, Giugno 2017, pp. 11-17.
- W. Dilthey, *Principi generali sulla connessione delle scienze dello spirito*, in P. Rossi (a cura di), *Critica della ragione storica*, Torino, Einaudi, 1969.
- G. Di Tonto, *Intervista a Piero Bevilacqua*, in "Bollettino di Clio", NS, n. 6, novembre 2016.
- G.G. Droysen, *Sommario di Istorica*, Firenze, Sansoni, 1943 [1857].
- G. Duby, *Il sogno della storia*, Milano, Garzanti, 1986 [1980].
- U. Eco, *Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche*, Milano, Bompiani, 1977; nella versione spagnola Id., *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcellona, Gedisa, 1982.
- S.R. Epstein, *Cities, Regions and the Late Medieval Crisis: Sicily and Tuscany Compared*, in «Quaderni del Dipartimento di Economia Politica», Università di Siena, 110, 1990, pp. 3-50.
- S.R. Epstein, *Potere e mercati in Sicilia. Secoli XIII-XVI*, Torino, Einaudi, 1996 [1992].

- S.R. Epstein, *Regional Fairs, Institutional Innovation and Economic Growth in Late Medieval Europe*, in "Economic history review", 47 (1994), pp. 459-482.
- E. Erdmann, W. Hasberg (a cura di), *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2011.
- R.J. Evans, *In difesa della storia*, Palermo, Sellerio Editore, 2001 [1997].
- G. Falco, *La questione longobarda e la moderna storiografia italiana*, in Atti del I Congresso internazionale di Studi longobardi, Spoleto 1952, pp. 153-166.
- A. Farge, *Il piacere dell'archivio*, Verona, Essedue, 1991 [1989].
- R. Faurisson, *Mémoire en défense. Contre ceux qui m'accusent de falsifier l'Histoire. La question des chambres à gaz*, Paris, La Vieille Taupe, 1980.
- F. Febbraro, *La palestra digitale: l'esperienza di scrittura di voci storiche su Wikipedia*, in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, 2019, pp. 77-88.
- L. Febvre, *La terra e l'evoluzione umana*, Torino, Einaudi, 1980 [1922].
- Federazione italiana per il Superamento dell'Handicap (FISH), *I giovani con disabilità e il mondo universitario nelle Regioni del Sud. Analisi dell'offerta e della domanda di servizi per il diritto allo studio*, FISH, 2011.
- A. Fernández Valencia, *Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia*, in "Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales", N.18. 2005, pp. 5-24.
- S. Ferrari, *Mediamorfosi dell'e-learning*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Milano-Torino, Pearson, 2019, pp. 95-109.
- P. Ferri, S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Milano, Mondadori, 2018.
- F. Fiore, "Mundus" e il problema dell'insegnamento della storia. <http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/mundus-problema-insegnamento-storia>.
- M. Firpo, *La presa di potere dell'Inquisizione romana. 1550-1553*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- T. Frank, *Roman Imperialism*, New York, Macmillan, 1914.
- Fra storiografia e didattica: una discussione* in "Quaderni storici", 41, 2, 1979, pp. 674-698.
- M. Frisch, *A Shared Authority. Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, New York, Suny Press, 1990.
- C. Frugoni, *La storia del mondo è una sciocchezza*, in "la Repubblica", 13/03/2001.
- C. Fuertes Muñoz, M. Ibáñez Domingo, *La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo*, in "Didáctica de las ciencias experimentales y sociales", 37 (2019), pp. 3-18.
- Fundación ONCE, *Manual para alcanzar la inclusión en el aula universitaria. Pautas de accesibilidad arquitectónica, tecnológica y pedagógica para garantizar la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria*, Barcelona, Observatorio Universidad y Discapacidad, 2012.
- Fundación ONCE, *España abre más de 66.000 libros en braille y formatos accesibles a todos los ciegos del mundo*, 07/01/2021, <https://www.once.es/noticias/espana-abre-mas-de-66-000-libros-en-braille-y-formatos-accesibles-a-todos-los-ciegos-del-mundo>.
- E. Gabba, *Aspetti culturali dell'imperialismo romano*, Firenze, Sansoni, 1993.
- G. Galasso, *Storia della storiografia italiana. Un profilo*, Roma-Bari, Laterza, 2017.
- C.R. García, M<sup>a</sup> D Jiménez, C. Moreno, *Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes*, in P. Miralles, S. Molina, A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Murcia, AUPDCS, 2011, pp. 203-212.
- A. García Luque, *Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo*, in "Revista PH, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico", N. 89, Abril 2016, pp. 147-149.
- I. Gaskell, *La storia delle immagini*, in P. Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, 2000, pp. 199-230.
- S. Gasparri (a cura di), *Alto medioevo mediterraneo*, Firenze, Firenze University Press, 2005.
- S. Gasparri, *I longobardi, i romani e l'identità nazionale italiana*, in "Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna", v. 39 (2006).

- S. Gasparri, *La storiografia italiana e i secoli bui: l'esempio dei longobardi*, in "Dimensões", vol. 32, 2014, pp. 182-205.
- E. Gertsman, B.H. Rosenwein, *The Middle Ages in 50 Objects*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
- E. Gibbon, *Storia della decadenza e caduta dell'Impero romano*, Torino, Einaudi, 1967 [1776].
- A. Gibelli, *L'uomo col dito puntato. Una fonte iconografica*, in S. Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, 2010, pp. 123-141.
- C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986.
- C. Ginzburg, *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica e prova*, Milano, Feltrinelli, 2014 [1999].
- C. Ginzburg, *Unus testis. Lo sterminio degli ebrei e il principio di realtà*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, Milano, Feltrinelli, 2018, pp. 205-224.
- C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, 2018, pp. 241-269.
- C. Ginzburg, *L'inquisitore come antropologo*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, 2018, pp. 270-280.
- C. Ginzburg, *Appendice. Prove e possibilità*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, 2018, pp. 295-315.
- C.J. Gómez-Carrasco, *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO*, in "Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete", 29 (1), (2014), pp. 131-158.
- C.J. Gómez-Carrasco, P. Miralles, O. Fontal, A. Ibañez-Etxeberria, *Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis through initial Training of History Teachers (Spain - England)*, in "Sustainability" MDPI, vol. 12(3), January 2020, pp. 1-21.
- C.J. Gómez-Carrasco, A. Rodríguez, P. Miralles, *La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España*, in "Perfiles educativos", Vol. XXXVII (50), 2015, pp. 20-38.
- C.J. Gómez-Carrasco, R.A. Rodríguez Pérez, *La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés*, in "Historia e Memoria de la Educación", 6, 2017, pp. 363-380.
- C.J. Gómez-Carrasco, R.A. Rodríguez Pérez, *La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas*, in "Revista de historiografía", 27, 2017, pp. 265-286.
- E. Gómez Rodríguez, *La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universitat de Lleida, EUL, 1998, pp. 37-56.
- E. Gómez Rodríguez, *Un siglo de cambios en los Social Studies*, in J. Pagès, A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 2014, pp. 79-88.
- A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología Simétrica: Un giro teórico sin revolución paradigmática*, in "Complutum", n. 18, 2007, pp. 283-319.
- A. González-Ruibal, *Time to Destroy: An Archaeology of Supermodernity*, in "Current Anthropology", 49, 2, 2008, pp. 247-279.
- A. González-Ruibal (ed.), *Reclaiming Archaeology. Beyond the Tropes of Modernity*, London, Routledge, 2013.
- A. Graziosi, *La storia nei tre cicli di formazione universitaria*, in "Contemporanea", vol. 13, N. 3 (luglio 2010), pp. 543-548.
- E. Grendi, *Ripensare la microstoria?* in "Quaderni Storici", Nuova Serie, Vol. 29, No. 86 (2), 1994, pp. 539-549.
- M. Grever, R.J. Adriaansen, *Historical Consciousness: the Enigma of Different Paradigms*, in "Journal of Curriculum Studies", 51:6, 2019, pp. 814-830, DOI: 10.1080/00220272.2019.1652937
- M. Guerrini, R. Ventura, *Problemi dell'editoria universitaria oggi: il ruolo delle university press e il movimento a favore dell'open access*, Bologna, CLUEB, 2009.
- R. Guyver, *Primary History: Current Themes*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 18-29.
- W.V. Harris, *War and Imperialism in Republican Rome 327-70 BC*, Roma, Oxford University Press, 1984 [1979].
- G. Haver, *La didattica della storia attraverso il cinema*, in "Le Cartable de Clío", n. 7, 2007, pp. 89-91.
- T. Haydn, *Triangulation in History Education Research, and its Limitations: A View From the UK*, in "History Education Research Journal", 16 (1): 2019, pp. 35-49. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.04>.

