

Antonio Brusa, Roberto Maragliano, Claudia Villani

Scuola, educazione e saperi ‘visti’ a distanza. Una conversazione

Single blind reviewed article. Received: October 20, 2020; Accepted: October 29, 2020

Abstract: In the first half of last July, a short online course on history teaching was held, to reflect on problems, paths and strategies that emerged through the experiences gained in the months of the emergency and the DAD. The course ended with a conversation with Antonio Brusa and Roberto Maragliano, starting with some basic questions: what conception of education and knowledge, what school model is being undermined by this emergency? What teaching is possible in the current context and how can one keep the bar on the learning process? How can we interpret the relationship with digital and technologies in this context? Here is an excerpt from that conversation.

Nella prima metà del luglio scorso si è tenuto un breve corso online sulla didattica della storia, per riflettere su problemi, percorsi e strategie alla luce delle esperienze maturate nei mesi dell'emergenza e della DAD. Il corso si è chiuso con una conversazione con Antonio Brusa e Roberto Maragliano, a partire da alcuni interrogativi di fondo: quale concezione dell'educazione e dei saperi, quale modello di scuola viene messa in crisi da questa emergenza? Quale didattica è possibile nel contesto attuale e come si può tenere la barra sul processo di apprendimento? Come possiamo interpretare il rapporto con il digitale e le tecnologie in questo contesto? Riportiamo qui un estratto di quella conversazione.

Keywords: *Distance Education, Teaching History, Digital Education, School model, Educational model*

Parole chiave: *didattica a distanza, didattica della storia, educazione digitale, modello di scuola, modello educativo*

Claudia Villani: Nella prima metà del luglio scorso si è tenuto un breve corso online sulla didattica della storia, per fare il punto su problemi, percorsi e strategie alla luce delle esperienze maturate nei mesi della DAD¹. Il corso, organizzato dall'Associazione Europea degli Insegnanti di Storia – Euroclio, dalla cattedra di didattica della storia del Dipartimento DISUM dell'Università di Bari, con la collaborazione di *Historia Ludens*, si è chiuso con una conversazione con Antonio Brusa e Roberto Maragliano, decani della ricerca pedagogica e didattica, non solo italiana, ma soprattutto antenne sensibili ai mutamenti dei processi educativi, scolastici e non. Quello che segue è un estratto della conversazione del 14 luglio 2020.

La didattica d'emergenza 'a distanza', che ha travolto consuetudini secolari nelle scuole e nelle università italiane, può e deve diventare un'occasione per ripensare il rapporto tra scuola, formazione e saperi. Le riflessioni e gli avvertimenti di Roberto Maragliano ed Antonio Brusa su questi temi² ci hanno accompagnato nei lunghi mesi del lockdown, e per questo motivo li abbiamo invitati ad una conversazione comune a chiusura di questo corso sulla didattica della storia, la cosiddetta DAD e il digitale.

Maragliano, - che da tempo insiste sulla necessità di ripensare il rapporto tra educazione e saperi; tra scuola, media e linguaggi (<https://goo.gl/XbT62M>) - ci ha invitato a guardare 'a distanza' le nostre scuole, le nostre abitudini e pratiche didattiche, per creare

¹ L. Boschetti, *Un corso di aggiornamento in tre incontri*, <http://www.historialudens.it/news/361-a-scuola-con-euroclio.html>. Per un resoconto completo, con i video e i materiali del corso, A Petruzzelli, *Didattica della storia e DaD: problemi, proposte e materiali per l'insegnamento*, <http://www.historialudens.it/news/371-euroclio-materiali.html>.

² Ne trovate traccia sulle loro pagine Facebook e su www.historiludens.it.

‘zone franche’ in grado di puntare su un apprendimento creativo e collaborativo, sintonizzato con il XXI secolo.

Brusa ci ha suggerito di vagliare attentamente quello che ‘si veste’ di digitale (risorse, materiali, piattaforme e applicazioni), ma che in realtà ripropone un tipo di didattica tradizionale e meramente trasmissiva. Solo tenendo al centro la qualità del processo di apprendimento - la ‘buona didattica’ - è possibile infatti un ‘buon uso’ del digitale. Questa è stata la sfida difficile e complessa imposta dall’emergenza, come abbiamo visto monitorando iniziative ed esperienze didattiche online con gli studenti del corso di didattica della storia.

Gli interrogativi di fondo su cui vorremmo avviare la riflessione di oggi sono tanti. Ne elenchiamo alcuni: *quale concezione dell’educazione e dei saperi, quale modello di scuola viene messa in crisi da questa emergenza? Quale didattica è possibile nel contesto attuale e come si può tenere la barra sul processo di apprendimento? Come possiamo interpretare il rapporto con il digitale e le tecnologie in questo contesto? Esiste una dimensione specifica che riguarda l’insegnamento della storia in relazione a queste questioni generali?*

Roberto Maragliano: Le cose da dire sarebbero moltissime, però vorrei partire da una battuta che mi è capitato di sentire navigando in rete.

Un insegnante di matematica si chiede cosa sarebbe di questo nostro paese se al posto di Giovanni Gentile ci fosse stata Maria Montessori. È una provocazione, certo, che però reca con sé e in sé ‘tanta roba’.

Provo a dirlo in altro modo, portando l’interrogativo su cosa sarebbe capitato se si fosse ribaltata la gerarchia di importanza dentro il rapporto fra ordinamento scolastico e ordinamento sociale. Perché il problema non è Gentile, in quanto la riforma dell’istruzione che gli si attribuisce non fa altro che restaurare la scuola delle origini, quella inscritta nella legge fondativa del Barone Casati, dove l’idea più propria di istituzione scolastica tendeva a coincidere ed esaurirsi con il tratto che etichettiamo come ‘scuola secondaria’ e che si pensava, allora, dovesse essere esperienza di pochi, debitamente selezionati, soprattutto in base al censo. La componente primaria del sistema, quella che poi, con lo sviluppo dell’economia e della società è andata configurandosi come educazione/alfabetizzazione popolare, era all’origine, in pieno Ottocento, di scarsissimo rilievo: non a caso la sua gestione veniva totalmente affidata ai poteri locali. Inevitabilmente, dunque, si faceva coincidere scuola (con la drastica limitazione di accesso e destino sociale di cui ho detto) e cultura umanistica, intesa, questa, come fondamentale ed unica garanzia di ancoraggio per la formazione della classe dirigente, dentro un regime di cultura dove non c’era, per provvedere alla diffusione di un sapere dotato fondamento concettuale e scientifico che il ricorso al mezzo della stampa, unico mass medium.

Se dunque mettiamo a raffronto i tempi di Casati con i tempi di Gentile, se ragioniamo sulle due diverse società, su che cosa avevano comportato i sessant’anni intercorsi di vita nazionale, vediamo tante cose cambiate: nell’economia, nella politica, nella cultura. All’interno di una prospettiva di formazione, stava inoltre emergendo un altro aspetto non di poco rilievo per la problematica educativa: erano i primi passi che facevano altri media come il cinema, la radio, il telefono, ancora non garantiti da una diffusione significativa ma capaci, già nelle loro primissime manifestazioni, di colpire l’immaginario collettivo, con quella ‘magica’ capacità di dar conto di ciò che, all’interno della vita quotidiana dei cittadini, stava cambiando e di come su questo si riflettessero gli effetti di una rivoluzione industriale, culturale, politica.

Ecco allora la risposta ‘reazionaria’ alla nuova modernità rappresentata dal fermento che ho detto, ecco la scelta da parte della riforma gentiliana di restaurare il principio originario, classista e umanistico, del sistema scolastico.

Quando oggi parliamo di scuola liceale, quando riconosciamo ad essa la funzione di vertice siamo, più o meno volontariamente, portatori di quel progetto di reazione e del suo significato sociale. Intendiamoci, non è mia intenzione, qui, svalutare la formazione umanistica, cerco di mettere in crisi l'idea che essa sia il percorso privilegiato, socialmente privilegiato, per la formazione di livello intermedio, quella preuniversitaria. Altri paesi, nella stessa fase di cui ho detto, istituirono, accanto alla scuola liceale di impianto umanistico, altre scuole parimenti 'importanti', anche in senso sociale, per esempio centrate sull'area scientifico-tecnica, come la Germania, o sull'area politico-amministrativa, come la Francia. Non così in Italia, dove, tra l'altro, la restaurazione ottocentesca significò anche la conferma di una marginalizzazione intenzionale della scuola basica: elemento su cui, paradossalmente, la pedagogia del regime fascista si trovò a tradire la riforma Gentile in senso democratico, arrivando a proporre, con Bottai, una scuola media unificata.

