



DOTTORATO DI RICERCA IN CULTURA, EDUCAZIONE,
COMUNICAZIONE

curriculum Innovazione e Valutazione dei Sistemi di Istruzione

XXIX CICLO

**I TESTI STORIOGRAFICI ESPERTI PER LA COSTRUZIONE
DELLA CULTURA STORICA.
UN'INDAGINE SULLA COMPrensIONE DELLA LETTURA
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

Dottoranda: Maria Chiara Di Pofi

Tutor: Prof.ssa Gabriella Agrusti

Co-tutor e coordinatore: Prof. Francesco Mattei

Ai miei due angioletti

Indice

Introduzione	p. 1
 PARTE PRIMA	
Capitolo 1 - La Storia da insegnare e da imparare: finalità, obiettivi di apprendimento, traguardi per lo sviluppo delle competenze nei programmi e nelle indicazioni nazionali per la scuola secondaria di primo grado dal 1962 ad oggi	p. 4
Capitolo 2 - Il lavoro dello storico	p. 25
2.1. Passato, presente e futuro	p. 25
2.1.1. Il presente e le sopravvivenze del passato	p. 26
2.1.2. Lo storico si forma nel presente	p. 26
2.1.3. Il ruolo dell'esperienza	p. 28
2.1.4. La tensione conoscitiva	p. 30
2.1.5. <i>Historia magistra vitae</i>	p. 31
2.1.6. Arricchimento cognitivo ed esistenziale	p. 32
2.1.7. Il rapporto tra passato e futuro	p. 33
2.2. Le fasi della ricerca	p. 33
2.2.1. La prima fase	p. 33
2.2.2. La seconda fase	p. 34
2.2.3. La terza e la quarta fase	p. 44
2.3. La scientificità della storia	p. 45
2.4. L'interpretazione del passato	p. 49
2.5. La costruzione della conoscenza storica e l'immaginazione	p. 55
2.6. Il piccolo storico	p. 57
Capitolo 3 - Il testo storiografico	p. 63
3.1. Una scrittura necessaria	p. 64
3.2. Lo storico si mostra nel discorso	p. 68
3.3. "Null'altro che un racconto vero"	p. 69
3.4. La lingua e l'interpretazione	p. 72
3.5. La finzione	p. 73
3.6. L'attendibilità del discorso storico	p. 76
3.7. La notabilità e la tematizzazione	p. 77
3.8. Il rapporto con la tradizione	p. 78
3.9. L'incompiutezza del testo storiografico	p. 80
3.10. La struttura del testo storiografico	p. 81
3.10.1. I tre livelli del racconto storico: informativo, persuasivo e teorico	p. 81
3.10.2. Proposizioni storiche e proposizioni teoriche. Elementi fattuali e parte significante	p. 84
3.10.3. La dimensione temporale	p. 87
3.10.4. La dimensione spaziale	p. 89

3.11.	Aspetti linguistici	p. 90
3.11.1.	Il lessico	p. 90
3.11.2.	I concetti storici	p. 93
3.11.3.	L'uso dei tempi verbali	p. 98
3.12.	Genere storiografico e tipologie testuali	p. 103
3.12.1.	La narrazione	p. 108
3.12.2.	La narrazione nei testi storiografici esperti	p. 111
3.12.3.	Declino e <i>revival</i> della storia-racconto	p. 118
3.12.4.	La descrizione	p. 125
3.12.5.	La descrizione nei testi storiografici esperti	p. 131
3.12.6.	L'argomentazione	p. 136
3.12.7.	L'argomentazione nei testi storiografici esperti	p. 145
3.13.	I testi storiografici sono tutti argomentativi?	p. 153
3.14.	Per chi scrive lo storico	p. 155
3.15.	Testi storiografici ben scritti	p. 159
Capitolo 4 - Il testo storiografico manualistico		p. 163
4.1.	Incongruenza tra sapere manualistico e scienza storica	p. 165
4.2.	L'apparente neutralità del manuale	p. 166
4.3.	L'illusione della storia generale	p. 166
4.4.	Il manuale nasconde il modo in cui la storia si costruisce	p. 167
4.5.	La tematizzazione	p. 170
4.6.	La dimensione spazio-temporale	p. 170
4.7.	Egemonia della narrazione e dell'asserzione	p. 172
4.8.	Complessità lessicale, concettuale e sintattica	p. 175
4.9.	La leggibilità dei manuali	p. 179
4.10.	La comprensibilità dei manuali	p. 180
4.11.	Il ruolo dell'insegnante nella scelta del manuale e nella predisposizione di attività che agevolino gli studenti nell'approccio al libro di testo	p. 181
4.12.	Impiego dei testi storiografici esperti in un contesto didattico	p. 183
Capitolo 5 - Ricerche sulla comprensione del testo storico		p. 188
5.1.	Ricerche specifiche sui manuali di storia	p. 189
5.2.	Ricerche sulla comprensione del testo storico	p. 204
5.3.	Ricerche sulla personalizzazione della storia	p. 217
5.4.	Ricerche sul lessico e sui concetti storici	p. 219
Capitolo 6 - La comprensione del testo storiografico		p. 226
6.1.	Come si comprende un testo	p. 227
6.2.	Sviluppo delle capacità cognitive e comprensione delle diverse tipologie testuali	p. 233
6.3.	Leggibilità e comprensibilità del testo	p. 236
6.4.	Comprendere il testo storico	p. 239
6.5.	La comprensione storiografica profonda	p. 244
6.6.	Il ruolo dell'insegnante nel processo di comprensione	p. 245
6.7.	Un modello per la comprensione del testo storico argomentativo	p. 246
6.8.	Che cosa può "andare storto" durante il processo di comprensione della lettura	p. 248

PARTE SECONDA

Capitolo 7 - L'indagine	p. 251
7.1. Dal quadro di riferimento alle domande di ricerca	p. 251
7.2. Definizione del disegno di ricerca: domande e ipotesi	p. 264
7.3. Definizione del disegno di ricerca: metodo	p. 265
7.4. Definizione del disegno di ricerca: individuazione dei partecipanti e loro caratteristiche	p. 266
7.5. Definizione del disegno di ricerca: gli strumenti per la rilevazione	p. 266
7.5.1. Scelta dei testi-stimolo e loro analisi	p. 274
7.5.2. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 1	p. 277
7.5.2.1. Presentazione dell'opera	p. 277
7.5.2.2. Analisi del brano selezionato per la prova	p. 287
7.5.3. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 2	p. 298
7.5.3.1. Presentazione dell'opera	p. 298
7.5.3.2. Analisi del brano selezionato per la prova	p. 304
7.5.4. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 3	p. 315
7.5.4.1. Presentazione dell'opera	p. 315
7.5.4.2. Analisi del brano selezionato per la prova	p. 328
7.5.5. Il Questionario Studente	p. 337
7.5.5.1. Pianificazione e costruzione dello strumento	p. 337
7.5.5.2. Variabili rilevate, finalità e origine formulazione	p. 339
7.5.5.3. Struttura del questionario	p. 340
Capitolo 8 - La prova pilota	p. 341
8.1. Risultati della prova pilota: operazioni di immissione e di pulizia dei dati	p. 343
8.2. Affidabilità globale delle prove, analisi degli item e revisione	p. 344
8.2.1. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 1	p. 345
8.2.2. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 2	p. 354
8.2.3. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 3	p. 362
8.2.4. Prova di comprensione della lettura "Lo sconosciuto"	p. 372
8.3. Restituzione dei risultati della prova pilota alle classi partecipanti	p. 378
Capitolo 9 - Lo studio principale	p. 379
9.1. Partecipanti	p. 379
9.2. Somministrazione	p. 380
9.3. Immissione e pulizia dei dati	p. 382
9.4. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 1	p. 383
9.4.1. Item Analisi	p. 383
9.4.2. Analisi dei risultati: quesiti a risposta chiusa	p. 387
9.4.3. Analisi dei risultati: quesiti a risposta aperta	p. 396
9.5. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 2	p. 406
9.5.1. Item Analisi	p. 406
9.5.2. Analisi dei risultati: quesiti a risposta chiusa	p. 411
9.5.3. Analisi dei risultati: quesiti a risposta aperta	p. 420
9.6. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 3	p. 426
9.6.1. Item Analisi	p. 426
9.6.2. Analisi dei risultati: quesiti a risposta chiusa	p. 431
9.6.3. Analisi dei risultati: quesiti a risposta aperta	p. 443
9.7. Confronto tra i risultati delle tre prove	p. 452

9.8. Risultati delle prove e indice di leggibilità dei testi	p. 455
9.9. Le differenze tra scuole	p. 456
9.10. Risultati e differenze tra alunni	p. 458
9.10.1. Le differenze di genere	p. 458
9.10.2. Le differenze in base all'età	p. 460
9.10.3. Le differenze in base al luogo di nascita	p. 461
9.10.4. Le differenze in relazione alla lingua parlata a casa	p. 463
9.10.5. Le differenze in base al titolo di studio posseduto dai genitori	p. 463
9.10.6. Le differenze in base al senso di autoefficacia	p. 467
9.10.7. Le differenze in base alle abitudini di studio	p. 468
9.10.8. I risultati e il voto in Italiano e Storia	p. 470
9.11. La difficoltà delle prove secondo il giudizio degli alunni	p. 471
9.11.1. Il giudizio dei docenti sulle prove	p. 473
9.12. La concezione della storia	p. 473
9.13. L'utilità della Storia	p. 475
9.14. L'interesse verso la storia	p. 476
9.15. Come si svolge la lezione di Storia e come gli studenti vorrebbero che si svolgesse	p. 478
9.16. Come i partecipanti hanno "agito" sul testo	p. 482
 Capitolo 10 - Risultati dell'indagine e conclusioni	p. 484
10.1. I testi esperti: un ponte tra la ricerca storica e lo studente	p. 484
10.2. Risultati dell'indagine e riflessione complessiva	p. 486
10.3. Necessità di formazione per lo studente e per il docente	p. 492
10.4. Possibili sviluppi	p. 494
 Bibliografia	p. 496
 APPENDICE	
Allegato 1. Prova 1 (Versione pilota)	p. 510
Allegato 2. Prova 1 (Studio principale)	p. 519
Allegato 3. Prova 2 (Versione pilota)	p. 527
Allegato 4. Prova 2 (Studio principale)	p. 534
Allegato 5. Prova 3 (Versione pilota)	p. 541
Allegato 6. Prova 3 (Studio principale)	p. 550
Allegato 7. Prova Invalsi "Lo sconosciuto"	p. 560
Allegato 8. Questionario Studente (Studio principale)	p. 568
Allegato 9. Questionario Studente: dati in percentuale intero campione	p. 575
Allegato 10. Esempio di restituzione dei dati alle scuole (Studio principale)	p. 581
Allegato 11. Immagine prima facciata fascicoli (Studio principale)	p. 584
Allegato 12. Immagine prima facciata fascicoli (Studio principale)	p. 585
Allegato 13. Immagine prima facciata fascicoli (Studio principale)	p. 586
Allegato 14. Immagine prima facciata fascicoli (Studio principale)	p. 587
Allegato 15. Immagine prima facciata fascicoli (Studio principale)	p. 588

Introduzione

Diverse ricerche hanno denunciato il disinteresse dei giovani nei confronti della storia, la loro ignoranza rispetto all'epistemologia propria della disciplina e le loro difficoltà di apprendimento. È doveroso, quindi, cercare di percorrere strade che possano realmente allontanare da una visione della storia come una sequela di fatti ed eventi da memorizzare e da una concezione dello studente come *condiscendente assimilatore di informazioni* (Paxton, 1997) per fargli finalmente assumere il ruolo di costruttore di conoscenze.

La conoscenza e la comprensione della storia possono e devono offrire un contributo fondamentale «alla formazione delle strutture mentali degli studenti e alla costruzione della loro cultura generale» (Mattozzi, 1990, p. 25), all'acquisizione di quello che Marc Bloch (1950) e Jacques Le Goff (1991) hanno chiamato *abito mentale, spirito critico*.

Tale *abito mentale* non può formarsi alimentando la mente solo con nozioni, c'è bisogno, invece, di promuovere «capacità logiche, operative, euristiche e generative del pensiero» poiché sono queste ultime a godere «di una lunga durata cognitiva» (Frabboni, 2006, p. 38).

Come può lo studio della storia contribuire alla formazione e al potenziamento di tali capacità e strutture mentali?

Come è noto, lo studio della storiografia è solitamente riservato alla scuola secondaria di secondo grado, difficilmente i manuali in uso nella secondaria di primo grado presentano brani tratti da testi esperti, ovvero da quei testi che gli storici scrivono per comunicare ad un pubblico più o meno specializzato di lettori i risultati delle loro ricerche.

Credo, tuttavia, che la lettura e l'analisi di questi testi possano offrire un prezioso contributo all'acquisizione, da parte degli studenti, della *cultura storica* (Mattozzi, 1995) intesa non solo come padronanza di conoscenze, ma come capacità di metterle in relazione con il presente, di capire, individuare e (in parte) replicare (in vista della costruzione di nuove conoscenze) le operazioni che lo storico ha compiuto per costruirle e per organizzarle in discorso e come capacità di sottoporre queste conoscenze a critica.

Col presente studio ho voluto indagare la capacità di comprensione della lettura di testi storiografici esperti da parte di studenti frequentanti la classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Il lavoro di scrittura, così come quello di ricerca, si articola in due parti.

Nella prima parte ho approfondito il quadro teorico di riferimento esaminando ciò che i programmi e le indicazioni nazionali hanno prescritto e prescrivono in termini di finalità, obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze per la disciplina Storia (capitolo 1), analizzando il modo in cui lavora lo storico, in quali fasi si articola il suo percorso di ricerca, quale importanza rivesta l'interpretazione che egli dà del passato e cercando di capire se lo studente possa riprodurre tutte o solo alcune delle operazioni effettuate dal professionista (capitolo 2), approfondendo quali sono le principali caratteristiche del testo storiografico in termini di struttura storica e di struttura linguistica (capitolo 3) e confrontandole con le caratteristiche proprie del testo storiografico manualistico (capitolo 4), prendendo in considerazione alcune ricerche, svolte in campo sia nazionale sia internazionale, sulla comprensione del testo storico (capitolo 5) e, infine, studiando alcuni modelli sulla comprensione della lettura e cercando di mettere in evidenza cosa significhi capire un testo tecnico, quale quello storico, non solo a livello superficiale ma profondo (capitolo 6).

Ho voluto costruire questa prima parte seguendo la struttura e le movenze di un testo storiografico esperto e l'ho resa, in tal modo, plurivoca e pluridiscorsiva. Le numerose citazioni presenti hanno dato voce agli storici, ai filosofi della storia e agli esperti di didattica che tanto mi hanno ispirato.

La seconda parte è dedicata alla descrizione della progettazione, della realizzazione e delle analisi dei risultati della ricerca empirica.

Per indagare la capacità di comprensione del testo storico ho dapprima proceduto alla selezione di tre brani storiografici tratti da tre testi esperti, successivamente ne ho analizzato la struttura linguistica e storica e, sulla base di queste analisi, ho costruito gli strumenti di rilevazione che includono tre prove di comprensione della lettura e un Questionario Studente per la rilevazione di alcune variabili di contesto (capitolo 7). Gli strumenti sono stati testati attraverso una prova pilota e, con le opportune modifiche effettuate sulla base dei risultati dell'Item Analisi (capitolo 8), sono stati impiegati nello studio principale che ha visto coinvolti circa 500 studenti (capitolo 9). Nel nono capitolo ho effettuato un'analisi approfondita dei risultati delle prove mettendoli poi in relazione con le variabili che ho rilevato attraverso il questionario. L'ultimo capitolo è dedicato alle conclusioni cui sono giunta esaminando nel complesso gli esiti della rilevazione.

PARTE PRIMA

Capitolo 1

La storia da insegnare e da imparare: finalità, obiettivi di apprendimento, traguardi per lo sviluppo delle competenze nei programmi e nelle indicazioni nazionali per la scuola secondaria di primo grado dal 1962 ad oggi

Con l'indagine presentata nella seconda parte del presente lavoro ho voluto indagare la capacità di comprensione della lettura dei *testi storiografici esperti* da parte di studenti frequentanti la classe terza della scuola secondaria di primo grado. Adotto anch'io l'aggettivo *esperti* seguendo l'esempio di alcuni storici ed esperti di didattica della storia (Mattozzi, Perillo, Rabitti, Deon, Guanci, Marostica ecc.) per indicare quei testi che vengono scritti dagli storici con lo scopo di comunicare ad un pubblico più o meno specializzato di lettori i risultati delle loro ricerche.

Questo primo capitolo, dedicato all'analisi di alcuni riferimenti normativi, raccomandazioni e programmi di insegnamento che si sono succeduti a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso ad oggi¹, mi permetterà di soffermarmi su quanto disposto in materia di studio e insegnamento della Storia² (in particolare di testi storiografici e fonti storiche) e dell'Italiano³ (per ciò che riguarda le parti relative alla lettura) nella scuola media, poi scuola secondaria di primo grado.

L'obiettivo è cercare di capire se e quanto rilievo è stato dato alla conoscenza del lavoro dello storico, al lavoro sulle fonti e alla lettura dei testi storiografici esperti, e se tali percorsi, se presenti, siano stati considerati validi contributi all'educazione linguistica degli studenti nei due aspetti della comprensione e della produzione.

Analizzare come si è evoluto dal punto di vista normativo l'approccio all'insegnamento-apprendimento della storia e qual è, ad oggi, lo stato dell'arte permette anche di valutare quanto e in che modo le norme siano state 'sensibili' ai dibattiti più o meno accesi che hanno visto come protagonisti storici di rilievo, filosofi della storia ed esperti di didattica della storia che si sono interrogati su cosa sia e a cosa serva la storia, quali siano le finalità

¹ Per i decenni dall'Unità al 1960 si veda, ad esempio, De Gerloni (2003, pp. 16-33).

² Utilizzo qui il termine Storia con la lettera iniziale maiuscola per designare la materia di insegnamento.

³ Idem.

e gli obiettivi da perseguire nel processo di insegnamento-apprendimento e quali siano le migliori metodologie da adottare per perseguirli.

Come ricordato nella sezione *Per una nuova cittadinanza* delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2007 e del 2012, fino a non molto tempo fa la scuola «ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente».

Nel sistema scolastico italiano, come in molti altri, l'approccio alla materia Storia e al suo insegnamento-apprendimento è stato, più che in altre discipline, influenzato dall'ideologia dominante. Attraverso la Storia si è voluto contribuire alla formazione dell'identità nazionale, si sono voluti veicolare i valori che in quella determinata formazione di governo o in quel determinato periodo storico si volevano affermare. Negli anni in cui si andava formando il Regno d'Italia, essa ha avuto il compito di costruire e rafforzare il sentimento nazionale e patriottico, durante il regime fascista è diventata strumento politico e ideologico al servizio del regime, nel dopoguerra le è stato affidato il compito di educare i futuri cittadini ai valori del nuovo Stato repubblicano e democratico (De Gerloni, 2003, pp. 105-106; cfr. anche Guarracino, 1983, p. 98 e ss.).

Come ha fatto notare Gaetano Salvemini negli anni '60, forse l'insegnamento di questa materia «non ha mai avuto come *fine* l'insegnamento della storia» perché esso è stato di volta in volta strumento di edificazione religiosa, di educazione morale, di educazione del sentimento nazionale o mezzo per divertire il lettore o per fargli fare bella figura in società (Salvemini, 1966, pp.740-741).

In tempi più recenti, lo studio della storia ha rivendicato il proprio ruolo di esperienza educativa fondamentale tesa alla «formazione culturale, etica e civile del cittadino in una società multiculturale e globale» ed è ritenuta capace di dotare l'individuo degli strumenti necessari «per leggere criticamente la realtà» (De Gerloni, 2003, p. 106).

L'attenzione all'insegnamento della storia nella scuola media è una conquista abbastanza recente.

In epoca positivista i pedagogisti vi dedicarono scarsa attenzione, ma intorno al 1880 furono varati alcuni importanti provvedimenti tra i quali l'adozione obbligatoria del manuale e l'introduzione della lezione tenuta dagli insegnanti (in luogo della precedente metodologia della dettatura). In questo modo, si riconobbe la centralità della lezione dell'insegnante e si assegnò al manuale un ruolo privilegiato, due elementi che

caratterizzeranno l'insegnamento della storia fino ai nostri giorni (De Gerloni, 2003, pp. 19-20).

Nel 1962, con l'istituzione della scuola media obbligatoria e unica e l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 14 anni, si diede avvio a quel processo di scolarizzazione di massa che ha rappresentato una tappa fondamentale del processo di democraticizzazione. Nel D.M. del 24 aprile 1963, *Orari, programmi d'insegnamento, prove d'esame per la scuola media statale*, si legge:

Nello svolgimento della storia, gli alunni impareranno a *conoscere* gli aspetti caratteristici della vita dei vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà, intesa come patrimonio comune del genere umano. Lo studio dello svolgimento storico si appoggerà naturalmente a una essenziale *traccia narrativa*, la quale giovi a chiarire la continuità, gli sviluppi e i rapporti cronologici dei vari avvenimenti. [...] Sia cura dei docenti impostare l'insegnamento con la più grande semplicità, inquadrando avvenimenti, figure, istituzioni ecc. e coordinandoli fra loro in modo da renderne comprensibili il nesso e lo svolgimento⁴.

L'obiettivo principale nell'insegnamento-apprendimento della storia era, dunque, la *conoscenza* dei fatti, degli avvenimenti, delle istituzioni e dei periodi storici relativi a vari popoli (non più soltanto quello italiano) e lo studio doveva basarsi su una traccia essenzialmente narrativa di tipo cronologico-lineare veicolata dalla lezione-esposizione del docente e dal libro di testo.

Le indicazioni date nello stesso D.M. per l'insegnamento dell'italiano ci aiutano a far luce sul modo in cui si affrontò anche il tema della comprensione del testo scritto:

oltre all'illustrazione linguistica (tenuta nei limiti necessari all'intelligenza del testo) ed artistica, gioverà ogni volta che sia necessario, un minimo di ambientazione storica e che *la lettura di opere ed episodi di opere non deve mirare all'apprendimento contenutistico delle loro trame, ma a saper leggere, a sviluppare cioè la capacità di penetrare nell'intimo significato di quel che si legge*⁵.

L'enfasi, per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, veniva posta sulla lettura di classici, anche stranieri, e sulla loro contestualizzazione linguistica, storica e artistica. Più che essere veicolo di apprendimento di contenuti, la lettura doveva mirare a sviluppare la capacità di *saper leggere*, di comprendere in profondità, oltre che di saper comporre.

Alla fine degli anni Settanta - attraverso le Leggi n. 348 e n. 517 del 1977 - si attuò una profonda riforma della scuola media inferiore, a livello sia normativo sia disciplinare. Una Commissione composta da novanta membri si occupò della redazione di nuovi programmi di insegnamento, poi contenuti nel D.M. del 9 febbraio 1979. Ad

⁴ Il corsivo è mio.

⁵ Il corsivo è mio.

un'*educazione unitaria*, intesa come strumento attraverso cui concorrere ad «uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti» della persona, dovevano contribuire tutte le discipline. L'educazione storica, esaminata assieme a quella civica e geografica, si sostanziava, ancora una volta, nell'acquisizione, da parte degli studenti, di una *conoscenza* essenziale «degli avvenimenti significativi sia nella dimensione politico-istituzionale e socio-economica sia in quella specificatamente culturale». Nella sezione dedicata *alle finalità e agli obiettivi* venivano, però, introdotte alcune novità, come il riferimento alla necessità della presa di coscienza e acquisizione (seppure ad un livello elementare) di strumenti di verifica propri del lavoro storiografico:

In concreto, l'obiettivo che l'insegnante di scuola media deve proporsi è quello di condurre gli alunni sia a percepire la dimensione temporale del fenomeno storico, sia a rendersi conto di come il lavoro storiografico obbedisca a regole che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati [...]. Ne deriva pertanto l'opportunità di far acquisire strumenti di verifica adeguati alla effettiva capacità degli alunni ai vari livelli di età e alle oggettive possibilità offerte dalla situazione locale.

Nella parte dedicata ai *contenuti* - dove non troviamo più elenchi, come nel D.M. del 24 aprile 1963, ma solo indicazioni - vi è anche un esplicito riferimento al lavoro storiografico: «è essenziale perciò che il preadolescente acquisisca sufficiente consapevolezza dei metodi, delle operazioni e del linguaggio che sono propri del lavoro storiografico».

Nel D.M. sono poi contenuti alcuni *suggerimenti metodologici*, tra i quali lo svolgimento in classe di attività di ricerca, maggiormente operative e creative, che possano portare l'alunno a ricostruire - quindi non solo a studiare sul manuale - fenomeni storici, replicando il lavoro compiuto dallo storico:

Tale lavoro consiste in tutta una serie di operazioni (quali il reperimento e la consultazione di fonti, la formulazione di ipotesi, la selezione di dati, l'analisi di documenti anche non scritti, l'individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei o successivi) che possono essere riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare. [...] Conviene pertanto che, escludendo ogni forma di enciclopedismo, l'insegnante punti a dare il gusto della ricerca, che potrà proseguire anche fuori della scuola [...].

Anche la conoscenza, da parte dell'alunno, dei metodi basilari della ricerca storica costituiva oggetto di verifiche periodiche e finali, assieme all'acquisizione e all'organizzazione dei concetti e delle conoscenze e allo sviluppo di capacità e abilità generali e specifiche.

Andando oltre un approccio didattico centrato sulla lezione dell'insegnante, sullo studio del manuale e sull'acquisizione di nozioni, ci si stava muovendo verso la conquista di una sempre maggiore centralità del discente.

La lettura delle parti dedicate specificatamente alla Storia non può che essere integrata con quanto, nello stesso D.M. del 9 febbraio 1979, è scritto a proposito dell'educazione linguistica che, sempre nell'ottica di un'educazione unitaria, riguarda tutte le discipline e attività ed ha, quale finalità principale, quella di

far acquisire all'alunno [...] l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà poiché l'uomo se ne serve [...] per organizzare la propria comprensione della realtà e per comunicarla, esprimerla, interpretarla.

Nel paragrafo dedicato all'insegnamento dell'italiano, si legge ancora che, attraverso esso, si deve contribuire

alla maturazione e allo sviluppo della comprensione e della produzione del parlato e dello scritto mediante l'interdipendenza dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere [...]. Il primo obiettivo è volto a sviluppare le capacità di capire e di organizzare la struttura dei discorsi parlati e scritti nelle rispettive caratteristiche [...].

Per acquisire le abilità di base - ascoltare, parlare, leggere, scrivere - e conoscere le diverse funzioni e gli usi del linguaggio (informare, persuadere, raccontare, esprimere sentimenti e stati d'animo, interrogare, impostare ragionamenti ed argomentarli, partecipare a discussioni ecc.), si suggeriva di promuovere

tanto la lettura libera e corrente non mortificata da commenti minuti, limitati quindi a sobri richiami intesi alla comprensione generale del passo, quanto la lettura guidata dall'insegnante in ordine alla comprensione dell'insieme e dei particolari [...].

Tra le indicazioni programmatiche si trova il suggerimento a ricorrere - per raggiungere gli obiettivi chiariti in precedenza - a letture riferibili non solo al mondo della fantasia, della scienza, della tecnica, della vita associata, dell'esperienza interiore, della musica, delle arti figurative, ma anche *della storia* (biografie di personaggi illustri, documenti storici, passi di epistolario, autobiografie e così via).

Le novità introdotte dal D.M. del 9 febbraio 1979 diedero vita ad esperienze didattiche - orientate prevalentemente alla ricerca, all'interdisciplinarietà, ai lavori di gruppo - alternative a quelle tradizionali basate sul nozionismo, sulla lezione cattedratica, sull'acquisizione passiva e acritica dei contenuti veicolati da manuali considerati da molti

ormai obsoleti e bisognosi di una profonda ristrutturazione che potesse dare spazio a fonti, documenti, bibliografie e proposte didattiche innovative (De Gerloni, 2003, pp. 42-46).

Tutte le novità sopra esposte devono essere analizzate considerando anche le profonde trasformazioni che si stavano vivendo in quegli stessi anni a livello disciplinare.

Grazie all'esperienza della rivista «Annales d'Histoire Économique et Sociale», fondata nel 1929 da Marc Bloch e Lucien Febvre, la storia politica e il racconto puro e semplice degli avvenimenti, dei trattati, delle battaglie e dei grandi personaggi storici persero la loro centralità a favore di una storia dall'oggetto più ampio (economia, società, mentalità, fenomeni quotidiani ecc.) che necessitava dell'apporto di altre discipline, dalla geografia alla sociologia.

Nella seconda metà del Novecento, poi, grazie anche allo storico Fernand Braudel, furono le *civiltà*, intese come sistemi da studiare sotto tanti aspetti (la mentalità, le espressioni artistiche, il diritto, le ideologie, le religioni, la vita quotidiana e così via), a diventare oggetto di studio in un'ottica di *storia totale* (De Gerloni, 2003, p. 43).

Gli anni Novanta del secolo scorso furono caratterizzati da altri importanti progetti di riforma.

Con il D.M. 682 del 4 novembre 1996, furono definite le *Nuove suddivisioni cronologiche dei programmi di storia*: particolare attenzione fu prestata alla storia del Novecento, la cui trattazione era riservata a tutto l'ultimo anno della scuola superiore⁶. I contenuti venivano organizzati in *unità tematiche* raggruppate a loro volta in *moduli* mediante i quali «costruire un percorso conoscitivo e formativo integrato, autonomo, sufficiente, flessibile» (De Gerloni, 2003, p. 59). Soffermandosi sul significato dell'aggettivo *sufficiente*, il decreto spiega che un modulo soddisfa questo requisito quando «è impostato allo scopo di far acquisire, 'una volta per sempre' capacità operatorie (di uso di schemi mentali) e abilità operative (saper usare strumenti cognitivi)» (De Gerloni, 2003, p. 59).

Il 14 gennaio 1997 il ministro Luigi Berlinguer presentò la sua proposta di riforma del sistema scolastico italiano. Il progetto si proponeva come un tentativo di far fronte alle nuove esigenze formative che richiedevano soprattutto flessibilità e attenzione verso i nuovi saperi. Gli sviluppi della scienza moderna e la provvisorietà dei «contenuti del moderno sapere» avevano fatto emergere la necessità di affiancare al tradizionale metodo trasmissivo di conoscenze consolidate, la trasmissione-acquisizione di metodi, la

⁶ Per un approfondimento si veda, ad esempio, Rombi (2013) che ha effettuato un'indagine empirica sui livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche relative alla storia del Novecento su un campione di studenti in uscita dalla scuola secondaria di II grado.

sollecitazione dell'intelligenza critica, della ricerca, dell'approfondimento, in modo tale che alla persona fossero forniti anche strumenti per «mantenere aggiornati i livelli di competenza, di conoscenza e abilità»⁷. Meglio, quindi, «puntare allo sviluppo di requisiti quali la capacità di apprendere, di scegliere, di cooperare, di risolvere i problemi»⁸ rinunciando alla quantità eccessiva di nozioni in favore di «un maggior approfondimento di “nuclei fondanti” delle diverse discipline e degli strumenti per svilupparne ulteriormente l'esplorazione e la conoscenza e accrescere le relative capacità»⁹.

Nel 2000 il Ministro Berlinguer fu sostituito da Tullio De Mauro il quale dichiarò di voler portare a compimento la riforma avviata dal suo predecessore predisponendo i piani di attuazione del riordino dei cicli scolastici.

Nel Documento elaborato dalla *Commissione incaricata della realizzazione del programma per l'attuazione progressiva, nel prossimo quinquennio, del riordino dei cicli scolastici*, allegato al *Programma quinquennale di attuazione della riforma dei cicli scolastici del 3 novembre 2000*, si prevedeva un'organizzazione curricolare articolata per competenze (intermedie, trasversali e disciplinari) e obiettivi formativi secondo parametri quali i profili in uscita (cioè competenze da possedersi a conclusione dei cicli e degli indirizzi), si definivano gli ambiti e le discipline e se ne stabilivano i «nuclei fondanti» (ovvero i temi portanti), si stabilivano i contenuti che avrebbero dovuto essere affrontati prioritariamente e si esortava all'interdisciplinarietà (De Gerloni, 2003 pp. 69-70). Il documento faceva esplicito riferimento all'insegnamento della storia individuando per esso tre fasi, la prima attenta alla *grammatica* della disciplina - cioè agli strumenti che ne permettono la conoscenza -, la seconda alla *sistematica* - cioè alla conoscenza organica della materia - e la terza ai *percorsi* volti ad approfondimenti particolari. La fine dell'obbligo scolastico coincideva con la fine della seconda fase.

Il 28 febbraio 2001 furono presentati gli *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*. Per quanto concerne la Storia, venivano individuati, per il 5°, 6° e 7° anno del primo ciclo, i seguenti *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*:

Rappresentare graficamente e discorsivamente la relazione tra fatti storici; collocare e connettere fatti storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale; individuare relazioni causali tra fatti storici; riconoscere e interrogare fonti storiche; individuare problemi, formulare e controllare ipotesi esplicative; comprendere testi storiografici; esporre in forma narrativa, descrittiva e argomentativa temi specifici della disciplina.

⁷ *Progetto di riforma dei cicli scolastici* presentato il 14 gennaio 1997.

⁸ Ivi, paragrafo 1 *Le nuove esigenze formative*.

⁹ Ivi, paragrafo 3 *La flessibilità e i nuovi saperi*.

Si nota che molta più attenzione veniva prestata alla conoscenza del lavoro dello storico che lo studente avrebbe dovuto acquisire non solo attraverso attività laboratoriali che gli avrebbero potuto mostrare come si costruisce il sapere storico a partire dalle fonti, ma anche attraverso la lettura di testi storiografici e la rielaborazione ed esposizione di quanto appreso nelle forme della narrazione, della descrizione e dell'argomentazione.

Per l'Italiano, gli *Indirizzi* prevedevano, dal 3° al 7° anno, il raggiungimento dei seguenti *obiettivi specifici di apprendimento*¹⁰:

partecipare a scambi comunicativi di gruppo, seguendo lo sviluppo degli argomenti, rendendosi conto dei diversi punti di vista e intervenendo in modo coerente; [...] comprendere e confrontare: testi narrativi, di cronaca, biografie, diari, individuando le caratteristiche essenziali relative a personaggi, sequenze temporali, ambienti e relazioni; comprendere e confrontare descrizioni, individuando le caratteristiche essenziali, la collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore; individuare l'argomento centrale e le informazioni essenziali e l'intenzione comunicativa in testi di vario tipo; [...] applicare in modo semplice tecniche di supporto alla comprensione: sottolineare, evidenziare, annotare a margine, prendere appunti [...] leggere e confrontare su uno stesso argomento informazioni provenienti da testi diversi; [...] riflettere sul lessico, sui significati, sulle principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) e conoscere i principali meccanismi di formazione e alterazione delle parole; [...] essere in grado di individuare le diverse parole (sinonimi, pronomi, ripetizioni, parole dal significato più generale) che si riferiscono allo stesso elemento (persona, luogo, cosa, concetto ecc.); riconoscere le principali relazioni tra i significati (sinonimia, contrarietà, polisemia, accezioni, inclusione); [...] riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione [...].

Per il raggiungimento degli obiettivi sopra riportati, gli *Indirizzi* forniscono non solo indicazioni su *Contenuti: tipi e generi testuali* (per gli anni cui ci si riferisce, viene suggerito l'utilizzo di testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, ma anche di testi espositivi di carattere disciplinare), ma delineano anche quale sia il *livello ottimale di prestazione* per ciascuna area. Per l'area della *Lettura* si legge, tra l'altro, «controllo e uso di soluzioni adeguate al livello di consapevolezza delle difficoltà incontrate nella lettura e nella comprensione (in rapporto alla lunghezza del testo, al lessico usato, alle caratteristiche sintattiche del testo)». Si tratta di un'indicazione utile perché pone l'accento su una prestazione 'alta' che richiede allo studente di essere consapevole delle sue difficoltà nella comprensione e di cercare di mettere in atto - in modo autonomo - strategie che ne consentano il superamento.

Attorno al progetto di riforma si sviluppò un ampio dibattito che coinvolse storici, esperti di didattica, insegnanti, pedagogisti.

¹⁰ Riporto solo alcuni obiettivi che riguardano la lettura e la comprensione dei testi, il parlato e la riflessione sulla lingua.

Lo studio della storia fu ritenuto da tutti fondamentale per dotare gli studenti degli strumenti necessari per leggere criticamente la realtà e per sapersi orientare in essa, per costruire un'identità comune e condivisa e per formare il cittadino dal punto di vista etico, civile e culturale. La maggior parte dei partecipanti al dibattito, inoltre, si trovò d'accordo rispetto alla necessità di dover intervenire per cercare di contrastare il crescente appiattimento sul presente delle giovani generazioni, la diffusa ignoranza storica e il crescente disinteresse nei confronti di questa disciplina di studio (De Gerloni, 2003, pp. 75-76).

L'accordo raggiunto circa gli obiettivi da perseguire e le criticità sulle quali intervenire non si tradusse anche in un accordo sui modi attraverso i quali arrivare ad una sostanziale riforma e a un rinnovamento profondo dell'insegnamento della disciplina¹¹.

Due tra i temi più dibattuti riguardarono la costruzione di un curriculum centrato sulle operazioni cognitive e la definizione delle competenze per l'ambito storico e geo-storico-sociale (De Gerloni, 2003, p. 81).

Nel 2001 fu nominata nuovo Ministro Letizia Moratti che affidò al gruppo di lavoro guidato da Giuseppe Bertagna l'incarico di svolgere una riflessione sul sistema di istruzione per poi fornire indicazioni utili per l'attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici ovvero per apportare modifiche alla Legge 30/2000 (De Gerloni, 2003, p. 82). Sulla base del documento redatto dagli esperti, fu elaborato il Progetto, sotto forma di Legge Delega, che sarebbe stato ratificato definitivamente dal Senato il 12 marzo 2003. Con il D. Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004 si arrivò alla *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

Al decreto furono allegate, oltre alle *Indicazioni per i piani di studio per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria e al Profilo finale dello studente*, le *Indicazioni nazionali per i Piani di studio della Scuola secondaria di 1° grado*.

Ancora una volta si sottolineò la necessità di sviluppare competenze¹² che potessero rendere lo studente «la persona che è e che vuole essere nella società e nel mondo del lavoro». Per l'allievo - che ha ormai conquistato una posizione centrale nel processo di insegnamento-apprendimento - occorreva predisporre dei piani di studio personalizzati (De Gerloni, 2003, p. 91).

¹¹ Per un approfondimento sul dibattito rimando a De Gerloni (2003, p. 80 e ss.).

¹² Ricordo che il documento prevedeva anche la compilazione di un *Portfolio delle competenze individuali* da parte dei docenti, dei genitori e (se necessario) dei preadolescenti.

Rispetto ai vecchi programmi - prescrittivi in termini di contenuti e ricchi di indicazioni metodologiche e didattiche - le *Indicazioni del 2002* si presentano come una sorta di 'canovaccio' dal quale partire per poi costruire una programmazione su misura. Per quanto riguarda i contenuti, in questo documento si abbandonano sia la ripetizione ciclica del programma di Storia (passando da tre a due ripetizioni, la prima nel primo ciclo e la seconda nel secondo ciclo) sia la riserva di trattazione del solo Novecento all'ultimo anno di tutti gli ordini e gradi scolastici.

Mi sembra opportuna anche una lettura parallela della bozza e della versione definitiva delle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella scuola primaria*, rispettivamente del 24 luglio 2002 e del 9 ottobre 2002, anche se dedicati alla scuola primaria. Nella bozza (sezione dedicata alle *Raccomandazioni specifiche per la Storia*) si può leggere un passo in cui si riflette su alcune caratteristiche della ricerca storica e sul legame tra quest'ultima e la didattica della disciplina:

Lo storico ricostruisce il passato in funzione delle testimonianze che questo passato, volontariamente o non, ha lasciato dietro di sé. Proprio perché il passato è passato e la sua ricostruzione integrale è impossibile, però, il modo di procedere dello storico è sempre influenzato dalle sue stesse rappresentazioni e visioni del mondo, nonché dai problemi che egli vive nella società del suo tempo. La sua ricostruzione, quindi, pur appoggiandosi su elementi oggettivi, è sempre un'interpretazione. *L'impossibilità di una ricostruzione completa ed indiscutibile del passato* si è manifestata sempre più chiaramente a mano a mano che gli storici hanno cercato di allargare le dimensioni e gli elementi di tale ricostruzione. La storia tradizionale si limitava ad interessarsi degli aspetti politici del passato. Nella nostra epoca, il campo della storia si è, invece, talmente esteso che *tutto è diventato oggetto di storia*, niente di ciò che è umano le è rimasto estraneo. [...] Se la pretesa dell'oggettività e della completezza nella ricostruzione storica era eccessiva con la storia concepita soltanto come storia politica si può immaginare quanto lo sia oggi con una storia che desidera essere totale. Anche il *progressivo allargamento delle fonti* e la disponibilità di metodi di ricerca sempre più sofisticati non riescono a cambiare la natura della storia che resta una *ricostruzione del passato a partire dai problemi del presente*, a partire da quelli vissuti nella comunità a cui si appartiene. *Lo scopo della storia scolastica*, tuttavia, *non è quello di formare storici*, ma quello di preparare i ragazzi a confrontarsi con i problemi che sollecitano in tutti gli uomini l'incontro con questa disciplina: interrogarsi sui modi di vita degli uomini nelle diverse epoche, compararli con quelli attuali, bandire giudizi frettolosi e assoluti su vicende ed epoche, imparare a ragionare sui fatti riducendo progressivamente le spiegazioni causali magiche, semplicistiche e stereotipate, spiegarsi i contenuti e le caratteristiche della tradizione nella quale si è cresciuti¹³.

La bozza spiega, seppur brevemente, in cosa consista il lavoro dello storico: mosso dai problemi posti dal presente e influenzato dalle sue visioni e rappresentazioni del mondo, egli studia le tracce di un passato mai integralmente e oggettivamente ricostruibile e le

¹³ Il corsivo è mio.

sue ricostruzioni sono sempre frutto di un'interpretazione. Il lavoro dello storico viene mostrato in tutta la sua complessità e l'immediata conseguenza didattica che si ricava da questo riconoscimento è che lo scopo dell'insegnamento-apprendimento della storia non può essere quello di formare *piccoli storici*, ma quello di fare in modo che gli studenti imparino a ragionare sui fatti in maniera critica, a interrogarsi sulle civiltà del passato e sui loro modi di vita operando confronti col presente in cui vivono.

Nella versione definitiva questi riferimenti epistemologici scompaiono. Ciò che è rimasto è il riconoscimento dell'impossibilità, da parte del fanciullo, di fare esperienza diretta di ricerca storica:

Mentre non è realistico pensare che il fanciullo possa fare esperienza diretta della ricerca storica, è invece importante che faccia un'esperienza conoscitiva analoga a quella della ricerca storica stessa: essa parte dalla curiosità e dalla domanda che possono essere suscitate, oltre che dai "segni del tempo" presenti nella realtà a lui familiare, da dati documentari problematici proposti dall'insegnante, per giungere all'incontro con la problematica umana che attraversa un evento di un periodo "altro" dal presente, fino ad una prima concettualizzazione degli elementi di identificazione della realtà storica (i fatti, gli uomini, i fattori geografici, culturali, politici ed economici) esaminata. Attraverso la narrazione di eventi storici e attraverso la problematizzazione e la discussione di tali narrazioni, problematizzazione e discussione che può anche essere sollecitata da Laboratori nel corso dei quali si lavora su documenti (iconografici, scritti, orali ecc.), si favorisce un apprendimento non puramente mnemonico della disciplina, ma un atteggiamento conoscitivo critico e dinamico¹⁴.

Si suggerisce, quindi, di organizzare esperienze conoscitive *analoghe* alla ricerca storica che possano prendere avvio dalla realtà quotidiana vissuta dagli alunni, dai problemi emersi da dati documentari proposti dall'insegnante e dalle narrazioni di eventi storici.

Tornando alle *Indicazioni del 2002* per la scuola secondaria di primo grado, divisa in un primo biennio e in un ultimo anno, gli obiettivi specifici di apprendimento per la Storia sono così delineati¹⁵:

Per il biennio:

Utilizzare termini specifici del linguaggio disciplinare. [...] Comprendere aspetti essenziali della metodologia della ricerca storica e delle categorie di interpretazione storica. [...] Distinguere e selezionare vari tipi di fonte storica, ricavare informazioni da una o più fonti. Utilizzare, in modo pertinente, gli aspetti essenziali della periodizzazione e organizzatori temporali tipo ciclo, congiuntura, accelerazione, stasi... Utilizzare in funzione di ricostruzione storiografica testi letterari, epici, biografici [...] Identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia.

Per la classe terza:

[...] Distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa). Mettere a confronto fonti documentarie e storiografiche relative allo stesso fatto, problema, personaggio, e

¹⁴ Il corsivo è mio.

¹⁵ Riporto solo alcuni obiettivi interessanti ai fini della presente trattazione.

interrogarle, riscontrandone le diversità e le somiglianze. Approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica. Utilizzare in modo paradigmatico alcune fonti documentarie per verificarne la deformazione, volontaria o involontaria, soprattutto per quanto riguarda i mass-media [...].

Come in precedenza, occorre procedere ad una lettura parallela di alcuni degli obiettivi specifici d'apprendimento stabiliti per l'Italiano:

Per il biennio:

[...] Comprendere ed interpretare in forma guidata e/o autonoma testi letterari e non (espositivi, narrativi, descrittivi, regolativi, ecc.) attivando le seguenti abilità: individuare informazioni ed elementi costitutivi dei testi; individuare il punto vista narrativo e descrittivo; comprendere le principali intenzioni comunicative dell'autore; operare inferenze ed anticipazioni di senso, anche in riferimento ad un lessema non noto; leggere integrando informazioni provenienti da diversi elementi del testo [...]; comprendere impliciti e presupposizioni. [...] Usare creativamente il lessico. [...] Individuare le caratteristiche fondamentali che collocano e spiegano storicamente un testo o una parola.

Per la classe terza:

[...] Avviarsi alla selezione di fonti ritenute occasioni di arricchimento personale e culturale. [...] Intervenire nelle discussioni usando argomentazioni per formulare e validare ipotesi, per sostenere tesi o confutare tesi opposte a quella sostenuta; per giustificare, persuadere, convincere, per esprimere accordo e disaccordo, per fare proposte. [...] Comprendere e interpretare autonomamente/con guida testi, non solo letterari, di tipologie diverse per: riconoscere e formulare ipotesi sul significato di particolari scelte narrative e stilistiche; riconoscere le tesi esposte e l'opinione dell'autore; [...] approfondire la comprensione degli impliciti e delle presupposizioni; riflettere sulla tesi centrale di un testo a dominanza argomentativa ed esprimere semplici giudizi [...].

Altre *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, furono emanate, a firma del Ministro Giuseppe Fioroni, nel 2007. I lavori di elaborazione del testo furono affidati ad una Commissione di esperti guidata da Mauro Ceruti. Tali *Indicazioni* sono state, a loro volta, la base di partenza per un lavoro di revisione e consolidamento che ha portato alla stesura delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012* a firma del Ministro Francesco Profumo, le ultime in ordine di tempo¹⁶.

Attraverso la lettura comparata dei due documenti, che per larga parte coincidono, ci si può rendere conto di quali siano le permanenze e di cosa sia stato eliminato, modificato o introdotto *ex-novo*.

Entrambi i testi esordiscono con una riflessione sui rapporti tra la persona, la scuola, la società e la cultura. Nella società attuale, sempre più multiculturale, discontinua e in cambiamento, le informazioni e gli stimoli sono sempre più numerosi ed eterogenei, ma anche più contraddittori e la scuola si presenta solo come una delle tante esperienze di

¹⁶ Le Indicazioni 2012 furono elaborate, ai sensi dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, secondo i criteri indicati nella C.M. n. 31 del 18 aprile 2012.

formazione. La centralità della persona che apprende va di pari passo con il riconoscimento della scuola come comunità educativa che la accompagna lungo due 'strade' formative: una verticale (formazione lungo tutto l'arco della vita) e una orizzontale (collaborazione fra scuola e attori extrascolastici).

Il documento del 2007 non prevede, come invece quello del 2012, una sezione dedicata alla discussione sulle finalità generali e specifiche, ma molte indicazioni, del tutto simili, si trovano sviluppate in vari punti. Attraverso una lettura comparata dei due testi se ne possono evidenziare alcune: la scuola è deputata a garantire e promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti e a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire uno sviluppo pieno, armonico e integrale della persona umana; ha, inoltre, il compito di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente.

Per quanto riguarda le finalità specifiche, indicate sia nel testo del 2007 sia in quello del 2012, ne sottolineo solo alcune. La scuola si impegna a: offrire occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero; costruire i saperi a partire da concreti bisogni formativi; fornire le chiavi per apprendere ad apprendere e per apprendere ad essere; fornire gli strumenti per dominare i singoli ambiti disciplinari ed elaborare le molteplici connessioni tra di essi.

Le *Indicazioni* si qualificano come *testi aperti* giacché la predisposizione e l'organizzazione del curriculum - inteso sia come strumento attraverso cui perseguire le finalità, i traguardi per lo sviluppo della competenza¹⁷ e gli obiettivi di apprendimento¹⁸ sia come occasione per lo sviluppo e l'organizzazione della ricerca e dell'innovazione educativa - spetta alla comunità professionale.

Una differenza degna di nota sta nel maggiore o minore grado di prescrizione che lega l'operato della comunità professionale alle *Indicazioni*: mentre nel testo del 2007 si parla

¹⁷ I *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, riferimenti imprescindibili per gli insegnanti, indicano *piste* culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nel testo del 2012 si aggiunge che tali traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi. Essi sono altresì oggetto di specifica certificazione al termine del primo ciclo attraverso modelli adottati a livello nazionale e sulla base di traguardi fissati anch'essi a livello nazionale.

¹⁸ Nelle *Indicazioni del 2007* gli *obiettivi di apprendimento* sono definiti come obiettivi strategici per poter raggiungere i traguardi di sviluppo della competenza previsti. Nelle *Indicazioni del 2012* individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze, sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi.

di *rispetto* delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo della competenza, degli obiettivi di apprendimento già individuati a livello nazionale, nel testo del 2012 si smorzano i toni stabilendo che i traguardi, gli obiettivi di apprendimento e il profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione, debbano essere stabiliti dalla comunità professionale *tenendo presente* il quadro di riferimento costituito dalle *Indicazioni* (un'ulteriore conquista per l'autonomia scolastica).

Finalità, obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze possono essere perseguiti, come suggeriscono entrambi i documenti, attraverso un *approccio educativo attivo* che si sostanzia nel superamento del modello trasmissivo di insegnamento, nella promozione del gusto per la ricerca di nuove conoscenze, nella problematizzazione, nell'apprendimento collaborativo e cooperativo e nello svolgimento di attività laboratoriali. Occorrerà, sottolineano le *Indicazioni*, tenere presenti i diversi livelli di sviluppo degli studenti passando, in modo progressivo, dall'apprendimento attraverso gli esperimenti, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali, all'apprendimento per via pratica di quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di conoscenze teoriche e sperimentali più elaborate.

Sia le *Indicazioni nazionali* del 2007 sia quelle del 2012 hanno inteso promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili in un'*ottica interdisciplinare* che permetta da un lato di superare la frammentazione dei saperi, dall'altro di raggiungere obiettivi di apprendimento trasversali e più ampi. Soprattutto l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana viene riconosciuto come obiettivo da perseguirsi in tutte le discipline di studio.

Tra le competenze fondamentali che lo studente deve possedere al termine del primo ciclo d'istruzione (*Indicazioni* del 2012, ma sostanzialmente presenti anche in quelle del 2007) si individuano: padroneggiare la lingua italiana (in modo tale da riuscire a comprendere enunciati e testi di una certa complessità, esprimere le proprie idee, adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni); essere capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni; impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

È utile sottolineare che nel testo del 2012, lì dove si prospetta il profilo dello studente a conclusione del primo ciclo scolastico, c'è un riferimento (non presente nelle *Indicazioni* del 2007) alle competenze-chiave individuate dal Parlamento europeo e dal Consiglio nel

2006: la scuola del primo ciclo è chiamata a *favorire* lo sviluppo progressivo delle otto competenze-chiave, processo che si dipanerà nell'arco dell'intera vita¹⁹.

Di seguito propongo due tabelle riassuntive che permettono di effettuare una rapida comparazione tra le *Indicazioni* fornite nello specifico per l'insegnamento-apprendimento della storia e dell'italiano nei due documenti del 2007 e del 2012²⁰.

¹⁹ Riporto di seguito le definizioni ufficiali di tre delle otto competenze-chiave, individuate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), che più interessano ai fini della presente trattazione. *La comunicazione nella madrelingua* «è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero». *La competenza in campo scientifico* «si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati». *Imparare a imparare* «è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza».

²⁰ Anche in questo caso riporto solo le parti dei due testi che ritengo di maggior interesse ai fini della presente trattazione.

STORIA			
2007		2012	
INDICAZIONI GENERALI	TRAGUARDI E OBIETTIVI	INDICAZIONI GENERALI	TRAGUARDI E OBIETTIVI
<p>IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA STORIA PERMETTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lo sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva - un'apertura costante al mondo attuale (la conoscenza della storia aiuta a capire e ad affrontare molte questioni della vita sociale odierna, ad interrogarsi su questioni inerenti all'attualità e su conoscenze significative, a confrontarsi sui temi delle identità e delle differenze culturali) - la formazione di un "abito critico", fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite - la comprensione e la spiegazione del passato dell'uomo <p>STUDIO DELLA STORIA ATTRAVERSO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uno strumentario diversificato: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici (prodotti del lavoro scientifico professionale), media, strumenti multimediali, ambiente e territorio, patrimonio storico/artistico - la lezione, che si combina con i momenti di laboratorio <p>PERCORSO SUGGERITO</p> <p>Il processo di insegnamento/apprendimento deve essere coinvolgente e deve prendere le mosse dall'esperienza degli alunni come punto di partenza e di arrivo dei percorsi di apprendimento. «Nella fase del primo insegnamento, i docenti cureranno la formazione dei concetti di base del ragionamento storico [...] in forme comprensibili e utilizzabili dagli allievi. La storiografia [...] ha accumulato,</p>	<p>Traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola secondaria di primo grado</p> <p>«[...] - Ha elaborato un personale metodo di studio, comprende testi storici, ricava informazioni storiche da fonti di vario genere e le sa organizzare in testi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa esporre le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e sa argomentare le proprie riflessioni [...] <p>Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado</p> <p>«<i>Uso di documenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, ecc.) per ricavare conoscenze su temi definiti 	<p>IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA STORIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contribuisce a conservare la memoria delle generazioni viventi - contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e a motivarli al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni (educazione al patrimonio culturale) - porta l'alunno a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato - permette di apprendere metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente - promuove la padronanza degli strumenti critici e permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio - offre, grazie alla ricerca storica e al ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea, una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano - contribuisce all'educazione linguistica attraverso l'esercizio di processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali, capacità che si acquisiscono studiando con metodo i testi allo scopo di apprendere il lessico specifico e imparare a concettualizzare esponendo in forma orale e scritta <p>STUDIO DELLA STORIA ATTRAVERSO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - libri, attività laboratoriali, media, ambiente e territorio, patrimonio storico/artistico - narrazioni e attività ludiche e laboratoriali per i più piccoli - studio di temi che riguardano l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta (uso delle diverse fonti di energia, difesa dagli elementi naturali avversi e trasformazione progressiva dell'ambiente naturale, sviluppo tecnico, conservazione dei beni e del cibo, divisione del lavoro e differenziazione sociale, migrazioni e conquista dei territori, conflitto interno ed esterno alle comunità) 	<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado</p> <p>L'alunno:</p> <p>«si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali. Produce informazioni storiche con fonti di vario genere - anche digitali - e le sa organizzare in testi. Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio [...]</p> <p>Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado:</p> <p>«<i>Uso delle fonti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle

<p>nella sua plurimillenaria tradizione, racconti affascinanti che vanno considerati una risorsa preziosa per avvicinare i bambini alla conoscenza del passato. La conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine della secondaria di primo grado. Si inizierà focalizzando l'attenzione degli alunni sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, protostoriche e del mondo antico, e si passerà, man mano che le capacità degli allievi crescono, allo studio di processi più complessi».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi» <p>«<i>Organizzazione delle informazioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulare problemi sulla base delle informazioni raccolte - Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate [...] <p>«<i>Strumenti concettuali e conoscenze</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selezionare, schedare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici [...] - Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile» <p>«<i>Produzione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produrre testi, utilizzando conoscenze, selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non». 	<p>PERCORSO SUGGERITO</p> <p>La scuola primaria è deputata a far scoprire agli alunni il mondo storico mediante la costruzione di un sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico-sociali senza tralasciare i fatti storici fondamentali. Al termine della scuola primaria l'alunno dovrà aver raggiunto (tra gli altri) i seguenti traguardi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendere i testi storici proposti e individuarne le caratteristiche - raccontare i fatti studiati e produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali <p>Nella scuola secondaria di primo grado lo sviluppo del sapere storico riguarderà anche i processi, le trasformazioni e gli eventi che hanno portato al mondo di oggi. Una più sistematica strutturazione cronologica delle conoscenze storiche sarà distribuita lungo tutto l'arco del primo ciclo d'istruzione.</p>	<p>biblioteche e negli archivi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti» <p>«<i>Organizzazione delle informazioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali. [...] - Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate» <p>«<i>Produzione scritta e orale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali. - Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina».
---	--	---	---

ITALIANO

2007		2012	
INDICAZIONI GENERALI	TRAGUARDI E OBIETTIVI	INDICAZIONI GENERALI	TRAGUARDI E OBIETTIVI
<p>CENTRALITÀ DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE</p> <p>«Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona, per favorire il suo processo di maturazione e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio».</p> <p>La pratica delle abilità linguistiche consente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - di socializzare e discutere i contenuti appresi, di interagire, costruire significati, condividere conoscenze e negoziare punti di vista - di elaborare significati accettati dall'intera comunità - di procedere alla ricerca autonoma e individuale - di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica - di attivare i numerosi e complessi processi cognitivi 	<p>Traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola secondaria di primo grado</p> <p>Al termine del primo ciclo d'istruzione l'allievo (tra l'altro):</p> <ul style="list-style-type: none"> «- ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni e elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali [...] - usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti [...] - riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso». <p>Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado</p> <p><i>«Ascoltare e parlare</i> [...] - Intervenire in una conversazione e/o in una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario e eventualmente riformulando il proprio discorso in base alle reazioni altrui [...]</p> <p><i>«Leggere</i> [...] - Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi e espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative [...] - Comprendere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie) individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale 	<p>CENTRALITÀ DELLA PRATICA DELLA LETTURA</p> <p>Si parte dal presupposto che la lettura sia attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo.</p> <p>Letture come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - momento di socializzazione e di discussione dei contenuti appresi (la cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi - anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati - è esercizio di fondamentale importanza) - momento di ricerca autonoma e individuale (di informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative...) - occasione di sviluppo della capacità di concentrazione e di riflessione critica - attività fondamentale per acquisire opportune strategie e tecniche, compresa [...] la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo 	<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado</p> <p>Al termine del primo ciclo d'istruzione l'allievo (tra l'altro):</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative rispettando le idee altrui - utilizza il dialogo per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali - comprende testi di vario tipo riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente - usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti - legge testi letterari di vario tipo e comincia a costruirne un'interpretazione - comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base. Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso <p>Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado</p> <p><i>«Ascolto e parlato</i> [...] - Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide».

<p>sottesi al comprendere</p> <p>LA LETTURA VA PRATICATA</p> <p>- «su una grande varietà di testi [...] per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo»</p> <p>- in tutte le discipline: in questa prospettiva i docenti coordineranno la loro attività e favoriranno con apposite attività «il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale»</p> <p>- prestando particolare attenzione all'arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno, il cui ampliamento (da perseguire in tutte le discipline) dovrà riguardare non solo il lessico di base ma quello disciplinare specifico, inteso come «chiave per il possesso dei concetti»</p>	<p>e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore</p> <p>- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell'osservatore</p> <p>- Comprendere tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi affrontati in classe [...]</p> <p><i>«Riflettere sulla lingua</i> [...] - Conoscere le principali relazioni fra significati (sinonimia, contrarietà, polisemia, gradazione, inclusione)</p> <p>- Conoscere i principali meccanismi di derivazione per arricchire il lessico [...]</p>	<p>- momento per avvicinarsi ai racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, all'altro e al diverso da sé</p> <p>LA LETTURA VA PRATICATA</p> <p>«- su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali»</p> <p>- in tutte le discipline: lo sviluppo della competenza di lettura «è compito di ciascun insegnante che deve favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale»</p> <p>- prestando particolare attenzione al lessico, sia in vista di un sensibile ampliamento del lessico compreso e usato (anche quello disciplinare specifico) sia di una sostanziale padronanza nell'uso</p>	<p><i>«Letture</i> [...] - Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.</p> <p>- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.</p> <p>- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili [...]</p> <p>- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.</p> <p>- Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.</p> <p>- Leggere testi letterari di vario tipo e forma [...] individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo [...]</p> <p><i>«Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</i> - Ampliare [...] il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse.</p> <p>- Comprendere e usare parole in senso figurato.</p> <p>- Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale. [...]</p> <p>- Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo.</p> <p>- Utilizzare dizionari di vario tipo [...]</p>
---	---	--	---

Le tabelle sopra riportate permettono di fare qualche considerazione e qualche riflessione. Pur delineando un quadro molto simile per quanto riguarda le indicazioni generali, i metodi, i percorsi suggeriti, i traguardi e gli obiettivi, i due testi presentano alcune differenze.

Per quanto riguarda la Storia, il testo più recente la indica anche come strumento di educazione linguistica: attraverso esercizi di comprensione e produzione di testi storici e organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali in testi storici scritti dagli studenti, si dà un contributo fondamentale allo sviluppo di quelle competenze linguistiche il cui possesso è condizione indispensabile per la crescita e la maturazione della persona, per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio.

Attraverso la lettura dei testi storici e attraverso il lavoro sulle fonti, non solo lo studente deve saper *ricavare* informazioni (testo del 2007), ma deve poter *produrre* conoscenze (testo del 2012). La differente scelta verbale permette di capire in quale direzione si stia procedendo nell'ambito della didattica della storia - dalla considerazione dell'alunno come semplice *fruitore* a *costruttore* autonomo di conoscenze - e in quale modo si stiano accogliendo le suggestioni provenienti dal mondo della ricerca storica, della ricerca didattica e degli studi psicologici.

Studiando con metodo i testi, si contribuisce all'educazione linguistica dello studente anche perché egli è messo nelle condizioni di apprendere il lessico specifico e di imparare a concettualizzare.

Un'altra indicazione presente nel testo del 2007 riguarda l'uso della storiografia nella scuola primaria: per giungere alla formazione dei concetti storici di base i docenti sono invitati ad avvalersi della storiografia che - si legge - «ha accumulato, nella sua plurimillennaria tradizione, racconti affascinanti che vanno considerati una risorsa preziosa per avvicinare i bambini alla conoscenza del passato». La necessità di uno svolgimento del processo di insegnamento-apprendimento della disciplina che si modifichi in ragione dell'età e delle capacità e potenzialità degli studenti del primo ciclo d'istruzione, riporta l'attenzione sull'uso della storia-racconto, accattivante, specialmente per i più piccoli, perché narrazione. La narrazione, accanto ad attività ludiche e laboratoriali, è indicata anche nel testo del 2012 come veicolo fondamentale per l'educazione storica.

Nonostante si passi poi, nella secondaria di primo grado, allo studio di processi, eventi e trasformazioni più complesse e ad una più sistematica strutturazione cronologica delle conoscenze storiche, il testo storico mantiene un ruolo di primo piano.

Quanto detto si armonizza con le indicazioni fornite da entrambi i documenti per l'Italiano.

La lettura, che deve essere praticata dagli studenti in tutte le discipline e su una grande varietà di testi, è occasione di sviluppo delle capacità di riflessione critica, di costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo, di arricchimento del patrimonio lessicale di base e specifico. Sarà compito di tutti i docenti favorire, con apposite attività, il superamento degli ostacoli alla comprensione. Il possesso di competenze nella lettura permetterà allo studente di diventare ricercatore e produttore di conoscenze, sia che l'attività sia svolta in gruppo sia che sia svolta individualmente. Un ricercatore e produttore capace di riflettere in modo *critico* sulle conoscenze sia acquisite sia costruite.

Un ultimo spunto di riflessione è offerto dal breve cenno che, nella parte relativa alla Storia, i due testi fanno alla complessità del processo di costruzione della conoscenza. Nel testo del 2007 si legge che «la conoscenza storica si forma e progredisce attraverso un incessante confronto fra punti di vista e approcci metodologici diversi (storici, archeologici, geografici, ecc.)», in quello del 2012 si legge che «le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti».

Riconoscendo la complessità del lavoro dello storico, i due documenti pongono l'accento sui costanti e nuovi apporti della ricerca alla conoscenza storica, novità che gli studenti possono conoscere, secondo il punto di vista assunto nel presente lavoro, anche grazie alla lettura di brani tratti da testi storiografici esperti.

Capitolo 2

Il lavoro dello storico

Nella raccolta di saggi *Problemi di metodo storico*, Febvre sosteneva che sarebbe meglio non dare una definizione di 'storia' perché in ogni epoca e in ogni quadro di civiltà il fare storia si modifica «nella sua inquieta ricerca di tecniche nuove, di angoli visuali inediti, di problemi che vanno posti meglio» (Febvre, 1976, p. 173). La stessa idea *dinamica* della storia era condivisa anche dall'amico e cofondatore della rivista «Annales», lo storico Bloch, il quale la intendeva non come una cosa già fatta, ma come «una cosa che si fa e che si cerca» (Bloch, 1985, p. 99).

L'intrinseca mutevolezza della storia - in termini di oggetti di studio, di modalità e strumenti di ricerca, di finalità da perseguire - renderà complesso il lavoro che mi prefiggo di svolgere in questo paragrafo: individuare alcuni tratti comuni della ricerca storica così come emergono dagli scritti di alcuni storici e filosofi della storia.

Per avviare il discorso, però, non si può prescindere dal chiarire quali siano i referenti della parola *storia*. Il termine, che deriva dal greco *ἱστορία* (*istoría*) - 'ricerca, indagine' -, si riferisce sia all'oggetto di studio (gli eventi, i fatti, i processi, gli agenti del passato) sia al resoconto su questo oggetto (Zingarelli, 2013).

La dimensione temporale è, anche ad un primo e molto superficiale sguardo, indissolubilmente legata al concetto di storia. Tuttavia lo storico non si muove solo nel passato: nelle varie fasi della ricerca anche il presente gioca un ruolo fondamentale. Lo confermano le parole dello storico belga Henri Pirenne che, passeggiando per le strade di Stoccolma con Bloch, affermò: «Se fossi un antiquario, non avrei occhi che per le cose vecchie. Ma sono uno storico. Ecco perché amo la vita» (Bloch, 1969, p. 54).

Di seguito cercherò di chiarire in quale modo il presente, e in parte anche il futuro, influenzino e direzionino la ricerca storica.

2.1. Passato, presente e futuro

Braudel (1969) affermò che il dovere di uno storico è quello di rendere espliciti sia i legami tra passato e presente sia i prolungamenti del passato nel presente. La ricerca

storica si configura così come un «rapporto attivo» (Chesneaux, 1977, p. 20), o meglio «interattivo», «dialogico» (Carr, 1966, p. 37), tra passato e presente, come un movimento continuo e bidirezionale tra i due poli temporali (Le Goff, 1991). Jerzy Topolski ha introdotto, a questo proposito, il concetto di *tempo oscillante* che consente allo storico di muoversi continuamente *in avanti* e *a ritroso* (Topolski, 1997, p. 31).

2.1.1. *Il presente e le sopravvivenze del passato*

Il presente entra a far parte della ricerca storica in molti modi. Il pensiero va subito al momento in cui lo storico analizza le sopravvivenze che del passato trova nel presente e attraverso le quali i fatti, per quanto remoti siano, «propagano le loro vibrazioni» (Croce, 1978, p. 11). Quando procede nella sua ricerca, la sua mente si sposta continuamente tra passato e presente proprio in virtù del fatto che queste due dimensioni temporali, così diverse e lontane, sono parzialmente sovrapposte grazie alle tracce (Scarano, 2004, p. 94). La capacità dello storico di riconoscere il passato nelle sopravvivenze e di pensarlo come un aspetto della realtà non è innata, ma è legata al *concetto operatorio di passato*²¹ che si forma nella sua mente attraverso i più vari percorsi di formazione e le esperienze esistenziali ed extrafonti (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

2.1.2. *Lo storico si forma nel presente*

Nel presente lo storico si forma in senso ampio, non solo attraverso percorsi di studio formalmente deputati, ma attraverso una serie di «esperienze esistenziali, di relazioni sociali, letture di vario genere (non solo storiche, ma anche letterarie, o di altre scienze...)» (Mattozzi, Di Tonto, 2000)²². Ciò che ne ricava sono quelle che Ivo Mattozzi e Giuseppe Di Tonto (2000) hanno definito *conoscenze extrafonti* o *preconoscenze*: un insieme di conoscenze, di schemi cognitivi, visioni della vita, concetti interpretativi, teorie,

²¹ I cinque cardini del *concetto operatorio di passato* sono: 1) la credenza che quanto è avvenuto in passato è esistito, ha avuto un suo luogo e una sua data; 2) la fiducia che il passato possa essere conosciuto per mezzo di procedimenti, modi e metodi degni di credibilità; 3) il concetto che il passato sia un seguito di mutamenti interessanti; 4) la convinzione che tra passato e presente vi siano dei nessi solidali (accadimenti, fatti e processi del passato sono matrici del presente; il passato si prolunga nel presente e ne è parte integrante; l'analisi dei fatti del passato fornisce paradigmi per l'analisi dei fatti del presente); 5) la convinzione che la ricostruzione del passato è utile dal punto di vista cognitivo in quanto può contenere significati importanti anche per il presente (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

²² Nel riferimento bibliografico a Mattozzi, Di Tonto (2000) non è possibile indicare il numero di pagina da cui è tratta la citazione perché si tratta di un ipertesto.

ideologie, valori e altre informazioni che precedono, accompagnano e influenzano lo svolgimento della ricerca e che, nel corso della stessa, si modificano e si arricchiscono²³. Topolski ha proposto la distinzione tra tre categorie di «spazi ontologici» (Topolski, 1997, p. 113) che, presenti nella mente dello storico, ne influenzano il lavoro: lo spazio ontologico *quotidiano* (popolato di contenuti accumulati nella vita, in famiglia, a scuola, nei circoli sociali e arricchito dall'esperienza professionale); lo spazio ontologico *autonomo* (popolato di costruzioni teoriche elaborate consciamente al fine di concettualizzare l'oggetto della propria ricerca) e lo spazio ontologico *adattato* (popolato da teorie o sistemi teorici già esistenti nell'ambito delle scienze, prima di tutto umane). Lo storico polacco ha evidenziato come nella pratica storiografica lo spazio ontologico dominante sia quello quotidiano, influenzato direttamente dalle *convenzioni linguistiche*, da quelli che egli chiama *miti fondamentali* e dai *processi di teorizzazione spontanea*²⁴. La mente dello storico non è, dunque, una *tabula rasa*: egli si rivolge al passato carico di «precomprensioni» (bisogni, problemi, teorie, valori e linguaggi) che assorbe dal presente, dalla sua epoca, dal contesto sociale, culturale, politico ed economico in cui vive (Antiseri, 2005, pp. 118-119). Egli è un individuo tra gli altri, è parte della storia, e, come tutti, è un «fenomeno sociale», un «prodotto» e, allo stesso tempo, un «interprete» del proprio tempo e della società cui appartiene (Carr, 1966, pp. 42-43). Con le parole di Edward Carr, si può affermare che lo storico è un individuo tra i tanti che partecipano ad un corteo e che «l'angolo visuale da cui egli guarda il passato è determinato dalla posizione che egli occupa nel corteo» (Carr, 1966, p. 43). Ne consegue che, nel momento in cui ci si avvicina alla sua opera, occorre essere consapevoli di queste influenze e *studiare lo storico* prima di studiare la storia (Carr, 1966, p. 51). Come è noto, i positivisti, inseguendo ideali di scientificità e di obiettività, sostenevano che lo storico avrebbe dovuto cancellare la sua personalità, annullare l'elemento

²³ In un saggio intitolato *Narratività e modernità nella storia* (1983), Jörn Rüsen ha affermato, a proposito delle teorie, che nessuna storia ne può essere completamente priva (altrimenti le narrazioni storiche non potrebbero che essere semplicemente mimetiche) e che esse guidano lo storico nell'elaborazione del suo *progetto costruttivo* della conoscenza storica: «Ogni storia si fonda su un progetto costruttivo di ciò che dev'essere raccontato, che potrebbe essere chiamato costruito narrativo [...]. Le teorie storiche non sono nient'altro che costrutti narrativi espliciti e motivati. Il termine "teoria" dovrebbe dire che tali progetti di storie [...] non sono arbitrari, ma devono essere adottati nella forma di asserzioni motivate relative ai contesti temporali nel passato dell'umanità, se le storie organizzate secondo tali progetti devono essere storie ben fondate. Le storie non sono ben fondate per il solo fatto che ciò che narrano è realmente accaduto. Poiché si possono narrare gli stessi avvenimenti in storie completamente diverse, anzi tra loro contraddittorie, la possibilità di fondare una storia in quanto storia non si riferisce esclusivamente al suo contenuto empirico; si riferisce piuttosto all'organizzazione narrativa di questo contenuto in una storia» (Rüsen, 1983, pp. 202-203).

²⁴ Per un ulteriore approfondimento si veda Topolski (1997).

soggettivo. Nel suo *Saggio sull'uomo e lo strutturalismo nella linguistica moderna* (1944), il filosofo tedesco Ernst Cassirer ha raccontato di come Leopold von Ranke, storico positivista e padre del metodo scientifico critico, un giorno disse che avrebbe voluto cancellare il proprio Io per riuscire a vedere gli avvenimenti come si svolsero realmente. Anche se lo storico riuscisse a cancellare la sua personalità - ha commentato Cassirer - non ne guadagnerebbe in obiettività, ma sortirebbe l'unico effetto di non riuscire più a fare ricerca storica perché si priverebbe dello «strumento di ogni pensiero storico» (Cassirer, 1977, p. 314).

2.1.3. Il ruolo dell'esperienza

Spesso gli storici e i filosofi della storia sottolineano l'importanza che una mente 'ricca' ha nel percorso di ricerca. Lo storico arricchisce la sua mente non solo attraverso percorsi di formazione formali, ma anche avendo esperienza del presente. Paul Veyne ne parlava in termini di *esperienza storica* costituita «da tutto ciò che allo storico capita di apprendere, a dritta e a manca, nel corso della sua vita, dalle sue letture e dalle sue frequentazioni» (Veyne, 1973, p. 272).