- A. Hernando Gonzalo, *Comentario a la Arqueología simétrica*, in A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica: un giro teórico sin revolución paradigmática*, in "Complutum", n. 18, 2007, pp. 314-315.
- C. Hill, *The Century of Revolution, 1603-1714*, London, Routledge, 2001 [1961].
- E.J. Hobsbawm, *La Rivoluzione industriale e l'Impero, Dal 1750 ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 1972 [1969].
- E.J. Hobsbawm, *Studi di storia del movimento operaio*, Torino, Einaudi, 1972 [1964].
- E.J. Hobsbawm, *Le rivoluzioni borghesi 1789-1848*, Milano, Il Saggiatore, 1976 [1962].
- E.J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1985 [1983].
- E.J. Hobsbawm, *On History*, London, Abacus, 1998.
- E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, BUR, 2014 [1994].
- J. Huizinga, *Civiltà e storia: studi sulla teoria e il metodo della storia, studi sulle idee storiche*, Modena, Guanda, 1946.
- C. Husbands, *What do History Teachers (Need to) Know? A Framework for Understanding and Developing Practice*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 84-95.
- Il Bollettino di Clio, Febbraio 2001, anno II, n. 4.
- Il Bollettino di Clio, Aprile 2001, Anno II, n. 6.
- J.A. Inarejos, *Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias*, in "Clio", 2013, 39, pp. 10-29.
- Italia 1350-1450: tra crisi, trasformazione e sviluppo*, Pistoia, Centro italiano di studi di storia e d'arte, 1992.
- H. Jedin, *Riforma cattolica o Controriforma?*, Brescia, Morcelliana, 1957 [1946].
- M. Jehne, R. Pfeilschifter (Hrsg.), *Herrschaft ohne Integration? Rom und Italien in republikanischer Zeit*, Frankfurt am Main, 2006.
- J. Jiménez-Palacios, J. M. Cuenca López, *El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales*, in "Clio. History and History Teaching", 2015, 41.
- L. Kamel, *Ripensare la Storia. Prospettive Post-Eurocentriche*, Le Monnier, 2021.
- J. Keating, N. Sheldon, *History in Education: Trends and Themes in History Teaching*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Oxon, Routledge, 2011, pp. 5-17.
- U. Kelle, C. Kühberger, R. Bernhard, *How to Use Mixed-methods and Triangulation Designs: An Introduction to History Education Research*, in "History Education Research Journal", 2019, 16 (1) pp. 5-23. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- R. Kelley, *Public History: its Origins, Nature, and Prospects*, in "The Public History", I, n. 1, 1978, pp. 16-28.
- F. Koch, *Raccontare, insegnare, ragionare*, in "Genesis", I/2, 2002, pp. 188-192.
- U. Kocka, *Bringing Global History to the Classroom*, in ISHD, *From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*, Wochenschau Verlag, 2012, pp. 99-107.
- R. Koselleck, *Einleitung*, in O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (eds), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Vol. 1, Stuttgart, Klett-Cotta, 1972.
- Lam Yik Fei, *Hong Kong's Lesson to Schoolchildren: Love China, No Question Asked*, in "The New York Times", 24/02/2021. <https://www.nytimes.com/2021/02/24/world/asia/hong-kong-national-security-law-education.html?searchResultPosition=2>.
- F. La Manna, *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 175-184.
- R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in "Italia Contemporanea", 1978/132, pp. 75-88.
- I. Lazzarini, *Intorno a Guida allo studio della storia medievale di P. Cammarosano: i diversi livelli della manualistica*, in "Reti Medievali", Sezione "Strumenti", 2005.
- P. Lee, *History Education and Historical literacy*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 63-72.
- P. Lee, D. Shemilt, *Is any Explanation Better than None? Over-determined Narratives, Senseless Agencies and One-way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History*, in "Teaching History", N. 137, December 2009, pp. 42-49.
- J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in Enciclopedia Einaudi, 1978, vol. V, pp. 38-43.