Così è stato e così in un certo senso continua ad essere. Residui di una simile impostazione sono infatti presenti, ancor oggi, nell'ideologia pedagogica corrente, interna e soprattutto esterna al sistema formativo. Nella rappresentazione collettiva della scuola, quella che si riflette sulle gazzette e gli schermi tv, la formazione basica, affidata alla primaria e alla secondaria di primo livello, svolge un ruolo tutto sommato marginale, da un punto di vista strettamente culturale, e questo fa sì che, almeno a quel livello e in quell'area circoscritta, possa essere accolto e tollerato, in linea di principio, un approccio pedagogico di accoglienza ed ascolto del soggetto in formazione. Ma dopo no, dopo, quando è in gioco la 'vera scuola', si impone, a livello di ideologia prevalente, la figura di un'istituzione orientata a proporre e imporre la logica del disciplinamento istruttivo. Va da sé che questo modo di pensare e di agire trovi riflesso e conferma nella formazione universitaria del docente scolastico, per altro disegnata e attuata compiutamente (sia pure non del tutto e con non poche lacerazioni e ambiguità) soltanto negli ultimi decenni.

Questa era la situazione prima della crisi del coronavirus.

Il *lockdown* fa saltare le barriere. Chiuso il portone e 'deportata nuda' in rete, la scuola espone i suoi limiti. Smarrita, cerca riparo nella ripetizione di riti che, resi manifesti, perdono di senso. Non le riesce, qui nel nuovo contesto, di riprodurli. Qui, in rete, dove vengono meno i corpi-classe, gli orari, i vincoli con la modalità libresca (lineare, fissa, analitica) del sapere, l'autorevolezza (se mai c'era) delle procedure standard della valutazione. Tutti vedono o possono vedere tutto, o quasi tutto, ora. Non ci sono garanzie che tengano, si è in alto mare e si naviga a vista.

In un primo momento c'è stata, o almeno non è stata pubblicamente cassata, una reazione di liberazione dagli schemi consueti e di attrazione nei confronti dell'avventura che si stava intraprendendo. Mentre in tante altre aree del sociale prevaleva una sensazione di paralisi e tanto più pesava l'immagine diffusa di morte, lì, nell'ambito scolastico, c'erano vita, impegno, volontà di giocare il nuovo ruolo, di mettersi alla prova. Nella situazione che si veniva a determinare le consuetudini proprie della scuola burocratizzata dell'adempimento formale non valevano, non potevano valere. Non pochi si sono dati da fare e da questo impegno hanno tratto frutti positivi. Non solo i veterani, quelli che già prima della crisi del covid avevano sperimentato la possibilità di volgere l'uso delle strumentazioni digitali all'individuazione di nuove prospettive e soluzioni per il sapere e la didattica, ma anche tante matricole, insegnanti volenterosi e curiosi, disponibili al gioco, alla messa in gioco dei propri attrezzi mentali e materiali.

Poi le cose sono cambiate. Forse perché stavano procedendo in una direzione pericolosa per lo status quo; forse perché andavano ad intaccare quella sorta di convergenza sulla conservazione scolastica che, negli ultimi tempi soprattutto, aveva trovato concordi molti dei soggetti interessati alla (e soprattutto nella) scuola: sindacato, editoria, associazione professionale, università e, ovviamente, amministrazione centrale.

Fatto sta che, sostenuto da un moto di ‘opinione pubblica’ ampliato (e in buona parte prodotto) dalla stampa e dalla tv (parti in gioco, si noti bene) e consacrato dai pareri di autorevoli pensatori (poco abituati a pensare la formazione dentro un contesto dissimile da quello della tradizione) il vento è quasi improvvisamente girato nell’altra direzione. La denuncia dei limiti di copertura del servizio di rete (da tempo immemore problema di notevole gravità sul versante civico e politico) e della scarsa disponibilità di apparecchiature da parte di tanti allievi (anche se su questa carenza si è rapidamente deciso di provvedere e qualcosa si è subito fatto) è stata usata per lamentare il fatto che un terzo degli aventi diritto all’istruzione ne restavano esclusi. Cosa vera, del resto, ma non diversa, quantitativamente parlando, e forse coincidente col fenomeno dell’esclusione dal diritto di acquisire un positivo apprendimento, già registrabile (e registrata) nelle precedenti condizioni di didattica in presenza. Già prima un terzo della scuola non faceva il suo mestiere, ma le mura non permettevano di vederlo.

Di fatto cominciò a serpeggiare il timore che si vedesse troppo la miseria di un modello di scuola teorizzato e praticato come l’unico possibile. Si è così fatto di ogni erba un fascio: trattamento non differenziato dei problemi dei più piccoli e dei grandicelli, insensibilità alla condizione psicologica e culturale di giovani segregati nelle case ed esposti ai contraccolpi di uno stato di disagio esistenziale ovunque diffuso, esasperata denuncia di una condizione di smarrimento professionale ed operativo, celebrazione forzata di un passato scolastico fulgido e luminoso, ecc. Fatto sta che dal motto ‘osiamo, ricostruiamoci’ si è rapidamente passati al ben più rassicurante ‘torniamo all’antico’ e, di conseguenza, ogni istanza di revisione dei riti e dei miti didattici è stata incanalata nella direzione del ‘prepariamoci alla riapertura della scuola’ (quella ‘vera’).

Comunque siano andate e ancora vadano le cose, una frattura e non da poco si è però registrata nelle convinzioni di tanti, se non di tutti. Sarà difficile, nel futuro, usare formule del tipo reale/virtuale, presenza/distanza o libro/computer con la stessa leggerezza concettuale che ne ha caratterizzato l’impiego nei tempi passati. Basterà il ditino alzato di un allievo o di un genitore o di un insegnante a far emergere, o meglio riemergere un vissuto impossibile da cancellare. Il vissuto della ‘perdita di innocenza’ da parte di ‘quella’ scuola.

Siamo dunque di fronte ad un problema serio: considerare i mesi che abbiamo alle spalle non come un fatto cronologico bensì come un fatto storico, una sorta di ‘anno zero’.

Nel ‘dopo’ c’è, inevitabilmente, il problema della costruzione di qualcosa di diverso: voglio dire, non una realtà alternativa a quella fin qui conosciuta, non sono così ingenuo da pensarlo, ma una realtà di maggiore ‘ascolto’ del mondo, dentro la quale: 1. si tenga debito conto dello shock, della crisi di sicurezze che ci ha attraversato e dilaniato, tutti; 2. ci si adatti a convivere con ‘il senso di incertezza’. Questo, direte, è stato frequentemente sostenuto, ma non altrettanto frequentemente pensato, osservo, per le sue inevitabili conseguenze sia esistenziali, sia politiche, soprattutto scolastiche e/o accademiche. Non penso tanto a come potrà essere gestita l’istituzione da insegnanti, studenti, famiglie, dirigenti e politici ecc. nella seconda o nella terza fase dell’epidemia, penso alla traccia che questa ferita è destinata a lasciare sul suo tessuto.

Tra i molti problemi che si porranno e che già si stanno ponendo ce n’è uno a mio avviso più importante di tutti gli altri, e riguarda la forma del sapere diffuso e praticato nella realtà del mondo: intendo del mondo dell’oggi, che è cosa diversa da quello dello ieri.

Si danno due modi di trattare la questione.

Un modo è quello che considera il sapere come un già dato, un già definito. L’apprendimento scolastico, di conseguenza, sarà occasione per acquisire quel patrimonio di conoscenze istituite, dunque ferme, come si dice dei vini. La forma-libro trova qui la sua consacrazione. Nulla di male, in tutto questo. Al contrario. Storicamente parlando l’idea di libro, come sistema autoriale e organizzato di sapere e l’idea di scuola come sede per la diffusione, tramite insegnamento (da parte di un soggetto o di un oggetto preposti a questa

funzione) di un apprendimento prevalentemente astratto nascono assieme e contemporaneamente, rafforzandosi l'una con l'altra, nell'età che non a caso i capitoli del manuale filosofico titolano 'scolastica', ben prima che Gutenberg arrivasse fissare in un qualche modo l'una, il libro, e di conseguenza pure l'altra, la scuola. Dunque la scuola inscritta nella forma di sapere di cui sto dicendo non può fare a meno di questa idea di libro, se non a rischio di perdere la sua stessa identità: del resto, il linguaggio che ancora utilizziamo ribadisce lo strettissimo legame tra lezione e lettura, e le metafore che provengono dall'ambiente tipografico continuano a godere di libera ed efficace circolazione in ambito educativo (non ci avevate mai pensato, prima? Bene, 'stampatevela' bene in testa, questa cosa!).