Una mente vuota, ha convenuto Dario Antiseri, «non vede niente. Solo una mente ricca di problemi, di idee potrà accostarsi efficacemente al passato. E una mente ricca di problemi e prospettive è una mente ben costruita, una mente che ha fatto esperienza» (Antiseri, 2005, pp. 123-124).

Solo l'esperienza del presente può rendere attuale e conoscibile quella del passato. Senza esperienza di vita lo storico non solo non potrebbe giudicare (atto non sempre opportuno secondo alcuni), ma non potrebbe nemmeno «vedere» gli altri, siano essi lontani o vicini nel tempo (Cassirer, 1977, p. 314). Se l'oggetto di studio della storia sono gli uomini che vivono e non «pezzi di cadaveri» (Febvre, 1976, pp. 141-142), lo storico non può che vivere a sua volta per comprendere la molteplicità e le infinite sfumature che ogni epoca, ogni civiltà e ogni uomo presenta.

Ai giovani interessati a dedicare la loro vita alla ricerca storica, Febvre suggeriva:

Per fare storia volgete risolutamente la schiena al passato e, innanzi tutto, vivete. Mescolatevi alla vita. Alla vita intellettuale, senza dubbio, in tutta la sua varietà. Storici, siate geografi. Siate anche giuristi. E sociologi. E psicologi. Non chiudete gli occhi dinanzi al grande movimento che trasforma davanti a voi a una velocità vertiginosa le scienze dell'universo fisico. Ma vivete anche una vita pratica. Non accontentatevi di osservare oziosamente dalla riva quel che avviene sul mare in tempesta. (Febvre, 1976, p. 152)

Li esortava, insomma, a non separare la vita di storici da quella di uomini.

L'esperienza che lo storico ha del presente pare influenzare in modo direttamente proporzionale la sua capacità di comprendere il passato: quanto più vasta è tanto maggiore sarà la sua capacità di comprensione. «L'apprendere ciò che vive» era considerata anche da Bloch come la massima virtù dello storico: affaticarsi a comprendere il passato senza sapere nulla del presente sarebbe cosa inutile (Bloch, 1969, p. 54). Egli lo aveva sperimentato in prima persona, tanto che si chiedeva:

Avevo letto più volte, avevo spesso narrato racconti di guerra e di battaglie. Ma conoscevo davvero, nel senso pieno del verbo "conoscere", conoscevo proprio dal di dentro, prima di averne provato io stesso l'atroce nausea, che cosa sono l'accerchiamento per un esercito, la disfatta per un popolo? Prima di averne respirato io stesso nell'estate o nell'autunno del 1918, la gioia della vittoria [...], conoscevo veramente il significato di quella bella parola? (Bloch, 1969, p. 54)

Bloch parlava di una comprensione potenziata dall'aver direttamente vissuto un'esperienza di guerra e così la pensava anche Gaetano Salvemini:

Chi abbia una larga esperienza di fatti economici riuscirà meglio quale interprete della vita economica di mille anni or sono di chi sia privo di qualsiasi esperienza in quel campo. Chi ha una ricca esperienza di fatti militari riuscirà meglio in studi di storia militare di chi abbia una preparazione esclusivamente letteraria. (Salvemini, 1978, p.156)

Non solo la possibilità di conoscenza e di comprensione storica, ma anche la loro stessa validità sembra essere, secondo Henri Marrou, «in funzione diretta della ricchezza interiore, dell'intelligenza, delle doti spirituali dello storico che l'ha elaborata» (Marrou, 1988, p. 90).

Avere esperienza del presente, quindi, permette allo storico di comprendere l'uomo nel tempo. Ciò non significa abbracciare un principio di immutabilità, presupporre l'esistenza di «elementi costanti, ricorrenti e tipici di tutto quel che si svolge nel tempo» (Cassirer, 1977, p. 293), significa piuttosto accogliere la trasformazione che questo principio ha subito oggi, parallelamente all'accoglimento dell'idea di storia come scienza della continuità e del cambiamento. Al principio dell'uomo immutabile è subentrato «il principio della dialettica di somiglianza e di diversità, di lontananza e di vicinanza» tra uomini vissuti in epoche e luoghi diversi (Scarano, 2004, p. 33), uomini lontani che sono oggetto di una «conoscenza di tipo analogico costruita su elementi che, se non sono universali, sono per lo meno generali» (Marrou, 1988, pp. 97-98).

Il fatto che la storia sia conoscenza del passato non implica, secondo Marrou, differenze sostanziali rispetto al modo in cui si conosce il presente:

conosciamo il passato umano nelle identiche condizioni, psicologiche e metafisiche, che - nella vita di ogni giorno - ci permettono di elaborare una conoscenza dell'altro-da-noi; di tale conoscenza nessun filosofo potrà ignorare la relatività, le tante manchevolezze, il carattere "umano, troppo umano" [...]; di essa tutti i logici porranno in risalto la modalità ipotetica, la non-necessità, la fisionomia affatto pratica, ma nessuno [...] pretenderà di contestarne la realtà e, nell'ambito di certi limiti talora difficilmente definibili, la verità. (Marrou, 1988, p. 208)

Veyne ha proposto un punto di vista differente affermando che la nostra comprensione innata degli altri presenta dei limiti poiché la conoscenza che ne abbiamo è mediata: sebbene teniamo conto «dell'esperienza che abbiamo di noi stessi e della società in cui viviamo», la «ricaviamo dai comportamenti e dalle espressioni del nostro prossimo» (Veyne, 1973, p. 312).

2.1.4. La tensione conoscitiva

La tensione conoscitiva che proietta lo storico nel passato nasce nel e dal presente. Le domande, i bisogni che danno avvio al percorso di ricerca si generano nel presente e mutano continuamente col mutare degli interessi, dei bisogni, dei problemi e degli aspetti del passato che si ritengono degni di attenzione (Antiseri, 2005, p. 118). Lo storico guarda sempre il passato «con gli occhi del presente e alla luce dei problemi attuali» (Carr, 1966, p. 28) ed è per questo che la storia è un processo di conoscenza che non può avere fine. Benedetto Croce sosteneva che «tutte le storie di tutti i tempi e di tutti i popoli sono nate così, e così nascono sempre sotto lo stimolo di nuovi bisogni che sorgono, e delle nuove correlative oscurità» (Croce, 1978, p. 10).

È noto come lo storico e filosofo italiano considerasse la contemporaneità un carattere intrinseco di tutta la storia, perché «solo un interesse della vita presente ci può muovere a indagare un fatto passato, il quale, dunque, in quanto si unifica con un interesse della vita presente, non risponde a un interesse passato, ma presente» (Croce, 1920, p. 4).

Così la pensava anche Braudel. Nella Prefazione a *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e la tradizione* (1977), chiarendo il proposito che aveva animato la stesura del libro, scrisse:

Quello che abbiamo voluto tentare è l'incontro costante del passato con il presente, il passaggio continuo dall'uno all'altro, un concerto continuo a due voci. Se questo dialogo, con i suoi difficili echi, dall'uno all'altro, animerà questo libro, saremo riusciti nel nostro intento. La storia non è altro che una costante interrogazione del passato in nome dei problemi e delle curiosità - e anche delle inquietudini e delle angosce - del presente che ci investe e ci circonda. (Braudel, 2002, p. 24)

2.1.5. *Historia magistra vitae*

La celebre frase *Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis* di Cicerone (*De Oratore*, II, 9, 36) permette, a questo punto, di soffermarsi su un altro aspetto del rapporto tra passato e presente: la funzione sociale della storia (Febvre, 1976, p. 186).

Lo storico francese Marrou ha parlato della storia come di un incontro, posto in essere e mediato dallo storico, tra gli uomini vissuti nel passato e il presente. Tale incontro per lui aveva senso solo a patto che ne traessero *profitto* tutti gli uomini, anche quelli appartenenti alle generazioni future (Marrou, 1988, p. 29).

Per molti storici questo profitto consiste nel renderci edotti sul presente. La grande storiografia sarebbe nata, secondo Carr, proprio nel momento in cui la visione del passato da parte dello storico è stata «illuminata dalla comprensione dei problemi del presente» (Carr, 1966, p. 44). L'uomo, attraverso la storia, ha imparato a conoscere e comprendere le società del passato accrescendo, in questo modo, la propria comprensione e il proprio *dominio* sul presente (Carr, 1966, pp. 9, 33, 63).

Ne *La Società aperta e i suoi nemici* (1945) Karl Popper scrisse che la storia risponde ad un profondo bisogno, quello di essere un valido aiuto per la scelta della strada giusta da seguire per risolvere i nostri problemi: «Noi vogliamo sapere come le nostre difficoltà presenti sono connesse con il passato e vogliamo vedere la linea lungo la quale possiamo progredire verso la soluzione di quelli che sentiamo che sono, e decidiamo che siano, i nostri propri compiti fondamentali» (Popper, 1974, pp. 352-353).

Il compito di far capire il mondo presente venne affidato esplicitamente alla storia sin dal XVII secolo (Guarracino, 1983, p. 49), ma se, come Emanuella Scarano (2004), si legge la parte introduttiva della *Guerra del Peloponneso*, si può apprendere come già Tucidide

nel V secolo a.C. avesse enunciato una concezione pragmatica della storia: la storia appare 'feconda' non solo per «scrutare e penetrare la verità delle vicende passate», ma anche per valutare le cose presenti e future, simili o identiche a quelle del passato (Scarano, 2004, p. 28).

La concezione della storia come *magistra vitae*, che ha attraversato la storiografia dal V secolo a.C. almeno fino all'Ottocento, non sembra essere stata ancora abbandonata dalla storiografia contemporanea, anche se non si pensa più al passato come a un repertorio di esempi o come a una fonte di modelli da imitare (Scarano, 2004, p. 29).

Ci sono stati anche storici, come lo stesso Marrou (1988, p. 188), che hanno messo in guardia nei confronti di un'idea troppo immediatamente utilitaristica della conoscenza storica: sicuramente la storia ha un valore sociale, ma

un'indagine nata sotto il segno di un'urgenza esistenziale, troppo legata alle preoccupazioni attuali, al problema che si pone *hic et nunc* allo storico e ai suoi contemporanei, una ricerca tutta pervasa dall'attesa di una determinata risposta, finisce col perdere rapidamente la sua fecondità, cioè la sua stessa realtà e autenticità. [...] la storia suppone una disposizione interiore che non sia più egocentrica, bensì centrifuga, un aprirsi di fronte agli altri, un atteggiamento che, in un certo senso, impone di trascurare le nostre preoccupazioni esistenziali [...]. (Marrou, 1988, pp. 192-193)

2.1.6. Arricchimento cognitivo ed esistenziale

Come detto, lo storico deve essere 'ricco' per poter conoscere e comprendere il passato; allo stesso tempo, però, la ricerca e la conoscenza storica arricchiscono gli storici e coloro i quali, a vario titolo, beneficiano del loro lavoro. Questo arricchimento si realizza sia da un punto di vista prettamente cognitivo - lo storico «arricchisce se stesso e gli altri di nuovi strumenti e modelli concettuali per interpretare il presente» (Mattozzi, Di Tonto, 2000) - sia in senso più ampiamente esistenziale - la storia permette all'uomo di «ricordare e riattualizzare tutta la sua esperienza passata» e di arricchire e ampliare il proprio Io (Cassirer, 1977, p. 320). Una conoscenza *sui generis*, quella storica, «da parte dell'uomo contemporaneo dell'uomo del passato e, con ciò, [...] autocoscienza e autoconoscenza» (Gurevič, 1983, p. 237). Un'autoconoscenza che passa, in senso ampio, per la scoperta degli *altri* (Marrou, 1988, p. 79).

2.1.7. *Il rapporto tra passato e futuro*

Molti storici e filosofi della storia si sono chiesti se la conoscenza del passato possa contribuire anche al controllo dei mutamenti futuri. Tucidide aveva sostenuto questa possibilità, anche se dai suoi scritti trapela una concezione di tipo deterministico.

Anche se si parte dall'assunto che la storia non è ciclica, che gli eventi non possono mai ripetersi e che, di conseguenza, non si possono predire gli eventi futuri, la conoscenza e consapevolezza delle attuali condizioni e delle limitazioni che derivano dal passato permettono di guardare al futuro da nuove prospettive e forniscono un forte impulso all'azione (Cassirer, 1977, pp. 301-303). Cassirer ha riportato, a questo proposito, una bella frase di Leibniz con la quale il filosofo affermò che la storia ci permette, facendoci indietreggiare, di «saltare meglio», quindi di agire valutando in modo più consapevole e prendendo le giuste misure (Cassirer, 1977, p. 303).

2.2. *Le fasi della ricerca*

È possibile sintetizzare il lavoro di ricerca che lo storico compie, con Mattozzi, in quattro fasi:

1) formazione della personalità dello storico e delle conoscenze extrafonti (indispensabili per la interpretazione delle fonti e per la produzione delle informazioni); 2) tematizzazione e ricerca di tracce da trasformare in fonti e produzione delle informazioni. Durante questa fase lo storico costruisce il suo schedario; 3) trattamento e organizzazione delle informazioni registrate nello schedario (genesì della conoscenza); 4) scrittura del testo. (Mattozzi, 1998, pp. 1-2)²⁵

2.2.1. *La prima fase*

Durante la prima fase, che si presenta come una sorta di stadio preparatorio al lavoro di ricerca vero e proprio, lo storico acquisisce competenze metodologiche, filologiche ed euristiche (relativamente alla schedatura delle fonti, alla classificazione delle informazioni, alla conoscenza della lingua del testo ecc.) (Mattozzi, 1992, p. 2). Le *preconoscenze* (o *conoscenze extrafonti*) sono di natura eterogenea e, come ho chiarito

²⁵ Nell'articolo *Che il piccolo storico sia!* (1992) Mattozzi ha proposto una diversa suddivisione delle fasi del lavoro di ricerca che, pur essendo identiche nei contenuti alle quattro elencate sopra, sono raggruppate in modo differente (ne identifica 7). Egli avverte, in ogni caso, che l'ordine è meramente teorico, che nella realtà queste fasi si mescolano e che ciascuna è scomponibile in molte altre.

prima, sono acquisite mediante gli studi, le letture più varie, le esperienze di vita del ricercatore. Ne fanno altresì parte le conoscenze già prodotte rispetto a quel particolare tema/problema che lo storico intende affrontare, le conoscenze prodotte in altri settori scientifici e quelle derivanti da convinzioni ideologiche. Tali preconoscenze sono cruciali sia perché da esse «lo studioso preleva o mutua molte delle concettualizzazioni che applicherà per attribuire significati alle informazioni e agli insiemi informativi» sia perché il lavoro sulle fonti sarà «tanto più fruttuoso quanto più ricca [è] l'enciclopedia pregressa dello studioso» (Mattozzi, 1992, p. 3).

2.2.2. *La seconda fase*

La seconda fase implica la *scelta del tema*, ovvero «l'individuazione di un aspetto del passato in un periodo e in uno spazio ben delimitati» (Mattozzi, 1998, p. 4), che si intende studiare e che potrà essere già formulato sotto forma di 'problema' (il che permetterà di definire ulteriormente il campo tematico) se lo storico possiede le necessarie preconoscenze (Mattozzi, 1992).

A volte lo storico procede prendendo in considerazione una fonte o un gruppo di fonti che rientrano nel suo campo di interesse generale e ne trae tutto ciò che ritiene abbia un valore, lasciando che sia il contenuto della fonte a determinare la natura della ricerca. Questo approccio *orientato verso le fonti* presenta, tuttavia, diversi inconvenienti: lo storico potrebbe ottenerne un groviglio di dati incoerente (Tosh, 1989, p. 66 e ss.), disperdersi nelle sue ricerche oppure non concluderle (Mattozzi, 1992).

Molti storici si sono dimostrati scettici rispetto a questo tipo di approccio e hanno sostenuto che lo storico non può che avere un preciso disegno in testa, un problema da risolvere, un'ipotesi da verificare, non può che compiere uno sforzo creativo elaborando sin dall'inizio un'immagine ipotetica e provvisoria del passato, magari per analogia con altre situazioni umane che già conosce (Marrou, 1988, p. 54).

Secondo l'immagine proposta da Febvre, lo storico non sarebbe, dunque, uno straccivendolo che vaga a caso attraverso il passato «a caccia di vecchiumi» (Febvre, 1976, pp. 73-74): anche quando l'inizio della ricerca è sollecitato dall'incontro casuale con un documento, non si può che essere consapevoli della «priorità logica della "domanda"» cui lo storico tenta di dare una risposta (Marrou, 1988, p. 52).

Sia che proceda secondo un approccio orientato alle fonti sia che proceda secondo un approccio *orientato verso i problemi*, a volte è necessario per lo storico modificare gli

obiettivi e le domande di ricerca originari alla luce dei problemi incontrati (Tosh, 1989, p. 68). Le domande di ricerca non restano sempre identiche a se stesse, esse si modificano continuamente nel corso del lavoro, da un lato a causa dei problemi posti dalle fonti (Marrou, 1988, p. 109), dall'altro a causa della natura ipotetica delle domande e delle risposte che lo storico si dà in via preliminare: «[...] questa domanda implicava già una risposta, formulata a titolo ipotetico: a ogni ritorno su se stessa, a ogni giro della nostra elica simbolica, l'ipotesi viene ripresa, corretta, completata [...]» (Marrou, 1988, p. 110). Dopo aver effettuato la scelta, nasce nello storico un bisogno di informazione che lo proietta verso il passato (Mattozzi, 1998, p. 4), conoscibile solo facendo ricorso a vestigia che sono diventate parti costitutive del presente (Scarano, 2004, pp. 93 e 94) e che danno la possibilità al ricercatore di avere un contatto *empirico* con il passato (Topolski, 1997). Si tratta di *tekméria*, di tracce per mezzo delle quali lo storico può produrre informazioni su fatti, dati, azioni, agenti, stati (Mattozzi, 1995, p. 13).

Le tante tracce che oggi il ricercatore ha spesso a disposizione non lo mettono a riparo da problemi di carenza di informazioni: inattendibilità, lacunosità, incompletezza od oscurità sono sempre in agguato (Scarano, 2004, p. 90).

Soprattutto grazie alla lezione della rivista «Annales», che ha avuto il merito di condurre ad un ampliamento dei temi oggetto di studio storico, non si può più essere d'accordo con Fustel de Coulanges il quale affermò che «la storia si fa con i testi» (cit. da Febvre, 1976, p. 71). Le tracce, infatti, non coincidono esclusivamente con i documenti scritti, ma con «ogni genere di oggetto e di segno lasciato dalla presenza e dall'attività di singoli individui o di gruppi umani» su cui si può compiere un lavoro di lettura, di analisi e di critica (Mattozzi, 1998).

In un saggio intitolato *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini* (2001) lo storico Peter Burke, interessandosi soprattutto all'uso delle immagini come prove storiche, ha accolto la suggestione dello storico olandese Gustaaf Renier il quale suggeriva di sostituire al concetto di *fonte* quello di *traccia*. Il termine *tracce* sarebbe più funzionale sia perché darebbe la possibilità di designare un ampissimo insieme di sopravvivenze del passato nel presente (manoscritti, libri a stampa, edifici, arredi, paesaggi, dipinti, sculture, incisioni, fotografie ecc.) sia perché metterebbe lo storico in condizione di decidere se esse siano «sorgenti di verità» oppure no (Burke, 2002, p. 15). Spesso, infatti, gli storici si riferiscono ai loro documenti parlando di fonti come se attingessero a «sorgenti di verità», ha affermato Burke, mentre è impossibile credere che un resoconto del passato non sia contaminato da intermediari.

Alcuni storici parlano ancora delle fonti come 'testi', intendendo veicolare, con questo termine, un significato più ampio. Così, ad esempio, Febvre parlava dei 'testi' accompagnando il termine con diverse espansioni allo scopo di chiarirne meglio il significato. Innanzitutto i testi che interessano lo storico sono quelli *umani* perché la storia studia l'uomo nel tempo; poi i testi presi in esame sono *tutti* i testi, non solo i documenti d'archivio, ma anche poemi, drammi ecc. che possano permetterci di produrre informazioni; infine lo storico considera *non soltanto i testi*, ma qualsiasi documento, quale ne sia la natura, soprattutto quelli che sono procurati dallo sforzo, che egli definiva *fortunato*, di nuove discipline come la statistica, la demografia, la linguistica, la psicologia ecc. (Febvre, 1976, p. 79).

A differenza di Febvre, Bloch (1969) prese in considerazione non soltanto fonti *umane*: anche se identificava lo storico con l'orco che va là dove fiuta carne umana, era consapevole che l'uomo non vive isolato, che è inseparabile dall'ambiente fisico, chimico, biologico in cui vive, che modifica e che lo modifica. Ricordo che anche Braudel ha fatto del paesaggio, dell'elemento geografico, un oggetto e uno strumento di studio fondamentale per la sua ricerca.

In questa seconda fase l'abilità dello storico sta non solo nell'individuare le *tracce*, ma anche nel trasformarle, mediante operazioni tecniche e di critica del potere informativo e della loro affidabilità, in *fonti* di informazione per la storia (Mattozzi, 1998, p. 4).

Dapprima egli dovrà riconoscerne le potenzialità informative rispetto al tema che ha scelto (Mattozzi, 1998, pp. 4-5). Sarà proprio il tema scelto ad indirizzare la sua attenzione verso certi elementi piuttosto che altri e a suggerirgli criteri discriminanti tra informazioni funzionali e informazioni incongrue (Mattozzi, 1992, pp. 3-4). Poi dovrà saper porre le giuste e produttive domande alle fonti (Mattozzi, 1992, p. 6). Tali domande non sono stabilite in termini positivisticci *a priori* perché le fonti non dispongono di un contenuto informativo dato una volta per tutte, non offrono la possibilità di *ricavare* solo un certo numero di informazioni fattuali (Topolski, 1997). In una concezione dinamica delle fonti, le domande poste dipendono da fattori soggettivi (le conoscenze, il sistema di valori, la visione del mondo e degli uomini e le posizioni teoriche assunte dallo storico), quindi saranno differenti per ogni storico e le fonti vi risponderanno in modo diverso (Topolski, 1997). Marrou sosteneva che in questa fase, più che nelle altre, entra in gioco il «genio dello storico» (Marrou, 1988, p. 57) che lo guida nell'elaborare un buon piano di ricerche che gli permetteranno di trovare e dare risalto a una gran quantità di documenti sicuri e rivelatori (Marrou, 1988, p. 63).

Una volta costituite le tracce in fonti, lo storico deve dedicarsi alla *produzione* delle informazioni. In *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica* (1998) Mattozzi ha sostenuto che il verbo più adatto

per concettualizzare l'attività di sfruttamento delle fonti è "produrre", non "estrarre", non "trovare", non "ricavare", per tre motivi: 1) le fonti non hanno il potere di far zampillare le informazioni per chi non ne sa riconoscere il valore ai fini della costruzione della conoscenza; 2) anche di fronte ad informazioni che lo storico assume tali e quali, egli deve sciogliere il dilemma se accettarle in tutto o in parte o se respingerle: la responsabilità di farle diventare informazioni effettivamente utili alla costruzione della conoscenza è sua e la sua decisione potrebbe essere contestata da altri studiosi; 3) il terzo motivo è più forte: le informazioni utilizzate dallo storico non sono solo quelle che le fonti effettivamente contengono, ma anche per la massima parte quelle che egli produce per mezzo della sua attività inferenziale. (Mattozzi, 1998, p. 7)

Come può uno storico, un uomo che vive nel presente, produrre informazioni partendo dalle tracce del passato? Da un punto di vista prettamente cognitivo, grazie al *concetto operatorio di passato* già ricordato (cfr. § 1.1.). Marrou (1988), invece, ha considerato il problema da un punto di vista filosofico e linguistico, sottolineando il *carattere simbolico del documento*:

Mi si concederà di definire questa comprensione in termini platonici come una dialettica tra l'Io e l'Altro-da-me. Perché io possa comprendere un documento e - in un'accezione più ampia - un altro uomo, occorre che l'Altro partecipi largamente alla categoria dell'Io: bisogna che io già conosca il senso delle parole (o, più generalmente, dei segni) di cui si serve il suo linguaggio. Il che esige che io conosca egualmente la stessa realtà di cui queste parole, questi segni rappresentano il simbolo [...]. Dunque comprendiamo gli altri nella misura in cui assomigliano al nostro Io, alla nostra esperienza acquisita, al nostro stato d'animo, al nostro ambiente, al nostro universo mentale. Noi possiamo comprendere soltanto quello che, in misura abbastanza ampia, è già nostro e a noi vicino. (Marrou, 1988, p. 77)

Si consideri, però, l'aspetto pragmatico della produzione delle informazioni. Un valido aiuto viene allo storico dall'applicazione del metodo di *critica scientifica delle fonti*, che è conquista abbastanza recente. Come è noto, il metodo ha assunto un assetto definitivo soprattutto grazie all'opera dello storico tedesco Ranke. In piena epoca positivista Ranke sosteneva che lo storico dovesse limitarsi ad analizzare secondo il metodo critico le fonti documentarie, attenersi ai fatti e scrivere solo ciò che aveva trovato, esimendosi dall'esprimere giudizi o valutazioni a favore o contro le diverse visioni del mondo; allo stesso modo, doveva rinunciare all'aspirazione romantica di far rivivere lo spirito di un'epoca passata (cfr. Guarracino, 1983, p.87; Tosh, 1989, p. 69).

La critica scientifica delle fonti, così come è stata pensata e messa in pratica da Ranke, implica essenzialmente due momenti: quello della *critica esterna*, volta a verificare

l'autenticità e la provenienza del documento (scoprire da chi, dove, quando, come e perché è stato prodotto), e quello della *critica interna*, processo molto più complesso perché concerne l'attendibilità e l'interpretazione del contenuto (cfr. Tosh, 1989, p. 74; Marrou, 1988, p. 92 e ss.; Le Goff, 1981, p. 630).

Ogni storico sa che le fonti non sono sempre attendibili e ciò rende necessario confrontarle con altre testimonianze e giudicarle in base all'esperienza, alla conoscenza del periodo, a ciò che si sa dell'autore. Inoltre non sempre sono affidabili: per questo egli dovrà sottoporre ciascuna informazione a critica «mediante il riscontro con altre informazioni collegate» (Mattozzi, 1998, p. 5). Nel caso in cui scoprisse che esse sono false o tendenziose, dovrà chiedersi il perché e queste riflessioni potrebbero portarlo a formulare altre ipotesi di lavoro da verificare attraverso altre prove (Gardiner, 1978, p. 98).

Le informazioni prodotte a partire dalle fonti, che attengono al messaggio, al materiale, alla forma, alle dimensioni e agli eventuali segni aggiunti (Mattozzi, 1998, p. 6), non sono soltanto quelle esplicite. Lo storico è spesso impegnato in un'intensa attività inferenziale che si realizza ragionando sulle informazioni date esplicitamente e mettendole in relazione con le conoscenze che già possiede relativamente a quel periodo, a quel luogo, a quella civiltà, mettendo in relazione quella traccia con altre della stessa o di altre serie, quella traccia col contesto (Mattozzi 1998, p. 4).

Per molti storici contemporanei, come Marrou, dividere il lavoro di ricerca nei due momenti della critica esterna e della critica interna non ha senso: egli sosteneva che fosse possibile applicare una tale divisione solo ad una storia di tipo evenemenziale che si serve in prevalenza di fonti testuali, letterarie (Marrou, 1988, pp. 93-94). Egli suggeriva, piuttosto, di parlare di un unico e circolare percorso di comprensione del documento:

molto spesso in un lavoro storico [...] lo sforzo di comprensione non può più scindersi in due fasi, una esteriore e preliminare intesa a precisare la natura della testimonianza, l'altra, più essenziale, volta ad analizzare il contenuto; i due momenti divengono inseparabili e la conoscenza di quest'oggetto singolare può fondarsi soltanto sulle coincidenze che gli troviamo con la nostra esperienza generale di tutti i documenti provenienti dallo stesso momento del passato e [...] con la nostra esperienza dell'uomo. (Marrou, 1988, p. 105)

Sempre in questa seconda fase lo storico compila lo schedario in cui registrerà le informazioni prodotte (collegandole ad una fonte o a gruppi di fonti) e le relazioni tra di esse. Solo a questo punto la fonte assumerà «lo statuto di documento, uno statuto che irrigidisce il rapporto tra fonte e informazione: ogni documento è esibito come fonte e

prova solo per quelle informazioni accolte nel testo [storiografico]» (Mattozzi, 1998, p. 5). Il documento diventa così la 'carta giustificativa' del fondamento delle informazioni fattuali, la prova materiale delle relazioni che vengono individuate (Mattozzi, 1998).

Soprattutto nel corso dell'Ottocento molti storici - ne è massimo esempio Ranke, più volte citato - si convinsero che i documenti potessero 'parlare da soli' e che fosse possibile scrivere la storia in modo oggettivo (Carr, 1966, p. 17). Ancora oggi il campo della ricerca storica sembra essere diviso in due schieramenti:

da un lato gli eruditi meticolosi tutti intenti alla *toilette* dei documenti da pubblicare, filologi - ci sembra - più che storici veri e propri, preparatori e assistenti di laboratorio e non già scienziati; dal lato opposto, invece, forti personalità, ansiose di vaste sintesi e dominanti - con volo d'aquila - immensi settori del divenire storico. (Marrou, 1988, pp. 22-23)

L'applicazione del solo metodo critico e la registrazione pura e semplice delle informazioni che attraverso di esso si ricavano dalle fonti davano l'illusione di riuscire a risolvere il problema dell'obiettività che ha generato accesi dibattiti. Peter Winch (1983), criticando la distinzione che Hayden White introdusse tra cronaca e narrazione storica, ha sottolineato come nemmeno la cronaca possa essere considerata oggettiva, diretta, semplice perché «la *significanza* degli eventi è parzialmente costituita dalla nostra stessa concezione di sequenza temporale intelligibile anche a livello della cronaca» (Winch, 1983, p. 255).

L'aver tentato di porre la storia sullo stesso piano delle scienze naturali ha spesso portato a identificare il concetto di verità storica con quello di obiettività.

Oggi il problema sembra posto, se non superato, in termini diversi. Molti studiosi riconoscono che lo storico sarà sempre costretto ad accogliere nella sua conoscenza qualche elemento personale, soggettivo e che non solo non potrà mai assumere, come per tanto tempo gli è stato richiesto, un atteggiamento distaccato e impersonale, ma che ciò non è nemmeno auspicabile se si vogliono salvaguardare la ricchezza e la verità della storia (Marrou, 1988, p. 214).

La conoscenza storica non potrà mai essere completamente oggettiva dal momento che la storia è un incontro non reciprocamente ininfluente tra un oggetto conosciuto e un soggetto conoscente vivente e impegnato (Marrou, 1988, p. 199 e ss.; cfr. anche Carr, 1966, pp. 81-82; Veyne, 1973, p. 127) e che è il risultato dell'attività creatrice dello storico, elemento di mediazione tra il passato e il presente.

Ciò non vuol dire che le conoscenze sul passato siano il risultato di un libero esercizio dell'immaginazione, ma che «passando attraverso i suoi [dello storico] strumenti di conoscenza, questo passato ha subito una così profonda rielaborazione, un tale mutamento, da mostrarsi interamente cambiato, da divenire ontologicamente tutt'altra cosa» (Marrou, 1988, p. 51).

Del resto anche nell'ambito delle scienze naturali si è giunti a riconoscere che non può darsi alcuna conoscenza che sia «al “100%” aderente all'oggetto, assolutamente estranea a ogni intromissione del soggetto conoscente» (Marrou, 1988, p. 202).

Le Goff non si poneva il problema dell'obiettività, infatti scriveva: «Io non credo all'obiettività, la credo impossibile. Io credo all'onestà. L'onestà è tutto ciò che si dice francamente» (Le Goff, 1991, p. 30).

L'obiettività storica si pone come un traguardo ambizioso, da *costruirsi* «a poco a poco, attraverso le revisioni incessanti del lavoro storico, le laboriose rettifiche successive, l'accumulazione delle verità parziali» in una dimensione che è collettiva (Le Goff, 1981, p. 576). È proprio il dialogo che si sviluppa all'interno della comunità dei professionisti, ad incarnare, per Chaïm Perelman, l'idea di un progresso verso l'obiettività storica che è un «cammino infinito [...] verso una sintesi mai compiuta e sempre perfettibile» (Perelman, 1983, p. 859).

Altri studiosi, come Le Goff e Carr, hanno visto nella figura dello storico la chiave di volta per superare il problema. Lo storico può assicurare obiettività alla storia da un lato sollevandosi «al di sopra della visione limitata propria della sua situazione storico-sociale» (il che dipende dalla sua capacità di ammettere in quale misura è coinvolto in quella situazione, di ammettere che una totale obiettività è irraggiungibile), dall'altro proiettando «la sua visione nel futuro, in modo tale da acquisire una comprensione del passato più profonda e durevole di quella raggiunta dagli storici la cui visuale è limitata alla loro situazione immediata» (Carr, 1966, pp. 133-134). L'obiettività non può essere perseguita rispettando dei criteri stabiliti *hic et nunc*, ma rispettando un criterio situato nel futuro e destinato a cambiare e ad evolversi con l'evolversi dello sviluppo storico: «La storia viene ad avere un significato e un'obiettività soltanto allorché essa stabilisce un rapporto coerente tra il passato e il futuro» (Carr, 1966, p. 141).

Marrou considerava raggiunta la mèta della verità allorquando allo storico «si presentano *valide ragioni* di credere a quanto ha capito dei documenti» (Marrou, 1988, p. 208). Patrick Gardiner (1978, p. 101), invece, ha spostato l'obiettività all'esterno, sostenendo che essa dipende dalle prove e dalle testimonianze che si hanno a disposizione.

Topolski (1997) poneva la questione in termini differenti, soffermandosi sulla scrittura della storia. Parlando del racconto storico e della sua possibile obiettività, ha sottolineato la differenza semantica tra le nozioni di *neutralità* e di *oggettività*. L'obiettività della narrazione è realmente perseguibile e si misura in rapporto alla completezza e all'accuratezza dell'osservazione, mentre la neutralità, cioè la soppressione totale dell'ideologia dal racconto storico, è un vero mito e rende lo storico una figura artificiosa. La critica di Topolski alla pretesa di neutralità non esclude la possibilità di arginare le passioni e le posizioni ideologiche, che sono sempre presenti nel lavoro di uno storico, attraverso la considerazione di altre posizioni ideologiche e la discussione tra professionisti che assicura un «criticismo reciproco» (Topolski, 1997, p. 139).

Riassumendo, nella seconda fase del suo lavoro lo storico trova e seleziona le tracce, poi le trasforma in fonti. Prima di potersi servire dei fatti (trovati nei documenti o inferiti), deve decidere se considerarli o meno *storici*.

Per definire un fatto senza assegnargli ancora alcun attributo ci si può riferire a quanto scritto da Antiseri:

Un fatto è qualcosa di osservabile che occupa un certo spazio e dura per un certo tempo; qualcosa di cui si predicano attributi e relazioni direttamente o indirettamente controllabili. Ma questi attributi e relazioni sono predicati, cioè concetti che figurano dentro a teorie. E le teorie mutano [...]. (Antiseri, 2005, p. 106)

Occorre, ora, cercare di capire cosa renda un semplice fatto un fatto *storico*.

Per lungo tempo il fatto storico è stato considerato come un «dato la cui articolazione e significazione sono oggettivamente fissati» (Mattozzi, Di Tonto, 2000). Ci sarebbe, cioè, un «nocciolo duro rappresentato dai fatti» avvolto da una «polpa [...] costituita dalle interpretazioni, soggette a discussione» (Carr, 1966, p. 14). Esisterebbero alcuni fatti fondamentali, identici per tutti gli storici, che formano una sorta di «spina dorsale della storia» (Carr, 1966, p. 14).

In realtà lo scopo del lavoro sulle fonti è proprio quello di *costituire* un referente, elaborare un costrutto - il fatto storico - che è l'unità di analisi della storiografia (Mattozzi, Di Tonto, 2000). Può risultare divertente riferire, a questo proposito, l'immagine proposta da Carr: i fatti storici non sono pesci allineati sul banco del pescivendolo, ma pesci che nuotano liberamente nel mare; lo storico è il pescatore che pesca la sua preda, in parte condotto dal caso, in parte dagli strumenti che usa per la pesca e dalla parte di oceano in cui pesca (Carr, 1966, pp. 28-29).

Il fatto storico non esiste in sé (Veyne, 1973, p. 63), non è un'entità che lo storico trova già pronta in attesa di qualcuno che la raccolga (Gardiner, 1978, pp. 94-95), ma viene fabbricato «lentamente, faticosamente, grazie all'aiuto di mille osservazioni saggiamente interrogate, di dati [...] ricavati laboriosamente da molteplici documenti [...], per mezzo di ipotesi e congetture, per mezzo di un lavoro delicato e appassionante» (Febvre, 1976, p. 73). È lo storico a decidere quali fatti debbano essere presi in considerazione, in quale ordine e in quale contesto di riferimento, ed è sempre lui che riesce a farli 'parlare' ponendo le giuste domande (Carr, 1966, p. 17).

Raccogliere i fatti non significa raccogliere prove e testimonianze, selezionare fatti nudi, crudi e isolati. Significa esaminare le prove al fine di trarne deduzioni, oppure sostituirle, ampliarle o correggerle (Gardiner, 1978, p. 98). Un fatto storico, come ha affermato Le Goff, è il risultato di un montaggio che «esige un lavoro sia tecnico che teorico» (Le Goff, 1981, p. 568). Lo storico «crea i suoi materiali, o, se si vuole, li ricrea» (Febvre, 1976, pp. 73-74).

Il campo storico sembrerebbe indeterminato, ma c'è un limite: tutto ciò che vi è compreso deve essere realmente accaduto (Veyne, 1973, p. 29) oppure deve essersi «ipoteticamente manifestato» (Topolski, 1997, p. 150).

Solo alcuni fatti sono considerati importanti e, come tali, possono fregiarsi dell'attributo di *storico*. Alcuni storici hanno legato l'importanza, e quindi la storicità di un fatto, alle conseguenze prodotte (cfr. Cassirer, 1977, p. 326; Veyne, 1973, p. 42); altri si sono affidati, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, a metodi statistici, tentando, in questo modo, di arginare il problema del libero arbitrio (Cassirer, 1977, pp. 331 e 328); altri ancora hanno considerato *storici* quei fatti manifestatisi nel passato che, in un modo o nell'altro, hanno coinvolto l'uomo (Topolski, 1997)²⁶.

Interessante distinzione è quella proposta da Veyne tra *fatto-documento* e *fatto-valore*: ciò che «distinguerebbe dagli altri avvenimenti quelli che noi giudichiamo degni della storia è il valore che noi gli attribuiamo» (Veyne, 1973, p. 89), cioè la notabilità (Scarano, 2004) che è «inscindibile da un processo di valutazione e selezione che deriva dalla visione del mondo propria dello storico, e che necessariamente conduce ad una ricostruzione del passato condizionata appunto da questa visione» (Perelman, 1983, p. 852).

²⁶ Topolski (1997) ha sostenuto che un fatto storico può essere rappresentato da azioni umane, dai risultati di queste azioni, dai cambiamenti nella sfera naturale, da fenomeni biologici che hanno prodotto conseguenze sull'uomo, o che, comunque, lo hanno coinvolto in prima persona (p. 150).

L'ago della bilancia sembra pendere decisamente sul presente e sugli storici che ricercano e giudicano l'importanza, la significatività di un fatto piuttosto che di un altro. Non esisterebbe, quindi, una scala di importanza che non sia soggettiva, imputabile unicamente allo storico e al contesto - inteso in senso ampio - nel quale vive.

Mattozzi, invece, ha legato l'attribuzione dell'aggettivo *storico* alle 'capacità' del fatto di rappresentare un'interruzione, di produrre cambiamenti, novità, sia in senso positivo sia negativo:

Possiamo considerare ogni accadimento o azione umana o complesso di accadimenti e/o azioni umane, che abbiano un inizio e una fine, come una "unità fattuale" che si compie in un intervallo di tempo finito e in uno spazio individuabile. [...] Tra i fatti noi siamo abituati a distinguerne certi ai quali concediamo il privilegio di essere "storici". Diamo all'aggettivo "storico" una forte connotazione. Intendiamo usarlo come sinonimo di importante, di discontinuo rispetto a fatti ripetitivi o durevoli, di capace di produrre effetti innovativi, di causare mutamenti. Attribuire ad un fatto la qualifica di "storico" è dire che esso è importante in sé e per sé e perciò meritevole di essere studiato, analizzato, compreso. (Mattozzi, Di Tonto, 2000)

Se lo storico condividesse l'idea che i fatti storici esistono indipendentemente dalle sue scelte, non potrebbe far altro che tentare di modificare le conoscenze di fatti già noti e la sua libertà di 'invenzione' sarebbe fortemente limitata (Mattozzi, 1998).

Per Braudel (1983) l'importanza degli avvenimenti (quelli che rientrano nel tempo breve, il tempo individuale) è direttamente proporzionale al loro *peso temporale* che consiste nel permettere di «guardare in profondità», nell'essere eventi *lunghi*, che 'durano', che non cessano di avere conseguenze (Braudel, 1983, p. 24)²⁷.

Veyne, invece, ha affermato che i fatti storici esistono solo negli (e in funzione degli) *intrecci*, itinerari tracciati dagli storici attraverso il campo degli avvenimenti (Veyne, 1973, p. 68).

Parlare di scelte, di itinerari tracciati dagli storici, non deve far pensare che la storia realizzi una *cognitio minor* rispetto a quella delle scienze cosiddette esatte. Nemmeno nella scienza esistono fatti 'bruti': affermarlo, per Febvre, equivarrebbe a dichiarare la propria ignoranza rispetto alle condizioni e ai metodi della scienza stessa (Febvre, 1976). È «lo scienziato [...] [che] riesce a trasformare i fatti bruti - pezzi o aspetti di realtà indifferenziata - in *fatti scientifici*» (Antiseri, 2005, p. 106).

Sempre più spesso sono gli stessi scienziati che presentano la scienza come una creazione, come sempre intenta a costruire il proprio oggetto di studio (Febvre, 1976, p. 73-74, pp.

²⁷ Cfr. § 3.12.3.

150 e ss.). Una filosofia delle scienze che si definisca veramente rigorosa non potrà non riconoscere il contributo attivo, creatore, apportato dallo studioso alla «stilizzazione del reale» (Marrou, 1988, p. 200).

Anche la collezione di fatti storici che ci vengono presentati come ‘bruti’ e uguali per tutti,

capaci autonomamente di comporre una storia trascritta nel momento stesso in cui gli avvenimenti si sarebbero prodotti, ha essa stessa una storia, che è quella del progresso della conoscenza e della coscienza degli storici. A tal punto che, per accettare la lezione dei fatti, siamo in diritto di chiedere che ci si associ innanzi tutto al lavoro critico che ha preparato la concatenazione di quei fatti nello spirito di chi li invoca. (Febvre, 1976, p. 144)

2.2.3. *La terza e la quarta fase*

Nel corso della terza fase del percorso di ricerca lo storico procede al trattamento e all'organizzazione delle informazioni, dirette o inferenziali, prodotte mediante l'esame delle fonti che egli stesso ha selezionato. Egli «osserva, legge, analizza, confronta, interpreta, critica, inferisce» (Mattozzi, 1998, p. 7), mette in moto una serie di operatori cognitivi che gli permetteranno di dare un'organizzazione e una struttura significativa e coerente agli elementi informativi (Mattozzi, 1990, p. 11).

Mattozzi ha definito *operatori cognitivi* le

nozioni che presiedono, in un primo tempo, alle operazioni necessarie per far procedere la ricerca e, in un secondo tempo, alle operazioni di strutturazione della comunicazione dei risultati della ricerca. Essi sono il presupposto di qualunque operazione cognitiva sia di carattere quotidiano sia d'ordine scientifico. (Mattozzi, 1995, p. 17)

C'è chi preferisce classificarli semplicemente come *concetti* o *concetti organizzatori* (Mattozzi, 1995, p. 17) o come «nozioni che hanno reso possibile ed hanno sollecitato la esecuzione di un'operazione di organizzazione degli elementi informativi» (Mattozzi, 1995, p. 15), ma la sostanza non cambia.

Le operazioni che lo storico compie sulle informazioni prodotte a partire dalle fonti sono «di selezione e classificazione tematica e seriale; di organizzazione temporale; di distinzione in eventi, mutamenti e permanenze; di connessione in problemi e spiegazioni [...]» (Mattozzi, 1990, p. 38).

Le relazioni che egli stabilisce tra le informazioni possono, quindi, essere di vario tipo: tematiche (le informazioni vengono organizzate per *temi* e *sotto-temi*), temporali (le informazioni vengono messe in relazione in base a criteri di *successione*,

contemporaneità, durata, lunga durata, periodo, ciclo, congiuntura), fattuali (i fatti vengono classificati attraverso gli operatori *evento* - ovvero fatto particolarmente importante e decisivo -, *mutamento* e *permanenza*) e di intreccio (i fatti vengono messi in rapporto attraverso legami di *spiegazioni* e *problemi*) (Mattozzi, 1995, pp. 15 e 18).

Nel momento in cui stabilisce legami di spiegazione e problematizzazione, lo storico lavora come farebbe un matematico che deve risolvere un problema (Mattozzi, 1992). In matematica, un problema è

una relazione o un sistema di relazioni fra certi elementi noti e altri elementi non noti relativi a una certa questione. Risolvere il problema significa chiarire gli elementi non noti. Gli elementi noti e le loro correlazioni sono i dati o termini del problema. Sulla loro base si cerca di conoscere dati ignoti o relazioni ignote che non potrebbero esser già nei dati. Analogamente quando lo storico problematizza usa gli elementi noti grazie al lavoro sulle fonti e grazie alle preconoscenze per porsi problemi circa le relazioni tra i fenomeni. Quelle relazioni, generalmente, non sono date dalle fonti e sono il frutto delle operazioni intellettuali dello studioso. (Mattozzi, 1992, p. 5)

Di diverso avviso Veyne il quale ha sostenuto che i fatti storici non si trovano mai isolati, ma organizzati in insiemi piuttosto rigidi in cui possono figurare come cause, fini, occasioni e così via. Tra di essi c'è già un'organizzazione naturale, essi sono già collegati in maniera oggettiva e imm modificabile: lo storico deve soltanto 'ritrovare' questi legami, prenderne atto (Veyne, 1973, p. 59-60). Se un momento di 'creazione' c'è, Veyne lo ha collocato a livello di scelta dell'intreccio. Un fatto

rinvia ad un intreccio di cui è un episodio, o, meglio, ad un numero indefinito di intrecci [...]. Descrivere una totalità è impossibile, e ogni descrizione è necessariamente selettiva. Lo storico non traccia mai la topografia completa del campo degli avvenimenti; può tutt'al più moltiplicare gli itinerari che lo attraversano. (Veyne, 1973, p. 64)

D'altra parte, per Veyne, nella storia non c'è spazio per la creazione, ma solo per la ricostruzione (Veyne, 1973, p. 128).

La quarta e ultima fase è rappresentata dal momento della *scrittura* che approfondirò nel prossimo capitolo.

2.3. La scientificità della storia

Il dibattito relativo alla scientificità della storia ha tenuto banco per molto tempo, e alla domanda se la storia e la scienza siano o meno differenti e in che cosa, gli storici, i filosofi della storia e i filosofi della scienza hanno risposto in modi differenti.

Per mettere a fuoco i termini del dibattito in modo molto generale, faccio riferimento al contenuto della terza delle *Sei lezioni sulla storia* (1961) in cui Carr ha ricordato le cinque principali obiezioni avanzate da coloro che sostengono che la storia sia nettamente distinta dalla scienza:

- 1) [...] la storia ha a che fare esclusivamente con l'individuale, e la scienza con il generale;
- 2) [...] dalla storia non si traggono insegnamenti di sorta; 3) [...] la storia è incapace di fare previsioni; 4) [...] la storia è necessariamente soggettiva, dal momento che l'uomo osserva se stesso; 5) [...] la storia, a differenza della scienza, implica problemi religiosi e morali. (Carr, 1966, p. 70)

Lo studioso inglese ha analizzato puntualmente queste obiezioni e, al termine della lezione, ha sottolineato soprattutto che la scienza e la storia sono legate da una identità di scopi. Sia gli storici sia gli scienziati sono, infatti, impegnati nello studio dell'uomo, dell'ambiente che lo circonda e delle reciproche azioni dell'uno sull'altro: «l'oggetto della ricerca è identico per tutti: la conoscenza dell'ambiente e la possibilità di dominarlo» (Carr, 1966, p. 95).

Pur convenendo che storia e scienza non sono differenti perché si occupano dello stesso mondo, Gardiner ha sottolineato che differenze esistono in termini di fini, metodi e quadri di riferimento (Gardiner, 1978, pp. 48-49). Le affermazioni fondamentali che egli ha elencato a sostegno dell'autonomia della storia come campo del sapere sono le seguenti: 1) gli eventi storici sono eventi passati e quindi non possono essere conosciuti nello stesso modo in cui si conoscono gli eventi presenti; 2) gli eventi storici sono unici e inclassificabili; 3) la storia descrive le azioni, le affermazioni e i pensieri degli uomini, non il comportamento della 'materia morta', come la scienza; 4) gli eventi storici sono di una ricchezza e di una complessità irriducibile (Gardiner, 1978, pp. 48-49).

Affermare che la storia sia differente dalla scienza non significa che essa manchi di un suo rigore: molti storici lo hanno collocato e lo collocano a livello del metodo. Per Veyne, ad esempio, il lavoro di ricerca è rigoroso quando viene applicato il metodo critico (Veyne, 1973, p. 28); altri storici, consapevoli che non si potrà mai ripristinare la realtà del passato, ma solo rappresentarla in un qualche «modello d'intelligenza», attribuiscono la qualifica di *storia* solo a quella prodotta secondo i procedimenti ammessi *in quel presente* dagli specialisti del settore (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Febvre indicava la storia non come una scienza, ma come uno «studio condotto scientificamente» (Febvre, 1976, p. 141)²⁸. Questa formula, secondo lo storico, avrebbe il pregio di richiamare non tanto caratteristiche di esattezza e di universalità, ma una delle ‘forze motrici’ dell’uomo di scienza, cioè

l’inquietudine, il rimettere in causa - non perpetuo e maniaco, ma ragionato e metodico - le verità tradizionali, il bisogno di riprendere, di rimaneggiare, di ripensare quando è necessario e non appena è necessario, i risultati acquisiti, per riadattarli alle concezioni e quindi alle condizioni nuove dell’esistenza che il tempo e gli uomini - gli uomini nel tempo - continuamente foggiano. (Febvre, 1976, p. 141)

Un’inquietudine che è comune sia allo scienziato sia allo storico, il cui lavoro implica le stesse operazioni fondamentali che sono anche alla base della ricerca scientifica: porre problemi e formulare ipotesi (Febvre, 1976, p. 143). Due operazioni che al tempo di Febvre venivano già considerate come le più pericolose di tutte perché procedere per problemi e per ipotesi significava «far penetrare nella cittadella dell’oggettività il cavallo di Troia del soggettivismo...» (Febvre, 1976, p. 143).

Molti storici positivisti rifiutavano l’idea di procedere per ipotesi e seguivano il dettame *Hypotheses non fingo*. Per classificare i fatti seguivano rigorosamente l’ordine cronologico, ma, per Febvre, ciò costituiva semplicemente un inganno (Febvre, 1976, p. 74).

Per rendersi conto di quanto le ipotesi siano fondamentali per il lavoro dello storico basta pensare alle periodizzazioni e alle delimitazioni spaziali: esse non sono fatti, ma ipotesi interpretative, strumenti conoscitivi che lo aiutano nella ricerca, che possono essere valide e feconde in determinati contesti e svianti ed errate in altri (Carr, 1966, pp. 68-69). Gardiner, trattando delle ipotesi di collegamento tra fatti storici, ha richiamato l’attenzione su un’altra loro caratteristica, quella di essere un momento di un percorso circolare che porta lo storico prima ad esaminare i fatti e ad elaborare ipotesi di collegamento, poi a tornare sui fatti per confermare, modificare, respingere le ipotesi di partenza o elaborarne di nuove (Gardiner, 1978, p. 100).

Le ipotesi permettono di organizzare i fatti, di classificarli, di individuare relazioni.

A proposito dei fatti voglio richiamare l’attenzione su un argomento che ho in parte già affrontato: sia la storia sia la scienza si ‘costruiscono’ i propri oggetti di studio, *fatti storici* e *fatti scientifici*, utilizzando strumenti fondamentali come concetti e teorie (Antiseri,

²⁸ Cfr. anche Marrou (1988) che ha parlato di «conoscenza scientificamente elaborata del passato» (p. 25 e pp. 74-75).

2005, p. 106). La storia si costruisce il passato di cui ha bisogno, ma in ciò, secondo Febvre, «non c'è nulla di scandaloso, né traccia di attentato alla pretesa maestà della Scienza. La Scienza non si fa nelle torri d'avorio: si fa nel fervore della vita, per opera di uomini vivi, immersi nel secolo» (Febvre, 1976, p. 81).

Ciò che lega ulteriormente la storia alla scienza è la natura probabilistica e mai certa delle conclusioni cui si arriva attraverso il percorso di ricerca:

Si dice che le teorie fisiche moderne considerino unicamente le *probabilità* del verificarsi di determinati eventi. Oggi la scienza è più incline a ricordare che l'induzione può condurre logicamente soltanto ad affermazioni di probabilità o a supposizioni fondate, e preferisce considerare le proprie affermazioni come indicazioni o regole generali la cui validità può essere saggiata soltanto alla prova dei fatti. (Carr, 1966, p. 77)²⁹

La scienza elabora leggi generali per mezzo delle quali conosce la molteplicità del reale.

Resta da chiarire se anche in storia sia possibile arrivare alla formulazione di leggi.

Carl Gustav Hempel ha sostenuto che anche in storia esistono delle leggi e che gli storici possono arrivare ad elaborare delle spiegazioni intorno a fatti, processi, fenomeni del passato utilizzando il modello nomologico-deduttivo³⁰. Una discussione dettagliata del rapporto tra le leggi e la storia richiederebbe uno studio separato. Voglio qui solo soffermare l'attenzione sul fatto che diversi storici contemporanei, come Marrou, hanno sottolineato come in storia alcuni abbiano tentato e tentino di far passare per leggi «osservazioni di carattere generale [...] condizionate dalla prospettiva transitoria sotto cui lo storico ha deciso di esaminare certi aspetti del passato» (Marrou, 1988, p. 180). In campo storico, per Marrou, non possiamo affermare di trovarci di fronte a leggi di natura scientifica che hanno una portata generale e che sono elaborate attraverso l'osservazione di fenomeni ben definiti; si può solo parlare di «accostamenti - indubbiamente giustificati - capaci di dare rilievo a somiglianze parziali, che vengono messe in evidenza secondo quella determinata prospettiva in cui siamo invitati a porci dall'autore» (Marrou, 1988, p.181).

Il grado di scientificità della storiografia è stato collegato da Topolski con il grado di consapevolezza dello storico rispetto alle credenze e alle teorie che guidano il suo lavoro di ricerca e che, in grande parte, dovrebbero anche spiegarlo: «Questa auto-conoscenza è, a nostro parere, necessaria se vogliamo accostarci sempre più ai limiti della

²⁹ Il corsivo è mio.

³⁰ Per approfondimenti si legga, ad esempio, Antiseri (2005).

scientificità, e quindi procedere nel nostro cammino verso la verità» (Topolski, 1983, p. 183).

2.4. *L'interpretazione del passato*

Lo storico che si limiti ad una narrazione cronologica degli eventi non assolve, secondo Cassirer (1977, pp. 307-309), il suo compito, che consiste nel comprendere la vita umana, nel cogliere la vera vita. Se si conviene con Febvre che tutta la storia è una scelta, non si può non concordare anche sul fatto che l'uomo che pensa di poter riprodurre, ricostruire il passato così come si è realizzato, è un illuso perché l'uomo può solo interpretare, organizzare (Febvre, 1966, pp. 452-463), rappresentare il passato e «attribuirgli un significato e un'intelligibilità» (Mattozzi, 1995, p. 9).

Per alcuni l'interpretazione non è solo un punto di arrivo del lavoro di ricerca, ma ne è anche la base:

La teoria precede la storia: la teoria, ovvero la posizione - cosciente o no - assunta dallo storico di fronte al passato: scelta e delimitazione del soggetto, problemi proposti, concetti adoperati e, soprattutto, tipi di relazioni, sistemi d'interpretazione e valore relativo attribuito a ciascuno di essi: solo il credo filosofico professato suggerisce allo storico la scelta del sistema di pensiero in funzione del quale ricostruirà e - come egli ritiene - spiegherà il passato. (Marrou, 1988, p. 167)

Lo storico, cioè, assume una prospettiva d'indagine, un modello d'interpretazione che lo guida nel suo lavoro sin dall'inizio.

L'interpretazione permea tutte le fasi della ricerca, tanto che, secondo alcuni, non avrebbe senso distinguere la fase del lavoro erudito da quella dell'interpretazione in cui un posto strategico è occupato dall'immaginazione pur vincolata a dati attendibili (Scarano, 2004, p. 204).

L'interpretazione è presente nel momento in cui lo storico sceglie le tracce da trasformare in fonti di informazioni e, quindi, in documenti probatori, e nel momento in cui le interpreta conferendo loro lo *status* di *simboli* portatori di un significato che va al di là delle apparenze immediate, «visibile soltanto attraverso una ricostruzione mentale che aggiunga a ciò che si vede ciò che non si vede più e che, presumibilmente, un tempo era visibile» (Scarano, 2004, p. 94).

Attraverso la traccia-simbolo lo storico tenta di recuperare le *cose* scomparse, ma ciò è possibile solo attraverso la congettura, «leggendone i relitti parziali, che sono ancora *cose*,

ma ormai *diverse* dall'originale, perché metamorfosate dal tempo: ridotte, frantumate, spostate» (Scarano, 2004, p. 94). Lo storico, proprio come il fisico,

vive in un mondo di simboli. Così per prima cosa egli deve imparare a leggere i simboli. Per semplice che esso possa sembrare, ogni fatto storico può venire determinato e compreso solamente in base ad una preliminare analisi di simboli. La prima e più immediata materia della conoscenza storica non è costituita da cose e da avvenimenti, bensì da documenti e da monumenti. Soltanto grazie alla mediazione e con la introduzione di questi dati simbolici si può avere un'idea della realtà storica, degli avvenimenti e degli uomini del passato. (Cassirer, 1977, pp. 296-297)

Il modo in cui si leggono e comprendono i simboli del passato, secondo Marrou, non è differente dal modo in cui si legge e si comprende il presente:

nulla di peculiare vi è nella comprensione del passato: si tratta dello stesso processo di cui si serve la conoscenza degli altri nel presente e, in particolare (poiché spesso e nel migliore dei casi il documento in questione è un "testo"), nella comprensione del linguaggio articolato. E qui inviterò il mio lettore a riportarsi ai classici della psicologia del linguaggio (Janet, Delacroix, Piaget...), nei quali sarà possibile constatare questo fatto indicativo: il comportamento - normale o patologico -, analizzato da questi autori, è esattamente identico - psicologicamente e gnoseologicamente - a quello dello storico che si trova di fronte documenti del passato. Ecco spiegarci come si giunge, nel presente, alla comprensione della parola ascoltata: non appena nella coscienza si forma un'interpretazione, questa si precisa, si controlla, si corregge. Ebbene, il lavoro dello storico si compie seguendo lo stesso ordine apparentemente paradossale, e che potrebbe *grosso modo* definirsi come un circolo vizioso [...]. (Marrou, 1988, pp. 76-77)

La realtà simbolica delle tracce è tale che esse non possono essere interpretate in modo univoco e una volta per tutte (Cassirer, 1977, p. 310). L'interpretazione dei simboli, che precede il momento della costruzione dei fatti, è, secondo Cassirer, l'unico modo per avvicinarsi alla verità storica (Cassirer, 1977, p. 326).

L'attività interpretativa dello storico è presente anche nel momento in cui egli, trovandosi di fronte a eventuali lacune presenti nelle tracce, per produrre informazioni non immediatamente esplicite, compie un'intensa attività inferenziale 'inserendo' nuovi elementi che permetteranno di dar vita ad un quadro coerente e compiuto, attraverso un atto di *invenzione*³¹. Si tratta di un atto arbitrario, di interpretazione soggettiva, così come è del tutto arbitrario - una «indebita sottrazione di verità» - che lo storico tralasci dati

³¹ Topolski (1997) ha elencato una serie di miti - intesi come strutture mentali che organizzano il pensiero dei ricercatori nel corso della loro attività e che li conducono alla strutturazione di una presunta realtà - tra i quali quello della *coerenza*. Questo mito riguarda la tendenza naturale dello storico (in realtà di tutti gli uomini) a far fronte ad informazioni frammentarie e lacunose tentando in vari modi (ad esempio attraverso spiegazioni *ad hoc*) di colmarle per costruire *totalità* descrittive ed esplicative, per offrire al suo pubblico un'immagine del passato senza lacune e rigorosamente coerente (p. 105).

ritenuti superflui e privi di significato per costruire una «storia omogenea» (Scarano, 2004, p. 204).

Anche l'abilità nel porre domande alla traccia - «che si mette all'opera promossa dal bisogno di informazioni dettato dal tema o dal problema e sulla base delle preconoscenze possedute dallo studioso e della sua conoscenza delle caratteristiche delle fonti» (Mattozzi, 1992, p. 6) - è connessa con quella dell'interpretazione poiché la precede e la prepara. Lo storico, ponendo domande, formulando ipotesi risolutive e mettendole alla prova sulla base delle tracce analizzate, interpreta (Antiseri, 2005, p. 125). Nel momento in cui cerca di spiegare le espressioni e il contesto dei documenti selezionati, procede elaborando delle ipotesi in base alle proprie esperienze umane e alle sue conoscenze teoriche (Marrou, 1988, p. 80). Come affermava Febvre (1976, p. 143), senza i problemi e senza le ipotesi ci sarebbero solo narrazioni, compilazioni:

Allo stesso modo, se lo storico non si pone problemi, o se, essendoseli posti, non formula ipotesi per risolverli, ho ragione di dire, in fin dei conti, che, in fatto di mestiere, di tecnica, di sforzo scientifico, è piuttosto in ritardo persino sull'ultimo dei nostri contadini: perché essi ben sanno che non devono lanciare alla rinfusa le loro bestie nel primo campo che trovano, perché esse vi pascolino come Dio vuole; ma le installano, attaccate a un palo e le fanno brucare in un posto piuttosto che in un altro. E ne sanno il perché. (Febvre, 1976, p. 144)

Nel paragrafo 2.2.2. ho parlato dell'attribuzione della caratteristica di *storicità* ad un fatto: è lo storico che, in base a sue precise scelte, ad una sua interpretazione, decide quali fatti siano storici e funzionali alla sua ricerca e quali no (Carr, 1966, p. 19, p. 130). Si deve anche considerare che il movimento è bidirezionale e reciprocamente influente: lo storico continuamente adatta l'interpretazione ai fatti e i fatti all'interpretazione (Antiseri, 2005, p. 115).

Una volta individuati i fatti storici, l'interpretazione agisce a livello di organizzazione e ordinamento degli stessi. In base alle sue interpretazioni lo storico attribuisce significati, concettualizza (si pensi al concetto interpretativo di *sistema feudale*, ma gli esempi si potrebbero moltiplicare), valuta, formula giudizi (Mattozzi, 1995, pp. 12-13), individua e pone relazioni tra i fatti (Mattozzi, 1995; Scarano, 2004, p. 110), sceglie un intreccio oppure un altro (Veyne, 1973, p. 68). Si pensi nuovamente alla periodizzazione e alla delimitazione spaziale operati dallo storico rispetto al tema/problema scelto: azione necessaria ma arbitraria, frutto dell'interpretazione e «pur sempre fittizia rispetto alla

continuità ininterrotta del tempo e dello spazio oggettivi ed esterni» (Scarano, 2004, p. 60)³².

Lo storico interpreta anche attraverso la scrittura: «Esporre ciò che nel passato è realmente accaduto è possibile soltanto attraverso l'interpretazione, che seleziona e connette gli eventi notabili trasformandoli in parola» (Scarano, 2004, p. 79). Febvre scriveva che un'opera storica è

un insieme di fatti raccolti, raggruppati, organizzati dagli storici, in modo tale da costituire un anello di quelle grandi catene di fatti omogenei e distinti (politici, economici, religiosi, ecc.) di cui gettiamo la rete, più o meno fitta, sul passato dell'umanità. Siamo noi a foggare e rifoggare senza posa queste catene, nel nostro bisogno di organizzare il passato [...]. (Febvre, 1976, p. 110)

Nel momento in cui si appresta alla scrittura del testo, lo storico si lascia guidare da 'progetti' «che fungono da quadro di riferimento di un'interpretazione storica degli enunciati contenuti nelle fonti» (Rüsen, 1983, p. 203).

Nella scrittura si riflette ed emerge chiaramente un'altra caratteristica dell'interpretazione storica, quella di non essere 'data per sempre': la storiografia, come genere «istituzionalmente veridico», è infatti «caratterizzato dall'imperfetta chiusura, contraddistinto da un autore impegnato nella ricerca e nell'interpretazione della verità (e perciò esposto al dubbio e allo scacco, nonché al controllo del lettore)» (Scarano, 2004, p. 205)³³.

Di fronte alla molteplicità delle interpretazioni possibili si potrebbe correre il rischio di cadere nel soggettivismo e nel relativismo più estremi. Ancora una volta si può volgere lo sguardo alla scienza: anche le teorie scientifiche cambiano - ciascuna viene elaborata in ragione del livello di conoscenza raggiunto in un certo periodo -, ma non per questo debbono essere considerate infondate e soggettive (Kuhn, 1962).

Popper rivendicava il diritto di ogni generazione a elaborare interpretazioni proprie in virtù dei continui mutamenti del presente che, a loro volta, recano mutamenti a livello di problemi da affrontare, bisogni da soddisfare e interessi da seguire (Popper, 1974, pp. 352-353).

In uno dei saggi raccolti in *La cultura dell'educazione* (1996) Jerome Bruner, trattando del problema dell'interpretazione in storia, si è chiesto se non ci sia davvero nulla di

³² Ne è un esempio la periodizzazione classica *Rinascimento*, introdotta nel 1840 in Francia ad opera di Jules Michelet, che Febvre analizza diffusamente in *Problemi di metodo storico* (1976, pp. 55-65).

³³ Cfr. § 3.1. e § 3.9.

‘sacro’ e si è dato questa risposta: «Di sacro c’è che *qualsiasi* ricostruzione del passato, del presente o del possibile che sia ben forgiata, ben argomentata, scrupolosamente documentata e prospetticamente onesta merita rispetto» (Bruner, 2009, p. 104). La polisemia, a proposito di storia e di interpretazioni, è, secondo lo psicologo statunitense, la regola. L’unico limite e requisito deve essere quello della *verosimiglianza* che egli ha definito come «un insieme di coerenza e utilità pratica» che non si può specificare rigidamente e una volta per tutte (Bruner, 2009, p. 103).

Non tutte le ipotesi e interpretazioni storiche hanno lo stesso valore: alcune non sono empiricamente controllabili, altre non sono coerenti con le testimonianze esistenti, altre ancora non riescono a integrare i fatti scelti in un insieme coerente e significativo (Popper, 1974, p. 350).

In alcuni casi interpretazioni corrette possono convivere con altre relative anche al medesimo tema/problema, anzi c’è la possibilità che si integrino e si completino se attendono ad aspetti differenti. La coesistenza di ipotesi contraddittorie che tentano di spiegare lo stesso problema è del resto consueto anche in campo scientifico:

Dappertutto, in tutte le scienze, oggi non vi sono se non opposizioni, contrasti, antinomie. Qui, in questo istituto [quello della storia], lasciamo che quanti vanno irridendoci e denunciano la nostra impotenza, gridino il loro scherno. Essi dimenticano solo una cosa: che all’origine di ogni acquisizione scientifica c’è il non-conformismo. I progressi della Scienza sono frutti della discordia. (Febvre, 1976, p. 82)

Quando due teorie sono incompatibili, semplicemente si aspetta che emergano fatti decisivi che possano farne sopravvivere solo una.

Lo storico che mette in discussione l’interpretazione di un suo collega lo fa, nella maggior parte dei casi, non perché la ritenga completamente falsa (in questo caso non la degnerebbe nemmeno di attenzione), ma perché ulteriori fatti, nuove tracce o l’assunzione di un diverso punto di vista hanno dimostrato che quel giudizio era inadeguato, unilaterale o sviante (Carr, 1966, p. 130). Perelman ha affermato, a questo proposito, che la scoperta di nuove tracce e di nuovi fatti non è mai solo un caso:

Se lo storico si prende la briga di intraprendere una ricerca e di renderne noti gli esiti, vuol dire che è convinto di poter produrre delle innovazioni: sia che disponga di nuove fonti, sia che la sua impostazione, grazie alla sua originalità, gli permetta di gettare nuova luce su un tema noto. Non capita quasi mai che la scoperta di nuove fonti sia frutto solamente del caso. In generale, il ricercatore si rivolge ad esse perché, dal suo punto di vista, la sintesi offerta da uno storico anteriore gli appare insoddisfacente [...]. (Perelman, 1983, p. 850)

Gli storici che danno vita a diverse interpretazioni di uno stesso avvenimento, fatto, processo o periodo storico innescano un fecondo lavoro di verifiche, confutazioni e ricostruzioni e ciò illumina gli oggetti di studio di nuova luce (Veyne, 1973, p. 274). Come accade in campo scientifico, anche in campo storico è grazie alla discussione, al lavoro collettivo e alla reciproca critica tra professionisti che si raggiunge l'equilibrio (Marrou, 1988, p. 87).

La molteplicità delle interpretazioni potrebbe diventare un ostacolo solo nel caso in cui lo storico smettesse, adagiandosi su interpretazioni comode e semplici, di vedere la realtà «nella sua autentica e sconcertante molteplicità» (Marrou, 1988, p. 171) e se dimenticasse che, per arrivare a elaborare quella interpretazione, ha selezionato e ha scelto di prendere in considerazione soltanto alcuni aspetti del passato tralasciandone altri (Marrou, 1988, p. 173).

Le Goff (1981) e Braudel (1983) si sono trovati d'accordo nell'affermare che ciò che rende la storia una scienza e che le permette di fare un grande passo avanti verso l'obiettività è proprio la possibilità di operare confronti, di raggiungere «un largo accordo degli specialisti sul valore di una gran parte di ogni opera storica» (Le Goff, 1981, p. 575). Tante sono le interpretazioni possibili, ma nessuna può dirsi «data per sempre» (Le Goff, 1981, p. 572), non solo perché nuove tracce possono emergere, perché una stessa traccia può essere studiata da diversi punti di vista, ma perché la conoscenza storica, come si è detto ad inizio capitolo, è indissolubilmente legata al presente: «il passato può durare a lungo nella memoria degli uomini solo a patto che la storia venga periodicamente *riscritta* e aggiornata, adeguandola alla condizione culturale mutevole di lettori di volta in volta diversi» (Scarano, 2004, p. 173).

Ne è ben consapevole lo storico contemporaneo il quale sa che la sua interpretazione non sarà l'ultima e che altri dopo di lui, sulla base di nuove conoscenze, potranno modificare o addirittura demolire la sua opera. Le attese di vita di ciascuna interpretazione sono brevi: probabilmente potranno fare affidamento sull'apporto conoscitivo del singolo storico solo i suoi contemporanei o gli uomini delle generazioni immediatamente successive (Scarano, 2004, p. 31). Tuttavia, come dichiarò Bloch ne *La società feudale* (cit. in Scarano, 2004, p. 59), l'opera di uno storico deve semplicemente poter aprire la strada ad altri ricercatori che avranno il 'dovere' di andare oltre. Così pure Braudel (1983), che si allontanò progressivamente da Febvre e Bloch, suoi maestri alle «Annales», riteneva naturale che ogni discepolo contraddicesse prima o poi il proprio maestro.

Se si abbraccia la «visione costruttiva del passato» proposta da Carr (1966, p. 119), non si può non riconoscere che una delle caratteristiche essenziali della storia è proprio questo continuo evolversi delle interpretazioni (Carr, 1966, p. 131) e che è proprio l'evoluzione delle interpretazioni a contribuire al consolidamento del carattere della storia come fucina di progresso, dato che «le capacità acquisite da una generazione vengono trasmesse ad un'altra» (Carr, 1966, p. 124).

Veyne legava il progresso nella ricerca storica ad un ampliamento della visione della storia stessa e ad un affinamento della capacità di percepire l'originalità degli avvenimenti: «dai Greci a noi l'intelligenza della storia s'è arricchita: non già che noi conosciamo i principi o i fini degli avvenimenti umani, ma di essi abbiamo acquisito una casistica assai più ricca. Questo è il solo progresso di cui la storia sia suscettibile» (Veyne, 1973, p. 365).

Voglio chiudere questo paragrafo con alcune parole di Perelman che sembrano adatte a sintetizzare quanto finora scritto a proposito dell'interpretazione:

Ogni storico si trova in presenza di un insieme di documenti da interpretare, di fatti che sono stati ricordati e notati perché son potuti sembrare significativi a qualche testimone del passato, ma che bisogna reinterpretare per collocarli in una prospettiva d'insieme che è la sua. È grazie all'esistenza di un insieme di elementi indiscussi come testimonianze, ma la cui interpretazione e la cui importanza possono costituire l'oggetto di giudizi discordanti, che si può istituire un dialogo fra storici, dato che ogni nuova prospettiva porta una dimensione nuova e dei fatti nuovi in questo dialogo. (Perelman, 1983, pp. 858-859)

Da questo discorso sull'interpretazione si possono ricavare indicazioni utili sul piano didattico: gli studenti devono prendere coscienza non solo del fatto che la storia che studiano sui libri, siano essi manuali o testi esperti, è il frutto di un lavoro di interpretazione condotto dallo storico, ma che la storia è costruzione di conoscenze che non sono mai definitive né complete (Rabitti *et alii*, 2008, p. 28).

2.5. *La costruzione della conoscenza storica e l'immaginazione*

Parlare di *invenzione* a proposito della storia potrebbe sembrare paradossale, ma non se si guarda all'etimo della parola che deriva dal verbo *invenire*, cioè *trovare*. L'invenzione ha a che fare con quella «dose di immaginazione indispensabile alla ricerca della verità, [con] la natura difficile e complessa dell'interpretazione, [con] i margini inevitabili di incertezza e di arbitrarietà [...]» (Scarano, 2004, p. 109).

Numerosi storici e filosofi della storia hanno rivendicato e rivendicano il diritto dello storico all'immaginazione, un diritto che gli era stato negato dai sostenitori della storia positivista (cfr. Le Goff, 1981, p. 581).

Il ricorso all'immaginazione, alla creazione è giustificato, secondo White (1983), dal fatto che la storia si occupa di un passato costituito da strutture, processi ed eventi non più percepibili. Ne consegue che esso possa essere rappresentato, nel discorso o nella mente dello storico, solo in modo *immaginario*.