- J. Le Goff, *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980 [1978].
- M.M. León Guerrero, *La cartografía histórica como recurso didáctico*, in E. López Torres, C.R. García Ruíz, M. Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2018, pp. 861-870.
- E. Le Roy Ladurie, *Tempo di festa. Tempo di carestia. Storia del clima dall'anno Mille*, Torino, Einaudi, 1982 [1967].
- S. Lévesque, *Teaching Second-order Concepts in Canadian history: The Importance of "Historical Significance"*, in "Canadian Social Studies", vol. 39, N. 2 winter 2005, pp. 1-8.
- R. López Facal, *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*, in "Clío y asociados: la historia enseñada", 14 (2010), pp. 9-33.
- R. López Facal, *La LOMCE y la competencia histórica*, in "Ayer" 94/2014 (2), pp. 273-285.
- R. López Facal, R. Valls, *La necesidad cívica de saber historia y geografía*, in XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Sevilla, AUPDCS, Díada Editora, 2012, pp. 185-192.
- R.S. Lopez, H. Miskimin, *The economic depression of the Renaissance*, in "Economic History Review", 14 (1961-2) pp. 408-427.
- V. Loré, R. Rao, *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in "RM Rivista", 18, 2, 2017 pp. 305-340.
- V. Loré, *Il problema dei manuali*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 269-273.
- F. Lot, *La fin du monde antique et le début du Moyen Âge*, Paris, La Renaissance du Livre, 1927.
- S. Luzzatto, *Premessa*, in Id., (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, 2010, pp. 3-11.
- N. MacGregor, *A History of the World in 100 Objects*, London, Penguin, 2012.
- T.R. Malthus, *An Essay on the Principle of Population*, London, 1798.
- S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1995.
- C. Marcellini, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 163-174.
- C. Marcellini, A. Portincasa, *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado*, in "Novecento.org", n° 14, agosto 2020.
- F. Marostica, *La sfida delle competenze*, in "Il Bollettino di Clío", Nuova Serie, N. 3, febbraio 2013, pp. 8-30.
- H. I. Marrou, *Tristezza dello storico. Possibilità e limiti della storiografia*, Brescia, Morcelliana, 2018 [1939].
- J. Martín-Arroyo, *Miles de libros de texto a la carta por "presiones de las autonomías"*, in "El País", 6/09/2019, [https://elpais.com/sociedad/2019/09/05/actualidad/1567686108\\_242953.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/05/actualidad/1567686108_242953.html) .
- N. Martínez Valcárcel, X.M. Souto González, J. Belrán Llavador, *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*, in "Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación", 5, 2006, pp. 55-71.
- K. Marx, F. Engels, *Manifiesto del partido comunista*, Londra, 1848.
- C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col catasto. Laboratorio di storia per il triennio delle superiori*, Padova, Padova University Press, 2021.
- I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nelle scuole secondarie*, in "Italia Contemporanea", 1978/131, pp. 63-79.
- I. Mattozzi, *Alguna precisión sobre la didáctica de la historia*, in "La Didattica", N.1, settembre 1994, pp. 1-6.
- I. Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in L. Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia - MPI Direzione generale istruzione secondaria di I Grado*, Brescia, 2000, pp. 57-95.
- I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare*, in "Società e Storia", n. 98/2002, pp. 787-814.
- I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in "Quaderni di Clío '92", n. 4, dicembre 2003, pp. 41-50.
- I. Mattozzi, *Enseñar a escribir sobre la historia*, in "Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación", N. 3 (2004), pp. 39-48.
- I. Mattozzi, *Far vedere la storia*, in "Il Bollettino di Clío", Giugno 2004, Anno 5, N. 15, pp. 51-64.

- I. Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum*, in S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e del suo insegnamento*, Regione Autonoma Valle d'Aosta/Assessorato all'Istruzione e Cultura – Direzione delle Politiche Educative – Ufficio Ispettivo Tecnico, Aosta, 2004, pp. 47-76.
- I. Mattozzi, *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in R.S. Ávila Ruiz, R. Lopéz Atxurra, E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 2007, Bilbao, AUPDCS, pp. 451-468.
- I. Mattozzi, *La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada*, in M.<sup>a</sup> Ávila Ruiz, M.<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia Pedro, L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 2010, pp. 95-104.
- I. Mattozzi, *Apprendimenti e competenze in storia*, in “Il Bollettino di Clio”, Nuova Serie, N. 3, febbraio 2013, pp. 31-41.
- F. Meinecke, *Le origini dello storicismo*, Firenze, Sansoni, 1954 [1936].
- A.M. Mendioroz Lacambra, *El empleo de la imagen para la construcción de conocimiento y explicación histórica*, in J.J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, À. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2013, pp. 353-362.
- E. Migani, *Storiografia e Storia insegnata: quali rapporti nel '900? Il caso italiano e la storia “contemporanea”*, in “Il Bollettino di Clio”, Dic. 2004, Anno V, n. 16, pp. 37-43.
- M. Miguel-Revilla, M. Sánchez-Agustí, *Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica* in “Revista De Estudios Sociales”, 65 (2018), 113–125.
- E.I. Mineo, *Alle origini dell'Italia di antico regime*, in AA.VV., *Storia medievale*, 1998, pp. 617-651.
- E.I. Mineo, *Gli storici e la prospettiva neoepocale*, in “Storica”, X, 2004, pp. 139-151.
- R. Minuti, *Insegnare storia al tempo del web 2.0: considerazioni su esperienze e problemi aperti*, in J.P. Genet, A. Zorzi (a cura di), *Les historiens et l'informatique: un métier à réinventer*, 2011, pp. 109-123.
- P. Miralles, P. Belmonte Espejo, *Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato*, in M.I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, AUPDCS, 2004, pp. 1-13.
- P. Miralles, M.A. Begoña Alfageme González, *Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno*, in “Educatio Siglo XXI”, Vol. 31 no 1 · 2013, pp. 11-24.
- P. Miralles, C.J. Gómez, *Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. History teaching, analysis of textbooks and the making of collective identities*, in “Historia y Memoria de la Educación”, 6 (2017), p. 14.
- P. Miralles, R.A. Rodríguez Pérez, *Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la historia en España*, in “Índice Histórico Español”, 128/2015: pp. 67-95.
- S. Molina, C.J. Gómez, J. Ortuño, *History Education under the New Educational Reform: New Wine in Old Bottles?*, in “International journal of historical learning, teaching and research” vol 12.2, Nov. 2014, pp. 122-132.
- A. Momigliano, *Il linguaggio e la tecnica dello storico*, in “Rivista Storica Italiana”, LXVII, 1955, pp. 418-424.
- A. Momigliano, *La caduta senza rumore di un Impero nel 476 d.C.*, in “Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e filosofia”, Serie III, vol. 3, No. 2 (1973), pp. 397-418.
- A. Momigliano, *Sui fondamenti della storia antica*, Torino, Einaudi, 1984 [1950].
- T. Mommsen, *Römische Geschichte*, Leipzig, Weidmann, 1854-1856.
- G. Mosconi, *“A che serve (insegnare) storia”: il valore informativo della critica storica. Alcuni spunti di riflessione da Marc Bloch*, in “Scholia Didattica”, IV, 1, 2002, pp. 53-68.
- O. Moro, *La “arqueología simétrica” o la irrupción de la sociología del conocimiento científico en arqueología*, in A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica: un giro teórico sin revolución paradigmática*, in “Complutum”, n. 18, 2007, pp. 318-319.
- P. Mountford, *Literacies and the Teaching and Learning of History. Current Approaches to Reading the Past*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 224-235.
- R.C. Mueller, *Epidemie, crisi e rivolte*, in AA.VV., *Storia medievale*, 1988, pp. 557-583.
- Mundus, anno I, n. 1, gennaio-giugno 2008, Palermo, G.B. Palumbo Editore.