Ma esiste un'altra forma di sapere, di cui conosciamo la versione mondana: è quello mobile del flusso, del processo (la televisione) o dell'interazione, del collegamento (la rete). Riprendendo il linguaggio enologico, è il sapere mosso. Qui è in scena un apprendimento di tipo completamente diverso, basato su un'altra logica: orizzontale più che verticale, di superficie più che di profondità, reticolare più che testuale, attiva e assieme ricettiva più che soltanto ricettiva, immersiva più che astrattiva ed estrattiva. Inevitabilmente prevale, in esso, una dimensione di provvisorietà, tipica dell'esposizione ad eventi sonori o dinamico-visivi. Ascolto e visione e operatività contribuiscono a delineare l'antropologia pedagogica, per così dire, dei saperi mossi, irriducibile ai tradizionali profili dettati dall'antropologia pedagogica dei saperi fermi e centrati sui principi dell'alfabetizzazione. Con gli attrezzi sensoriali e mentali promossi dall'esposizione a quest'altro tipo di sapere si fanno, si dovrebbero fare cose diverse rispetto a quelle sollecitate dagli attrezzi sensoriali e mentali classici, quelli tuttora esercitati dall'esercizio scolastico e accademico, ma con effetti non all'altezza dell'impegno profuso sul piano finanziario e gestionale. Non ha senso piegare questa antropologia, nuova per la scuola, ma non certo nuova per mondo, all'altra, quella istituita quasi un millennio fa e istituzionalizzata da quasi due secoli. Non ha senso, se si ha a che fare con una logica immersiva, integrativa, connettiva costringerla a fare il mestiere della linearizzazione del sapere. Sarebbe come usare un'automobile per rifare la stessa passeggiata, con gli stessi ritmi, con le stesse pause dell'usuale attraversata del parco. Ammesso che sia possibile, si tratterebbe di un'esperienza innaturale. Ogni sapere ha una sua logica e dunque una sua modalità elettiva di apprendimento. *Unicuique suum*, o, se si preferisce, *cuius regio eius religio*.

Non c'è, dunque, un solo modo di fare, trattare, apprendere storia. C'è la modalità mediata e governata dal libro e ce ne sono altre. C'è insomma, accanto a quella scolastica tradizionale, una forma dell'apprendere e dell'insegnare che, se attuata, rifiuta o comunque mette in discussione le pratiche della lezione e della valutazione analitica di tipo individuale, in quanto mette in forse l'idea di un sapere, un saper fare, e un saper essere totalmente disciplinati. Non è fuorviante allora associare questa idea di disciplinamento all'immagine corrente, almeno in ambito scolastico e accademico, di disciplina, cioè di area di sapere rigidamente delimitata dalle altre aree e articolata al suo interno. Tra disciplina, nel senso che ho appena detto di disciplinamento di sapere, e libro - libro di testo soprattutto, ma non solo - c'è dunque familiarità, in quanto riflettono tutti e due la medesima matrice mentale, quella dell'ordinamento.

Con gli altri mezzi, che operano con i linguaggi e le logiche del digitale, si apprende e si dà conto di un altro tipo di esperienza, orientata alle dinamiche dell'integrazione, della costruzione, della collaborazione. Per promuovere tale esperienza in senso formativo, e per renderla utile relativamente al campo esteso del fare e dell'essere 'mondano' della storia (dove la concezione accademica e mediata del sapere storico permane, sì, ma a condizione che la sua legittimazione trovi conferma in un costante lavoro di alimentazione e orientamento delle sensibilità pubbliche: vedi giornali, televisione, pure rete) occorre pensare ad altre tematiche, altre problematiche rispetto a quelle che fissate (appunto) dal sapere libresco. Come diceva quel tale (che la manualistica corrente vede come fondatore

della pedagogia) bisogna sottrarre il bimbo dal chiacchiericcio dei salotti, dove lo si fa semplice ripetitore di formule, e metterlo a perdersi e ritrovarsi nel bosco. Fuori di metafora, un docente di storia che voglia utilizzare al meglio le tecnologie del digitale non potrà evitare di interrogarsi sull'epistemologia di cui queste sono portatrici e di piegare a questa diversa condizione mentale e sensoriale il sapere di storia di cui dispone o che è disposto ad acquisire e mediare. Liberato il suo Jean-Jacques dalla gabbia dell'aula, lui, novello Rousseau, dovrà attrezzargli un bosco entro cui consentirgli di perdersi, esplorare, trovare vie di uscita.

Come riuscirà a fare tutto questo? Non ho difficoltà a riconoscere che, in una simile ipotesi di lavoro c'è un pizzico di pazzia, e forse qualcosa più. Non a caso questa mia provocazione richiama le idee di un 'invasato' come Ivan Illich, uno che parlava, mezzo secolo fa, di società descolarizzata, di nemesi medica, di bicicletta. Nessuno l'ha ascoltato. Fuorché la realtà che, ahimè, stiamo vivendo proprio in questi nostri difficilissimi tempi.

Insomma, il dramma del covid 19 potrebbe, io credo, aiutarci a mettere in discussione le pratiche di un sapere della scuola avulso dal mondo, l'idea di una rappresentazione ingessata e ingessante della scienza, la sensazione che la tecnologia sia solo invasione, costrizione, alienazione. Aderire con più fiducia di quella consueta all'antropologia del digitale (non fosse altro per combattere, dall'interno, chi ne detiene il potere, anche in ragione del disinteresse da noi mostrato fin qui) significa, per quanto riguarda la scuola, accettare che ci siano due matrici diverse per fare didattica, l'una di tipo testuale l'altra di tipo reticolare, e che l'una non sia intercambiabile con l'altra, che il sapere dell'una non equivalga a quello dell'altra.

Il sapere analitico/testuale lo pratichiamo tuttora e incessantemente nella scuola, ma non lo sappiamo concettualizzare, perché non conosciamo, per la sua intelaiatura epistemologica, l'altro sapere, quello reticolare, che peraltro fa ormai da supporto alla vita di tutti, anche di chi si rifiuta di riconoscerne l'esistenza.

L'apprendimento di cui sto dicendo, quello coerente con il sapere-altro, di tipo reticolare, rifiuta la burocratizzazione, la quantificazione, il conformismo. E' nella sua natura puntare all'aggregazione, all'integrazione degli elementi e dei soggetti, del conoscere come dell'esperire. Per renderci conto della differenza basterà che ragioniamo su quanto passa di diverso tra la pratica di scrittura individuale promossa nella scuola e quella collettiva e connettiva che è esperita in rete, nei social dove lo scrivere è esperienza di scambio, di co-costruzione, di interazione, appunto.

Allora, si può fare storia in una chiave collettiva e costruttiva, partecipativa, lavorando sui dati, sulle idee in formazione, sulle teorie immediate e mediate del sapere e del fare, investendo sulla curiosità, sul desiderio di esplorare, sul bisogno di aprire gli occhi e interrogare il mondo? Si può tentare una via di questo tipo evitando di misurarsi sulle opportunità e sui rischi del mondo digitale?

La mia risposta sta in quanto ho detto fin qui. E su quanto trovate, con ulteriori argomentazioni, in due volumetti che ho pubblicato l'anno passato, il 2019, in versione cartacea e digitale. In *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*, per Luca Sossella Editore, cerco di mettere a raffronto le pratiche classiche della composizione con quelle indotte dalla disponibilità dei mezzi digitali e della rete. In *Zona franca. per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, teorizzo la necessità che, al fine di utilizzare al meglio le strumentazioni e soprattutto le logiche del digitale, si faccia riferimento ad un'idea dinamica di sapere e dunque si prendano le distanze dai vincoli di una didattica normalizzata e normalizzante, burocratizzata, centrata ed esaurita nel rispetto dell'adempimento formale. Ci sono zone franche, già ora, nelle scuole e talora anche nelle università. Ma fanno inevitabilmente una vita difficile, perché si collocano al di fuori del 'patto'. Per questo danno fastidio e le si combatte. Peggio, le si ignora, avvolgendole nel silenzio, o le si rappresenta in modo caricaturale. Lo stesso va detto per lo scrivere: gli allievi che hanno reticenza nei confronti della scrittura scolastica

passano buona parte del loro tempo extrascolastico a scrivere. Certo, sono due realtà diverse, ma la scuola può ignorare la scrittura mondana, può puntare al formale ignorando l'informale interiorizzato nei giovani, e nel caso voglia aprirsi può farlo con la logica di una grammatica astratta e normalizzante?

Vedete bene, in gioco non c'è solo un problema di didattica, tanto meno un problema di attrezzi di insegnamento. C'è invece una questione di fondo di identità della scuola, non solo e non tanto su come si insegna, ma su quel che si insegna: è la questione che Gramsci chiamava di 'organatura' delle conoscenze. Molto materialisticamente, di fronte a un nodo come questo io invito tutti a porsi domande del tipo: perché a scuola si propone Manzoni e non Verdi? perché si fa un Manzoni censurato delle immagini che l'autore volle e che richiamano oltre che il teatro operistico tutta la tradizione dell'arte visiva che la scuola ignora? perché si fa leggere Dante (soprattutto l'apparato di note che lo sommerge) e non lo si fa eseguire?