Lo storico costruisce il passato a partire da documenti che, come si è detto, presentano delle lacune, dei vuoti che il professionista può colmare solo ricorrendo alle sue capacità di immaginazione che si alimentano con l'esperienza che egli ha del mondo circostante:

Oltre all'acume intellettuale, il mestiere di storico richiede anche immaginazione. Nel contesto della scrittura storica, questo termine può facilmente generare confusione. Esso non vuole dare l'idea di una prolungata invenzione creativa [...]. La questione è, invece, che ogni tentativo di ricostruire il passato presuppone un esercizio di immaginazione, dato che il passato non è mai totalmente compreso nei documenti che ha lasciato dietro di sé. Gli storici si trovano continuamente di fronte a lacune nei documenti, che si possono colmare solo se conoscono così a fondo le fonti esistenti da possedere un "senso" o un istinto per ciò che sarebbe potuto succedere. In questa categoria rientrano spesso questioni di motivazioni o di mentalità, e, più la cultura considerata è estranea e lontana, più grande è il salto di immaginazione necessario per comprenderla. [...] Come viene alimentata l'immaginazione storica? È, ovviamente, utile mantenere occhi e orecchie (e narici) aperti sul mondo circostante. [...] La capacità di immedesimarsi nelle persone del passato presuppone una certa coscienza di sé, e alcuni storici hanno addirittura suggerito di inserire la psicoanalisi tra le discipline di formazione dell'apprendista. Ma una vasta esperienza è un fondamento molto più promettente. All'epoca in cui la storiografia era in massima parte limitata alla narrazione politica, l'esperienza della vita pubblica era universalmente considerata la formazione migliore per gli storici [...]. Ma ciò che è veramente importante è la varietà delle esperienze: esperienza di paesi, classi e temperamenti diversi, perché la gamma delle possibilità per l'immaginazione dello storico corrisponda in qualche modo alla gamma di situazioni e di mentalità esistenti nel passato. (Tosh, 1989, pp. 141-142)

L'immaginazione nella ricerca storica è ovviamente vincolata alla presenza o all'assenza dei dati (sia provenienti dalle fonti sia extrafonti)³⁴. Si può, però, affermare che essa rappresenti uno strumento indispensabile per lo storico che deve compiere inferenze e fare congetture³⁵ (cfr. Scarano, 2004, p. 99; Topolski, 1997, p. 15) e che si trova a dover analizzare fatti, comportamenti, situazioni o emozioni anche molto lontane dalla sua personale esperienza.

³⁴ Scarano ha definito l'immaginazione come «finezza verosimile vincolata ai dati attendibili» (Scarano, 2004, p. 204).

³⁵ La congettura «mette in luce la dose di immaginazione indispensabile alla ricerca della verità, la natura difficile e complessa dell'interpretazione, i margini inevitabili di incertezza e di arbitrarietà che caratterizzano l'invenzione della storia» (Scarano, 2004, p. 109).

Per poter svolgere il suo lavoro egli deve allora affidarsi ad una facoltà che Gardiner ha chiamato «comprensione immaginativa» che gli permette, tra l'altro, di riconoscere le somiglianze esistenti tra esperienze apparentemente molto dissimili (Gardiner, 1978, pp. 159-160).

Cassirer ha identificato le capacità di immaginazione e di invenzione dello storico con lo «spirito poetico» non ponendo limiti precisi nel dosaggio di questi 'ingredienti':

I grandi storici [...] non disprezzano l'empiria, osservano e studiano accuratamente ogni fatto particolare ma non sono privi di "spirito poetico". È da un senso vivo della realtà empirica congiunto con la dote di una libera immaginazione che dipende ogni vera sintesi o sinossi storica. Non esiste nessuna formula generale per stabilire in quale equilibrio debbano trovarsi le due opposte inclinazioni. La proporzione varia da un'epoca all'altra e da uno scrittore all'altro. (Cassirer, 1977, p. 339)

Il concetto di spirito poetico è, in certo senso, presente anche in Marrou che concepiva la storia come il frutto di uno sforzo creativo «che impegna le forze vive dello spirito, così com'è definito dalle sue [dello storico] capacità, dalla sua mentalità, dal suo bagaglio di cognizioni tecniche, dalla sua cultura [...]» (Marrou, 1988, p. 183).

Se lo storico, per definizione, studia l'Altro da sé, «la qualità del suo lavoro è correlata con una gamma di sordità crescenti, dove aiuta soprattutto l'intuizione immaginativa, un'intuizione educata dalle esperienze pratico-conoscitive, compresa quindi l'autocoscienza dello storico medesimo» (Grendi, 1981, p. 341).

L'immaginazione, proprio come l'interpretazione, guida ogni fase del lavoro storico, compresa quella della scrittura, che, ha ricordato Topolski, delinea sempre e solo «mondi possibili nell'immaginazione dell'autore» (Topolski, 1997, p. 27).

2.6. *Il piccolo storico*

Nei paragrafi precedenti ho descritto, seppure sommariamente, il lavoro dello storico e ne è emersa tutta la complessità.

Un primo esplicito riferimento all'importanza della conoscenza del lavoro storiografico da parte degli studenti è stato inserito, come si è già avuto modo di vedere, nel D.M. del 9 febbraio 1979. Sin dalla scuola media lo studente non era solo chiamato ad acquisire sufficiente consapevolezza dei metodi, delle operazioni e del linguaggio propri del lavoro storiografico, ma a diventare, a sua volta, un 'piccolo storico'.

A questo scopo il D.M. prevedeva lo svolgimento in classe di attività che permettessero ai discenti di ricostruire fenomeni storici reperendo e consultando fonti, formulando ipotesi, selezionando dati, analizzando documenti anche non scritti e individuando relazioni con altri fatti contemporanei o successivi. In questo modo lo studente avrebbe potuto replicare, pur se a livello molto elementare, il lavoro compiuto dallo storico.

Nel Documento elaborato dalla *Commissione incaricata della realizzazione del programma per l'attuazione progressiva, nel prossimo quinquennio, del riordino dei cicli scolastici*, allegato al *Programma quinquennale di attuazione della riforma dei cicli scolastici del 3 novembre 2000*, si faceva riferimento all'insegnamento della storia individuando per esso tre fasi, la prima delle quali era attenta a far acquisire agli studenti la 'grammatica' della disciplina, cioè gli strumenti che ne permettono la conoscenza. Gli obiettivi specifici di apprendimento per il 5°, 6° e 7° anno del primo ciclo mostravano una maggiore attenzione per la conoscenza del lavoro dello storico, che lo studente doveva conseguire sia attraverso attività laboratoriali sia attraverso la lettura di testi storiografici.

Anche le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella scuola primaria*, del 9 ottobre 2002, sottolineando l'irrealizzabilità di esperienze dirette di ricerca storica a scuola, hanno evidenziato l'importanza dello svolgimento di attività di laboratorio che si configurassero come esperienze conoscitive analoghe da condursi a partire dai documenti e dall'esperienza vissuta dai discenti. Per la classe terza della scuola secondaria di primo grado un riferimento al lavoro dello storico si trova, in questo stesso documento, nell'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento: l'alunno dovrà essere in grado di operare confronti tra fonti documentarie e storiografiche relative allo stesso fatto, problema, personaggio, e di interrogarle, riscontrando differenze e somiglianze. Dovrà, inoltre, approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica.

Queste disposizioni normative riportano l'attenzione su alcune idee di Bruner il quale ha sostenuto la necessità che a scuola si acquisisca, attraverso quello che lui aveva chiamato *curricolo a spirale*, il senso della *struttura generativa* delle discipline (Bruner, 2009, p. 52). Raccontando una sua diretta esperienza, lo studioso ha affermato che anche studenti di giovane età possono imparare a 'fare gli storici':

Come il metodo esplicativo adottato nella scienza può e deve essere insegnato con cura e con rigore, anche i metodi interpretativi e narrativi della storia, degli studi sociali e della stessa letteratura possono essere insegnati con cura e con rigore. [...] Non è mai vero che la storia

accade e basta: viene costruita dagli storici. È solo una debole scusa quella di dire che i bambini non sono in grado di farlo. Ho visto sviluppare l'approccio interpretativo alla storia al Learning and Development Research Center di Pittsburgh, dove i bambini non si preparavano a essere dei semplici consumatori di storie "corrette" preconfezionate o dei tifosi di scadenti resoconti di parte, ma imparavano a fare gli storici: ben lontani dunque dal limitarsi a "mettere i fatti al posto giusto" o dal crogiolarsi in un'autoindulgenza retorica. (Bruner, 2009, p. 104)

Lo stesso Le Goff concordava sul fatto che, se uno dei fini ultimi dell'insegnamento della storia deve essere quello di suscitare negli alunni lo spirito critico, tale obiettivo non si può raggiungere se non «sensibilizzandoli alla fabbricazione della storia», mostrando loro che la storia non si ricompone, ma «si fa» (Le Goff, 1991, p. 22). Essendo la storia costruita sulla base di documenti, Le Goff ha suggerito di far avere agli alunni almeno un minimo contatto con essi e, a partire dai sedici anni di età, con i metodi storici.

Alcuni esperti, pur confermando la necessità che gli alunni conoscano e siano in grado di 'smontare' le procedure seguite dagli storici per selezionare e analizzare i documenti, per elaborare ipotesi e fornire possibili spiegazioni, si sono mostrati scettici verso la possibilità che essi si costruiscano da sé la propria storia (Tornatore, 1971; Guarracino, 1983) per di più dovendosi limitare alla storia locale, sia perché più vicina alla loro realtà sia perché accessibile in termini di possibilità di reperimento delle fonti (Ricuperati, 1982b; Guarracino, 1983).

In un articolo pubblicato nel 1992 intitolato *Che il piccolo storico sia!* Mattozzi ha preso le distanze da un uso derisorio della locuzione 'piccolo storico' e ha mostrato dettagliatamente in quale modo il lavoro dello storico possa essere riprodotto in un contesto didattico.

La scuola ha sia il compito di offrire esperienze formative che possano portare lo studente ad apprendere le ricostruzioni storiche (pacchetti di saperi già confezionati e pronti all'uso) sia «di costruire attrezzature intellettuali, competenze, abilità che stanno alla base dei processi di costruzione dei saperi, cioè dei processi di elaborazione della nostra razionalizzazione della realtà» (Mattozzi, 1992, p. 1). Attraverso lo studio della storia, lo studente deve poter sviluppare la capacità di riflettere su come si è giunti a quelle ricostruzioni, sperimentare personalmente alcune tecniche di analisi delle fonti, alcune procedure per la ricostruzione di aspetti o di processi del passato, capire in che modo viene usato e fatto percepire il passato e come si forma la memoria collettiva oppure come si induce «l'amnesia sociale» (Mattozzi, 1992, p. 1).

La ricerca di tipo storico è per Mattozzi (1992) una risorsa didattica irrinunciabile poiché possiede una potenzialità formativa diversa da quella di altre risorse. Naturalmente, e lo

ha chiarito più volte, nell'insegnamento-apprendimento della storia nessuna modalità didattica (ricerca attiva, studio del manuale, visite strutturate delle esposizioni ecc.) è da preferire in via esclusiva alle altre, perché ciascuna ha sue peculiarità e potenzialità. Sarebbe sufficiente e augurabile, secondo lo studioso, affrontare almeno una ricerca l'anno purché accuratamente programmata e strutturata (Mattozzi, 1992).

Grazie alla riproduzione delle operazioni compiute dallo storico si può fare in modo che le menti degli studenti «funzionino come quelle degli storici» (Mattozzi, 1992, p. 2).

In realtà, solo *alcune* operazioni possono e devono essere riprodotte dallo studente. Mattozzi le ha esaminate nel dettaglio mostrando parallelamente cosa fa lo storico e cosa può fare lo studente. Per comodità di esposizione utilizzo una tabella illustrativa con un'avvertenza: nell'articolo il lavoro dello storico viene suddiviso in sette fasi; di seguito, invece, riprendo l'articolazione nelle quattro fasi descritte nei paragrafi precedenti³⁶.

<i>Fasi del lavoro</i>	<i>Cosa fa lo storico</i>	<i>Cosa fa/può fare lo studente</i>
<i>Prima fase</i>	<p>1. Acquisisce competenze metodologiche, filologiche ed euristiche (impara a schedare le fonti, a classificare le informazioni, impara la lingua del testo, impara dove e quali tracce cercare ecc.).</p> <p>2. Acquisisce conoscenze extrafonti (mediante gli studi, le letture più varie, le esperienze di vita ecc.).</p>	<p>1. Le competenze euristiche «non faranno parte degli obiettivi didattici perché esse sono peculiari di chi fa ricerca in modo professionale» (p. 2), lo studente non dovrà selezionare tracce e trasformarle in fonti storiche, ma acquisire la capacità di interrogare le fonti e di produrre informazioni a partire da esse.</p> <p>2. Anche le menti degli scolari sono ricche di preconcoscenze che, a volte, possono causare interferenze e, quindi, devono essere tenute in considerazione. Gli studenti devono acquisire il bagaglio di preconcoscenze minimo che permetta loro di interrogare le fonti e fare inferenze (l'esempio proposto nell'articolo circa la cultura materiale dei paleoveneti prevede, ad esempio, la fornitura, ad inizio percorso, di conoscenze extrafonti su tecniche di lavorazione dell'argilla, dei metalli, della tessitura e dell'agricoltura).</p>
<i>Seconda fase</i>	<p>1. Sceglie il tema/problema storico delimitandolo spazialmente e temporalmente.</p>	<p>1. Come scrive Mattozzi, «le preconcoscenze degli allievi non sono tanto robuste da poterli legittimare a impostare il tema della ricerca in termini efficaci» (p. 4). La tematizzazione, quindi, verrà proposta e formulata dal docente, ma gli studenti dovranno iniziare ad apprendere i criteri per la tematizzazione.</p>

³⁶ Le citazioni presenti nella tabella sono tutte tratte da Mattozzi (1992).

<i>Fasi del lavoro</i>	<i>Cosa fa lo storico</i>	<i>Cosa fa/può fare lo studente</i>
	<p>2. Seleziona le tracce e le trasforma in fonti storiche. Procede alla critica delle fonti.</p> <p>3. Produce informazioni a partire dalle fonti (esplicite e inferenziali) e le registra nello schedario.</p>	<p>Per quanto riguarda la problematizzazione, gli studenti «possono impostare i problemi nel corso di una ricerca storico-didattica. Ma il livello della loro problematizzazione non dovrebbe mai sganciarsi dalla quantità di informazioni prodotte» (p. 5). «[...] quando lo storico problematizza usa gli elementi noti grazie al lavoro sulle fonti e grazie alle prenoscenze per porsi problemi circa le relazioni tra i fenomeni. Quelle relazioni, generalmente, non sono date dalle fonti e sono il frutto delle operazioni intellettuali dello studioso» (p. 5). Ciò significa che si può solo iniziare a rendere consapevoli gli studenti dei procedimenti seguiti dallo storico.</p> <p>2. Mattozzi identifica, per questo punto, il livello massimo di divaricazione tra ricerca professionale e modello scolastico: «La ricerca e l'individuazione delle fonti non possono essere demandate agli scolari e la quantità delle fonti utilizzabili e delle informazioni generate devono essere necessariamente ridotte e circoscritte in anticipo» (p. 6). Il compito spetterà all'insegnante.</p> <p>3. Con gli studenti si può lavorare sull'abilità di interrogazione delle fonti, dapprima sulla scorta di domande-guida formulate dall'insegnante. In un secondo tempo, si potranno formare gli studenti affinché elaborino in modo autonomo dei questionari (relativamente all'esempio della civiltà paleoveneta l'insegnante predisporrà un questionario che permetterà agli studenti di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti dei reperti conservati nel Museo Nazionale di Este che possano fornire risposte in merito ai diversi temi o sotto-temi analizzati di volta in volta).</p>
<i>Terza fase</i>	Organizza e impone relazioni tra le informazioni prodotte nella seconda fase compiendo varie operazioni cognitive (selezione e classificazione tematica e seriale; organizzazione temporale; distinzione in eventi, mutamenti e permanenze; connessione in problemi e spiegazioni).	L'alunno è in grado di prendere coscienza delle operazioni cognitive compiute dallo storico con l'ausilio dell'insegnante che potrà renderle trasparenti lavorando sulla comprensione del testo storiografico.
<i>Quarta fase</i>	Struttura le informazioni di cui alla terza fase attraverso la scrittura del testo storiografico.	Secondo quanto sostiene Mattozzi, «a scuola non è legittimo attendersi che i ragazzi sappiano lavorare con le informazioni in modo da costruire un testo ineccepibile dal punto di vista della

<i>Fasi del lavoro</i>	<i>Cosa fa lo storico</i>	<i>Cosa fa/può fare lo studente</i>
		qualità storiografica» (p. 7), ma, guidati dall'insegnante che ne indirizzerà fortemente l'elaborazione, saranno condotti a comprendere e poi tradurre in un semplice discorso le relazioni logiche che avranno individuato tra le informazioni.

Pronunciandosi anch'egli sul tema del 'piccolo storico', Antiseri (2005) ha posto l'accento su un altro aspetto: la grande importanza che l'esperienza riveste nella comprensione del passato per lo storico di professione vale anche per il 'piccolo storico'. Egli ha sostenuto, cioè, che non si può comprendere il passato senza avere esperienza del presente e ha tradotto questo principio metodologico in un principio didattico, anche se ne ha limitato la portata alla scuola primaria (Antiseri, 2005, pp. 127-128).

Le indicazioni che Antiseri ha dato possono comunque essere utili per ribadire l'importanza di proporre attività didattiche partendo dall'esperienza degli studenti, cioè dal loro linguaggio, dalle conoscenze che già possiedono, dai loro dubbi e dai loro problemi.

Antiseri si è chiesto perché alcuni bambini che vivono in città davanti ad una rappresentazione iconografica del lavoro agricolo nel Medioevo non riescano a comprenderla. La risposta sembra essere semplice: alunni che non conoscono nemmeno i lavori agricoli di oggi non potranno mai comprendere nulla di quelli di ieri. Basterebbe che sapessero, ad esempio, qualcosa sui lavori agricoli di qualche nonno che vive in campagna perché anche il lavoro agricolo del Medioevo sembri loro più comprensibile:

L'esperienza (o il pezzo di esperienza) mancante deve venir ricostruita (o ricostruito), se si vogliono raggiungere certi risultati: se si vuole che i bambini capiscano certe cose o semplicemente afferrino certi problemi. In due parole: quello che vale per il grande storico vale per il piccolo storico: senza "esperienza", senza una mente ricca di problemi, di pregiudizi, di sospetti, il passato rimane muto. (Antiseri, 2005, pp. 127-128)

Capitolo 3

Il testo storiografico

Pur nella consapevolezza della dinamicità, complessità e imprevedibilità del mondo del discorso (Della Casa, 2014), è necessario chiarire, in prima istanza, cosa si intende per *testo*.

Un testo può essere identificato come «qualsiasi “pezzo” linguistico orale o scritto, in qualche modo autosufficiente e contestualizzato» (Romani, 1992, p.12). Ciò che assicura al ‘pezzo linguistico’ la *testualità* è la presenza di due componenti fondamentali: l'*unitarietà*, garantita da coesione linguistica e da coerenza semantica, e l'*articolazione strutturata*, data dall'insieme di strutture che lo organizza come sistema sia sul piano del contenuto sia sul piano dell'espressione (Romani, 1992, p. 13).

Il testo storiografico, in particolare, può essere definito come un testo «scritto da qualcuno per comunicare una conoscenza elaborata sul passato secondo le procedure che la comunità degli storici ha messo a punto e continua a elaborare» (Mattozzi, 2001, p. 43). Le Goff (1981) ha sottolineato che, sebbene non sia nata con la scrittura (non vi è società senza storia), quest'ultima ha rappresentato per lo sviluppo della storia una tappa decisiva proprio perché essa è sostanzialmente «‘verbalizzazione’ e organizzazione in testo degli eventi passati» (Deon, 1996, p. 102).

In questo capitolo mi propongo di analizzare le caratteristiche del testo storiografico che permettono di distinguerlo, al di là della grande varietà delle sue ‘manifestazioni’, da altri generi di scrittura.

Tentare di individuare la natura dei testi storiografici comporta l'accettazione del presupposto che la storiografia sia un *genere conservativo* e che sia possibile individuarne i caratteri specifici perché le forme e le strategie di scrittura sono rimaste sostanzialmente invariate nel tempo.

Sulla base delle analisi condotte nella sua ricerca³⁷, Scarano ha chiarito cosa si debba intendere per genere conservativo:

Definendo la storiografia genere conservativo, mi riferisco esclusivamente alle forme della scrittura: non alla teoria e alla prassi della ricerca, e nemmeno agli oggetti che la storia, in quanto scienza umana, ha di volta in volta privilegiato nel tempo. [...] l'esame diretto dei testi e il confronto di opere distanziate nel tempo mostrano, senza possibilità di dubbio, che anche le innovazioni più profonde e appariscenti hanno provocato nella scrittura, piuttosto che vere e proprie cancellazioni e sostituzioni, spostamenti interni, mutamenti gerarchici e differenze di dosaggio. Le rivoluzioni della storia in quanto scienza non hanno cancellato dalla storia in quanto letteratura le forme precedenti, né le hanno sostituite con forme del tutto inedite, ma hanno agito soprattutto modificando i rapporti funzionali e gerarchici tra procedimenti sostanzialmente fissi. (Scarano, 2004, p. 42)

L'analisi che segue ha lo scopo di mostrare come il lavoro condotto dallo storico nel corso della sua ricerca, le operazioni cognitive che egli ha compiuto, siano evidenti nel testo che produce. Un percorso di lettura e analisi di brani tratti da testi storiografici esperti condotto in classe ha un 'alto' valore didattico: lo studente parte dal testo e, inizialmente guidato dall'insegnante, impara ad individuare i 'segnali' dell'iter di ricerca e delle operazioni compiute dallo storico sui dati e, nel senso che chiarirò nei prossimi capitoli, lo riproduce.

3.1. Una scrittura necessaria

La quarta fase del lavoro dello storico, delineato nel secondo capitolo, coincide con la stesura del testo storiografico. Quest'ultimo si presenta come il secondo livello di mediazione tra conoscenza e passato (Mattozzi, 1995)³⁸ e rappresenta «il punto di convergenza di tutte le operazioni cognitive, pratiche e interpretative svolte dallo storico nella sua ricerca» (Rabitti *et alii*, 2008, p. 16).

Non tutti gli studiosi gli hanno attribuito, però, la stessa importanza. Come riferito da John Tosh, Vivian Hunter Galbraith, un noto medievista vissuto a cavallo tra Ottocento e Novecento, affermò che la scrittura della storia non ha alcuna importanza effettiva perché quello che conta non è ciò che viene scritto sulla storia, ma le fonti originali, in quanto in grado di fornire un'ispirazione senza limiti alle generazioni successive (Tosh, 1984).

³⁷ Lo studio della Scarano ha avuto come fulcro l'analisi dei punti di contatto e delle differenze tra racconto storico e racconto di finzione.

³⁸ Il primo livello di mediazione è rappresentato dall'attività di ricerca condotta dallo storico (Mattozzi, 1995, p. 9).

La posizione positivista assunta dallo storico inglese lo accomunava a quanti idolatravano le fonti storiche e ritenevano il testo storiografico uno strumento neutrale avente il solo compito di comunicare i risultati del lavoro di erudizione.

Distinguendola nettamente, dal punto di vista logico, dal momento della ricerca, Marrou ha sostenuto che, in effetti, la scrittura del testo è una necessità di tipo pratico dettata da esigenze di ordine etico che scaturiscono dalla *funzione sociale* assegnata alla storia (Marrou, 1988, p. 252), ma non è indispensabile:

Senza dubbio il lavoro dello storico finisce quasi sempre per completarsi in uno scritto [...], ma è questa pur sempre una esigenza di ordine pratico (la missione sociale dello storico...): prima ancora che venga scritta, la storia compiutamente elaborata è già presente nel pensiero dello storico; e pertanto quali che possano essere le interferenze tra questi due tipi di attività, essi restano logicamente distinti. (Marrou, 1988, p. 25)

Certamente la conoscenza storica esiste anche se e quando non sia stata trasfusa in un testo (cfr. Croce, 1978; Marrou, 1988), ma non per questo bisogna rinunciare ad una *scrittura significativa* che non sia semplicemente cronaca (Topolski, 1997), soprattutto perché una tale rinuncia comporterebbe l'abbandono di tutte le sue aspirazioni di rilevanza sociale della storia, aspirazioni che richiedono di comunicare ad un pubblico ampio i risultati delle ricerche.

Alcuni storici, come Michel De Certeau e Marrou, hanno ritenuto che la necessità della scrittura ponesse la ricerca in una posizione di servitù: «la necessità (o il dovere) di scrivere, è considerata una penosa servitù; la ricerca è di per se stessa indefinita; la verità storica, mai definitiva, è sempre in divenire: esprimerla vuol dire fermarla [...]» (Marrou, 1988, p. 251; cfr. anche De Certeau, 1973, p. 112). Anche se la ricerca storica non può mai considerarsi conclusa (un problema ne può sollevare altri oppure lo si può riconsiderare alla luce di nuovi fatti e così via), lo stesso Marrou (1988, p. 252) ha ammesso che, ad un certo punto, lo storico deve fermarsi.

De Certeau (1973, p. 112)³⁹ ha visto proprio nella *chiusura del testo* una delle 'alterazioni' della scrittura della storia rispetto al momento della ricerca. Lo storico francese definì la scrittura della storia un'operazione a dir poco *strana* non solo perché «di per sé, la prassi è silenzio», ma perché essa si presenta come una «operazione invertita» rispetto alla pratica (1973, p. 130). La scrittura comporterebbe, cioè, una serie

³⁹ Farò qui riferimento anche al testo *La scrittura della storia* (1975) in cui l'autore ripropone, ampliandola, questa sua posizione.

di *distorsioni* rispetto al momento della ricerca e l'obbedienza a leggi che appaiono addirittura contrarie alla prassi (1973, p. 112 e ss.).

Prima di tutto - sosteneva - ci troviamo di fronte a un'*inversione d'ordine*: mentre la ricerca prende avvio nel presente, in un contesto sociale, istituzionale e concettuale determinato, nel discorso storico l'ordine di esposizione segue un ordine cronologico e il punto di partenza è rappresentato da ciò che è più lontano nel tempo dal momento attuale (1973, p. 112). La seconda stortura si manifesta nella *pienezza* della «rappresentazione scritturale» che «colma o oblitera le lacune che costituiscono invece il principio stesso della ricerca, sempre stimolata dalla mancanza» (2006, p. 102). Infine, come anticipato, la *chiusura del testo* si pone in netto contrasto con la ricerca che è «interminabile». La scrittura di un libro o di un articolo rappresentano una brusca cesura: «il testo deve avere una fine, e questa struttura d'arresto risale fino all'introduzione, già organizzata dal dovere di finire. Così l'insieme si presenta come un'architettura *stabile* di elementi, regole e concetti storici che fanno sistema tra loro»⁴⁰ (2006, p. 102).

Nonostante le tre distorsioni individuate, anche De Certeau riteneva la scrittura un'operazione necessaria, non solo per assolvere una funzione sociale, ma anche perché il passato non sarebbe pensabile senza la scrittura (1973, p. 125): solo attraverso il linguaggio la prassi storica può rapportarsi al suo *altro* rappresentato dal passato (1973, p. 130).

Attraverso l'atto dello scrivere gli storici rendono il passato intelligibile ai lettori e, contemporaneamente, danno la possibilità a se stessi di dare un senso alla loro esperienza di ricerca e di definire con maggiore precisione le conoscenze del passato che hanno acquisito (Tosh, 1989, pp. 126-127).

La scrittura è «organica» (Deon, 1996, p. 106) al fare storia,

non è processo esterno, di rivestimento o di traduzione verbale dei contenuti, ma è tutt'uno e interno al conoscere e al fare. [...] L'impresa storiografica - che è rivendicazione della libertà e della critica nella ricerca - si fa nel farsi stesso della scrittura; cresce e si chiarisce nel divenire testo. Per nessun'altra disciplina come per la storia pare valere il principio della scrittura come conoscere e come processo produttivo specifico del sapere. (Deon, 1997, p. 45)

A questo proposito è utile ricordare che l'ordine delle quattro fasi del lavoro di ricerca descritto nel secondo capitolo è da considerarsi meramente teorico: nella pratica le varie

⁴⁰ Il corsivo è mio.

fasi si mescolano e si influenzano e il loro succedersi non è lineare, ma circolare. La ricerca determina la scrittura e la scrittura, nel suo divenire, influenza la ricerca.

Sebbene ricerca ed espressione siano stati considerati da Marrou due momenti logicamente distinti, l'autore ha riconosciuto che nella pratica essi interferiscono permettendo alla conoscenza di accrescersi ulteriormente in quanto si rivelano agli occhi dello storico le lacune del lavoro, «si ristabiliscono le proporzioni e la verità si manifesta del tutto, uscendo finalmente da quella zona di incertezza in cui il divenire lotta col non essere» (Marrou, 1988, p. 253).

Carr ha chiarito cosa debba intendersi per circolarità del percorso ricerca-rappresentazione descrivendo il suo modo di lavorare:

In genere si suppone che lo storico divida il suo lavoro in due fasi o periodi nettamente distinti. Dapprima, egli passa un lungo periodo preliminare leggendo le fonti e riempiendo quaderni di fatti; poi, finita questa fase, mette da parte le fonti, tira fuori i quaderni di appunti e scrive il libro dal principio alla fine. Questo quadro mi sembra improbabile e scarsamente convincente. Per quanto mi riguarda, appena mi sono inoltrato in alcune delle fonti notoriamente essenziali, mi incominciano a prudere le mani e mi metto a scrivere - non necessariamente dall'inizio, ma da un punto qualsiasi. Da questo momento il leggere e lo scrivere vanno avanti parallelamente. Ritorno su ciò che ho scritto, faccio aggiunte, tagli, correzioni, cancellature, e mi rimetto a leggere. La mia lettura è guidata, diretta e resa più proficua da ciò che ho scritto: più scrivo e più mi rendo conto di ciò che sto cercando, e insieme capisco meglio il significato e l'importanza di ciò che trovo. (Carr, 1966, pp. 35-36)

La scrittura storica, come tutte le forme di scrittura, è un *processo dinamico* in cui

è il testo stesso, nel suo farsi, a dettare meglio e a precisare le proprie regole compositive, inducendo a correggere e agevolando la possibilità di riflettere e di scoprire, relativamente ai temi trattati, aspetti nuovi cui non si sarebbe potuto pensare prima. Si pongono così ogni momento problemi di aggiustamento che, dalla micro-composizione (di un enunciato o di una sequenza), costringono a tornare all'architettura generale e viceversa. (Lavinio, 2011, p. 12)

La scrittura e la storia sono inscindibilmente legate, lo storico può rappresentare il passato e attribuirgli un significato e un'intelligibilità solo per mezzo del discorso (Mattozzi, 1995, p. 9) tanto che, come ha profeticamente scritto De Certeau, nei prossimi anni la storia avrà il compito di «elaborare la sua operazione e il suo statuto non più in funzione di un "oggetto" o di una "realtà", ma come trasformazione e come organizzazione di linguaggio» (De Certeau, 1973, p. 131).

3.2. *Lo storico si mostra nel discorso*

Come è noto, gli storici positivisti credevano che i fatti potessero parlare da sé. Per raggiungere questo obiettivo tentavano di occultare la presenza dell'autore sostituendo ad esso una «persona oggettiva» (Barthes, 1967, p. 69). Tuttavia, analizzando le loro opere, ci si può rendere conto di come lo storico continuasse comunque ad essere 'presente' (Barthes, 1967, p. 69).

Il testo storiografico non è un testo impersonale: l'autore è una figura di rilievo che non si nasconde, anzi *impone* la sua presenza parlando «di sé, di quello che scrive, di come ne è venuto a conoscenza, di quello che ne pensa e di come lo espone» (Scarano, 2004, p. 7). Lo riconosceva anche Topolski il quale annoverava la presenza dello storico-narratore - che descrive, dimostra, analizza, spiega azioni umane, avvenimenti e processi dall'esterno - tra le tre caratteristiche peculiari del racconto storico (Topolski, 1997, p. 24)⁴¹.

In qualità di narratore, lo storico manifesta la sua presenza non solo attraverso espressioni che introducono il suo pensiero e le sue ipotesi di spiegazione, ma anche nel momento in cui invita il lettore a trarre insieme a lui delle conclusioni, quando lo coinvolge in modo più o meno esplicito (Topolski, 1997, p. 22).

Nella storiografia classica occidentale gli storici affidavano soprattutto ai proemi il compito di rendere manifesta la loro presenza: in quella sede, rendevano espliciti la motivazione alla scelta dell'argomento, le loro interpretazioni, le loro intenzioni, le modalità e i metodi di ricerca e di esposizione della loro materia. Oggi gli autori rendono palese la loro presenza, oltre che nell'introduzione o prefazione, nel corso dell'intera trattazione (Scarano, 2004).

In un breve articolo intitolato *Le discours de l'histoire* (1967) Roland Barthes ha analizzato quattro testi storici, tratti rispettivamente da opere di Erodoto, Machiavelli, Bossuet e Michelet, con l'intento di capire se la narrazione degli avvenimenti passati (nella nostra cultura, dai Greci in poi, sottomessa a principi di scientificità, di aderenza al reale e di esposizione razionale) sia veramente differente - e, in caso affermativo, in cosa e a quale livello di narrazione - dal racconto di finzione.

Nel vagliare dapprima gli elementi comuni, ha sottolineato in particolar modo come sia in alcuni modelli di romanzo sia nel discorso storico siano frequenti i segni, a livello

⁴¹ Le altre due sono la *pressione della base empirica* e la *prospettiva temporale* (Topolski, 1997, p. 19 e ss.).

contenutistico e a livello linguistico, della *presenza dell'autore* il quale entra nel discorso facendo menzione delle sue fonti di informazione e fornendo segnali attraverso i quali organizza il suo discorso (utilizzando, ad esempio, espressioni quali *come si è detto prima, ritornando al nostro discorso* ecc.) (Barthes, 1967, p. 66).

La visibilità dell'autore, che si concretizza nel testo nei modi cui ho appena accennato, rappresenta, come si vedrà in seguito (cfr. § 5.1.), una caratteristica che alcuni ricercatori hanno dimostrato influenzare sensibilmente i processi di lettura e comprensione dei testi storici.

3.3. "Null'altro che un racconto vero"

Ho ripreso la frase che dà il titolo al paragrafo da Veyne il quale, in *Come si scrive la storia*, ha affermato che la storia non è altro che il racconto *vero* di fatti realmente accaduti (Veyne, 1973, p.23).

Se è relativamente facile accertarsi del reale accadimento di un fatto, non lo è altrettanto accertarsi se un 'racconto' storico sia vero o falso perché sia nel primo sia nel secondo caso esso «è sempre fatto allo stesso modo; in quanto testo (e tanto più in quanto testo scritto), non presenta elementi che permettano di giudicarlo veridico o fittizio o mendace» (Scarano, 2004, p. 6).

Nemmeno è possibile, secondo Topolski (1997, p. 222), valutare la veridicità di un racconto storico isolando le proposizioni (che possono essere vere o false) che lo compongono senza distruggerlo.

Per evitare il pericolo che la rappresentazione del passato che propone possa essere recepita come fittizia, lo storico deve immettere nel discorso una serie di elementi «atti a farne riconoscere la natura, attestando la dipendenza di ciò che è scritto da ciò che è realmente accaduto» (Scarano, 2004, p. 6).

Questo *principio di veridicità* viene soddisfatto non attraverso enunciati espliciti o presupposti impliciti, ma attraverso «un'inferenza imposta al lettore da una serie di procedimenti formali diversificati e convergenti [...]» (Scarano, 2004, p. 6).

Paul Ricœur sosteneva che la rottura tra storia e racconto di finzione è stata accompagnata da numerosi corollari tra i quali ne figura uno che coinvolge il 'diffidente' lettore di testi storici. A differenza del lettore di racconti di finzione, il quale sospende *per convenzione* la sua incredulità, il lettore di testi storiografici si aspetta che lo storico sia in grado di dare prove della veridicità di quanto afferma (Ricœur, 1983, p. 265).

Per soddisfare questa esigenza, egli si avvale di un tipo di *plurivocità* e di *pluridiscorsività*

diverse da quelle del romanzo perché funzionali non alla rappresentazione dei fatti ma alla loro autenticazione; o, meglio, funzionali ad una rappresentazione aggiuntiva, che ha per oggetto l'autore e l'attraversamento dei testi altrui da lui compiuto per raggiungere i fatti. (Scarano, 2004, p. 82)

Attraverso l'esibizione esplicita di altri testi (le fonti)⁴² e il continuo riferimento alla tradizione (testi scritti da altri appartenenti alla comunità professionale che accetta in toto o in parte oppure respinge), lo storico costruisce un discorso a più voci (quella degli altri storici, quella dei documenti e la propria) accogliendo i racconti e i discorsi altrui in forme diverse e con diversi obiettivi (Scarano, 2004, p. 79).

Secondo Pietro Rossi (1956), la stessa possibilità di formulare proposizioni storiche⁴³ è legata al riferimento a documenti e testimonianze e alla possibilità di accertamento dei fatti che esse enunciano:

formulare la proposizione storica "Cesare passò il Rubicone" oppure "Cesare fu ucciso alle Idi di marzo" equivale ad accertare il passaggio del Rubicone da parte di Cesare o la morte di Cesare come un fatto storico attraverso il ricorso a documenti e a testimonianze che la critica storico-filologica ha valutato come documenti e testimonianze autentici. Questo ricorso, e il procedimento di indagine che su di esso fa leva, rappresenta il termine medio tra la proposizione e il fatto, vale a dire ciò che rende possibile la loro correlazione. Generalizzando il risultato dell'esempio, si può affermare che la possibilità di formulazione di una proposizione storica è la sua possibilità di essere confermata mediante il riferimento secondo determinate regole - che sono le regole dell'indagine storica - a un dato specifico, cioè al dato che è costituito dal complesso di documenti e di testimonianze attendibili a disposizione. Dall'altro lato si può affermare che l'esistenza di un fatto storico [...] coincide [...] con la possibilità di essere enunciato in una proposizione, o in un gruppo di proposizioni, che lo esprime. (Rossi, 1956, pp. 166-167)

Lo storico esibisce il rapporto tra il suo lavoro, le fonti e l'uso che ne ha fatto per poter produrre informazioni principalmente in tre modi: 1) riferendosi ad esse e analizzandole o nel corpo del testo e/o nelle note; 2) ripercorrendo le argomentazioni che sono portate a sostegno della credibilità di una fonte o di un'informazione; 3) ospitando, nel corpo del testo e/o nelle note, citazioni o parafrasi di brani originali o tradotti (Mattozzi, 1998, p. 8). Attraverso questo riferimento continuo il lettore è messo nella condizione di poter controllare l'operato dello storico: egli conosce quali fonti lo storico ha preso in

⁴² «Al documento il discorso storiografico spesso rinvia, soprattutto negli ultimi secoli, esibendolo in modi analoghi a quelli con cui si esibisce il proprio rapporto con altre opere storiografiche; le quali, peraltro, spesso vengono investite della valenza testimoniale del documento [...]. E, se il documento è scritto, anche la sua parola entra nell'opera, accanto alla parola degli altri storici e a quella dell'autore» (Scarano, 2004, p. 80).

⁴³ Per ulteriori dettagli cfr. § 3.10.2.

considerazione, può prenderne eventualmente visione, può verificare l'uso che ne ha fatto e capire «come [...] si è costruito le sue pezze d'appoggio» (Mattozzi, 1998, p. 8). Con scrupolosità e cautela professionale, nel caso in cui non sia certo di ciò che afferma perché magari le testimonianze sono incerte o carenti, lo storico «dichiara i propri dubbi» (Scarano, 2004, p. 16).

Uno dei meriti del positivismo è stato quello di portare in primo piano la necessità di esibire le prove a conferma della veridicità del discorso storico (e scientifico in generale). In questo modo il lettore di testi storiografici ha guadagnato una posizione diversa rispetto al lettore di racconti di finzione perché il suo coinvolgimento nell'atto comunicativo si gioca su un piano razionale: egli è messo in condizione di poter controllare le affermazioni dell'autore e di esercitare il suo potere critico.

Può, però, farlo in modo corretto solo se lo storico non solo gli garantisce che ha correttamente operato nella critica del documento, ma se lo porta a conoscenza anche della genesi e dello sviluppo del suo lavoro di ricerca:

sarà ancora necessario che il lettore possa sapere se e come lo [il documento] si è compreso [...]. L'onestà scientifica mi sembra esigere che lo storico, attraverso uno sforzo che tenda a prenderne coscienza, definisca l'orientamento del suo pensiero e dichiari i postulati da cui si muove (nella misura in cui questo è possibile); che si mostri a lavoro, facendoci assistere alla genesi della sua opera; perché e in quali modi ha scelto e delimitato il suo soggetto, quello che vi cercava e quello che è riuscito a trovarvi; che descriva il suo itinerario interiore, giacché ogni ricerca storica, che voglia essere veramente feconda, implica sempre un'evoluzione progressiva nello spirito di chi la compie: l' "incontro con l'altro-da-sé", attraverso sorprese e scoperte, lo arricchisce trasformandolo. (Marrou, 1988, p. 215)

Elencando i tre aspetti che caratterizzano il racconto storico, anche Topolski (1997, p. 24) ha parlato di «pressione della base empirica»: il racconto storico deve cioè necessariamente basarsi sulle fonti. Poi, però, ha portato la discussione sulla veridicità su un altro piano, affermando che la verità di un racconto storico non può essere confermata dalle fonti perché investe un livello differente, quello dell'interpretazione delle informazioni di base e delle constatazioni indirette su fatti individuali (Topolski, 1997, p. 223).

Alcuni storici, in particolare positivisti, hanno pensato che la cronaca potesse essere il più vero dei racconti storici in quanto si limita a registrare i fatti realmente accaduti in ordine cronologico-lineare.

De Certeau, invece, lo ha indicato come il meno ‘storico’ dei discorsi:

la cronaca organizza di fatto gli “avvenimenti” che vi si accumulano secondo un ordine che è reso ancor più costrittivo dal fatto di non essere esplicito, tanto che il puro discorso dei “fatti diversi” è alla fine il più docile alle leggi di una retorica: ed è il meno “storico”, precisamente perché l’avvenimento è solamente portato alla superficie del testo, e non esercita più la sua funzione che consiste nel permettere a un ordine di articolarsi. (De Certeau, 1973, p. 122)

Il principio di veridicità può conciliarsi con l’esigenza di andare oltre la cronaca, secondo Barthes, attraverso quello che egli ha chiamato *effetto del reale*: il discorso storico «non segue da vicino il reale, non fa che significarlo, senza cessare di ripetere è *accaduto*, senza che questa affermazione possa mai essere altro che il significato inverso di tutta la narrazione storica» (Barthes, 1967, p. 74).

Il linguista sosteneva che questo cambiamento intervenuto nel discorso storico (che si stava riflettendo a livello testuale in un progressivo abbandono della narrazione)⁴⁴ fosse dovuto alla crescente importanza riconosciuta alle *strutture* (diventate ormai i nuovi temi oggetto della ricerca grazie alle lezioni degli storici delle «Annales») più che alle cronologie e affermava: «la narrazione storica muore perché il segno della storia è ormai meno il reale che l’intelligibile» (Barthes, 1967, p. 75).

3.4. La lingua e l’interpretazione

La lingua, attraverso cui lo storico comunica i risultati della sua ricerca, non è uno strumento neutrale. La sua natura simbolica implica già di per sé una certa interpretazione del mondo e dell’uomo accumulatasi nelle diverse culture e lo storico, in quanto membro della società, ne è ‘schiavo’ fin dalla nascita (Topolski, 1997, p. 94).

Come hanno sottolineato gli studi effettuati in ambito linguistico, la lingua svolge un ruolo centrale nella percezione della realtà e, anzi, come sistema dotato di proprie leggi, bloccherebbe l’accesso alla realtà ‘pura’ (Topolski, 1997, p. 199).

Questo discorso non vale soltanto per quella che viene chiamata comunemente lingua ‘naturale’, ma anche per il linguaggio specialistico:

Il linguaggio specialistico degli storici consiste principalmente nel fatto di saturare il linguaggio quotidiano (comune) con nozioni più generali da essi create in vista della costruzione di unità narrative. Sono le nozioni cosiddette “proprie” della storiografia o importate da altre discipline come la sociologia, l’economia e la psicologia. [...] Esistono

⁴⁴ Parlerò più diffusamente delle tipologie testuali che si alternano nel discorso storico a breve.

dunque intorno alla conoscenza del mondo (del passato) due meccanismi: la convenzionalità linguistica (naturale e professionale) e il processo di creazione delle innovazioni (interpretazioni) intellettuali, che sono anch'esse (almeno in parte) candidate a divenire nuove convenzioni. (Topolski, 1997, p. 95)

La composizione storiografica non è inerte: crederla tale significa pensarla come un momento in cui 'si fa la somma', 'si mette un finale' al percorso di ricerca, invece il discorso storico segue «regole diverse da quelle della prassi, ma complementari, quelle di *un testo che organizza dei luoghi in vista di una produzione*» (De Certeau, 1973, pp. 123-124).

Come detto nel secondo capitolo, lo storico non può pensare di accedere ad una presunta realtà storica indipendente da se stesso come soggetto conoscente, può solo aspirare ad un «realismo interno», a far maturare la verità «nel processo dell'argomentazione e del consenso» (Topolski, 1997, pp. 15-16).

Attraverso la scrittura, sosteneva De Certeau (1973, p. 128), la società interpreta se stessa, *si dà* un passato, costituendo «un possibile», e un presente. Ciò vuol dire che, attraverso la ricerca prima e la scrittura poi, gli storici interpretano il passato e il presente delineando rappresentazioni solo *possibili*.

La scrittura dà forma e si lascia modellare dall'elaborazione soggettiva, dall'interpretazione dello storico. Rinunciare all'interpretazione significa dar vita ad un testo frammentario che, limitandosi a registrare semplicemente le cose accertate, «riproduce la natura frammentaria del proprio oggetto» (Scarano, 2004, p. 202).

3.5. *La finzione*

Anche se il discorso storico per essere tale deve soddisfare il requisito di veridicità, una certa dose di finzione *aggiuntiva* è inevitabile e non mina l'attendibilità dell'opera (Scarano, 2004)⁴⁵. Scarano ne ha individuati due tipi: *congetturale* e *narrativa*.

La finzione congetturale interviene in determinate circostanze: nei momenti in cui lo storico rifiuta la tradizione precedente rispetto a quel determinato tema poiché non la riconosce come attendibile, quando ha pochi dati a sua disposizione oppure nei casi in cui vede nella congettura «il mezzo più efficace e "realistico" per rappresentare un aspetto

⁴⁵ Scarano opera una distinzione tra *finzione aggiuntiva* e *finzione necessaria*. Secondo la studiosa la finzione è necessaria quando, ad esempio, lo storico sceglie il tema della sua ricerca e, conseguentemente, opera una selezione tra (costituisce come tali) le fonti.

del passato, che, pur ampiamente documentato, non è stato esaminato prima con sufficiente attenzione» (Scarano, 2004, p. 99).

In tutti questi casi lo storico può parlare del passato solo in termini di *ipotesi* «proponendone una rappresentazione *non veridica ma verosimile*, cioè una rappresentazione immaginaria, fondata sull'analogia e sull'elaborazione logica di alcuni indizi; in altri termini una rappresentazione congetturale» (Scarano, 2004, p. 84)⁴⁶.

Nel testo storiografico la congettura si mostra parallelamente al racconto dei fatti e mette in evidenza il lavoro di ricerca e di interpretazione svolto dallo storico (Scarano, 2004, p. 87).

Eppure il ricorso alla congettura non è contrario al principio di veridicità: il fatto che lo storico dichiari apertamente le sue incertezze si configura paradossalmente come garanzia di autenticità e di affidabilità e come strumento attraverso cui avallare implicitamente le parti del testo in cui la rappresentazione assume una forma assertiva (Scarano, 2004, p. 87).

Il ricorso alla congettura si presenta come un elemento di continuità dalle origini alla storiografia contemporanea (Scarano, 2004, p. 98). Oggi gli storici ne fanno largo uso sia in ragione dell'ampliamento del campo e degli oggetti di studio sia a causa dell'importanza gerarchica che viene attribuita all'argomentazione, una tipologia testuale che «porta in primo piano l'atteggiamento problematico verso il documento, il modo di interrogarlo, la scelta tra le varie possibilità di individuare e elaborare i dati che ne emergono» (Scarano, 2004, p. 87).

Lo storico, infatti, ricorre alle congetture anche quando cerca di spiegare eventi, situazioni, processi, azioni. Se egli è certo del dato di fatto, ma non lo è altrettanto rispetto alla causa che lo ha determinato, può seguire diverse strade: dichiarare esplicitamente di ignorare perché il fatto è accaduto, indicare in forma ipotetica o dubitativa la causa che gli sembra più probabile oppure proporre una motivazione multipla, il che rende palese l'esistenza di un «difetto di interpretazione» (Scarano, 2004, p. 101). Occorre tener presente, a questo proposito, che oggetto della motivazione multipla non sono i singoli fatti, ma le relazioni, i legami che lo storico stabilisce tra di essi, a volte non essendone pienamente certo (Scarano, 2004, p. 103).

Un altro tipo ancora di congettura cui si fa ricorso nel discorso storico è l'*ipotesi dell'irrealità*: lo storico può inserire nello svolgimento del discorso ipotesi (personalmente

⁴⁶ Il corsivo è mio.

formulate o mutate da altri professionisti) su ciò che sicuramente *non* è accaduto. Queste ipotesi, dalla natura essenzialmente retorica piuttosto che logica, si configurano come argomentazioni a sostegno dei legami causali individuati dall'autore o come argomentazioni contrarie a quelli individuati da altri storici (Scarano, 2004, p. 105). È utile ricordare che «nella storiografia il nesso causale non è un dato oggettivo, come nella narrativa di finzione, dove in linea di massima vige la legge dell'equivalenza tra successione e causalità (*post hoc, ergo propter hoc*)» e che i nessi causali individuati dallo storico sono frutto di una sua interpretazione dei dati di fatto (Scarano, 2004, p. 104).

Il secondo tipo di finzione aggiuntiva, quella narrativa, riguarda sempre «il piano del racconto e caratterizza quasi esclusivamente la storiografia di forma classica» (Scarano, 2004, p. 83). Ne fa parte la «orazione fittizia» che è presente soprattutto nella storiografia antica e in quella umanistica. Attraverso l'orazione fittizia lo storico può attribuire al personaggio del passato parole di cui, in realtà, è autore lui stesso o alternare parti fittizie a parti di discorsi realmente pronunciati e di cui è stata rinvenuta traccia nei documenti.

Ricorrendo all'orazione lo storico raggiunge diversi scopi: avvince il lettore «con l'illusione dello spettacolo» (Scarano, 2004, p. 119)⁴⁷; favorisce l'immedesimazione del lettore col personaggio storico e con le sue posizioni, interessi e prospettive (Scarano, 2004, p. 120); rende edotto il lettore rispetto ad informazioni che non gli aveva precedentemente fornito (Scarano, 2004, p. 120); favorisce l'adesione alla propria prospettiva creando nel lettore l'illusione di «entrare in diretto contatto con gli eventi e, quindi, di poterli interpretare in perfetta autonomia, senza alcuna guida da parte dell'autore» (Scarano, 2004, p. 121).

Nel caso in cui lo storico riporti, invece, le parole effettivamente pronunciate da un personaggio storico ci si trova davanti non ad un'orazione fittizia ma a una *citazione*. Di solito le citazioni sono brevi ed esibiscono sempre la presenza dell'autore che le ha selezionate facendo così scomparire l'effetto mimetico (Scarano, 2004, pp. 135-136).

Come si vedrà nella seconda parte del presente lavoro, nei testi che ho selezionato per la costruzione delle prove di comprensione della lettura gli storici non hanno fatto uso di finzione narrativa (invece sono presenti moltissime citazioni), ma solo di finzione congetturale. La storiografia moderna e contemporanea sta vivendo grandi cambiamenti

⁴⁷ Le orazioni fittizie hanno, tra le altre, una funzione estetica in quanto «“rendono sublime la storia”, la ornano e quasi la rendono viva, “di modo che al lettore sembra quasi che l'azione gli si svolga davanti agli occhi”» (Scarano, 2004, p. 115. L'autrice ha ripreso le parole poste tra le virgolette alte dal letterato umanista Giovanni Pontano).

a livello di scelte comunicative e stilistiche rispetto alla storiografia classica. Gli storici intendono oggi fornire al lettore (non solo interno alla comunità professionale) notizie circa il lavoro di ricerca che hanno compiuto, circa il modo e i motivi che li hanno condotti a scegliere determinate fonti rispetto ad altre e a leggerle in un certo modo anziché in un altro. Se, come si diceva nel capitolo precedente, il fulcro del testo storiografico è l'interpretazione che lo storico fornisce rispetto ad un fatto, processo o periodo del passato, diventa importante che il lettore sia messo nella condizione di poter giudicare, di poter valutare se quell'interpretazione può essere accolta come, se non certa, *possibile*.

3.6. *L'attendibilità del discorso storico*

Nella storiografia classica l'attendibilità di quanto affermato dagli storici era garantita dalla vicinanza o dalla lontananza temporale (e, quindi, dalla 'lucidità' e dal 'distacco' dello storico) tra l'accadimento dei fatti e la composizione dell'opera o dal ruolo di testimone assunto dallo storico (Scarano, 2004, p. 21, p. 24).

Storici successivi⁴⁸ hanno, invece, presentato la loro professionalità a garanzia dell'attendibilità, «insistendo sull'imparzialità e sulla serenità del proprio giudizio» (Scarano, 2004, p. 22) e sul «vaglio accurato delle testimonianze e lo scrupolo della ricerca» ripercorrendone genesi e sviluppo (Scarano, 2004, p. 23).

Come già visto, nello svolgersi del discorso lo storico fa spesso riferimento alle fonti da lui selezionate per ottemperare al principio di veridicità. Attraverso l'esibizione del lavoro di erudizione e di costruzione della conoscenza egli dimostra anche la sua affidabilità (Scarano, 2004, p. 48). Paradossalmente egli ne dà prova anche dichiarando «le lacune del proprio sapere e l'impossibilità di interpretare le cose vere che espone» (Scarano, 2004, p. 198).

A livello linguistico si può affermare che anche la scelta della tipologia testuale e l'ordinamento del discorso sostengono l'attendibilità della costruzione dello storico, nel senso che le conoscenze prodotte saranno considerate credibili, valide e profonde anche in base alla maggiore o minore logicità del discorso stesso (Mattozzi, 1995, p. 9).

Non si può tacere sulla posizione di Marrou che, in maniera quasi provocatoria, ha contrapposto all'ideale positivista della «conoscenza valida per tutti» una conoscenza

⁴⁸ Scarano ha riportato l'esempio di Sallustio (2004, p. 22).

valida per lo storico che l'ha costruita, scorgendovi «una garanzia di serietà, di esigenza, di rigore» (Marrou, 1988, p. 197).

3.7. *La notabilità e la tematizzazione*

Analizzando alcuni proemi risalenti all'epoca classica e contemporanei, Scarano si è soffermata su un altro principio cui devono conformarsi i testi storiografici: quello della *notabilità*. Negli esempi da lei riportati lo storico presenta al pubblico se stesso e, soprattutto, la materia trattata, chiarendo in quale modo e perché abbia operato una certa *tematizzazione* selezionando proprio quell'argomento dalla «materia caotica» rappresentata dai fatti storici (Scarano, 2004, p. 43).

Diversamente dal lettore del racconto di finzione, il lettore del testo storiografico chiede conto allo storico della scelta dell'argomento: la selezione, fondamentale nella ricerca storica, non è un'operazione privata, come nel racconto di finzione, ma è un «atto in qualche modo pubblico», che va giustificato (Scarano, 2004, p. 44).

Privilegiare e trattare secondo determinate modalità un tema rispetto ad altri è un atto arbitrario su cui lo storico deve far luce per non compromettere la veridicità del suo lavoro e del prodotto del suo lavoro (Scarano, 2004, p. 43). Il giudizio di notabilità è

necessariamente arbitrario ed esposto ad innumerevoli variazioni. Lo dimostrano gli oggetti diversi che la storiografia ha di volta in volta privilegiato dalle origini ad oggi, e lo dimostrano anche le diverse scelte soggettive fatte dagli scrittori nella medesima epoca. (Scarano, 2004, p. 14)

Spetta allo storico chiarire per quali motivi considera il tema scelto degno di interesse e può farlo in diversi modi.

Prima di tutto, può far riferimento alla tradizione: il tema affrontato è notevole perché già altri storici prima di lui lo hanno considerato tale e lo hanno studiato.

Secondo le regole della buona storiografia, come si è visto, lo storico parte dal presente individuando aspetti, problemi, fatti che legano quest'ultimo al passato: il tema scelto diventa quindi notevole in relazione al presente (Mattozzi, 2013a, p. 55).

In ultima analisi, lo storico può affermare la notabilità di un argomento sulla base di considerazioni personali: egli può decidere di trattare un determinato argomento perché lo interpreta come un momento di frattura, di mutamento - in termini negativi o positivi

(Scarano, 2004, p. 18) -, come un fatto o un processo che ha sortito effetti importanti sulla vita degli esseri umani.

Non potendosi appoggiare, nel secondo e nel terzo caso, alla tradizione esistente, lo storico affiderà allo sviluppo della trattazione - e non solo all'introduzione - il compito di *provare* a posteriori la notabilità della scelta compiuta inizialmente. Per questo motivo fornirà le coordinate spazio-temporali, si soffermerà sulla genesi, sullo sviluppo della ricerca e sui risultati raggiunti.

Non sempre in un testo storiografico il tema viene chiarito sin dall'inizio della trattazione: a volte gli storici costruiscono il testo svelando solo progressivamente, in modo dinamico e diacronico, la loro costruzione tematica per sfruttare l'effetto-sorpresa e l'elemento-tensione (Deon, 1997, p. 52).

3.8. *Il rapporto con la tradizione*

Maurizio Della Casa, in occasione di un Convegno tenutosi a Rimini il 15-16 marzo 2014⁴⁹, ha dedicato il suo intervento a scrittura, generi e pratiche disciplinari, ribadendo che

chi scrive non è mai solo con se stesso, ma è guidato da pratiche e convenzioni che ha acquisito dalla comunità cui appartiene. Opera all'interno di un sistema sociale di forme testuali, di strategie e di saperi. [...] ogni atto di scrittura si inserisce in una tradizione e in una cornice di vincoli e aspettative, e [...] la propria voce individuale può manifestarsi attraverso una negoziazione con queste forze. Questa negoziazione, come scrive Linda Flower (1994), diventa progressivamente più libera quanto più si accresce la competenza, e si è nella condizione di decidere quali richieste soddisfare, quali convenzioni onorare, dove scostarsene, dove istituire un compromesso. (Della Casa, 2014, p. 28)

Lo storico, quindi, costruisce la sua opera nell'ambito di una tradizione che coincide da un lato col patrimonio di forme e strategie di scrittura elaborate nel corso del tempo, dall'altro col patrimonio contenutistico ed epistemologico.

Lo studioso deve rendere manifesto il suo rapporto con la tradizione, non solo perché il lettore potrebbe già avere una conoscenza seppur minima del tema trattato⁵⁰, ma anche

⁴⁹ Il convegno, organizzato dalla Clio '92 - Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia -, ha avuto il seguente tema di discussione: *Dalla comprensione alla scrittura del testo storico*.

⁵⁰ Se il lettore possiede già una conoscenza dell'argomento trattato dallo storico, la sua attesa «sarà [...] diretta non solo e non tanto verso il *che cosa* è accaduto, ma soprattutto verso il *come* e il *perché* è accaduto: si concentrerà, insomma, più che sulla vicenda, sulle modalità del suo svolgimento e sull'interpretazione dello storico: sul significato che quei dati, di cui ha una vaga conoscenza, assumono nel discorso dell'autore» (Scarano, 2004, p. 47).

perché deve riferirsi ad essa per confutare o appoggiare le altrui ricostruzioni e/o interpretazioni. Tale imposizione, come si è visto, è legata ai principi di veridicità e di notabilità: lo storico, agganciandosi ad una tradizione esistente, trasmette l'idea che quanto afferma è stato già affermato da altri professionisti ed è degno di importanza perché altri se ne sono già occupati (Scarano, 2004, p. 47 e ss.).

Lo storico può entrare in rapporto con la tradizione con l'obiettivo di procedere ad un rifacimento o di continuare su un filone di ricerca già avviato oppure ancora di fondarne uno nuovo lasciando aperta la possibilità di prosecuzione da parte di altri (Scarano, 2004, p. 56). Anche nel caso in cui stia affrontando per primo un determinato argomento, egli dichiara sempre, anche se in modi diversi e «a prescindere dall'epoca, dai modelli, dalle forme specifiche e dalla situazione culturale in cui si produce l'opera», la sua intenzione di «fondare una tradizione, di dare inizio alla costruzione di una memoria collettiva» (Scarano, 2004, p. 49).

Nel caso in cui non si inserisca in una tradizione preesistente, ma sia fondatore di una nuova tradizione - in totale assenza di testi precedenti o in presenza di alcuni testi che presentano trattazioni parziali⁵¹, tradizioni orali o scritture non storiche -, lo storico (di solito nel proemio o nell'introduzione) «qualifica la propria scrittura come provvisoria e ancora imperfetta» (Scarano, 2004, p. 52).

Gli storici non lavorano solo con le fonti, ma

hanno bisogno anche di libri non per ricavarne semplicemente delle informazioni di seconda mano (in quanto fonti secondarie), ma per trarre da essi concettualizzazioni, modelli di ricostruzione del passato, modelli di problematizzazione e spiegazioni, insomma interpretazioni. I libri entrano tra le materie prime di cui sono fatte le nuove conoscenze e i nuovi testi [...] sono sempre in relazione con altri testi. (Mattozzi, 2001, p. 42)

Entrando in rapporto con la tradizione⁵², lo storico necessariamente giudica: può considerarla attendibile, dubbia o inattendibile (Scarano, 2004, p. 61). Se la tradizione viene considerata attendibile, lo storico impiega una forma di discorso assertiva, in caso contrario procede impiegando forme negative o dubitative. La forma assertiva viene adoperata anche quando lo storico dichiara la tradizione inattendibile e propone una sua nuova versione dei fatti, «versione che, a sua volta, viene perorata in due modi possibili:

⁵¹ «Narrare per la prima volta, in questi casi, significa soprattutto ordinare e completare: dare forma di storia ai dati che emergono da precedenti narrazioni parziali e dall'insieme di altri testi, che lo storico utilizza come documenti» (Scarano, 2004, p. 54).

⁵² Si noti che nel momento in cui lo storico si rifà alla tradizione manifesta ancor più la sua presenza.

o esibendo prove documentarie che demoliscono il racconto contestato, oppure dichiarandola, per inferenza, l'ipotesi più verosimile e accettabile» (Scarano, 2004, p. 66). Giudizi diversi daranno luogo a forme di discorso differenti come l'*omissione*, il *rinvio*, la *parafrasi* e la *citazione*. Di solito lo storico le impiega quando vuole riferirsi ad una tradizione che considera attendibile, ma possono essere utilizzate anche se essa viene considerata dubbia o inattendibile. In questi ultimi due casi allo studioso è richiesto di non riferirsi alla tradizione in modo generico (magari con formule introduttive generiche come *si dice*, *si tramanda*, *è fama che* ...) perché non solo darebbe vita ad una scrittura non sufficientemente giustificata, ma impedirebbe al lettore di comprendere quale sia il giudizio dell'autore se non compiendo inferenze sulla base di segnali indiretti sparsi nel testo (Scarano, 2004, pp. 61-71).

Attraverso omissioni, rinvii, parafrasi e citazioni lo storico rende anche più o meno esplicitamente omaggio alla tradizione:

L'omissione dichiarata e risarcita dal rinvio è un invito alla lettura che sottintende il giudizio positivo del nuovo storico sul suo predecessore [...]. *Riscrivere* quanto è già stato scritto implica l'inserimento e l'omologazione del racconto precedente nella nuova opera, con modificazioni minime, che, se da un lato rispondono ad esigenze di natura estetica, dall'altro accogliendo la sostanza del racconto tradizionale, collocano l'ultima scrittura accanto alle precedenti [...]. La *citazione* costituisce forse l'omaggio più vistoso alla tradizione, perché ne registra le voci ed aggiunge, alla rappresentazione continua del realmente accaduto, quella discontinua del realmente scritto. L'esibizione diretta delle parole dette da altri sul passato è un risarcimento, per così dire spostato, della conoscenza forzosamente indiretta e mediata di quella medesima porzione di passato. Ma, nello stesso tempo, la citazione, mentre autentica la nuova scrittura, trae dall'oblio le scritture antiche e le riporta alla luce [...]. (Scarano, 2004, p. 76)

Scarano ha sottolineato una caratteristica della riscrittura che segnala un altro importante principio della scrittura storiografica: «allo storico non è concesso tacere di cose intorno alle quali altri hanno già scritto», anche nel caso in cui egli consideri la tradizione inattendibile (Scarano, 2004, p. 64). Anche nel caso in cui non prenda posizione nei confronti della tradizione, lo storico deve comunque comunicarne al lettore le motivazioni, ad esempio dichiarando di non avere sufficienti strumenti a disposizione per procedere alla formulazione di un giudizio (Scarano, 2004, p. 65).

3.9. *L'incompletezza del testo storiografico*

Nel paragrafo 3.1. mi sono soffermata sulla posizione di De Certeau che vedeva nella *chiusura* del testo storiografico una conferma dell'opposizione tra scrittura e ricerca. Altri

hanno invece ravvisato nell'inevitabile incompiutezza e apertura un carattere positivo del testo storico (Scarano, 2004, p. 57 e ss.).

La chiusura del testo non rappresenta la fine della storia, così come l'inizio del testo «non coincide con il principio assoluto degli eventi», a meno che «non si apra con la creazione del mondo o la fondazione della città» (Scarano, 2004, p. 59).

L'incompiutezza costitutiva della scrittura storica è sia una sua condizione oggettiva sia una dimensione tematica e ideologica: lo storico deve delimitare il tema di cui tratterà rispetto alla continuità del tempo e dello spazio oggettivi ed esterni (Scarano, 2004, p. 60). Queste delimitazioni temporali e spaziali hanno un carattere arbitrario, ma necessario, proprio come nel caso del racconto di finzione in cui l'autore stipula un patto di 'sospensione dell'incredulità' con il lettore. La differenza consiste nel fatto che lo storico *avverte* il lettore - anche in forma implicita - che è costretto ad avvalersi di quella finzione per poter rappresentare il vero (Scarano, 2004, p. 61).

Lo storico può condividere con il lettore la coscienza dell'incompiutezza della sua scrittura ad inizio, durante o a conclusione della sua trattazione (Scarano, 2004, p. 57) usando forme discorsive differenti:

il riepilogo di ciò che già è stato scritto da altri, il superamento dichiarato dei limiti cronologici che lo storico ha annunciato all'inizio, il desiderio dell'autore di scrivere in futuro altre opere per completare quella che presenta al lettore o per colmare le lacune, l'omissione dichiarata di cose già narrate da altri e quindi il rinvio del lettore a quei testi. (Scarano, 2004, p. 60)

3.10. *La struttura del testo storiografico*

3.10.1. *I tre livelli del racconto storico: informativo, persuasivo e teorico*

Attraverso la scrittura lo storico costruisce un'immagine del passato che, sebbene nella sua forma esteriore si uniformi alle opere letterarie, resta il prodotto di un'attività razionale⁵³ basata sulle fonti (Topolski, 1997, p. 13).

Analizzandone modalità di produzione e caratteristiche, Topolski (1997, p. 14) ha individuato nel racconto storico - inteso come genere⁵⁴ e non come particolare tipologia testuale - tre livelli: *informativo* (logico e grammaticale), *persuasivo* (retorico), *teorico e*

⁵³ Topolski (1997) ha comunque riconosciuto che si deve tener conto di azioni irrazionali, influenze emotive ecc.

⁵⁴ Cfr. § 3.12.

ideologico (o profondo). Questi tre livelli costituiscono una realtà narrativa costruita (quindi non realmente esistente) in cui il quadro fondamentale è generato dal tempo e dallo spazio.

I livelli persuasivo e informativo comprendono le informazioni fattuali e le interpretazioni relative al passato e, più o meno apertamente, i *beliefs* (il sistema di valori e l'ideologia) dello storico. Attraverso il livello persuasivo, in particolare, si assicura la comunicazione fra l'autore e i suoi lettori: lo storico tenta di persuadere il suo uditorio della verità e dell'esattezza sia del messaggio informativo sia del messaggio che veicola le sue convinzioni e interpretazioni. Il livello profondo - paragonato ad un «prisma» attraverso il quale lo storico esamina il passato - comprende i meccanismi intellettuali che definiscono il contenuto e la struttura degli altri due (Topolski, 1997, p. 14).

I tre livelli si 'manifestano' attraverso la costruzione e combinazione di proposizioni storiche e proposizioni teoriche⁵⁵.

Mattozzi (1995) ha in un certo senso proposto un'analisi *integrata* del discorso storico parlando di una triplice struttura - *operatoria*, *linguistica* e *retorica* - attraverso cui gli elementi fattuali e gli elementi significativi⁵⁶ sono connessi e coordinati tra loro.

La struttura operatoria «è quella che pone relazioni tra le informazioni fattuali e assegna a ciascuna di esse una funzione conoscitiva»; la struttura linguistica, che rende il testo storiografico simile agli altri testi in prosa, «è la struttura più superficiale e visibile»; la struttura retorica «è quella che distribuisce, raggruppa e organizza gli elementi fattuali e significanti in grosse unità discorsive dotate di funzioni cognitive diverse ma cooperanti allo scopo di persuadere della validità della conoscenza proposta» (Mattozzi, 1995, p. 14).

Della struttura operatoria ho già discusso nel paragrafo dedicato alla terza fase del lavoro dello storico, cui rimando. Qui vorrei ancora una volta ribadire che le operazioni cognitive che lo storico compie per mettere in relazione le informazioni fattuali avvengono nella sua mente, è vero, ma vi si può risalire analizzando il testo storiografico: partendo dal testo si possono 'isolare' gli elementi fattuali e significanti risalendo così alle operazioni compiute (Mattozzi, 1995, p. 20).

Per quanto riguarda la struttura retorica Mattozzi non si è voluto riferire a elementi stilistici come lessico, lunghezza e complessità delle frasi, uso di tropi ecc. (che possono variare da uno storico all'altro), ma «alle macrostrutture discorsive la cui costituzione è

⁵⁵ Cfr. § 3.10.2.

⁵⁶ Ibidem.

dovuta agli operatori delle forme di comunicazione: /tema/, /narrazione/, /descrizione/, /argomentazione/» e che «definiscono un tipo o un genere di discorso oltre le strutture propriamente linguistiche, per es. le strutture narrative sottostanti una storia» (Mattozzi, 1995, p. 20).

In primo luogo, quindi, la struttura retorica ha a che fare con l'articolazione, la distribuzione, la gerarchizzazione e la progressione delle informazioni in temi e sotto-temi. In secondo luogo, organizza gli enunciati fattuali e significanti in forme discorsive, quali la narrazione, la descrizione e l'argomentazione, destinate a svolgere funzioni cognitive diverse (Mattozzi, 1995, p. 21)⁵⁷.

Lo storico deve rendere partecipe il lettore della genesi e dello sviluppo della sua ricerca. Maria Novella Borghetti (Gardin, Borghetti, 1995), analizzando un articolo di Paul Bairoch, ha puntato il dito su alcune criticità, comuni a tanti testi specialistici, legate proprio al mancato coinvolgimento del lettore nel dipanarsi del percorso che porta lo storico alla formulazione della sua interpretazione.

Il lettore, secondo Borghetti, deve essere messo in condizione di poter agevolmente discriminare tra elementi fattuali e parte significativa (pur nella consapevolezza che l'attività di interpretazione dello storico agisce ad entrambi i livelli)⁵⁸. Se ciò non avviene la sua conoscenza risulta limitata e alcune operazioni compiute dall'autore risulterebbero incomprensibili e ingiustificate:

uno degli aspetti che la ricostruzione del testo ha permesso di rilevare è senza dubbio la presenza di fasi della dimostrazione in cui manca l'esplicitazione di quei criteri e di quelle regole contestuali che definiscono i limiti del campo legittimo delle operazioni conoscitive attraverso cui l'interpretazione progredisce dal livello delle osservazioni fattuali alle ipotesi interpretative: fenomeno, questo, che si è potuto in particolare constatare a livello delle operazioni di selezione (relative a oggetti di analisi, determinazioni temporali...), delle concettualizzazioni, dei procedimenti comparativi e analogici, delle definizioni di rappresentatività. Nel momento in cui i criteri non sono espressi e argomentati testualmente, i risultati delle operazioni di ricerca si presentano come sbocchi di campi multi-interpretativi sottintesi; a livello del fruitore del testo, la comprensione delle operazioni di conoscenza viene limitata (anche se il lettore non vi si sofferma coscientemente) da questa sottintesa condizione di multi-interpretabilità non trattata. In altri casi, implicite e non argomentate operazioni di selezione possono rendere ambiguo il rapporto tra affermazioni generali e dati empirici; altre volte, è la stessa costruzione di rappresentatività dell'oggetto d'analisi che, in quanto basata su non giustificati transfert di pertinenza da un contesto ad un altro, tende a risultare particolarmente debole e/o ambigua. [...] è stato possibile constatare come, anche a livello di [...] proposizioni descrittive, si verificano fenomeni di implicitazione e/o non definizione a causa dei quali una certa proposizione è recepitibile solo ricorrendo a determinati presupposti e/o preconoscenze. In questi casi [si fa riferimento] [...] a elementi discriminanti extra-testo che mancano, invece, come antecedenti logici delle proposizioni discorsive. (Gardin, Borghetti, 1995, pp. 160-161)

⁵⁷ Si vedano i paragrafi di approfondimento 3.12.2., 3.12.5. e 3.12.7.

⁵⁸ Adotto qui la terminologia proposta da Mattozzi (1995). Cfr. § 3.10.2.

3.10.2. *Proposizioni storiche e proposizioni teoriche. Elementi fattuali e parte significante*

Nel racconto storico trovano posto quelle che Topolski (1997) ha chiamato *proposizioni storiche*. In generale, esse sono lo strumento espressivo del racconto e sono strutturate nell'ambito delle altre proposizioni che compongono il testo.

Possono fregiarsi dell'attributo *storiche* quelle proposizioni che veicolano informazioni prodotte direttamente o indirettamente dalle fonti.

Entrando più nel dettaglio, Rossi (1956) si è chiesto cosa permetta di distinguere una proposizione storica da una proposizione che storica non è e ha portato l'esempio delle frasi *Cesare passò il Rubicone* e *Cesare fu ucciso alle Idi di marzo*. Dal punto di vista grammaticale queste due frasi non differiscono da proposizioni come *Luigi passò (a nuoto) il Tevere* o *Carlo passò (a piedi) il Lys*, perciò non si può considerare la configurazione grammaticale «rivelativa di strutture logiche che appartengono in proprio al linguaggio storiografico» (Rossi, 1956, p. 33)⁵⁹.