- Mundus, n. 5-6, anno III, gennaio-dicembre 2010, Palermo, G.B. Palumbo Editore.
- D. Musti (a cura di), *Le origini dei Greci. Dori e mondo egeo*, Roma, Laterza, 1985.
- D. Musti, *Continuità e discontinuità tra achei e dori nelle tradizioni storiche*, in Id., *Le origini dei Greci. Dori e mondo egeo*, Roma-Bari, Laterza, 1985, pp. 38-71.
- G. Muto, *La crisi del Seicento*, in AA.VV., *Storia moderna*, 1988, pp. 249-272.
- I. Nakou, *Museums and History Education in Our Contemporary Context*, in "History Education Research Journal" Vol. 6, N.1, January 2006, pp. 83-92.
- F. Navaridas Nalda, *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, Universidad de La Rioja, Servicio de publicaciones, 2004.
- A.E. Negro Cortés, *El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la historia medieval: una propuesta de trabajo*, in E. López Torres, C.R. García Ruíz, M. Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 2018, pp. 687-694.
- S. Noiret, *Introduzione: per la Public History internazionale, una disciplina globale*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 9-33.
- J. O'Malley, *Trent and all That. Renaming Catholicism in Early Modern Era*, Cambridge, Harvard University Press, 2000.
- V. Operiol, *La prospettiva di genere nell'insegnamento della storia*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 9, Settembre 2018, pp. 35-46.
- D. Pace, *The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning*, in "The American Historical Review", Vol. 109, Issue 4, October 2004, pp. 1171-1192, <https://doi.org/10.1086/ahr/109.4.1171>.
- J. Pagès, *La aportación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas de España*, in *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universitat de Lleida, EUL, 1998, pp. 97-106.
- W. Panciera, A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Mondadori Education, 2013.
- W. Panciera, E. Valsertiati, *La didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione*, in E. Valsertiati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia*, 2019, pp. 7-12.
- P. Paolini, D. Rooein, B. Pernici, *Usabilità per Conversazioni con Chatbot*, in *Opening Data 2020: Three Digital social Designs Cases*, in "Rivista Italiana di Ergonomia", anno 10, n. 21, 2020, pp. 91-113.
- G. Parker, L. Smith (a cura di), *La crisi generale del XVII secolo*, Genova, ECIG, 1988 [1978].
- R.J. Parkes, D. Donnelly, *Changing Conceptions of Historical Thinking in History Education: an Australian Case Study*, in "Revista Tempo e Argumento", Florianópolis, v. 6, n.11, jan./abr. 2014, pp. 113-136.
- C. Pecks, P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in "Canadian Journal of Education" 31, 4 (2008), pp. 1015-1038.
- J. Pelegrín, *La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica*, in "Proyecto CLIO", 36, 2010.
- Perché il Bluetooth si chiama così?*, in "Il Post", 31/12/2014, <https://www.ilpost.it/2014/12/31/bluetooth/>.
- J.S. Pérez-Garzón, *¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?*, in "Historia de la educación" 27 (2008), pp. 37-55.
- E. Perillo, *10 domande sulla World History a Marco Meriggi*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 5, Giugno 2017, pp. 4-10.
- G. Petralia, *La nuova Sicilia tardomedievale: un commento al libro di Epstein*, in "Revista d'istoria medieval2", N. 5, 1994 pp. 137-161.
- G. Petralia, *A proposito dell'immortalità di "Maometto e Carlomagno" (o di Costantino)*, in "Storica", 1(1), 1995, pp. 37-87.
- R. Phillips, *Historical Significance-the Forgotten Key Element?* in "Teaching History", 106, London: Historical Association, 2002, pp. 14-19.
- A. Piganiol, *L'empire chrétien (325-395)*, Paris, PUF, 1947.



- L. Pinzarrone, *La didattica della storia nella formazione del cittadino europeo. Storia e strumenti didattici: L'identità europea in età moderna attraverso i manuali scolastici*, in R.M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, Atti del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bologna, Pàtron, 2009, pp. 317-324.
- H. Pirenne, *Maometto e Carlo Magno*, Roma-Bari, Laterza, 1992 [1937].
- S. Plá, *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, in "Secuencia" núm. 84, septiembre-diciembre 2012, pp. 162-184.
- K. Pomian, *World History: Storia mondiale, Storia universale*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 5, Giugno 2017, pp. 18-25.
- K.R. Popper, *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 1999 [1956].
- G. Porta (a cura di), Anonimo Romano, *Cronica*, Milano, Adelphi, 1981.
- A. Portincasa, *Cinque domande sulla didattica della storia*, in "Novecento.org", n. 11, febbraio 2019.
- J. Prats, *Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, in *Congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 81-89.
- J. Prats, *La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión*, in "Revista de Educación", 328. Madrid, Ministerio de Educación, 2002, pp. 81-96.
- J. Prats, *En defensa de la historia como materia educativa*, in "Tejuelo", n. 9, 2010, pp. 8-18.
- J. Prats, *Criterios para la elección del libro de texto de historia*, in "Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia", n. 70 (2011), pp. 7-13.
- J. Prats (coord.), *Manuales sobre didáctica de la historia y geografía. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Editorial: Graó, 2011.
- J. Prats (coord.), *Manuales sobre didáctica de la historia y geografía. Didáctica y práctica docente*, Barcelona, Editorial: Graó, 2011.
- J. Prats (coord.), *Manuales sobre didáctica de la historia y geografía. Investigación, innovación y buenas practicas*, Barcelona, Editorial: Graó, 2011.
- J. Prats, *Combates por la historia en la educación*, in "Enseñanza de las ciencias Sociales. Revista de Investigación", (2016) Núm. 15, pp. 145-152.
- J. Prats, *Situazione attuale della didattica della storia in Spagna*, in "Didattica della Storia - Journal of Didactics of History", 2, 2020, pp. 8-30.
- J. Prats, R. Valls, *La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión*, in "Didáctica de las ciencias experimentales y sociales", N. 25. 2011, pp. 17-35.
- J. Prats, R. Valls, P. Miralles (eds.), *Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de Educación Secundaria*, Lérida, Editorial Milenio, 2015.
- A. Prosperì, *Il concilio di Trento: una introduzione storica*, Torino, Einaudi, 2001.
- M. Quaini, «*Poiché niente di quello che la storia sedimenta va perduto*», in "Quaderni Storici", Nuova Serie, vol. 43, N. 127(1), Aprile 2008, pp. 55-109.
- D. Quinquer, *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*, in "Íber", 40 (2004), pp. 7-22.
- G. Ricuperati, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in "Rivista di storia contemporanea", n. 4 (1972), pp. 496-516.
- G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in "Studi Storici", 28, 1987, p. 599-621.
- G. Ricuperati, *La modernistica e l'insegnamento della storia fra università e scuola secondaria*, in "Rivista Storica Italiana", v. 116, 2, 2004, pp. 528-555.
- M. Ridolfi, *Verso la Public History*, Pisa, Pacini Editore, 2017.
- A. Rodríguez, *Modelos de diversidad: Crecimiento económico y crisis en los reinos hispanos en la Baja Edad Media*, in "Vínculos de Historia", n° 2, 2013, pp. 27-49.
- A. Rodríguez-Martín, E. Álvarez-Arregui, *Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión*, in "Revista Complutense de Educación", vol. 25, n. 2 (2014), pp. 457-479.