La risposta molto secca che fornisco è questa: perché abbiamo a che fare, ancora, con una scuola ottocentesca, di un tempo in cui l'unico strumento di riproduzione del sapere era la stampa. Baricco (avete letto il suo *The game*?) sostiene che il nostro piccolo mondo scolastico e accademico rifiuta il nuovo linguaggio del gioco (così lui rappresenta l'universo digitale) perché è fermo al Novecento; no, io credo, lo rifiuta perché è fermo all'Ottocento. Diversamente, lungo tutto il Novecento è possibile rintracciare, nella crisi delle scienze, delle arti, delle pratiche di vita (pensate alla nascita e allo sviluppo di telefono, radio, cinema, televisione), i presupposti concettuali di quella che è stato, nel passaggio tra il secolo passato e l'attuale, ed è ora, tanto più, il portato di sensibilità della rivoluzione digitale.

C'è dunque, oggi, ed è drammatica, una dissociazione tra la scuola e il mondo. Riconoscerlo è fare un passo in avanti. Aiutare l'opinione pubblica a rendersi conto di questo squilibrio è un secondo passo. In tutte e due le operazioni ci può e ci deve essere di aiuto il sapere storico. Ma quale? Ho cercato, con queste mie considerazioni, di allestire una cornice per identificarne la natura e le modalità di produzione e riproduzione.

Antonio Brusa: Ogni epoca tende ad attribuire la *débaclé* della conoscenza storica a qualche sciagura contemporanea. Oggi è la Dad, certo meritoria per aver tenuto attaccati a libri e quaderni milioni di studenti, ma colpevole per averne perso tanti (un terzo abbiamo sentito da Roberto) e colpevole, soprattutto, di non aver permesso il dispiegarsi del 'metodo', come venne chiamato quel sistema di insegnamento messo a punto al principio dell'Ottocento, nel quale gli allievi seduti in file ordinate di banchi, ascoltavano una lezione, pronunciata dall'alto di una predella (non a caso richiamata da Ernesto Galli della Loggia in una delle sue requisitorie sulla scuola di oggi). Oggi è la Dad, dunque. Ieri un altro accidente. Quella della scuola, infatti, è una tragedia ricorrente. Ognuno la pensa tipica dei propri tempi, causata da un malanno altrettanto tipico. Pochi hanno letto Sam Wineburg, che ricorda a questo proposito un'inchiesta sconcertante sul sapere storico degli studenti americani, fatta al principio del Novecento, quando (cito a memoria) 'non esisteva la radio, non esistevano i media, non c'erano i fumetti, non esistevano i giochi elettronici, non c'era la febbre del sabato sera e nessuna delle cause che nel corso dei tempi sono state invocate per spiegare l'ignoranza degli allievi'.

Sentenzia Massimo Recalcati: 'Abbiamo conosciuto un tempo dove bastava che un insegnante entrasse in classe per far calare il silenzio'. Fa appello a una convinzione che certamente è diffusa, ma che, con altrettanta certezza, è falsa. Recalcati si riferisce alla scuola degli anni '60, quella che lui frequentò. Paola Mastrocola va ancora più indietro, prendendo a modello da ripristinare quella degli anni '50, prima che la riforma della scuola media unica cominciasse a picconare le predelle. Annibale Evaristo Breccia, docente universitario e rettore che si batté allo spasimo presso il Ministero per il miglioramento della scuola, li avrebbe rimbeccati di brutto. Con ragione, perché lui negli anni '50/'60 ci

visse e ne ha descritto i tormenti scolastici in un libro il cui titolo non lascia scampo: *Gli insegnanti bocciati* (Nistri-Lischi, 1957 ed edizioni successive). Nei dibattiti parlamentari di quegli anni, la scuola era definita come il morente impero ottomano di fine Ottocento: 'la grande malata'. Per quasi un quindicennio si era discusso di come rimetterla in piedi, fino appunto alla riforma odiata da Mastrocola. Una riforma che tutti, giustamente, consideriamo come il primo adeguamento dell'istituzione formativa alla Costituzione e a un paese moderno; ma che pochi vedono per quello che - anche - fu: il tentativo di rendere abitabile una baracca piena di spifferi. Funzionò quella riforma? Dal punto di vista dei numeri sì, come sappiamo (e anche da tanti altri punti di vista). La scuola cominciò realmente a diventare di tutti. Dal punto di vista della didattica, cioè del lavoro culturale che vi si svolgeva, no. E anche questo lo sappiamo con certezza. Gli insegnanti - vestali della classe media - la boicottarono silenziosamente. Erano così legati alla scuola tutta lacrime e sangue della Mastrocola, che la salvarono per i tempi successivi, nonostante la riforma e nonostante i contemporanei la giudicassero insoddisfacente (persi anche loro, come l'insegnante e scrittrice torinese, nel sogno di una scuola più antica?).

Quando iniziò la crisi della didattica, allora? Maragliano individua un momento della storia italiana, nel quale si sommarono gli effetti della riforma Gentile e l'avvento dei media. Fu allora che le strade si differenziarono: quella della cultura scolastica, vincolata al libro e quella della cultura diffusa, sempre più modellata dai media. Dal canto mio, di studioso di didattica della storia, penso che i media furono un amplificatore di qualcosa che già esisteva. Un amplificatore che, col passare del tempo, ha acquistato potenza, fino a occupare tutta la scena odierna. La didattica (per lo meno quella storica) era già divisa, forse fin dalla nascita. Se diamo uno sguardo ai programmi scolastici ottocenteschi, vediamo che ce ne sono alcuni che ribadiscono la necessità della memoria. La storia è sapere i fatti importanti del passato. Ma ve ne sono altri, tanti altri, che ribattono che l'apprendimento della storia non consiste nel ricordare i fatti passati e nel ripeterli in classe ('psittacismo' era la parola colta che si usava per 'dire la lezione a pappagallo'), ma che ciò che importava era la capacità di ragionare. E i primi testi di didattica della storia (tedeschi) ribadivano che l'apprendimento doveva avvenire su due livelli: i fatti, e il ragionamento sui fatti.

In questi dibattiti lontani convivono due modi di concepire l'insegnamento della storia che tendiamo a considerare come successivi, quando, invece, furono contemporanei. Sono due anime che confliggono da sempre. Quella di chi ritiene che la storia sia un insieme di fatti da ricordare fa parte certamente di una maggioranza secolare: lo capiamo dall'insistere continuo di tanti programmi che considerano la riduzione della disciplina alla memorizzazione come il male da evitare; lo capiamo dal fatto che questo è l'obiettivo polemico della maggior parte della letteratura didattica e pedagogica. C'è, anch'essa dal XIX secolo, un'anima minoritaria che insiste sul ragionamento. Oggi la chiameremmo l'anima dell'*historical thinking*, della *pensée historienne* o del *Pensare storicamente*, come si intitola il reading recente curato da Salvo Adorno per i tipi di Franco Angeli, il manuale di didattica storica più aggiornato del quale disponiamo in Italia.

Mentre la scuola vive questo conflitto, un secondo infiamma la storiografia negli ultimi decenni dell'Ottocento. È la 'battaglia del metodo', la *Methodenstreit*, un'autentica guerra che coinvolse non solo gli storici, ma anche il pubblico colto e le cancellerie degli stati europei. Leopold von Ranke aveva consegnato le sue storie monumentali e definito le regole ferree del metodo storico: il racconto del passato è custodito negli archivi statali. Facciamoli parlare e ascolteremo una storia i cui protagonisti sono gli Stati (i gestori, appunto, degli archivi). Lo stato, dunque, è il soggetto del racconto storico? Oppure, questo protagonista è qualcosa di più complesso - 'la società' - come sostenevano altri storici, fra i quali Karl Lamprecht? In soldoni: la storia è la dispensatrice del racconto unitario di un soggetto ben individuato, che ha un tempo lineare, oppure si affanna nella ricostruzione di un organismo sfrangiato, attraversato da infinite temporalità, per studiare il quale non

basta il sapere politico, ma occorre rivolgersi alle nuove scienze sociali e psicologiche (e, oggi, chimiche, fisiche e genetiche)? Per conoscere il quale non basta ‘ascoltare un racconto’, ma saperci mettere le mani, smontare, collegare, sintetizzare, costruire senso, connettere sguardi globali e locali?

Non ci serve ora ricostruire analiticamente quel dibattito. Ci basti sapere che, dal punto di vista storiografico, era così rivoluzionario che Karl Lamprecht venne scomunicato dai colleghi e bandito dall’accademia. Ma il suo approccio – ripreso da Marc Bloch e Lucien Febvre – alla fine risultò vittorioso. Dal punto di vista didattico, al contrario, la storia ‘racconto il cui soggetto sono gli stati’ transitò nei manuali di tutto il mondo, e lì si è cristallizzata fino ai nostri giorni. Eppure, già Bloch e Febvre segnalavano che era necessario che la storia scendesse dalla predella ed entrasse nella bottega del fabbro, nei tribunali e nelle prigioni, nei palazzi dei governi e dentro le case, nelle stalle e nei fondaci pieni di merci.