Se prese isolatamente, le due frasi che hanno come soggetto Cesare non hanno alcuna proprietà che permetta di discriminarle come 'storiche'. È solo entrando in relazione con le altre proposizioni che diventano tali:

la proposizione "Cesare passò il Rubicone" è una proposizione storica solo in virtù del riferimento, esplicito o implicito, ad altre proposizioni che concernono la situazione politica romana, la posizione di Cesare in Gallia, il suo antagonismo con i gruppi senatoriali e con Pompeo, e quindi la sua successiva opera di conquista; e questo riferimento rappresenta il *processo di integrazione* che tale proposizione subisce, e in base al quale entra a far parte del linguaggio storiografico. (Rossi, 1956, pp. 33-34)

Ciascuna proposizione risulta condizionata nella sua storicità da altre proposizioni e le condiziona a sua volta. Questa rete integrata di proposizioni costituisce quello che Rossi ha chiamato «contesto storiografico» ovvero «una connessione di proposizioni che convergono a *individuare* un certo fatto *nell'ambito di una sequenza cronologica*» (Rossi, 1956, p. 34):

In primo luogo, il contesto storiografico appare orientato in vista della determinazione degli aspetti particolari dell'evento o del gruppo di eventi che esso enuncia; e viene pertanto a indicare, esplicitamente o implicitamente, come quell'evento o gruppo di eventi si contrapponga ad altri che sono con esso in qualche rapporto, costituendo in tale maniera un

⁵⁹ Nemmeno i tempi verbali impiegati possono servire da criterio discriminante (Rossi, 1956, p. 33). Cfr. § 3.11.3.

fatto individuato, cioè un fatto in certa misura isolabile. In secondo luogo, il contesto storiografico appare orientato in vista della determinazione del momento temporale di un certo fatto nell'ambito di una successione di fatti tra loro collegati; e viene pertanto a indicare, anche qui esplicitamente o implicitamente, come esso sia in relazione con altri eventi anteriori, contemporanei e successivi che rientrano nel medesimo processo. [...] l'uno e l'altro momento [...] procedono di pari passo e si condizionano a vicenda, poiché l'individuazione di un fatto è sempre l'individuazione di quel fatto accaduto in un certo momento temporale, e la sua collocazione cronologica è sempre la collocazione nel tempo di un fatto individuato. (Rossi, 1956, p. 35)

Per esemplificare, la proposizione *Cesare passò il Rubicone* diventa storiograficamente compiuta nell'enunciato *Cesare passò il Rubicone nel gennaio del 49 a.C.*, nel momento in cui, cioè, adempie una funzione *individuante* e una funzione *temporalizzante*. Il secondo enunciato individua da un lato «il passaggio del Rubicone da parte di Cesare come *quel* certo passaggio effettuato da *quel* certo individuo, e dall'altro stabilisce il *momento temporale* del suo accadimento» (Rossi, 1956, pp. 34-35).

Ritornando, quindi, alla definizione si può affermare che una proposizione può essere definita storica quando, riferendosi implicitamente o esplicitamente ad altre proposizioni, «contribuisce da un lato a designare gli aspetti che caratterizzano in proprio un certo fatto, e dall'altro a designare il luogo temporale del suo accadimento in relazione ad altri fatti che lo precedono o lo accompagnano o lo seguono entro il processo al quale appartiene» (Rossi, 1956, pp. 35-36).

Accanto alle proposizioni storiche vi è un altro tipo di proposizioni, quelle chiamate *teoriche* da Topolski (1997) e *universali* da Rossi (1956): generalizzazioni e concettualizzazioni messe a punto dallo storico stesso o mutate da altri.

Mentre le proposizioni storiche sono ontologicamente chiuse perché riguardano un'epoca che non può essere recuperata, quelle teoriche sono ontologicamente aperte, hanno carattere universale, sono, appunto, generalizzazioni (Topolski, 1997). La proposizione *L'aumento dei prezzi fa diminuire la domanda* è un esempio di questa seconda categoria e appare diversa dalla proposizione storica *I prezzi nel sistema feudale erano determinati in prevalenza dal diverso andamento delle stagioni quindi in rapporto all'entità dei raccolti* (Topolski, 1997, p. 44).

Jean-Claude Gardin e Borghetti (1995), intendendo il testo storiografico come una costruzione⁶⁰ essenzialmente argomentativa, hanno parlato di tre diversi tipi di proposizioni che lo compongono: 1) proposizioni che descrivono fatti selezionati dallo

⁶⁰ Gardin indica come *costruzioni* quei testi elaborati su modello delle opere scientifiche che presentano tre componenti essenziali: un insieme di fatti o dati accertati, ipotesi o conclusioni fondate su quei dati e quei fatti, l'argomentazione prodotta per collegare le prime due componenti (Gardin, Borghetti, 1995, p. 18).

storico («proposizioni particolari»); 2) «proposizioni generali o leggi» elaborate a partire dalla constatazione di una certa regolarità di accadimento o di verifica di determinati comportamenti umani o sociali; 3) proposizioni che descrivono lo stato di cose, le condizioni esistenti precedentemente al verificarsi del fatto che si intende spiegare (Gardin, Borghetti, 1995, p. 12).

Mattozzi (1995) ha proposto un'ulteriore classificazione degli enunciati che compongono il testo storiografico sulla base di *elementi fattuali* e *parte significante*. Con l'espressione *elementi fattuali* egli ha inteso riferirsi agli enunciati che riguardano eventi, agenti, azioni, fatti, dati, informazioni su eventi, su agenti, su azioni, su fatti, su dati, su stati e su condizioni, prodotte sia direttamente sia in modo inferenziale (Mattozzi, 1995, p.11). In questo primo gruppo rientrano anche quelli che ha chiamato elementi fattuali *elaborati*, cioè ricapitolazioni e generalizzazioni frutto dell'attività interpretativa dello storico, che permettono di economizzare le parole. Ricapitolazioni e generalizzazioni pongono, dal punto di vista didattico, il problema di una maggiore difficoltà di comprensione per gli studenti che sono spesso portati a memorizzarle e ripeterle meccanicamente senza comprendere quale ragionamento è ad esse sotteso (Mattozzi, 1995). Il problema, ha suggerito Mattozzi (1995), può essere arginato fornendo agli studenti esempi di fatti puntuali.

Gli elementi fattuali da soli non bastano per 'formare' conoscenza storica, c'è bisogno della *parte significante*: le asserzioni fattuali devono, cioè, essere legate tra loro attraverso elementi che non provengono dalle fonti ma che «attengono al presente della mente che li studia» (Mattozzi, 1995, p. 11). Nella parte significante Mattozzi ha ricompreso *concettualizzazioni* (ad esempio *sistema feudale*), *valutazioni* (ad esempio: *La sconfitta di una banda sarebbe stata impotente a mutare il sistema di vita degli Ungari*), *assegnazioni di significato* (ad esempio: *Questa rapina doveva essere l'ultima*: l'anticipazione di un fatto futuro rispetto a quelli di cui si tratta permette di attribuire un ulteriore significato rispetto all'informazione che veicola) e *giudizi* (lo storico si schiera pro o contro eventi, personaggi, processi ecc.) che sono frutto e manifestazione esplicita dell'attività interpretativa dello storico (Mattozzi, 1995, pp. 11-12).

Dal punto di vista didattico si può affermare che un testo storiografico che riporti soltanto elementi fattuali appare agli studenti privo di significato e scarsamente motivante; un testo povero di elementi fattuali e sovrabbondante di elementi significativi sarà, invece, scarsamente comprensibile (Mattozzi, 1995, p. 14).

3.10.3. La dimensione temporale

Bolch (1969, p. 56) definiva la storia come «scienza degli uomini nel tempo» sottolineando l'importanza della dimensione temporale nella costruzione della conoscenza storica. Tuttavia rifiutava energicamente di concepire la storia come 'tributaria' della cronologia poiché, come riconosceva anche Le Goff, l'ordine adottato dagli storici nelle loro indagini non si adatta necessariamente a quello degli avvenimenti (Le Goff, 1981, p. 570).

Occorre chiarire che il tempo, di per sé, non è un'entità reale, ma che esso è il risultato di «una costruzione mentale progressiva, il frutto di un apprendimento che gli uomini effettuano sulla base della osservazione dei mutamenti e grazie alla traccia che conservano di essi nella memoria» (Mattozzi, Di Tonto, 2000). Ciò vuol dire che non c'è un ordine 'naturale' che lo storico semplicemente registra, ma che anche l'ordine dei fatti è costruito dallo storico.

Nel tentativo di individuare cosa differenzi il racconto storico dal racconto di finzione Barthes (1967) rinveniva di fatto molte somiglianze, una tra queste riguarda proprio la dimensione temporale. Egli sosteneva che, come nel racconto di finzione, anche nel discorso storico si può rintracciare un 'attrito temporale', non solo perché il tempo dell'enunciato è differente dal tempo della materia di cui si parla, ma perché lo storico si muove 'a zig-zag' tra diversi livelli temporali (torna al punto di partenza, fa salti in avanti, poi ricomincia), dilata o riduce il tempo della materia attraverso il tempo dell'enunciato, ad esempio approfondendo oppure effettuando dei 'tagli' (Barthes, 1967, p. 67).

Nel paragrafo relativo al lavoro dello storico ho accennato ad alcune tra le principali operazioni cognitive che lo storico compie stabilendo relazioni tra le informazioni prodotte a partire dalle fonti storiche (terza fase). Tra queste appaiono fondamentali per la costruzione della conoscenza storica le operazioni di organizzazione temporale (che permettono di collegare tra loro le informazioni secondo criteri di successione, contemporaneità, durata, lunga durata, periodo, ciclo, congiuntura e periodizzazione) e di classificazione dei fatti (che permettono di classificare i fatti come eventi, mutamenti, permanenze). Ora cercherò di analizzarle più da vicino per capire in quale modo gli storici le rendano più o meno esplicite nei loro testi e come, attraverso di esse, non solo assegnino un ordine ai fatti, ma costituiscano, grazie all'ordine creato, le basi per comprenderli e per attribuire loro significati (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Le forme di strutturazione temporale di base sono quelle di successione, di contemporaneità e di durata: quando si considera un fatto consecutivo ad un altro l'ordine è quello della successione; quando un fatto si svolge insieme con un altro l'ordine è quello della contemporaneità; quando un fatto finisce mentre un altro è ancora in corso di svolgimento l'ordine è quello della durata.

L'ordinamento per successione è uno dei più importanti «vincoli» della ricerca storica in ragione del fatto che l'ordine cronologico è «la vera e propria colonna vertebrale della ricostruzione storica, poiché fornisce la base ad ulteriori operazioni cognitive» (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Ordinare i fatti attraverso gli operatori di successione e contemporaneità permette allo storico una successiva classificazione degli stessi in mutamenti, permanenze, eventi. A loro volta queste classificazioni permettono di effettuare operazioni temporali più complesse, come la periodizzazione e la rilevazione della durata, che accrescono la comprensione dei fatti e fondano una rappresentazione più significativa e più intelligente (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Uno dei compiti fondamentali dello storico consiste proprio nel datare e nel periodizzare. La periodizzazione è una forma di manipolazione della durata necessaria per rendere storicamente pensabile e comprensibile una porzione di tempo (Le Goff, 1981, p. 586).

Essa

non è soltanto la segmentazione in periodi del flusso dei fatti ma è anche la base di un discorso che rappresenta le grandi tappe del processo. La periodizzazione proposta in anticipo rispetto alla ricostruzione del processo, lo fa conoscere in breve nei suoi tratti essenziali e rende il lettore più abile ad inoltrarsi nella narrazione più o meno minuziosa dei fatti. (Mattozzi, 2007, p. 462)

Le operazioni temporali svolgono un ruolo importante non solo in fase di ricerca ma anche in fase di costruzione e scrittura del testo storico. In fase di progettazione e stesura del testo

1) [...] la sequenza dei fatti [...] viene scombinata e ricombinata in un intrigo che dipende dalle scelte dello storico; 2) [...] le operazioni cognitive di strutturazione temporale devono fare i conti con i limiti delle risorse della lingua e delle capacità retoriche dello studioso. (Mattozzi, Di Tonto, 2000)

Analizzando il discorso storico il continuo movimento che il professionista effettua nel tempo e nello spazio, per concettualizzare e interpretare il passato, risulta evidente e fondante: «Tutto il racconto storico è calato nel tempo. La sua base empirica è collocata

sulla freccia del tempo e l'analisi concernente il passato condotta "dall'esterno" presuppone una relazione temporale fra i fatti analizzati e il narratore» (Topolski, 1997, p. 24).

A proposito del tempo Topolski ha distinto tra due tipi di *tempo datato*: il *tempo semplice*, che genera un racconto storico di tipo diacronico (sequenza di avvenimenti), e il *tempo della durata*, che genera un racconto di tipo sincronico in cui vengono descritti stati di cose, oggetti, relazioni e strutture che cambiano lentamente (Topolski, 1997, p. 27). Ne parlerò più diffusamente nei paragrafi dedicati alla narrazione e alla descrizione.

3.10.4. La dimensione spaziale

Anche lo spazio può avere due tipi di strutture differenti: quella *naturale*, costituita dagli elementi geografici, e quella *artificiale*, che è il risultato dell'attività umana.

Il testo storiografico, preso nella sua interezza o nelle varie parti in cui possiamo suddividerlo (o lo ha già suddiviso l'autore), si distingue anche per la diversa ampiezza dello spazio geografico considerato: si possono avere, allora, parti o interi testi a scala limitata, media o ampia (Panighel, 2000, p. 59).

Proprio come già detto per il tempo, è lo storico che crea lo spazio storico (narrativo), arricchendo uno spazio umano e geografico con nuovi tratti (Topolski, 1997, p. 37): si pensi, a titolo d'esempio, al *Mediterraneo* di Braudel. Lo storico francese ha creato una 'regione', il Mediterraneo, dotata di significato storico, legando insieme elementi geografici, economici, amministrativi, politici, culturali ecc.

Diverse operazioni cognitive compiute dallo storico hanno a che fare con lo spazio.

In stretto rapporto al tema di cui ha scelto di occuparsi (tematizzazione) egli compie un'operazione di delimitazione spaziale, di localizzazione, stabilisce, cioè, qual è la porzione di spazio geografico di suo interesse. Egli rende più o meno esplicite nel testo le relazioni spaziali che legano tra loro gli elementi che coesistono in quella porzione di spazio e le relazioni spaziali che legano quegli elementi alla parte di superficie terrestre sulla quale 'convivono' e interagiscono (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Le operazioni di organizzazione spaziale sono importanti non solo nelle descrizioni e nelle narrazioni ma anche nelle spiegazioni «dove si cerca di riconoscere la parte dell'ambiente come fattore d'interpretazione. In tal caso ciò che importa è conoscere il grado di influenza geografica e di reazioni umane nello sviluppo della storia» (Mattozzi,

Di Tonto, 2000). Per lo storico, allora, diventa ancora più importante mostrare attraverso la costruzione del discorso come l'elemento spaziale si leghi a determinati fatti storici⁶¹. Dal punto di vista didattico la Storia può svolgere un'importante funzione che è preclusa alla Geografia⁶²: creare negli alunni «il senso della storicità dello spazio geografico e della mutabilità dei rapporti tra gruppi umani e territori» (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

3.11. Aspetti linguistici

3.11.1. Il lessico

Il linguaggio storiografico è stato ed è ancora oggi oggetto di dibattito.

Le maggiori perplessità che hanno tenuto e tengono occupati studiosi che a vario titolo si interessano di storia sono relative alla provenienza della maggior parte dei termini impiegati: linguaggio ordinario e linguaggi specifici di altre discipline (in particolar modo di altre scienze sociali)⁶³.

Effettuando un controllo sul supporto digitale del GRADIT⁶⁴, Cristina Lavinio (2014) ha rintracciato 5724 lemmi, 6699 se si includono anche le polirematiche, che possono essere annoverati nell'insieme dei *termini storici specialistici*:

In generale, si tratta di vocaboli che rinviano a svariati ambiti e civiltà del passato, marcati sia storicamente che culturalmente: popoli diversi e non più designati oggi nello stesso modo (*assiro-babilonesi, fenici, punici, egizi, filistei*), istituzioni religiose, religioni e religiosi, oggetti rituali vari (*druido, druidismo, zucchetto*), sistemi e pratiche politiche (*decabrisimo, bolscevismo, ostracismo*), cariche politiche e sociali (*meteco, arconte, camerlengo*), usi particolari, oggetti di vita quotidiana, di artigianato, strumenti di tortura, armi di vario tipo, parti di armature ecc. [...] per parlare di tutto ciò, si ricorre poi, sicuramente, a termini che hanno a che fare con l'economia, con le attività produttive, con le tecniche e con il mondo del lavoro, favorendo così la presenza, nelle pagine dei libri di storia, di termini specialistici provenienti da altri ambiti disciplinari. (Lavinio, 2014, pp. 89-90)

⁶¹ Il testo-stimolo della Prova 2 fornirà un esempio in tal senso (cfr. § 7.5.3.).

⁶² Utilizzo qui il termine Geografia con la lettera iniziale maiuscola per designare la materia di insegnamento.

⁶³ Nel suo articolo dedicato ai *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico* Rossi ha sostenuto che il linguaggio storiografico non può essere ridotto al linguaggio «ordinario», che esso è «*in qualche modo organizzato*», cioè retto, seppure parzialmente, da regole proprie e definite che possono essere indicate solo in minima parte (Rossi, 1956, pp. 31-32).

⁶⁴ *Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro.

In passato alcuni studiosi hanno tentato di elaborare un vocabolario storico, ma senza successo. Pirenne, come raccontato da Braudel, si opponeva a questo genere di progetti:

Henri Pirenne diceva un giorno (1931), opponendosi ai tentativi e alle tentazioni del Centre de Synthèse, preoccupato allora di costruire un vocabolario storico, che era vantaggioso per lo storico servirsi esclusivamente delle parole vive del linguaggio comune, e dunque allontanarsi risolutamente da un vocabolario immobile, sclerotizzato come quello dei filosofi [...]. Sarei volentieri del parere di Pirenne: utilizziamo le parole come ci si presentano, nel loro senso vivente, provvisoriamente vivente. Ma siamo coscienti delle altre possibilità ch'esse prospettano, che hanno prospettato, nonché dei tranelli che ci preparano. Di queste parole viventi, indisciplinate, ciascuno può farne, infatti, quello che vuole o quasi. (Braudel, 1973, p. 245)

I tranelli di cui parlava Braudel sono stati meglio specificati da Bloch. Quest'ultimo affermava che i professionisti del settore incontrano notevoli difficoltà a livello lessicale perché, per loro sfortuna, gli uomini «non hanno l'abitudine di mutare il vocabolario ogni volta che mutano le abitudini» (Bloch, 1969, p. 47).

Da un lato lo storico ha bisogno di poter utilizzare, per le sue analisi, un linguaggio appropriato, «capace di trattare con precisione i contorni dei fatti, pur conservando la duttilità necessaria per adattarsi progressivamente alle scoperte, un linguaggio, soprattutto senza ondeggiamenti né equivoci», dall'altro è consapevole che il vocabolario che utilizza è «già consunto e deformato da un prolungato uso; peraltro ambiguo, sovente sin dalle origini, come ogni sistema di espressioni che non sia nato dallo sforzo severamente concertato dei tecnici» ed è consapevole di scrivere «sotto la dettatura di un'epoca ogni volta diversa. Ma, d'altro canto, egli pensa, naturalmente, secondo le categorie del proprio tempo; di conseguenza con le parole di questo» (Bloch, 1969, pp. 137-138).

Per un certo tempo si è pensato di superare il problema riproducendo o ricalcando la terminologia del passato così come si trovava nei documenti. Tuttavia, anche se le cose cambiano, non sempre si modificano i termini che le designano: le stesse parole possono indicare cose diverse e, viceversa, parole diverse possono indicare la stessa cosa o istituzione in luoghi e spazi differenti; alcune parole possono scomparire anche se con esse non scompaiono i referenti. Non sono da sottovalutare nemmeno problemi oggettivi legati alla traduzione da una lingua all'altra (Bloch, 1969, pp. 138-140).

Occorre considerare, inoltre, che il vocabolario impiegato non trasmette soltanto le informazioni storiche ma anche il messaggio persuasivo e quello profondo, legato alla concezione ideologica dello storico, ed ha, di conseguenza, un carattere che si potrebbe definire 'personale' (Topolski, 1997, p. 68).

Nell'opera di molti storici contemporanei le questioni terminologiche sono diventate «parte integrante del processo di ricerca, nonché del lavoro di ricostruzione che in questo si realizza» (Rossi, 1956, p. 26). Attraverso un esempio particolarmente rappresentativo, il saggio *La société féodale* di Bloch, Rossi ha mostrato come l'autore si sia concentrato sulla definizione dell'espressione che dà il titolo all'opera. In Bloch la necessità di dare una definizione di società feudale «viene ad identificarsi con il problema dell'individuazione di una particolare struttura sociale, da ricostruire nella sua fisionomia, nelle sue origini e nei suoi legami»; in questo caso il problema semantico ha coinciso con il problema storiografico (Rossi, 1956, p. 26).

Il significato dell'espressione *società feudale* è stato stabilito da Bloch

attraverso la determinazione delle condizioni da cui la società feudale trae origine, o da cui dipende il suo sviluppo, cioè relazionandolo con un complesso di altri termini o di altre espressioni quali “declino della curva demografica”, “scarsa densità di popolazione”, “difficoltà di comunicazioni”, oppure “indifferenza nei confronti del tempo” e così via. E, a sua volta, ognuno di questi termini è definito implicitamente anche dall'appartenenza a uno schema referenziale secondario, cioè dalla connessione con altri termini, la quale stabilisce le regole del suo. La definizione del termine “società feudale” è quindi ottenuta mediante una costruzione composta di schemi referenziali, e viene a presentarsi come una definizione implicita *continuata* che coincide con la spiegazione della struttura di tale società. (Rossi, 1956, p. 172)

Sostenere che il significato di un termine dipenda dalle connessioni - reciproche - che lo legano ad altri termini equivale a dire che esso dipende dal posto che quel termine occupa nel *contesto storiografico* e dalle funzioni che vi svolge (Rossi, 1956, p. 173).

La soluzione adottata da Bloch risulta soddisfacente per lo storico come per il lettore: fornire definizioni delle parole usate, specialmente quelle che veicolano concetti interpretativi⁶⁵, nella consapevolezza, però, che ciò non potrà comunque mai portare ad un linguaggio della storia che abbia le stesse caratteristiche di quello delle scienze cosiddette esatte (Bloch, 1969, p. 151). Se proprio il linguaggio pone ostacoli insormontabili a ciò che lo storico potrebbe e/o vorrebbe comunicare, egli dovrà accettare che non sempre è possibile «calcolare», ma che a volte è necessario limitarsi a «suggerire», in questo modo sottolineando il ruolo attivo che anche il lettore è chiamato a svolgere durante la lettura di un testo storiografico (Bloch, 1969, p. 42).

⁶⁵ Si veda il prossimo paragrafo.

3.11.2. I concetti storici

Per Marrou (1988) i concetti sono strumenti che consentono la trasformazione e il passaggio dalla realtà umana del passato alla storia. Conoscere significa sostituire ad un dato, che sarebbe altrimenti incomprensibile, un sistema di concetti: «[...] lo storico nulla può apprendere dal passato, nemmeno il “fatto” più elementare, più semplice, più oggettivo (la morte di Cesare, ad esempio), senza “qualificarlo”: non ci si può limitare a dire che esso è stato, senza in qualche modo precisare *che cosa* sia stato» (Marrou, 1988, p. 131).

I concetti storici sono dunque macrostrutture *necessarie* per comprendere il passato: lo storico se ne serve per esprimere e organizzare, rendendole implicite, più informazioni e relazioni tra informazioni (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Oltre ad essere essenziali per la costruzione della conoscenza, i concetti presentano altre caratteristiche: a) sono segnati da una forte soggettività poiché strettamente collegati sia all'attività interpretativa sia alle competenze linguistiche dello storico (Mattozzi, Di Tonto, 2000)⁶⁶; b) sono sia 'esplicitatori' che 'costruttori' di relazioni tra informazioni (Koselleck, 1986)⁶⁷; c) sono per loro natura *aperti* (Veyne, 1973)⁶⁸; d) sono in certo senso *falsi* perché «nessun avvenimento rassomiglia ad un qualsiasi altro, e perché la storia non è la costante ripetizione dei medesimi fatti [...]»⁶⁹ (Veyne, 1973, p. 238).

⁶⁶ Nessun concetto storico è neutro. Le Goff, ad esempio, ha parlato del concetto di *civiltà* sottolineando che «ne esiste una o ne esistono parecchie» (Le Goff, 1981, p. 649).

⁶⁷ «Un concetto non è solo un indicatore dei complessi di relazioni che comprende: è anche un loro fattore. Con ogni concetto vengono posti determinati orizzonti, ma anche i limiti di un'esperienza possibile e di una teoria pensabile» (Koselleck, 1986, p. 102). Secondo Gardiner i concetti sono «termini di comodo» che fungono da «guide per la comprensione» (Gardiner, 1978, p. 78) e l'interpretazione.

⁶⁸ I concetti di *città* o di *rivoluzione*, ad esempio, sono fatti di «tutte le città e tutte le rivoluzioni già note, e attendono dalle nostre esperienze future un arricchimento a cui rimangono indefinitamente aperte» (Veyne, 1973, p. 233). Sull'apertura dei concetti storici Gardiner si è espresso sottolineando che proprio questa caratteristica li rende 'adatti' alla funzione che essi devono svolgere: concetti come quello di 'rivoluzione' sono stati elaborati «per far fronte alle esigenze di coloro che avevano bisogno di una espressione concisa per far riferimento a un determinato evento abbastanza comune nel comportamento sociale degli uomini» (Gardiner, 1978, p. 77). La vaghezza e l'apertura dei concetti permette allo storico di «parlare di ciò che è successo in una particolare occasione in tutta la varietà e ricchezza di dettagli possibili» (Gardiner, 1978, pp. 77-78) impiegando termini «capaci di coprire un gran numero di eventi che rientrano all'interno di una zona senza confini ben definiti» (Gardiner, 1978, p. 78). Le Goff, da parte sua, sosteneva che i concetti storici in realtà non sono vaghi, ma spesso metaforici «perché devono precisamente rinvviare sia al concreto, sia all'astratto, essendo la storia - come le altre scienze umane o sociali - una scienza non tanto del complesso [...] quanto dello specifico [...]» (Le Goff, 1981, p. 581).

⁶⁹ «[...] la realtà del passato è sempre più ricca, più sottile e complessa di qualsiasi idea noi possiamo elaborare per farla nostra [...]» (Marrou, 1988, p. 150).

Marrou (1988) ha suddiviso i concetti in cinque categorie:

- a) *concetti che ambiscono all'universale*, cioè ad essere applicati ad ogni uomo, in qualunque tempo e in qualunque spazio in cui è vissuto (nessuno di noi potrebbe pensare al passato senza richiamarsi a nozioni universali come *uomo, donna, vita, morte* ecc.);
- b) *concetti analogici o metaforici* applicati in un contesto differente da quello in cui sono nati e che, quindi, necessitano di ulteriori precisazioni (ad esempio si può affermare che *Nerone fu un tiranno*, ma in questo caso lo storico dovrà precisare in cosa consisteva la tirannia di Nerone descrivendo quale tipo di rapporti intratteneva con l'aristocrazia ecc.);
- c) nozioni o concetti la cui validità è limitata nel tempo e nello spazio o è relativa ad un determinato ambiente di civiltà (ad esempio, per la storia della Repubblica romana, *patrizio, toga, console* ecc.)⁷⁰;
- d) gli *Idealtypus* (una nozione che Marrou ha ripreso da Max Weber) che si potrebbero definire come

uno schema di valore relativamente generale, elaborato dallo storico sulla scorta di taluni elementi che gli è stato possibile osservare nello studio dei casi particolari; schema organico le cui parti sono reciprocamente dipendenti [...], espresso infine con rigore e precisione dallo storico, in una definizione che ne esaurisce il contenuto. L'attributo "ideale" insiste sulla parte di costruzione originale che la nozione contiene: essa non è una semplice immagine generica, ridotta alle sole caratteristiche comuni [...]: i caratteri che assomma in sé l'*Idealtypus* non sono necessariamente quelli dati dalla maggioranza dei casi, bensì quelli offerti dai casi più "favorevoli", quelli cioè che suggeriscono allo storico la nozione più coerente, la più ricca di significato, la più comprensibile. (Marrou, 1988, p. 143-144)⁷¹

L'*Idealtypus* sarebbe una sorta di «idea pura» di cui lo storico si serve per conoscere meglio i singoli casi, reali e concreti, che trova nei documenti (Marrou, 1988, p. 144). Attraverso di essi, però, non si può giungere alle 'essenze' in quanto sono piuttosto «profili, schizzi, costruzioni dell'intelligenza che cercano di cogliere qualcosa di un reale la cui sconcertante complessità si sottrae da ogni parte agli schemi che vorrebbero imprigionarla» (Marrou, 1988, p. 147);

e) *concetti singolari* (ad esempio *Rinascimento, Barocco, Rivoluzione francese*) che possono essere impiegati purché se ne conservi il carattere strettamente 'nominalista': «il termine è solo il simbolo verbale di una realtà la cui struttura più o meno organica, più o

⁷⁰ Mattozzi e Di Tonto (2000) fanno altri esempi come *stato assoluto, ancien régime* ecc.

⁷¹ Ne è un esempio il concetto di *città antica* elaborato da Fustel de Coulanges: «confederazione di grandi famiglie a struttura patriarcale [...], prima riunite in fratrie, poi in tribù, la cui unità per ognuno di questi gruppi sociali, dalla famiglia alla città, viene espressa e confermata dall'esistenza di un culto specifico dedicato al capostipite e all'eroe, e praticato intorno a un altare comune» (Marrou, 1988, p. 143)

meno anarchica, resta intatta: lo storico, dopo lunghi anni di studio, con una sola parola, socchiudendo gli occhi, può evocare tutto quanto sa del suo oggetto [...]» (Marrou, 1988, p. 148-149).

Lo storico può rinvenire i concetti nelle fonti, mutuarli dalla tradizione, trarli dal linguaggio comune oppure elaborarne di nuovi (si pensi, ad esempio, al concetto di *economia-mondo* in Braudel).

Secondo Emilio Lastrucci (1989) i concetti-chiave che derivano direttamente dalla ricerca storiografica sono pochi:

Sono [...] annoverabili in tale categoria: 1) i termini e le espressioni che designano le massime periodizzazioni (Antichità, Medio Evo, Modernità, Contemporaneità) come quelle più circoscritte (ad esempio “Secolo dei Lumi”, “Epoca napoleonica”, “Periodo della Reggenza”, “Età giolittiana”, o ancora “Resistenza”, “dopoguerra”, “Ricostruzione”); 2) i concetti di natura molto generale come “civiltà”, “epoca”, “periodo”, “mentalità”; 3) i termini impiegati per interpretare i mutamenti, come “progresso/declino” o “splendore/decadenza” o “cesura/continuità”; 4) i concetti con funzione che potremmo dire “metodologica”, come “lunga durata”, “sincronia/diacronia”, “struttura”, “congiuntura”, ecc., che appartengono in certo senso al “metalinguaggio” della ricerca e vengono utilizzati in quei contesti in cui lo storico esplicita direttamente i metodi e gli obiettivi della propria indagine. (Lastrucci, 1989, p. 467)

L’impiego dei concetti, pur necessario, ha creato non pochi problemi agli storici e ai loro lettori e critici. Se da un lato, infatti, sono indispensabili strumenti di comprensione perché plurisemantici (si veda l’esempio del concetto di *Stato* nella citazione tratta da Reinhart Koselleck a breve presentata in questo stesso paragrafo), dall’altro, per la stessa ragione, possono essere fonte di fraintendimenti, di cattiva comprensione (Veyne, 1973, p. 230). Gli storici, ha chiarito Veyne,

sono continuamente messi in imbarazzo, quando non tratti in inganno, dai concetti o dai tipi di cui si servono. A concetti e tipi essi rimproverano ora di essere delle chiavi che, valide per un dato periodo, non funzionano per un altro, ora di non avere contorni netti e di portarsi appresso associazioni d’idee che, calate in un ambiente nuovo, li rendono anacronistici. (Veyne, 1973, p. 225)

Proprio per questi motivi è necessario che lo storico chiarisca in che senso sta impiegando quel determinato concetto (Marrou, 1988, p. 149).

Nei testi storiografici esperti l’autore può presentare i concetti essenzialmente in due modi: a) impiegandoli in modo allusivo per «suggerire un contesto, un modello, una concezione» senza mostrare in che modo lo ha costruito o ‘preso in prestito’ da altri contesti; b) mostrando esplicitamente il processo di concettualizzazione, cioè

richiamando, nel corpo del testo, gli elementi informativi che ha selezionato e raggruppato, la valutazione che ha operato in merito alla loro «incidenza» e i legami che ha imposto tra gli stessi (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Questo secondo modo si incontra frequentemente quando lo storico ritiene fondamentale precisare il concetto «ai fini dell'argomentazione e della costruzione della conoscenza», quando vuole contestare o rielaborare concetti già elaborati da altri oppure quando non esistono in campo storiografico concetti che possano veicolare le informazioni e le relazioni tra le informazioni che egli intende (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Un esempio può essere la concettualizzazione dello Stato fascista come *stato totalitario* (Mattozzi, Di Tonto, 2000). Nella prima fase lo storico richiama gli elementi fattuali e le loro relazioni (creazione della Milizia volontaria per la sicurezza nazionale, provvedimenti contro la libertà di stampa, revoca della cittadinanza e confisca dei beni ai fuoriusciti, creazione del Tribunale speciale per la difesa dello Stato, emanazione delle leggi fascistissime ecc.). Nella seconda quegli elementi fattuali e relative relazioni vengono trasposti in «ricapitolazioni e generalizzazioni astratte che danno luogo ad un modello mentale che prescinde dagli elementi fattuali particolari»; lo storico può, ad esempio, procedere elencando le condizioni generali che permettono di parlare di *stato totalitario* (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

La generalizzazione è strettamente legata sia alla costruzione sia all'impiego dei concetti (e, quindi, ai termini che li veicolano). Secondo Carr (1966) lo stesso uso della lingua obbliga lo storico, come lo scienziato, alla generalizzazione. Il concetto di *guerra*, ad esempio, viene impiegato indifferentemente sia che ci si riferisca alla guerra del Peloponneso sia che ci si riferisca alla seconda guerra mondiale, anche se si è trattato di due eventi profondamente diversi, unici e irripetibili. Per designarle viene utilizzato lo stesso concetto perché, secondo Carr, in realtà lo storico «non ha a che fare con ciò che è irripetibile, ma con ciò che, nell'irripetibile, ha un carattere generale» (Carr, 1966, p.71). I concetti storici vengono espressi attraverso singole parole o locuzioni. Tra parole e concetti esiste, però, una distinzione. Koselleck ha sottolineato che ogni concetto è legato ad una parola, ma è qualcosa di più di una parola:

una parola diventa concetto quando tutta la ricchezza di un contesto politico-sociale di significati e di esperienze, in cui e per cui si usa un particolare termine, entra, nel suo insieme, in quella stessa e unica parola. Per esempio la parola "Stato" può diventare un concetto solo perché viene a comprendere tutta una quantità di requisiti: sovranità, territorio, cittadinanza, legislazione, giustizia, amministrazione, tassazione, esercito (per citare solo i requisiti correnti). Tutte queste situazioni di fatto nella loro intrinseca molteplicità, con la loro

specifica terminologia, ma anche con la loro concettualità, vengono comprese nella parola “Stato” e portate a un concetto comune. I concetti sono dunque “concentrati” di molti contenuti semantici. I significati di una parola e le cose significate possono essere pensati separatamente. Nel concetto i significati e ciò che è significato coincidono nel senso che la molteplicità della realtà storica e dell'esperienza storica entra a costituire la plurivocità semantica di una parola, in modo che acquista il suo senso e può essere concepita solo mediante quell'unica parola. Una parola contiene svariate possibilità di significati, mentre un concetto unisce in sé tutta una selva di significati. (Koselleck, 1986, pp. 101-102)

Anche se, come sostenuto da Mattozzi, lo storico dedica solitamente grande cura alla concettualizzazione, esplicitando il percorso che lo ha portato all'elaborazione e all'impiego di quei concetti e caratterizzandoli nella dimensione spazio-temporale (Mattozzi, 2013a, pp. 56-57), non sempre ciò avviene, specialmente nel caso in cui le parole che esprimono il concetto sono tratte dal linguaggio quotidiano.

La conseguenza, per il lettore comune come, a volte, per l'esperto, consiste nell'impossibilità di coglierne i caratteri peculiari e il reale significato.

In questa sede interessa la diretta conseguenza didattica dell'impiego di termini mutuati dal linguaggio comune non storicizzati: da una parte gli studenti, avendo esperienza di quel concetto nella vita quotidiana, riescono a stabilire un legame tra la loro esperienza e i contenuti scolastici; dall'altro sono portati a interpretarlo non considerando che esso possa indicare referenti diversi e distanti nello spazio e nel tempo e che, quindi, sia veicolo di informazioni e relazioni tra informazioni ‘particolari’ (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Il lettore del libro di storia è un «generalizzatore cronico, che applica le osservazioni dello storico ad altri contesti storici che gli sono familiari - o magari al tempo in cui vive» (Carr, 1966, p. 72) e ciò innesca un circolo che potrebbe diventare vizioso e influire negativamente sulla costruzione delle sue conoscenze perché lo potrebbe portare ad effettuare dei *transfert* che gli farebbero recepire il messaggio dello storico in modo distorto⁷².

In ambito didattico alcuni hanno sottolineato che i testi storiografici ricchi di concetti non storicizzati risultano per gli studenti scarsamente comprensibili e non veicolano una vera conoscenza storica, mentre è proprio la comprensione dei concetti a fornire la base e a favorire la strutturazione di ulteriori conoscenze (Ghidotti, 1998, pp. 113-114).

In un percorso di insegnamento-apprendimento occorrerà, pertanto, condurre gli studenti ad una storicizzazione dei concetti: in un primo momento i discenti espliciteranno la struttura concettuale della parola che già fa parte del loro patrimonio lessicale; successivamente questo concetto-base dovrà essere arricchito con ulteriori dati e

⁷² Cfr. i risultati di ricerche effettuate in tal senso § 5.4.

informazioni per renderli consapevoli dei procedimenti di elaborazione e di organizzazione che sono stati messi in atto dallo storico (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

3.11.3. *L'uso dei tempi verbali*

Pur non essendo soltanto il verbo la parte del discorso deputata a comunicare informazioni temporali (vi sono anche altri elementi, come avverbi e congiunzioni), senza dubbio nel momento in cui ci si appresta alla lettura di un testo, in questo caso storiografico, analizzare i verbi permette di comprendere le relazioni di anteriorità, contemporaneità o posterità fra il tempo dell'azione, dell'evento di cui si sta parlando, e il tempo dell'enunciato (Bagioli, Deon, 1986, p.63).

Occorre considerare che il «sistema temporale» non è portatore soltanto di «valori temporali oggettivi» (Bagioli, Deon, 1986, p. 63), ma dà «rilievo e spessore critico all'informazione e, dunque, all'atto comunicativo» (Bagioli, Deon, 1986, p. 76).

L'analisi dei diversi tempi verbali aiuta a comprendere quando l'autore sta *narrando* e quando sta *commentando*.

Nell'ambito della linguistica testuale Harald Weinrich (1964) ha sottolineato la necessità di considerare il morfema temporale non come elemento isolato, ma come collocato in una rete di relazioni e come portatore di significato sia a livello di frase sia, a livello più generale, di testo e di contesto della situazione comunicativa. Il linguista tedesco ha chiamato questa funzione macrosintattica che il verbo assume nel processo comunicativo '*tempus*'.

I «segnali temporali» che si trovano nel testo possono essere di due tipi. Vi sono i segni *ostinati*, che presentano indici di ricorrenza alti e in cui rientrano le forme verbali (in un testo stampato sono all'incirca in numero pari a quello delle righe), e i segni *non ostinati*, come date, indicazioni di luoghi, avverbi, ma anche congiunzioni e preposizioni, che presentano un indice di ricorrenza più basso (Weinrich, 1978, p. 25)⁷³.

Analizzando un qualsiasi testo si può notare non solo che ci sono dei tempi o gruppi di tempi prevalenti, ma che la distribuzione delle forme temporali non è arbitraria, bensì risponde a determinati principi d'ordine (pp. 27-28). Sia il loro impiego sia la loro frequenza e distribuzione all'interno del testo obbediscono a precise strategie comunicative e mirano ad orientare la comunicazione.

⁷³ Naturalmente Weinrich ha sottolineato che questi indici di ricorrenza variano a seconda della tipologia e del genere testuale (1978, p. 24).

Weinrich ha individuato due gruppi di tempi verbali, i *tempi commentativi* (per l'italiano ne fanno parte presente, passato prossimo e futuro) e i *tempi narrativi* (per l'italiano ne fanno parte l'imperfetto, il passato remoto, il trapassato prossimo e i due tempi del condizionale) (pp. 29-30).

Un'osservazione importante viene fatta da Weinrich per quanto riguarda l'uso del passato prossimo in italiano: paradossalmente egli lo ha indicato come tempo commentativo. Pur essendo utilizzato spesso nella cornice del racconto, quando l'autore lo impiega sta, di fatto, commentando un passato di cui si sente parte (e vuole che anche il lettore se ne senta parte)⁷⁴; se lo scrittore vuole imporre una distanza tra sé e il passato (ma anche far sì che l'ascoltatore o il lettore la assumano), lo neutralizzerà usando i tempi del mondo narrato (p. 123).

La grande maggioranza dei testi in lingua italiana (orali o scritti) vedono 'dominare' l'uno o l'altro di questi gruppi; li si può, da questo punto di vista, classificare come *commentativi* o *narrativi* (pp. 30-32).

Il valore fondamentale dei due gruppi verbali - che hanno a che fare con l'*atteggiamento linguistico* (commentare o raccontare) assunto dall'autore e che regolano «la maniera in cui il parlante e l'ascoltatore si dispongono verso l'informazione» (p. 83) - sta nella capacità di creare una situazione comunicativa congruente tra parlante e ascoltatore, nel far sì che il lettore o l'ascoltatore assuma un certo *atteggiamento ricettivo*:

Il parlante, infatti, usando i tempi commentativi dà a capire che per lui è opportuno che l'ascoltatore, nel recepire quel tal testo, assuma un atteggiamento di *tensione*, mentre coi tempi narrativi dà ad intendere, per opposizione, che il testo in questione deve essere recepito in stato di *distensione*. (Weinrich, 1978, p. 49)

Nel caso dei testi a carattere commentativo a chi ascolta o legge vengono richiesti partecipazione e impegno attivi; nei testi a carattere narrativo (in cui Weinrich fa rientrare la storia rievocata, gli episodi storici, le cronache ecc.) l'impiego prevalente dei tempi narrativi informa chi legge o ascolta che quella comunicazione «è "solo" un racconto» e che può 'distendersi' (p. 54).

Per quanto riguarda i testi a carattere commentativo il tempo verbale più frequentemente utilizzato è il presente (il discorso tratta di un mondo vissuto di cui fanno parte sia il

⁷⁴ Nella lingua italiana, ha chiarito sulla stessa linea Panighel, il passato prossimo viene di solito impiegato per parlare di eventi che sono accaduti in un tempo più vicino al presente; tuttavia gli storici possono utilizzarlo «per indicare eventi anche lontani nel tempo ma sentiti, percepiti [...] ancora nella loro vivacità, nella loro vicinanza psicologica» (Panighel, 2000, p. 50).

parlante sia l'ascoltatore al quale è richiesta una partecipazione attiva); nei testi a carattere narrativo, che, come scritto, mirano a rendere parlante e ascoltatore più spettatori che personaggi attivi, dominano invece passato remoto e imperfetto.

I tempi verbali, oltre che dal punto di vista dell'atteggiamento linguistico, possono essere analizzati dal punto di vista della *prospettiva linguistica* ovvero del «flusso» dell'informazione: «Ogni segno linguistico ha [...] un prima e un dopo nel testo e sia la preinformazione sia la postinformazione concorrono a determinarlo» (p. 83).

Sia nel gruppo dei tempi commentativi sia nel gruppo dei tempi narrativi i diversi tempi esprimono in quale relazione sono il tempo reale e il tempo testuale (p. 84)⁷⁵. Se il parlante non desidera « attirare l'attenzione dell'ascoltatore sull'eventualità di una relazione problematica tra il tempo testuale e il tempo reale » (p. 85) utilizzerà i *tempi di grado zero* (per il gruppo di verbi commentativi, il presente; per il gruppo di tempi narrativi, l'imperfetto e il passato remoto); se vuole che l'ascoltatore o il lettore presti attenzione al rapporto tra tempo testuale e tempo reale potrà utilizzare i *tempi della retrospezione* attraverso i quali farà recuperare l'informazione (per il gruppo di verbi commentativi, il passato prossimo; per il gruppo di tempi narrativi, il trapassato prossimo o il trapassato remoto) o i *tempi della previsione*, che hanno il compito di anticipare informazioni, ancora incerte e non confermate, relative al tempo reale (per il gruppo di verbi commentativi, il futuro, per il gruppo di tempi narrativi, il condizionale; cfr. p. 83 e ss.). Altro punto di vista dal quale analizzare i tempi verbali è quello della *messa in rilievo*. Nei testi narrativi i tempi verbali si trovano mescolati in proporzione variabile⁷⁶.

Un testo a carattere narrativo si articola tra primo piano e secondo piano e i tempi narrativi associati sono, rispettivamente, il passato remoto e l'imperfetto. L'alternanza di questi due tempi assolve la funzione di dare un diverso rilievo ai fatti (p. 135). Nelle narrazioni l'inizio (e, a volte, il momento conclusivo) della storia, le circostanze secondarie, le descrizioni, le riflessioni e tutti gli argomenti che il narratore vuole porre sullo sfondo sono, di solito, caratterizzati dall'impiego dell'imperfetto.

⁷⁵ Weinrich ha introdotto, riprendendola da Günther Müller, la distinzione tra tempo della narrazione - «lo spazio di tempo necessario per scrivere o per leggere un testo narrativo» (Weinrich, 1978, p. 38) - e tempo narrato - «il tempo immaginario e prospettico del fatto narrato» -, che quasi mai coincidono (Weinrich, 1978, p. 37): lo spazio di tempo narrato, infatti, può essere superiore o inferiore rispetto al tempo della narrazione e viceversa (Weinrich, 1978, p. 39). La restrizione o la dilatazione del tempo sono espressione della libertà del narratore e ne tradiscono l'interpretazione, esprimendo una determinata «qualità della comprensione del mondo» (Weinrich, 1978, p. 38).

⁷⁶ Weinrich ha suggerito di prendere in considerazione i testi nel loro insieme perché singoli brani possono non mostrare la stessa proporzione che si trova nell'intero testo (p. 130).

In primo piano, invece, l'autore pone

ciò per cui si racconta la storia, ciò che è registrato nel sommario, ciò che il titolo compendia o potrebbe compendiare, ciò che in sostanza induce la gente a sospendere per qualche tempo il lavoro per ascoltare una storia il cui mondo non è il mondo quotidiano: in breve il *fatto inaudito*. A partire da qui si può determinare, per converso, che cosa nella narrazione sia sfondo. Sfondo è [...], ciò che non è un fatto inaudito, ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio, ciò che tuttavia è di aiuto all'ascoltatore facilitandogli l'orientamento nel mondo narrato. (Weinrich, 1978, p. 133)⁷⁷

Analizzando alcuni testi Weinrich è giunto alla conclusione che l'imperfetto corrisponde al tempo della descrizione, mentre il passato remoto al tempo della narrazione (p. 135). L'alternarsi di imperfetto e passato remoto, oltre ad aiutare il lettore a comprendere cosa l'autore voglia portare in primo piano o cosa voglia porre sullo sfondo, permette anche al testo di avere un certo ritmo narrativo: se si accumulano o sono comunque predominanti le forme verbali del primo piano si avrà una narrazione veloce, in cui l'autore omette circostanze e condizioni, in cui comprime gli avvenimenti e li riduce all'essenziale (p. 137); se si accumulano, o sono comunque predominanti, le forme verbali dello sfondo, la narrazione sarà più lenta e si soffermerà su circostanze, condizioni ecc. (p. 139).

In un testo storico l'imperfetto è il tempo delle azioni continuative, delle «cose abituali, di caratteristiche che durano nel tempo», il passato remoto è il tempo delle azioni puntuali, dei «fatti che incalzano, isolati, senza l'idea di abitudine, di sistema» (Panighel, 2000, p. 49). Le porzioni di testo 'a dominanza imperfetto' saranno, perciò, di tipo descrittivo, panoramico, mentre quelle 'a dominanza passato remoto' saranno di tipo narrativo.

Daniele Panighel (2000) ha distinto - parlando dei libri di testo, ma il discorso può essere esteso anche ai testi non manualistici - tra parti di testo «a dominanza imperfetto» (sono quelle parti in cui l'autore presenta una situazione stabile nel tempo), «a dominanza passato remoto» (sono quelle parti in cui l'autore presenta una serie di fatti e/o eventi che incalzano l'uno sull'altro), «ad inizio imperfetto con entrata in scena del passato remoto» (sono quelle parti in cui l'autore presenta inizialmente una situazione caratterizzata da una certa stabilità, da un equilibrio che poi si rompe evolvendo rapidamente in positivo o in negativo), «ad inizio passato remoto con confluenza imperfetto» (sono quelle parti in cui vengono presentati una serie di momenti particolari di un periodo/sistema) e «con inizio passato remoto e sviluppo imperfetto» (sono quelle parti in cui l'autore presenta

⁷⁷ Come si vedrà in seguito lo sfondo può, invece, costituire un "motivo per tendere l'orecchio" cfr. § 3.12.5.

inizialmente un fatto o un evento e poi procede ad una sosta di riflessione/descrizione) (Panighel, 2000, pp. 52-53).

La scientificità del testo storiografico implica un certo distacco rispetto ai fatti, processi, avvenimenti, agenti del passato ed è per questo che, secondo Panighel (2000, p. 50), gli storici preferiscono l'uso del passato remoto, ma ciò, come si vedrà nella seconda parte, non è sempre vero, anzi, la tendenza della storiografia contemporanea sembra essere diversa.

Nel suo saggio *Tempus* Weinrich, trattando della funzione metaforica che possono svolgere i verbi, ha parlato anche del modo condizionale (Weinrich, 1978, p. 219 e ss.). Quando l'impiego di un tempo verbale produce un effetto *contro-determinante*, quando viene a cambiare ciò che quel tempo verbale "intende dire" in un particolare testo - con fini diversi: per fare una caricatura oppure per fare una congettura - si parla di *funzione metaforica*. Il condizionale, in particolare, genera la «sfumatura della metafora temporale» grazie alla «tensione che si instaura tra il suo carattere narrativo anticipatore e il suo essere determinato da un contesto commentativo» (Weinrich, 1978, p. 225).

Quando l'autore, ad esempio, si sta esprimendo al presente e passa al condizionale lo fa, solitamente, per «prendere in una certa misura le distanze dalle proprie considerazioni teoriche», per comunicare che quanto sta scrivendo ha una validità limitata. Tuttavia questa possibilità di prendere le distanze attraverso l'impiego del condizionale «non spetta al conditionnel in quanto tale, ma è generata dal fatto che questo tempo verbale [...] compare in un testo come metafora temporale» (Weinrich, 1978, p. 222).

In qualsiasi testo l'autore utilizza sia tempi commentativi sia tempi narrativi: i passaggi da un tempo ad un altro (Weinrich, 1978, p. 199 e ss.) possono essere 'bruschi' (quando si passa da un tempo commentativo o narrativo e viceversa) o 'morbidi' (quando si passa da un tempo commentativo o narrativo ad un altro dello stesso gruppo) e possono essere molto indicativi per valutare le eventuali correlazioni (non tanto all'interno di singoli periodi quanto del testo nel suo complesso) tra tempi della principale e tempi delle subordinate (Weinrich, 1978, p. 212 e ss.). Quando cambia il tempo, insomma, è bene chiedersi perché l'autore lo fa e cosa vuole esprimere.

Un'osservazione che ai fini dello studio del testo storiografico risulta fondamentale è che l'impiego dei tempi narrativi non dice nulla al lettore o all'ascoltatore

circa la verità o il carattere fittizio della narrazione. Questa indicazione può essere ricavata soltanto da informazioni supplementari. La narrazione, infatti, se è verità e non finzione, si riferisce necessariamente a cose passate, e pertanto deve essere documentabile come "storia

vera”: deve cioè permettere di fare esperienza delle cose narrate, di osservarle o di ascoltarle dalle labbra di altre persone. (Weinrich, 1978, p. 125; cfr. § 3.3.)

Il lettore o l’ascoltatore possono apprendere che la narrazione è vera solo se dispongono di preconcoscenze personali, di opportuni «indizi documentari» o grazie alla particolare situazione comunicativa, non certo dai tempi verbali impiegati che sono «indifferenti rispetto alla verità» (Weinrich, 1978, p. 126).

Naturalmente non bisogna dimenticare i segni temporali non ostinati che rafforzano o attenuano il carattere commentativo o narrativo del testo. A questo proposito Weinrich parla di una loro funzione di espansione, cioè del loro fungere da «riempitivi semantici di una data cornice sintattica» (Weinrich, 1978, p. 251).

Il discorso storico è caratterizzato dall’uso del passato poiché lo storico espone fatti, azioni, processi, avvenimenti che si sono verificati in un passato più o meno remoto che è unico, irripetibile e non riproducibile (Scarano, 2004, pp. 85-86). Tuttavia il presente non manca nella scrittura della storia: lo si incontra ogni qualvolta l’autore espone i suoi dubbi, le sue convinzioni, le sue interpretazioni e in cui commenta (Scarano, 2004, p. 86), oppure quando vuole coinvolgere in modo più marcato chi legge (presente storico).

Nell’analizzare un testo è molto importante anche valutare la presenza dei verbi della comunicazione (ad esempio *sembrare, cercare di analizzare, sentire* ecc.) che portano il lettore ad una maggiore partecipazione, ad una certa identificazione perché l’autore sembra dirgli che ciò di cui egli tratta riguarda anche lui (Weinrich, 1978, p. 146).

3.12. *Genere storiografico e tipologie testuali*

L’opinione comune assimila il testo storico alla sola narrazione.

Nel compiere un lavoro di analisi sui manuali di storia, Valter Deon ha colto l’occasione per mostrare l’infondatezza di questa convinzione, spiegandone genesi e motivi:

Sia l’effetto di trascinamento della parola storia sia la specificità stessa dell’operazione storiografica fanno pensare in prima battuta che quello dello storico esperto sia [...] un testo narrativo. Si muove sull’asse del tempo (fare storia significa creare tessiture su tale asse); si propone di ricostruire i rapporti fra uomini e mondo, organizzando in testo tali trame; presenta in superficie una fitta presenza di indicatori e di connettivi temporali che riconducono a tale tipo. (Deon, 1997, pp. 49-50)

In realtà sia storici sia esperti di linguistica e didattica della storia si trovano d’accordo nell’affermare che per comunicare i risultati della sua ricerca lo storico si serva di tre

tipologie testuali: descrizione, narrazione e argomentazione. Il genere storiografico⁷⁸ è un ibrido in cui i tre tipi vengono impiegati secondo gerarchie, misure e modi differenti in ragione degli obiettivi perseguiti, delle esigenze poste dal tipo di studio condotto, dal tema affrontato, dai dati a disposizione, dal pubblico al quale l'opera è destinata ecc. (cfr., ad esempio, Tosh, 1989, p. 127; Scarano, 2004, p. 79).

In via preliminare è necessario ricordare per sommi capi come si è evoluta l'analisi del discorso, cosa si debba intendere per genere e per tipologia testuale e in quali modi essi vengono classificati.

Nel corso degli ultimi decenni l'analisi del discorso ha attraversato, secondo Della Casa (2014), tre fasi.

Nel corso della prima l'attenzione si è focalizzata sugli aspetti grammaticali e lessicali dei testi e negli anni '80, grazie alla linguistica testuale, su coesione e coerenza, andando oltre il livello della singola frase e guardando, invece, alla relazione tra frasi e alle strutture globali del discorso.

Nella seconda fase l'interesse si è spostato sugli schemi organizzativi e sulle strutture dei tipi di discorso specifici delle varie comunità professionali impiegati dagli esperti per «costruire e interpretare» i discorsi stessi.

Nella terza fase si è prestata maggiore attenzione al contesto. L'analisi del discorso si è orientata verso lo studio «delle comunità in cui certi generi sono usati, dei loro obiettivi istituzionali, delle loro caratteristiche sociali, delle loro ideologie, e dell'uso del discorso come strumento di potere e di controllo sociale» (Della Casa, 2014, p. 1). Ogni atto scritto è studiato come prodotto *nel* e influenzato *dal* contesto, non solo professionale, in cui l'autore vive.

Le tre fasi delineate permettono di comprendere meglio i tre approcci in base ai quali i generi testuali vengono classificati: a) forma linguistica; b) schemi organizzativi e convenzioni che ne regolano la costruzione; c) contesti in cui si producono e si modificano (Della Casa, 2014, p. 3).

È necessario, a questo punto, tentare di fornire una definizione di '*genere*' per meglio comprendere le implicazioni legate all'assunto che vede il testo storico assimilato a quest'ultimo.

⁷⁸ Spiegherò tra poco per quale motivo parlo di *genere storiografico*.

Secondo Della Casa, che ha cercato di individuare denominatori comuni alle tante definizioni che sono state fornite, il genere

è una categoria che abbraccia azioni comunicative (orali e scritte) che hanno uno scopo simile e condiviso da una certa comunità; che in queste azioni si esprimono la cultura, i bisogni e le pratiche della comunità; che gli esemplari del genere presentano strutture schematiche relativamente stabili e ricorrenti e regolarità formali per quanto riguarda l'uso lessico-grammaticale e lo stile. (Della Casa, 2014, p. 3)

Più sinteticamente, ricordando la definizione data da Carolyn Miller, egli ha affermato che il genere è «una azione retorica tipizzata, in risposta a problemi simili che si presentano in contesti simili» (Della Casa, 2014, p. 3).

In quanto «schemi o matrici di azioni discorsive» (Della Casa, 2014, p. 4) i generi sono «sistemi di opzioni, di risorse, di strumenti con i quali il soggetto che scrive si confronta in una libera negoziazione, e che filtra e modifica in base alle sue necessità» (Della Casa, 2014, p. 5). Sebbene siano relativamente stabili e presentino forme di discorso tipiche, essi evolvono nel corso del tempo e, contemporaneamente, garantiscono allo scrittore una certa libertà di azione.

Bruner (1996) ha cercato di analizzare il rapporto esistente tra i generi e le loro manifestazioni particolari, cioè i testi concreti, chiedendosi se siano i generi - da lui intesi come «modi culturalmente specializzati di concepire e di comunicare la condizione umana» (Bruner, 2009, p. 151) - a originare particolari storie (cioè se le storie si adeguino alle norme di quel particolare genere) o se i generi siano semplicemente «riflessioni a posteriori che capita di fare alle menti ordinate degli accademici» (Bruner, 2009, p. 149). Lo psicologo aveva individuato la prova che fossero i generi a 'produrre' i loro 'particolari' nell'esistenza di molte storie simili (che gli apparivano come versioni di qualcosa di più generale) con personaggi ed episodi che si presentano, come teorizzato da Vladimir Propp, come *funzioni* di strutture narrative più generali (Bruner, 2009, p. 149).

I generi sono caratterizzati da *componenti testuali*, ovvero struttura organizzativa, linguaggio e convenzioni d'uso, e *componenti contestuali*, ovvero dominio, scopi, partecipanti, medium e ambito argomentale (Della Casa, 2014, pp. 4-5)⁷⁹.

⁷⁹ Per quanto riguarda le componenti contestuali, il *dominio* è «l'ambito sociale e culturale in cui il genere è tipicamente utilizzato» (ad es. la ricerca storiografica), lo *scopo* è «lo scopo principale o "istituzionale" per cui il genere è solitamente usato», i *partecipanti* «sono colui che scrive e i destinatari ai quali si rivolge, con le loro caratteristiche professionali, istituzionali, culturali, i ruoli reciproci ecc.», il *medium* «è il mezzo comunicativo attraverso il quale il genere è preferibilmente trasmesso» e l'*ambito argomentale* «è il tipo di contenuto di cui il genere tratta tipicamente» (Della Casa, 2014, p. 15).

Ogni genere differisce dagli altri in base a caratteristiche quali la voce (personale, impersonale), il lessico (comune, specialistico, concreto, astratto...), la sintassi (uso preferenziale di certi costrutti, come la nominalizzazione o il passivo nei testi scientifici), il tono e lo stile (burocratico, familiare, rigoroso, brillante...) e le convenzioni d'uso (regole, prassi e principi di 'costruzione') (Della Casa, 2014, pp. 5-7).

Tra le componenti testuali la *struttura organizzativa* è centrale rispetto ai fini di questa ricerca e vi farò ancora riferimento quando analizzerò nel dettaglio le tre tipologie testuali della descrizione, dell'argomentazione e della narrazione. Della Casa l'ha definita come

lo schema di un percorso discorsivo funzionale al raggiungimento dello scopo del genere [...] costituito da una serie di passi strategici come, nel caso della cronaca, *introdurre il fatto, illustrare antefatti e circostanze, narrare il fatto nel dettaglio, riportare le reazioni dei protagonisti o testimoni*, ecc. Questi passi sono stati chiamati *mosse* (Swales, 1990) o *stadi* (Christie e Martin, 2000), e il loro insieme rappresenta la struttura, o struttura retorica del genere. Si può parlare di struttura in quanto le mosse sono in reciproca relazione e risultano organizzate sia secondo un asse gerarchico (vi sono mosse maggiori che comprendono mosse minori) sia secondo l'ordine preferenziale di successione. (Della Casa, 2014, pp. 4-5)

Bisogna ricordare che questi schemi sono stati definiti generalizzando le caratteristiche che si è osservato ricorrere con frequenza nei testi concreti; le mosse tipiche di un genere possono presentarsi anche solo in parte oppure variare, ad esempio, rispetto all'ordine in cui si presentano. Gli schemi sono in continua evoluzione perché ogni nuovo testo prodotto può contribuire alla stabilizzazione o alla modifica delle caratteristiche del genere cui appartiene.

In base a quanto detto sinora è possibile indicare il testo storiografico come genere poiché esso è caratterizzato da componenti testuali e contestuali specifiche che lo distinguono da altri generi. Le regole di composizione, la struttura organizzativa, il linguaggio, le convenzioni d'uso, il dominio, gli scopi, i partecipanti, il medium, l'ambito argomentale sono condivisi all'interno della comunità professionale di riferimento e accomunano i testi che vengono scritti, pur nel rispetto della libertà garantita a ciascuno storico.

Per quanto riguarda la classificazione delle tipologie testuali⁸⁰ farò riferimento a quella che li distingue in narrativi, descrittivi e argomentativi proposta da Robert-Alain De Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1981). Alcuni studiosi ne hanno individuate altre, ma le tre fondamentali, che registrano l'accordo della maggior parte di essi, sono quelle indicate⁸¹.

⁸⁰ Della Casa ha definito i tipi testuali anche come «macro-generi» (Della Casa, 2014, p. 7).

⁸¹ Ad esempio, Egon Werlich (1976), sulla base dello *scopo del testo*, del *destinatario*, della *situazione comunicativa* e della *matrice cognitiva che il testo attiva*, ne ha individuati cinque: 1) il tipo *descrittivo*,

Dal punto di vista cognitivo-funzionale la distinzione tra le tipologie testuali avviene in base a due parametri, le *macrofunzioni comunicative* o *macroatti linguistici* che presiedono alla costituzione dei testi e le *matrici* o *processi cognitivi* loro correlati (Lavinio, 1990; 2000):

Il tipo testuale *descrittivo* è la realizzazione del macroatto del descrivere ed è consentito dalla capacità cognitiva di cogliere le differenze e interrelazioni di percezioni relative a fenomeni, oggetti, stati di cose o situazioni visti nel contesto spaziale. Il tipo testuale *narrativo* è il risultato del macroatto del narrare ed è consentito dalla capacità cognitiva di cogliere le differenze e le interrelazioni di percezioni relative a eventi e azioni situati in un contesto temporale. Il tipo testuale *argomentativo* è correlato al macroatto dell'argomentare per dimostrare o sostenere (con lo scopo di convincere l'interlocutore) la validità di una tesi e comporta la capacità cognitiva di selezionare/giudicare i concetti (gli argomenti) più pertinenti rispetto allo scopo, istituendo relazioni tra tali concetti e accostandoli gli uni agli altri per similarità o per contrasti. (Lavinio, 2000, p. 2)⁸²

Secondo Lavinio l'ordine in cui solitamente le tre tipologie vengono elencate corrisponde all'ordine in cui si sviluppano nell'individuo le capacità cognitive che ne permettono la comprensione e la produzione. Altri studiosi, invece, sostenendo che questo parallelismo non è immediato, hanno indicato come più semplice per i bambini il testo narrativo (Lavinio, 2000, p. 3)⁸³.

Anche se si parla di tipi testuali 'astratti', differenti dai testi reali, si può agevolmente ascrivere questi ultimi ai tipi considerandone il *contenuto* (il tema o argomento di cui si parla), l'*espressione* (il modo di trattarlo) e la *situazione comunicativo-pragmatica* in cui sono prodotti (Lavinio, 2000, p. 2).

Né i tipi testuali né i testi reali sono 'puri' perché, ad esempio, in un testo narrativo si possono alternare descrizione, narrazione e argomentazione. Ciò non toglie che un testo possa essere classificato in base al tipo testuale che risulta *dominante* (Lavinio, 2000, p. 2)⁸⁴.

che presenta la realtà nelle sue diverse combinazioni spaziali; 2) il tipo *narrativo*, incentrato sullo svolgimento del tempo; 3) il tipo *argomentativo*, nel quale l'autore prende posizione e si propone di dibattere la realtà; 4) il tipo *regolativo*, che fornisce istruzioni per l'azione; 5) il tipo *espositivo*, associato all'analisi e alla sintesi delle rappresentazioni concettuali. Per una panoramica su vari autori si vedano, ad esempio, Berruto (1981) e Mortara Garavelli (1988).

⁸² Ne *La mente a più dimensioni* (1988, p. 15) Bruner ha distinto solo due tipi di funzionamento cognitivo, ossia due modi di pensare: quello *narrativo*, che ci permette di produrre racconti, drammi, quadri storici, e quello *logico-scientifico*, che dà vita a teorie, analisi, argomentazioni, scoperte empiriche basate su ipotesi ragionate ecc.

⁸³ Per un approfondimento di questo aspetto rimando al capitolo 6.

⁸⁴ Lavinio ha scritto: «[...] i testi narrativi reali alternano in genere porzioni diegetiche e porzioni mimetiche. Così come, inoltre, porzioni descrittive sono reperibili altrettanto facilmente nei testi narrativi. Né tale natura 'mista', costituita dalla compresenza di tipi testuali diversi entro i medesimi testi, è una peculiarità dei soli testi appartenenti ai vari generi narrativi; tutti i testi reali presentano un grado più o meno alto di commistione di tipi testuali differenti e la loro possibilità di essere classificati, di volta in volta, come

Come si vedrà nel paragrafo 3.13., molti studiosi sostengono che i testi storiografici esperti sono tutti essenzialmente argomentativi e che sia la narrazione sia la descrizione sono tipologie testuali non solo impiegate a supporto dell'argomentazione, ma hanno esse stesse 'essenza' argomentativa.

Nei paragrafi successivi analizzerò brevemente prima le caratteristiche generali delle tre tipologie testuali riportando le riflessioni e le parole di autori che, pur non essendosi soffermati direttamente sul testo storiografico, hanno orientato i loro lavori in funzione didattica; successivamente tratterò di come esse vengano impiegate e si combinino, per quali scopi e in quali modi, nei testi storiografici esperti.

3.12.1. La narrazione

Secondo la definizione che ne hanno dato De Beaugrande e Dressler sono testi narrativi

quelli che dispongono in un determinato ordine sequenziale azioni e avvenimenti. Qui le relazioni concettuali più frequenti sono causa, ragione, agevolazione e prossimità temporale. [...] Il testo di superficie dovrebbe presentare di conseguenza un'alta frequenza di subordinazioni. Il pattern globale di uso più ricorrente sarebbe lo schema. (De Beaugrande, Dressler, 1984, p. 240)⁸⁵

Nel saggio *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento* Della Casa ha suddiviso i testi in base a tre prospettive generali classificandoli in: *presentativi* (testi di tipo descrittivo, narrativo, espositivo, espressivo); *critici* (testi a carattere esplicativo/interpretativo, dimostrativo/argomentativo e valutativo); *appellativi* (testi a carattere istruzionale/prescrittivo, richiestivo, intenzionale) (Della Casa, 1991, pp. 77-87).

La narrazione rientra nell'area testuale *presentativa a dominanza mimetico-referenziale*: in quest'area il linguaggio è usato per presentare, e insieme rappresentare, una realtà assunta come referente. Essa si fonda sul concetto di tempo e di diacronia.

narrativi, argomentativi, descrittivi, scenici, ecc. dipende solo dal tipo testuale che è in essi dominante» (Lavinio, 2011, p. 6)

⁸⁵ Gli *schemi* sono stati definiti dai due studiosi «pattern globali di avvenimenti e situazioni in sequenze ordinate fondate sulla prossimità temporale o sulla causalità [...]. A differenza della "cornice", lo schema ha sempre una disposizione sequenziale tale che permette di sviluppare delle ipotesi su che cosa verrà successivamente fatto o detto in un dato mondo testuale» (De Beaugrande, Dressler, 1984, p. 130).

Lavinio ha così specificato il rapporto tra testo narrativo e temporalità:

Il testo narrativo è quello il cui focus dominante è teso a presentare azioni o trasformazioni di persone (o personaggi, nel caso dei testi di finzione), oggetti, fenomeni lungo l'asse del tempo: la temporalità lo fonda e determina, ed è una temporalità entro la quale si staglia e prende rilievo almeno un *avvenimento* che segna il passaggio da una *situazione iniziale* a quella *finale* dello *scioglimento*. (Lavinio, 2011, p. 7)⁸⁶

L'avvenimento è messo in relazione con gli altri secondo un determinato schema temporale che è quello della successione, quello dell'andare dal *prima* al *poi* (Lavinio, 1990, pp. 92-93). Importanti spie dei rapporti di successione e dei rapporti gerarchici tra gli avvenimenti sono, come si è già visto diffusamente nel paragrafo 3.11.3., i deittici temporali.

Un testo narrativo viene prodotto nelle tre fasi in cui si dipana il modello classico dell'*inventio*, della *dispositio* e dell'*elocutio* (Lavinio, 2011, p. 7 e ss.).

La fase dell'*inventio* corrisponde al momento della pianificazione: l'autore compie delle scelte in base ai destinatari dell'opera e agli scopi per i quali scrive il testo (dal semplice intrattenimento, all'insegnamento, all'informazione...). In questa fase, e in diretta dipendenza con destinatari e scopi, l'autore sceglie un modello narrativo (fiaba, novella, articolo di cronaca ecc.):

Tale modello si concretizza, sul piano della *fabula*, in una serie di motivi: in particolare, in quelli legati gli uni agli altri da un legame cronologico e logico. Chi produce un racconto, a prescindere dalla disposizione concreta che tali motivi avranno nel testo, deve sapere come caratterizzare la situazione iniziale spazio-temporalmente determinata, da cui la storia narrata prende a svilupparsi, quale *avvenimento* o quali fatti accadono e in quale ordine, fino ad arrivare alla *soluzione* (o scioglimento). (Lavinio, 2011, p. 7)⁸⁷

Quelli che Lavinio ha chiamato *motivi* sono in parte 'vincolati' e in parte 'liberi' e si possono studiare a partire da almeno quattro delle *5WIH* indicate nell'ambito del giornalismo americano come i cinque elementi-guida indispensabili per la stesura di un articolo di cronaca.

⁸⁶ Rispetto alla dimensione temporale, nei testi narrativi occorrerà sempre distinguere il *tempo dell'enunciazione* dal *tempo dell'enunciato*: mentre il primo rappresenta il tempo in cui l'enunciato viene prodotto, il secondo coincide col tempo in cui si svolge, si è svolto o si svolgerà l'avvenimento di cui si tratta (Lavinio, 2011, p. 5).

⁸⁷ Occorre ricordare brevemente il significato dei termini *fabula* e *intreccio* introdotti dai formalisti russi. Riportando le parole di Tomaševskij, Cesare Segre ha definito la prima come «un insieme di motivi nel loro logico rapporto causale-temporale» e il secondo come «l'insieme degli stessi motivi nella successione e nel rapporto in cui sono presentati nell'opera» (Segre, 1985, pp. 102-103).

A livello contenutistico, in ogni testo narrativo l'autore deve decidere in quali luoghi ambientare la vicenda (*where* o *dove*), in quale tempo essa si svolge (*when* o *quando*), di quali persone o di quali personaggi (nella narrativa di finzione) raccontare (*who* o *chi*), gli avvenimenti che coinvolgono tali soggetti e il modo in cui si verificano (*what* o *cosa*) (Lavinio, 2011, p. 9).

La presenza della *quinta W* nel testo narrativo (*why*, il *perché* accade ciò che accade) non è vincolante come quella delle altre quattro, anche se, di solito, le cause che determinano il verificarsi degli avvenimenti possono essere inferite o ricostruite da colui che recepisce il testo (Lavinio, 2011, p. 9). Oltre a non essere vincolante il *perché* è l'elemento, tra i cinque, maggiormente legato all'interpretazione dell'autore che «finisce per produrre un testo 'chiuso' ad altre possibili interpretazioni relative alle vicende narrate e nel quale, tanto più subdolamente quanto più è maggiore la parvenza di oggettività, si può annidare meglio una data ideologia o visione del mondo» (Lavinio, 2011, p. 9 in nota).

Si è visto come nessun testo possa dirsi, dal punto di vista della tipologia testuale, 'puro'. Se, ad esempio, il *perché* viene esposto in modo esplicito, ciò avviene, nella maggior parte dei casi, attraverso sequenze argomentative; si avranno, invece, maggiori possibilità di incontrare porzioni di testo di tipo descrittivo nel momento in cui l'autore prende in esame il *chi* e il *dove* (Lavinio, 2011, p. 9). Come si vedrà nel prossimo paragrafo e in quello dedicato all'argomentazione nei testi storiografici, lo storico può anche decidere di elencare le cause senza argomentare, presentandole non come ipotetiche e bisognose di verifica, ma dandole per acquisite, per certe.

Nella seconda fase, quella della *dispositio*, l'autore costruisce l'intreccio: decide, quindi, in quale modo e in quale ordine disporre gli elementi tematici del racconto, quali elementi/aspetti fare oggetto di scrittura esplicita (e in quali punti del testo), quali 'occultare' (ad esempio le indicazioni relative all'arco di tempo coperto dalla storia) e quali ripetere più volte (ad esempio per raccontare un fatto o episodio da punti di vista differenti, per aggiungere od omettere particolari) (Lavinio, 2011, p. 10)⁸⁸.