- R.A. Rodríguez Pérez, G. Solé, *Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria*, in “Arbor” 194 (788): a444, 2018.
- S. Rogari, *La scienza storica*, Torino, UTET, 2013.
- R. Romano, *L'Europa tra le due crisi*, Torino, Einaudi, 1980.
- R. Romano, *Braudel e noi. Riflessioni sulla cultura storica del nostro tempo*, Roma, Donzelli, 1995.
- F. Romero, *Storia internazionale del Novecento*, Roma, Carocci, 2001.
- F. Romero, *Storia della Guerra fredda. L'Ultimo conflitto per l'Europa*, Torino, Einaudi, 2009.
- G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- D. Rooein, D. Bianchini, F. Leotta, M. Mecella, P. Paolini, B. Pernici, *Chatting About Processes in Digital Factories: A Model-Based Approach*, in S. Nurcan, I. Reinhartz-Berger, P. Soffer, J. Zdravkovic (eds.), *Enterprise, Business-Process and Information Systems Modeling*, 21st International Conference, BPMDS 2020; 25th International Conference, EMMSAD 2020, held at CAiSE 2020, Grenoble, France, June 8–9, 2020 proceedings, Cham, Springer, 2020, pp. 70-84.
- M. Rostovcev, *Storia economica e sociale dell'Impero Romano*, Firenze, La Nuova Italia, 1965 [1957].
- M. Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 225-255.
- J. Rüsen, *Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkes zwischen Herrschaft und Emanzipation*, in “Geschichte und Gesellschaft”, 7 (1981), pp. 198-218.
- J. Rüsen, *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, in P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 63-85.
- G. Sabbatucci, *La storia: una disciplina complessa*, in “Contemporanea”, vol. 13, N. 3 (luglio 2010), pp. 552-554.
- E. Salvatori, *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i “nuovi creatori” di storia*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, 2017, pp. 190-197.
- E. Salvatori, *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in “RiMe”, n. 1/I n. s., dicembre 2017, pp. 57-94.
- R. Sánchez Ibáñez, K.V. Famà, A. Escribano Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, in “Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2(1S), 2020, pp. 180-193.
- R. Santiago, J. Bergmann, *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Barcelona, Paidós Educación, 2018.
- A. Santisteban, *La formación en competencias de pensamiento histórico*, in “Clío & Asociados. La Historia Enseñada”, n. 14, 2010, pp. 34-56.
- A. Santisteban, N. González, J. Pagès, *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*, in M.<sup>a</sup> Ávila Ruiz, M.<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia Pedro, L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 2010, pp. 115-128.
- A. Santisteban, *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años*, in “Diálogo Andino”, No 53, 2017. pp. 87-99.
- M.A. Santos Guerra, *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*, in “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado”, Vol. 2, n.º 1, 1999, pp. 370-390.
- P. Sarpi, *Istoria del Concilio Tridentino*, Londra, 1619.
- F. Sayer, *Public History. A Practical Guide*, London-New York, Bloomsbury, 2015.
- F. Schachermeyr, *Etruskische Frühgeschichte*, Berlin-Leipzig, 1929.
- A. Schiavone, *Il mondo tardoantico*, in AA.VV., *Storia Medievale*, 1998, pp. 43-64.
- D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli Editore, 1987.
- O. Seeck, *Geschichte des Untergangs der antiken*, Berlino, 1921.
- P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004.
- P. Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: a framework for assessment in Canada*, Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia. Vancouver CA, 2006.
- P. Seixas, T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

- F. Senatore, *La formazione degli insegnanti di storia*, in M.P. Alberzoni, G. Vitolo (a cura di), *Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e la didattica della storia*, in "RM Rivista", III/2 (Luglio-Dicembre 2002).
- E. Serafini, *Storia delle donne e storia di genere nella formazione in servizio di docenti: il racconto di un'esperienza*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 9, Settembre 2018, pp. 47-51.
- E. Sereni, *Storia del paesaggio agrario italiano*, Roma-Bari, Laterza 1984 [1961].
- G. Sergi (a cura di), *Curtis e signoria rurale: interferenze tra due strutture medievali*, Torino, Scriptorium, 1997.
- G. Sergi, *L'idea di Medioevo*, in AA.VV., *Storia medievale*, 1998, pp. 3-41; ma si veda anche Id., *L'idea di Medioevo. Tra storia e senso comune*, Roma, Donzelli, 2005.
- G. Sergi, *La divulgazione storica alla prova del Medioevo*, in "Il Bollettino di Clio", Nuova Serie, N. 10, gennaio 2019, pp. 11-16.
- M.L. Sergio, *La didattica della storia nella Repubblica federale tedesca*, in "Didattica della Storia - Journal of Didactics of History", 2, n.1S, 2020, pp. 63-74.
- M. Shanks, *Arqueología simétrica*, in A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica: un giro teórico sin revolución paradigmática*, in "Complutum", n. 18, 2007, pp. 292-295.
- SInAPSi, *La cassetta degli attrezzi del Centro SInAPSi*, Napoli, 2018.
- H. Snelson, *Educational visits*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 249-260.
- G. Spiegel, *History, Historicism, and the Social Logic of the Text in the Middle Ages*, in "Speculum", n. 65 (1), 1990, pp. 59-86.
- G. Spiegel, *History and Post-Modernism*, in "Past & Present", V. 135, I. 1, May 1992, pp. 194-208.
- C.G. Starr, *Le origini della civiltà greca*, Roma, Edizioni dell'ateneo, 1964 [1962].
- Sur le concept de romanisation. Paradigmes historiographiques et perspectives de recherche*, in "Mélanges de l'École française de Rome. Antiquité", 118, I, 2006, pp. 71-166.
- G. Tabacco, *Manzoni e la questione longobarda*, in *Manzoni e l'idea di letteratura*, atti del convegno su Alessandro Manzoni tenutosi a Torino il 5-6-7- dicembre 1985, Torino, Liceo Linguistico Cadorna, 1985, pp. 47-57.
- R. Tait, *Spartans Film is Psychological War, Says Iran*, in "The Guardian", 15/03/2007 <https://www.theguardian.com/world/2007/mar/15/film.iran>.
- R. Thorp, *Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness*, in "Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education", Vol.1, No.1, June 2014, pp. 17-28.
- J. Topolski, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Milano, Bruno Mondadori, 1997.
- E. Tortarolo (a cura di), *Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, Roma, Carocci, 2006.
- P. Toubert, *Il sistema curtense: la produzione e lo scambio interno in Italia nei secoli VIII, IX e X*, in G. Sergi (a cura di), *Curtis e signoria rurale: interferenze tra due strutture medievali*, Torino, Scriptorium, 1997, pp. 7-94.
- L. Valla, *De falso credita et ementita Constantini donatione*, Napoli, 1517.
- E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019.
- J. van Drie, C. van Boxtel, *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*, in "Educational Psychology Review", October (2008), 20, pp. 87-110 DOI 10.1007/s10648-007-9056-1.
- L. van Wijk, *Developments in Heritage Education in Europe: EUROCLIO's Enquiries Compared*, in "International Journal of Historical Teaching, Learning and Research", Vol. 5, n. 2 July 2005, pp. 4-9.
- L. Velasco, *La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas in Historia Contemporánea*, in "Clío 37", 2011.
- A. Verhulst, *L'economia carolingia*, Roma, Salerno Editrice, 2015 [2002].
- P. Vidal-Naquet, *Les Juifs, la mémoire et le présent*, Tomo 3°, *Réflexions sur le génocide*, La Découverte, Paris, 1981.
- G. Vitolo, *Non è di nuovo la solita storia*, in "Società e storia" n. 102, 2003 (XXV), pp. 815-822; disponibile anche in "RM - Reti Medievali", nella sezione Didattica, 2003.