Si inaugurò allora la divaricazione fra storiografia e didattica e, con questa, fra il racconto storico che le scuole presero a veicolare, finalizzato a riconoscersi nel soggetto politico allora trionfante (lo stato nazionale), e quello al servizio di cittadini, bisognosi di conoscere la società. Quella divaricazione è diventata un tema politico e sociale caldissimo, proprio oggi che è al suo punto massimo. La storia lineare, infatti, per quanto riveli modeste utilità dal punto di vista conoscitivo, è brandita dalle comunità (che oggi non sono solo nazionali ma anche etniche, religiose e di genere) come tradizione necessaria per creare identità e rinsaldare appartenenze. La seconda opzione – quella scientifica – è il campo di battaglia di minoranze didattiche che, non solo in Italia, si battono per recuperare a questa disciplina la funzione sociale di strumento per la comprensione del mondo, indispensabile in una società democratica. Minoranze ostacolate dai programmi, dalle burocrazie, dai gruppi identitari, dalle maggioranze scolastiche silenziose, e, finalmente, dai nostrani lamentatori di disgrazie scolastiche.

C’entrano i media in questa ricostruzione? E questa ha qualcosa a che vedere con la Dad?

Consideriamo il fatto che, da subito, i media aprono la questione delle fonti. Un cittadino del XIX secolo leggeva i proclami di Mazzini e il dispaccio di Ems; quello del XX secolo ‘vedeva’ Mussolini agitarsi dal suo balcone, e Roosevelt seduto in poltrona, accanto al caminetto. Messaggi politici entrambi, che noi sbaglieremmo se ne analizzassimo solo le parole, proprio perché perderemmo il senso e la potenza che quelle immagini dettero loro. L’esplosione delle fonti necessarie per conoscere la società è il primo elemento che accomuna il diffondersi contemporaneo dei media e di una ‘nuova storia’, che include nel suo parco fonti, accanto a quelle scritte, una galassia di oggetti, immagini, abitudini, riti, voci, molecole e batteri. Media e storia, parallelamente, richiedono nel ‘gestore delle informazioni’ nuove capacità (o il potenziamento di capacità che già alcuni sviluppavano sui testi scritti); e, al tempo stesso, mettono in luce nuovi analfabetismi.

Fra questi, l’‘analfabetismo iconico’ è uno dei più pericolosi, dal momento che le immagini – a differenza dello scritto – si presentano come autoevidenti, non bisognose di appropriate capacità di lettura.

Le ricadute didattiche di questa nuova situazione sono sotto i nostri occhi. Un docente, infatti, che conosce la procedura scientifica, necessaria per trasformare un’immagine in fonte storica, ha nelle sue mani uno strumento potentissimo di arricchimento delle sue lezioni, di costruzione di laboratori e di ricerca su internet. Un docente ignaro di tutto ciò, sarà portato a utilizzare le immagini al loro livello più basso, di illustrazione del racconto. Immagini, quindi, che non aggiungono conoscenza, paragonabili a quel busto di Cesare che i vecchi manuali accostavano al brano che lo riguardava. A che serve infarcire il racconto della guerra del Vietnam con le foto di soldati nella giungla, di elicotteri che cadono in mare o di bambine ustionate, se non si è capaci di estrarre da quelle immagini qualcosa di specifico di quella guerra e di quei tempi, dell’uso politico che di queste immagini si faceva,

del loro impatto sulla società? Un docente esperto saprà insegnare ai propri allievi le grammatiche necessarie per leggere storia nell'enorme flusso di immagini che caratterizza la nostra società. Un docente inconsapevole confermerà gli allievi nella loro ignoranza. L'allievo lascerà la scuola pensando di essersi istruito, in realtà è stato trasformato in un analfabeta funzionale iconico.

Un secondo esempio, anche questo sotto i nostri occhi, riguarda il diffondersi di nuovi mediatori didattici, spesso associati all'uso delle tecnologie. Prendiamo il caso della 'lezione rovesciata'. Se il docente sa individuare i problemi storici all'interno di un racconto, sa scegliere quelli più adatti alla propria utenza e li sa decostruire, allora assegnerà al lavoro individuale i componenti del problema, in modo che gli allievi si ingegnino a 'giocarci su', mentre alla fase del lavoro di classe riserverà la discussione sul problema, o la valutazione esperta della sua ricostruzione. Che lo faccia in presenza o a distanza, l'efficacia del mediatore non diminuirà, anzi: potrà aumentare laddove gli allievi padroneggino capacità di ricerca in rete. Se il docente non ha questa competenza storiografica, assegnerà agli allievi dei 'materiali interessanti' e, quando ci si rivedrà, chiederà loro che cosa ne hanno capito o una relazione. Predella o tastiera, la natura della consegna non cambia di molto.

Prendiamo, ancora, il caso del Debate. Un docente che conosce il modo con il quale gli storici usano la discussione per giungere ad una ricostruzione accettabile, saprà usare il Debate come strumento per introdurre gli allievi a questa coinvolgente forma di accertamento delle conoscenze; se non sa nulla di tutto ciò, ridurrà il Debate a esercizio retorico. Lo stesso mediatore didattico, quindi, è impiegato nel primo caso come strumento per aumentare la conoscenza degli allievi, nel secondo come forum dove si allenano a convincere il prossimo. Il docente esperto non avrà problemi nel riversare la sua competenza nella Dad, trasformando i momenti di lavoro individuale, di gruppo o collettivi in occasioni per appassionarsi; quello non esperto non avrà altro alibi che attribuire alla tecnologia la noia dei ragazzi.

Potrei continuare con questi esempi. Ci mostreranno tutti che ogni volta che si introduce una tecnologia o un nuovo mediatore didattico, la distanza fra le due 'anime' della didattica aumenta. Come tutti gli strumenti, la tecnologia è un amplificatore. Se un insegnante sa come 'insegnare a ragionare', con gli strumenti lo farà meglio. Se non lo sa fare o lo fa male, gli strumenti (e in particolare quelli digitali) saranno impietosi. Amplificheranno il danno.

Si è parlato a lungo dell'aumento del divario che la Dad avrebbe prodotto negli allievi. Si è parlato poco, invece, del fatto che la Dad ha allargato il divario più pericoloso per le sorti della formazione nazionale: quello fra insegnanti capaci e no (il lettore interessato ha la possibilità di approfondire molti di questi temi col fantastico motore di ricerca di www.historicaludens.it).

Claudia Villani: La vostra diagnosi della situazione è molto netta. Siamo in un periodo in cui si è resa evidente la frana di un modello di scuola che ha origini storiche. Questo tocca in particolar modo la nostra disciplina, che aveva un ruolo importante nella scuola pubblica tra XIX e XX secolo grazie al legame virtuoso con la costruzione dell'identità nazionale. Superato il nesso Stato-nazione, storia nazionale e scuola nazionale, assistiamo ad una revisione del rapporto con il passato che coinvolge tutti: la storia come disciplina, Stati nazionali e Istituzioni internazionali, collettività e singoli individui. Le narrazioni del passato che circolano sui media sono talmente tante che si rischia la saturazione, l'assuefazione. Del resto, consumare storie è meno faticoso che 'fare storia'. Tutti sentono di avere diritto alla propria memoria, al 'proprio' passato. Pochi si interrogano sul passato come storia, un passato di tanti e tante, irrimediabilmente distinto dal presente, complesso e plurale.

E a scuola? Chiedere ad uno studente di ‘pensare storicamente’, come propongono le migliori scuole di didattica della storia, non è facile. Magari preferisce aprire una pagina del manuale, cercare di memorizzare tre o quattro cose, e prendersi il voto. La struttura stessa della scuola, con la sua divisione in materie, ore e discipline, offre ‘certezze’ di cui non è semplice fare a meno, per gli insegnanti, per gli studenti, ma anche per le famiglie.

E’ vero quello che dice Maragliano: chiusa la scuola siamo stati costretti a chiederci cosa realmente avveniva lì dentro, ma dopo un po’ in tanti hanno cominciato a rimpiangere quella porta chiusa, dietro la quale era facile scaricare tanti problemi, come la polvere sotto il tappeto.

Quando frana qualcosa che comunque ha una sua ragion d’essere e una sua solidità si possono fare due cose. Una è quella da suggerita da Brusa e Maragliano: navigare in mare aperto tenendo ferma la bussola sulla qualità dell’apprendimento. L’altra, invece, è quella di aggrapparsi al passato in tutti i modi: ‘tornare all’antico’. E per la storia? L’insegnamento della storia deve tornare al servizio di questa o quella identità (nazionale, sub-nazionale, sovra-nazionale, etnica, ecc.), oppure costituisce un esercizio del pensiero critico essenziale per una cittadinanza consapevole?

Come ci ha spiegato Brusa, il digitale può essere utilizzato per amplificare l’una o l’altra tendenza. *Che indicazioni di lavoro suggerite per navigare in mare aperto senza perdersi?*

Roberto Maragliano: Sento voglia di andare avanti, di fare. Occorre investire su questa condizione, evitando ogni ingessatura. Temo, come ho già detto, le dinamiche dell’istituzionalizzazione. La prima reazione degli apparati, appena percepiscono movimento, è di salvaguardarsi, di concentrare ogni energia sull’autoconservazione.