Ciò influenza, naturalmente, il ritmo del racconto⁸⁹ che può subire sia accelerazioni sia pause (ad esempio in corrispondenza di parti descrittive, analitiche o riflessive) in cui la

⁸⁸ Scendendo più nel dettaglio, l'autore deve decidere «che cosa dire prima e che cosa dopo, se seguire, nella successione testuale, un ordine logico e cronologico (*ordo naturalis*) o se stravolgerlo in misura più o meno grande (*ordo artificialis*), narrando prima ciò che, nella storia, si è verificato dopo e recuperando la narrazione di fatti antecedenti (in una sorta di *flashback*) in porzioni testuali successive (*analettiche* secondo la terminologia narratologica)» (Lavinio, 2011, p. 10).

⁸⁹ Lavinio ha definito il ritmo del racconto come «il rapporto tra il tempo del *discorso* e quello della *fabula*, cioè tra lo spazio occupato nel testo da un dato avvenimento per essere raccontato (misurabile ad esempio

storia non avanza, ai personaggi non capita alcunché ed è come se il tempo si fermasse (Lavinio, 2011, p. 11).

Nella terza fase, quella dell'*elocutio*, tutte le decisioni che l'autore ha preso nelle due precedenti si concretizzano nella scrittura del testo (Lavinio, 2011, p. 11).

3.12.2. La narrazione nei testi storiografici esperti

Come ho scritto prima, l'opinione comune tende ad identificare il testo storiografico con la narrazione.

Riprendendo la voce «storia» del vocabolario della lingua italiana Zingarelli (2013) si può notare come molte delle opzioni di definizione inizino proprio con il sostantivo *narrazione*.

In effetti le origini e l'evoluzione della storiografia mostrano chiaramente una sua dimensione narrativa a prescindere dalle diverse epoche, dalle forme e dagli argomenti di volta in volta trattati (Scarano, 2004, p. 5)⁹⁰. Mentre nei testi antichi e di forma classica la narrazione occupava però ampi spazi, nella storiografia contemporanea essa ne occupa uno più circoscritto a favore delle altre due tipologie testuali (Scarano, 2004, p. 5).

Cercare di far coincidere la storia con la sola narrazione è stata ed è, secondo Mattozzi, una sorta di 'maledizione' perché nega l'importanza delle altre due forme discorsive che sono ugualmente necessarie per la costruzione e per la comunicazione di conoscenze storiche che siano «metodicamente ragionate» (Mattozzi, 2013b, p. 382).

La narrazione viene impiegata dallo storico per ricostruire «sequenze di fatti, di eventi, di azioni, di processi, di intrecci tra sequenze di fatti diversi» attraverso «un insieme di proposizioni che correlano gli elementi fattuali mediante un operatore temporale dominante, quello di /successione/» (Mattozzi, 1995, p. 21).

La definizione di Mattozzi pone l'accento sulla dimensione temporale.

Il tempo impiegato come principio organizzatore nella narrazione storica sembra essere un tempo oggettivo perché esterno al testo (lo storico scrive *Nel 1789...* oppure *Alla fine del XV secolo...*) e non interno, come nel caso delle spiegazioni e delle argomentazioni (in questi casi lo storico si esprime mediante indicatori temporali come *In primo luogo*,

in righe o pagine) e la durata temporale del medesimo avvenimento al livello logico della *fabula*: non sempre, nei testi narrativi, occupa meno spazio ciò che nella *fabula* si è verificato nell'arco di un'ora rispetto a quanto si è verificato nell'arco di molti anni» (Lavinio, 2011, pp. 10-11).

⁹⁰ Secondo Tosh proprio questo legame con il racconto spiega molto del successo di cui tradizionalmente la storia gode presso il pubblico dei lettori (Tosh, 1989, p. 128).

Secondariamente, Di conseguenza, Per concludere ecc.) (Della Casa, 2014, p. 11). Occorre, tuttavia, ricordare (cfr. § 3.10.3.) che la cronologia è costruita dallo storico essenzialmente in funzione della scelta tematica che egli effettua:

il nudo vincolo cronologico è legame al quale lo storico esperto quasi mai soggiace. La tramatura temporale è solitamente decisa e disegnata da chi scrive: e il materiale informativo (di informazioni e di dati, da fonti le più diverse) è organizzato in funzione della primaria e fondamentale operazione che è quella del tematizzare. [...] È la tematizzazione che segna confini, che suggerisce allo storico dove fermarsi nel suo andare indietro nel tempo, fin dove scendere o allargarsi nel labirintico rincorrersi di eventi individuali o collettivi che possono portare chissà dove. (Deon, 1997, p. 50)

Ciò che distingue le narrazioni storiche dalle descrizioni e dalle argomentazioni, in cui pure si possono individuare informazioni fattuali, significati e delimitazione e ordinamento temporale, è la presenza della *successione* come dimensione temporale costitutiva (Perillo, 1996; Mattozzi, 1995). La rappresentazione di un processo storico è, cioè, una sequenza di azioni, eventi, accadimenti, fatti.

Se lo storico non collocasse la sua narrazione in un determinato momento sulla scala temporale e non seguisse una «direzione concorde con il corso del tempo», non potrebbe rappresentare un processo fatto di sequenze di azioni, di mutamenti, di passaggi da una situazione iniziale ad una finale attraverso uno svolgimento (Perillo, 1996, p. 106). Nel momento in cui egli si sposta da questo asse temporale dà vita ad altre forme di discorso, come la descrizione e l'argomentazione.

Un fatto, un avvenimento o un processo storico hanno un punto di partenza e un punto di arrivo e si possono articolare schematicamente in una situazione iniziale, una serie di mutamenti e una situazione finale (Perillo, 1996, p. 105). Anche nel testo narrativo storiografico si possono quindi individuare, come negli altri testi narrativi, tre macro-mosse o stadi principali:

uno stadio iniziale di *orientamento* o di *background*, in cui si fa un sommario degli eventi storici precedenti che fanno da premessa a quelli che saranno poi messi a fuoco e si presenta il topic (l'avvenimento d'insieme o il periodo di cui si intende trattare); uno *stadio narrativo* in cui si riporta la sequenza degli eventi ritenuti rilevanti; uno *stadio conclusivo*, non sempre presente, in cui si trae il significato storico di tali eventi. (Della Casa, 2014, p. 11)⁹¹

⁹¹ Le parti che riporto in corsivo erano, nel testo, sottolineate.

All'interno di questo quadro sussistono uno o più agenti. Ernesto Perillo li ha raggruppati in quattro categorie e ha fatto alcuni esempi per ciascuna:

soggetti collettivi: una classe sociale, un ceto, un popolo, una società, un partito politico, un movimento sociale; *fatti storiografici*: la Rivoluzione francese, la Repubblica romana, il Risorgimento, la Prima Guerra mondiale; *categorie astratte*: il lavoro, la democrazia, la follia, il capitalismo; *oggetti materiali*: il paesaggio agrario veneto, il Mediterraneo, il cibo. (Perillo, 1996, p. 106)⁹²

Nella sua forma più basilare la narrazione storica può consistere semplicemente nella messa in successione di una serie di fatti o eventi. Solitamente, però, lo storico vuole anche esaminare le cause o le possibili relazioni tra i fatti (Della Casa, 2014, p. 11). In quest'ultimo caso egli mantiene «una linea temporale come impalcatura per la costruzione del testo» ma presenta gli eventi «non come uno svolgimento naturale ed arbitrario [...], ma come una sequenza che ha un senso e un disegno d'insieme» (Della Casa, 2014, p. 11).

Il flusso continuo della narrazione è interrotto, quindi, non solo da descrizioni che permettono di delineare 'lo sfondo', ma da parti di natura più analitica «in cui si esamina l'atteggiamento mentale dei partecipanti» o si cerca di rispondere a domande come *Perché è successo?* oppure *Quali sono i risultati?* cioè si cerca di spiegare quali cause abbiano portato al verificarsi di determinate conseguenze (Tosh, 1989, p. 129).

Ranke e i grandi storici dell'Ottocento utilizzavano la narrazione in funzione della spiegazione storica, ma molti studiosi contemporanei sostengono che questa tipologia testuale non sia adatta ad accogliere la spiegazione perché collocare gli avvenimenti in un ordine cronologico-lineare non stabilisce un rapporto tra loro.

Il posto che i fatti occupano nell'intreccio può essere un indizio, ma può anche trarre in inganno il lettore. Per questo lo storico deve sostituire i rapporti cronologici con altri più significativi:

Il problema presenta due aspetti: in primo luogo, la narrazione può condurre il lettore in un vicolo cieco. Il fatto che B sia avvenuto dopo A non significa che A sia la *causa* di B, ma il flusso narrativo può facilmente suscitare l'impressione che lo sia (i logici chiamano questo l'errore del *post hoc propter hoc*). In secondo luogo, e questo è molto più importante, la narrazione impone una drastica semplificazione dell'analisi delle cause. L'unica generalizzazione incontestabile che si può fare a proposito della causalità storica è che essa presenta sempre vari aspetti e vari livelli; essa comprende cause generali o di fondo e cause specifiche o immediate, e la complessità deriva dal modo in cui aree diverse dell'esperienza umana si sovrappongono in continuazione. La comprensione storica di un particolare avvenimento ha luogo ampliando l'elenco delle cause, e tentando allo stesso tempo di

⁹² Il corsivo è mio.

collocarle in una gerarchia di qualche tipo. La narrazione invece è del tutto inconciliabile con questo modo di procedere: essa può seguire contemporaneamente soltanto due o tre fili, e in questo modo solo alcune delle cause o degli effetti verranno poste in evidenza. E probabilmente queste non saranno le più significative, dato che saranno connesse alla successione degli avvenimenti di giorno in giorno, più che a fattori strutturali di lungo periodo. (Tosh, 1989, p. 131)

Una narrazione con spiegazioni derivate dal *post hoc ergo propter hoc* si adattava bene alla storia politica che per molto tempo è stata il principale oggetto di studio: si pensi alle narrazioni di rivoluzioni o guerre in cui gli storici si soffermano sulle cause immediate che hanno portato al conflitto ponendo in secondo piano le condizioni che hanno ‘favorito’ il verificarsi dell’evento (Tosh, 1989, p. 131).

Oggi la scrittura della storia lascia molto più spazio all’analisi: lo storico dà, a volte, per scontato lo svolgersi degli avvenimenti nelle sue grandi linee e si dedica all’esame del loro significato e dei rapporti reciproci, soprattutto tentando di individuare cause e conseguenze (Tosh, 1989, p. 132).

Per far questo egli deve essere in grado di

percepire le connessioni tra gli avvenimenti e di evidenziare tra l’enorme quantità dei dettagli quei modelli che meglio permettono di dare un senso al passato: modelli di causa ed effetto, modelli di periodizzazione che giustifichino etichette come “Rinascimento” e “Medioevo”, e modelli di gruppi che permettano di parlare fondatamente di una piccola borghesia nella Francia dell’Ottocento o di una “gentry in ascesa” nell’Inghilterra del primo Seicento. (Tosh, 1989, p. 141)

Per analizzare tutti i fattori rilevanti e le loro reciproche relazioni lo storico deve necessariamente sospendere la narrazione (Tosh, 1989, p. 132).

Nell’esaminare le sequenze iniziali di due testi storiografici esperti sulla Rivoluzione bolscevica anche Perillo ha messo in evidenza che tra gli eventi insistono anche relazioni non cronologiche che danno luogo a sequenze discorsive di diversa tipologia, prime fra tutte quelle esplicative, e ha affermato anche lui che le spiegazioni che emergono dalla narrazione sono spesso inadeguate:

Sul piano generale si può sostenere [...] che la narrazione nel momento stesso in cui si costituisce come discorso, individua una relazione tra due o più eventi separati nello spazio e nel tempo; una relazione che può qualificarsi come semplice precedenza cronologica ma che può arrivare sino al rapporto di causa-effetto, passando per i gradi intermedi delle condizioni preparatorie. La narrazione cioè adotta esplicitamente, o, molto più spesso, implicitamente, un modello di spiegazione semplice, fondato sulla causalità diretta e immediata del *post hoc ergo propter hoc*. Modello di cui la storiografia contemporanea ha messo in luce l’intrinseca inadeguatezza, arricchendo la riflessione sul passato di strumenti, procedure, ipotesi interpretative più ricchi e articolati. (Perillo, 1996, pp. 107-108)

Luciano Canfora, invece, non ha ravvisato nella narrazione storica questa inidoneità, anzi ha sottolineato che la ristrutturazione del tempo operata dallo storico e l'esposizione «in successione narrativa [di] ciò che in natura si presenta come simultaneo» è funzionale affinché emerga l'idea della concatenazione causale tra gli eventi (Canfora, 1983, p. 861). La narrazione soddisfa il desiderio dello storico di *ricreare il passato* nel tentativo di far «immergere in modo più profondo in esso» il lettore (Tosh, 1989, p. 127). Ricreare il passato non significa soltanto presentare fatti, avvenimenti, processi, azioni individuali e collettive in ordine cronologico, ma tentare di «penetrare nella mente degli attori storici, di vedere gli avvenimenti “dal di dentro”» (Tosh, 1989, p. 129). Il tentativo di spiegazione non è limitato all'individuazione del perché certi fatti sono accaduti e quali conseguenze hanno prodotto, ma si allarga al campo delle motivazioni individuali che sono spesso oggetto di inferenza perché le testimonianze a disposizione possono essere frammentarie, a volte contrastanti (Tosh, 1989, p. 129).

Lo studio delle motivazioni ha sempre destato l'attenzione degli storici sia perché la biografia ha sempre rivestito una grande importanza sia perché lo storico può ancora consultare documenti che riguardano i personaggi più importanti tentando di far luce sulle motivazioni che li hanno spinti all'azione (Tosh, 1989, p. 130). Si tratta comunque di un terreno minato perché le azioni dei singoli sono influenzate da molti fattori: motivazioni inconse, mentalità dell'epoca, nazionalità, classe sociale e fattori esterni di varia natura (Tosh, 1989, p. 130). Inoltre le questioni storiche veramente significative spesso non hanno a che fare con le azioni dei singoli ma con «grandi avvenimenti e mutamenti collettivi che non possono assolutamente essere spiegati dalla somma totale delle intenzioni umane» (Tosh, 1989, p. 130).

Anche Veyne si è dichiarato convinto che il compito della storia sia anche quello di far comprendere come sono andate le cose, cioè di spiegarle (Veyne, 1973, p. 289). È sua convinzione che la spiegazione coincida col racconto, che la spiegazione non sia altro che «la maniera propria del racconto di organizzarsi in un intreccio comprensibile» (Veyne, 1973, pp. 157-158). Spiegare non significa, per lui, «assegnare un fatto al suo principio o una teoria a una teoria più generale» (Veyne, 1973, p. 158), ma «mostrare lo svolgimento dell'intreccio, farlo comprendere» (Veyne, 1973, p. 159).

Se il racconto si basa su prove documentarie pertinenti e sufficienti, la spiegazione

s'offre *spontaneamente* allo storico nella narrazione medesima, e anzi con quest'ultima s'identifica, non diversamente da quanto avviene nel caso del romanzo. La storia non spiega, nel senso che non può dedurre e prevedere (ciò che solo può fare un sistema ipotetico-

deduttivo); le sue spiegazioni non rinviano ad un principio che renda l'avvenimento intelligibile, ma sono soltanto il senso che lo storico presta al suo racconto. (Veyne, 1973, pp. 161-162)⁹³

Il racconto storico si dipana in modo simile a quanto accade nella nostra vita quotidiana: se qualcuno ci domanda perché siamo arrabbiati, ha scritto Veyne, noi non facciamo un elenco di cause, ma abbozziamo un racconto che chiarisca antecedenti, circostanze, intenzioni ecc. In questo modo le cause coincidono con i diversi episodi dell'intreccio (Veyne, 1973, p. 163). Il lavoro dello storico, per Veyne, non consiste nel fare un elenco di cause, «ma nello svolgere un racconto, i cui episodi si succedono l'uno all'altro e i cui attori e fattori articolano i propri atti» (Veyne, 1973, p. 164). Contrapporre storia narrativa e storia esplicativa è cosa vana perché spiegare di più significa solo «raccontare meglio» e comunque è impossibile raccontare senza spiegare perché le cause di un fatto storico non sono altro che suoi aspetti e ogni fatto è ad un tempo causante e causato (Veyne, 1973, pp.167-171)⁹⁴.

Riprenderò il discorso sulla spiegazione storica nel paragrafo dedicato all'argomentazione nei testi storiografici: in quella sede si comprenderà meglio il motivo per cui molti storici ritengono la narrazione non idonea ad accogliere la spiegazione.

Della famiglia delle 'narrazioni' fanno parte sia le narrazioni in senso proprio sia l'autobiografia, la biografia e la cronaca. Eccetto l'autobiografia, tutte condividono «una voce impersonale e un punto di vista, nei confronti degli eventi, il più possibile obiettivo, così da presentare in una luce neutrale la ricostruzione del passato» (Della Casa, 2014, p. 11).

La narrazione è stata privilegiata nei secoli da tutti quegli storici che hanno aspirato ad una scrittura oggettiva. Tuttavia è lo storico che seleziona gli eventi, individua tra essi rapporti logici, li dispone in una certa sequenza temporale ecc. e queste operazioni implicano un giudizio di merito, un'interpretazione (Canfora, 1983, p. 873).

Un testo storico narrativo non è *ipso facto* una registrazione oggettiva del passato (Della Casa, 2014, p. 11).

⁹³ Il corsivo è mio.

⁹⁴ Veyne ha distinto tre specie di cause, che restano comunque in numero indefinito e che dipendono dal particolare intreccio rinvenuto dallo storico: «Il primo è il *caso*, cui si danno anche i nomi di cause superficiali, incidente, genio o occasione. Il secondo lo chiamiamo *cause*, o condizioni, o dati oggettivi; noi parleremo di cause materiali. Il terzo è la libertà, la deliberazione, che noi chiameremo *cause finali*» (Veyne, 1973, p. 172. Il corsivo è mio).

Come si vedrà nel capitolo dedicato al testo storiografico manualistico, la narrazione storica tende ad essere identificata anche da docenti e studenti con la registrazione oggettiva di

una serie di eventi storici così come essi si sono svolti nel tempo reale, anche se di fatto si impone agli eventi una forma che essi, di per sé, non hanno. Gli eventi, difatti, sono selezionati e ordinati da chi scrive e sono caricati - in maniera esplicita o implicita - di significato storico. (Della Casa, 2014, p. 11)

A rafforzare la convinzione dell'oggettività della narrazione storica contribuiscono non solo il riferimento ad un tempo esterno al testo, ma anche alcune caratteristiche linguistiche: 1) l'uso di un lessico controllato e formale, ricco di termini specialistici; 2) la forte presenza della nominalizzazione⁹⁵; 3) la tipologia di enunciati che la caratterizzano; 4) l'uso della terza persona o della forma impersonale (Della Casa, 2014, p. 11).

Nella definizione di testo narrativo formulata da De Beaugrande e Dressler che ho riportato all'inizio del paragrafo precedente viene sottolineata un'altra caratteristica linguistica fondamentale: la presenza preponderante dell'ipotassi. E non potrebbe essere altrimenti perché, come si è visto, i fatti di cui si tratta sono legati da vincoli soprattutto di natura temporale e causale.

Sebbene poi non siano infrequenti enunciati dubitativi e negativi, la narrazione storica è caratterizzata da una netta prevalenza di asserzioni (Scarano, 2004, p. 77), il che rafforza nel lettore l'impressione che ciò che sta leggendo coincida con quanto oggettivamente accaduto nel passato.

Le Goff (1981) ha ritenuto inaccettabile l'identificazione della storia con il racconto e infondata la fiducia nelle virtù di quest'ultimo inteso come tipologia testuale in grado di assicurare una maggiore aderenza alla realtà dei fatti e un alto grado di obiettività. Per sostenere la sua tesi lo storico francese si è soffermato sui concetti di *costruzione* e di *scelta* e ha identificato la narrazione solo come base logica, necessaria ma non esclusiva, del lavoro storico:

Si tralasci il fatto che un racconto - storico o non - è una costruzione che, sotto un'apparenza onesta e obiettiva, procede da tutta una serie di scelte non esplicite. [...] Certo, la successività che costituisce la stoffa del materiale della storia obbliga ad accordare al racconto un posto che pare soprattutto di ordine pedagogico. È semplicemente la necessità in storia di esporre

⁹⁵ Attraverso la nominalizzazione «insiemi di eventi che sarebbero naturalmente espressi mediante frasi sono compressi in gruppi nominali (*islamizzazione, guerriglia, sanguinosa ritirata, resistenza, antimilitarismo...*)» (Della Casa, 2014, p. 11).

il come, prima di ricercare il perché, che pone il racconto alla base della logica del lavoro storico. *Il racconto non è dunque che una fase preliminare*, anche se ha richiesto allo storico un lungo lavoro preparatorio. (Le Goff, 1981, p. 578)⁹⁶

Dal punto di vista didattico Le Goff (1991) ha sostenuto che le narrazioni sono irrinunciabili perché permettono agli studenti di acquisire conoscenze su fatti e processi storici fondamentali in una modalità che risulta particolarmente coinvolgente per loro. Attraverso lo studio del testo storiografico narrativo essi imparano a collocare i fatti e processi così conosciuti sulla linea del tempo, in modo tale che su queste conoscenze possano poi innestarsi spiegazioni (argomentate) e interpretazioni (Perillo, 1996, p. 108). Allo stesso tempo, però, occorre metterli in guardia dalle 'insidie' del testo narrativo: bisogna far capire agli studenti che anche questa forma storiografica, come le altre due, è artificiale e che può e deve essere sottoposta a valutazione in quanto non è per sua stessa natura oggettiva e incontrovertibile. Ne consegue che dovranno saper analizzare diversi racconti storici sullo stesso argomento, individuarne gli elementi fondamentali e confrontarli avviando così un percorso che li porterà a farne oggetto di opportuna critica. Devono, inoltre, imparare ad evitare la quasi 'spontanea' individuazione di rapporti causa-effetto sulla base del *post hoc propter hoc* oppure a 'pretendere' che qualsiasi spiegazione sia supportata da un'argomentazione (Perillo, 1996, p. 108). Lo stesso Le Goff, evidenziando i contro delle narrazioni, ha auspicato la creazione di «nuovi generi di racconto, senza anacronismi e senza retorica, nuove biografie in cui il personaggio non sia separato dal suo contesto ma collocato in un gioco complesso» (Le Goff, 1991, pp. 26-27).

3.12.3. Declino e revival della storia-racconto

Credo sia opportuno dar conto, anche se per sommi capi, del percorso che ha portato la storia-racconto a vivere, negli ultimi decenni, prima un momento di crisi e poi un (secondo alcuni storici) *revival*⁹⁷.

Lo scopo di questo paragrafo è analizzare il punto di vista di alcuni tra gli studiosi che si sono occupati della storia-racconto per mostrare, seppure a grandi linee, come la storia e

⁹⁶ Il corsivo è mio.

⁹⁷ Per un ulteriore approfondimento rimando alla raccolta di saggi contenuti ne *La teoria della storiografia oggi* (1983) a cura di Pietro Rossi. I saggi che trattano in particolare della narrazione sono a firma di Hayden White, William Dray e Jörn Rüsen.

il racconto siano intimamente legati e come la narrazione sia ancora una tipologia testuale fondamentale in storiografia⁹⁸.

Nella raccolta di saggi *Scritti sulla storia* (1969) Braudel ha sostenuto che la forma narrativa non deve essere abbandonata dalla storiografia, ma affiancata alle altre due.

Lo studioso francese criticava gli storici positivisti come Ranke e Karl Brandi, che avevano identificato la storia-racconto come la modalità di esposizione obiettiva per eccellenza, sostenendo che essa è solo una filosofia della storia, uno dei metodi utilizzabili, pur necessario, per rappresentare il *tempo individuale* (Braudel, 1973, p. 33)⁹⁹.

Le due tappe fondamentali che secondo Ricœur (1983) hanno portato ad un allontanamento della storia dal racconto sono state l'emergere della storiografia francese, in aperto contrasto con la storia evenemenziale, e del positivismo inglese, fautore del modello nomologico¹⁰⁰ di spiegazione storica.

Nel caso della storiografia francese, la forma del racconto veniva rifiutata a causa:

- 1) dell'attenzione verso nuovi oggetti di studio ossia non più individuo ed evento, non più storia politica (cui ben si adattava la forma di storia-racconto), ma *fatto sociale totale* analizzato in tutte le sue dimensioni (economica, sociale, politica, culturale, spirituale)¹⁰¹;
- 2) della sostituzione, sul piano temporale, della *breve durata* (che è il tempo proprio dell'evento e dell'individuo) con la *lunga durata* (che è il tempo della storia sociale, dei gruppi, delle tendenze profonde, delle mentalità, delle istituzioni politiche, dei rapporti tra l'uomo e l'ambiente, di ciò che Braudel qualificava come 'ciò che permane') (Ricœur, 1983, pp. 158-159).

Il positivismo logico inglese portò, da parte sua, alla «frattura epistemologica tra la spiegazione storica e la comprensione narrativa» (Ricœur, 1983, p. 148). La forma della

⁹⁸ La narrazione degli eventi resta indispensabile anche nelle opere storiografiche a dominanza analitica. Nel saggio *Le cause della rivoluzione inglese* Stone, ad esempio, non avrebbe potuto dar luogo ad una spiegazione senza narrare gli eventi principali accaduti nei 10-15 anni che l'avevano preceduta (Dray, 1983, p. 193).

⁹⁹ Chiarirò a breve il significato dell'espressione *tempo individuale*.

¹⁰⁰ Il modello nomologico fu sostenuto con forza da Carl Gustav Hempel.

¹⁰¹ Ricœur ha intravisto una contraddizione nella posizione di rifiuto della storia-racconto da parte degli storici delle «Annales»: sebbene abbiano criticato la nozione positivista di fatto storico «dato con le fonti» a favore di una realtà «costruita» dallo storico, non hanno compreso che, in questo modo, stavano avvicinando «la realtà storica [...] al racconto di finzione a sua volta creato dal narratore» (Ricœur, 1983, p. 158).

storia-racconto era ritenuta inadeguata a veicolare la spiegazione storica prodotta attraverso l'applicazione del modello nomologico (Ricœur, 1983, p. 216).

Secondo questo modello anche in storia, come nelle scienze naturali, si possono formulare spiegazioni sulla base di leggi generali. L'accadimento di un evento storico «può essere dedotto da due premesse. La prima descrive le condizioni iniziali: eventi anteriori, condizioni prevalenti, ecc. La seconda enuncia una qualsiasi regolarità, cioè una ipotesi di forma universale che, se verificata, merita d'essere detta legge» (Ricœur, 1983, p. 173). La comparsa della storia-scienza ha così portato ad un rifiuto della storia-racconto negandole la capacità di far comprendere il passato e rivendicando per la spiegazione una propria autonomia.

Verso la metà del Novecento il modello nomologico entrò in crisi¹⁰² e il racconto divenne oggetto di rivalutazione, tanto che alcuni parlarono di un *revival* della narrazione e di un ritorno *in auge* del modello narrativo erodoteo: la spiegazione storica perdeva terreno mentre la comprensione narrativa lo guadagnava (o, meglio, lo riguadagnava) (Ricœur, 1983, p. 185).

La discussione sul nuovo rapporto tra storiografia e narrazione prese avvio nel 1979 con la pubblicazione dell'articolo *The revival of narrative: reflections on a new old history* in cui Lawrence Stone esaminava i motivi che stavano portando molti storici a tornare alla forma del racconto.

Secondo lo storico britannico i fattori che avevano determinato il *revival* erano: a) la diffusa delusione nei confronti del modello economico deterministico di spiegazione storica¹⁰³; b) il declino della ricerca storica rivolta a dare risposta ai grandi perché; c) la disillusione nei confronti della metodologia più tipica della storia strutturale¹⁰⁴ e analitica, la quantificazione¹⁰⁵; d) l'interesse per nuovi contenuti¹⁰⁶; e) una maggiore attenzione

¹⁰² Ricœur (1983) ha segnalato il 1957, anno di pubblicazione del saggio di William Dray *Laws and Explanation in History*, come momento di inizio della crisi.

¹⁰³ Il determinismo economico e demografico è stato messo in crisi da un lato dal riconoscimento che le idee, la cultura e la volontà dell'individuo sono variabili indipendenti; dall'altro dal riconoscimento che il potere militare e politico e l'uso della violenza spesso hanno determinato la struttura delle società (Stone, 1981).

¹⁰⁴ La storia *strutturale* è quella attraverso cui si cerca di delineare il quadro d'insieme di un'epoca, rischiando, però, di mettere in ombra la singolarità dell'individuo e dell'evento.

¹⁰⁵ Fondamentale per la storia demografica e per la storia economica, la quantificazione ha migliorato la qualità del discorso storico perché ha preteso che lo storico citasse dati precisi facendo esplicito riferimento alle basi statistiche utilizzate. Essa ha accresciuto la «forza logica» e la «persuasività» dell'argomentazione storica «sfiduciando» le argomentazioni basate su esempi singoli che, senza riferimenti ad altri casi, denunciavano il loro carattere di eccezioni piuttosto che di tipicità (Stone, 1981).

¹⁰⁶ Stone ha elencato una serie di argomenti diventati centrali: dalla natura del potere ai rapporti tra istituzioni politiche, strutture sociali e sistemi di valori, dagli atteggiamenti nei confronti di giovinezza, morte, nascita, vecchiaia ai rapporti tra religione, scienza e magia, dall'influenza dell'analfabetismo sulla

prestata ad un pubblico di lettori «intelligenti» ma non specializzati interessati ad ampie tematiche (Stone, 1981, pp. 7-15).

La forma narrativa così recuperata dai «nuovi storici» - come li ha chiamati Stone - presenta, tuttavia, caratteristiche differenti rispetto alla forma tradizionale: le principali riguardano i protagonisti dei racconti storici (non più grandi e potenti, ma poveri e 'oscuri'; le storie degli individui diventavano la base di partenza per indagare «i meccanismi interni di una cultura e di una società del passato»), la presenza di sequenze descrittive e analitiche e il cambiamento rispetto alle fonti storiche prese in considerazione (soprattutto verbali di tribunali penali) (Stone, 1981, pp. 19-20).

Il ritorno alla narrazione ha nondimeno posto, sempre seguendo il ragionamento di Stone, nuovi problemi, primo fra tutti il ricorso ad un'argomentazione condotta mediante esempi selezionati (cioè usando un espediente retorico) e non mediante l'esibizione di prove scientifiche (Stone, 1981, p. 22). Il secondo problema si ricollega all'uso dell'esempio particolareggiato per illustrare «i meccanismi interni di una cultura e di una società del passato»: come decidere ciò che è tipico e che, quindi, può essere d'aiuto allo scopo, da ciò che non lo è? (Stone, 1981, p. 23). Altro problema ancora è quello dell'interpretazione: se la narrazione è funzionale allo svelamento di ciò che accade nella mente di un uomo, come può lo storico comprenderla? (Stone, 1981, p. 23). Il ritorno alla narrazione, infine, potrebbe riportare al racconto fine a se stesso o, ancora, potrebbe far trascurare «il grigiore e la monotonia della vita della stragrande maggioranza» delle persone a solo favore degli «aspetti sensazionali» (Stone, 1981, p. 24).

Come si è visto, Veyne ha sostenuto che la storia è *null'altro che un racconto vero* simile al romanzo in quanto anch'essa «trasceglie, semplifica, organizza, racchiude un secolo in una pagina» (Veyne, 1973, p. 11). La storia è, per l'archeologo e storico francese, *definitivamente narrativa*, «legata all'arte della narrazione, alla concezione del racconto, alle convenzioni, alla scelta della figure stilistiche, alla ricchezza del vocabolario» (Veyne, 1973, p. 389).

Ciò che accomuna il lavoro dello storico e quello dell'autore di romanzi è la costruzione dell'*intreccio*. I fatti storici (che possono rivestire il ruolo di cause, fini, occasioni, casi, pretesti e sono collegati tra loro in modo immodificabile) possiedono un'organizzazione naturale che è già data: allo storico spetta il solo compito di ritrovarla:

vita della gente e sulla sua visione del mondo alla famiglia e al mutevole equilibrio ecologico tra uomo e natura (per l'elenco completo rimando a Stone, 1981, pp. 15-16 e p. 25).

il tessuto della storia costituisce ciò che chiameremo un *intreccio*, una mescolanza molto umana e molto poco “scientifica” di cause materiali, di fini e di casi; in una parola, una *tranche de vie* che lo storico ritaglia a suo piacimento e in cui i fatti posseggono i propri collegamenti oggettivi e la propria importanza relativa [...]. Un intreccio siffatto non si ordina necessariamente secondo una successione cronologica. Allo stesso modo di un dramma interiore, esso può svolgersi passando da un piano all’altro¹⁰⁷. [...] L’intreccio può quindi esser dato da un taglio trasversale dei diversi ritmi temporali, da una analisi spettrale; ma rimarrà cionondimeno un intreccio [...]. (Veyne, 1973, p. 61)¹⁰⁸

Gli storici non fanno altro che raccontare intrecci paragonabili ad itinerari tracciati nel campo degli avvenimenti (intesi non come delle ‘totalità’ ma come nodi di relazioni). Di fatto anche l’erudito, che sembra solo mostrare il passato così come è accaduto, lo sceglie e lo organizza (Veyne, 1973, p. 395).

Gli intrecci che lo storico può tracciare sono in numero indefinito e nessuno può dirsi l’unico vero (Veyne, 1973, p. 68). Essi rivestono un ruolo fondamentale perché rendono la storia comprensibile, intelligibile (Veyne, 1973, p. 107-108).

Nella seconda parte del primo volume di *Tempo e racconto* (1983) anche Ricœur ha cercato di mostrare come la storia possa riconciliarsi con la narrazione e come questa riconciliazione sia auspicabile non solo perché il suo carattere è essenzialmente narrativo, ma perché la si può comprendere così come si comprende un racconto di finzione (Ricœur, 1983, p. 255)¹⁰⁹.

Nonostante gli elementi di rottura prima delineati (nuovi oggetti di studio, moltiplicazione dei tempi storici e nuovi modelli di spiegazione), Ricœur ha affermato che la storia può mantenere i suoi legami con la forma del racconto e che la sua dimensione narrativa non implica «un’attenuazione delle possibilità conoscitive della storiografia ma al contrario una loro intensificazione» (Tarpino, 1984, p. 7).

¹⁰⁷ Il fatto che lo storico ‘ritagli’ gli intrecci contraddice la successione cronologica a senso unico (Veyne, 1973, p. 119).

¹⁰⁸ Il corsivo è mio.

¹⁰⁹ Come si è visto, questa sua posizione lo avvicina a Veyne che è stato criticato da Ricœur solo per non aver spiegato «come la storia può restare un racconto quando smette di essere événementielle, sia che divenga structurelle, sia che divenga comparativa, sia, infine, che raggruppi in serie degli items strappati al continuum temporale» (Ricœur, 1983, p. 261).

Di seguito espongo, in modo molto schematico, la posizione di Ricœur rispetto alle tre categorie *oggetti di studio*, *dimensione temporale* e *spiegazione storica* che hanno rappresentato, secondo molti studiosi, altrettanti elementi di rottura tra la storia e il racconto:

1) *oggetti di studio*: secondo il modello della storia-racconto oggetto di studio doveva essere l'individuo. Come si è visto, la storiografia francese ne individuò uno nuovo, il *fatto sociale totale* (società, civiltà, classi sociali, mentalità ecc.). Ricœur ha mostrato che è possibile 'riconciliare' la storia con il racconto dal punto di vista dell'oggetto di studio attraverso un concetto di collegamento da lui coniato, quello di '*quasi-personaggi*'. La nuova storia sembra essere senza personaggi perché ha sostituito all'individuo il fatto sociale totale. Sebbene, però, l'oggetto della storia sia societario, nella nozione di personaggio, inteso come colui che compie o subisce un'azione, come soggetto logico di verbi «di azione e di passione» (Ricœur, 1983, p. 295), niente fa supporre che esso debba essere un individuo. La società, ad esempio, che potrebbe essere considerata un'entità anonima e, quindi, un *non-personaggio*; in realtà è sia la somma degli individui che la compongono sia un'entità che non può ridursi a questi ultimi¹¹⁰. Per questo Ricœur la considera un quasi-personaggio. La storia delle *entità societarie di appartenenza partecipativa*, come società, popoli, nazioni, classi sociali, comunità ecc., può quindi concretizzarsi nella forma del racconto (Ricœur, 1983, p. 287). Ovviamente lo storico, a differenza dell'autore di testi di finzione, non inventa questi personaggi e le azioni da essi compiute, bensì organizza le informazioni che su di essi ha ricavato dai documenti storici «rapportandole al personaggio, al suo carattere, ai suoi progetti, alle sue intenzioni» (Perelman, 1983, p. 854);

2) *dimensione temporale*: la storiografia francese ha sostituito alla breve durata (tempo individuale, tempo dell'evento) una molteplicità di piani temporali (tempo corto

¹¹⁰ Nel momento in cui lo storico passa dall'individuo al gruppo parte dall'idea di persona per costruire altre categorie attraverso un processo di generalizzazione. Possono però sorgere, secondo Perelman (1983), diversi problemi poiché «il gruppo non nasce e non muore allo stesso modo di una persona, i suoi lineamenti possono essere più difficili da distinguere, dato che i criteri che determinano l'appartenenza possono variare nel tempo e secondo le ideologie. Che la persona in rapporto ai suoi atti serva da prototipo alla concezione del gruppo e del rapporto che intrattiene con i suoi membri, non deve necessariamente condurre alla conclusione che si tratti di una personificazione indebita di un'entità di natura sociale» (Perelman, 1983, pp. 854-855). In qualche modo lo storico può essere portato a descrivere un gruppo mettendo in atto le stesse procedure intellettuali che impiega per descrivere un individuo. Tuttavia i singoli individui possono essere sì 'rappresentativi' di una collettività, ma possono anche essere individui 'eccezionali'; inoltre i gruppi possono essere più o meno strutturati, più o meno riconosciuti dagli individui che ne fanno parte (Perelman, 1983, p. 855).

dell'evento; tempo semi-lungo della congiuntura; lunga durata delle civiltà; lunghissima durata dei simbolismi fondatori dello statuto sociale come tale) (Ricœur, 1983, p. 266). Il legame tra i vari tempi storici e il racconto viene trovato dal filosofo francese nel concetto di *quasi-evento*. Nel tentativo di dimostrare che il tempo costruito dallo storico derivi dalla temporalità che è propria del racconto (Ricœur, 1983, p. 305), Ricœur ha preso ad esempio i tre livelli temporali¹¹¹ che si intrecciano in *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II* di Braudel¹¹². Egli ha voluto dimostrare che la forma del racconto si può applicare a tutti e tre, non solo a quello della storia *événementielle*, della storia individuale. Anche ciò di cui Braudel tratta nel primo e secondo livello temporale sono eventi o, meglio, quasi-eventi. Se l'evento è ciò che contribuisce allo svolgimento e alla crescita di un intrigo o, come sosteneva Aristotele, ciò che porta ad un mutamento di fortuna, nulla impone che esso debba necessariamente essere «breve e nervoso» (Ricœur, 1983, p. 322). Da questo punto di vista sia la morte di Filippo II sia l'uscita di scena del Mediterraneo dalla grande storia sono eventi (Ricœur, 1983, p. 322);

3) *spiegazione storica*: il racconto di finzione è *auto-esplicativo* (la comprensione si realizza attraverso l'attività narrativa) e molti avevano riconosciuto al racconto storico questa stessa caratteristica. Gli storici positivisti inglesi, invece, avevano rivendicato l'autonomia della spiegazione storica attraverso l'applicazione del modello nomologico. Ricœur ha trovato nel concetto di *quasi-spiegazione* un concetto di collegamento tra racconto e storia. La spiegazione storica, che per lui è una costruzione immaginaria probabilistica, è immanente al testo storico: la comprensione narrativa ha valore di spiegazione (Ricœur, 1983, p. 216). Quando uno storico spiega costruisce la spiegazione in modo analogo a quello in cui l'autore di racconti di finzione costruisce l'intrigo¹¹³. Egli, cioè, mediante l'immaginazione, costruisce un diverso corso degli eventi, ne valuta le probabili conseguenze e le mette a confronto con ciò che è realmente accaduto (Ricœur

¹¹¹ Il primo livello è quello del *tempo geografico*: esso presenta la storia 'lenta' dell'uomo nel suo rapporto con una realtà fisica, il Mediterraneo; il secondo livello è quello del *tempo sociale*: esso presenta una storia 'lentamente ritmata' che è quella dei gruppi e delle civiltà; il terzo livello è quello del *tempo individuale*: esso presenta la storia 'rapida', *evenemenziale*.

¹¹² In un'intervista del 1983 Braudel affermò che costruire la storia solo su avvenimenti e personaggi porta ad un risultato poco scientifico poiché non si riesce ad inquadrarli con sicurezza. La brevità della vita individuale rende necessario potersi «consolare» con altri tempi, come quello sociale e quello geografico (Braudel, 1983, p. 25). Questi diversi tempi non si muovono su piani distinti, ma dipendono dal modo di osservazione.

¹¹³ L'*intrigo* è stato definito da Ricœur (1983) come uno «straordinario laboratorio del probabile» (p. 275) in cui l'immaginazione dell'autore è protagonista e i cui elementi fondamentali sono inizio, svolgimento, fine, ampiezza non eccessiva e ordine intelligibile (p. 318). Si ricordi che il significato che Ricœur dà di intrigo (*intreccio* in Veyne) è differente da quello che il termine possiede all'interno della coppia *fabula/intreccio*.

chiama questo tipo di spiegazione *imputazione causale singola*; si tratta di un tipo di spiegazione non necessaria ma solo probabile)¹¹⁴. Ciò che differenzia la spiegazione dello storico da quella dell'autore dei racconti di finzione è il dovere che lo storico ha di argomentare la struttura causale che ha individuato adducendo prove e fornendo ragioni (Ricœur, 1983, p. 278). Tuttavia questa differenza non rompe il legame tra spiegazione storica e spiegazione narrativa che è, invece, sempre assicurato dal fatto che sia l'una sia l'altra sono «irriducibili alla sola necessità logica» (e, quindi, al modello nomologico) perché sono il frutto di un'attività di scelta, di una ponderazione e di una costruzione dell'autore (Ricœur, 1983, p. 278). Le nozioni di *intrigo* e di *imputazione causale singola* sono analoghe e, per questo, Ricœur ha rinominato la seconda *quasi-spiegazione*.

Dell'analisi di Ricœur ritengo vadano sottolineate principalmente due suggestioni. La prima è che la storia può essere compresa così come si comprende un racconto di finzione¹¹⁵; la seconda è che, come egli stesso ha sottolineato apparentemente contraddicendosi (la storia può essere compresa come un racconto di finzione perché possiede caratteristiche simili, ma al contempo se ne allontana nel momento in cui lo storico deve fornire prove di quanto afferma), la spiegazione dello storico deve necessariamente avere un carattere argomentativo.

3.12.4. La descrizione

La retorica classica distingueva all'interno della tipologia testuale descrittiva diverse 'specie' unificate dal principio dell'*evidentia*, cioè del «porre dinanzi agli occhi» l'oggetto descritto (Manzotti, 1982, pp. 123-124).

Sulla scorta di questo principio si può dedurre che sono descrittivi quei testi che forniscono una rappresentazione dell'oggetto della descrizione tale che il lettore se ne possa fare un'idea «precisa e vivida» (Manzotti, 1982, p. 127).

¹¹⁴ Ricœur (1983) ha illustrato il procedimento dell'*imputazione causale singola* - l'aggettivo «singola» si applica sia nel caso di decisioni individuali sia a livello di ruoli, di modi di pensare o di istituzioni (1983, pp. 284-285) - attraverso l'analisi de *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, il saggio in cui Max Weber ha cercato di dimostrare il legame tra lo sviluppo del capitalismo e l'etica protestante. Per sostenere la sua tesi lo storico ha proceduto immaginando un diverso corso degli eventi e ha cercato di valutare quale ruolo avrebbero svolto altri fattori sulla nascita del capitalismo se il fattore *etica protestante* non fosse stato presente. Un calcolo probabilistico gli ha poi permesso di affermare che nessuno di quei fattori sarebbe stato sufficiente a determinare lo sviluppo del capitalismo (1983, p. 285).

¹¹⁵ Nel capitolo dedicato alle ricerche sulla comprensione del testo storico si vedrà che diversi studi hanno abbracciato questa stessa convinzione.

La descrizione è, quindi, sia un'entità formale, in quanto successione di frasi, sia un'entità semantica che 'veicola' immagini mentali.

Anche la descrizione, come la narrazione, è una tipologia testuale *presentativa a dominanza mimetico-referenziale*. Ciò vuol dire, come si ricorderà, che il linguaggio è utilizzato per presentare e rappresentare una realtà assunta come referente (Romani, 1992, p. 19).

Una prima differenza tra narrazione e descrizione riguarda le dimensioni temporale e spaziale: mentre la narrazione si fonda sulla diacronia, la descrizione si fonda sui concetti di spazio e di sincronia (o acronia) (Romani, 1992, p. 19).

Nell'elencare le caratteristiche proprie dei testi descrittivi Emilio Manzotti (1982) ha annoverato, prima fra tutte, la *atemporalità*. Gli enunciati che li compongono sono atemporalità nel senso che «pur affermando qualcosa di vero anteriormente, contemporaneamente o successivamente al periodo della enunciazione, lo presentano come immutabile, stabile, con buona approssimazione, nel tempo» (Manzotti, 1982, p. 127). Secondo Lavinio (1990) questa caratteristica atemporalità stride con l'impiego di uno strumento assolutamente soggetto alle leggi del tempo quale la lingua:

i messaggi verbali sono lineari, le parole vi si dispongono in un prima e un poi inevitabili [...] e così la temporalità insidia sempre la spazialità dell'oggetto descritto, percepito nella sua stasi solo se la descrizione si colloca, come pausa, all'interno di un racconto di fatti e azioni che si susseguono. Altrimenti, se manca un contesto più decisamente narrativo, la descrizione stessa tende a narrativizzarsi. (Lavinio, 1990, p. 100)

Sul rapporto tra narrazione e descrizione mi soffermerò più a lungo nel prossimo paragrafo, per ora è sufficiente evidenziare che dal punto di vista di Lavinio la atemporalità del testo descrittivo può essere 'dedotta' solo all'interno di un contesto narrativo.

Cristoph Schwarze (1982) ha indicato quali 'oggetti' della descrizione *stati di cose, individui e proprietà*.

Più che darne una definizione ha cercato di far comprendere quali siano le differenze rispetto al significato che a queste parole o espressioni viene correntemente attribuito:

Gli *stati di cose* vengono espressi da frasi. Uno stato di cose, in una determinata situazione, può sussistere o non sussistere. Chiamiamo *dato di fatto* (o, semplicemente, fatto) uno stato di cose che sussiste in una situazione. Uno stato di cose che non sia un fatto è espresso ad esempio da una domanda o da una richiesta; o altrimenti da ciò che è preso in considerazione esclusivamente come possibilità, come desiderio ecc. Gli *individui* sono grosso modo ciò che è coinvolto in uno stato di cose. [...] sono individui non solo le persone, ma anche gli istanti

temporali, i luoghi o singoli eventi [...]. Una *proprietà* di un individuo è tutto ciò che sussiste, ossia che è vero di questo individuo. (Schwarze, 1982, p. 83)

Gli oggetti della descrizione possono essere delimitati in modi differenti: possono essere ‘ambientati’ tra altri oggetti o isolati in una sorta di «vuoto artificiale» (Lavinio, 1990, p. 101).

Più l’oggetto della descrizione è complesso, cioè si configura come *stato di cose* interrelate tra loro, più l’autore dovrà selezionarne e circoscriverne i confini «limitandosi a descrivere solo quanto ricade dentro la “cornice” scelta e lasciando fuori il resto» (Lavinio, 1990, pp. 101-102)¹¹⁶.

Anche gli oggetti fittivi o ideali¹¹⁷ possono essere oggetto di descrizione, ma si ricordi che per lo storico il limite è sempre quello di intrattenere uno stretto rapporto col reale, sia presente sia passato. Gli storici non danno vita a descrizioni di oggetti ideali o fittivi, anche se in mancanza o carenza di indizi diretti possono ricorrere alla loro immaginazione o alla conoscenza di oggetti simili per elaborare delle rappresentazioni del passato (cfr. § 2.5.).

In merito al rapporto che le descrizioni intrattengono con la realtà di riferimento, una descrizione, in quanto atto linguistico e non insieme di asserzioni, non può essere né vera né falsa (cfr. § 3.3. e § 3.11.3.) Le singole asserzioni che compongono una descrizione possono essere giudicate vere o false solo in rapporto ad una determinata situazione (Schwarze, 1982, pp. 89-90).

Degli stati di cose e degli individui si predicano delle proprietà ovvero delle qualità. Di norma, il numero delle proprietà predicate sugli oggetti della descrizione è superiore a quello degli oggetti stessi (Manzotti, 1982, p. 128). Le proprietà che possono essere attribuite ad un qualunque oggetto sono, infatti, illimitate e questo fa sì che il testo descrittivo sia essenzialmente aperto, dunque soggetto ad eventuali successive modifiche o arricchimenti (Lavinio, 1990).

La selezione operata dall’autore rispetto alle entità nominate e alle proprietà loro attribuite (in numero ridotto rispetto alle possibili) fa sì che ogni descrizione sia un «costrutto schematico» (Manzotti, 1982, p. 149).

¹¹⁶ Il concetto di *cornice* è stato introdotto da De Beaugrande e Dressler (1984). Secondo la definizione che ne hanno dato i due linguisti, le cornici sono «pattern globali che racchiudono conoscenze comuni su un certo concetto centrale quale, ad esempio, ‘festa di compleanno’ [...]. Queste “cornici” indicano quali sono, in linea di massima, le connessioni, ma non in quale successione debbano essere fatte o dette le cose connesse reciprocamente» (De Beaugrande, Dressler, 1984, p. 129).

¹¹⁷ Per definizioni ed esempi si veda Schwarze (1982, pp. 90-93).

La scelta tra le innumerevoli proprietà da predicare risulta limitata da due tipi di restrizioni: l'una 'immanente' alla descrizione, l'altra imposta dallo scopo comunicativo (Manzotti, 1982, p. 149). L'autore, che seleziona gli oggetti da descrivere e le proprietà che su di essi predica, opera, però, in modo solo parzialmente vincolato perché egli sceglie comunque sulla base di una sua interpretazione (Schwarze, 1982, p. 89).

Rispetto alle entità selezionate l'autore può dar luogo a diversi tipi di predicazione. Manzotti le ha classificate in base: a) all'intervallo di tempo all'interno del quale valgono; b) alla posizione che assumono sull'asse temporale rispetto al momento dell'enunciazione; c) al dominio sensoriale o concettuale cui afferiscono; d) al carattere stativo o dinamico; e) al ricorso a metafore; f) al carattere relazionale o intrinseco; g) alla loro applicabilità ad un singolo o a un'intera classe di individui (Manzotti, 1982, pp. 146-147).

Le predicazioni più elementari sono quelle di esistenza o presenza e quelle che esprimono possesso o che attribuiscono ad un'entità le sue parti (i verbi che le introducono sono, ad esempio, *c'era, correvano, sorgevano, erano sparsi* per la prima tipologia, *ha, possiede, presenta* per la seconda).

Due tipi di predicazioni sulle quali mi sembra opportuno soffermarsi sono quelle *storiche* e quelle *prospettive*. Le predicazioni storiche «informano sullo stato di un oggetto, o di una sua parte, ad un momento anteriore a quello della descrizione», quelle prospettive «avanzano previsioni o certezze su di un suo stato futuro» (Manzotti, 1982, p. 147).

In generale, si può affermare che il *criterio di informatività* impone che le proprietà attribuite all'oggetto della descrizione siano distintive e che non siano veicolate da frasi negative senza che sia stato esplicitato un punto di riferimento (Schwarze, 1982, pp. 101-102)¹¹⁸.

Nell'analizzare un testo descrittivo occorrerà tenere presente che il prevalere di proprietà afferenti ad un certo dominio sensoriale anziché un altro può rivelare molto sull'autore (Manzotti, 1982, p. 150).

Gli 'oggetti' della descrizione possono essere presentati secondo due diverse modalità: soggettiva oppure oggettiva (Lavinio, 1990). Anche se si parla di descrizione oggettiva occorre sempre tenere a mente che non solo gli enunciati che compongono il testo descrittivo possono includere sia predicazioni su proprietà oggettive o pseudo-oggettive dell'oggetto descritto sia predicazioni soggettive o emotive (Manzotti, 1982, p. 128), ma

¹¹⁸ Schwarze ha proposto il seguente esempio di enunciato negativo non-informativo: «La vacca non è un bue e non fa le uova come le galline» (1982, p. 102).

che, in generale, qualunque enunciato presuppone un soggetto che lo produce in modo funzionale ad un determinato scopo comunicativo.

Le descrizioni possono svolgere un gran numero di funzioni. Le principali sono:

- 1) funzione *comunicativa/informativa*: la descrizione fornisce informazioni utili o necessarie;
- 2) funzione *argomentativa*: la descrizione fornisce argomenti utili a supporto dell'esistenza o meno di una certa proprietà globale dell'oggetto della descrizione;
- 3) funzione *esibitiva*: la descrizione serve a mostrare le capacità dello scrittore nell'arte del descrivere (Schwarze, 1982);
- 4) funzione *decorativa*: la descrizione risponde a canoni estetici. Di norma è associata alla funzione esibitiva (Lavinio, 1990, p. 99).

Per quanto riguarda la funzione argomentativa Schwarze (1982) ha ricordato che nella retorica classica la descrizione corrispondeva proprio al *genus demonstrativum*, impiegato per tenere l'elogio di qualcuno o comunque per parlare davanti a un pubblico. Generalizzando, egli è arrivato alla conclusione che la descrizione usata in funzione argomentativa può avere come obiettivo o quello di far valutare positivamente o negativamente l'oggetto della descrizione oppure di far trarre, attraverso gli stati di cose descritti, «certe conclusioni sul modo di essere dell'oggetto della descrizione» (Schwarze, 1982, p. 97).

Rispetto alla struttura organizzativa del testo descrittivo Manzotti (1982) ha individuato due mosse di base: l'introduzione di entità e la predicazione di proprietà su queste entità (Manzotti, 1982, p. 168). Schwarze (1982) è sceso più nel dettaglio elencando le operazioni effettuate dall'autore nella costruzione del testo. Nell'ordine egli: a) sceglie o pone un individuo e ne fa oggetto di descrizione; b) sceglie o pone un insieme di stati di cose rilevanti per l'oggetto della descrizione; c) assegna un certo ordine agli stati di cose descritti; d) costruisce espressioni linguistiche che permetteranno al lettore di considerare come asseriti gli stati di cose descritti (Schwarze, 1982, pp. 87-89).

Per quanto riguarda la fase *sub d*) l'autore costruisce un testo elaborando e organizzando una serie di enunciati, di tipo soggettivo oppure oggettivo, che si riferiscono tutti, più o meno direttamente, agli stessi oggetti o proprietà dando luogo a progressive specificazioni (Manzotti, 1982, p. 128).

Della fase d) è importante anche il momento delle scelte lessicali. Di norma esse seguono il *principio della parola appropriata*: l'autore cerca di trovare un equilibrio tra i lessemi specifici in grado di rappresentare più precisamente i rispettivi referenti e il patrimonio linguistico che suppone il destinatario possieda (Schwarze, 1982, pp. 99-100).

Per rispettare questo principio vengono di norma impiegati gli iponimi di grado più basso. Tuttavia questi iponimi potrebbero risultare sconosciuti al lettore: l'autore, quindi, impiegherà «l'iponimo più basso nella lingua dominata dal destinatario» (Schwarze, 1982, p. 100).

L'aspetto lessicale è fondamentale nel testo descrittivo perché il legame tra l'oggetto linguistico e il suo referente è realizzato, in prima istanza, attraverso la nominalizzazione (Manzotti, 1982, p. 132 e ss.).

In ogni descrizione, che non sia di forma estremamente elementare, è possibile distinguere diverse sotto-descrizioni, cioè insiemi di enunciati che soddisfano alcuni requisiti: a) i soggetti logici sono particolarizzazioni di un denominatore comune; b) i soggetti sono «particolarizzazioni dello stesso livello o di livello simile», il che permette una progressiva restrizione dell'angolo visuale; c) le predicazioni rientrano in uno stesso periodo o in periodi successivi; d) la sotto-descrizione si articola in modo tale che potrebbe sussistere, una volta estratta dal suo contesto, come descrizione autonoma (Manzotti, 1982, p. 152).

Sia le operazioni di ideazione sia le operazioni di stesura del testo descrittivo sono compiute nel rispetto di regole dettate in larga parte dalla funzione che esso deve assolvere (Schwarze, 1982). Tali operazioni devono poter essere ricostruite dal destinatario del testo che, partendo da un oggetto linguistico, deve risalire alla realtà esterna corrispondente (Manzotti, 1982, p. 130).

In un contesto didattico capire in quale modo viene elaborata una descrizione permette allo studente di acquisire informazioni, di saggiare la bontà di una tesi, di mostrare le sue abilità di scrittore, ma anche di valutare correttezza e funzionalità del testo che legge.

In generale, una buona descrizione - corretta, con buon livello di approfondimento e completa - presuppone il possesso da parte dell'autore sia di capacità cognitive (capacità di percezione, di osservazione, disponibilità di schemi concettuali per classi di oggetti e capacità di adeguarli alla funzione della descrizione) sia di capacità comunicative (uso di

un vocabolario ricco, capacità di adattarsi al destinatario in termini lessicali, predisposizione ad andare più o meno in profondità ecc.) (Schwarze, 1982, p. 111)¹¹⁹.

Le descrizioni devono certamente essere dettagliate ma, nel decidere quanti dettagli siano da considerarsi sufficienti, non sempre orientarsi verso il massimo rappresenta l'*optimum*: una descrizione troppo dettagliata potrebbe risultare noiosa. All'autore spetterà il compito di valutare quanto scendere nei dettagli in relazione allo scopo che si è prefisso e ai destinatari cui si rivolge (Schwarze, 1982).

Il criterio della quantità dei dettagli non deve essere confuso con quello della completezza: mentre il primo «si riferisce in un certo senso alla profondità della descrizione, il criterio della completezza concerne il ventaglio degli oggetti, l'estensione del dominio ricoperto dalla descrizione» (Schwarze, 1982, p. 106). Viene giudicata completa quella descrizione cui non manca nessun motivo rilevante tra «gli aspetti ai quali gli stati di cose descritti possono ridursi» (Schwarze, 1982, p. 106).

Dal punto di vista sintattico occorre notare che i legami paratattici, che sarebbero tipici per questa tipologia testuale, caratterizzano solo le descrizioni che si fermano ad un livello informativo 'basilare', molto semplice. Un testo caratterizzato da un certo grado di complessità, intesa sia come complessità funzionale (si pensi, ad esempio, ad una descrizione con funzione argomentativa) sia come ricchezza di informazioni presentate e di relazioni tra le informazioni, non può che svilupparsi mediante ipotassi.

3.12.5. *La descrizione nei testi storiografici esperti*

Secondo Mattozzi (1996, p. 113) i testi storici solo narrativi non sono in grado, da soli, di costruire conoscenze adeguate sul passato.

La descrizione era già in uso nella storiografia classica che le riconosceva la funzione di «porre davanti agli occhi del lettore gli aspetti vitali di un mondo ormai scomparso» con l'intenzione di creare in lui «l'illusione che l'azione gli si svolgesse davanti agli occhi» (Scarano, 2004, p. 177). L'illusione veniva creata non solo «facendo parlare sovrani e condottieri» (Scarano, 2004, p. 177), ma descrivendo accuratamente i siti teatro di battaglie e di assedi o semplicemente attraversati da un esercito (Scarano, 2004, p. 175). Descrivere un luogo significava dare al lettore anche la possibilità di conoscerne

¹¹⁹ In relazione alla correttezza di una descrizione l'autore ha precisato che «la capacità di produrre descrizioni corrette non è essenzialmente linguistica: si fonda piuttosto sulla conoscenza fattuale e sulla capacità di osservazione» (Schwarze, 1982, p. 99).

l'evoluzione nel corso del tempo: di una città si poteva apprendere se erano stati costruiti nuovi edifici, se le mura erano state ampliate, quali edifici erano stati sostituiti con altri ecc. (Scarano, 2004, p. 176). In questo modo si realizzava una sorta di «sincronia di presente e passato, di stabilità e di trasformazione» (Scarano, 2004, p. 177). Lo storico ricostruiva e poi descriveva l'aspetto delle cose (in questo caso di siti) e il loro uso, raccontando quali fatti storici ne avevano «determinato la nascita, la vita, la trasformazione, talvolta la morte» (Scarano, 2004, p. 177).

Molti storici hanno riconosciuto l'importanza della descrizione.

In *Ricerca e insegnamento della storia* Le Goff scriveva che il tempo è fondamentale in storia, ma lo spazio lo è altrettanto perché «la storia si fa nello spazio» (Le Goff, 1991, p. 23).

Della storia, paragonata da Cassirer ad un «grande dramma realistico con tutte le sue tensioni e i suoi conflitti, le sue grandezze e le sue miserie, le sue passioni e le sue illusioni, il suo dispiegamento di energie e di passioni», occorre che sia lo storico sia il lettore abbiano una «visione» (Cassirer, 1977, p. 340)¹²⁰.

L'impiego della descrizione come mezzo attraverso il quale «suscitare nel lettore l'illusione di un'esperienza diretta, evocando un'atmosfera o uno scenario» ha accomunato, in tempi recenti, storici come Thomas Macaulay, Thomas Carlyle e Braudel che sono stati in grado di produrre descrizioni talmente evocative (Tosh, 1989, p. 128) da permettere al lettore di costruirsi un'immagine mentale «storicamente corretta» e «non stereotipata» del passato (Rabitti *et alii*, 2008, p. 13).

Volendo dare una definizione, si può affermare che il testo storico descrittivo è

un testo che organizza l'insieme di informazioni fattuali e di significati [...] allo scopo di rappresentare aspetti di uno "stato del mondo" del passato - pertinenti al tema - quali li ha concepiti cognitivamente lo storico. La descrizione ci fa sapere qual è, come è fatto (con quali elementi, proprietà, caratteristiche, condizioni...) lo "stato di cose" nel quale si svolgono le storie o che viene investito da processi di mutamento o da eventi. (Mattozzi, 1996, p. 112)

Gli operatori cognitivi dominanti che legano tra loro gli elementi fattuali e i significati sono quelli di *contemporaneità* e di *periodo* (Mattozzi, 1995, p. 21).

Sebbene anche la descrizione soddisfi l'esigenza di ricreare il passato (Tosh, 1989), lo fa in modo diverso rispetto alla narrazione, evidenziandone non l'aspetto diacronico ma quello sincronico: le descrizioni vengono impiegate «per dire le permanenze, per

¹²⁰ Il corsivo è mio.

evidenziare le lunghe durate, per cogliere le strutture che non cambiano, o cambiano molto lentamente, come sostiene Fernand Braudel; per presentare le civiltà» (Rabitti *et alii*, 2008, p. 12).

Per lo storico esse sono funzionali alla costruzione di quadri di civiltà, di stati di cose, di situazioni iniziali e finali di un processo di trasformazione e di contesti dove 'collocare' fatti, azioni, personaggi o problemi storici (Rabitti *et alii*, 2008, p. 13).

Il crescente interesse verso il testo descrittivo (e relativo impiego) è stato determinato, secondo alcuni studiosi, dall'attenzione che gli storici, dalla seconda metà del Novecento in poi, hanno rivolto ai nuovi oggetti di studio. Scarano ha identificato questi ultimi non come «eventi puntuali o come vicende dai contorni netti e ben definiti, ma come *condizioni* di vita collettiva, la cui durata e la cui collocazione spaziale spesso si presentano incerte e difficili da circoscrivere» che richiedono sì una rappresentazione narrativa, ma che accolga anche la descrizione (Scarano, 2004, p. 88).

Possono essere oggetto di descrizione storica «entità o fenomeni di natura fisica di cui si osservano e illustrano, in via prioritaria, le proprietà percepibili attraverso i sensi» oppure entità non di natura fisica (una realtà psicologica, il carattere di un personaggio ecc.) che, però, sono descritte come se fossero entità fisiche strutturate spazialmente e con caratteristiche e proprietà «osservate idealmente con gli "occhi" della mente» (Della Casa, 2014, p. 13).

In base alla natura dell'oggetto possono essere individuati diversi generi o sotto-generi di testo descrittivo:

la descrizione di edifici, monumenti, loro parti esterne o interne, aggregati di edifici (acquedotto romano, giardino di un palazzo del Rinascimento, un villaggio che ha conservato la sua impronta medievale); *la descrizione di donne o uomini del passato* (aspetto fisico, comportamenti, ruolo sociale, ecc.); *la descrizione delle attività, le condizioni di vita, le abitudini, i rituali di gruppi umani* (ad es. gli abitanti di un villaggio rurale del Medioevo, i monaci di una abbazia benedettina); *la descrizione di manufatti, suppellettili, congegni* (per es. il libro miniato, l'aratro a versoio); *la descrizione di tecniche e procedure artistiche, artigianali, industriali, militari* (per es. la fabbricazione della carta nel XII secolo, la stampa del libro ai tempi di Gutenberg, le tecniche di guerra dei romani). (Della Casa, 2014, p. 14)¹²¹

Una descrizione storiografica esaurisce la sua *funzione basilare* «quando ha dichiarato che una realtà del passato era fatta così e così» (Mattozzi, 1996, p. 112). Quando, invece, permette di rispondere alla domanda *Come mai era fatta così?* svolge una *funzione*

¹²¹ Le parti che ho riportato in corsivo nel testo originale sono sottolineate.

esplicativa (Mattozzi, 1996, p. 112). Se fornisce una «base analitica ed empirica» all'argomentazione svolge una *funzione argomentativa* (Mattozzi, 1996, p. 110).

In ambito didattico le descrizioni storiografiche sono fondamentali perché fungono da basi di riferimento per la costruzione di concetti storicizzati (dovrebbero, quindi, precedere la concettualizzazione) e perché formano il *sensu dell'anacronismo* (Mattozzi, 1996, p. 113; cfr anche Le Goff, 1991, p. 23).

Si è già detto dell'importanza di storicizzare i concetti: gli studenti devono comprendere quale significato essi assumano nei diversi contesti spaziali e temporali. Lo strumento che può garantire l'apprendimento del concetto «adeguato, pertinente e coerente col contesto» è appunto la descrizione accurata del referente del concetto in quel particolare tempo e spazio (Mattozzi, 1996, p. 113).

Le descrizioni sono importanti anche per la formazione del senso dell'anacronismo che consiste da un lato nella capacità «di non spostare la collocazione di un evento, di un processo, di fatti fuori del periodo cui appartengono», dall'altro nella capacità di capire che «non è possibile applicare pari pari a determinati contesti e periodi concetti e termini costruiti per altri contesti o per altre condizioni» (Mattozzi, 1996, pp. 113 e 114)¹²². Esso non è acquisibile solo ricordando date, ma «andrebbe sviluppato in primo luogo come senso che all'interno di *contesti dati* e di *condizioni date* sono possibili certi fenomeni ma altri sono impossibili» (Mattozzi, 1996, p. 114)¹²³.

Per costruire le descrizioni lo storico ricorre all'osservazione diretta dell'oggetto descritto, all'esame di documentazioni iconografiche, alla lettura di testi scritti e così via (Della Casa, 2014). Egli, però, non deve soltanto saper lavorare sulle fonti, deve anche avere capacità di immaginazione e attenzione per i dettagli tali da fargli compiere inferenze credibili (Tosh, 1989, p. 128; cfr. anche § 2.5.).

Le tracce possono dare molte informazioni in modo esplicito, ma altre sono il frutto di un'intensa attività inferenziale coadiuvata dall'immaginazione e plasmata da una necessaria «curvatura interpretativa» (Della Casa, 2014, p. 14). Nel *Mediterraneo*, ad esempio, Braudel ha affermato che durante la stagione invernale i popoli del Mediterraneo sospendevano le ostilità. Quanto sostenuto dallo storico non è direttamente deducibile

¹²² Mattozzi ha proposto l'esempio della parola /agricoltura/ impiegata in storia romana, medievale, moderna e contemporanea mostrando come il significato sia di volta in volta diverso poiché i referenti di volta in volta cambiano. Pur avendo un significato generico permanente e comune, il termine /agricoltura/ si concettualizza (caricandosi di differenze relative a strumenti, prodotti, agenti implicati, rapporti con altri settori ecc.) in ciascun contesto in modo diverso (Mattozzi, 1996, p. 113).

¹²³ Ho usato il corsivo in sostituzione del grassetto presente nel testo.

dalle tracce, ma è «la risultante credibile di un'inferenza», una congettura che, secondo Scarano, non ha lo scopo di «comunicare un'ipotesi, quanto di enfatizzare il dato certo col potere evocativo della descrizione» (Scarano, 2004, p. 99). Per uno storico dedicarsi alla descrizione e rappresentare il contesto in cui i fatti narrati si sono svolti significa avere anche la possibilità di autenticare il racconto (Scarano, 2004, p. 172).

In alcuni casi, ad esempio per la descrizione dei luoghi, l'osservazione diretta da parte dello storico riveste un'importanza primaria¹²⁴. La maggior parte degli storici contemporanei ritiene la conoscenza diretta dei luoghi fondamentale per dare alle descrizioni uno spessore non solo storiografico ma, al contempo, antropologico, sociale ed economico (Bigazzi, 1989, pp. 234-235).

Dal punto di vista linguistico le descrizioni storiche sono di norma espresse in forma impersonale e/o in terza persona e sono dominate da una pluralità di avverbi di luogo, di aggettivi, di modificatori e di verbi che indicano prevalentemente esistenza o possesso.

Il lessico che lo storico impiega deve necessariamente soddisfare tre requisiti: rappresentare in modo preciso e specifico il referente, adattarsi al destinatario ed essere adeguato allo scopo della comunicazione. Per quanto riguarda, invece, la struttura sintattica, prevale la paratassi, ma solo nelle descrizioni di tipo basilare, inoltre molto dipende dallo stile dell'autore oltretutto dal destinatario e dallo scopo.

Avendo già analizzato la tipologia testuale della narrazione storiografica, vorrei cercare di chiarire quale rapporto intercorra tra questa e la descrizione.

Sebbene riconoscesse alla descrizione un ruolo fondamentale ed indispensabile, Tosh sosteneva che questo tipo testuale «non può esprimere l'interesse fondamentale dello storico per lo scorrere del tempo» (Tosh, 1989, p. 128). Mattozzi, invece, ha riconosciuto diversità di funzioni ma pari dignità alle tre tipologie. Per quanto riguarda le funzioni egli ha sostenuto, ad esempio, che una descrizione del passato non dovrebbe contemporaneamente svolgere la funzione basilare e quella esplicativa perché spiegare la genesi dell'oggetto di studio è compito della narrazione e dell'argomentazione esplicativa (Mattozzi, 1996, p. 112).

Ogni tipologia testuale ha sue proprie caratteristiche e funzioni che devono essere ben chiare. La confusione concettuale tra narrazioni e descrizioni, percepite come analoghe, ha portato nel tempo ad una «svalutazione della portata cognitiva e costruttiva della descrizione nella ricostruzione e rappresentazione del passato» (Mattozzi, 1996, p. 111).

¹²⁴ Cfr. il paragrafo 7.5.3. dedicato all'analisi del saggio di Diamond da cui ho tratto il testo-stimolo per la costruzione della Prova 2.

Ci sono aspetti del passato che possono essere conosciuti solo attraverso le descrizioni. Braudel, ad esempio, ha saputo mostrare, con la sua opera, quanto esse siano importanti al fine di acquisire una completa conoscenza storica (Mattozzi, 1996, p. 112).

Il rapporto tra descrizione e narrazione resta comunque molto stretto. Le descrizioni producono conoscenze che possono essere poi integrate con ulteriori conoscenze non descrittive: esse possono fungere da base per la rappresentazione o l'analisi di un fatto storiografico oppure possono avere valore di mappa conoscitiva primaria (Mattozzi, 1996, p. 112). Mattozzi ha riportato l'esempio del saggio *Che cosa è il feudalesimo?* in cui lo storico belga François-Louis Ganshof ha descritto situazioni e contesti per costruire uno sfondo conoscitivo utile per la comprensione delle storie (azioni, reazioni, accidenti ecc.) riguardanti il mondo feudale (Mattozzi, 1996, p. 112).

3.12.6. L'argomentazione

Il testo argomentativo è «un testo in cui l'emittente presenta una (o più) tesi su una materia che assume come controversa (o quanto meno controvertibile), presentando le proprie ragioni e ponendo il destinatario nella condizione di aderire o rifiutare» (Colombo, 1992, p. 68).

Come si può dedurre dalla definizione, la materia oggetto di discussione può essere assunta come controversa anche se è tale solo per il soggetto argomentante (Colombo, 1992, p. 69).

Nell'esaminare il testo argomentativo non si può non fare un riferimento, anche se molto sintetico e parziale, al saggio *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica* di Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1958). Di questo scritto mi interessa mettere in evidenza alcuni tratti peculiari, in particolare la centralità che gli autori riconoscono all'uditorio¹²⁵.

¹²⁵ L'uditorio viene definito come «l'insieme di coloro sui quali l'oratore vuole influire per mezzo della sua argomentazione» (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2013, p. 21). L'uditorio, nel caso in cui non coincida con un singolo individuo o col soggetto argomentante stesso (questo caso si verifica quando il soggetto argomentante presenta a sé stesso le ragioni dei propri atti, quando considera le giustificazioni che si possono opporre a eventuali critiche), possiede natura eterogenea perché i soggetti che lo compongono possono avere valori, esigenze e credenze differenti. Di tali differenze il soggetto argomentante deve tener conto non solo in sede di pianificazione o nel momento iniziale dell'argomentazione, bensì durante tutto il corso della stessa, in modo tale da adattarla in ragione dei suoi scopi. A seconda del tipo di uditorio (universale, rappresentato da un solo ascoltatore o dal soggetto argomentante) Perelman e Olbrechts-Tyteca distinguono tra *argomentazione convincente* (quella messa in atto per conquistare l'uditorio universale) e quella *persuasiva* (messa in atto nei confronti di un pubblico specifico o per un unico individuo).

Diversamente dalla dimostrazione scientifica, l'argomentazione viene impiegata quando la soluzione ad un problema non è evidente e necessaria, ma quando ci si trova nel campo del «verosimile, del probabile» (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2013, p. 3)¹²⁶. L'argomentazione prende le distanze da ciò che l'uditorio è portato ad accettare e a credere sulla base dei soli dati scientifici, mirando invece ad un suo coinvolgimento emotivo, alla «adesione delle menti» (p. 16). Ciò presuppone l'esistenza di un «contatto intellettuale», di un'effettiva «comunanza spirituale» tra il soggetto argomentante e il suo uditorio. La comunanza può realizzarsi solo se sia il soggetto argomentante sia l'uditorio sono «modesti», cioè se il primo è disposto a prendersi cura dell'uditorio e a renderlo partecipe del suo stato d'animo e se il secondo è disposto ad ascoltare anche una tesi completamente opposta alle proprie convinzioni (p. 19).