- L. von Ranke, *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*, Leipzig, Duncker und Humblot, 1824.
- F.W. Walbank, *The Decline of the Roman Empire in the West*, London, The Cobbe Press, 1946.
- J. Watts, *The Making of Politics, Europe: 1300-1500*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, (a cura di P. Rossi, Milano, Mondadori, 1974.
- M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1977 [1905].
- T. Webmoor, *Un giro más tras el "giro social". El principio de la simetría en arqueología*, in A. González-Ruibal (ed.), *Arqueología simétrica: un giro teórico sin revolución paradigmática*, in "Complutum", n. 18, 2007, pp. 296-304.
- L.M. Westhoff, *Historiographic Mapping: Toward a Signature Pedagogy for the Methods Course*, in "The Journal of American History", 98, 4, March 2012, pp. 1114-1126 doi: 10.1093/jahist/jar614.
- H. White, *Retorica e storia*, Napoli, Guida, 1978 [1973].
- H. White, *Historical Employment and the Problem of the Truth*, in S. Friedländer, *Probing the limits of the Representation: Nazism and the «Final Solution»*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992, pp. 37-53.
- H. White, *Il testo storico come artefatto letterario* in E. Tortarolo, *Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, 2006, pp. 15-36.
- H. White, *Il valore della narrazione nella rappresentazione della realtà*, in E. Tortarolo, *Forme di storia. Hayden White. Dalla realtà alla narrazione*, 2006, pp. 37-60.
- S. Wineburg, *On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy*, in "American Educational Research Journal", 28-3, 1991, 459-519.
- S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.
- S. Wineburg, *Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking*, in "Teaching History", 127, December 2007, pp. 6-11.
- C. Witmore, *Arqueología simétrica: un manifiesto breve*, in *Arqueología Simétrica: Un giro teórico sin revolución paradigmática*, in "Complutum", n. 18, 2007, pp. 305-312.
- J. Woodcock, *Causal Explanation*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 124-136.
- A. Wrenn, *Significance*, in I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, 2011, pp. 148-158.
- M.A. Zabalza, *Innovación en la enseñanza universitaria*, in "Contextos Educativos", 6-7 (2003-2004), pp. 113-135.
- J. Zammito, *Koselleck's Philosophy of Historical Time(s) and the Practice of History*, in "History and Theory", 43, 1/2004, pp. 124-135.
- J. Zammito, *Ankersmit and Historical Representation*, in "History and Theory", vol. 44, N.2 (Maggio 2005), pp. 155-181.
- A. Zannini, *La storia moderna*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, pp. 305-311.
- N. Zemon Davis, *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, Torino, Einaudi, 1984 [1983].
- N. Zemon Davis, *Prefazione*, in *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, Einaudi, 1984, pp. III-XI.
- N. Zemon Davis, *La passione della storia. Un dialogo con Denis Crouzet*, Roma, Viella, 2007.
- L. Ziruolo, *Per una storia della didattica della storia. La nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMI e i primi dieci anni della sezione ISRAL*, in "Quaderno di Storia contemporanea", n. 60, 2016, pp. 151-160.

## MANUALI SCOLASTICI

### ITALIA

- A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia. Progettare il futuro 3. Il Novecento e l'età attuale*, Bologna, Zanichelli, 2019.
- G. Borgognone, D. Carpanetto, *L'idea della storia 3*, Milano, Bruno Mondadori, 2017.
- M. Bresciani, P. Palmieri, M. Rovinello, F. Violante, *Storie. Il passato nel presente 3*, Milano, Giunti-Treccani, 2019.
- A. Brusa, L. Bresil, *Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio*, voll. 1-3, Milano, Bruno Mondadori, 1994-1996.
- V. Castronovo, con la collaborazione di M. Galli, V. Novembri, R. Pavolini, *Presente Storico, 1, La tarda Antichità e il Medioevo*, Firenze, La Nuova Italia, 2014,
- R. Cesarini, L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, Firenze, Loescher, 1979.
- A. De Bernardi, S. Guarracino, *L'operazione storica*, Milano, Bruno Mondadori, voll. 1-3, 1986-1987.
- A. Desideri, P. Codovini, *Storia e storiografia plus. Per la scuola del terzo millennio, 1A, Dall'anno Mille alla crisi del Trecento*, Firenze, D'Anna, 2015.
- A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Uomini e storia*, voll. 1-3, Roma-Bari, Laterza, 1989, poi divenuto Id., *Storia più. Società, economia, tecnologia*, voll. 1-3, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- G. Spini, *Il disegno storico della civiltà*, Firenze, Cremonese, 1963.
- G. Vitolo, *Corso di storia. Medioevo*, Milano, Bompiani, 1994.

### SPAGNA

- A. Bahamonde, L.E. Otero, *Historia de España 2º Bachillerato*, Madrid, Ediciones SM, 2009.
- A. de la Mata Carrasco et alii, *Historia de España 2 bachillerato*, Fundación Santa María-Ediciones SM, 2016.
- M. Dorronsoro, A. Herbosa, Y. Orive, *Historia de España y del País Vasco*, Zarautz, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1998.

## MANUALI DI STORIA E ALTRI TESTI UNIVERSITARI

### ITALIA

- AA.VV., *Storia Medievale*, Roma, Donzelli, 1998.
- AA.VV., *Storia Moderna*, Roma, Donzelli, 1998.
- AA.VV., *Storia Contemporanea*, Roma, Donzelli, 1998.
- G. Albertoni, S.M. Collavini, T. Lazzari (a cura di) *Introduzione alla storia medievale*, Bologna, Il Mulino, 2020.
- C. Bearzot, *Manuale di Storia greca*, nuova edizione, Bologna, Il Mulino, 2015.
- M. Bellabarba, V. Lavenia, *Introduzione alla storia moderna*, Bologna, Il Mulino, 2019.
- M. Bettalli, A.L. D'Agata, A. Marnetto, *Storia greca*, Roma, Carocci, 2006.
- R. Bizzocchi, *Guida allo studio della storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- R. Bordone, G. Sergi, *Dieci secoli di medioevo*, Torino, Einaudi, 2009.
- P. Cammarosano, *Guida allo studio della storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- F. Canale Cama, A. Feniello, L. Mascilli Migliorini, *Storia del mondo. Dall'anno 1000 ai giorni nostri*, Roma-Bari, Laterza, 2019.
- A. Canavero, *Storia contemporanea*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019