La vicenda scolastica degli ultimi decenni, in Italia e in una certa misura anche a livello europeo, ce lo mostra.

Abbiamo vissuto, nel trentennio che si conclude con gli anni ‘80, un periodo di grossa espansione quantitativa della questione formativa, accompagnato e sostenuto da uno sviluppo anche in senso democratico delle pratiche e delle idee in fatto di educazione scolastica, e non solo. Questa crescita, però, dobbiamo ammetterlo serenamente e seriamente, non ha prodotto gli effetti che si auspicava potessero venire. Possiamo pensare che il blocco, perché blocco c’è stato, sia venuto dal di fuori del sistema scolastico. Molti lo pensano ora, ma già allora ritenevano che, malgrado tutti gli sforzi che si facevano, la qualità complessiva del sapere diffuso nella società non si elevasse e che questo dipendesse dal fatto che la cultura istituzionale della scuola era costretta a misurarsi con un avversario diffuso molecolarmente e sleale, in quanto veicolo tanto subdolo quanto efficace di un sapere di tipo immediato, quello che oggi qualificheremmo anzi squalificheremmo come ‘populista’: alludo al modello di vivere, pensare, agire promosso e codificato dalla televisione di seconda generazione, quella dei colori, della gratuità, della pubblicità, la tv ‘berlusconiana’ di stampo americano.

Nell’aver auspicato che la scuola, così com’era, potesse disporre degli strumenti utili a contrastare il processo di inquinamento populistico/televisivo si era dunque caduti in un duplice errore, ma se oggi c’è ancora chi pensa così è perché con questi errori non si sono fatti i conti. Di che errori sto dicendo?

Il primo è il rifiuto a misurarsi con le ragioni profonde del modo d’essere, della sensibilità che stava maturando nella collettività e che quella televisione aveva ben intercettato e amplificato. Il secondo è il non aver lavorato a rivedere le forme e i modi dell’insegnamento scolastico, partendo proprio dai contenuti, da ciò che si insegnava e ancora si insegna, sì da poter fornire strumenti adeguati a interpretare il nuovo che stava emergendo, e di cui la televisione era specchio e non solo agente. Si è così continuato a porre l’universo del suono e dell’immagine, così importante e determinante della nostra identità culturale, ai confini o addirittura fuori del novero delle cose importanti e

formative. Si è così aperta la via, anzi si è costruita un'autostrada per l'affermazione del fenomeno culturale e politico del berlusconismo. Quel che sto tentando di sostenere è che questo fenomeno è stato prodotto, anche, da una notevole incapacità da parte di quella (e, ahimè, ancora questa) cultura pedagogica del progresso ad interpretare quanto stava avvenendo, dentro l'orizzonte più generale del sentire, del pensare e del fare delle genti. Vero è che, in quel frangente, nell'età del passaggio dalla pedagogia del progresso a quella del regresso, erano in atto fenomeni di grossissimo impatto locale e generale: la crisi petrolifera, lo scombussolamento del sistema monetario, il terrorismo, la crisi di identità dei partiti politici e dei sindacati, lo sgretolamento e la caduta del regime sovietico, l'inizio del riscatto dell'oriente. Ma indubbe responsabilità stanno anche dalla parte di una cultura scolastica, patrimonio degli addetti ai lavori e delle loro guide, che non ha saputo, e forse nemmeno voluto ampliare il suo sguardo sul mondo e sulla realtà, e s'è rifiutata di chiedersi se, rispetto a quanto stava avvenendo, fosse legittimo ed efficace riproporre la ricetta classica dell'allargare i portoni di accesso alla scuola, a tutti i livelli, senza peraltro affrontare il problema di adeguare l'edificio in relazione al cambiamento della natura della sua popolazione.

Si è fatta sì, la riforma della scuola media, ma per trent'anni si è discusso della sorte del latino (e questo fa capire quanto si fosse resistenti rispetto all'esigenza di mutare alle radici i contenuti dell'offerta formativa, includendo legittimamente scienza e tecnologia, e operatività, al di fuori di ogni ipotesi di gerarchia cognitiva e sociale) e comunque non si è stati in grado di delineare e attuare una riforma complessiva della scuola secondaria superiore. Si sono fatti progressi nell'area un tempo designata come prescolastica (dalla materna all'infanzia, per intenderci) e nell'area successiva (l'università, con gli allineamenti europei convergenti sul 3+2). Ma il nucleo duro dell'immagine classica di scuola, con il portato dell'immagine classica di sapere, s'è mantenuto indenne. Non che, in quei frangenti, non ci si ponesse dei problemi di contenuto. C'erano aree e movimenti che a questo puntavano, ad una revisione soprattutto del che cosa e, solo dopo del come insegnare e far apprendere.

Del resto non si poteva tenere la scuola totalmente al riparo degli affetti del processo di riqualificazione generale del fare cultura, quello di cui erano espressione e veicoli realtà come la fenomenologia, lo strutturalismo, il neomarxismo (sul piano filosofico), o l'antropologia, la sociologia, la psicologia (sul piano delle scienze umane), o ancora la crisi dei fondamenti e l'integrazione delle aree e delle problematiche (sul piano delle scienze dure, ma anche delle arti), o infine il nuovo cinema, la radio e le televisioni libere, lo sviluppo impetuoso della stampa periodica (sul piano della comunicazione sociale).

Nacquero così e si svilupparono, ai margini ma anche dentro l'orizzonte della scuola, movimenti pedagogici all'inizio anche corposi orientati all'innovazione culturale, dunque a far maturare l'idea che si potesse por mano ad una revisione profonda degli oggetti dell'insegnamento, delle materie al loro interno e dei loro rapporti reciproci. Questo è avvenuto in campo linguistico, matematico, semiotico. Ed anche in campo storico. Ma tutti questi fermenti non hanno saputo fare sistema o anche lasciare un segno indelebile nelle coscienze di chi operava nella scuola, tanto meno lo hanno fatto nelle coscienze di chi fruiva del servizio scolastico, le famiglie in primo luogo. E sarebbe corretto, anche se doloroso, prendere atto del fallimento di quei generosi impegni, se è vero che, ancora oggi, a segnare condizioni palesi di ignoranza si chiamano in ballo comportamenti del tipo di 'non sapere usare la punteggiatura e le doppie', 'non ricordare le date', 'non conoscere le capitali', e via riproducendo il paradigma epistemologico di una scuola informativa (più che formativa), di stampo ottocentesco.

Negli ultimi trent'anni scuola e università, qui da noi, hanno fatto di tutto per costruire paratie ed elevare mura di contenimento delle trasformazioni in atto nella realtà extrascolastica. Ad una cultura sociale sempre più globale, elastica, mobile si è costantemente (e ciecamente) contrapposta una cultura locale, rigida, fissa: si è ritenuto di

poter combattere (e vincere!) la mentalità di rete con il modello mentale e materiale inscritto nel libro di testo (peraltro tenuto fuori, come oggetto, da quel poco di *media education* che si intendeva promuovere, ed anzi consacrato da quella stessa operazione critica dei media che si stava attuando, come se esso a sua volta non fosse un medium!). E, di conseguenza, ci si è scoperti incapaci di prendere posizione di fronte ai conflitti ‘accademici’ che in un qualche modo si erano aperti, all’interno delle culture scolastiche, per esempio quello che mirava alla liberazione in senso ‘democratico’ delle pratiche di lingua rispetto al dominio aristocratico rappresentato dalla tradizionale priorità riconosciuta alla dimensione letteraria.

Ecco allora che, prevalendo l’ottica di cui ho appena detto (le chiusure e i relativi conflitti interni) ci si è trovati completamente smarriti di criteri di analisi e di soluzioni materiali per far fronte a quel che maturava fuori delle mura, per effetto della rivoluzione digitale e della rete. Si è pensato, all’inizio, che essa fosse una questione soltanto tecnica, da delegare agli specialisti, e quindi pochissimo s’è fatto nelle scuole, se non allestire laboratori di cui solo alcuni, dotati di camicie, possedevano la chiave. Si è pensato, insomma, di poter trattare il nuovo medium come s’era fatto con i mezzi della comunicazione di massa, soprattutto la televisione, relegandoli fuori, in ragione anche della loro rigidità (dovuta al fatto che la comunicazione, lì, viaggia in modo univoco da un centro ad un’utenza indifferenziata) e, parallelamente, chiudendo gli occhi sul fatto che pure la stampa figura come un mezzo di comunicazione di massa, anzi il più antico (e che la rete, invece, pur diffusissima, non è un mezzo di comunicazione di massa, perché la comunicazione lì viaggia da molti a molti).