Per riuscire nel suo intento persuasivo, il soggetto argomentante deve conoscere sia l'uditorio sia i mezzi comunicativi per far presa sui suoi sentimenti.

Per argomentare è necessario che tra parlante e uditorio ci sia un *accordo* su premesse, valori, linguaggio e cultura. Tale accordo non è dato a priori, ma deve essere conquistato dal soggetto argomentante. Le *premesse* vengono definite come «proposizioni ammesse dagli ascoltatori» che riguardano fatti e verità¹²⁷, presunzioni¹²⁸, valori, gerarchie e luoghi¹²⁹. Il soggetto argomentante di solito dà per scontato l'accordo dell'uditorio sulle

¹²⁶ Non ripeterò ulteriormente né il nome degli autori né l'anno di pubblicazione dell'edizione utilizzata (2013); mi limiterò a specificare, in parentesi, solo i numeri di pagina di riferimento.

¹²⁷ I *fatti* riguardano alcuni dati che si riferiscono alla realtà obiettiva. Solitamente si sottraggono all'argomentazione perché su di essi vi è già un tacito accordo. Anche quando occorre argomentare su di essi l'accordo può essere raggiunto piuttosto facilmente (p. 73). Si deve comunque tenere presente che non esiste «un enunciato che possa godere, in forma definitiva, di tale condizione, poiché l'accordo può sempre essere rimesso in questione e una delle parti può sempre rifiutare la qualità di fatto a ciò che l'avversario afferma» (p. 73). Le *verità*, invece, sono «sistemi più complessi, relativi a legami fra i fatti, si tratta di teorie scientifiche o di concezioni filosofiche o religiose che trascendono l'esperienza» (p. 75).

¹²⁸ Anche sulle *presunzioni* (ad esempio la presunzione riguardante il carattere sensato di ogni azione umana) di norma esiste un accordo universale, tuttavia l'adesione deve essere rafforzata tramite ulteriori elementi (pp. 76-77).

¹²⁹ Per i *valori*, le *gerarchie dei valori* e i *luoghi del preferibile* si pretende solo l'adesione di gruppi particolari, non dell'uditorio universale (p. 81). I *valori* sono fondamentali oggetti di accordo perché svolgono la funzione di modificare l'atteggiamento e l'azione dei partecipanti (p. 81). Anche se ci può essere accordo tra il soggetto argomentante e l'uditorio sui valori, non è detto che ci sia accordo anche sull'ordine gerarchico ad essi riconosciuto (p. 89). I luoghi (τόποι) sono «premesse di ordine molto generale». Per gli antichi i τόποι rappresentavano dei *repertori di argomenti* ai quali poter attingere più facilmente (p. 91). Aristotele li distingueva in *luoghi comuni*, che potevano essere impiegati nell'ambito di una qualsiasi scienza, e in *luoghi specifici*, propri di una scienza o di un genere oratorio particolare (p. 91). Perelman e Olbrechts-Tyteca hanno distinto (pp. 93 e ss.): *luoghi della quantità* (in base ai quali una cosa vale più di un'altra per ragioni quantitative), *della qualità* (che compaiono «quando si contesta la virtù del numero»), *dell'ordine* («affermano la superiorità dell'anteriore sul posteriore, vuoi della causa, dei principî, vuoi della fine o dello scopo»), *dell'esistente* («affermano la superiorità di quanto esiste, di quanto è attuale, di quanto è reale sul possibile, l'eventuale, l'impossibile»), *dell'essenza* (che attribuiscono «un valore superiore agli individui in quanto rappresentanti ben caratterizzati» dell'essenza) e *della persona* (che esaltano la dignità e la nobiltà dell'animo umano).

premesse dell'argomentazione; per questo motivo e per non rendere pesante la discussione egli non le rende quasi mai esplicite. Talvolta, tuttavia, può accadere che l'uditorio, non apprezzando le conclusioni cui giunge il soggetto argomentante, le metta in dubbio minando così la solidità di tutto il processo argomentativo (pp. 113-114)¹³⁰.

Perelman e Olbrechts-Tyteca hanno sottolineato più volte l'orientamento del soggetto argomentante verso l'uditorio. A seconda del tipo di uditorio egli può assumere un atteggiamento di *iniziazione* o di *volgarizzazione*. Il primo consiste nel mettere l'uditorio a parte «delle regole, delle tecniche, delle nozioni specifiche» affinché entri a far parte di un gruppo specializzato: è il caso, ad esempio, del maestro che inizia i suoi allievi (p. 108). Il secondo, invece, consiste nel rivolgersi ad un pubblico in generale «per renderlo partecipe di alcuni risultati interessanti in un linguaggio non tecnico e senza metterlo in grado né di servirsi dei metodi che hanno permesso di ottenere tali risultati, né tantomeno di intraprenderne la critica» (p. 108). In questo caso i risultati assumono lo *status* di verità, di fatti «indipendenti dalla scienza che li ha elaborati» (p. 108).

Perelman e la sua collaboratrice hanno distinto l'argomentazione *ad humanitatem*, rivolta all'uditorio universale, da quella *ad hominem*, rivolta all'uditorio specifico. Spesso quest'ultimo tipo di argomentazione viene confusa con quella *ad personam*, che invece consiste nell'attaccare l'avversario in prima persona (p. 120).

Dopo aver trattato l'accordo sulle premesse, Perelman e Olbrechts-Tyteca hanno preso in considerazione l'accordo sulla scelta dei dati e il modo in cui questi vanno organizzati e adattati nello svolgersi dell'argomentazione.

La *selezione dei dati* è di fondamentale importanza: essi non vengono scelti soltanto in funzione degli scopi dell'argomentazione, ma soprattutto dei valori, delle esigenze e delle caratteristiche dell'uditorio (p. 125 e ss). Mentre la scelta è più semplice nel caso di un uditorio specializzato - l'insieme dei dati coinciderà con il *corpus* delle nozioni riconosciute dai rappresentanti di quella disciplina -, nel caso di un uditorio non specializzato l'operazione è più complessa.

Ciò che ai fini di questo studio interessa di più è che ogni argomentazione è selettiva, poiché si basa sulla preferenza accordata ad alcuni dati e non ad altri, è frutto di una *interpretazione dei dati*¹³¹ e, dunque, soggetta alla possibile critica «di essere incompleta,

¹³⁰ Gli autori hanno fatto notare che la presentazione delle premesse è già argomentazione perché questi due elementi sono inseparabili (pp. 166-167).

¹³¹ L'interpretazione è ciò che distingue un'argomentazione da una dimostrazione: «l'utilizzazione dei dati agli scopi dell'argomentazione non può avvenire senza una elaborazione concettuale che dia loro un senso e li renda rilevanti per la continuazione del discorso» (p. 129).

e quindi parziale e tendenziosa» (p. 129). Il soggetto argomentante può tenere sotto controllo questo 'effetto' considerando le argomentazioni contrarie, pur nella consapevolezza che non potrà mai presentare la totalità degli elementi di informazione (p. 129).

Il terzo tipo fondamentale di accordo riguarda la *presentazione dei dati* (pp. 154-161): disponendo in genere di uno spazio e di un tempo limitati, il soggetto argomentante deve scegliere sì gli argomenti più convincenti, ma anche disporli in modo efficace.

Nel corso dell'argomentazione possono essere utilizzate varie *tecniche di presentazione dei dati*. Di seguito ne riporto alcune:

- la tattica della ripetizione (fa sì che nell'ascoltatore/lettore rimanga impresso un concetto);
- l'uso dell'utopia (mette a confronto la realtà con l'immaginazione);
- l'evocazione dei particolari (agisce sull'immaginazione, stimola il pensiero e crea *l'emozione*);
- l'uso dei termini concreti (anche se talvolta le parole astratte servono a evitare o ridurre le obiezioni proprio in virtù del loro carattere indeterminato).

Rispetto all'ultimo punto va detto che il modo in cui i dati vengono presentati non è indipendente dal lessico impiegato: nessun termine è neutro e la scelta di adottarne uno anziché un altro indica una certa *intenzione argomentativa*.

Per comprendere quale sia l'intenzione argomentativa sottesa alla scelta dei termini occorre soprattutto conoscere quali parole o espressioni il soggetto argomentante avrebbe potuto utilizzare e alle quali, invece, ha preferito i termini effettivamente impiegati (p. 162). L'utilizzo del linguaggio ordinario, ad esempio, è uno strumento potente di persuasione perché «è di per se stesso la manifestazione di un accordo, di una comunanza, come lo sono le idee comunemente accolte. Esso può favorire l'accordo sulle idee» (p. 165). La sua apparente neutralità porta l'uditorio a trasferire al contenuto dell'argomentazione il generale consenso accordato al linguaggio (p. 165). Oppure si pensi all'utilizzo di termini lontani dal linguaggio abituale e all'uso di perifrasi (p. 162). Perelman e Olbrechts-Tyteca hanno sottolineato anche il ruolo svolto dall'impiego di alcune forme grammaticali nell'esprimere il pensiero del soggetto argomentante e nell'orientare l'uditorio verso una conclusione piuttosto che un'altra (pp. 167-173).

La stessa idea può essere formulata, ad esempio, con una frase affermativa o negativa.

È particolarmente utile, ai fini della presente ricerca, soffermarsi sulla riflessione che i due autori hanno proposto in merito alla costruzione dei periodi e ai legami tra le frasi semplici mediante subordinazione o coordinazione. Le frasi vengono legate tra loro attraverso congiunzioni (ma anche attraverso altri elementi grammaticali cfr. p. 170), che svolgono funzioni di coordinazione o subordinazione. La coordinazione e la subordinazione esprimono una diversa relazione logica fra gli elementi che le compongono. Nel momento in cui il soggetto argomentante impone questi legami sta operando una scelta cui si può risalire proprio analizzando il tipo di costruzione. Anche se, secondo gli autori, «quasi sempre, nella pratica del discorso, sotto forma di una coordinazione si inserisce una intenzione di subordinazione» (p. 169)¹³², l'imporre tra gli elementi del discorso legami ipotattici o paratattici, ha un carattere strategico: l'ipotassi stabilisce legami, relazioni precise tra i vari elementi, mentre la paratassi rinuncia, almeno in apparenza, «ad ogni preciso collegamento tra le parti» (p. 171).

La costruzione argomentativa per eccellenza è quella ipotattica che

crea dei quadri, costituisce una presa di posizione; essa impone al lettore l'obbligo di vedere alcune relazioni, limita le interpretazioni che egli potrebbe prendere in considerazione [...]. La paratassi lascia maggiore libertà, non sembra voler imporre alcun punto di vista; è proprio perché paratattica, che la frase composta, bilanciata [...] dà [...] un'impressione filosofica, o piuttosto, come noi diremmo, descrittiva, contemplativa, imparziale. (p. 171)

Si confronti quanto gli autori hanno sostenuto a proposito della paratassi con quanto si è detto a proposito della narrazione e, soprattutto, della descrizione: la prevalenza dell'ipotassi nella narrazione è collegata all'esigenza di presentare i dati a disposizione ponendo delle precise relazioni, anche di significato; nella descrizione, invece, la presenza della forma paratattica ben si adatta ai fini di costruzione di immagini mentali, di quadri statici che lo storico si propone di perseguire. Ma si pensi anche alla descrizione con funzione argomentativa, ove prevale l'ipotassi: l'autore impiega, in questo caso, la descrizione come 'argomento' per far aderire il lettore al suo punto di vista, alla sua ipotesi, quindi, in un certo senso, costruisce il suo discorso in modo tale che la libertà di quest'ultimo sia limitata.

¹³² Gli autori hanno proposto questo esempio: la frase «Ho incontrato il tuo amico ieri; non mi ha parlato di te» vede la presenza di due proposizioni coordinate per asindeto mediante un segno di interpunzione (;), ma noi possiamo normalmente interpretare questa frase nel seguente modo: «Il tuo amico non mi ha parlato di te, *benché* ne abbia avuto l'occasione», in tal modo si sottintende un'interpretazione implicita che dà un significato diverso al periodo (p. 169).

Nel testo argomentativo - restando sul piano della sintassi - i connettivi svolgono un importante ruolo di 'spia' perché esplicitano il tipo di collegamento e la suddivisione degli argomenti:

Per i *testi argomentativi* occorre invece concentrare l'attenzione soprattutto sull'articolazione e la partizione degli argomenti, sottolineata ed evidenziata dai vari tipi di connettivi: logici e di causa-effetto (come dato che, se... allora, per effetto di, dunque, poiché, perciò, quindi, infatti), avversativi (come ma, tuttavia, anzi, bensì, o meglio), concessivi (come benché, anche se, per quanto), conclusivi (come insomma, infine). Essi permettono di individuare correttamente gli *argomenti* a favore e quelli contrari (che danno adito alla *confutazione*) rispetto a una *tesi* che può essere collocata in un punto qualunque del testo [...]. (Lavinio, 1990, p. 95)

Perelman e Olbrechts-Tyteca hanno messo in risalto quattro modalità tecniche per esprimere il pensiero (assertiva, ingiuntiva, interrogativa e ottativa) per poi soffermarsi brevemente sull'uso dei tempi verbali.

Successivamente (pp. 175-177) hanno fatto una breve panoramica sull'uso argomentativo dei pronomi (in particolare del "si" *impersonale*, della prima o della terza persona che possono avere la funzione di aumentare o «diminuire la responsabilità del soggetto, di creare una distanza fra chi parla e ciò che egli dice» o di accorciarla), degli articoli (in particolare di quelli determinativi che permettono «di trattare dei modelli come rappresentanti di una specie») e degli aggettivi (in particolare dimostrativi, che hanno il pregio di riuscire a creare l'«effetto di presenza»)¹³³.

Un altro strumento linguistico con cui il soggetto argomentante cerca di creare empatia con l'uditorio è rappresentato dalle figure retoriche che, lungi dall'aver solo una funzione stilistica, rivendicano la loro importanza come strumento di persuasione (pp. 186-194).

Gli autori distinguono tre grandi gruppi di figure retoriche, precisando, però, che una stessa figura può produrre diversi effetti argomentativi:

1) le *figure della scelta*, che impongono o suggeriscono una scelta tra due o più alternative¹³⁴;

¹³³ Come si è visto, anche nel caso del testo descrittivo uno degli obiettivi principali dell'autore è quello di rappresentare i referenti in modo tale che il lettore abbia l'impressione di averli davanti ai suoi occhi. Per la definizione dell'*effetto di presenza* si veda più avanti.

¹³⁴ Sono *figure di scelta* (pp. 186-189), ad esempio, l'*interpretazione*, la *definizione retorica* («utilizza la struttura della definizione non per fornire il senso di una parola, ma per dar rilievo ad alcuni aspetti di una realtà che rischierebbero di rimanere oscuri», p. 187), la *perifrasi* (quando non ha funzione definitoria, ma sottolinea delle qualità, delle caratteristiche del termine che sostituisce), la *sineddoche*, la *metonimia*, l'*antonomasia* (hanno tutte e tre la funzione di attirare l'attenzione su alcune qualità, su caratteristiche del

- 2) le *figure della presenza*, attraverso le quali il soggetto argomentante vuole «rendere attuale alla coscienza l'oggetto del discorso», ovvero accrescerne la presenza (p. 189)¹³⁵;
- 3) le *figure della comunione*, attraverso le quali il soggetto argomentante tenta di creare o confermare la comunione con l'uditorio¹³⁶.

La terza parte del *Trattato dell'argomentazione* è dedicata alle tecniche argomentative. Questa parte si può sintetizzare, a grandi linee, ricordando che il discorso argomentativo si sviluppa o attraverso procedimenti di associazione (elementi diversi tra loro vengono associati in modo che tra essi si stabilisca un legame che li mette o in una luce positiva o negativa) o attraverso procedimenti di dissociazione (questi procedimenti mirano a separare elementi che il linguaggio, o la tradizione riconosciuta, hanno precedentemente legato l'uno all'altro)¹³⁷. Non sempre è possibile stabilire a quale schema faccia riferimento un discorso argomentativo perché non solo possono essere utilizzati entrambi contemporaneamente, ma perché spesso non sono riconoscibili né dal soggetto argomentante né dall'uditorio.

termine che sostituiscono, servono per qualificare qualcuno ecc.), la *prolessi* o anticipazione (attraverso cui si sostituisce «una qualifica a un'altra che avrebbe potuto sollevare delle obiezioni», p. 189), la *ripresa* (sottolinea la legittimità di una scelta) e la *correzione* (si sostituisce una parola con un'altra).

¹³⁵ La selezione dei dati e la loro presentazione all'uditorio tradiscono la grande importanza che la loro *presenza* ha nel testo argomentativo. Perelman e Olbrechts-Tyteca hanno scritto: «Il fatto stesso di selezionare alcuni elementi e presentarli all'uditorio, implica la loro importanza e la loro pertinenza al dibattito. Esso riconosce agli elementi una presenza che è fattore essenziale dell'argomentazione [...]. Così una delle preoccupazioni dell'oratore sarà quella di rendere presente, solo grazie alla magia della sua parola, ciò che in realtà è assente e che egli considera importante per la sua argomentazione, oppure di valorizzare, rendendoli più presenti, alcuni degli elementi che sono effettivamente offerti alla coscienza» (pp. 126-127). Le *figure della presenza* (pp. 189-192) comprendono l'*onomatopea*, la *ripetizione*, l'*anafora* (ripetizione delle prime parole in due frasi o versi successivi), l'*amplificazione* (ad esempio mediante enumerazione delle parti), la *sinonimia* (ripetizione di una stessa idea con parole diverse), l'*interpretatio* («procedimento che consiste nella chiarificazione di un membro della frase per mezzo di un altro», p. 191), lo *pseudo-discorso diretto* («si aumenta il senso della presenza, attribuendo in modo fittizio delle parole a una persona o a un gruppo in conversazione», p. 191), l'*ipotiposi* («brusco passaggio dal passato, tempo della narrazione, al presente, tempo della descrizione», p. 192) e l'*enallage dei tempi verbali* («sostituzione sintattica di un tempo ad un altro», p. 192).

¹³⁶ Sono *figure della comunione* (pp. 192-194) l'*allusione* (riferimento a qualcosa che il soggetto argomentante «evoca senza designarlo» perché l'uditorio lo conosce già, p. 192), la *citazione* («quando non serve alla sua normale funzione di appoggiare quanto si dice con il peso di un'autorità», ad esempio massime e proverbi possono essere considerati citazioni, p. 192), l'*apostrofe* e l'*interrogazione retorica* (quando non sono poste al fine di ottenere informazioni), la *comunicazione retorica* (si invita l'uditorio a riflettere insieme al soggetto argomentante), l'*enallage della persona* (che consiste nel sostituire la prima o la terza persona con la seconda in modo tale che l'uditorio possa immedesimarsi) o *delle persone* (si sostituiscono l'io e il tu con il noi per creare una comunione).

¹³⁷ Cfr. anche Romani (1992, p. 61).

Per quanto riguarda le tecniche argomentative Werther Romani (1992) ha proposto un modello semplificato rispetto a quello di Perelman distinguendole in *analogiche* e *logiche*:

Le prime si fondano sull'individuazione di un *medium*, che, essendo in qualche modo partecipe sia della tesi sia delle premesse, le collega, facendo rientrare, come già accennato, il "nuovo" nel "dato", la "parte" nel "tutto". Il *medium* può essere l'"esempio", nelle sue svariate forme e funzioni particolari [...], oppure un "garante" (di vario genere), sulla cui *autorità* si presuppone l'accordo dell'uditorio [...]. [La tecnica argomentativa logica, invece,] comprende quelle tecniche di "stile" più razionale, fondate sia su principi propriamente logici (identità, non contraddizione ecc.), che complessivamente chiamerei di *coerenza*, sia un principio "quasi" logico [...], considerato da sempre una delle pietre angolari del discorso filosofico, il principio di *causalità*. [...] nella categoria "logica" si può dire che i legami si stabiliscono tramite schemi ricorrenti, quasi come un sistema di chiavi, valide per *classi* di situazioni piuttosto che per singoli casi. (Romani, 1992, pp. 37-38)

L'accordo massimo con l'uditorio viene conquistato mediante l'*oggettività fattuale* e l'*evidenza logico-razionale* (Romani, 1992, p. 39).

Non essendo obiettivo del presente paragrafo scendere ulteriormente nello specifico delle diverse tecniche argomentative, voglio ora riferirmi ad altri autori che hanno analizzato questo tipo di testo in ambito didattico per metterne in evidenza ulteriori caratteristiche.

Ricapitolando quanto detto finora, in ogni testo argomentativo le componenti fondamentali sono essenzialmente tre: la controversia, la tesi e gli argomenti (o prove) (Romani, 1992, p. 25)¹³⁸.

Romani (1992, pp. 32-34), semplificando il modello di Perelman, ha individuato tre classi di "oggetti" della controversia: fatti, valori e interpretazioni (o definizioni)¹³⁹. Le controversie del primo tipo riguardano i rapporti tra fatti reali, accertati (Romani fa l'esempio del rapporto tra effetto serra e siccità), la seconda categoria riguarda i valori (Romani porta l'esempio del valore che sia giusto aiutare chi muore di fame) e il terzo tipo comprende controversie riguardanti il significato e l'uso delle parole, i problemi di definizione e di interpretazione.

Sempre secondo questa classificazione semplificata gli argomenti presentati a supporto delle varie tesi possono essere: 1) argomenti di tipo causale; 2) argomenti ad illustrazione e conferma delle premesse; 3) argomenti d'autorità; 4) argomenti *per exemplum*; 5)

¹³⁸ Come chiarito dalla definizione fornita ad inizio paragrafo, le tesi possono essere più d'una. Quando sono più d'una esse possono essere di solito gerarchizzate; in tal modo una tesi può fungere da argomento per quella sovrastante e così via (Romani, 1992, p. 30).

¹³⁹ Romani (1992, p. 34) ha esteso la categorizzazione ipotizzata per le controversie e le relative tesi anche alle premesse, definite sostanzialmente come tesi intorno alle quali si presuppone l'accordo dell'uditorio che il soggetto argomentante cerca di trasferire, mediante l'argomentazione, sulla tesi 'particolare' cui cerca di far aderire il suo pubblico.

analogie; 6) illustrazione delle conseguenze (anche solo possibili, magari accompagnate dall'analogia); 7) argomenti in cui lo schema logico elementare è quello che per cambiare gli effetti bisogna intervenire sulle cause; 8) presentazione di dati (Romani, 1992, pp. 40-56). Le citazioni vengono incluse negli argomenti d'autorità perché sono sempre, in qualche modo, riconducibili al principio d'autorità. La particolarizzazione, che consiste nel richiamare gli episodi reali, ha una funzione esemplificativa che aumenta sia il senso di concretezza sia l'effetto di presenza.

Adriano Colombo (1992, p. 71 e ss.) ha elencato anche per il testo argomentativo una struttura organizzativa che si articola in una serie di mosse che l'autore compie nel costruire il discorso:

- l'*introduzione*, che include, nei casi più tipici, l'enunciazione e delimitazione della questione oggetto di discussione, la narrazione degli antefatti, la presentazione di sé e del contraddittore da parte dell'autore (di solito accompagnate da elementi di qualificazione che rendono il primo credibile e che screditano il secondo);
- la *presentazione della tesi* ed eventualmente della *contro-tesi*;
- la *presentazione di dati o premesse* necessari all'argomentazione;
- la *presentazione degli argomenti*;
- l'*anticipazione delle obiezioni possibili e loro confutazione*;
- la *concessione*, attraverso cui il soggetto argomentante riconosce qualcosa di valido alle obiezioni avversarie (di solito per sminuirne in un secondo momento l'importanza o per delimitare meglio la propria tesi);
- la *perorazione*, che riprende la tesi e alcuni degli argomenti più importanti e li sintetizza a conclusione del testo.

Come si vedrà nel sesto capitolo, la conoscenza delle mosse appena ricordate è una solida base di partenza per l'avvio di attività di comprensione del testo argomentativo, anche se non è detto che siano tutte presenti nei testi concreti.

Lavorare in classe *su* e *con* i testi argomentativi (in generale) riveste una notevole importanza. Colombo (1992, p. 62) ha sottolineato che nel processo di insegnamento-apprendimento quotidiano occorre far posto a situazioni argomentative che siano sia di tipo cooperativo (gli alunni si impegnano in una ricerca comune senza che ci sia una tesi preconstituita da far prevalere) sia di tipo competitivo (gli alunni assumono posizioni

differenti e si confrontano con gli altri tentando di far valere le proprie ragioni su una determinata materia controversa).

Anche se situazioni di questo secondo tipo potrebbero sembrare inadatte ad un contesto scolastico, non bisogna dimenticare che lo sforzo che il soggetto argomentante fa per persuadere il suo uditorio presuppone sempre la libertà di quest'ultimo di aderire o meno. Per gli studenti imparare ad accettare il fatto che esistano punti di vista differenti dal proprio e imparare a prestare attenzione agli argomenti di chi la pensa diversamente è di fondamentale importanza educativa.

3.12.7. *L'argomentazione nei testi storiografici esperti*

Oggi la storiografia si presenta sempre più spesso come un'impresa argomentativa e persuasiva, soprattutto a causa del fatto che le costruzioni storiografiche si basano frequentemente su informazioni indirette (Topolski, 1997). Nella letteratura pedagogica anglosassone quello argomentativo viene considerato il testo storico per eccellenza perché la storia è concepita come insieme di interpretazioni e come processo di negoziazione fra queste (Della Casa, 2014, p. 15).

Il testo storico argomentativo, corredato dalla citazione degli autori e dei testi, è comparso solo nel Settecento, quando l'erudizione fu indicata quale strumento fondamentale di controllo e verifica delle fonti (Scarano, 2004, p. 78).

Se nella storiografia di forma classica il discorso storico coincideva quasi interamente col racconto, nella storiografia del Novecento gli spazi dedicati alla narrazione si sono ridotti a vantaggio dell'argomentazione. Ciò non significa, come si è visto, che la narrazione sia scomparsa dalla storiografia contemporanea né che gli storici antichi non argomentassero. Anche questi ultimi, come fanno sostanzialmente gli storici di oggi, discutevano le varie interpretazioni e versioni dei fatti, anche se quasi mai facevano esplicito riferimento alla tradizione.

Se narrazione e descrizione soddisfano la necessità di *ricreare* il passato (Tosh, 1989, p. 127), l'argomentazione soddisfa l'esigenza di *interpretarlo* creando un «mondo ipotetico» nella convinzione che l'immagine ipotizzata «sia vera, altamente probabile o almeno accettabile dalla comunità degli storici» e che le ipotesi elaborate siano «di giusto valore» (Topolski, 1997, p. 145).

Lo storico ricorre all'argomentazione non solo per formulare ipotesi (sia problematiche sia esplicative¹⁴⁰) e per esporre i relativi argomenti a supporto, ma anche per confutare quelle già elaborate dalla tradizione rispetto ad un determinato tema/problema (cfr. anche Scarano, 2004, p. 79). Quando lo storico verifica anche altre ipotesi esistenti e tenta di raggiungere un certo grado di consenso, pur sempre provvisorio, da parte della comunità professionale, dà vita a un'argomentazione 'completa' (Topolski, 1997, p. 157).

Rispetto alle nuove ipotesi formulate da uno storico Topolski (1997, p. 162) riteneva fossero più valide quelle che, oltre a confutare l'ipotesi o le ipotesi concorrenti, si basano sul maggior numero possibile di premesse e su premesse di varia natura¹⁴¹ e che sono confermate da informazioni su fatti non accertati prima della loro formulazione.

Affinché risulti persuasivo, il discorso storico deve entrare in rapporto con la tradizione anche perché deve articolarsi in ragione delle convenzioni linguistiche e delle convenzioni «in materia di verità e di ragionevolezza, adottate da quell'uditorio» in quella determinata epoca (Perelman, 1983, p. 850).

In questo senso Della Casa ha sostenuto che l'argomentazione storica deve rispettare gli stessi parametri che valgono per i testi argomentativi elaborati nell'ambito delle scienze umane «ove il ragionamento è di natura informale e le conclusioni non sono raggiunte in base a un calcolo logico ma in base al "peso" e alla affidabilità delle evidenze prodotte» (Della casa, 2014, p. 16).

I criteri che egli ha indicato sono fondamentalmente due:

gli elementi di prova debbono essere il più possibile di natura oggettiva, quindi basati su dati di fatto, su informazioni corroborate da più fonti, su relazioni logiche; la persuasione del lettore va perseguita sul piano razionale, e non facendo appello alla emotività, al richiamo degli affetti, alle credenze e alle opinioni comuni, come avviene spesso nella argomentazione pratica. (Della casa, 2014, p. 16)

Affinché si possa arrivare alla scrittura di un racconto storico c'è bisogno, secondo Topolski (1997, p. 141), di un atto di invenzione che si sviluppa proprio nella forma dell'argomentazione.

Nella retorica classica la nozione di *inventio* indicava la capacità di reperire argomenti grazie ai quali l'*oratio* potesse riuscire convincente per il pubblico. L'*inventio* può essere

¹⁴⁰ Cfr. Mattozzi (1995, p. 21).

¹⁴¹ Topolski (1997, p. 157) ha distinto essenzialmente due tipi di premesse: quelle che appartengono al sapere dello storico (rispetto, ad esempio, ad una certa epoca storica) e quelle che appartengono al sapere più generale (ad esempio sul comportamento degli uomini). Come scritto nel paragrafo precedente, di solito le premesse non vengono enunciate dallo storico, ma restano implicite.

paragonata ad un'illuminazione, ad un 'lampo di genio' che porta all'accertamento e alla spiegazione di azioni umane, di fatti e di processi storici; essa coincide con la scelta degli argomenti in grado di sostenere un'ipotesi (Topolski, 1997, p. 142).

Gli argomenti che lo storico fornisce a supporto della sua ipotesi, problematica o esplicativa che sia, coincidono con le fonti storiche (Perillo, 1997).

In un breve saggio dedicato all'*Argomentazione nel discorso storico* (1983) Perelman ha sostenuto che «tutta la storia può essere considerata uno dei campi di applicazione della teoria dell'argomentazione» perché essa è conoscenza indiretta del passato realizzabile solo a partire da fonti (Perelman, 1983, p. 850). Proprio le fonti sono state da lui considerate non altro che argomenti - di cui valutare forza e portata - in favore di una tesi che lo storico vuole che venga accolta dalla comunità professionale di appartenenza o da un pubblico più ampio (Perelman, 1983, p. 851). Sempre secondo Perelman è innovatore lo storico che, attraverso un'argomentazione convincente (basata su nuove fonti, su una diversa interpretazione di fonti già conosciute o su una nuova prospettiva di studio), riesce a modificare conoscenze e presupposti elaborati in precedenza (Perelman, 1983, p. 851). Topolski (1997) ha proposto una nuova classificazione dell'argomentazione in luogo di quella classica¹⁴². Se lo storico cerca di dimostrare la verità e/o esattezza della sua tesi facendo in modo che il lettore le constati da sé attraverso le sue capacità sensoriali e il ricorso all'esperienza si parla di *argomentazione dimostrativa*; se per persuadere il lettore fa ricorso a regolarità legate al sapere comune, alla conoscenza del mondo, si parla di *argomentazione persuasiva deduttiva*; se per persuadere il lettore lo storico fa appello alla conoscenza che il lettore ha di lui e della sua professionalità (sa che non gli mentirebbe mai e/o che non ha ragione di mentirgli) si parla di *argomentazione persuasiva quasi deduttiva*; se vuole persuadere il lettore che è bene accettare una data constatazione si parlerà di *argomentazione persuasiva* (Topolski, 1997, pp. 147-148).

Nella grande famiglia dei testi argomentativi Della Casa (2014) ha distinto, invece, tre sotto-generi:

argomentazione a tesi, in cui si sostiene una particolare opinione in merito a un problema, supportandola con fatti e testimonianze che possano giustificarla;
argomentazione esplorativa: in cui si prendono in considerazione diverse posizioni interpretative, esaminandone i pro e i contro, e si assume da ultimo, eventualmente, una propria posizione;

¹⁴² La classificazione classica distingueva: argomentazione strettamente deduttiva, argomentazione logica a confronto con un modello giuridico e argomentazione aristotelica o perelmaniana. Per approfondimenti rimando a Topolski (1997, p. 143).

replica argomentativa: in cui si esamina una argomentazione corrente, se ne valuta la credibilità e la fondatezza, accettandola o confutandola, le si contrappone eventualmente una tesi alternativa. (Della Casa, 2014, p. 15)¹⁴³

Anche il testo argomentativo a tesi, quello più ‘praticato’ dagli storici, come altri tipi di testo presenta in linea di massima una struttura tripartita che si articola in introduzione, corpo e conclusione (Della Casa, 2014, p. 16).

Nell’introduzione lo storico presenta il problema, fornisce gli elementi necessari per la sua contestualizzazione, espone la sua tesi. Nei testi storiografici esperti non sempre la tesi viene esposta all’inizio: alcuni storici la presentano solo a conclusione del ragionamento oppure non la enunciano affatto.

Nel corpo del testo lo storico giustifica (di norma) la sua tesi presentando gli argomenti (fatti, testimonianze, dati statistici, citazioni ecc.) a sostegno.

In un testo argomentativo che vada oltre questa forma così basilare lo storico può: 1) presentare e confutare o accogliere in parte tesi diverse dalla propria; 2) discutere nel dettaglio i vari argomenti a sostegno della sua tesi; 3) riportare o anticipare possibili obiezioni alla propria tesi e gli argomenti che le sostengono o potrebbero sostenerle per procedere poi ad ammetterne la plausibilità o l’inconsistenza.

Nella parte conclusiva lo storico richiama la propria tesi, riassume gli argomenti a supporto e presenta le sue considerazioni finali.

In un articolo apparso sulla rivista «La didattica» intitolato *L’argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico* (1997) Perillo ha analizzato nel dettaglio quattro diverse tipologie di argomentazione: *argomentazione a sostegno di un elemento fattuale*, *argomentazione a sostegno di una concettualizzazione*, *argomentazione a sostegno di una valutazione* e *argomentazione a sostegno di una spiegazione*.

Come si è già visto, Perelman (1983) aveva identificato gli argomenti a supporto di una tesi con le fonti storiche. Lo storico costruisce i fatti a partire da quelle che egli costituisce come fonti, una sua priorità è, quindi, quella di «ragionare e argomentare intorno ai fatti e alle fonti» (Perillo, 1997, p. 94).

Esaminando un brano tratto da un saggio di Phyllis Deane sulla prima rivoluzione industriale - in cui la storica si è chiesta quando iniziò la rivoluzione demografica e ha cercato di indagare i rapporti e i reciproci condizionamenti tra quest’ultima e la rivoluzione industriale -, Perillo ha mostrato come le domande che uno storico si pone e

¹⁴³ Le parti che ho riportato in corsivo nel testo sono sottolineate.

che danno avvio alla sua ricerca necessitano, in prima istanza, di un accertamento dei fatti. Lo storico deve essere sempre in grado di dimostrare (e quindi argomentare su) la fondatezza delle sue affermazioni fattuali (o conclusioni) sul passato, richiamando l'attenzione sulle fonti, sui dati e sulle operazioni cognitive che ha effettuato (Perillo, 1997, p. 96)¹⁴⁴. Molte informazioni fattuali non sono ricavate dallo storico in maniera diretta, ma sono prodotte per inferenza a partire da una fonte o da un gruppo di fonti e anche questa operazione deve essere esplicitata e ampiamente giustificata dallo storico. La deontologia professionale, se si può parlare in questi termini, impone allo storico di palesare il grado di certezza delle sue asserzioni sui fatti (le asserzioni potranno di volta in volta essere certe, probabili, ragionevoli o ipotetiche) attraverso delle spie linguistiche: ad esempio, potrà introdurre un'informazione con formule come *Quello che possiamo dire con una certa sicurezza è che...*, *Sembra provato che...*, *Non è del tutto chiaro se...*, *È anche probabile che...* ecc. (Perillo, 1997, p. 96).

Nelle argomentazioni a sostegno delle informazioni fattuali (ma non solo) sono le fonti a rappresentare gli argomenti che lo storico usa più di frequente per sostenere la bontà e, quindi, la validità della prima fase del suo processo di costruzione della conoscenza.

Lo storico può sfruttare altre due categorie di argomenti per sostenere la validità delle sue affermazioni fattuali: il *principio di autorità* e l'*argomento della quantità*. Il primo consiste nel fare riferimento alle affermazioni, alle posizioni assunte da altri studiosi autorevoli in quello specifico settore di ricerca; il secondo prevede il riferimento alle affermazioni condivise dalla maggioranza degli studiosi circa una determinata tesi (Perillo, 1997, p. 97).

Il secondo tipo di argomentazione analizzata da Perillo è quella a sostegno di una concettualizzazione (Perillo, 1997, p. 97). Nel saggio ricordato poco sopra Deane ha cercato di determinare il momento iniziale della crescita demografica inglese. L'autrice ha elaborato il dato fattuale (crescita demografica) all'interno di una riflessione più generale sulla rivoluzione industriale e la rivoluzione demografica, applicando poi il concetto di *rivoluzione demografica* alla situazione dell'Inghilterra del XVIII secolo. Dopo aver posto in relazione tra loro diversi dati che l'hanno portata ad elaborare delle affermazioni fattuali, Deane ha attribuito il concetto di *rivoluzione* a quel particolare andamento demografico operando così una concettualizzazione che ha giustificato attraverso l'argomentazione.

¹⁴⁴ Le informazioni che lo storico produce a partire dalle fonti sono *dati* e occorre tenerli distinti dalle *affermazioni fattuali* o *conclusioni* (Perillo, 1997, p. 96).

Nell'argomentazione a sostegno di una valutazione lo storico valuta, cioè predica certe qualità sugli elementi fattuali «attraverso un confronto con altri fatti, con il contesto, con principi o regole di riferimento» (Perillo, 1997, p. 98). L'esempio proposto è un brano tratto dal testo *La civiltà dell'Occidente medievale* di Le Goff che si apre emblematicamente con queste parole: «L'Occidente medievale è un mondo scarsamente attrezzato...». In questa affermazione, apparentemente 'inoffensiva', lo storico comunica una sua valutazione sul grado di sviluppo tecnologico dell'Occidente nel periodo che egli ha individuato come Medioevo. Le Goff ha collocato questa sua valutazione in posizione iniziale e ha dedicato le pagine successive a sostenerla mediante esempi e controesempi, sulla base di una specifica periodizzazione (quella ricordata poco sopra), di altre concettualizzazioni (ad esempio *cultura materiale*, *innovazione tecnologica* ecc.), di generalizzazioni e ricapitolazioni, in modo da poter «pronunciare affermazioni che abbiano validità per l'intero arco temporale e spaziale» preso in considerazione (Perillo, 1997, p. 99).

Il lavoro di uno storico non si limita certo alla ricostruzione dei fatti, alla concettualizzazione o alla valutazione. Egli deve anche analizzare e interpretare questa ricostruzione ponendosi domande e formulando risposte e spiegazioni. Lo strumento principale di cui si serve in questo caso è l'argomentazione a sostegno di una spiegazione. Come per le altre tre tipologie di argomentazione Perillo ha presentato un esempio. Il brano è questa volta tratto dal saggio *Il trionfo della borghesia (1845-1875)* di Eric Hobsbawm sullo sviluppo industriale europeo nella seconda metà dell'Ottocento. Lo storico si è interrogato circa le cause che portarono al boom economico del periodo indicato. Egli ha analizzato quattro fattori (l'accumulo di capitali grazie all'investimento in settori come le ferrovie; la diffusione dell'economia capitalistica grazie a vari mezzi di comunicazione; le scoperte aurifere in California e in Australia; la liberalizzazione dell'iniziativa privata e il conseguente incremento del libero scambio) che coincidono con la tesi da lui sostenuta e, per ciascuno di essi, ha indicato l'argomento o gli argomenti che ne esplicitano i rapporti di correlazione. Ha supportato poi il suo ragionamento con una serie di esempi, analogie e confutazioni e, a volte confutando le posizioni assunte da altri storici, ha fornito una valutazione circa l'importanza dei vari fattori cercando di soppesare l'incidenza che ciascuno di essi ha avuto sull'accelerazione dello sviluppo.

Le variabili prese in esame dallo storico possono essere suddivise sulla base di un criterio logico e temporale (cause immediate e cause remote), di un criterio tematico (cause o fattori politici, sociali, economici, strutturali o sovrastrutturali ecc.), di un criterio di

accordo tra gli storici (cause comunemente condivise o no) o di un criterio gerarchico (cause principali o secondarie, dirette o indirette, determinanti e concomitanti ecc.) (Perillo, 1997, p. 101).

Alla fine dell'articolo Perillo ha riassunto gli argomenti che sono stati utilizzati dai vari storici a supporto delle loro tesi: argomenti fattuali; argomenti inferenziali; esempi; controesempi; generalizzazioni/ricapitolazioni; confutazioni; analogie; sillogismi; argomenti fondati sul principio di autorità; argomenti fondati sul principio di quantità.

L'ultimo tipo di argomentazione di cui l'autore si è occupato, l'argomentazione a sostegno di una spiegazione, rende necessario aprire una breve parentesi per cercare di capire quale sia la differenza tra testo esplicativo e testo argomentativo.

Della Casa ha evidenziato la differenza sostanziale tra le due tipologie: mentre nella spiegazione storica un fatto viene spiegato esaminando cause e conseguenze che sono presentate come «fatti non controversi» - lo storico le propone come certe ed accettate, non le mette in discussione e, quindi, non presenta spiegazioni concorrenti o alternative¹⁴⁵ -, nell'argomentazione le ipotesi esplicative avanzate dall'autore sono opinabili, soggette a controversia, devono essere sottoposte a prova e confrontate con altre ipotesi (Della Casa, 2014, pp. 12-13)¹⁴⁶.

Per quanto riguarda la spiegazione storica Della Casa ha rilevato una differenza tra la spiegazione che si sviluppa nell'ambito di una narrazione e la spiegazione che si sviluppa in uno specifico testo esplicativo. Mentre nel primo caso i rapporti di causa-effetto sono legati alla successione temporale, ovvero si sviluppano lungo un unico filo temporale, nel secondo cause e conseguenze sono organizzate in un disegno logico più complesso (Della Casa, 2014, p. 12).

La prima tipologia, molto frequente in storiografia, richiede allo storico di rendere più o meno espliciti i legami causali o motivazionali (senza che essi siano supportati da argomenti) attraverso espressioni causali (ad esempio *Ciò ha provocato una reazione...*) o tramite la loro collocazione all'interno della sequenza narrativa (di norma lo storico colloca la causa prima dell'effetto) (Topolski, 1997, p. 172). In questo modo egli lascia

¹⁴⁵ Il lettore può in ogni caso sottoporre le affermazioni dello storico a esame critico (Della Casa, 2014, p. 12-13).

¹⁴⁶ L'autore ha aggiunto che, in entrambi i casi, la spiegazione si sviluppa in tre *mosse*: iniziale (si individua la causa o l'effetto che si intende spiegare), esplicativa (la causa o l'effetto vengono sviluppate in una serie di sezioni) e finale (si ricapitolano e si valutano le cause o gli effetti analizzati).

al lettore l'iniziativa di ricostruire questi legami attraverso un atto di comprensione del contenuto non articolato del testo (Topolski, 1997, p. 172)¹⁴⁷.

Nel testo storiografico l'autore ricorre frequentemente alle generalizzazioni, che gli permettono di estendere la validità di un'affermazione fattuale facendo economia di parole. Egli può ricorrere alla forma argomentativa anche per sostenere la validità di una generalizzazione fornendo esempi che possano sostenerla o controesempi che possano confutarla (Perillo, 1997, pp. 96-97).

Topolski (1997) ha spiegato che le proposizioni teoriche (cioè le generalizzazioni da argomentare)¹⁴⁸ possono essere elaborate o a partire dalla totalità delle informazioni di tutti i fatti o, più frequentemente, a partire dalla conoscenza di una parte dei fatti (Topolski, 1997, p. 154). Nel primo caso la generalizzazione è frutto di un processo puramente induttivo, nel secondo, essendo le informazioni di base quantitativamente limitate, si fa ricorso all'universalizzazione. Se parte da informazioni di base parziali, lo storico deve ricorrere all'argomentazione per persuadere il lettore che la procedura di universalizzazione da lui condotta è giustificata e corretta (Topolski, 1997, p. 154).

Perelman ha più volte ribadito l'importanza dell'uditorio: anche il discorso storico deve risultare intelligibile per quest'ultimo, cioè accordarsi con le sue conoscenze e con i suoi presupposti (Perelman, 1983, p. 851), risultare «normale ed accettabile» (Perelman, 1983, p. 852). Ogni volta che l'uditorio cambia, cambierà il concetto di normalità e lo storico «dovrà dimostrare che gli eventi da lui descritti sono normali nel contesto storico nei quali sono inseriti» (Perelman, 1983, p. 852).

L'impiego di testi argomentativi esperti in un contesto didattico permette di raggiungere sia obiettivi disciplinari sia obiettivi educativi. Gli studenti possono venire a conoscenza delle diverse linee interpretative della storia, essere stimolati nella ricerca delle 'soluzioni' di volta in volta date ai problemi storici che più hanno suscitato la curiosità e l'interesse di importanti professionisti, approfondire la conoscenza della struttura di questo tipo di testi, imparare ad individuarne gli elementi fondamentali e a ricavare da essi ulteriori informazioni (come, ad esempio, l'orientamento dell'autore). Dal punto di vista educativo gli studenti sono stimolati ad esaminare e mettere a confronto tesi e

¹⁴⁷ Le riflessioni appena esposte sulla spiegazione nel corso di una narrazione torneranno utili nel momento in cui procederò all'analisi del testo della prima prova in cui si trova proprio una spiegazione di questo tipo.

¹⁴⁸ Lo storico polacco (1997, p. 153) ha individuato tre tipologie di generalizzazioni: *dirette* (sono elaborate sulla base di informazioni concernenti fatti individuali la cui evidenza nelle fonti è diretta), *miste*, (si basano su informazioni che hanno nello stesso tempo l'evidenza di fonte diretta e indiretta) e *indirette* (si basano soltanto su informazioni indirette).

argomenti contrastanti (esercitando così il loro spirito critico), ad ascoltare con attenzione, a riconoscere i limiti o a fare delle concessioni alle posizioni contrarie alla propria, a sostenere il proprio punto di vista fornendo argomenti a supporto e a riconoscere i limiti del proprio ragionamento, a comprendere che nessuna conoscenza può essere data per acquisita una volta per tutte¹⁴⁹.

Tuttavia i testi di cui si vorrebbe magari discutere in classe sono spesso lunghi e complessi e, dunque, impraticabili visti i tempi scolastici alquanto ridotti. La soluzione proposta da Della Casa (2014) è quella di selezionare da questi lunghi saggi le parti in cui si presentano i tre elementi fondamentali - tesi (eventualmente antitesi), argomenti (a favore o contro) e conclusione - che gli studenti possono comprendere senza eccessive difficoltà e che mostrano nel modo più completo possibile il ragionamento seguito dall'autore.

Il lavoro per l'insegnante è piuttosto articolato perché gli storici solitamente non scrivono per gli studenti e pubblicano spesso testi molto corposi e complessi. Selezionare tra il *mare magnum* delle pubblicazioni testi che suscitino l'interesse degli studenti, che siano alla loro portata e da cui sia possibile estrarre poche pagine è compito non semplice che, però, può diventare meno gravoso se il materiale viene selezionato in gruppo e poi inserito in una banca dati a disposizione di più scuole (Della Casa, 2014, p. 15).

Il testo-stimolo che ho scelto per la Prova 3 ha richiesto un grande lavoro di selezione, ma il risultato ottenuto dimostrerà forse che non si tratta di una missione impossibile.

3.13. I testi storiografici sono tutti argomentativi?

Nei paragrafi precedenti ho analizzato le tre tipologie testuali prima in generale e poi attraverso un approfondimento specifico per i testi storiografici esperti.

Per diversi secoli la narrazione è stata la forma di discorso prediletta dagli storici. Oggi la storiografia esperta costruisce tre tipi di conoscenze principali¹⁵⁰ che possono trovarsi allo stato pressoché puro in certi testi¹⁵¹ o, più frequentemente, combinati in un unico testo che alterna parti narrative, descrittive e argomentative (Mattozzi, 2007, p. 455).

¹⁴⁹ Per un approfondimento sulle implicazioni didattiche del testo argomentativo si vedano in particolare Colombo (1992) e Della Casa (2014).

¹⁵⁰ Per ricordarle brevemente: «1. Conoscenze che riguardano aspetti (stati di cose) del passato; 2. Conoscenze che riguardano processi di mutamento; 3. Conoscenze che riguardano problemi e che ipotizzano risposte sotto forma di spiegazioni ragionate» (Mattozzi, 2007, p. 455).

¹⁵¹ Mattozzi ha proposto tre esempi di testi 'puri': per il testo descrittivo (conoscenza di stati di cose) Goubert, P., *El Antiguo Regimen*, Vols. 1 y 2, Siglo XXI; per il testo narrativo (ricostruttivo di processi di trasformazione) Vries, J. De, (1987), *La urbanización de Europa, 1500-1800*, Barcelona: Crítica, pp. 15-28; per il testo argomentativo (conoscenza di problemi e spiegazioni) Laslett, P., *Por qué no hubo*

Alcuni storici ed esperti in didattica della storia hanno sostenuto che tutti i testi storiografici sono essenzialmente argomentativi. Anche nel caso in cui uno storico voglia esporre dei fatti in forma di narrazione o descrivere degli stati di cose, con il suo discorso, secondo le modalità che sono state analizzate nei primi paragrafi di questo capitolo, egli vuole di fatto persuadere gli appartenenti alla sua comunità professionale e il lettore comune che ha ben operato rispetto alla scelta del tema, alla selezione delle fonti, alla costruzione dei fatti storici, alla sua (ri)costruzione e alle sue interpretazioni:

È sufficiente pensare alla semplice operazione di scelta dei fatti, dei dati; a quella della selezione delle informazioni - per dirla in termini più specifici -, per capire che il criterio che domina e regola tale selezione è appunto quello della funzionalità tematizzante, e quindi dell'argomentare. Così come la stessa argomentazione risulta alla fine la dominanza nella tessitura e nella creazione del testo. (Deon, 1997, p. 51)

Già nel momento in cui tematizza lo storico deve rendere ragione al lettore delle scelte che ha effettuato e, quindi, di quello che sta narrando o descrivendo:

la tematizzazione dello storico non è che la forma originale e la sostanza dell'argomentazione nei testi di questa disciplina. Le ampie sezioni di narrazione e anche di descrizione, presenti nei testi storiografici, sono parte essenziale di questo particolare argomentare. Non rappresentano l'apparato aggiuntivo, ma i mezzi attraverso cui l'argomentazione si sostanzia e si sostiene. (Deon, 1997, p. 51)

Ciò non vuol dire che un testo storiografico per essere compiuto debba presentare per forza sequenze dei tre diversi tipi (ciascuno storico persegue fini diversi), ma vuol dire che in ciascuno dei tre tipi di discorso storico si può ravvisare una intrinseca natura argomentativa.

Topolski (1997), che - si ricorda - ha individuato tre livelli del discorso storico (informativo, persuasivo o retorico, teorico e ideologico), ha sostenuto che esso è essenzialmente permeato dalla retorica perché teso non solo a veicolare contenuti, ma a convincere della validità, obiettività e adeguatezza sia delle informazioni fattuali sia del messaggio non informativo (le interpretazioni e i *beliefs* dello storico).

Dello stesso avviso è Mattozzi il quale sostiene che attraverso le tre macrostrutture si vuole

persuadere che la ricostruzione, l'interpretazione significativa, la problematizzazione e la spiegazione proposta dallo storico sono valide e provate dall'insieme delle informazioni

revolución social en Inglaterra en el siglo XVII o después? in Valdeon y otros, (1989), *Revueltas y revoluciones en la historia*, Salamanca, pp. 91-104 (Mattozzi, 2007, p. 455).

fattuali che lo storico è stato capace di produrre, dal complesso di significati che ha saputo loro attribuire e dalla forza della logica con cui ha saputo connettere tra loro i diversi elementi per mezzo della struttura operatoria. (Mattozzi, 1995, p. 20)

3.14. *Per chi scrive lo storico*

Nel breve saggio intitolato *Aspetti e problemi della narrazione storica* (1983) Canfora ricordava un alterco che nel 1967 coinvolse Umberto Segre e Delio Cantimori. Il primo si chiedeva come mai in Italia scarseggiassero opere storiografiche di successo, ben scritte e di buon livello; il secondo si dimostrava infastidito dalla richiesta «di una più larga fruizione dell'attività storiografica» e chiedeva di rimando:

Che cosa dovrebbero fare [gli storici]? mettere copertine vistose ai loro libri? svelare i segreti della corte di Enrico IV? o le manie particolari di Aristide Briand? [...] Il pubblico legge libri di divulgazione storiografica. Bella roba! [...] Ma se il pubblico si diverte, fategli questi libri: però non correte dai professori di università a farvi insegnare come si fanno i libri di divulgazione storica. (Canfora, 1983, pp. 875-876)

Le due posizioni appaiono emblematiche: da un lato, si portava alla luce la necessità di una maggiore attenzione a forme di scrittura che potessero attrarre un maggior numero di lettori non specialisti, dall'altro ci si barricava dietro una trincea elitaria.

Molti storici, come lo stesso Marrou, esortavano i loro colleghi a non scrivere solo per gli appartenenti alla comunità professionale, ma a dare vita a una letteratura storiografica che fosse alla portata dell'uomo «onesto» (Canfora, 1983, p. 877) anche se, secondo lui, lo storico di professione «non lavora, né anzitutto né essenzialmente per un pubblico, ma per se stesso» (Marrou, 1988, p. 197).

Di solito gli storici di professione affidano alla forma della monografia il compito di veicolare i risultati delle loro ricerche. Trattandosi di testi estremamente tecnici, basati nella maggior parte dei casi su fonti primarie più che secondarie, le monografie sono accessibili solo agli specialisti e hanno, di conseguenza, un ambito di circolazione molto ristretto (Tosh, 1989, pp. 133-134).

Lo storico può, però, 'pagare il suo debito' nei confronti del grande pubblico attraverso sintesi di più ampio respiro che da una parte siano più 'leggibili' e dall'altra consentano agli stessi professionisti di servirsi del metodo comparativo, cioè di considerare e

mostrare le società come non isolate e come aventi caratteristiche diffuse in aree molto vaste (Tosh, 1989, p. 138)¹⁵².

Molti sono stati gli storici che, specialmente in passato, «decisi a conservare la propria reputazione accademica ad ogni costo», hanno assunto un atteggiamento di chiusura verso coloro i quali scrivevano per i lettori comuni (Tosh, 1989, p. 137). La loro preoccupazione principale era quella di non scendere a ‘compromessi’, di mantenere il rigore e la scientificità del proprio lavoro di ricerca.

In realtà, per Tosh come per molti altri, «unire una solida base scientifica con l’accessibilità per il profano non è impossibile» (Tosh, 1989, p. 137).

Ripercorro di seguito, brevemente e a grandi linee, il rapporto storico-lettore.

Erodoto raccontava oralmente le sue storie e ha lasciato qualche traccia dei dialoghi che intratteneva poi con il suo uditorio (Canfora, 1983, p. 875). Tucidide si rivolgeva, invece, ad un pubblico più ristretto e specializzato: le sue opere dovevano, infatti, catturare solo l’interesse di chi, coinvolto nell’azione politica, avrebbe dovuto farne tesoro per orientare la propria azione (Canfora, 1983, p. 875).

Per Canfora queste due ‘tradizioni’ si sono sostanzialmente mantenute nel tempo e il loro alternarsi è stato legato alle caratteristiche delle diverse epoche che si sono succedute: mentre l’allargamento dell’udienza si verifica e si è verificato in epoche di «intenso coinvolgimento civile», un progressivo restringimento del pubblico caratterizza e ha caratterizzato le epoche che egli ha qualificato come «critiche» e «di ripiegamento» (Canfora, 1983, p. 875).

Con lo sviluppo dell’erudizione, intorno alla metà del Seicento, la scrittura della storia si orientò

verso l’accumulo e il rigoroso controllo di dati anche minimi [...]. Il nuovo criterio della veridicità dimostrata orientava progressivamente la storiografia verso il pubblico ristretto degli addetti ai lavori, emarginando il pubblico genericamente colto, che per lunga consuetudine ricercava nelle opere storiche il piacere della lettura, oltre alla conoscenza del passato. A questo pubblico si rivolse invece nel secolo successivo la storiografia degli illuministi, sensibile al rapporto con i lettori, e perciò anche alle ragioni estetiche della retorica, in palese contrasto con l’atteggiamento non selettivo degli eruditi. [...] la cultura illuministica [si espresse attraverso] [...] una scrittura regolata da una retorica diversa dalla norma classica e caratterizzata dalle nuove forme dell’argomentazione saggistica.

¹⁵² Tosh ha proposto diversi esempi sottolineando che nei lettori, come negli storici, l’esperienza storica di società simili sia un tema di continuo interesse: «[...] si pensi al possesso feudale nell’Europa altomedievale, o alla schiavitù nelle piantagioni del nuovo Mondo nel XVII e XVIII secolo, o alla monarchia assoluta nell’Europa del XVIII secolo. [...] Per esempio, in *White Supremacy* (1981) George M. Fredrickson confronta lo sviluppo dei rapporti razziali in America e in Sudafrica all’arrivo dei primi coloni bianchi nel XVII secolo al predominio dell’ideologia segregazionista nel XX secolo» (Tosh, 1989, p. 138).

Argomentazione che potremmo definire come discorso compatto e coerente, finalizzato ad appoggiare l'interpretazione e la visione ideologica dell'autore; discorso selettivo sul piano degli oggetti, e costruito in modo da subordinare la narrazione ad una tesi. [...] È una forma palesemente contrapposta a quella dell'argomentazione erudita, impegnata invece nell'escussione e nel controllo delle fonti [...]. Ma, oggettivamente (anche se per altra via), l'argomentazione erudita converge con quella saggistica su un punto fondamentale: l'erosione delle forme narrative tradizionali. (Scarano, 2004, pp. 142-143)

Quest'ultima parte della citazione permette di aprire una sorta di parentesi: l'attenzione verso l'uditorio sarebbe più esplicita nei testi argomentativi e più implicita nelle descrizioni e nelle narrazioni, come se solo la prima tipologia dovesse convincere il pubblico della bontà della costruzione e della significazione operata dallo storico, come se le altre due forme di scrittura fossero accettabili come valide e attendibili per loro stessa natura.

Perelman (1983) ha concepito il rapporto tra lo storico e il suo uditorio come essenzialmente dialettico non solo nel testo a dominanza argomentativa, ma anche in quelli a dominanza narrativa o descrittiva perché anche le narrazioni e le descrizioni dello storico sono 'relative' (cfr. § 3.13.).

Il discorso storico deve risultare 'normale' e intelligibile, deve rispondere ai criteri e alle attese dell'uditorio: se lo storico presenta, ad esempio, avvenimenti o processi incomprensibili per il suo pubblico

dovrà introdurre nel suo racconto tutte le condizioni particolari che danno conto e spiegano, rendendoli normali e comprensibili, i fatti che, a prima vista, risulterebbero aberranti. La storia, così concepita non si limita dunque alla comunicazione di questi fatti, perché ci invita nello stesso tempo ad uno sforzo di comprensione e di simpatia, che arricchisce la nostra conoscenza della natura umana facendoci conoscere la diversità delle sue manifestazioni; il che ci obbliga, dandosene il caso, a precisare o a modificare le nostre idee preconette. (Perelman, 1983, p. 852)

Nei primi decenni dell'Ottocento la storiografia fu coinvolta da una profonda crisi che si esprime «nell'esigenza e nella ricerca di una nuova storiografia capace di suscitare nel lettore un'adesione emotiva al passato, rievocandolo nella sua concretezza e nella sua specificità» (Scarano, 2004, p. 144). Questa crisi, secondo Scarano, affondava le sue radici nella crisi della storiografia di forma classica e, conseguentemente, del predominio del racconto (Scarano, 2004, p. 145).

Nel corso dell'Ottocento storiografia e romanzo hanno tentato di spartirsi le zone di influenza, «ora amministrando con taciti accordi le mobili linee di confine, ora sprigionando disegni espansivi che prendono corpo soprattutto nell'aria letteraria» (Legnani, 1989, p. 254).

Nel Novecento, invece, il romanzo si è liberato progressivamente dall'influenza della storia, abbandonando le procedure narrative proprie della stagione realista «per abbracciare il tempo interiore della coscienza», mentre la storiografia ha accentuato «il proprio impianto narrativo come atto di adesione alla supposta singolarità e dunque irripetibilità di ogni accadimento storico» (Legnani, 1989, p. 260).

Come ho già scritto, nel secolo scorso storici come Stone (1979) hanno cercato di analizzare il fenomeno del *revival* della storia-racconto attribuendone la causa a vari fattori e hanno sostenuto che i confini tra storiografia e narrativa nel XX secolo sono opinabili e impalpabili (Legnani, 1989, p. 261). Per Massimo Legnani (1989) il *revival* della storia-racconto - in particolare nella forma della biografia - è stato determinato proprio dall'allargamento del pubblico di lettori di opere storiografiche.

L'ampliarsi dei confini del mercato ha senza dubbio ridefinito il rapporto storico-lettori e ha portato alla luce due questioni: se 'l'abito letterario' sia un rivestimento necessario alla commercializzazione del testo e se la storia sia un 'deposito di trame' cui la scrittura narrativa deve attribuire un significato (Legnani, 1989, p. 243).

George Duby, citato da Legnani, aveva dichiarato che un libro di storia non è altro che un genere letterario che ha a che fare con la letteratura d'evasione (Legnani, 1989, p. 245) e, chiedendosi cosa facesse della storia una narrativa di tipo particolare, trovava una risposta nel vincolo che lega la scrittura storica al criterio se non di realtà, di veridicità (Legnani, 1989, p. 248).

La rivalutazione letteraria delle opere storiografiche sembra essere principalmente dovuta all'emergere di nuovi interessi di studio che portano alla ribalta l'uomo e rispingono sullo sfondo le circostanze (Legnani, 1989, p. 246) e la tradizionale storia politica fatta di trattati e battaglie.

Nell'intervista *Dietro le quinte della storia* (1983) Braudel ha attribuito i successi della 'storia narrativa' non al fallimento della 'storia scientifica', quanto a quello della letteratura: i lettori hanno trovato nel racconto storico, soprattutto biografico, un sostituto del romanzo e lo hanno assimilato alla letteratura d'evasione. Anche per lui il *revival* della storia narrativa non era altro che un'imposizione di mercato.

Il fatto che, come sosteneva Duby, la storia abbia iniziato ad interessarsi alla mentalità non può essere considerata una causa di questo *revival* perché la storia della mentalità non è un settore a parte della storia.

Anche Topolski ha dedicato una parte del suo lavoro *Narrare la storia* al rapporto tra lo storico e il suo pubblico sottolineando come lo storico cerchi sempre di rendere più

persuasivo il suo discorso tenendo conto sia del livello intellettuale sia delle conoscenze e dei valori che, in via ipotetica, attribuisce ai suoi lettori (Topolski, 1997, p. 63). Il testo che egli produce sarà in funzione della tipologia di questi ultimi: riprendendo la distinzione proposta da Umberto Eco, Topolski ha discriminato tra lettore *ingenuo*, che prende in considerazione solo ciò che lo storico scrive esplicitamente fermandosi, quindi, al livello logico-informativo, e lettore *critico*, che vuole penetrare il livello persuasivo e, possibilmente, anche quello profondo.

I testi storiografici esperti sono complessi, ma Gardin ha tentato di dimostrare come possano essere schematizzati e semplificati in modo da «far apparire più distintamente, e senza ometterne alcuno, i loro elementi costitutivi» (Gardin, Borghetti, 1995, p. 62). Si tratta di un processo di condensazione, di una «concentrazione di volume senza perdita di materia» (Gardin, Borghetti, 1995, p. 63) che rende i testi fruibili da un pubblico più ampio ¹⁵³.

3.15. Testi storiografici ben scritti

Il testo storiografico non è soltanto un testo ‘tecnico’. Lo storico affida ad esso la funzione di comunicare i risultati delle sue ricerche e si interroga, oggi come ieri, su quali siano le forme più adatte a rappresentare il passato in un modo che risulti convincente e avvincente per il lettore (Scarano, 2004, p. 207).

Nonostante siano influenzati nella costruzione del testo da convenzioni linguistiche, dal metodo, dalle conoscenze di altri racconti ecc., agli storici è riconosciuta una grande libertà che può portare ad un «bell’esercizio di scrittura» senza rinunciare al rigore scientifico (Topolski, 1997, p. 206).

In *La Mediazione didattica in storia* Mattozzi ha sostenuto che «solo le conoscenze storiografiche di “buona forma” producono una cultura storica di buona qualità» (Mattozzi, 1995, p. 9) intendendo dire che non solo il testo storiografico deve portare in superficie le operazioni cognitive compiute dallo storico, ma che deve anche essere ben scritto.

Dello stesso avviso era Tosh che, nel tentativo di individuare le qualità indispensabili per esercitare efficacemente il mestiere di storico, riconosceva che non è sufficiente

¹⁵³ Presenterò il modello di Gardin nel paragrafo 6.7.

possedere una buona capacità di «penetrazione immaginativa nel passato», ma che bisogna saperla trasmettere al lettore attraverso testi *leggibili*:

L'abilità verbale o letteraria è una qualità molto importante per lo storico. In qualsiasi epoca anteriore al XIX secolo questo sarebbe stato ritenuto ovvio: fin dall'antichità classica la professione dello storico veniva considerata dai maggiori esponenti soprattutto una dote letteraria. La storia aveva la sua Musa (Clio), un posto sicuro nella cultura del pubblico istruito, e una serie di convenzioni retoriche e stilistiche la cui padronanza era il compito principale dell'aspirante storico. Tutto questo cambiò con lo sviluppo della storia accademica; i problemi su cui si formarono gli storici di professione che seguirono le orme di Ranke erano di metodo più che di presentazione. Spesso la padronanza delle fonti, o la "scientificità", è stata contrapposta alla "scrittura", a danno di quest'ultima [...]. Il risultato è stato che negli ultimi cent'anni si sono scritti moltissimi libri di storia illeggibili. Ma la capacità di scrivere bene è più di una fortunata dote accessoria; essa è fondamentale per l'aspetto ricreativo della storia. Le profonde conoscenze e le intuizioni derivate dall'esercizio dell'immaginazione storica non si possono assolutamente trasmettere senza una buona dose di fiuto letterario: attenzione per i dettagli, capacità di evocare un'atmosfera, un carattere o un ambiente, e un'illusione di suspense, tutte qualità che vengono sviluppate nel modo più completo nella scrittura creativa. (Tosh, 1989, pp. 142-143)

Il discorso storico deve, quindi, essere rigoroso dal punto di vista scientifico e letterario dall'altro.

Ogni storico possiede anche una sua dignità di scrittore e se non avesse le qualità di uno scrittore non riuscirebbe nell'intento di «appassionare ed attrarre l'interesse di chi partecipa della conoscenza storica» (Lastrucci, 1989b, p. 15).

Commentando il libro *Town and Country in Brasil* di Marvin Harris, Braudel, pur evidenziandone le carenze, ne ha tessuto le lodi descrivendolo come un testo in cui l'autore è stato in grado di costruire un «quadro così vivo» che il testo si legge «come un romanzo» (Braudel, 1973, p. 223). Quest'ultimo era per lo storico francese uno dei più bei complimenti che potesse essere rivolto ad un'opera storica perché, secondo quanto ha scritto, «è raro che un'opera, scientificamente condotta, all'insegna della più stretta oggettività, possa a tal punto sottrarci al tempo presente e condurvi, come in uno spettacolo, alle fonti, qui ancora viventi, d'una realtà, d'una "civiltà" urbana ormai scomparsa» (Braudel, 1973, p. 223).

Nel paragrafo 2.5. si è visto quale importanza l'immaginazione rivesta nelle varie fasi del lavoro dello storico. Attraverso un testo 'ben scritto' lo storico mira anche a stimolare la curiosità e l'immaginazione del lettore¹⁵⁴.

Pur riconoscendola differente da una scrittura propriamente letteraria come il romanzo, anche Veyne poneva l'accento sulla necessità che lo storico, attraverso il suo racconto,

¹⁵⁴ Cfr. quanto scritto nel paragrafo 6.1. in cui viene riportato il punto di vista di Lumbelli sul *modello situazionale* descritto da Kintsch e van Dijk che, per la studiosa italiana, coincide con l'immagine mentale.

riuscisse a suscitare l'interesse del lettore. Egli paragonava il racconto storico ad una città «che si visita per l'esclusivo piacere di vedere le cose umane nella loro diversità e nella loro indole, senza cercarvi un qualsiasi altro interesse o una qualsiasi bellezza» (Veyne, 1973, p. 26). Quelle storiche sarebbero dunque opere che, attraverso forme letterarie «consacrate» (Veyne, 1973, p. 148), soddisfano una «pura curiosità» (Veyne, 1973, p. 99), «sia essa di tipo meramente aneddótico o si accompagni ad un'esigenza di intelligibilità» (Veyne, 1973, p. 139), che accomuna, al di là della diversità dei motivi che li spingono alla lettura, gli specialisti della disciplina e i lettori comuni.

Croce (1978) la pensava diversamente. Per lo storico italiano, un testo di storia non dovrebbe essere giudicato in base alla sua capacità di «scuotere» l'immaginazione del lettore o in base al suo essere «commovente, eccitante, esemplare, o anche curioso e divertente» (Croce, 1978, p.9). A suo avviso queste caratteristiche devono essere proprie soltanto di drammi e romanzi «e possono non aversi da un libro di storia, il quale, al paragone, si presenta freddo, difficile e faticoso, o anche alla prima e ai più (come è stato detto della schietta e della grande poesia) noioso» (Croce, 1978, p. 9). Un libro di storia dovrebbe essere giudicato solo sulla base della sua storicità intesa come «un atto di comprensione e d'intelligenza, stimolato da un bisogno della vita pratica» (Croce, 1978, p. 9).

Eppure gli storici hanno fatto in passato e fanno ancor oggi ricorso nei loro scritti a diversi strumenti retorici e stilistici per far in modo che il lettore riesca a ricreare nella sua mente quella particolare immagine, quella particolare rappresentazione del passato che è stata da loro costruita. Si pensi, ad esempio, alle figure retoriche e, in particolare, alle metafore. Maurice Mandelbaum (cit. in Topolski, 1997, p. 80 e ss.) ne ha distinti diversi tipi: 1) descrittive (metafore che facilitano la narrazione); 2) euristiche (metafore che facilitano la comprensione della spiegazione); 3) cognitive (metafore che facilitano l'interpretazione del passato, ad esempio la nozione metaforica di *rivoluzione*).

La metafora presenta, rispetto alle altre figure retoriche, un *surplus* dato dalla capacità di portare il lettore ad una visualizzazione della realtà evocata (Topolski, 1997).

È pacifico che non tutti gli storici riescano a scrivere testi convincenti e accattivanti. Non tutti sono in grado di procedere ad un «trattamento» letterario delle loro bozze capace di «dare vita» al discorso storico (Gardin, Borghetti, 1995, p. 107). A questo proposito Gardin (Gardin, Borghetti, 1995), che ha manifestato la consapevolezza di non essere riuscito, come storico, a ideare testi capaci di esprimere, come avrebbe voluto, la grandezza delle avventure dei grandi personaggi storici o la bellezza dei paesaggi che

hanno costituito lo sfondo delle loro azioni, ha suggerito di affidare le due costruzioni, storiografia razionale e creazione letteraria, a professionisti diversi (Gardin, Borghetti, 1995, p. 108-109).

Capitolo 4

Il testo storiografico manualistico

Nel capitolo precedente ho preso in considerazione le principali caratteristiche dei testi storiografici *esperti*, quei testi che gli storici di professione scrivono per comunicare ad un pubblico più o meno specializzato di lettori i risultati delle loro ricerche con fini non propriamente didattici.

Come faceva notare Samuel Wineburg, «when historical texts make the journey from the discipline to the school curriculum, we force them to check their distinctiveness at the door» (Wineburg, 1991, p. 513).

Anche i manuali in uso nelle scuole di ogni ordine e grado sono insiemati di testi storiografici destinati a comunicare conoscenze, ma sono differenti da quelli esperti.

In questo capitolo cercherò di chiarire quali siano le differenze tra i due tipi di scrittura. Fatta eccezione per quelli ad uso dei sovrani nel tardo Medioevo, i primi manuali, annoverati da Scipione Guarracino tra gli strumenti indiretti dell'insegnamento della storia¹⁵⁵ inteso come «intrattenimento verbale e narrativo», furono introdotti a supporto della viva voce dell'insegnante solo nel corso del XVI secolo (Guarracino, 1983, p.16). Nella scuola dell'Italia unita furono ufficialmente adottati a partire dal 1880 e molti li videro di buon'occhio. Salvemini, ad esempio, sosteneva che il manuale fosse il migliore aiuto che si potesse dare a un insegnante e giustificava così la sua affermazione: «Nove su dieci insegnanti non ne sa più di quanto si trova nel loro [degli alunni] libro di testo. Fornire loro un buon libro di testo è il migliore aiuto che si possa dare... ai loro alunni» (Salvemini, 1966, p. 749).

A partire dagli anni '70 del secolo scorso molti studiosi furono coinvolti in Italia in un dibattito riguardante pregi e difetti dei vari testi in adozione nelle scuole. La discussione ebbe inizio in seguito alla divulgazione dei risultati di un lavoro di revisione dei manuali svolto nell'ambito di sei conferenze internazionali promosse dal Consiglio d'Europa fra il 1953 e il 1958 (Lastrucci, 1993, p. 79).

¹⁵⁵ Gli strumenti diretti che l'autore indica sono la ricerca e il laboratorio (Guarracino, 1983, p. 16).

Dapprima le discussioni ebbero ad oggetto il carattere ideologico-culturale dei manuali, poi storici ed esperti di didattica iniziarono ad analizzarne la struttura, i contenuti, la leggibilità, la comprensibilità, le caratteristiche linguistiche e l'apparato paratestuale (Lastrucci, 1993, p. 82)¹⁵⁶.

Due dei primi animatori del dibattito furono Giuseppe Ricuperati e Mattozzi che pubblicarono due articoli (il secondo in risposta a quello del primo) sulla rivista «Italia Contemporanea», rispettivamente nel 1977 e nel 1978: Ricuperati intervenne a sostegno del manuale di storia come punto di partenza, di consultazione e di collegamento, Mattozzi si schierò a favore dell'insegnamento della storia come ricerca.