- L. Canfora, *Prima lezione di storia greca*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- C. Capra, *Storia moderna (1492-1848)*, III edizione, Milano, Mondadori, 2016.
- M. Cattaneo, C. Canonici, A. Vittoria, *Manuale di storia. Dall'anno Mille alla prima età moderna*, II edizione, voll. I-II, Bologna, Zanichelli, 2012.
- R. Comba, *Storia medievale*, Milano, Cortina, 2012.
- P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2005.
- M. Corsaro, L. Gallo, *Storia greca*, Firenze, Le Monnier Università, 2010.
- G. Daverio Rocchi, *Il mondo dei Greci. Profilo di storia, civiltà e costume*, II edizione, Milano-Torino, Pearson, 2020.
- P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, Bologna, Il Mulino, 1994, (seconda edizione 2003).
- T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea. L'Ottocento*, Milano-Torino, Pearson, 2017, (seconda edizione 2021).
- T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Milano-Torino, Pearson, 2017, (seconda edizione 2021).
- A. D'Orsi, *Piccolo manuale di storiografia*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
- A. D'Orsi, *Manuale di storiografia*, Milano-Torino, Pearson, 2021.
- E. Gabba, D. Mantovani, E. Lo Cascio, D. Foraboschi, L. Troiani, *Introduzione alla Storia di Roma*, Milano, Edizioni di Lettere, Economia, Diritto (LED), 2000.
- G. Galasso, *Prima Lezione di storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- G. Geraci, A. Marcone, *Storia romana. Editio maior*, Firenze, Le Monnier Università, 2017.
- G. Geraci, A. Marcone, *Fonti per la storia romana*, seconda edizione, Firenze, Le Monnier Università, 2019.
- P. Grillo, *Storia medievale. Italia, Europa, Mediterraneo*, Milano-Torino, Pearson, 2019.
- E. Lo Cascio (a cura di), *Storia romana. Antologia delle fonti*, Parma, Monduzzi Editoriale, 2008.
- S. Luzzatto, *Prima lezione di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- A. Mastrocinque (a cura di), *A. Momigliano, Manuale di storia romana*, Torino, UTET, 2016.
- M. Montanari, *Storia Medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- A. Musi, *Le vie della modernità*, Firenze, Sansoni, 2000.
- D. Musti, *Storia greca. Linee di sviluppo dall'età micenea all'età romana*, Roma, Laterza, 1994.
- M. Pani, E. Todisco, *Storia Romana. Dalle origini alla tarda antichità*, Roma, Carocci, 2014.
- C. Pavone, *Prima lezione di storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- G. Piccinni, *I mille anni del Medioevo*, Milano-Torino, Pearson, 2017.
- G.P. Romagnani, *Storia della storiografia*, Roma, Carocci, 2019.
- G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Il mondo contemporaneo dal 1848 ad oggi*, Bari-Roma, Laterza, 2008.
- G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia contemporanea, L'Ottocento*, Bari-Roma, Laterza, 2018.
- G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia contemporanea, Il Novecento*, Bari-Roma, Laterza, 2018.
- F. Senatore, *Medioevo: istruzioni per l'uso*, II edizione, Milano-Torino, Pearson, 2018, (terza edizione 2021).
- G. Tabacco, G. Grado Merlo, *Medioevo*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- M. Verga (a cura di), *G. Spini, Manuale di storia moderna*, Novara, Utet, 2016.
- G. Vitolo, *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione*, Firenze, Sansoni, 2000.
- L. Zerbini, *Storia romana. Dalle origini al 476 d.C.*, Milano-Torino, Pearson, 2020.
- A. Zorzi, *Manuale di storia medievale*, Torino, UTET, 2016.

#### SPAGNA

- M. Alfonso Mola, C. Martínez Shaw, *Historia Moderna. Europa, Africa, Asia y América*, Madrid, UNED, 2005.
- I. Álvarez Borge, *La plena edad media: siglos XII-XIII*, Madrid, Síntesis, 2003.

- A. Arsuaga, I.M. Viso, *La península ibérica en la Edad Media (700-1250)*, Madrid, UNED, 2019.
- M. Artola, M. Pérez Ledesma, *Contemporánea. La historia desde 1776*, Madrid, Alianza, 2005.
- P. Barruso, J.Á. Lema Pueyo (coord.), *Historia del País Vasco. Edad Media (siglos V-XV)*, San Sebastián, Hiria, 2004.
- G. Céspedes del Castillo, *América Hispánica 1492-1898*, Madrid, Marcial Pons, 2009.
- M. Christol, D. Nony, *De los orígenes de Roma a las invasiones bárbaras*, Madrid, Akal, 1988.
- S. Claramunt, E. Portela, M. González, E. Mitre, *Historia de la Edad Media*, Barcelona, Editorial Ariel, 1992.
- M.A. Del Arco Blanco (dir.), *La historia de España en sus textos: estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2016.
- I. Falcón et alii, *Antología de textos y documentos de la Edad Media. I: El Occidente europeo*, Valencia, Anúbar, 1976.
- J.Á. García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*, Madrid, Akal, 2012.
- J.Á. García de Cortázar, B. Arízaga Bolumburu, R.M. Martínez Ochoa, M<sup>a</sup>.L. Ríos, *Introducción a la Historia Medieval de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya en sus textos*, San Sebastián, Editorial Txertoa, 1979.
- J.Á. García de Cortázar, J.Á. Sesma Muñoz, *Manual de Historia Medieval*. Madrid, Alianza Universidad, 2008.
- F.J. Gómez Espelósín, *Historia de Grecia en la Antigüedad*, Madrid, Akal, 2011.
- E. Guinot Rodríguez, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: economía y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2003.
- E. Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995.
- M.J. Hidalgo de la Vega, J.J. Sayas, J.M. Roldán, *Historia de la Grecia Antigua*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1998.
- A. Isla Frez, *La alta edad media. Siglos VIII-XI*, Madrid, Síntesis, 2002.
- C. Malamud, *Historia de América*, Madrid, Alianza, 2005.
- E. Mitre, *Iglesia y vida religiosa en la Edad Media*, Madrid, Ed. Istmo, 1991.
- E. Mitre, *Textos y documentos de época medieval, Análisis y comentarios*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992.
- E. Mitre, *Historia de la Edad Media en Occidente*, Madrid, Cátedra, 1995.
- J.M. Monsalvo Antón, *La baja edad media en los siglos XIV-XV: política y cultura*, Madrid, Síntesis, 2003.
- J.M. Monsalvo Antón (coord.), *Historia de la España medieval*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2014.
- E. Moradiellos, *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*, Madrid, Siglo XXI, 2001, (segunda edición).
- X.M. Núñez Seixas, *Las utopías pendientes. Breve historia del mundo. Una breve historia del mundo desde 1945*, Barcelona, Editorial Critica, 2015.
- M. Riu Riu et alii, *Textos comentados de época medieval (siglos V al XII)*, Barcelona, Ed. Teide, 1975.
- J.M. Roldán, *Historia de Roma*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
- A. Tenenti, *La edad moderna, siglos XVI-XVIII*, Barcelona, Critica, 2003.
- A. Ubieto Arteta, *Ideas para comentar textos históricos*, Zaragoza: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.
- ANGLOSASSONI
- J. M. Bennet, *Medieval Europe: a Short History*, New York, Mc Graw-Hill, 2011.
- B. Rosenwein, *A Short History of the Middle Ages*, vol. I-II, Toronto, Toronto University Press, 2009.