Quando poi il fenomeno della digitalizzazione del mondo era diventato tanto corposo da non poter escludere il coinvolgimento della scuola, non fosse altro perché tramite il cellulare penetrava anche nelle classi e talvolta faceva pure capolino nelle lavagne, l’imbarazzo della cultura pedagogica dominante s’è fatto tanto esteso da consentire che emergessero i residui della più bieca vocazione apocalittica e ci si industriasse a contingentare o addirittura proibire l’uso didattico delle strumentazioni digitali, non solo il cellulare, pure il *tablet*. Certo, con il passaggio di secolo la fenomenologia dei social è andata sempre più affermandosi e la vita di rete stessa, da fenomeno almeno in parte liberatorio, si è trasformata via via in uno spazio che è anche di controllo, da parte di un potere economico, quello delle grandi aziende, che svolge sempre più una funzione politica, a livello planetario, o quasi. Rifiutarsi la pur minima apertura a questo mondo ne ha così, paradossalmente, favorito lo sviluppo nella direzione di una inarrestabile concentrazione di potere.

La scuola, l’università, il sistema di istruzione nel suo complesso possono ancora tenersi fuori da questa realtà? No, penso proprio di no. E del resto, la pandemia l’ha mostrato.

Ma in che direzione si dovrebbe andare per accogliere o comunque ascoltare con disponibilità e impegno quest’altra parte del reale? Basterà limitarsi ad ammodernare il parco delle attrezzature? Sarà sufficiente riprodurre nei nuovi contesti le ritualità e le tecniche tipiche dei contesti classici della didattica scolastica? No, penso proprio di no. La didattica a distanza così come ogni altra forma di inglobamento della cultura digitale e di rete all’interno del quadro delle consuetudini classiche del fare e dell’essere della scuola sono operazioni destinate a fallire l’obiettivo più importante: quello di far cambiare pelle culturale alla scuola, aiutandola a mettersi in discussione sul piano epistemologico, consentendole di guardare al mondo del presente e della parte di futuro che vi è iscritta, indirizzandola ad accogliere la logica del sistema aperto e ad affiancarla a quella del sistema chiuso.

Non sono così pessimista da pensare che la via della trasformazione sia barrata. Constato e ripeto qui che, sull’immobilismo scolastico, convergono gli interessi di tanti soggetti collettivi, ma vedo anche che il mondo comunque si muove. È questa la ragione che mi ha spinto, l’anno passato, dunque prima della crisi pandemica, a teorizzare la

formula della 'zona franca' e a invitare chi si pone problemi di formazione alla scrittura di partire dalle così diffuse pratiche mondane (ne ho parlato prima, richiamando i miei due titoli del 2019). Se poi qualcuno fosse curioso di misurarsi con l'itinerario personale che mi ha condotto alle posizioni che ho illustrato qui e su come ne sto praticando gli sviluppi non ha che da accedere allo *Scaffale Maragliano*, la cartella web ad accesso libero dove ho collocato, a disposizione di tutti, buona parte della mia produzione dall'inizio degli anni '70 ad oggi e dove continuo a inserire, man mano, ciò che pubblico in condizione di libertà e autonomia autoriale (l'indirizzo breve per accedere allo *Scaffale* è: bit.do/MARAGLIANO).

Antonio Brusa: Provo a sviluppare alcuni temi proposti da questa domanda facendo ricorso alla mia esperienza. Il mio lavoro mi porta in contatto con moltissimi docenti. So che non ne posso ricavare conclusioni valide per la totalità di una scuola vasta come quella italiana, ma la loro varietà mi permette di individuare casi e problemi. Così, in occasione della Dad, ho conosciuto un'amplissima gamma di risposte del corpo docente. Ho saputo di un collega che faceva lezione senza farsi riprendere. Aveva paura. Di un altro ho appreso che faceva chiudere gli occhi agli allievi durante le interrogazioni, in modo da essere sicuro che non leggessero le risposte. Di un altro ancora, so che una volta la settimana mandava per posta i compiti ai ragazzi e questa era tutta la tecnologia di cui era capace. Al capo opposto della gamma, ho visto Cesare Grazioli che, la sera stessa del *lockdown*, ha chiamato al telefono i suoi ragazzi, avvisandoli che il giorno dopo avrebbero fatto ugualmente lezione con *Skype*. Era quello che al momento avevano; poi sono passati ad altre piattaforme (poi ancora – quando già il movimento spontaneo degli insegnanti si era attivato - si è mosso il Ministero). E, quando ha saputo che molti colleghi erano angosciati dei compiti (copiare è il cruccio di tutti), ha pubblicato su *Historia Ludens* una decina di 'consegne che non ti permettono di copiare'. Compiti creativi, vengono chiamati in gergo, a dimostrazione che, se vuoi che il mezzo risponda bene, devi puntare alto. Ho parlato con Laura Rizzo, insegnante di un serale (immigrati e adulti italiani) che ha tenuto insieme la classe con i cellulari, whatsapp, e qualche computer disputato agli altri membri della famiglia. Su *Historia Ludens - DaD or alive* – la vedrete mettere «in piedi teatrini veri e propri, attraverso lo schermo, con i pupazzetti dei gladiatori e il Colosseo in 3D per spiegare la storia romana, aprire la plancia del Risiko per continuare a parlare del mondo e anche di questa emergenza, mostrando a chi nemmeno sa quanto è grande il continente da cui arriva, dove si trova la sua famiglia; parlare di futuro e di presente e di integrazione con le canzoni italiane, accontentando anche i loro gusti e andando da De André a Ghali ...».

Mi soffermo su due esperienze, che - nate al di fuori del contesto Dad – hanno dimostrato durante il *lockdown* che una buona didattica dialoga magnificamente con le tecnologie e ci fanno intuire qualche problema serio, messo in evidenza in questo frangente. La prima è il lavoro condotto con la rete di scuole LabSto21 - *Laboratorio del Tempo Presente. Insegnare storia nel XXI secolo* – nata nel 2018 con lo scopo di progettare e sperimentare un 'curricolo sostenibile': tale, cioè, da proporre argomenti e pratiche che effettivamente si possono svolgere nei tempi assegnati, e arrivando a trattare 'il tempo presente' alla fine del percorso. Per ottenere questo scopo, abbiamo organizzato la materia in due campi ben distinti. Il primo, quello della costruzione di un quadro razionale del passato, raccontabile e studiabile in tempi brevi (max un quarto delle ore curricolari); il secondo, quello della progettazione di focus all'interno della narrazione generale (un personaggio, una battaglia, una città, un problema, un documento o un gruppo di documenti ecc.). Il primo, prevalentemente narrativo, svolto con gli strumenti più tradizionali della didattica (la lezione più o meno supportata da ppt, illustrazioni, video ecc.). Il secondo, invece, è il luogo della fantasia del docente: laboratori, giochi, uscite sul territorio, narrativa storica ecc.). Ben distinti anche gli obiettivi dei due filoni della programmazione. Al primo si assegnano gli obiettivi di orientamento (sapere in quale

punto della storia siamo; conoscere una mappa essenziale del passato); al secondo gli obiettivi operativi ed emotivi: lavoro sui documenti, fare ricerca, appassionarsi ecc.

Abbiamo lavorato due anni per formare i docenti e preparare i materiali. Nel terzo anno avremmo dovuto raccogliere i prototipi, metterli a punto e diffonderli nella rete. Il virus ha bloccato la sperimentazione. Come ovunque, gli insegnanti sono passati di colpo dal lavoro in presenza a quello a distanza. Non ho ancora rivisto e riorganizzato il corposo lavoro che è stato fatto. Ciò che posso dire al momento è che il passaggio all'insegnamento a distanza è stato liscio, quasi naturale (certo ci si è dovuti mettere d'accordo con le famiglie e tante altre incombenze scolastiche che non prendo qui in considerazione, ma che fanno parte del problema complessivo). E il programma è stato svolto per intero, come avevamo previsto in presenza, in tutti i corsi, da quelli dell'infanzia fino alla terza media.

Quali sono gli scogli che questa sperimentazione ha dovuto superare? Il primo è quello della essenzializzazione. Solitamente accostiamo questo termine a 'riduzione' e 'taglio' del programma. Non è così. Essenzializzare vuol dire individuare un punto di vista che ti permetta di sintetizzare periodi lunghi e lunghissimi con un racconto comprensibile dagli allievi. Un racconto che deve essere anche 'potente', cioè ricco di possibili connessioni con le tante sfaccettature della realtà storica, capace di 'farti venire delle idee', possibilmente in grado di far reagire tra loro passato e presente senza troppi voli pindarici e al di fuori dei moralismi. Tenderei a escludere che l'individuazione di questi nuclei concettuali possa essere frutto della tradizionale ricerca-azione dei docenti. Si tratta di operazioni storiografiche sofisticate, che possono essere messe a punto solo dalla ricerca. Questo aspetto della programmazione mette a nudo l'assenza degli storici di professione, cui spetterebbe il compito di individuare tali essenzialità. Questa negligenza dell'accademia si riscontra appieno nella seconda difficoltà di questo approccio, imputabile alla formazione dei docenti. È, infatti, nel corso dei suoi studi (di secondaria superiore e soprattutto universitari) che il docente consolida l'intelaiatura concettuale del suo universo storico. E in questa struttura, 'la sintesi storica' viene percepita come 'somma di eventi e problemi relativi a un periodo', più che come un 'concetto' che lo abbraccia nella sua complessità e che tu devi essere capace di mettere in relazione con i singoli elementi. La sintesi tradizionale è, in pratica, una somma di molti elementi nelle superiori; di pochissimi alle primarie. Una somma sulla quale si interviene con i tagli: qui un imperatore, là un papa o una battaglia; quest'anno non abbiamo avuto il tempo per la Riforma; ma la Rivoluzione Francese dobbiamo farla per forza ...