Alcuni giunsero alla conclusione che il manuale fosse uno strumento irrinunciabile in grado di fornire le prime risposte conoscitive, una visione d'insieme dell'intera storia della civiltà (Ricuperati, 1977, pp. 78-80) e un primo quadro dei problemi da approfondire contestualizzandoli all'interno di grandi processi di trasformazione (Lastrucci, Viana, 1989a, p. 13); altri, invece, sostennero l'incapacità dei manuali di contribuire efficacemente allo sviluppo della *cultura storica* definita da Mattozzi come

la padronanza di conoscenze + la consapevolezza di come esse sono state prodotte + la capacità di usare gli operatori cognitivi + la capacità di uso delle conoscenze per mettere in prospettiva il presente + la capacità di usarle per argomentare propri punti di vista + la padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche... (Mattozzi, 1995, p. 28)

Il dibattito non si risolse soltanto in un confronto a livello teorico, ma portò allo sviluppo di una serie di sperimentazioni che andarono da una parte verso l'abbandono del manuale e alla sua sostituzione con fonti d'archivio, storia e ricerca locale e dall'altra al rinnovamento dei libri di testo mediante l'inserimento di documenti, di brani tratti da testi storiografici esperti (in fascicoli aggiuntivi o a fine capitolo) e di varie attività ed esercizi costruiti sulla base degli obiettivi di apprendimento stabiliti nei documenti nazionali (Deon, 1997, p. 42).

Nella pratica didattica quotidiana il manuale viene sostanzialmente utilizzato e 'interpretato' in due modi: fonte di conoscenze da studiare da un lato, strumento da decodificare, interpretare, smontare e rimontare dal punto di vista linguistico dall'altro (Deon, 1986, p. 184). Il fatto che negli ultimi decenni i manuali siano stati campo di

¹⁵⁶ Per approfondire i termini del dibattito fino ai primi anni '90 rimando al testo di Guarracino e Ragazzini (1980) e alle rassegne di Lastrucci (1993) e di Penoncini (1991).

applicazione più di linguisti ed editori che non di studiosi e conoscitori della disciplina è in linea con questo secondo punto di vista (Deon, 1996, pp. 102-103).

Il manuale, tuttavia, è uno strumento di comunicazione che deve essere costruito non solo tenendo presenti le capacità linguistiche dei discenti, ma rispettando la natura epistemologica della disciplina (cfr. Wineburg, 1991; Goldman, 1997; Goldman, Varma, 1995; Paxton, 1997, 2002; Lee, Spratley, 2010).

Scritti spesso con il solo intento di rendere facile la lettura, la memorizzazione e la ripetizione delle informazioni in essi contenute, i manuali mostrano raramente un modello di discorso omologo a quello disciplinare (*discipline-based ways of writing*); essi si focalizzano su fatti, eventi e persone, ma non sulle domande, le decisioni e i procedimenti euristici che gli storici seguono nella loro pratica quotidiana (Paxton, 1999, 2002). Lo studio dei fatti è senza dubbio importante per la formazione storica, ma è altrettanto importante iniziare gli studenti ai modi di conoscenza e di comunicazione tipici della disciplina (Paxton, 1999). Per acquisire cultura storica gli studenti devono poter seguire sul testo, comprendere e ‘interiorizzare’ tutte quelle operazioni che lo storico ha compiuto nel percorso di costruzione della conoscenza.

Molti concordano sul fatto che spesso il discorso manualistico «anziché essere eccitante è un sedativo dell’attività mentale [e] pone le energie intellettuali dello studente in uno stato di contenzione» (Mattozzi, 1978, p. 69) e che risulta spesso più ostico per gli alunni rispetto al discorso esperto (Marostica, 2009, p. 13).

Di seguito esporrò, in modo sintetico e in alcuni casi speculare alla trattazione del terzo capitolo, le principali caratteristiche e criticità che sono state riscontrate nei manuali nel corso degli ultimi decenni. Discuterò, infine, sulla possibilità di impiegare in ambito didattico i testi esperti.

4.1. Incongruenza tra sapere manualistico e scienza storica

Nella raccolta di saggi *Il testo fa scuola* (Calò, Ferreri, 1997, p. 6) è stata evidenziata la forte incongruenza spesso esistente tra i modelli di comunicazione proposti dai manuali e i quadri concettuali e metodologici delle varie discipline.

Un buon manuale dovrebbe essere costruito rispettando la struttura scientifica della disciplina e adeguandosi al grado di sviluppo cognitivo dello studente (Penoncini, 1991, p. 59).

I manuali sono, per molti aspetti, differenti dai testi esperti e ciò dipende in larga parte dalla grande distanza che esiste tra la storia costruita dagli esperti e quella che viene veicolata dai libri di testo.

L'incongruenza è il retaggio anche di alcune idee, frutto della cattiva formazione ricevuta, di cui autori di manuali, docenti e studenti devono liberarsi:

- 1) l'idea che esista una storia in natura (o almeno una *fabula* ossia una sequenza di fatti già disponibile in modo oggettivo) percepibile da tutti allo stesso modo e che il testo scolastico sia deputato a riprodurla, in modo da renderla patrimonio del sapere storico di base;
- 2) l'idea che possa esistere una conoscenza storica senza elaborazione cognitiva e interpretativa;
- 3) l'idea che il testo esista come un contenitore da cui estrarre i fatti intesi come contenuti...
- 4) l'idea che il testo storiografico abbia solo una struttura linguistica. (Mattozzi, 2001, p. 44)

4.2. *L'apparente neutralità del manuale*

I manuali propongono un «sapere certo», una «lettura tranquillizzante del passato» (Mattozzi, 1978, p. 69) inteso come «universo finito» di fatti ordinati cronologicamente e «accertabili oggettivamente» (Mattozzi, 1978, p. 67), comunicato mediante una «esposizione apodittica e non soggetta alle esigenze di verifica» (Mattozzi, 1978, p. 69). Nel secondo capitolo si è, però, visto quale importanza rivestano la costruzione e l'interpretazione nello studio e nella scrittura della storia.

I linguisti inseriscono il manuale scolastico nella famiglia dei testi informativo-esplicitivi il cui scopo è quello di fornire informazioni, dati o notizie su persone, situazioni, fatti, argomenti. È questa una collocazione su cui riflettere: nel capitolo precedente ho accennato al fatto che per molti il testo storiografico esperto è fondamentalmente un testo argomentativo. Nel manuale resta ben poco di questa natura: in esso vengono sì presentate idee, magari motivate e poste in relazioni logiche tra loro, ma non si assume che siano controverse. Con il manuale ci si trova sempre nel campo del sapere, non delle diverse interpretazioni, come forse sarebbe giusto che fosse (Colombo, 1992, p.69).

4.3. *L'illusione della storia generale*

I manuali propongono perlopiù una storia generale eurocentrico-occidentale di stampo positivistico non più conforme a ciò che è oggi la storia come attività conoscitiva (Mattozzi, 1978).

A partire dagli anni '30, e soprattutto dopo il 1950, si è assistito ad un allargamento tematico, problematico e metodologico della scienza e della pratica storiografica che ha reso impensabile sia una storia generale sia una storia che abbia ad oggetto solo le vicende politiche, le vicende economiche e i movimenti di idee (Grendi, 1979, p. 698).

Anche quando i manuali tentano di rinnovarsi in questo senso, spesso ottengono l'unico risultato di proporre un «miscuglio di racconti settoriali separati» (Mattozzi, 1978, p. 69) o di accrescere a dismisura le loro dimensioni, disorientando lo studente (Colombo, 2013).

La mole della maggior parte dei manuali in adozione, che uniscono un testo ricco ad un altrettanto ricco paratesto, è direttamente collegabile alla tendenza verso la storia generale (Penoncini, 1991, p. 58). Deon, come altri, ha notato l'assurdità di questa aspirazione:

Resta [...] da capire perché dovrebbe risultare più idonea - sul piano didattico - la storia fatta al massimo livello di astrattezza piuttosto che quella con alto grado di concretezza. In sostanza, non si capisce perché quella più generale dovrebbe essere 'la storia' dei ragazzi in crescita. (Deon, 1996, p. 105)

Colombo ha messo in relazione l'inclinazione dei manuali all'*elefantiasi* sia con la competizione editoriale (gli editori cercano di offrire un prodotto che abbia 'di tutto di più') sia con il giusto accoglimento da parte dei loro autori dell'istanza che «ogni conoscenza è una costruzione» (Colombo, 2013, p. 38). Ottemperare a questo dettame significa fornire agli studenti fonti storiche, interpretazioni, riferimenti al presente nel tentativo di far ripercorrere loro l'iter seguito dallo storico (Colombo, 2013, p. 39). Il percorso narrativo generale non si è, però, abbreviato come ci si sarebbe potuti aspettare date la pluralità di risorse presenti nella pagina (Colombo, 2013, p. 39) e la consapevolezza della scarsità di tempo a disposizione per l'insegnamento e l'apprendimento della storia.

4.4. Il manuale nasconde il modo in cui la storia si costruisce

La maggior parte dei manuali nasconde, anziché portare alla luce e rendere evidente, la trama delle operazioni cognitive che lo storico ha compiuto nel corso della sua ricerca. De Certeau affermava che il manuale

mimetizza il modo di produzione delle rappresentazioni storiche, le loro relazioni con gli archivi, con le problematiche contemporanee che determinano la loro fabbricazione [...]. In

altre parole il manuale parla di storia ma non mostra la sua propria storicità. Per questo deficit metodologico il manuale impedisce allo studente la possibilità di vedere come esse si fabbricano e di essere lui stesso produttore di storia e di storiografia. Esso impone il sapere di un'autorità, cioè a dire una non storia. (cit. in Mattozzi, 1978, p. 70)

Nei manuali il riferimento alle fonti e al lavoro che lo storico compie su di esse scompare. A causa di questa assenza il loro contenuto sembra essere il frutto della mente di un anonimo autore che semplicemente comunica un sapere tramandato di generazione in generazione che non affonda le radici in un lavoro di costruzione.

La conseguenza per lo studente è di non riuscire a percepire il legame tra le informazioni e le fonti e di non essere messo nelle condizioni di poter criticare l'uso che lo storico ne ha fatto (Mattozzi, 1998, p. 9).

Fornire qualche fonte o qualche breve brano selezionato da testi esperti, come accade in alcuni casi, non è sufficiente perché spesso questi strumenti non sono efficacemente integrati nella trattazione: appaiono più come elementi accessori che come strumenti fondamentali. Si è invece visto come nel testo esperto lo storico faccia continuamente riferimento alle fonti o alla tradizione per fornire gli argomenti idonei a supportare la sua costruzione e come questi riferimenti rappresentino 'il cuore' del suo lavoro. La didattica della storia deve svelare agli studenti non solo il livello informativo, ma anche quello persuasivo e teorico-ideologico del racconto (Topolski, 1997, p. 67).

Richard Paxton ha condotto alcuni studi che hanno messo in evidenza l'importanza della *visibilità dell'autore* nel testo storico.

Il ricercatore ha sostenuto (1999) che molti dei problemi di comprensione che gli studenti¹⁵⁷ incontrano nel momento in cui sono posti di fronte ad un testo storico di varia tipologia possono essere attribuiti all'assenza della voce autorevole degli storici ovvero del *metadiscorso*¹⁵⁸ attraverso cui costoro ipotizzano, mostrano come hanno ragionato sulle fonti, forniscono opinioni o guidano il lettore nella comprensione della loro

¹⁵⁷ Paxton si è concentrato maggiormente sugli studenti di scuola superiore.

¹⁵⁸ Paxton ha ripreso il concetto di *metadiscorso* da Crismore (1984) il quale si chiedeva: «What happens to critical reading (learning to evaluate and make judgments about truth conditions) when hedges [...] are absent? When bias is not overt (as it is not in most textbooks) are young readers being deceived? [...] What happens to critical reading when attitudinal metadiscourse is delayed until adulthood and readers are not encouraged to become active participants in the reading process? [...] Young readers need to see author biases and evaluate them at an early age; textbooks and teachers need to teach them how to do this» (Crismore, 1984, p. 296). Attraverso un'analisi comparata tra un gruppo di manuali di storia e un gruppo di testi esperti, Crismore (1984) ha evidenziato che i primi impiegano molto meno questi strumenti retorici rispetto ai secondi.

particolare prospettiva e/o della prospettiva assunta dall'autore del documento che stanno esaminando¹⁵⁹.

Per Paxton (2002) la 'voce' dell'autore si manifesta nel discorso principalmente in tre modi: 1) mediante l'uso di verbi che comunicano azioni concrete (*activity*); 2) attraverso l'impiego di un tono discorsivo/colloquiale e/o di un linguaggio che presenta le caratteristiche della comunicazione orale (*orality*); 3) tramite l'incremento di elementi di collegamento tra l'autore e il lettore (*connectivity*).

La mancata manifestazione dell'autore nel discorso storico non solo produce testi meno avvincenti, ma maschera il lavoro che è stato fatto per costruire i 'resoconti'.

Nella maggior parte dei testi manualistici vengono fornite poche informazioni sugli autori, sulla loro identità, sulle loro fonti d'informazione e sul processo di scrittura e questo 'vuoto' incoraggia negli studenti una lettura inesperta della storia (*unaccomplished reading*) (Paxton, 1999).

La maggior parte dei manuali (Paxton, 1999; 2002) è scritta in *textbookese*¹⁶⁰, uno stile retorico immediatamente riconoscibile che rappresenta la storia come un insieme di fatti oggettivamente verificabili. Chi li narra (la tipologia testuale dominante è la narrazione) è un anonimo quanto autorevole autore. Questo autore onnisciente impiega uno stile non elaborato, fornisce pochi o nulli indizi circa il suo punto di vista o le sue opinioni personali, si esprime in terza persona e il testo che ne risulta comunica l'idea che la storia raccontata sia una verità indiscutibile che non può e non deve essere messa in discussione dal lettore (Paxton, 2002). Lo stile retorico adottato dalla maggior parte dei manuali induce una lettura superficiale del testo storico, così i lettori sono poco inclini a prestare attenzione al sotto-testo (Wineburg, 1991; 1998).

Questa modalità di esposizione tradisce di fatto una concezione dello studente inteso come 'ricevente' e non come 'partecipante' al processo di costruzione della conoscenza. Anche se non in tutti i testi storiografici esperti la voce dell'autore è presente nella stessa misura - molto dipende dagli obiettivi che l'autore si pone, dalla sua concezione della storia, dal pubblico al quale il testo è destinato, dal suo stile personale (Paxton, 1999) -,

¹⁵⁹ Paxton ha fornito alcuni esempi di come il metadiscorso si manifesti nei testi esperti: «Authors express their views about the information in a text by using attitudinal metadiscourse. Examples include *emphatics*, such as "without a doubt", which indicate an assertion's degree of certainty; statements regarding *saliency*, such as "still more critical", which make clear beliefs about importance; *evaluative* phrases, such as "unfortunately", which present attitudes toward a fact or idea; and *hedges*, such as "The student may feel that this is unlikely, but..." which indicate the degree of uncertainty» (2002, p. 199).

¹⁶⁰ Paxton ha ripreso il termine dispregiativo *textbookese* sempre da Crismore (1984).

essa è, come si è visto nel terzo capitolo, una delle caratteristiche maggiormente distintive.

4.5. La tematizzazione

Gli storici prestano molta cura alla tematizzazione: propongono il tema scelto in modo chiaro e significativo sin dall'inizio, lo delimitano spazialmente e temporalmente, forniscono gli opportuni elementi contestuali e ne confermano la notabilità riferendosi alla tradizione e ponendo in relazione il passato con il presente.

Una delle critiche mosse ai manuali è che essi, invece, non prestano sufficiente attenzione alla tematizzazione: scorrendo semplicemente l'indice di molti di questi testi ci si può rendere conto di come i percorsi tematici spesso siano poco chiari e/o poco significativi (Mattozzi, 2013a, p. 54), di come solitamente i temi scelti afferiscano all'area politico-diplomatica (Bellafronte, 2001, p. 12) e di come, improvvisamente e senza logica, si 'salti' da un argomento all'altro (Deon, 1986, p. 186; Mattozzi, 2007, p. 458). In questo modo lo studente non riesce nemmeno a comprendere di cosa si stia parlando.

Nei testi scolastici trovano posto tante conoscenze collegate tra loro solo tramite gli operatori temporali di /contemporaneità/ o /successione/, non gerarchizzate in funzione di un argomento focale (Mattozzi, 1995, p. 24). I testi esperti, invece, sono «sistemi di conoscenze gerarchizzate» funzionali allo svolgimento del tema; le singole conoscenze non sono isolate e autonome, ma inserite in una rete di relazioni che le legano le une alle altre (Mattozzi, 1995, p. 24).

Una buona tematizzazione può promuovere l'interesse e la motivazione degli studenti, ridurre il senso di insignificanza che questi ultimi provano di fronte a testi che parlano del passato come si fa nei manuali (Mattozzi, 2004, pp. 60-61) e fornire loro un primo orientamento per la comprensione (Mattozzi, 2013a, p. 55).

4.6. La dimensione spazio-temporale

Nel capitolo precedente si è visto come i concetti di spazio e di tempo siano fondanti in storia.

I manuali trasmettono informazioni ed evidenziano relazioni spazio-temporali in modo diverso rispetto ai testi esperti. Negli ultimi anni si sono arricchiti di testi non continui (grafici, carte geo-storiche, tabelle ecc.) che, però, vengono considerati da molti docenti

e studenti elementi poco importanti. Le carte geo-storiche, ad esempio, sono spesso considerate accessori di riempimento più che strumenti funzionali alla formazione spazio-temporale (Mattozzi, Di Tonto, 2000). Eppure nelle *Indicazioni nazionali 2012* si legge che lo studente al termine del primo ciclo di istruzione deve essere in grado di localizzare e collocare spazialmente e temporalmente fatti, processi ed eventi storici e di costruire grafici e mappe spazio-temporali per organizzare le conoscenze apprese. Egli deve, inoltre, sapersi rappresentare spazialmente le relazioni che legano i fatti a luoghi distanti dalla sua esperienza di vita nel tempo e nello spazio (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Per trasmettere un determinato sistema di conoscenze, il manualista, come l'autore di testi esperti, può presentare i fatti anche in un ordine diverso da quello in cui essi si sono verificati: fatti contemporanei possono essere presentati nel testo in successione o lontani gli uni dagli altri, fatti immediatamente successivi nell'ordine naturale possono essere 'graficamente' distanti tra loro. Gli studenti, però, tendono ad identificare l'ordine espositivo con l'ordine temporale sicché se un fatto viene presentato prima di un altro ciò vuol dire per loro che è accaduto prima. Di qui la necessità di metterli in condizione di compiere operazioni di comprensione della struttura temporale del testo non solo per acquisire informazioni, ma anche per poter considerare criticamente quanto vi trovano scritto¹⁶¹.

Riporto di seguito un esempio tratto da Mattozzi¹⁶² il quale ha messo a confronto il modo in cui un manuale e un testo esperto contestualizzano spazialmente e temporalmente le ultime invasioni in Europa:

Ecco un esempio di riduzione delle date a tutela di scolari della scuola media:

"Le ultime invasioni. [...] Dal nord si mossero genti scandinave, i Vichinghi [...] alcuni gruppi scesero lungo i fiumi russi penetrando nelle vaste pianure orientali. Altri si diressero verso l'Islanda, la Scozia e l'Irlanda. Altri ancora sbarcarono in Francia, minacciando ripetutamente Parigi e mettendo in crisi la dinastia carolingia. Si stanziarono in Normandia [...]. Altri infine, varcato lo stretto di Gibilterra, si insediarono nella Sicilia, che strapparono agli Arabi. Agli Arabi Saraceni si dovettero le innumerevoli incursioni lungo le coste europee del Mediterraneo. Da est, infine, giunse una ennesima minaccia. Nell'897, gli Ungari varcarono il basso Danubio e i Carpazi, dilagando nelle pianure della Pannonia [...]" (*Spazio, tempo e società*, vol. 1, p. 362, Juvenilia, Bergamo 1989).

In questo secondo caso possiamo avvalerci del confronto con un testo esperto per capire la differenza di trattamento delle date. Ecco il testo che G. Duby scrive a proposito delle medesime invasioni:

"Localizziamo prima, brevemente, le incursioni di cui l'Occidente cristiano fu vittima. Le prime vennero dalla Scandinavia. [...] Gli annali collocano la data delle loro prime apparizioni nel 786-796 sulle coste dell'Inghilterra, nel 795 su quelle dell'Irlanda e nel 799

¹⁶¹ Mattozzi, *Operazioni cognitive e conoscenze storiche: un esempio da un manuale*, reperibile all'indirizzo <http://digilander.libero.it/retestoria/materiali/esempiodamanuale.htm> (consultato in data 12/04/2016).

¹⁶² Ibidem.

su quelle della Gallia. Simultaneamente i Danesi si imbarcarono in avventure marittime [...] Inizialmente essi si lanciarono in fulminee incursioni di saccheggio, ma dopo l'834 intrapresero spedizioni su scala più ampia. Bande di razziatori stabilirono basi permanenti all'imboccatura dei fiumi, lungo i quali essi risalirono sempre più lontano attaccando Londra (saccheggiata nell'841), Nantes, Rouen, Parigi, Tolosa. Fra l'856 e l'862 la Gallia fu sottoposta alla pressione più grave. Dopo l'878, più di metà dell'Inghilterra anglosassone era in mano ai Vichinghi. Nel Mediterraneo, corsari salpati dai porti dell'Africa settentrionale e soprattutto della Spagna musulmana assalivano le navi cristiane. Essi saccheggiavano anche le regioni costiere: attacchi sono attestati in Italia già nell'806. [...]" (Duby, 1983).

Dal punto di vista spaziale entrambi sono sufficientemente chiari e precisi, ma non sempre si verifica una situazione così felice: molti manuali non prestano abbastanza cura alla localizzazione e collocazione spaziale dei fatti, forniscono piuttosto informazioni generiche che disorientano gli studenti e non permettono loro di comprendere le relazioni che legano i fatti tra loro e i fatti a quello spazio (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Dal punto di vista temporale, invece, ci sono più riflessioni da fare: mentre il testo esperto indica in modo chiaro le date e le usa per comunicare al lettore che le invasioni avvennero in tempi diversi ma in modo continuo e vigoroso, il manuale fornisce un'unica data (l'897) e lascia intendere che le popolazioni del Nord partirono nello stesso momento dai rispettivi territori e, in brevissimo tempo, invasero alcune regioni dell'Europa (ma non dice quando ciascuna arrivò).

Lo studente non può capire che le invasioni non furono contemporanee, anzi l'autore rinforza in lui questa idea omettendo date o altri indicatori temporali che avrebbero potuto segnalare questo scarto.

Ci sono anche manuali che, all'inverso, eccedono nel fornire date. Se da un lato consentono, in questo modo, di collocare correttamente gli eventi sull'asse del tempo, dall'altro trascurano i rapporti temporali tra gli stessi in termini di durata, periodo e contemporaneità (Bellafronte, 2001, p. 12).

4.7. Egemonia della narrazione e dell'asserzione

Come si è visto nel capitolo precedente, oggi gli storici accordano le loro preferenze più che ad opere di sola narrazione, ad opere di sintesi, alla problematizzazione e alla «ricostruzione pluridimensionale» (Mattozzi, 1978, p. 69).

Anche da questo punto di vista i manuali presentano un certo ritardo rispetto ai cambiamenti che si vivono in ambito disciplinare: propongono, infatti, interi capitoli e paragrafi a dominanza narrativa in cui vengono ricostruite sequenze di fatti, eventi, azioni e processi secondo uno sviluppo cronologico-lineare (lettura diacronica della storia) e, in

questo modo, fanno apparire la ricostruzione come certa e definitiva (Mattozzi, 2007, p. 453).

La storia, però, non possiede una sua realtà al di fuori del testo storico perché è costruita dagli storici: ciascuno di loro possiede una propria filosofia della storia, focalizza la sua attenzione su diversi temi e problemi, segue iter conoscitivi e interpreta in modi differenti. Queste diversità di fatto contraddicono l'idea che possa esistere una narrazione del passato vera e condivisa da tutti (Rabitti *et alii*, 2008, p. 12).

Il discorso manualistico, e in generale qualunque forma di riduzione sommaria di scritture precedenti a scopo didattico o divulgativo, presenta una modalità di esposizione prevalentemente assertiva (Scarano, 2004, pp. 76-77). Nei testi esperti, invece, la modalità è mista (sono presenti anche enunciati dubitativi o negativi) e l'asserzione, pur essendo presente, non è mai assoluta o dominante al punto tale da 'zittire' completamente l'autore (Scarano, 2004, pp. 76-77; cfr. anche Deon, 1996, p. 105).

Una narrazione assertiva, non problematica, non dà ragione delle diverse posizioni assunte dagli storici rispetto ad un determinato tema/problema (Penoncini, 1991, p. 60).

In questo quadro si riesce ben a comprendere come le uniche spiegazioni presenti nei manuali siano presentate sotto forma di elenchi e si basino in prevalenza sulla concatenazione causa-effetto (Mattozzi, Di Tonto, 2000). Essendo presentati come semplici elenchi di causa-effetto, i nessi individuati dall'autore (per cui egli fa ricorso a generalizzazioni empiriche o leggi universali che quasi mai sono rese esplicite) devono essere inferiti dai discenti (Lastrucci, 1989)¹⁶³. Il ragionamento ipotetico che è alla base della spiegazione viene eliminato portando via con sé ogni traccia di problematizzazione (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Su alcuni manuali si cerca di porre rimedio a questa mancanza, ma relegando le spiegazioni argomentate a sezioni separate rispetto al corpo del testo in cui si ricostruiscono i fatti, come se esse fossero un «lusso superfluo» (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Anche le interpretazioni, che si fondano su giudizi valutativi e derivano più o meno esplicitamente dall'orientamento ideologico dell'autore, nei manuali appaiono occultate, con il risultato che gli studenti non riescono a distinguere tra spiegazioni che hanno una portata 'oggettiva' (anche se occorre che comprendano che tutta la ricerca è frutto di

¹⁶³ Le inferenze, però, non si possono fare se il testo non fornisce sufficienti informazioni e/o se gli studenti non possiedono determinate preconoscenze.

interpretazione) e interpretazioni che «muovono da principî e teorie non suscettibili di controllo empirico» (Lastrucci, 1989, p. 468).

Il discorso storico esperto è un discorso in cui lo storico si manifesta, è «personalizzato»; il discorso manualistico, invece, appare spesso «depersonalizzato»: gli autori dei manuali difficilmente ‘fanno capolino’ nel testo e sembra che sia la storia a parlare cosicché il senso della neutralità e della certezza della conoscenza ne risultano accresciuti (Bellafronte, 2001, p. 11).

Le spiegazioni e le interpretazioni, private delle argomentazioni a sostegno (che coincidono essenzialmente con le fonti), diventano «affermazioni con valore apodittico» (Deon, 1996, p. 105).

Non saldando il suo ‘debito’ nei confronti dell’autore e delle fonti, il testo manualistico impedisce agli studenti di comprendere il «carattere provvisorio e spesso ipotetico» sia delle affermazioni sui fatti sia delle valutazioni e delle ipotesi esplicative (Perillo, 1997, p. 96).

Come dicevo prima, oggi sempre più manuali di storia riportano fonti storiche di varia natura (iconografiche, documentarie ecc.), però, a differenza di quanto avviene nel testo esperto, esse non sono presentate a supporto di quanto riportato nel corpo del testo. Molto spesso sono fonti «senza tempo e senza contesto», slegate e non funzionali a quanto l’autore scrive nella trattazione (Deon, 1986, p. 189). Occorrerebbe, secondo Deon (1986), indicarne scopo, destinatario, natura, momento di produzione, autore e inserirle direttamente nel testo senza relegarle nell’apparato paratestuale che, oltretutto, nella normale attività didattica, viene raramente utilizzato o, come già detto, ritenuto importante dagli studenti (Deon, 1986, p. 189).

Per quanto riguarda le descrizioni, che pure sono presenti nei manuali per la scuola primaria i cui studenti sono impegnati, secondo quanto stabilito nelle *Indicazioni nazionali del 2012*, nello studio dei quadri di civiltà, si deve sottolineare che esse vengono progressivamente abbandonate nei testi rivolti alle scuole secondarie di primo e, ancor più, di secondo grado. Nel momento in cui si affronta la storia dal XVI secolo in poi, la descrizione della vita materiale, economica e sociale dei gruppi umani viene progressivamente trascurata per far spazio alla rappresentazione del «divenire», quindi alla narrazione (Mattozzi, 1996, p. 110).

Nei testi manualistici, anche per la scuola secondaria, occorrerebbe fare più spazio sia alla descrizione sia all’argomentazione, cosa che avviene di rado e che, quand’anche avviene, dà spesso origine a testi che risultano soltanto confusi.

In un articolo del 1992 Deon ha comunicato i risultati di una piccola ricerca condotta su alcuni brani tratti da un manuale. Ne è emerso un dato sorprendente: il manuale era caratterizzato da sequenze prive di una sicura dominanza comunicativa, l'autore passava continuamente dalla narrazione alla descrizione all'argomentazione senza una chiara e sicura strategia.

Il fatto che le tre tipologie testuali siano presenti in un manuale, ma in modo confuso e non funzionale, rende, secondo Deon, il testo di difficile comprensione per gli studenti i quali si sentono disorientati e non riescono a capire quale sia la reale intenzione comunicativa.

4.8. Complessità lessicale, concettuale e sintattica

Secondo alcuni studiosi i manuali scolastici per la scuola primaria e secondaria di primo grado sono i più complessi oltreché i meno comprensibili (Deon, 1997, p. 45) e ciò mina fortemente la qualità della comunicazione didattica (Colombo, 2013, pp. 39-40).

Uno degli obiettivi di apprendimento fissati dalle *Indicazioni nazionali 2012* prevede che lo studente al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado abbia acquisito e sappia utilizzare il linguaggio disciplinare specifico.

Il lessico è il primo e più importante veicolo di informazione (Deon, 1986, p. 185): attraverso di esso, con processi di astrazione sempre più alti, lo studente accede a conoscenze 'lontane' dalla sua esperienza di vita (Calò, Ferreri, 1997, p. 9). Tuttavia, nel momento in cui si trova a leggere la pagina di un manuale di storia, l'alunno si trova a dover affrontare una grande difficoltà: le parole impiegate hanno «lungi depositi di significato» (Deon, 1992, p. 158). Quando incontra parole come *democrazia* o *popolo* egli deve essere in grado sia di cogliere il significato della parola in sé sia di scoprire cosa quella parola denotava in quel preciso tempo e in quel determinato spazio (Deon, 1992, p. 158).

Convinti che il manuale di storia debba essenzialmente essere affrontato come un problema linguistico, molti autori hanno cercato, negli ultimi anni, di offrire testi più scorrevoli e chiari ricercando la lingua più semplice e adatta agli studenti e offrendo ausili per la comprensione di nodi contenutistici, lessicali e concettuali ritenuti fondamentali (Deon, 1997, p. 43).

Alcuni si sono orientati verso scelte lessicali sempre più ampie, polisemiche e generiche (Deon, 1996, p. 103), ad esempio parlando di *soggetti* anziché di *persone* (Colombo,

2013, p. 48). Il ricorso a questo tipo di termini impedisce, però, di dare ragione delle sfumature semantiche che i referenti acquistano in tempi e spazi diversi (Deon, 1986, p. 185).

Comunicare attraverso un lessico sempre più vacuo¹⁶⁴ e astratto, lontano dalla realtà in cui lo studente vive, impedisce che quest'ultimo metta a confronto il presente e il passato e che trasferisca per analogia un significato da una realtà conosciuta ad una sconosciuta che esige inferenze (Deon, 1992, p. 158; 1996, p. 103; cfr. anche Lastrucci, 1989, p. 476). Il ricorso a termini generici impedisce al lettore di comprendere i concetti che vengono da essi veicolati poiché egli non riesce a collegarli a immagini mentali (Colombo, 2013, p. 48; cfr. anche Deon, 1992, p. 158). Eppure dietro una pagina di storia non c'è che una realtà, sebbene passata, fatta di scenari di miseria, fame, sangue, di «vita vera» che il lettore dovrebbe riuscire a 'vedere' (Colombo, 2013, p. 49)¹⁶⁵. Astrarre significa sottrarre «ogni colore, sapore, odore di vita e di morte» alla narrazione storica (Colombo, 2013, p. 50).

Nel momento in cui è impossibile non ricorrere a termini complessi, molti manualisti forniscono in nota o in piccoli glossari definizioni esplicative. In genere, però, utilizzano termini dello stesso livello di astrazione di quelli di partenza: ne derivano per gli studenti solo ulteriori problemi (Lastrucci, 1989, p. 467). Pensare di risolvere le difficoltà con una definizione lessicale «impoverisce il senso dei concetti ed elude la "operazione di chiarificazione e di contestualizzazione di un concetto che costituisce un momento di grande importanza nell'apprendimento storico" (Girardet, 1983: 284)» (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

Questi interventi sono comunque ritenuti sufficienti da quanti credono che gli ostacoli che gli studenti incontrano nello studio della storia non riguardino prioritariamente il lessico e che, se problemi vi sono in tal senso, vi si può porre rimedio attraverso la mediazione dell'insegnante e lo svolgimento di attività propedeutiche come esercizi di scavo della parola, di analisi in diacronia dei lemmi, di scomposizione, di storia di alcune parole-chiave, di ricerca del tempo di attestazione ecc. (Deon, 1997, pp. 44-45)¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Deon (1992) ha proposto l'esempio della parola *popolo* che, sebbene sembri tanto semplice, non è affatto piena di significato, non indica qualcosa di reale e di concreto per gli studenti (p. 158).

¹⁶⁵ Colombo ha citato l'articolo *L'antilingua* pubblicato da Italo Calvino su «Il Giorno» del 3 febbraio 1965. Nell'articolo Calvino cercò di individuare la causa dell'imperante antilingua e la trovò nell'odio per se stessi: «La motivazione psicologica dell'antilingua è la mancanza d'un vero rapporto con la vita, ossia in fondo l'odio per se stessi».

¹⁶⁶ Panighel ha dedicato un capitolo del suo *La Grammatica della Storia* (2000) ad esercizi mirati per 'affrontare' parole facili, difficili e impossibili (pp. 21-24).

Deon (1992) ha fatto notare un'ulteriore caratteristica dei manuali di storia: l'uso continuo di sintagmi costituiti. Gli autori dei libri di testo tendono ad impiegare formule preconfezionate composte da un nome accompagnato sempre dagli stessi aggettivi e, talvolta, dagli stessi avverbi: dei commerci si dice spesso che *sono floridi*, delle battaglie si dice che sono *cruente*, dei governi che durarono *a lungo*. Non solo questo genere di sintagmi sono semanticamente vuoti (di fatto non comunicano nulla al lettore), ma, a causa della loro presenza, si ha ancor più l'impressione che la storia sia stata scritta una volta per tutte e che i manuali pubblicati ogni anno siano solo parafrasi e/o variazioni di una prima, vera e unica versione (Deon, 1992, p. 159).

Nonostante gli autori cerchino di proporre testi linguisticamente più semplici e dispensino strumenti ausiliari, il grado di complessità dei manuali non si è ridotto in modo congruo, anche a causa del fatto che, trattandosi di una scrittura sintetica (ottenuta di frequente per semplificazione, parafrasi o sintesi di testi quasi mai esperti e molto spesso di grado superiore), non è possibile spiegare ogni nuovo concetto o sviluppare in modo esauriente tutte le connessioni logiche fra le diverse informazioni (Lastrucci, 1989a, p. 14; cfr. anche Cavadi, Pallotti, 2013, p. 64). L'alunno è, di conseguenza, costretto a fare molte ipotesi e molte inferenze, magari senza avere le necessarie prenoscenze.

I testi manualistici sono ricchi di concetti-chiave, spesso, però, gli studenti non possiedono conoscenze (in termini di dati e informazioni) o capacità (di elaborazione e di organizzazione) pregresse necessarie per poterli comprendere oppure può accadere che le loro prenoscenze interferiscano con la comprensione, magari a causa della presenza di «schemi incongrui» (Mattozzi, Di Tonto, 2000)¹⁶⁷.

Nei manuali i concetti sono ridotti a parole non sostenute dalle relative informazioni primarie. Veyne ha esemplificato questo problema prendendo in considerazione il concetto di *famiglia romana*: se il lettore lo incontra nel testo senza che gli vengano fornite ulteriori precisazioni non avrà le basi per poter capire se e in che cosa essa fosse differente rispetto alla famiglia cinese, a quella islamica o alla famiglia di oggi (Veyne, 1973, pp. 241-242). Concetti come quello di *famiglia*, espressi tramite termini mutuati dal linguaggio della vita quotidiana, portano il lettore inesperto a restare insensibile al

¹⁶⁷ Analizzando due brevi testi tratti da un sussidiario, Mattozzi e Di Tonto (2000) hanno rilevato la presenza di concetti comuni (campagna, azienda agricola...), concetti peculiari (*curtis*, *mansi*), concetti storiografici (comuni, crisi del '300, rivolte popolari, signorie...). Gli stessi autori hanno fatto notare che, in alcuni casi, vengono impiegati concetti non pertinenti al contesto e all'epoca trattata (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

loro uso specialistico, cioè ad un uso contestualizzato da un punto di vista spazio-temporale (Ghidotti, 1998, p. 113).

C'è, inoltre, da considerare che i manualisti prestano solitamente maggiore attenzione alla definizione dei concetti nei testi indirizzati ai gradi d'istruzione più alti quando, invece, sarebbe necessario avere maggiore cura degli studenti che iniziano il loro percorso di istruzione e che si vanno formando «la loro dotazione basilare di informazioni e di categorie storiografiche» (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

In un testo esperto lo storico non condensa - come il manualista fa e, almeno in parte, è costretto a fare sempre a causa della tendenza verso la storia generale - i contenuti in poche righe, anzi spesso si dilunga sulla spiegazione e sulla storicizzazione dei concetti, proprio come avviene in tutte le discipline scientifiche. Se si analizzasse un qualsiasi manuale destinato all'insegnamento di una scienza, come ad esempio la biologia, si noterebbe che i concetti-chiave vengono solitamente

spiegati ed illustrati mediante definizioni, esempi, diretti riferimenti all'esperienza, chiari ed espliciti ausili contestuali, e vengono introdotti secondo un ordine propedeutico che riproduce l'organizzazione gerarchica dell'apparato concettuale della relativa disciplina. La struttura del manuale, in questo caso, è rigidamente dettata da tale ordinamento logico, poiché proprio la spiegazione dei concetti rappresenta, in definitiva, la finalità essenziale del testo. (Lastrucci, 1989, p. 467)

Un manuale di storia è, invece, strutturato secondo un ordine logico-cronologico degli eventi che «solo episodicamente e molto indirettamente corrisponde ad un ordinamento logico nella presentazione dei concetti», che non vengono comunque mai adeguatamente spiegati e illustrati (Lastrucci, 1989, p. 467).

I problemi non riguardano soltanto la complessità lessicale e concettuale, ma anche la complessità sintattica dei periodi, che si presentano elaborati e fortemente 'compressi' (Deon, 1996, p. 103).

Deon ha distinto tre tipi di linguaggio storico manualistico: quello *informativo* o *referenziale*, che secondo l'autore è il più lineare e pulito, quello *discorsivo/narrativo*, che «va a danno della chiarezza dell'informazione, appiattisce fatti ed eventi nei tempi narrativi» e quello *interpretativo/argomentativo* caratterizzato da un periodare complesso ricco di subordinate di secondo e terzo grado, di connettivi causali e conclusivi e di aggettivi valutativi (Deon, 1986, pp. 186-187; cfr. anche Lastrucci, 1989, p. 467).

Sia il secondo sia il terzo tipo di linguaggio limitano la possibilità che gli studenti stabiliscano relazioni autonome, non preventivamente vincolate, tra i fatti (Deon, 1986, p. 187) e/o che operino una critica rispetto a quelle imposte dallo storico.

La presenza di ipotassi, comunque, potrebbe rappresentare un problema di minore entità se si svolgessero in classe esercizi di riconoscimento dei connettivi e dei tipi di legami che impongono tra le varie parti del discorso, non limitandoli alle ore dedicate all'insegnamento dell'italiano, ma svolgendone anche durante le ore dedicate allo studio del testo storico.

In conclusione si può affermare che semplificare il manuale dal punto di vista linguistico lasciandone inalterata la struttura, che potrebbe essere inadeguata a causa di concettualizzazioni poco chiare, di conoscenze inadatte o insufficienti, di difetti dal punto di vista della logica delle connessioni e della struttura dei blocchi testuali, non fa che accrescerne la non accettabilità (Mattozzi, 2013a, p. 54).

4.9. La leggibilità dei manuali

Nel paragrafo precedente ho spesso fatto riferimento, in modo più o meno diretto, alla leggibilità e alla comprensibilità del manuale¹⁶⁸.

Colombo ha definito la leggibilità come

un insieme di variabili intrinseche al testo e misurabili che risultano statisticamente correlate alla sua comprensione da parte di campioni di lettori, misurata con prove standardizzate. L'indice di leggibilità consente di prevedere la facilità/difficoltà con cui un testo può essere affrontato per certe sue caratteristiche intrinseche di scorrevolezza; non può ovviamente prevedere le difficoltà che nascono dal contenuto o dal modo in cui sono organizzate e distribuite le informazioni, tanto meno quelle connesse alla conoscenza preventiva dell'argomento e ad altre variabili concernenti soggettivamente il lettore. (Colombo, 2013, p. 40)

La leggibilità è quindi legata alla comprensibilità, ma solo in parte.

Gli *indici* più semplici che la misurano si basano su due fattori: la lunghezza media delle parole e la lunghezza media della frasi. È stato statisticamente accertato che in una lingua le parole più rare e difficili tendono ad essere più lunghe e che le frasi più lunghe sono in genere più complesse dal punto di vista sintattico (Lucisano, Piemontese, 1988; Piemontese, 1996, pp. 81 e ss.).

¹⁶⁸ Riprenderò il discorso su leggibilità e comprensibilità del testo nel paragrafo 6.3.

Diverse ricerche, tra le quali segnalo quella di Colombo (2013, pp. 40-43), hanno dimostrato che la maggior parte dei manuali esaminati presenta un indice di leggibilità non adeguato al livello di scolarità cui sono indirizzati.

Edoardo Penoncini (1991) ha elencato una serie di caratteristiche che il manuale deve possedere per essere considerato leggibile: 1) periodi mediamente di venti-venticinque parole, mai superiori alle quarantacinque-cinquanta; 2) una gradualità dal primo al terzo volume; 3) presenza di sottolineature, corsivo o grassetto per segnalare i termini propriamente storici; 4) paragrafi non eccessivamente lunghi e possibilmente monotematici; 5) titolatura significativamente rappresentativa del nucleo centrale del capitolo o del paragrafo (Penoncini, 1991, p. 60).

4.10. La comprensibilità dei manuali

Diverse ricerche, di cui Paxton (1999) ha fatto un'ampia rassegna fino alla fine degli anni '90, hanno indicato tra le criticità dei manuali la difficoltà di comprensione, in particolare evidenziando il loro non tenere in debita considerazione l'enciclopedia personale degli studenti e come questa influenzi la costruzione dei significati.

Colombo ha dato la seguente definizione di testo *comprensibile*: un testo viene considerato comprensibile quando si ritiene che il lettore cui è indirizzato «sia in grado di estrarne una rete di conoscenze e di integrarla in quelle che già possiede» (Colombo, 2013, p. 43).

Come si vedrà più approfonditamente nel sesto capitolo, il processo di comprensione è in larga parte inferenziale: solo una parte delle informazioni e dei collegamenti tra di esse sono espliciti nel testo (altrimenti ogni testo dovrebbe avere carattere enciclopedico); altre informazioni e relazioni sono implicite e possono essere colte solo attraverso un'attività inferenziale che fa inevitabilmente appello alle preconoscenze del lettore (Colombo, 2013, p. 43).

L'analisi della comprensibilità di un testo, a differenza di quella della leggibilità, è di tipo qualitativo perché occorre individuare fattori di difficoltà che sfuggono alla 'misurazione':

Ad esempio, sul piano della sintassi misurare la lunghezza delle frasi è importante, ma a parità di lunghezza le espressioni passive, impersonali, le nominalizzazioni¹⁶⁹ pongono problemi di elaborazione più complessi. Sul piano lessicale, parole brevi e di uso comune possono essere meno comprensibili se usate in sensi inconsueti o metaforici¹⁷⁰. Sul piano dei legami coesivi, i nessi impliciti o distanziati pongono richieste di inferenze che per alcuni lettori possono essere difficili se non impossibili. (Colombo, 2013, p. 43)

Secondo Giorgio Cavadi e Gabriele Pallotti i maggiori ostacoli alla comprensione del discorso storico manualistico sono l'eccessiva presenza di elementi fattuali (che - in questo caso in senso positivo - non richiedono né attività inferenziale né problematizzazione né argomentazione di modelli di spiegazione) e di periodi ricchi di generalizzazioni, ricapitolazioni o concettualizzazioni che rendono impossibile un apprendimento che non sia solo mnemonico (Cavadi, Pallotti, 2013, p. 62).

4.11. Il ruolo dell'insegnante nella scelta del manuale e nella predisposizione di attività che agevolino gli studenti nell'approccio al libro di testo

Le criticità del manuale evidenziate nei paragrafi precedenti richiedono una seria riflessione.

Gli esperti di didattica della storia e gli storici che si sono interessati ai problemi dell'insegnamento della loro disciplina non pensano attualmente ad un'eliminazione del manuale, piuttosto ad un suo uso flessibile e mai esclusivo.

Come ho ricordato ad inizio capitolo, alcuni lo hanno indicato come strumento funzionale alla predisposizione di percorsi di «lettura selettiva» e di operazioni di «smontaggio del testo» (Brusa, 1991), altri come «strumento di consultazione», come «memoria esterna» (Ricuperati, 1982a, p. 199) utile perché offre nel modo più sintetico possibile un corposo

¹⁶⁹ La *nominalizzazione* consiste nell'impiego di nomi derivati da verbi e aggettivi che trascinano con sé gli argomenti (soggetto e complementi) del verbo o dell'aggettivo da cui derivano. Le nominalizzazioni presenti nell'esempio che segue e segnalate con il corsivo sono, di fatto, frasi condensate in sintagmi nominali: «L'*aumento della popolazione*, facendo crescere il numero di contadini addetti alla *coltivazione dei campi*, rendeva possibile *l'aumento della produzione*; a sua volta *la maggiore disponibilità di prodotti agricoli* alimentava una ulteriore *crescita demografica*» (Colombo, 2013, pp. 47-48). Cfr. anche §3.12.2. e § 5.1.

¹⁷⁰ Le metafore possono creare agli studenti non pochi problemi di comprensione. Colombo (2013) ha fatto diversi esempi mostrando come il loro impiego non sia scomparso, anzi alcune metafore - come ad esempio «la *polveriera balcanica*» - sono diventati dei veri 'tic' della manualistica storica (Colombo, 2013, p. 44).

insieme di «dati razionali», anche se frutto di una «cultura specifica» (Ricuperati, 1982a, p. 198).

La scelta del libro di testo non deve essere effettuata solo sulla base del livello di facilità linguistica, ma soprattutto valutandone la struttura: tipo, quantità e qualità di conoscenze fornite, evidenza e qualità delle connessioni, struttura dei blocchi testuali (che devono essere di tipologia mista, come quelli esperti, con blocchi descrittivi di aspetti, contesti, situazioni, blocchi narrativi di ricostruzione dei fatti, dei processi collegati attraverso chiari legami temporali e logici e blocchi argomentativi che abbiano forza dimostrativa grazie alla trasparenza delle connessioni logiche), chiarezza delle concettualizzazioni ecc. (Mattozzi, 2013a, p. 54).

L'aspetto linguistico, però, non si può sottovalutare ed è per questo che l'insegnante dovrà favorire negli studenti l'acquisizione di una serie di abilità, di concetti e di schemi mentali che rendano più agevole lo studio del libro di testo attraverso attività propedeutiche.

Ne *La grammatica della storia* (2000), ad esempio, Panighel ha proposto una serie di esercizi per gli studenti che si trovano a dover fronteggiare manuali di storia spesso poco comprensibili e traboccanti di informazioni che raramente sono in grado di gestire. Nel testo vengono proposti esercizi, da effettuarsi partendo dal manuale in adozione, relativi a nodi linguistici (i meccanismi di coesione, l'uso del nome in funzione particolare, il lessico specifico, i collegamenti tra le informazioni), a nodi disciplinari ampi (gli scopi del testo, l'uso del verbo, il tempo e lo spazio) e a nodi disciplinari specifici (individuazione degli argomenti, struttura dei paragrafi) intervallati da brevi note teoriche¹⁷¹.

Un discorso specifico va fatto per i concetti storici. Si è detto che in molti manuali i concetti non solo spesso non vengono spiegati, ma non vengono nemmeno storicizzati. Occorre, allora, intervenire su diversi fronti: 1) abituare gli studenti a storicizzare i concetti facendo capire loro che ognuno di essi assume sfumature di significato diverse a seconda del tempo e dello spazio; 2) fornire una base informativa primaria sufficientemente ampia e profonda per favorire l'apprendimento di un certo concetto; 3) programmare un iter di costruzione dei concetti storici tenendo conto del loro grado di complessità, del livello scolastico e delle preconcoscenze degli studenti; 4) partire dalla concettualizzazione di aspetti e fenomeni della realtà vissuta dagli studenti per fornire loro una base informativa più familiare (Mattozzi, Di Tonto, 2000).

¹⁷¹ Un lavoro simile è stato fatto per studenti di scuola primaria da Luciana Coltri (2013) che ha proposto una serie di schede che permettono all'alunno di orientarsi sul libro di testo.

Mattozzi e Di Tonto (2000) hanno suggerito la creazione di uno «schedario dei concetti», uno strumento che consente di redigere, per ciascun concetto-chiave incontrato, una scheda, ampliabile e ristrutturabile, che contenga «la base informativa e/o la schematizzazione della concettualizzazione appresa».

Trovandosi, a volte, nella condizione di dover utilizzare testi inadeguati, l'imperativo chiave è quello di operare delle scelte. Deon (1986, p. 190) e Mattozzi (1995, pp. 24-25) hanno, come altri, suggerito di iniziare operando una selezione e una riduzione dei contenuti mettendo però in guardia sia da un'eccessiva semplificazione contenutistica sia da un'eccessiva semplificazione testuale perché ci si esporrebbe al rischio di banalizzazione (Cavadi e Pallotti, 2013, p. 61).

L'insegnante, ovviamente, deve essere in grado di ponderare «il peso specifico cognitivo e culturale da attribuire alle singole conoscenze storiografiche» (Mattozzi, 1995, p. 25).

Una riduzione dei contenuti concede il tempo necessario per acquisire «quel corpus di principi teorici e metodologici che costituiscono la “grammatica” di base delle scienze storico-sociali» (Lastrucci, 1989, p. 478), per soffermarsi più a lungo sulle «strutture» a discapito dell'elenco dei fatti (Veyne, 1973, p. 384) e per integrare il manuale con altri strumenti come testi esperti, fonti storiche, materiale audiovisivo e così via (Penoncini, 1991).

Il passo successivo consiste nello smontare, nel ristrutturare (Brusa, 1991) o nel riscrivere il manuale (Lotti, 2015), attività in cui dovrebbero essere coinvolti sia gli insegnanti sia gli studenti.

4.12. Impiego dei testi storiografici esperti in un contesto didattico

Rousseau (1762) non si fidava di quanto riferivano gli storici poiché essi - diceva - fanno congetture scegliendo, tra diverse menzogne, quelle che più somigliano alla verità.

Molti esperti di didattica della storia non sono d'accordo col filosofo francese e, anzi, suggeriscono di utilizzare testi divulgativi o testi storiografici esperti adatti alla trasposizione in un contesto didattico (Mattozzi, 2013a, p. 55; Deon, 1996, p. 104 e 107; Rabitti *et alii*, 2008; Ghidotti, 1999) perché essi, se ben strutturati, risultano spesso più comprensibili di una pagina di manuale «dai mille impliciti da sciogliere» (Deon, 1996, p. 106).

In un articolo pubblicato nel 1979 Edoardo Grendi vide nell'uso della storiografia a lui contemporanea (soprattutto quella analitica e problematica orientata allo studio di nuovi

temi e nuove problematiche considerati tutti ugualmente rilevanti) uno strumento per abbandonare la didattica della storia basata sul *sensu comune storiografico* che si concretizzava, secondo lui, nei manuali in quanto propongono una storia eurocentrica, fatta esclusivamente di vicende politiche, di vicende economiche, di movimenti di idee e in quanto rappresentano il divenire umano come un percorso di *ascesa della razionalità*. Naturalmente non tutti i testi storiografici esperti sono ‘virtuosi’ - in fondo solo ancora pochi gli storici che scrivono per un pubblico non specializzato di lettori -, ma alcuni si prestano più di altri ad essere proficuamente trasposti a fini didattici (Mattozzi, 2013a, p. 57).

Intorno agli anni ‘90 del secolo scorso si discusse a lungo della didattica laboratoriale che prevedeva per lo studente l’acquisizione di conoscenze a partire dallo studio e dall’analisi delle fonti storiche.

Penoncini si è espresso, però, in questo modo:

Personalmente vedrei l’approccio a un tema partendo dal testo; il documento mi serve nella misura in cui mi permette ulteriori chiarimenti e mi dà informazioni complementari: credo che abbia poco senso far leggere direttamente e interamente le clausole di un trattato di pace quando io le posso trovare riassunte in un libro. (Penoncini, 1991, p. 61)

A livello normativo le *Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali per i “Piani di Studio Personalizzati” nella scuola primaria del 2002* smorzarono l’entusiasmo di quanti sostenevano la necessità e la reale possibilità che gli studenti facessero esperienza diretta di ricerca storica, deviando, invece, le energie verso la predisposizione di esperienze conoscitive *analoghe* comunque non fagocitanti l’intero monte orario.

Nelle *Indicazioni nazionali del 2012*, ultime in ordine di tempo, si richiama l’attenzione sulla necessità che gli studenti intraprendano percorsi didattici volti ad approfondire le conoscenze prodotte dagli storici che, oltre ad essere innumerevoli e in accrescimento, «sono sottoposte a continua revisione a seconda del mutare dei rapporti tra passato e presente». Lo strumento idoneo, dati i tempi lunghi delle modifiche editoriali dei manuali, può essere il testo esperto.

I testi storiografici esperti possono fungere, per gli studenti, da ‘laboratori’ attraverso i quali esercitare una serie di operazioni cognitive e di manipolazione delle informazioni (Mattozzi, 2001, p. 42). Il loro impiego consente agli insegnanti di «uscire dalle strettoie»

imposte dall'uso esclusivo del manuale e di affrontare temi di storia generale, settoriale o locale per i quali l'offerta editoriale è ancora scarsa (Mattozzi, 2001, p. 42).

Di norma i testi esperti sono lunghi e/o complessi, quindi l'insegnante deve operare una trasposizione: «trasporre vuol dire fare la spola non solo tra il testo/i esperto/i di riferimento e il testo didattico da costruire (e il campo didattico dove ci sarà l'incrocio con i riferimenti psico-cognitivi), ma, innanzitutto, tra il campo storiografico e il campo didattico» (Mattozzi, 2007, p. 455).

Per poter trasporre testi esperti è necessario che l'insegnante possieda determinate competenze professionali:

esse riguardano l'analisi della struttura dei testi storici esperti e/o divulgativi, la loro comprensione, la ristrutturazione, la selezione e la sintesi delle informazioni, la riscrittura, la invenzione dell'apparato didattico, la coerenza tra testi e materiali iconici (carte geostoriche, mappe, immagini di monumenti e di reperti museali e di opere d'arte). (Mattozzi, 2007, p. 466)

Il docente deve compiere un movimento continuo tra il sapere storico e il sapere didattico: trasporre correttamente un testo esperto significa conoscere profondamente il modo in cui il sapere storico che esso veicola è stato elaborato e seguire, in prima istanza, una gerarchia conoscitiva del sapere.

I testi che risultano dalle operazioni di trasposizione

devono essere semplici nella misura del possibile ma rispettosi del rigore, della precisione e della coerenza delle informazioni e delle concettualizzazioni che possono costituire i nuclei fondanti del sapere disciplinare. Il rigore storiografico esige che sia definito con esattezza il tema della conoscenza dichiarando il periodo e lo spazio per i quali sono valide le informazioni organizzate nel testo. (Mattozzi, 2007, p. 460)

Il compito non è affatto semplice. Negli anni Novanta l'Associazione Clio '92 portò avanti un progetto per 'riconfigurare' a fini didattici due testi storiografici esperti riguardanti la schiavitù nel mondo greco (Deon, 1997, pp. 46-48). Ne scaturirono tre diverse versioni parafrastiche di lunghezza diversa e con relazioni diverse rispetto al testo di partenza. La più breve, lunga trenta righe (lunghezza simile a quella di un paragrafo di manuale), sembrava, almeno apparentemente, completa dal punto di vista informativo e semplice da un punto di vista lessicale e sintattico. Tuttavia i ricercatori scoprirono che il breve testo presentava le stesse criticità di una pagina di manuale: astrattezza, assenza di precisi riferimenti temporali e spaziali, mancanza di informazioni su aspetti concreti della vita quotidiana vicini a realtà verificabili e confrontabili col presente (Deon, 1997, p. 48).

Si può ben comprendere a quali difficoltà vada incontro un docente che deve operare una trasposizione.

Nel caso dei manuali, che spesso sono parafrasi e sintesi di altri testi, il primo ad essere ‘colpito’ è l’apparato informativo. Le informazioni che vengono di solito eliminate sono quelle di cornice o di contesto: i precisi riferimenti temporali e spaziali (ad esempio, nei manuali si possono trovare ‘formule’ del tipo *Gli uomini di quel tempo*), le descrizioni e le preconoscenze che, però, sono indispensabili per comprendere fatti ed eventi. Queste sottrazioni si concretizzano in sintagmi astratti, vuoti e generici, privi di «vera informazione» (Deon, 1997, pp. 48-49).

Se per necessità di sintesi da un testo argomentativo vengono ad esempio eliminate le sequenze descrittive e narrative, lo si priva dei dati che supportano e sostanziano l’argomentazione stessa lasciando intatti solo dei residui apodittici, cioè affermazioni generiche e conclusive ‘svuotate’ e riprodotte in un semplice elenco (Deon, 1997, p. 52). Nel 2001 Mattozzi ha condotto una serie di esperienze sull’imparare storia in biblioteca per formare lettori di storia, prima nell’ambito di un corso di formazione del LANDIS (Laboratorio di didattica della storia), poi nell’ambito del Progetto lettura “Fahrenheit” patrocinato dal Provveditorato agli Studi e dal Comune di Bologna in collaborazione con la Biblioteca per ragazzi della stessa città e tre gruppi di insegnanti afferenti alla scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado (la proposta del ‘fare storia in biblioteca’ si adatta, infatti, ad ogni età).

Saper effettuare una ricerca bibliografica in biblioteca permette agli studenti di prendere coscienza del fatto che il sapere non è tutto contenuto nei manuali, ma che esistono una pluralità di risorse da utilizzare «che danno rappresentazioni ora complementari ora concorrenti dei fatti del passato» e dei problemi (Mattozzi, 2001, p. 43).

In biblioteca si possono reperire testi storiografici anche a carattere divulgativo che, opportunamente trasposti, contribuiscono alla costruzione della conoscenza storica e all’acquisizione di abilità di studio (capacità di orientarsi in biblioteca, di consultare cataloghi e indici di libri, di individuare e selezionare porzioni di testi pertinenti al tema della ricerca) utili anche nelle altre discipline scolastiche (Mattozzi, 2001, p. 42).

Edoardo Sanguineti (1997), interrogatosi sull’insegnamento della letteratura basato sull’uso dei manuali di storia letteraria e delle antologie, si è pronunciato a favore della creazione da parte degli studenti di antologie ‘personali’ fatte di pagine strappate «da cento e più libri letti». Questa, secondo lui, sarebbe la strada maestra per generare negli studenti il piacere della lettura.

La stessa strada la indicava Bruner (1996) per la storia quando, a conclusione di una riflessione sul rapporto tra storia insegnata e storiografia, si chiedeva: «È così bizzarro, considerato quello che sappiamo del pensiero umano, proporre che la storia non venga insegnata senza insegnare anche la storiografia?» (Bruner, 2009, p. 164).

Capitolo 5

Ricerche sulla comprensione del testo storico

I testi rivestono un ruolo centrale e strategico nel processo di insegnamento-apprendimento. Essi vengono impiegati in ambito didattico, e sono stati studiati nell'ambito della ricerca, secondo due differenti approcci pedagogici: trasmissivo e partecipativo (Wade, Moje, 2000). Secondo il primo approccio il ruolo del testo è principalmente quello di trasmettere informazioni ad uno studente 'contenitore' che le recepisce passivamente; secondo l'approccio partecipativo, invece, il testo deve essere impiegato assieme a tanti altri strumenti e coinvolgere lo studente in qualità di *costruttore* di conoscenze (Wade, Moje, 2000).

Nelle scuole i testi di cui si fa maggior uso sono i manuali, ma sono molti a rivendicare un posto di primo piano per altri tipi di risorse.

Secondo il punto di vista che ho sostenuto nella presente ricerca, per poter costruire conoscenza storica è utile predisporre in ambito didattico percorsi che prevedano la lettura, la comprensione e l'analisi di testi storiografici esperti che presentano, come si è visto, caratteristiche differenti rispetto alla maggior parte dei manuali in adozione.

Propongo di seguito una breve panoramica, non esaustiva, su alcune ricerche condotte a livello nazionale e internazionale nell'ambito di diversi gradi di istruzione, dalla scuola primaria all'università, sulla comprensione e l'uso dei testi storici. Le ricerche sono presentate in ordine cronologico; ho descritto alcuni studi sulla comprensione del lessico e dei concetti storici e sulla personalizzazione della storia in due paragrafi separati per comodità di esposizione.

Ritengo doveroso sottolineare che molte di queste ricerche hanno un carattere 'misto', nel senso che i ricercatori hanno sovente utilizzato, nell'ambito dello stesso studio, testi storiografici esperti, fonti primarie e manuali, soprattutto per poter effettuare confronti e rilevare differenze.

5.1. Ricerche specifiche sui manuali di storia

Come si è visto nel capitolo precedente, molti hanno criticato i manuali per la loro inadeguatezza e diversi studiosi hanno condotto specifiche ricerche per esaminarne la struttura, alcuni proponendo modi per migliorarli.

In Italia Corda Costa (1989) ha condotto un'indagine sulla capacità di comprensione di otto testi scritti tra cui due brani di argomento storico ridotti o adattati da manuali scolastici. Alla ricerca hanno partecipato 231 soggetti, frequentanti la terza media, che, dopo la lettura dei brani, hanno dovuto rispondere ad alcune domande a risposta chiusa (in numero variabile da 6 a 10) «finalizzate ad identificare il livello di competenza lessicale, semantica e di comprensione dei ragionamenti contenuti nei brani» (1989, p. 208). Per ciascun brano sono stati calcolati l'indice di leggibilità di Flesch e un indice di complessità sintattica¹⁷² costruito appositamente. I risultati delle prove di comprensione sono stati messi in rapporto con entrambi questi indici in modo da poter evidenziare eventuali correlazioni.

Per il brano di storia sociale (riguardante le condizioni di lavoro nel primo periodo della rivoluzione industriale) Corda Costa ha rilevato che l'elevata complessità sintattica e la scarsa leggibilità avevano contribuito - ma non erano sufficienti a spiegare interamente - a generare la notevole difficoltà di comprensione mostrata dai risultati. L'analisi degli item ha messo in evidenza la difficoltà degli studenti nella comprensione di termini disciplinari specifici come *manodopera* e *classe* e nella comprensione del significato globale del brano. La ricercatrice ha concluso, per quanto riguarda questo primo brano, che le difficoltà e il disagio degli allievi erano stati determinati dall'impostazione complessiva e dall'accostamento al discorso storico. Anche se il secondo brano (relativo alle prime fasi della colonizzazione delle terre dell'Ovest da parte degli americani) era caratterizzato da un'alta complessità sintattica e da una leggibilità media, il test di comprensione della lettura ha fatto registrare buoni risultati. Secondo la ricercatrice i migliori risultati potevano essere imputati alla maggior confidenza degli studenti con l'argomento trattato nel brano¹⁷³.

¹⁷² L'indice di complessità sintattica messo a punto teneva conto di: «numero medio di proposizioni per periodo, numero di proposizioni subordinate su periodo, congiuntivi e condizionali su indicativi, modi infinitivi (gerundi, infiniti, participi) su subordinate» (Corda Costa, 1989, p. 208).

¹⁷³ La ricerca ha previsto anche una seconda prova: gli studenti hanno dovuto scrivere un breve riassunto di uno degli otto brani, alcuni prima e altri dopo l'esecuzione della prova di comprensione. L'intento è stato quello di «verificare se riassumere per iscritto un brano letto è abilità che mette in gioco una capacità di produzione scritta legata a capacità di lettura» (Corda Costa, 1989, p. 212). I risultati di questa seconda

Beck ha condotto, lavorando con altri ricercatori, diverse ricerche sui manuali, dapprima con l'intento di analizzarli (Beck, McKeown, Gromoll, 1989), successivamente con l'obiettivo di valutare l'impatto di testi modificati sulla comprensione. Gli esiti delle varie ricerche hanno mostrato che i manuali possono essere resi più comprensibili e recuperati come strumento di apprendimento nonostante spesso siano scritti male, manchino di coesione e di coerenza e siano poco chiari.

Con McKeown e altri (Beck, McKeown, Sinatra, Loxterman, 1991) la stessa ricercatrice ha cercato di verificare se e in quale misura manuali riscritti in modo più chiaro in termini di contestualizzazione e di evidenza dei rapporti causa-effetto potessero portare ad un miglior apprendimento della storia. Le ricercatrici hanno fatto leggere ad 85 alunni di scuola elementare otto testi riguardanti la Rivoluzione Americana: quattro brani sono stati tratti da un manuale, gli altri quattro erano versioni riscritte di ciascuno di essi. L'obiettivo è stato quello di appurare la capacità degli studenti di comprendere le due versioni di ogni brano e di ricordarne le idee principali. I risultati hanno mostrato, in modo statisticamente significativo, che gli studenti ricordavano più informazioni e rispondevano correttamente a più domande di comprensione (ad esempio relative alla relazione tra gli eventi) dopo la lettura delle versioni riscritte. Secondo le ricercatrici, quindi, riscrivere i manuali intervenendo sulla coerenza, sulla chiarezza e sulle relazioni logiche favorisce la comprensione.

Le stesse ricercatrici, in un'indagine successiva condotta su 48 studenti di 5° grado (McKeown, Beck, Sinatra, Loxterman, 1992), hanno cercato di capire se fornire un bagaglio di preconcoscenze agli studenti prima della lettura di un brano manualistico rivisto in termini di coerenza avrebbe comportato un diverso livello di comprensione dello stesso. I soggetti partecipanti hanno inizialmente seguito un modulo per acquisire delle conoscenze sulla Rivoluzione americana. Successivamente hanno letto otto brani relativi allo stesso argomento: quattro erano stati tratti da un manuale, gli altri quattro erano versioni riscritte (per aumentarne la coerenza) di ciascuno di essi. Dopo ogni sessione di lettura gli studenti hanno dovuto ripetere con proprie parole quanto avevano appena letto e rispondere ad alcune domande aperte di comprensione. Confrontando i dati ottenuti in questa ricerca con quelli ottenuti nella ricerca del 1991 (Beck, McKeown, Sinatra, Loxterman, 1991), le ricercatrici hanno evidenziato che la comprensione del testo migliora sensibilmente se agli studenti viene fornito un bagaglio di conoscenze prima

prova hanno mostrato che l'attività di produzione (riformulazione) è relativamente autonoma rispetto alla capacità di comprensione analitica del brano.

della lettura dei brani riscritti. I risultati hanno suggerito, quindi, che è necessario un uso *congiunto* dei due strumenti: le preconoscenze sono, infatti, più utili se il testo è coerente perché ciò dà modo allo studente di combinarle con le informazioni presenti nel testo per creare una rappresentazione significativa.

Beck (Beck, McKeown, Worthy, 1995) ha poi condotto un'altra ricerca, sempre su un campione di alunni di scuola elementare (4° grado). Insieme alle sue colleghe ha individuato un altro elemento che può influenzare la comprensione del testo, la 'voce', ed ha cercato di valutare se e in che misura un testo dotato di 'voce' - un testo che presenta, cioè, elementi e forme linguistiche tipiche del linguaggio orale - possa influenzare il coinvolgimento degli studenti e migliorare la loro comprensione del contenuto principale. Beck e le sue colleghe hanno, a questo scopo, utilizzato quattro versioni di uno stesso brano tratto da un manuale: la versione originale, una versione rivista per aumentarne la coerenza, una versione rivista in termini di 'voce' e una versione rivista sia in termini di coerenza sia di 'voce'.

Subito dopo aver completato la lettura di una delle quattro versioni, i partecipanti sono stati invitati a ripetere con parole proprie quanto avevano appena letto e a rispondere ad alcune domande aperte di comprensione. La stessa prova è stata ripetuta dopo una settimana.

La versione modificata in termini di coerenza e 'voce' ha fatto registrare risultati migliori sia in termini di ricordo sia in termini di risposta alle domande aperte, mentre la versione modificata solo in termini di coerenza ha portato a risultati migliori, ma solo in termini di ricordo, rispetto alla versione originale e a quella modificata solo per la 'voce'. I risultati registrati dopo una settimana non si sono significativamente discostati da quelli rilevati la settimana precedente.

Nel 1997 Paxton ha condotto una ricerca in parte collegata a quella appena descritta tesa ad appurare l'impatto dell'autore *visibile* (che nel testo parla in prima persona, rivela le proprie opinioni personali e altro di sé) sulla lettura e sulla comprensione dei testi storici. Scendendo più nel dettaglio, i dati ricavati sono stati analizzati per studiare l'influenza della 'presenza' dell'autore sulla costruzione della conoscenza storica, sull'atteggiamento verso i testi e verso la storia come disciplina di sei studenti frequentanti il secondo anno di scuola superiore.

In accordo con Crismore (1984) Paxton si è dichiarato convinto che, se usato appropriatamente, il *metadiscorso*¹⁷⁴ (il modo in cui lo storico si ‘intromette’ nel testo per comunicare le proprie opinioni o per guidare il lettore) può aiutare i lettori a comprendere meglio l’argomento di cui si discute e la prospettiva dell’autore.

Per prima cosa i sei partecipanti hanno dovuto completare un questionario affinché potesse essere valutato il loro atteggiamento verso la storia come materia scolastica e come disciplina in generale e verso i manuali. Successivamente hanno letto due testi, uno «anonimo» e un altro «visibile» (p. 237) contenutisticamente identici (quadro sulla civiltà egizia), con lo stesso livello di difficoltà ma stilisticamente differenti.

Durante la lettura tutti gli studenti hanno dovuto pensare ad alta voce e, in seguito, rispondere a un’intervista semi-strutturata. Attraverso alcune domande conclusive il ricercatore ha poi chiesto a ciascuno quale dei due testi considerasse più affidabile e veritiero.

Il testo ‘visibile’ - redatto dallo stesso Paxton - era scritto in prima persona (singolare e plurale), era chiaramente indirizzato al lettore (direttamente o indirettamente) e faceva largo uso di strategie retoriche metadiscorsive, ad esempio per informare il lettore dell’importanza di certe informazioni, sottolineare ostacoli, offrire valutazioni sulle informazioni considerate ecc. Il testo ‘anonimo’, tratto da un manuale, era scritto in terza persona, rivelava poco dell’autore, delle sue opinioni personali e del punto di vista assunto. Le strategie retoriche erano sostanzialmente usate per mantenere l’anonimato.

Dai protocolli del *pensiero ad alta voce* è emerso che gli studenti che avevano letto per primo il testo ‘anonimo’ ripetevano ciò che avevano appena letto semplicemente con altre parole, avanzavano più richieste di ulteriori informazioni rispetto agli studenti che avevano letto per primo l’altro testo, si dichiaravano più annoiati, interagivano meno con l’autore (ad esempio si riferivano meno all’autore chiamandolo direttamente in causa durante il pensiero ad alta voce) e mostravano un legame meno ‘forte’ con le informazioni contenute nel testo (gli studenti che avevano iniziato dal testo ‘visibile’, invece, cercavano di crearsi un’immagine mentale partendo da quelle informazioni).

Le interviste semi-strutturate hanno fatto registrare una netta preferenza degli studenti (cinque su sei) per il testo ‘visibile’. Quattro studenti su sei hanno esplicitamente paragonato il testo ‘anonimo’ ad un’enciclopedia, mostrando così una certa ‘avversione’ per quello stile. Il testo ‘visibile’ è riuscito, invece, a catturare la loro attenzione ed è stato

¹⁷⁴ Per la definizione dettagliata di *metadiscorso* rimando al paragrafo 4.4.

considerato più interessante, meno noioso e stilisticamente simile alla lezione dell'insegnante.

Anche l'immagine dell'autore che i partecipanti si sono creati dopo aver letto i due brani è un dato degno di nota: l'autore del testo 'anonimo' è stato immaginato dai partecipanti molto distante socialmente da loro, più vecchio dell'altro, di sesso maschile, vestito in modo formale e legato a uno stile di insegnamento tradizionale.

L'ultima domanda dell'intervista prevedeva che gli studenti dicessero cosa avevano imparato sulla ricerca storica leggendo i due testi. Il testo 'visibile', al contrario dell'altro, includeva diversi indizi su come l'autore aveva ottenuto le informazioni: frasi come *I geografi ci dicono...* oppure *Quando studio antiche civiltà, solitamente inizio da...* erano state inserite per coinvolgere gli studenti nel percorso di costruzione della conoscenza. Tutti gli studenti hanno notato che nel testo 'visibile' l'autore forniva indicazioni su come aveva condotto la sua ricerca.

Per ciò che riguarda le domande conclusive cinque studenti su sei hanno indicato il testo 'anonimo' come il più affidabile e veritiero. Secondo Paxton gli studenti hanno accordato massima fiducia al brano manualistico proprio per il suo carattere impersonale e per il tono onnisciente. Il testo 'visibile', in cui erano stati usati, ad esempio, termini o locuzioni che esprimevano dubbio o incertezza, è stato percepito come inaffidabile e 'di parte' (troppo ancorato al punto di vista 'parziale' dell'autore).

Questi ultimi dati sottolineano, secondo Paxton, che gli studenti non solo ignorano cosa siano realmente la storia e la ricerca storica, ma che sono talmente assuefatti a manuali difettosi dal punto di vista dell'epistemologia storica che finiscono col diventare solo «condiscendenti assimilatori di informazioni» (Paxton, 1997, p. 245). Durante la lettura dei testi 'anonimi' gli studenti sono andati solo alla ricerca dei fatti più importanti e hanno cercato di memorizzarli, non hanno intavolato un 'dialogo' né con le informazioni veicolate dal testo né con l'autore come, invece, avevano fatto durante la lettura del testo 'visibile'.

A conclusione del suo articolo Paxton si è chiesto come sia possibile pensare che testi come quelli manualistici possano facilitare lo sviluppo di una lettura esperta e di una comprensione storica in senso lato.

Crawford e Carnine (2000) hanno esaminato l'organizzazione del manuale confrontando l'influenza sull'apprendimento rispettivamente di un libro di testo organizzato intorno a concetti storici (ad esempio come l'industrializzazione può aver influenzato i modelli di

immigrazione) e di un libro di testo organizzato in modo tradizionale (lista di eventi, sviluppo cronologico-lineare, a volte tematico, raramente concettuale).