## SITOGRAFIA (In ordine di apparizione)

Sito dell'*Associazione Clio '92* <https://www.clio92.org>.

Sito dell'*Istituto Nazionale Ferruccio Parri* <http://www.istitutoparri.eu/didattica/sezione-didattica-landis/staff>.

Sito della Rivista digitale di didattica della storia *Novecento.org* <http://www.novecento.org>.

Sito dell'associazione di didattica della storia *Historia Ludens* <http://www.historialudens.it>.

Repertorio digitale di saggi, risorse e strumenti per la didattica della storia  
[https://www.storiairreer.it/Saggi\\_Ricerche\\_Storia](https://www.storiairreer.it/Saggi_Ricerche_Storia).

Sito della rivista digitale *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, a cura dell'Università degli Studi di Bologna Alma Mater <https://dsrivista.unibo.it/index>.

Sito della Festa Internazionale della Storia di Bologna <https://site.unibo.it/festadellastoria/it>.

Sito dell'associazione spagnola *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*  
<http://didactica-ciencias-sociales.org>.

Sezione informativa del MIUR sul Processo di Bologna <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>.

Sito della Commissione Europea sul progetto EURYDICE [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en).

Sito dell'Unione Europea, sezione sulle otto competenze chiave per l'apprendimento <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>.

Sito dell'Unione Europea, sezione sul *Quadro Europeo delle Qualifiche* e il funzionamento del sistema d'istruzione universitario [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN).

Sito del progetto di ricerca tedesco sulla consapevolezza storica *FUER Geschichtsbewusstsein*  
<https://www1.ku.de/GGF/Didaktik/Projekt/English%20version/aboutus.html>.

Sito del progetto *School History Project* (UK) <http://www.schoolshistoryproject.co.uk/resource/6-published-resources/>.

Sito dell'*Historical Association* (UK) <https://www.history.org.uk>.

Sito dell'*Historical Thinking Project* per insegnare/apprendere come pensare storicamente  
<https://historicalthinking.ca>.

Sito dell'Università della California a Los Angeles, sezione sugli *Historical Thinking Standards*  
<https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>.

Sito dell'Universidad Autónoma de Madrid, sezione informativa sul *Máster Universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*

[https://uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU\\_Formacion\\_Profesorado\\_Educacion\\_Secundaria\\_Bachillerato/1446794562391.htm?language=es\\_ES&nDept=5&pid=1446755975574&pidDept=1446755975995](https://uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU_Formacion_Profesorado_Educacion_Secundaria_Bachillerato/1446794562391.htm?language=es_ES&nDept=5&pid=1446755975574&pidDept=1446755975995).

*Reti medievali*, portale della medievistica italiana. Repertorio di fonti e strumenti per la didattica della storia medievale <http://www.rm.unina.it/repertorio/>.

Documento digitalizzato dell'Università di Pisa che offre un repertorio sugli studi di genere [http://eprints.adm.unipi.it/464/1/CPO\\_Definitivo.pdf.pdf](http://eprints.adm.unipi.it/464/1/CPO_Definitivo.pdf.pdf).

Sito della *Institución Milá y Fontanals de investigación en Humanidades* (IMF); motore di ricerca attraverso cui è possibile reperire repertori di studi medievistici spagnoli fino al 1985 <https://www.imf.csic.es/index.php/investigacion/mediterraneo-medieval/repertorio-de-medievalismo-hispanico>.

*Dialnet*, portale della *Universidad de La Rioja* che offre un enorme mole di dati bibliografici e milioni di contributi digitalizzati a proposito delle scienze umane e sociali <https://dialnet.unirioja.es>.

*Survey Monkey*, sito per lo sviluppo di questionari e sondaggi <https://it.surveymonkey.com/>.

Sito della casa editrice *Mondadori Education*, sezione dedicata al manuale *Storia moderna* di Carlo Capra <https://www.mondadorieducation.it/catalogo/storia-moderna-0046900/>.

Manifesto della *Public History* a cura dell'AIPH <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/3520/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>.

Sito dell' AISO, *Associazione Italiana di Storia Orale* <https://www.aisoitalia.org>.

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

Rapporto sulla situazione socioeconomica dell'Italia nel 2017 a cura dell'Istituto di ricerca socioeconomica CENSIS <https://www.censis.it/rapporto-annuale/51°-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2017>.

Sito della *Fundación ONCE* che si occupa di monitorare la situazione degli studenti disabili nelle università spagnole <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/universidad-y-discapacidad>.

*Fundación ONCE*, sezione guida universitaria, uno strumento con cui gli studenti disabili possono reperire le informazioni sui progetti, gli strumenti e i servizi che le università spagnole sono loro capaci di offrire <https://guiauniversitaria.fundaciononce.es>.

Sezione cartografica del portale *Storia digitale* a cura della casa editrice *Zanichelli* <https://dizionario.zanichelli.it/storiadigitale/p/mappestoriche>.

*Reti medievali*, sezione sulla didattica della storia medievale <http://www.rm.unina.it/didattica/>.

*Pearson Italia*, sezione informativa sulla *partnership* con l'Università degli Studi di Milano "La Statale" <https://it.pearson.com/docenti/universita/partnership/dipartimento-studi-storici.html>.

Portale *MyPearson Place* per l'accesso alle risorse digitali utili per l'insegnamento, a cura della casa editrice Pearson Italia <https://it.pearson.com/prodotti-digitali/my-pearson-place.html>.

*Pearson Italia*, sezione *Storia in classe* dedicata all'insegnamento della storia a scuola <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/storia-in-classe.html>.

*Pearson Italia*, sezione *Cultura storica. Antica, medievale, moderna, contemporanea* dedicata all'insegnamento della storia a scuola <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/cultura-storica.html>.

*Pearson Italia*, sezione sulla storia medievale in cui è possibile leggere anche una scheda di commento da noi prodotta <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/agora/libri/letture-approfondire-feudalesimo.html#>.

Portale di accesso alla chatbot <http://www.talkytutor.net>.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del  
Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione 2014-2020 (CCI 2014IT16M2OP005),  
Fondo Sociale Europeo, Azione I.1 “Dottorati Innovativi con caratterizzazione Industriale”



**UNIONE EUROPEA**  
Fondo Sociale Europeo



*Ministero dell'Università  
e della Ricerca*