La maggiore difficoltà che ho incontrato è stata proprio quella di spostare il docente da questo universo in un altro, disegnato come una mappa geografica, nella quale le 'regioni' corrispondono ai periodi storici e abbisognano, per essere individuate, di quei pochi elementi che le distinguono le une dalle altre. Ma una volta entrato in questo ordine di idee, il docente ha una decina di ore per 'spiegare' un periodo, lavorarci su con gli allievi e controllare che questi lo abbiano ben appreso. Un lavoro 'sostenibile', che può essere realizzato con calma, in presenza o a distanza poco importa. La seconda difficoltà è stata quella di convincere il docente che il passato non può essere compreso in una narrazione lineare, suddivisibile in capitoli, ma è un territorio che va esplorato con mezzi diversi, e la lezione è solo uno di questi.

Quando l'essenziale (cioè la razionalizzazione del passato) è stato messo in cassaforte, il docente ha tutto il tempo per impostare quei 5/10 focus (il loro numero dipenderà dal tempo che viene assegnato a ciascuno di questi) per entrare nei quadri storici, e osservare da vicino qualche particolare. *Non multa sed multum*, dicono da sempre quelli che si occupano di apprendimento. A differenza della scuola di un tempo, oggi la rete offre il ben di dio. Si tratta di imparare a scegliere (dove e che cosa). In Italia sono consigliabili alcuni siti (per esempio quello di Clio92 o Historia Ludens e, per la storia contemporanea, Novecento.org). Galatea Vaglio dispensa su Facebook brevissime e godibili biografie di protagonisti della storia medievale e antica

(<https://www.facebook.com/PillolediStoriaGalateaVaglio/>). Ma, con un po' di coraggio, si dia uno sguardo ai siti ".edu" stranieri. Soprattutto quelli americani. I siti delle più importanti associazioni (American Historical Organization; Word History Association) sono delle miniere di materiali didattici, preparati direttamente dagli storici di professione. Utilizzabili direttamente per la Clil, con google traduttore (che dall'inglese funziona bene) lo saranno anche per le classi italiane. Joan Santacana Mestre sta completando il suo progetto di raccontare la storia del mondo con 1500 oggetti. Lo spagnolo, che è lingua amica, ci autorizza a rubare a piene mani dal suo blog: <https://didticadelpatrimonicultural.blogspot.com/> (non suggerisco i siti accademici italiani che, ancora una volta, mostrano l'incapacità dei nostri storici di pensare in modo didattico). Variando il tipo di focus, varierà anche il programma o la piattaforma da usare: sarà il caso di chiedere aiuto all'animatore tecnologico. Credo che un Dipartimento di storia possa lavorare, anche divertendosi, nella preparazione di questi *learning object*, nei quali un pezzo di 'storia nuova' si incastra con una tecnologia appropriata. Senz'altro, meglio che annoiarsi nella compilazione della lista infinita di competenze che nessuno sarà mai in grado di certificare con onestà.

La seconda esperienza mi serve per riprendere il tema della essenzializzazione e delle sue difficoltà. Mi riferisco al corso *Il medioevo ben insegnato*, erogato nel 2019 dal Cidi di Torino e dal dipartimento di storia medievale dell'Università, guidato da Giuseppe Sergi (qui si trovano i materiali: https://sites.google.com/site/paginecitorino/home/storia_materiali). L'obiettivo di questo corso è raccontabile in uno slogan '*non possiamo riformare la scuola né l'insegnamento storico, ma quest'anno possiamo insegnare bene il medioevo*'. Appello di successo, centoquattro insegnanti si sono ritrovati con il gruppo dei medievisti torinesi. 'Vi raccontiamo per filo e per segno che cosa va messo nel programma'. Sergio Chiaffarata e io abbiamo presentato il quadro generale della programmazione (le essenzializzazioni); gli altri colleghi sono intervenuti sui diversi aspetti: i barbari la Chiesa, l'economia, i comuni ecc. Compito a casa: provate a sviluppare un modulo (essenzializzazione + focus). Ci si rivede dopo un paio di mesi. Analizziamo i materiali. Ci troviamo di fronte a una sorta di paradosso. Da una parte, i docenti accettavano entusiasti la nostra proposta di essenzializzazione; dall'altra dimostravano che non si sapevano staccare da quegli elementi che, incollati l'uno all'altro, avevano costituito l'intelaiatura tradizionale che avevamo smontato. E quindi: per quanto fossero colpiti dall'apprendere che non c'era nessuna Piramide feudale e che, perciò, non era il caso di perdere tempo a insegnarla, tendevano a reinserire quegli elementi che – legati a quella Piramide – costituivano la loro idea di Medioevo: Quierzy, la Constitutio de Feudis, le varie dinastie imperiali ecc. L'essenzializzazione andava a farsi benedire, dal momento che il tempo veniva occupato dalla necessità di spiegare vicende che, invece, avrebbero potuto risparmiarsi.

Per converso, non riuscivano a connettere fatti e problemi alla nuova visione, di un medioevo reticolare, che avevano proposto. Possedevano vecchie connessioni cristallizzate e ci rendemmo conto che, ora, si trattava pazientemente di aiutare i professori a ricucire i pezzi di storia. O, in alternativa, di impostare un nuovo lavoro di formazione, per allenarli a farlo autonomamente. Un po' come ogni docente dovrebbe con i suoi allievi. In fondo, la capacità di stabilire relazioni è "le génie de l'histoire", come scrisse Lucien Febvre. A ben rifletterci non è un affare semplice, perché si tratta di rinnovare radicalmente il percorso di formazione professionale.

Tirando le somme di queste esperienze, penso che la Dad abbia messo in evidenza, come in una sorta di *stress test*, l'urgenza di due questioni. La prima riguarda la stessa 'materia storia' (ma penso che un discorso simile possa farsi per le altre discipline). Noi insegniamo a scuola un complesso di conoscenze, elaborato fondamentalmente nell'Ottocento, costruito per ottenere determinati effetti sociali. Le crisi di questo esordio del XXI secolo (da quella economica del 2008 a quella ecologico-sanitaria che stiamo vivendo, per non

parlare di crisi di ancor più lungo periodo, politiche e sociali) stanno sbattendo sotto i nostri occhi, in modo oggi angosciante, una società del tutto diversa, che ha bisogno di nuovi racconti. Questo passaggio tormentato non ci sta dicendo che è tempo di aggiornare i nostri contenuti, ma che li dobbiamo rinnovare pesantemente. Ci sta dicendo che dobbiamo guardare al passato con occhi nuovi, e come ai tempi di Erodoto, ‘raccontare quello che vediamo’, non ‘quello che ci hanno raccontato’.

La seconda questione riguarda i protagonisti del sistema formativo, i professori. Nati al tempo della predella (non è una battuta: Raimundo Cuesta, e con lui tanti altri, ci hanno spiegato come la ‘materia storia’ si sia formata con le aule nelle quali veniva insegnata: *Sociogenesis de una disciplina escolar*, disponibile a questo indirizzo <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisplinaescolar.pdf>), per alcuni mesi hanno fatto scuola in cucina, nello studio, sul terrazzino di casa ad allievi che stavano nei posti e nelle posture più disparate. Non era un ‘arrangiarsi’, più o meno riuscito. Tutti sanno bene di aver vissuto un autentico spaesamento professionale. Di aver praticato spazi inusitati che richiedevano comportamenti inusuali.

Certo, problemi di lungo periodo, che molti denunciano da decenni. La Dad forse ha accelerato il decorso della malattia, ne ha reso più evidenti i segnali. Basterà questo per iniziare una cura seria? Perché si rifletta attentamente su ciò che la scuola ha rivelato durante questo *stress test*? Temo interpretazioni riduttive, centrate sul deficit tecnologico (che pure esiste). Temo l’associazione emotivamente forte fra il gigantesco esperimento che la scuola ha dovuto accettare e la pandemia, con la speranza conseguente che, con l’auspicata guarigione, si possa tornare alla scuola di prima, improvvisamente diventata desiderabile. Quindi, non mi aspetto palingenesi. Chi vuole – nelle sue zone più o meno franche - dovrà continuare pazientemente la battaglia di quelle minoranze che, ormai da un paio di secoli, non cessano di lottare per una storia il cui unico effetto sociale sia quello di formare dei cittadini che capiscano come funziona il mondo.

In questo XXI secolo, potranno affermare con orgoglio che anche l’innovazione ha una sua tradizione.