Nel loro studio 81 studenti di 8° grado sono stati divisi in due gruppi: al primo è stato fatto usare il manuale tradizionale, al secondo il manuale organizzato per concetti. I partecipanti hanno dovuto poi svolgere un test strutturato di profitto e hanno dovuto scrivere un breve saggio. Il gruppo di studenti che aveva utilizzato il manuale organizzato per concetti ha fatto registrare una migliore performance nel test rispetto all'altro, ma non sono state registrate significative differenze rispetto al saggio.

Afflerbach e VanSledright (2001) hanno condotto una ricerca sul modo in cui gli studenti interpretano risorse inserite nel manuale oltre al testo principale (ad esempio, estratti di fonti storiche primarie, dipinti, passi letterari, grafici ecc.). Agli studenti partecipanti, frequentanti il 7° grado, è stato chiesto di leggere due brani riguardanti la colonizzazione americana, uno tratto da un manuale 'innovativo' nel quale erano inseriti altri due testi (un passo di un diario e una poesia) e uno tratto da un manuale tradizionale. Gli studenti hanno pensato ad alta voce durante entrambe le letture rendendo espliciti i processi di costruzione del significato.

I risultati hanno evidenziato che i partecipanti che avevano più confidenza con altri tipi di testo sono riusciti, nonostante le difficoltà incontrate a livello lessicale e sintattico (nel caso del diario lessico e sintassi arcaici, nel caso della poesia lessico complesso), a sviluppare più connessioni tra i testi, ma pochi studenti sono riusciti a fare un confronto tra di essi e solo uno ha dimostrato di aver effettuato una lettura 'attraverso' il testo.

I ricercatori hanno anche notato che i risultati conseguiti e l'impegno profuso nello svolgimento del test da alcuni studenti era stato influenzato da informazioni precedentemente acquisite (nel caso di alcuni studenti attraverso la visione del film della Disney *Pocahontas*).

Gli autori hanno concluso che arricchire i manuali con altri testi può migliorarne la comprensione e favorire i collegamenti tra informazioni ricavate anche da altre risorse.

Nell'intento di comprendere quale tipo di conoscenza sia richiesta per la loro comprensione Chambliss e Murphy (2002) hanno studiato il modo in cui 65 studenti di 4° e 5° grado si rappresentano la struttura globale di un testo argomentativo. Ai partecipanti sono stati fatti leggere tre testi argomentativi, due tratti da un manuale (non in adozione nelle classi dei partecipanti) e uno tratto da un libro edito dalla Maryland Historical Society parzialmente modificato dai ricercatori.

Ciascun testo aveva la medesima struttura (frasi che esplicitavano la tesi, dati a supporto e giustificazioni che collegavano i dati alla tesi) e il medesimo contenuto (la storia del Maryland, lo Stato di appartenenza degli studenti).

Dopo la lettura agli studenti è stato chiesto di indicare l'idea principale¹⁷⁵ dell'autore e di scrivere quali dati l'autore aveva portato a supporto di questa idea. Anche se molti bambini - sia dell'una sia dell'altra classe - hanno dimostrato di non essere in grado di costruirsi un'adeguata rappresentazione della struttura argomentativa dei tre testi, le differenze riscontrate hanno suggerito che tale abilità si sviluppa progressivamente: gli studenti più grandi sono, infatti, riusciti a rappresentarsi, anche se in modo ancora generico, l'argomentazione, sono stati più propensi a recuperare i dati in più paragrafi, sono stati in grado di inferire la tesi e di rappresentare il contenuto in un testo (anche se solo sotto forma di elenco).

I due ricercatori sono giunti alla conclusione che la struttura globale del testo argomentativo e i diversi modelli di discorso disciplinare devono essere oggetto di specifico insegnamento a scuola; anche i giovani allievi dovrebbero essere in grado di individuare una tesi e gli argomenti a supporto in un testo argomentativo per arrivare a sviluppare uno *schema* globale di questa tipologia testuale.

Paxton ha condotto un altro studio (2002) cui hanno partecipato 30 studenti di scuola secondaria. Il suo scopo è stato quello di studiare se e in quale misura la *visibilità* dell'autore influenzi il modo in cui gli studenti non solo leggono e pensano, ma scrivono di storia.

Per questa ricerca è stato scelto un argomento storico controverso: l'assassinio di Cesare. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi da 15. A ciascuno sono stati fatti leggere sette documenti riguardanti l'argomento scelto, ma mentre un gruppo ha iniziato con la lettura di un testo introduttivo riscritto dai ricercatori per accentuare la visibilità dell'autore (un testo scritto in prima persona, in cui l'autore si introduce frequentemente nel discorso per rivelare opinioni, prospettive e informazioni epistemologiche), l'altro ha iniziato con la lettura di un brano tratto da un libro di testo scritto in terza persona in cui l'anonimo autore rivelava poco circa le sue opinioni, punti di vista e forniva scarse informazioni

¹⁷⁵ I ricercatori hanno preferito il termine *idea principale a tesi* perché più legato al curriculum della scuola, quindi più 'familiare' per gli studenti.

epistemologiche. Gli altri sei documenti includevano fonti primarie e secondarie¹⁷⁶ e variavano tra loro rispetto al livello di visibilità dell'autore.

Dopo aver letto i sette documenti ciascuno studente ha dovuto scrivere un breve saggio; a un sotto-campione di sei studenti, tre per gruppo, è stato chiesto di pensare ad alta voce sia durante la lettura dei testi sia durante la scrittura del saggio.

Gli studenti che hanno iniziato il percorso leggendo il brano introduttivo con un elevato livello di visibilità dell'autore hanno mostrato la tendenza ad instaurare una sorta di 'conversazione mentale' con l'autore e con il testo, sono stati in grado di giudicare sia l'autore sia il discorso e hanno riflettuto di più sul tema storico presentato.

I punteggi conseguiti¹⁷⁷ nei brevi saggi scritti dagli studenti dei due gruppi hanno evidenziato una differenza significativa solo rispetto al criterio *livello di visibilità dello studente-autore nel testo*.

Gli studenti inseriti nel gruppo dell'autore 'visibile' sono stati più inclini a scrivere il loro saggio in prima persona e a manifestare il proprio ragionamento, hanno espresso giudizi personali sull'autore, sul suo stile di scrittura e sull'affidabilità delle conclusioni cui era giunto, hanno mostrato una maggiore consapevolezza dei lettori (si sono riferiti ad essi direttamente ponendo loro domande o rispondendo alle loro ipotetiche domande), hanno scritto saggi più lunghi e si sono dimostrati in grado di leggere i testi storici 'tra le righe', raccogliendo indizi relativi alle pratiche disciplinari. In breve hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento e hanno fatto sentire la loro 'voce'.

Gli studenti del gruppo 'autore anonimo' hanno proceduto, proprio come era accaduto nella ricerca del 1997, leggendo i testi solo per trovare i fatti importanti e hanno fatto un 'copia e incolla' dei documenti, non hanno manifestato le loro opinioni né hanno messo in evidenza il punto di vista degli autori dei documenti letti.

Anche se i risultati non dimostrano che la forte 'presenza' dell'autore trasformi automaticamente gli studenti da *historical knowledge-tellers* in *full-blown knowledge transformers*, questa sembra essere, per Paxton (2002), la direzione giusta in cui muoversi. Se la storia è fatta di tante interpretazioni, spesso contrastanti, e non di singole verità, i libri di testo devono riflettere questa natura.

¹⁷⁶ I testi usati sono stati: una lettera scritta da Marco Bruto, una lettera scritta da Cicerone (presente il giorno dell'assassinio), due storie scritte da due autori romani contemporanei di Cesare, un saggio pubblicato nel 1985 e un brano tratto dal *Giulio Cesare* di Shakespeare.

¹⁷⁷ I punteggi sono stati assegnati in base a: 1) macrostruttura generale del saggio; 2) uso dei documenti; 3) livello di *visibilità* dello studente-autore nel saggio; 4) presa di posizione dello studente sull'argomento analizzato; 5) livello di consapevolezza dell'esistenza di diverse prospettive sulla morte di Giulio Cesare.

Gli studi di Porat (2004) hanno mostrato che la lettura e la comprensione del manuale di storia sono influenzate dalle idee e dalle preconoscenze degli studenti. La sua ricerca, condotta in Israele, ha visto coinvolti undici allievi di scuola superiore ai quali è stato fatto leggere un brano tratto da un manuale. Il testo era incentrato su un importante evento del conflitto israelo-palestinese (l'incidente di Tel Hai) in occasione del quale un gruppo di arabi palestinesi uccise diversi coloni ebrei.

Gli studenti sono stati divisi in due gruppi: del primo facevano parte studenti frequentanti una scuola laica e liberale appartenenti alla classe media, dell'altro facevano parte studenti, provenienti perlopiù da aree rurali, frequentanti una scuola religiosa e conservatrice.

Inizialmente i ricercatori hanno chiesto agli studenti di scrivere un resoconto su quanto conoscevano dell'incidente avvenuto nel 1920 e, subito dopo, li hanno intervistati su quanto avevano scritto. Successivamente agli studenti è stata fatta leggere e riassumere oralmente la versione che dell'evento forniva il libro di testo. Dopo un anno agli stessi studenti è stato chiesto di scrivere un nuovo resoconto sulla base di quanto ricordavano.

Porat ha potuto constatare che, prima di intraprendere la lettura, gli studenti frequentanti la scuola laica avevano una visione più moderata del conflitto e attribuivano colpe ad entrambe le fazioni in lotta; gli studenti della scuola religiosa, invece, tendevano ad assumere una posizione più radicale, a schierarsi a favore della fazione israeliana essendo influenzati dalla versione leggendaria della vicenda che presentava i coloni ebrei come eroi e attribuiva tutta la colpa dell'incidente ai palestinesi. I due gruppi hanno risposto diversamente alla lettura del resoconto contenuto nel manuale: gli studenti della scuola laica hanno accolto il resoconto fornito dal libro di testo, mentre gli studenti della scuola religiosa hanno mantenuto le loro precedenti posizioni prendendo dal libro di testo solo quelle parti che potevano supportare la versione leggendaria.

Con la loro ricerca Schleppegrell, Achugar e Oteíza (2004) hanno sottolineato che rendere esplicito il modo in cui i manuali comunicano determinate idee e informazioni fornisce agli studenti un valido supporto per la loro comprensione.

Convinte che linguaggio e contenuto non possano mai essere separati, le ricercatrici hanno messo a punto una serie di strumenti per l'*analisi grammaticale funzionale* del libro di testo che sono stati poi impiegati da un docente su un campione di 29 studenti di 8° grado¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Le ricercatrici, particolarmente interessate al tema della comprensione del testo negli studenti L2, hanno sottolineato che circa il 15% degli studenti partecipanti apparteneva a questa 'categoria'.

Orientare l'attenzione sul linguaggio, hanno sostenuto le ricercatrici, permette agli studenti di rispondere a domande come *Quali eventi storici sono presentati? Come sono presentati? Da quale punto di vista? Chi ha preso parte agli eventi? Quali voci sono presenti e quali assenti dal testo? Perché il testo è organizzato in questo modo e cosa dice del punto di vista dell'autore?* e, quindi, di arrivare ad una comprensione più profonda.

Attraverso osservazioni in classe, interviste e analisi dei manuali in uso in California le autrici hanno individuato una serie di ostacoli linguistici che gli studenti si trovano a dover affrontare quando leggono il libro di testo e che, spesso, ne compromettono la comprensione.

Nella maggior parte dei manuali - hanno sostenuto - la storia è presentata come una lista di eventi tra i quali il lettore deve imporre i necessari collegamenti senza poter fare affidamento su dettagli, commenti o esempi. Nel corso delle interviste gli studenti hanno fatto più volte notare questo problema, stimando i manuali difficili da seguire e noiosi e attribuendo queste caratteristiche principalmente a due cause: la presenza di parole astratte e la mancanza di spiegazioni e dettagli.

Gli ostacoli linguistici che le ricercatrici hanno identificato come i più difficili da superare per gli studenti che leggono il libro di testo sono la presenza di molte *nominalizzazioni* (una sola parola o locuzione può essere usata per rappresentare una serie di eventi - *Ricostruzione, Compromesso del Missouri* - oppure per rappresentare un insieme di agenti - *votanti, coloni* ecc.), il ragionamento che si sviluppa all'interno di una proposizione attraverso la scelta dei verbi piuttosto che tra proposizioni attraverso le congiunzioni e la presenza di relazioni di causa-effetto esplicitate attraverso l'impiego dei verbi anziché attraverso le congiunzioni (ad esempio, vengono usati verbi come *stabilì* oppure *provocò* anziché congiunzioni come *poiché* oppure *così*).

Rispetto a quest'ultimo ostacolo le ricercatrici hanno evidenziato come spesso i manuali non rendano esplicite le relazioni tra le informazioni che presentano e come, a volte, tali relazioni debbano essere comprese/individuate collegando più proposizioni anziché essere individuate all'interno di un'unica frase (ad esempio, il periodo che si apre con *In questo contesto* si riferisce a cose che sono state dette precedentemente). Inoltre, le congiunzioni sono spesso utilizzate in modo inappropriato.

Come hanno messo in evidenza anche altri studi, di cui parlerò più diffusamente nel paragrafo 5.4., i termini e i concetti spesso non vengono sufficientemente spiegati.

Gli strumenti che le ricercatrici hanno fatto utilizzare all'insegnante e agli studenti coinvolti dovevano servire a decifrare il linguaggio denso e astratto dei manuali attraverso l'analisi delle scelte grammaticali e lessicali e l'individuazione delle strategie discorsive impiegate dagli autori.

Il quadro teorico a cui Schleppegrell e le sue colleghe hanno fatto riferimento è stato quello linguistico funzionale proposto da Halliday che considera il linguaggio come una rete di sistemi attraverso cui ogni frase costruisce tre diversi tipi di significati: significati empirici (*experiential meanings*: cosa è accaduto), significati interpersonali (*interpersonal meanings*: quale ruolo giocano i vari partecipanti) e significati testuali (*textual meanings*: come sono organizzate le informazioni).

Alcuni brani tratti dal manuale sono stati analizzati dai partecipanti attraverso queste tre prospettive. Gli strumenti che gli studenti hanno utilizzato sono stati quattro:

1) il primo, la classificazione dei verbi che gli autori impiegano in accordo al tipo di significato che intendono costruire, è stato messo a punto per permettere loro di identificare i fatti importanti e comprendere il contenuto. Le ricercatrici hanno classificato i verbi in: *action verbs* (ad esempio *combattere, difendere, costruire, votare* ecc.); *saying and thinking-feeling verbs* (ad esempio *dire, esprimere, supporre* ecc.) e *relating verbs* (ad esempio *essere, avere, essere chiamato* ecc.). Questo strumento ha aiutato gli studenti a comprendere quando gli autori stavano scrivendo sugli eventi (*action verbs*), quando stavano fornendo opinioni o stavano riportando ciò che altri avevano detto (*thinking-feeling and saying verbs*) e quando stavano fornendo informazioni di contesto (*relating verbs*);

2) il secondo ha permesso agli studenti di identificare i partecipanti coinvolti negli eventi attraverso il riconoscimento dei diversi 'agenti' che solitamente trovano spazio nei manuali, da quelli umani (soprattutto individui o popoli) a quelli non umani (ad esempio: *Il Compromesso proibiva la schiavitù anche in altri territori americani*) alle entità astratte;

3) il terzo ha permesso ai soggetti coinvolti di individuare le relazioni tra i partecipanti e gli eventi narrati. Ad esempio, considerando i partecipanti, hanno compreso chi era l'agente e chi il ricevente (quindi le relazioni, anche di potere grazie all'analisi dei verbi, esistenti tra loro), esaminando i verbi hanno compreso che gli *action verbs* mostrano che *qualcuno* sta agendo su *qualcun altro*, le frasi che contengono *saying or thinking verbs* mostrano che qualcuno sta esprimendo un'opinione o altri punti di vista su qualcosa e le

frasi che contengono *relating verbs* forniscono informazioni di contesto e/o descrizioni. Questa analisi ha, inoltre, aiutato gli studenti a riconoscere il modo in cui gli autori di manuali tendono a rendere la loro scrittura oggettiva (*naturalizing events*: ad esempio usando i *relating verbs* come nella frase *I soldati erano morti* oppure usando la forma passiva come nella frase *Le strade, i ponti e le ferrovie erano stati distrutti* oppure attribuendo un evento a un agente non umano come nella frase *La guerra aveva portato enormi problemi al Sud* ecc.);

4) il quarto strumento ha aiutato gli studenti a comprendere come le informazioni fossero state organizzate dall'autore. Per riconoscere il tipo di collegamento che l'autore aveva stabilito tra i vari elementi del testo, gli studenti hanno analizzato i verbi (per individuare relazioni causali e temporali), le congiunzioni e i connettivi (per individuare relazioni di tempo, causa, condizione ecc.).

I risultati hanno portato le ricercatrici ad affermare che forse l'impiego di queste strategie di analisi del manuale permette agli studenti di comprenderlo meglio e di sviluppare una maggiore consapevolezza sul potere del linguaggio di costruire gli eventi, presentare punti di vista e organizzare le informazioni per spiegare e/o argomentare.

Twyman e Tindal (2006) hanno condotto uno studio sull'uso del manuale in versione digitale e in versione cartacea nel tentativo di comprendere se - e a che livello - la comprensione dei contenuti e le competenze di problem-solving di due gruppi di studenti che per tre settimane avevano utilizzato rispettivamente l'uno e l'altro sarebbero state diverse. Per la valutazione, i due ricercatori hanno somministrato un test strutturato a scelta multipla e hanno chiesto agli studenti di scrivere un saggio. I risultati hanno mostrato che non esistono significative differenze tra i due gruppi, quindi niente dimostra che il manuale digitale sia più 'efficace' di un manuale convenzionale.

Con uno studio condotto su 76 soggetti Bain (2006) ha cercato di capire se e come l'uso delle fonti storiche primarie modifichi il rapporto tra gli studenti e il manuale, spesso percepito come fonte di verità storiche oggettive e indiscutibili. Il ricercatore ha sviluppato con i suoi stessi studenti un'unità di apprendimento riguardante la peste diffusasi in Africa, Europa e Asia nel XIV secolo. Agli alunni sono stati proposti diversi documenti: dati d'archivio, dati etnografici, fonti primarie e dati elaborati dagli storici (stime demografiche, tassi di mortalità, indicatori economici ecc.). Usando le diverse risorse a loro disposizione gli studenti hanno poi scritto propri resoconti. I partecipanti hanno poi confrontato questi ultimi con quanto scritto sul libro di testo e hanno scritto

delle lettere indirizzate agli autori del manuale per porre loro delle domande circa le loro scelte rispetto all'argomento e ai documenti presentati. I risultati hanno mostrato che gli studenti più abili sono stati in grado di collegare gli autori e i documenti al contesto storico, hanno usato i loro stessi resoconti per giudicare la qualità del manuale e hanno sostituito all'autorità del manuale l'autorità dei propri resoconti elaborati seguendo un percorso analogo a quello seguito dagli storici di professione.

Una delle ricerche più recenti sui manuali di storia è stata condotta da Lee (2013) negli Stati Uniti. Convinta che l'obiettivo principale da raggiungere grazie all'insegnamento-apprendimento della storia sia far in modo che gli studenti imparino a ragionare storicamente, la ricercatrice ha messo a punto uno strumento, l'*Explicit Reasoning Text* (ERT), che potesse rendere visibili e comprensibili i processi della ricerca storica che sono alla base della narrazione. Lee ha ipotizzato che gli studenti possono beneficiare maggiormente del ragionamento storico se esso è reso esplicito all'interno della narrazione piuttosto che doverne trovare traccia nelle note a piè di pagina, nelle prefazioni o nella parte dedicata ai ringraziamenti.

Per testare l'efficacia del supporto e per analizzare il modo in cui gli studenti comprendevano e interagivano sia con questo sia con il manuale, Lee ha effettuato un piccolo studio esplorativo su dodici studenti di scuola superiore. Per realizzare l'ERT da utilizzare nello studio Lee si è lasciata guidare da alcuni criteri. Il testo doveva: 1) porre e rispondere a domande; 2) identificare e analizzare l'origine dei documenti presentati (*sourcing*); 3) paragonare le informazioni dedotte da un documento con quelle ricavate dagli altri per accertarsi della loro validità (*corroboration*); 4) considerare il contesto storico (*contextualization*)¹⁷⁹; 5) sviluppare/promuovere l'empatia storica¹⁸⁰; 6) mostrare la 'voce' dell'autore¹⁸¹.

Sulla base di questi criteri, per rendere questi processi di ragionamento visibili agli studenti in modo tale che potessero comprendere il pensiero storico *in azione*, la ricercatrice ha formulato una serie di domande (15) cui il testo avrebbe dovuto dare una risposta e che l'hanno guidata nella scrittura. Nell'ERT sono state incluse tre fonti primarie (la lettera di Joseph Warren ai cittadini inglesi scritta nel 1775; la testimonianza

¹⁷⁹ Come ha scritto Lee (2013, p. 39), gli storici contestualizzano collocando gli eventi e le fonti nel tempo e nello spazio.

¹⁸⁰ Gli storici usano l'empatia storica per rivelare i pensieri, le emozioni e le azioni degli uomini del passato, per cercare di comprendere il passato secondo il punto di vista di questi ultimi (Lee, 2013, p. 39).

¹⁸¹ Ricordo che il primo a parlare di strategie di *sourcing*, *corroboration* e *contextualization* è stato Wineburg (1991).

di un componente della milizia delle Colonie americane; un articolo pubblicato sul *London Gazette* nel 1775 sulla battaglia di Lexington¹⁸²) e, accogliendo le suggestioni di Paxton (1997; 2002)¹⁸³, Lee ha inserito alcuni segnali retorici che potessero rendere l'autore 'visibile'. Diversamente dal brano manualistico l'ERT poneva il problema storico in modo molto esplicito (ad esempio, Lee ha usato nell'ERT queste parole: *Non siamo in grado di comprendere ciò che è esattamente successo*). I due differivano, inoltre, per la presenza di segni di ragionamento storico visibili/espliciti e per la lunghezza. I fatti chiave, invece, erano riportati allo stesso modo da entrambi.

Gli studenti partecipanti sono stati intervistati due volte: una prima volta dopo la lettura del primo testo (che poteva essere o l'ERT o il brano manualistico) e una seconda volta dopo la lettura del secondo testo. L'intervista si articolava in tre parti: la prima parte veniva fatta prima, la seconda durante e l'ultima dopo la lettura di ciascun testo. Prima e dopo la lettura gli studenti dovevano dire cosa sapevano sulla Battaglia di Lexington e sul lavoro dello storico; durante, invece, dovevano richiamare quanto appena letto e rispondere ad alcune domande elaborate per catturare i loro processi di pensiero (ad esempio: *In questa parte l'autore presenta un diario. Perché lo fa?*).

I dati raccolti sono stati analizzati in relazione a tre macro-aree: 1) identificazione del ragionamento dell'autore; 2) coinvolgimento nel ragionamento storico; 3) comprensione dei fatti storici.

Gli studenti hanno identificato più frequentemente il ragionamento degli storici mentre leggevano l'ERT: sono riusciti ad individuare con maggiore frequenza le domande cui l'autore stava cercando di dare una risposta, a riconoscere la provenienza delle fonti cui l'autore faceva riferimento e a individuare i punti in cui l'autore faceva confronti tra i vari documenti presentati.

Gli studenti hanno avuto difficoltà nell'individuare i punti in cui erano presenti la contestualizzazione e l'empatia storica sia durante la lettura dell'ERT sia durante la lettura del brano manualistico. Tutti sono riusciti ad individuare almeno un punto dell'ERT in cui fosse evidente la contestualizzazione, ma nessuno ha capito quale obiettivo l'autore intendesse perseguire nel fare questo. Nessuno dei partecipanti è

¹⁸² L'argomento scelto è stato la Battaglia di Lexington (Rivoluzione americana). Per la scelta dell'argomento Lee si è ispirata allo studio di Wineburg (1991).

¹⁸³ In realtà Lee le ha accolte solo in parte, infatti nell'articolo esaminato si è chiesta: «If we revised textbooks to include a clear voice, it is likely that students would more clearly see the author's intent and understand the content better. But does it mean that they will also learn how to form historical problems and gather and use evidence? Does improving reading comprehension increase students' capacity to argue against textbook authors using appropriate evidence and logic?» (Lee, 2013, p. 35).

riuscito a individuare un punto nell'ERT in cui fosse presente l'empatia storica; due studenti sono riusciti, invece, ad identificare due punti nel testo manualistico.

Lee ha evidenziato che nel leggere l'ERT gli studenti non solo sono stati in grado di riconoscere il ragionamento dell'autore, ma sono stati impegnati loro stessi a pensare storicamente: hanno riconosciuto problemi aperti, si sono posti domande, hanno individuato le fonti chiedendosi se fossero o meno attendibili e veritiere, hanno confrontato tra loro i vari documenti, li hanno contestualizzati, hanno confrontato il passato col presente o con altri eventi passati, hanno riflettuto sul contesto in cui i fatti si erano svolti, hanno cercato di ricreare nella loro mente la scena della battaglia e, a volte, si sono messi nei panni dei protagonisti della 'storia'. Hanno, cioè, assunto il ruolo del ricercatore.

Leggendo l'ERT gli studenti hanno mostrato un diverso modo di leggere: non hanno solo 'processato' il contenuto, ma hanno utilizzato strumenti della ricerca storica come «question posing, corroboration, contextualization and empathy» (Lee, 2013, p. 43).

Lee ha fatto anche notare che una delle partecipanti che aveva avuto più difficoltà nella lettura dell'ERT, che aveva scarse conoscenze sulla battaglia di Lexington e che aveva dimostrato una scarsa comprensione del modo di ragionare storico, è riuscita ad utilizzare le strategie di *sourcing* e di *corroboration* per formarsi una propria idea sui fatti presentati.

Per ciò che riguarda la comprensione dei fatti storici narrati nell'ERT e nel testo manualistico non sono state, invece, rilevate differenze.

Le conclusioni cui Lee è giunta possono essere così riassunte: 1) l'ERT rende esplicito il ragionamento storico per gli studenti di scuola superiore (di conseguenza si dimostra che il ragionamento storico può essere reso evidente con successo); 2) l'ERT fornisce un modello che gli studenti possono seguire per impegnarsi nel pensare storicamente; 3) l'ERT è preferibile all'impiego esclusivo di fonti primarie.

Riguardo quest'ultimo punto Lee ha riportato che gli studenti hanno fatto un grande sforzo nel tentare di comprendere le fonti presentate nel testo manualistico, sebbene fossero versioni 'facilitate': ciò dimostrerebbe che fornire semplicemente fonti primarie agli studenti non li porta automaticamente a ragionare su di esse in modo storico. L'ERT, invece, si è rivelato uno strumento utile per aiutare gli studenti nella lettura delle fonti: gli studenti hanno avuto meno difficoltà nel comprenderle e, diversamente che per il testo manualistico, ne hanno riconosciuto l'importanza.

In conclusione il pensiero storico può essere promosso e incoraggiato, secondo Lee, modificando i libri di testo sull'esempio dell'ERT.

5.2. Ricerche sulla comprensione del testo storico

Per quanto riguarda le ricerche condotte sulla comprensione di testi storici non manualistici tengo ancora a ricordare che, nella maggior parte dei casi, non sono state 'pure' perché l'obiettivo principale di questi studi è stato per lungo tempo quello di cercare di capire quali fossero le 'mancanze' dei libri di testo e in quale modo intervenire per porvi rimedio e per non doverli abbandonare.

Queste ricerche 'miste', sebbene abbiano messo in evidenza i pregi dei testi storiografici esperti, non hanno cercato di verificarne la comprensione da parte degli studenti al fine di poterli eventualmente integrare *da protagonisti* nell'attività didattica quotidiana: essi sono stati spesso presi in considerazione solo come termini di confronto.

Lastrucci e Viana (1989b) hanno condotto una ricerca finalizzata allo studio della capacità di comprensione della lettura di testi storici di varia tipologia riguardanti la Guerra dei Trent'anni. A questo scopo hanno costruito delle prove e le hanno validate su un campione di medie dimensioni. I brani (di lunghezza compresa tra le 150 e le 250 parole) sono stati selezionati tra un ampio ventaglio di testi sia in base alla densità della terminologia specifica utilizzata sia in modo tale che, estrapolati dal loro contesto, mantenessero un'autonomia di significato. Dei cinque estratti due appartenevano alla categoria *documenti*¹⁸⁴, uno alla categoria *testimonianze coeve*¹⁸⁵, uno alla categoria *opera storiografica recente*¹⁸⁶ e uno alla categoria *manuali*¹⁸⁷.

¹⁸⁴ Nella categoria *documento* «rientrano tutte le fonti scritte che possiedono sin dall'origine una funzione normativa o prescrittiva, o comunque un valore pubblico in quanto chi ha redatto il testo era investito di pubblici uffici» (Lastrucci, Viana, 1989a, p. 12). Si trattava del quinto articolo della Pace di Westfalia e di un brano ricavato dal provvedimento *La patente religiosa di Ferdinando II* del 1627.

¹⁸⁵ Nella categoria *testimonianze coeve* rientrano le «testimonianze volontarie» (definite in questo modo da Bloch) «quali quelle redatte dagli annalisti o dagli storici di corte, ed anche quel variegato genere di letteratura memorialistica, diaristica e autobiografica che caratterizza soprattutto molta prosa dell'Ottocento [...] ma è rinvenibile in diverse forme in ogni epoca» (Lastrucci, Viana, 1989a, p. 12). Si trattava di un brano selezionato da *La Germania alla vigilia della Guerra dei Trent'anni* tratto dalle *Fontes Rerum Austriacarum*.

¹⁸⁶ Nella categoria *opera storiografica recente o attuale di ampio respiro e spessore* rientrano «quei testi che sono il risultato di un vasto lavoro di indagine o di sintesi di ricerche più specifiche, e presuppongono pertanto una copiosa raccolta di dati» (Lastrucci, Viana, 1989a, p.p. 12-13). Si trattava di un brano selezionato dal paragrafo *L'Italia si avvia al sottosviluppo* tratto dal saggio *Storia economica dell'Europa pre-industriale* di C.M. Cipolla.

¹⁸⁷ Nella categoria *manuali* rientrano quei testi «di massima sintesi possibile entro i limiti di un sufficiente rigore scientifico» che hanno ad oggetto la storia generale e finalità espressamente didattiche (Lastrucci,

Il test che gli studenti hanno dovuto svolgere dopo la lettura dei brani si articolava in cinque prove di tre tipologie differenti: 1) test di comprensione della lettura con cinque domande a risposta multipla a soluzione semplice (per l'articolo della Pace di Westfalia e la testimonianza coeva); 2) riassunto del contenuto del documento in circa 50 parole (per *La patente religiosa di Ferdinando II*) per verificare la capacità di individuare le idee fondamentali del testo; 3) completamento di due testi (per il brano tratto dal manuale e il brano tratto dal saggio di Cipolla).

All'indagine hanno partecipato 151 studenti frequentanti il quarto anno di quattro scuole secondarie di secondo grado di Roma a diverso indirizzo (due licei classici, un liceo scientifico e un istituto tecnico commerciale).

Un dato emerso dall'analisi dei risultati sembra particolarmente interessante. I ricercatori hanno calcolato per ciascuno dei cinque brani l'indice di leggibilità secondo la formula di Flesch e secondo la formula Gulpease. Successivamente hanno calcolato il coefficiente di Pearson prodotto-momento appurando l'esistenza di una correlazione non significativa tra l'indice Gulpease (preferito a quello di Flesch perché in ricerche precedenti si era rivelato maggiormente predittivo) e i punteggi medi ottenuti dal campione nelle singole prove. Lastrucci e Viana hanno, quindi, avanzato l'ipotesi che l'indice Gulpease possa considerarsi predittivo solo nel caso di testi a carattere molto divulgativo, scritti in un linguaggio comune e che fanno uso di concetti e termini tecnici solo quando sono adeguatamente introdotti e spiegati. Gli indici di leggibilità tengono conto solo della complessità sintattica e della lunghezza delle parole (caratteristiche formali del testo), mentre non tengono conto della complessità del contenuto e della presenza di nozioni e concetti complessi la cui comprensione necessita, magari, di conoscenze precedentemente acquisite. Il grado di leggibilità di un testo specialistico caratterizzato da un'alta complessità contenutistica quale quello storico sarebbe quindi del tutto indifferente rispetto alla sua effettiva comprensibilità perché essa dipende in gran parte dalle conoscenze specifiche possedute dal lettore.

I ricercatori hanno, inoltre, sottolineato come gli indici di leggibilità siano in grado di predire i livelli di comprensione di un testo solo se si conoscono i livelli medi di comprensione della popolazione «che è naturalmente destinataria di quei testi o comunque della popolazione a cui si intendono sottoporre le prove di comprensione della lettura» (Lastrucci, Viana, 1989a, p. 13).

Viana, 1989a, p. 13). Si trattava di un brano tratto dal capitolo riguardante la pace di Westfalia del libro di testo *Il cammino umano* di A. Saitta.

Dopo aver analizzato i dati relativi alle cinque prove, gli autori hanno ribadito che i testi storici, presentando caratteristiche linguistiche peculiari, richiedono un metodo di accostamento differente da quello che può essere utilizzato nella lettura di altri testi. I saggi, le opere storiografiche e i manuali rivolti alle scuole secondarie di secondo grado (spesso redatti da autorevoli storici professionisti) pongono difficoltà di comprensione dovute alla presenza di un lessico che i ricercatori hanno definito come «fortemente tecnicizzato» (p. 14), costituito da termini mutuati dal linguaggio comune e/o da termini disciplinari specifici che spesso vengono trasposti in contesti diversi.

Per una lettura efficace e consapevole di manuali e opere storiografiche occorre, secondo Lastrucci e Viana, ispirarsi alle strategie seguite in ambito scientifico: i concetti devono essere ‘approcciati’ secondo la loro naturale derivazione logica e il loro naturale ordine gerarchico. Per la lettura e comprensione dei documenti, invece, occorre che gli studenti familiarizzino con lessico, canoni stilistici e sintassi caratteristici dell’epoca in cui sono stati redatti.

Alcune ricerche hanno messo a confronto il modo in cui storici di professione e studenti affrontano il testo storico.

Una delle più importanti è quella di Wineburg (1991). Il ricercatore ha condotto uno studio sulla lettura delle fonti primarie e secondarie su 16 soggetti, otto storici di professione e otto studenti dell’ultimo anno di scuola superiore con eccellenti competenze generiche nella lettura e con ottime conoscenze storiche.

I partecipanti hanno dovuto leggere otto testi, a volte contraddittori, sulla battaglia di Lexington (Rivoluzione americana); ciascun soggetto doveva cercare di comprendere l’evento sulla base di questi testi. Ai partecipanti è stato chiesto di pensare ad alta voce durante la lettura per appurare se gli appartenenti ai due gruppi ragionassero in modo diverso e come.

Dalla ricerca è emerso che gli storici esperti usano tre specifiche strategie quando leggono diversi tipi di documenti: valutano la fonte (*sourcing*: si interrogano sull’autore del documento, sulla sua credibilità, sulle sue intenzioni), paragonano le informazioni dedotte da un documento con quelle ricavate dagli altri per accertarsi della loro validità (*corroboration*) e contestualizzano gli eventi dal punto di vista spazio-temporale per collegare le informazioni (*contextualization*)¹⁸⁸. Gli studenti, invece, non si sono posti

¹⁸⁸ Qualche anno più tardi rispetto alla ricerca ora descritta Wineburg (1998) ha esplorato i processi cognitivi e le pratiche disciplinari messi in atto da due storici accademici ai quali è stato chiesto di pensare ad alta voce mentre leggevano e analizzavano dei testi su Abraham Lincoln. Il ricercatore ha poi ricavato

domande sulla validità o meno dei documenti e si sono serviti del testo come di un contenitore di informazioni da non confrontare tra loro anche se contraddittorie¹⁸⁹.

La maggior parte degli studenti ha valutato come più affidabile, tra gli otto documenti letti, il brano tratto dal manuale perché esso è sembrato loro il più neutrale e oggettivo. Mentre per gli studenti la fonte d'autorità è nel testo, per gli storici è nelle domande che essi stessi pongono al testo, e ciò vale anche nel caso in cui si trovino ad esaminare una fonte storica.

La ricerca di Wineburg ha mostrato che per gli studenti gli autori e i loro resoconti sono solo vagamente collegati; ciò è imputabile, secondo lui, non agli studenti, ma alla struttura dei libri di testo che non è isomorfa a quella dei testi esperti. I libri di testo, spesso scritti da uno o più autori 'invisibili', vengono percepiti dagli studenti come 'divulgatori' di verità ufficialmente accettate. In essi mancano i giudizi, le enfasi e le incertezze che, invece, sono frequenti nel discorso storico esperto: «For example, historians rely on hedges to indicate the indeterminacy of history, using such devices as modals (*may, might*), certain verbs (*suggest, appear, seem*) and qualifers (*possibly, perhaps*) to convey the sense that historical certainty is elusive at best» (Wineburg, 1991, p. 511).

Wineburg ha giudicato negativamente l'eclissamento dell'autore e del suo lavoro di costruzione tipico dei libri di testo: un testo storico è, per lui, un testo *scrivibile* (*scriptible*) diverso da un testo *leggibile* (*lisible*)¹⁹⁰, cioè da un documento non problematico e lineare come possono essere le istruzioni per cambiare l'olio della macchina. Per comprendere un testo scrivibile, ricco e concettualmente complesso come quello storico, c'è bisogno di entrare 'personalmente' nel testo, partecipare attivamente alla costruzione dei significati con gli autori, proprio come ha mostrato il modo di

ulteriori informazioni attraverso interviste e osservazioni dirette. Uno dei due storici era particolarmente preparato su Lincoln, l'altro era specializzato su altri argomenti. Sebbene lo storico che possedeva già conoscenze approfondite su Lincoln abbia avuto meno difficoltà del secondo nel comprendere ed elaborare i testi letti, entrambi sono riusciti ad analizzarli in profondità grazie alle pratiche disciplinari relative alla lettura apprese nel periodo della loro formazione e nel corso della loro carriera. In ragione dei risultati della ricerca Wineburg (2001) ha ribadito che tutti coloro che studiano storia dovrebbero apprendere l'approccio analitico alla lettura dei testi, sia per poter rispondere a domande più complesse sia per poter essere in grado di ipotizzare soluzioni per problemi storici. Steele (2008) ha condotto una ricerca simile su se stesso: utilizzando un'ampia varietà di testi (fonti primarie come lettere, diari, articoli, saggi, documenti legali e fonti secondarie come le analisi condotte da altri storici) ha cercato di comprendere quale fosse il punto di vista di Thomas Jefferson sul genere e sulla sessualità. In questo modo ha potuto mostrare come uno storico lavori sulle fonti per arrivare ad elaborare una sua interpretazione e delle conclusioni.

¹⁸⁹ Nell'ambito di un'altra ricerca Wineburg (2001) ha nuovamente evidenziato come spesso gli studenti, specialmente nelle aree urbane, non riescano ad interpretare i testi storici, abbiano difficoltà nel giudicare la qualità delle informazioni in essi contenute e accettino passivamente ciò che il testo, considerato una fonte di autorità da non sottoporre a critica, veicola.

¹⁹⁰ Wineburg ha ripreso questa distinzione da Barthes.

procedere degli otto storici di professione. I testi, creati dall'autore, sono da esso inseparabili, sia che si tratti di fonti primarie sia che si tratti di documenti secondari come i saggi storici.

Greene (1993) ha condotto una ricerca sulla capacità di alcuni studenti universitari di comprendere i testi storici. I 15 partecipanti sono stati divisi in due gruppi: ciascuno aveva accesso a fonti primarie e secondarie (l'argomento scelto è stato il Piano Marshall). Dopo la lettura dei documenti ciascuno studente doveva svolgere un compito: scrivere un semplice resoconto o scrivere un saggio *problem-based*.

Greene ha evidenziato che la modalità di lettura e la comprensione del testo sono influenzate anche dal compito assegnato ai soggetti partecipanti: gli studenti cui era stato affidato il compito di scrivere il resoconto hanno utilizzato le fonti come contenitori di informazioni da riassumere piuttosto che da confrontare e analizzare in modo critico; gli studenti ai quali era stato affidato il compito *problem-based* sono riusciti ad impiegare le loro preconoscenze nella scrittura del saggio, hanno ricavato dalle fonti diversi tipi di informazioni e le hanno valutate. Un'altra conclusione cui Greene è giunto sembra interessante: la scrittura sarebbe un potente strumento per modellare o rimodellare le concezioni degli studenti sulla conoscenza storica.

Perfetti, Britt, Rouet, Georgi e Mason (1994) hanno iniziato il loro percorso di ricerca mossi da alcune convinzioni, prima fra tutte quella che si apprende la storia (*history*) così come si apprende un racconto (*story*): entrambi, infatti, sono costruiti attorno a personaggi, eventi e semplici relazioni causali tra di essi. Le narrazioni forniscono agli studenti le rappresentazioni basilari della storia e far apprendere la storia come si apprende un racconto permetterebbe, secondo i ricercatori, di sfruttare la compatibilità delle forme narrative con le disposizioni cognitive degli studenti.

Per i ricercatori la *historical literacy* non si manifesta, però, solo nella capacità di comprendere la *story*, ma, a livelli più alti, nella capacità di ragionare interpretando una grande varietà di documenti, negoziando significati, costruendo spiegazioni. Per sondare entrambe le capacità hanno diviso il loro studio in due parti.

Per capire se effettivamente un testo storico viene compreso nello stesso modo in cui si comprende un testo narrativo, i ricercatori hanno inizialmente chiesto a sei studenti universitari di leggere quattro differenti testi sull'annessione del Canale di Panama agli Stati Uniti: un breve testo scritto dagli sperimentatori per introdurre personaggi ed eventi, un testo edito dal Center for Strategic Studies nel 1967 e due testi più lunghi, scritti quando il dibattito era nel vivo (1978). Questi due ultimi testi non erano neutrali come i

primi due: in uno l'autore si dichiarava a favore della ratifica del trattato, nell'altro l'autore si dichiarava contrario.

I ricercatori sostenevano che per comprendere la storia del canale di Panama fosse necessario possedere un modello mentale che permettesse di collegare tra loro sequenze di fatti attraverso connessioni temporali e causali, lo stesso di cui ci si serve nel momento in cui si legge un qualsiasi testo narrativo.

Gli studenti hanno dimostrato di riuscire a imparare rapidamente e facilmente i fatti narrati, tuttavia le risposte a domande che richiedevano un approccio più profondo al testo sono state eterogenee. Queste domande hanno inteso sondare alcune capacità dei soggetti partecipanti:

1) individuare la posizione (neutrale o no) dell'autore ed, eventualmente, le sue opinioni: tutti i partecipanti (tranne uno) sono riusciti a scoprire l'orientamento dei vari testi¹⁹¹. I ricercatori hanno sottolineato, tuttavia, che questa capacità non veniva impiegata attivamente durante la lettura (come fanno, invece, gli storici di professione), ma solo nel momento in cui veniva rivolta loro quell'esplicita domanda;

2) individuare e ricomporre le incongruenze tra i testi (nei testi somministrati alcuni dettagli sull'annessione erano riportati in modo differente): su esplicita domanda tutti i partecipanti sono riusciti a individuarle velocemente confrontando i vari brani;

3) scoprire le manchevolezze del testo: i ricercatori hanno posto agli studenti la domanda *Cosa vorresti sapere ancora?* Solo un soggetto ha affermato di non voler sapere altro, gli altri si sono mostrati interessati ad ottenere più informazioni su eventi e personaggi principali, sul contesto storico e sulle parti controverse del racconto;

4) superare le incertezze provocate dai diversi punti di vista offerti dai vari autori: grazie a quattro domande poste *ad hoc* (tra cui, ad esempio, *Il ruolo degli USA nella rivoluzione panamense era giustificato? Perché o perché no?*) i ricercatori hanno potuto appurare che le risposte dei soggetti erano sensibilmente influenzate dal testo letto per ultimo. Molti partecipanti hanno anche mostrato un interesse spontaneo verso altri documenti che avrebbero potuto aiutarli ad arrivare a delle conclusioni, ma, nonostante ciò, solo uno studente ha chiesto, dopo la lettura del primo testo, di poter leggere il trattato; nessuno degli altri ha chiesto di poter avere a disposizione fonti primarie o di poter analizzare quelle già fornite per superare le incertezze.

¹⁹¹ I partecipanti si sono basati, a questo scopo, su tre indizi: 1) omissione selettiva di alcuni eventi; 2) interpretazione degli eventi per persuadere il lettore; 3) impiego di un linguaggio tendenzioso e colorito.

Per quanto riguarda questa prima parte dello studio i ricercatori sono arrivati alla conclusione che capire un testo storico significa comprendere un particolare tipo di narrazione fatto di sequenze di eventi legati tra loro attraverso rapporti causali e temporali, ma che questa comprensione di base è solo il primo passo per poter arrivare ad una piena *historical literacy*.

Nella seconda parte dello studio gli autori hanno voluto indagare il modo in cui gli studenti giudicano e utilizzano vari tipi di documenti.

A 24 studenti universitari sono stati proposti testi di diverso tipo (fonti primarie, intermedie, secondarie e libri di testo) sempre relativi alla storia del Canale di Panama. I documenti dovevano essere valutati in base a criteri di attendibilità e utilità. Ciascun soggetto doveva giustificare i punteggi attribuiti.

I partecipanti hanno giudicato l'utilità dei documenti in base al loro contenuto, mentre hanno giudicato l'attendibilità sia in base al contenuto sia in base alla sua provenienza e tipologia.

Rispetto alla prima fase gli studenti sono stati attenti all'orientamento dell'autore, hanno giudicato più attendibili le fonti e i documenti primari rispetto ai testi secondari e intermedi (che mostravano esplicitamente la loro parzialità), hanno compreso e ragionato sui problemi storici rendendosi conto che, quando si è in presenza di un'incertezza storica, l'accesso ai documenti primari è di fondamentale importanza. Si sono, quindi, avvicinati al modo di procedere degli storici di professione.

I risultati hanno sottolineato, secondo i ricercatori, l'importanza di fornire agli studenti più testi di diversa tipologia (anche testi esperti) perché se l'approccio alla storia come racconto è giustificato a livello di 'compatibilità' cognitiva, l'approccio alla storia come interpretazione è giustificato dalla necessità di arrivare a livelli più 'alti' di *historical literacy*.

Stahl, Hydn, Britton, McNish e Bosquet (1996) hanno condotto uno studio con 44 studenti di scuola superiore (10° grado) frequentanti un corso di storia degli Stati Uniti.

Convinti che l'apprendimento della storia consista in un processo di *costruzione* della conoscenza attraverso l'uso di testi di diverso tipo, i ricercatori hanno cercato di comprendere: 1) come e se le strutture mentali degli studenti cambino se si fanno leggere loro più testi su un fatto storico controverso; 2) se il modo di elaborare i testi sia influenzato dal compito assegnato; 3) come gli studenti integrino le informazioni presenti in vari testi; 4) cosa gli studenti facciano con le informazioni ricavate dai documenti; 5) se gli studenti siano in grado di mettere in atto le strategie di lavoro dello storico

professionista - *sourcing, corroboration e contextualization* - descritte da Wineburg (1991).

Gli undici testi selezionati per lo studio, di varia tipologia¹⁹², avevano ad oggetto l'incidente e la risoluzione di un evento storico riguardante la Guerra del Vietnam, il Golfo di Tonchino.

Dopo aver fatto compilare a ciascuno studente un questionario per raccogliere informazioni di *background* (orientamento politico proprio e dei propri familiari, opinioni rispetto ad alcuni problemi economici, sociali ed esteri di attualità ecc.), i ricercatori hanno indagato le preconoscenze dei partecipanti sulla guerra del Vietnam chiedendo loro di scrivere tutto ciò che sapevano e di valutare la forza della relazione tra coppie di parole-chiave o frasi riguardanti la guerra del Vietnam e l'episodio del Golfo di Tonchino.

Successivamente agli studenti è stato fatto leggere un breve brano 'neutrale' sull'avvenimento per dare loro alcune informazioni di base. Il campione è stato poi suddiviso in due gruppi e a ciascuno è stato affidato un diverso compito: scrivere un testo in cui descrivere il fatto storico o scrivere un testo in cui esprimere le proprie opinioni in merito.

Gli studenti hanno letto i documenti al computer scegliendo liberamente da quale iniziare, quale ordine seguire e se prendere o meno appunti durante la lettura.

Il testo dal quale la maggior parte degli studenti ha intrapreso il percorso di studio è stato il brano tratto dal manuale. Questo testo, più lungo, più completo e articolato, forniva, secondo gli studenti, uno sguardo d'insieme e un punto di vista neutrale sugli eventi.

Dopo ogni lettura ciascuno studente ha scritto un testo contenente tutte le informazioni che ricordava (non si potevano usare gli appunti né rileggere il testo sorgente).

Terminata la lettura di tutti i documenti ogni partecipante ha scritto il testo finale in ragione del compito affidatogli.

I risultati hanno mostrato, prima di tutto, che gli studenti sono stati in grado di filtrare le informazioni: hanno ignorato quelle irrilevanti e hanno tenuto in considerazione solo quelle che servivano loro per svolgere il compito.

Rispetto all'ipotesi dell'influenza del compito sul modo di elaborare i documenti, l'analisi multivariata non ha mostrato sostanziali differenze tra i due gruppi.

¹⁹² Per la ricerca sono stati utilizzati: il testo di un telegramma, documenti ufficiali, un articolo di giornale, due brani tratti da un manuale monografico, un brano tratto da un libro scritto da un ex colonnello della U.S. Army, il resoconto di un testimone oculare, un'analisi editoriale, una trascrizione di alcune udienze tratte dal Congressional Record, l'estratto di un'autobiografia di Dean Rusk.

Gli studenti hanno preso più appunti durante la lettura del primo testo che durante la lettura dei successivi, probabilmente perché, secondo i ricercatori, avevano speso molte energie nel costruirsi un modello mentale che potesse guidarli nelle letture successive. Le differenze nelle annotazioni non sono sembrate collegabili né al compito affidato né al tipo di testo letto, ma sono sembrate imputabili a differenze individuali.

I risultati hanno poi mostrato che la capacità di integrare informazioni presenti nei vari testi per costruire un saggio coerente è stata piuttosto limitata. Ad esempio alcuni studenti (ai quali era stato affidato il compito di esprimere le proprie opinioni), nonostante avessero preso delle annotazioni e avessero mostrato una certa profondità di lettura, hanno realizzato un prodotto finale piuttosto superficiale.

Per sostenere le loro opinioni alcuni studenti non hanno fatto riferimento alle informazioni che pure avevano appreso durante la lettura (le avevano riportate anche nei loro appunti), dimostrando, in questo modo, di non avere dimestichezza con l'epistemologia storica e i modelli di discorso storico.

Anche questi ricercatori hanno evidenziato che il compito influenza il prodotto finale: gli studenti ai quali era stato richiesto di scrivere un saggio descrittivo sono rimasti più 'vicini' ai testi (la maggior parte delle frasi tradiva la derivazione dalle informazioni contenute nei vari testi, il più delle volte in uno solo), mentre gli studenti ai quali era stato chiesto di esprimere la propria opinione hanno scritto frasi più 'globali', non chiaramente legate ai testi.

Attraverso l'analisi degli appunti presi dagli studenti, dei testi scritti dopo ogni lettura e del testo finale i ricercatori hanno cercato di capire se gli studenti avessero messo in atto le tre strategie impiegate dagli storici di professione. Hanno, quindi, preso in considerazione la presenza, nei tre testi, di riferimenti espliciti all'autore o alla fonte (*sourcing*), ad altri testi tra quelli letti (*corroboration*) e al tempo in cui il documento era stato scritto (*contextualization*). Dall'analisi dei risultati è emerso che solo una piccola percentuale dei soggetti partecipanti aveva impiegato queste strategie. Questa mancanza è stata imputata alla scarsa conoscenza che gli studenti hanno dell'epistemologia storica e dei modelli di discorso storico.

I risultati di questa ricerca hanno, quindi, confermato quelli di Wineburg (1991) facendo arrivare gli autori alla conclusione che la conoscenza dei modelli di discorso storico e l'abilità di pensare come gli storici devono essere direttamente insegnati perché fondamentali per la costruzione delle conoscenze storiche e, in generale, per l'apprendimento della storia.

Gli esiti dello studio, in realtà, non hanno permesso ai ricercatori di affermare che far utilizzare agli studenti più documenti contrastanti su uno stesso fatto controverso determina la costruzione di un modello mentale più ricco e dettagliato di quell'evento e una sua più profonda e articolata comprensione perché, in qualche modo, questo metodo 'forza' lo studente a costruire collegamenti tra le informazioni presentate nei diversi testi. Presentare agli studenti diverse fonti (siano esse primarie, secondarie o terziarie) non li porta necessariamente a pensare come gli storici, né le informazioni desunte dai testi e i collegamenti tra di essi rimangono più impressi nella loro memoria. Lo confermano anche altri dati: 1) la maggiore parte delle conoscenze vengono costruite dallo studente dopo la lettura del primo testo e non si incrementano, come nel caso degli storici di professione, con le letture successive; 2) il testo che ha avuto maggiore influenza nello sviluppo di una conoscenza armonica è stato il brano tratto dal manuale.

I ricercatori hanno ritenuto quest'ultimo dato collegabile principalmente a tre fattori: 1) la mancata conoscenza iniziale dell'argomento che porta gli studenti a spendere la maggior parte delle loro energie nel crearsi un quadro di riferimento; 2) l'ignoranza dell'epistemologia disciplinare che non solo non viene insegnata loro, ma che viene occultata dai libri di testo che presentano solo fatti in ordine cronologico-lineare e quasi mai analisi e interpretazioni da mettere a confronto; 3) la mancata esperienza di lavoro con più testi.

Anche Rouet, Favart, Britt e Perfetti (1997) si sono ispirati alla ricerca condotta da Wineburg (1991). Il loro studio ha visto coinvolti 19 studenti, otto laureati in storia (esperti della disciplina) e undici laureati in psicologia (non-esperti della disciplina).

Il loro obiettivo è stato quello di esaminare l'influenza della specifica conoscenza storica (intesa non solo dal punto di vista contenutistico ma euristico) sul modo di valutare (dal punto di vista dell'utilità e dell'attendibilità) sette documenti¹⁹³ relativi all'intervento degli Stati Uniti nella Rivoluzione panamense e di servirsene.

Gli studenti hanno svolto un test iniziale affinché i ricercatori potessero appurare la loro conoscenza della storia generale e della storia di Panama. I risultati hanno mostrato che, sebbene i laureati in storia possedessero più conoscenze di storia generale rispetto ai non-esperti, entrambi i gruppi avevano scarse conoscenze rispetto a quell'argomento

¹⁹³ I sette documenti utilizzati sono stati: due saggi storici, due resoconti di persone direttamente coinvolte negli eventi, due documenti ufficiali - in questi tre casi uno dei documenti giustificava l'intervento dell'esercito statunitense e l'altro non lo giustificava - e un brano, simile al passo di un manuale, scritto dai ricercatori per fornire alcune informazioni di base che non si riferiva esplicitamente alla controversia oggetto di studio.

specifico. Successivamente ai partecipanti sono stati fatti leggere i vari documenti al computer ed è stato chiesto di scrivere un saggio non più lungo di una pagina in cui esprimere la propria opinione sulla controversia. Infine ogni partecipante ha assegnato un punteggio (fornendo anche una breve motivazione) a ciascuno dei sette documenti in merito a utilità (il soggetto doveva cioè valutare in quale misura il testo lo aveva aiutato a costruirsi un'opinione 'informata') e attendibilità (il soggetto doveva cioè valutare in che misura credeva a ciò che l'autore affermava nel documento).

I punteggi attribuiti hanno mostrato che: 1) i documenti ufficiali sono stati considerati più utili e più attendibili sia dagli esperti sia dai non-esperti; 2) gli esperti hanno trovato i resoconti dei personaggi direttamente coinvolti più utili rispetto ai non-esperti; 3) i non-esperti hanno valutato l'utilità dei documenti riferendosi principalmente al contenuto degli stessi, mentre gli specialisti hanno usato diversi criteri (contenuto, fonte, compito affidato ecc.); 4) entrambi i gruppi hanno valutato l'attendibilità dei documenti basandosi sulla loro origine.

Rispetto all'organizzazione della sessione di studio i ricercatori hanno notato che la maggior parte degli studenti aveva scelto come primi documenti da esaminare il brano manualistico elaborato dai ricercatori e i due documenti ufficiali. Questo dato è sovrapponibile alle valutazioni date dai partecipanti circa l'utilità e l'attendibilità dei vari testi.

L'ordine in cui i documenti sono stati visionati ha suggerito che essi sono stati 'approcciati' dai vari partecipanti con fini diversi: i non-esperti hanno avuto come obiettivo quello di costruirsi una rappresentazione mentale di cosa fosse accaduto a Panama (e quindi hanno trovato più utili il brano manualistico e i due saggi storici per il loro contenuto), gli esperti hanno focalizzato la loro attenzione sulle interpretazioni e le testimonianze dando maggiore importanza ai documenti ufficiali e ai resoconti dei testimoni diretti (fonti primarie) piuttosto che ai saggi storici.

Dall'analisi dei saggi è poi emerso che i non-esperti hanno espresso il loro giudizio sulla controversia sin dalle prime righe, i laureati in storia sono stati, invece, piuttosto evasivi e restii ad esprimere la loro opinione. I ricercatori hanno imputato questa differenza alla diversa interpretazione del compito *esprimere un'opinione*: per gli esperti esprimere un'opinione ha significato descrivere il problema riportando le affermazioni e gli argomenti a supporto di ciascuna delle due posizioni senza prendere posizione, per i non-esperti, invece, ha significato decidere chi aveva ragione e chi torto.

Rispetto alle tre strategie individuate da Wineburg (1991) i risultati hanno mostrato che, nonostante abbiano contestualizzato maggiormente il loro discorso, pochi tra gli esperti hanno usato strategie di ragionamento sofisticate combinando *sourcing*, *corroboration* e *contextualization* in un unico discorso argomentativo.

Lo studio di Rouet, Favart, Britt e Perfetti è stato un tentativo di dimostrare che l'*expertise* storica coinvolge sia la conoscenza delle specifiche forme di discorso storico sia la conoscenza di come il discorso può essere usato come prova quando occorre risolvere un problema. Quella che i ricercatori hanno chiamato *documentary expertise* è, secondo loro, utile anche a livelli intermedi di istruzione (soprattutto a livello secondario). Spesso i libri di testo presentano una selezione di documenti che gli studenti devono essere in grado di valutare e collegare con le spiegazioni e le interpretazioni proposte nel manuale, ma per favorire lo sviluppo di queste capacità occorre proporre dei percorsi formativi *ad hoc*.

Britt e Aglinskas (2002) hanno condotto uno studio suddividendolo in due esperimenti. Attraverso il primo esperimento, che ha visto coinvolti 60 studenti di scuola superiore e 49 studenti di college, le ricercatrici hanno voluto indagare in che misura i soggetti partecipanti avrebbero utilizzato le informazioni riguardanti la provenienza dei documenti sulla costruzione del canale di Panama (sei brani tratti da testi che includevano analisi di storici, resoconti di testimoni diretti e un racconto, ciascuno accompagnato da alcune informazioni di base sul documento) per poi svolgere un compito.

I soggetti sono stati sottoposti ad alcuni test per verificare la loro *sourcing ability* (capacità di individuare la data di produzione, di indicare quali autori avevano partecipato agli eventi narrati, di identificare il tipo di documento ecc.). I punteggi riportati dai partecipanti sono stati piuttosto bassi per entrambi i gruppi (gli studenti di college sono andati comunque meglio rispetto agli studenti delle superiori) e ciò dimostra, secondo le autrici, che l'uso spontaneo da parte degli studenti delle informazioni sulla fonte è ridotto e che per rimediare ai loro deficit di competenza non basta fornire loro semplici istruzioni d'uso.

Nella seconda fase gli studenti hanno utilizzato un'applicazione informatica (un sistema di *tutoring computer-based*), il *Sourcer's Apprentice*, messa a punto dalle stesse Britt e Aglinskas per insegnare loro ad impiegare le strategie di *sourcing*, *corroboration* e *contextualization* se posti di fronte a documenti storici di diversa tipologia riguardanti un problema o un fatto controverso.

L'idea di base è stata quella di progettare e realizzare uno strumento che permettesse agli studenti di leggere un insieme strutturato di documenti (che comprende sempre estratti di

saggi storici, fonti primarie e un brano tratto da un manuale o scritto dai ricercatori che fornisce informazioni di base sul contesto, i personaggi coinvolti e il tema) riguardanti un singolo problema, di identificarne provenienza, caratteristiche e principali contenuti e di usare poi le informazioni ricavate per valutarli, rispondere a domande di comprensione e scrivere un breve saggio.

I risultati conseguiti dagli studenti che hanno utilizzato il *Sourcer's Apprentice* sono stati confrontati con quelli conseguiti in un pretest e quelli conseguiti dal gruppo di controllo che aveva svolto normale attività didattica in classe sugli stessi contenuti utilizzando il manuale e ascoltando la lezione dell'insegnante.

Con il secondo esperimento le ricercatrici hanno voluto verificare se l'efficacia del sistema fosse dovuta alla natura dell'ambiente di apprendimento o al tipo di documenti selezionati. A questo scopo hanno fatto leggere a due gruppi di studenti dei documenti di diversa tipologia su un tema-problema: un primo gruppo ha svolto il modulo con il *Sourcer's Apprentice*, il gruppo di controllo ha svolto lo stesso modulo con una versione manualistica degli stessi documenti.

I risultati di questo secondo esperimento hanno mostrato, nel complesso, che gli studenti ai quali era stata fatta utilizzare l'applicazione avevano rafforzato (anche se di poco perché le sessioni di lavoro erano state brevi mentre il training richiederebbe tempi più distesi) le loro capacità di *sourcing* e avevano scritto un saggio migliore (nei loro testi c'erano più riferimenti a concetti ricavati dai documenti e dalle fonti).

Un altro dato evidenziato da Britt e Aglinskis ha a che fare con i testi continui e non continui spesso presenti nel manuale in aggiunta al testo 'principale' (tabelle, figure, fonti primarie, grafici): gli studenti hanno essenzialmente ignorato queste risorse, forse nella convinzione che le cose più importanti fossero già state riassunte nel corpo del testo. I risultati hanno, inoltre, evidenziato che se tra i testi proposti ce n'è uno in cui l'autore dà un'interpretazione dei diversi documenti, gli studenti non usano direttamente questi ultimi per scrivere il loro saggio, ma si riferiscono a quanto scritto da quell'autore.

Sulla base dei risultati della ricerca le autrici sono giunte alla conclusione che se si vuole che gli studenti imparino ad applicare le tre strategie indicate da Wineburg (1991) a fonti primarie e secondarie, esse devono essere presentate da sole, magari accompagnate da un semplice testo 'neutrale' che fornisca le informazioni di base sul tema controverso.

5.3. Ricerche sulla personalizzazione della storia

Ritengo opportuno soffermarmi ora (soprattutto perché possono essere un utile punto di riferimento per l'analisi dei risultati della Prova 1) su alcune ricerche relative alla comprensione dei rapporti causali in storia, in particolare quelle che hanno avuto come oggetto di studio la personalizzazione. La *personalizzazione* comporta il ricondurre tutti gli eventi, gli stati di cose e i processi storici alle azioni, alla volontà e agli sforzi di singole persone e sembra essere 'tipica' nei ragazzi fino ai 13 anni di età¹⁹⁴.

In Italia ricerche in tal senso sono state portate avanti da Calvani (Calvani, Pentolini, Tendi, Scardigli, 1977) che, assieme ad altri ricercatori, ha chiesto a studenti di prima e quarta superiore di indicare le cause di quattro eventi storici (crisi della società feudale, Unità d'Italia, avvento del fascismo e seconda guerra mondiale) scegliendole da una lista. I risultati hanno mostrato che le cause più scelte afferivano all'area socio-economica e che la tendenza alla personalizzazione diminuiva con l'età e in relazione al tipo di scuola frequentata (essa si è dimostrata minore tra gli studenti frequentanti scuole, come i licei, in cui lo studio della storia è più approfondito).

In una ricerca successiva lo stesso ricercatore (Calvani, 1979) ha chiesto, sempre a studenti di prima e quarta superiore, di scrivere, anziché scegliere da una lista, le cause che avevano portato all'evoluzione della specie umana, alla crisi dell'impero romano d'Occidente, all'Unità d'Italia e ad un colpo di Stato in una società a regime parlamentare (evento immaginario). I risultati hanno mostrato che la personalizzazione si manifesta molto più sotto forma di imputazione a schemi stereotipici dell'ordinamento sociale (il 49% dei partecipanti ha imputato i fatti elencati al *popolo* o alla *gente*, il 17% a *governanti* o *uomini politici*) che non sotto forma di imputazione a soggetti dominanti.

Indagini sulla personalizzazione sono state realizzate anche fuori dall'Italia.

Tra le più recenti si può ricordare quella di Jacott e Carretero (1993) che ha visto coinvolti 100 soggetti che sono stati suddivisi in cinque gruppi da venti: uno formato da studenti di 11-12 anni, uno formato da studenti di 13-14 anni, uno formato da studenti di 15-16 anni, uno formato da laureati in psicologia e uno formato da laureati in storia.

¹⁹⁴ Berti (2010) ha chiarito quali categorie di agenti vengano rappresentate nell'immagine personalizzata della storia: «[...] *soggetti dominanti*, cioè "grandi uomini", alle cui azioni viene ricondotta la maggior parte degli eventi storici; *entità collettive personalizzate*, come popoli o classi sociali ("i tedeschi", "i lavoratori", "i capitalisti"), a cui si attribuiscono caratteristiche, fini e motivazioni non distinguibili da quelli di una singola persona; *schemi stereotipici dicotomici*, come "capitalismo-comunismo", "democrazia-dittatura", nei quali sopravvive in mutate spoglie la distinzione infantile tra buoni e cattivi» (p. 43).

Ai soggetti partecipanti è stato chiesto di indicare le cause della scoperta dell'America. Per ottenere risposte precise alla domanda è stato chiesto loro di usare una tra sei «carte», ciascuna rappresentante una specifica tipologia di causa (intenzionale, politica, economica, scientifico-tecnologica, ideologica o relativa agli affari esteri). Successivamente ciascun soggetto ha dovuto scrivere un breve testo su come fu scoperta l'America.

I dati hanno mostrato che per spiegare l'evento i laureati in storia hanno preso in considerazione fattori più complessi ed astratti come il contesto politico e il contesto internazionale, mentre gli studenti di 11-12 anni hanno dato a quei fattori molta meno importanza.

Tra i cinque gruppi non si sono, invece, riscontrate differenze sostanziali rispetto alla tipologia delle cause individuate. I tre gruppi formati dagli studenti di 11-12, di 13-14 e 15-16 anni hanno fornito risposte simili mettendo ai primi tre posti, tra le possibili cause rappresentate dalle sei «carte», quelle intenzionali (curiosità, desiderio di avventura e/o di arricchirsi, ambizione di Colombo, del re e della regina di Spagna), quelle scientifico-tecnologiche e quelle economiche.

I ricercatori hanno rilevato, inoltre, che mentre i laureati in psicologia hanno messo le cause intenzionali al secondo posto, gli storici hanno ritenuto queste ultime pressoché ininfluenti.

Dalle analisi effettuate sui testi scritti è emerso che gli studenti più giovani hanno menzionato solo agenti-persone (Colombo, il re e la regina di Spagna) e cause intenzionali, i laureati in psicologia hanno menzionato agenti-persone, agenti sociali e cause economiche e gli storici solo agenti sociali e politici (Monarchia, Spagna, Corona ecc.) e motivi astratti, principalmente politici (come, ad esempio, la rivalità tra Spagna e Portogallo).

In generale i soggetti non formati nel campo della storia hanno mostrato di considerare molto più importante, per il verificarsi degli eventi storici, l'influenza di specifiche persone che di fattori astratti e spersonalizzati come, ad esempio, le strutture sociali e politiche.

Uno studio successivo (Voss, Carretero, Kennet, Silfies, 1994) ha visto coinvolti 32 studenti universitari cui è stato chiesto di indicare le cause del crollo dell'Unione Sovietica. I partecipanti sono stati impegnati nella produzione di un breve saggio, nell'ordinamento (per importanza) di 40 possibili cause indicate in una lista fornita dai ricercatori e nella realizzazione di una mappa causale (usando le 40 cause della lista ed

altre che pensavano fossero appropriate). I risultati hanno mostrato, a differenza di quelli ottenuti nella ricerca poc' anzi descritta, una scarsa presenza di personalizzazione: i partecipanti, infatti, hanno individuato nei loro scritti principalmente cause politiche, economiche e psicologiche (sia a livello individuale sia a livello collettivo).

5.4. Ricerche sul lessico e sui concetti storici

Per ciò che riguarda le ricerche sulla formazione e comprensione dei concetti storici e sulla comprensione del lessico disciplinare specifico intendo qui ricordare principalmente alcune tra le ricerche condotte in Italia.

Una delle prime ad interessarsi a questi argomenti di studio è stata Corda Costa (1965) la quale ha sottolineato che i concetti di natura politica e giuridica vengono acquisiti in maniera più labile perché più 'slegati' dall'esperienza vissuta dagli studenti e ha auspicato che gli insegnanti operino una selezione progressiva degli argomenti e delle fonti cui attingere per fornire una serie di esempi puntuali e concreti che possano fungere da base per la costruzione dei concetti.

Qualche anno più tardi Genovese (1974) ha condotto una ricerca su un campione di 226 alunni (125 frequentanti la prima classe della scuola media superiore e 101 frequentanti l'ultima classe della scuola media inferiore) cui è stata somministrata una prova di profitto articolata in diverse sezioni attraverso le quali appurare sia la conoscenza di termini e concetti di ordine generale sia di termini e concetti legati a particolari contesti storici (ad esempio, *rivoluzione, riforma, monarchia costituzionale, diritti politici, suffragio per censo* ecc.).

La conoscenza del significato dei vari concetti è stata testata attraverso più item: il concetto di *classe sociale*, ad esempio, è stato sondato attraverso 5 item, due del tipo vero/falso e tre del tipo scelta multipla. La ricercatrice ha correlato i risultati conseguiti nella prova strutturata con i risultati conseguiti dai soggetti partecipanti nella prova di abilità verbale, con la media dei voti di profitto e con la media del voto di profitto in Storia.

Particolari carenze sono state riscontrate per quei concetti e quei termini la cui acquisizione dovrebbe avvenire nell'ambito dell'educazione civica spesso, a detta della ricercatrice, trascurata. Molte incertezze sono state riscontrate anche per quanto riguarda i concetti più propriamente storici, incertezze imputabili alla scuola che poco aiuta gli

studenti nella formazione dei concetti e nella conoscenza e corretto uso dei termini specifici delle scienze sociali.

Tra le variabili che più influiscono sulla formazione dei concetti e sulla conoscenza e uso del lessico disciplinare specifico Genovese ha posto il livello culturale dell'ambiente familiare (e, di conseguenza, l'esposizione a maggiori quantità di informazioni e ad un vocabolario più ricco) e la presenza di insegnanti particolarmente preparati e motivanti.

Kintsch, Kosminsky, Streby, McKoon, Keenan (1975) hanno condotto una ricerca per appurare se e in che misura la maggiore o minore presenza in un testo di quelle che hanno chiamato *parole-concetto* influiscano sulla memorizzazione e sulla comprensione.

Per il primo dei quattro esperimenti in cui si è articolato lo studio i ricercatori hanno utilizzato dei brani storici tratti da un testo divulgativo. Tali estratti sono stati adattati in modo tale che variassero in termini di quantità di *parole-concetto* presenti e in termini di lunghezza del *text-base*¹⁹⁵. I ricercatori hanno così ottenuto 4 brani: uno breve con poche parole-concetto riguardante i greci, uno breve con molte parole-concetto riguardante i babilonesi, uno lungo con poche parole-concetto riguardante Giuseppe e la schiavitù in Egitto e uno lungo con molte parole-concetto riguardante l'Assiria.

L'esperimento è stato condotto su un campione di 35 studenti universitari ai quali sono stati fatti leggere i quattro brani e ai quali è stato chiesto di scrivere, subito dopo la lettura, tutto quello che ricordavano. Il punteggio veniva assegnato in base al numero di proposizioni complete riportate nello scritto.

I risultati hanno mostrato che gli studenti hanno impiegato un tempo più lungo per leggere i due testi contenenti molte parole-concetto, inoltre quegli stessi brani si sono rivelati i più difficili da ricordare.

Per il presente studio appaiono, però, più interessanti alcuni risultati sussidiari che non riguardano le ipotesi di ricerca principali: le proposizioni sovraordinate nella struttura di ogni paragrafo sono state ricordate meglio rispetto a quelle subordinate; le parole-concetto (argomenti) ripetute più volte nei brani sono state ricordate meglio e ciò, secondo gli autori, contribuisce alla comprensione degli stessi perché facilita il processo di ricostruzione del *text base*.

Interessanti anche i risultati registrati confrontando i dati ottenuti nel primo e nel secondo esperimento. Il secondo esperimento, condotto nello stesso modo ma con brani di argomento scientifico, ha fatto registrare risultati peggiori rispetto al primo. Chiedendosi

¹⁹⁵ Per la definizione di *text base* rimando al paragrafo 6.1.

il perché di queste differenze, gli studiosi hanno prima di tutto messo da parte la possibilità di poterle spiegare in termini di leggibilità (i due insiemi di brani, infatti, erano equivalenti in termini di lunghezza delle frasi e numero di parole) o in termini di astrattezza del contenuto.

Visto che le differenze tra i due tipi di testo non erano strutturali, gli studiosi hanno ipotizzato che l'unica differenza fosse di tipo psicologico: i brani di storia trattavano argomenti ben conosciuti, mentre quelli di scienze veicolavano nuove informazioni. Nel caso dei brani di storia gli studenti sono stati facilitati nel processare le proposizioni perché, secondo gli autori, quegli argomenti facevano già parte della loro enciclopedia personale. La familiarità con gli argomenti storici spiegherebbe anche perché il tempo impiegato dai soggetti per richiamare alla memoria ogni singola proposizione è stato lo stesso per il brano lungo e per il brano breve. A conclusione dell'articolo i ricercatori si sono comunque chiesti se le differenze siano solo imputabili alle preconoscenze o se altri fattori debbano essere tenuti in considerazione.

Calvani (1987) ha confermato, attraverso un'indagine condotta con studenti frequentanti alcune scuole toscane, i risultati evidenziati da Genovese (1974). Il ricercatore ha voluto verificare se la comprensione del linguaggio storico fosse correlata al livello socioculturale di provenienza degli studenti e se questa correlazione tendesse eventualmente a diminuire/scompare con il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media.

La ricerca è stata svolta in tre città; in ciascuna sono scelte due classi (rispettivamente di scuola elementare e di scuola media) appartenenti a scuole distinte collocate in contesti socioculturali differenti (*residenziale e periferico*).

Ai soggetti partecipanti sono stati somministrati due test a scelta multipla. Nel primo si chiedeva all'alunno di individuare, tra le cinque alternative, il termine-concetto corrispondente alla definizione fornita nel testo della domanda; nel secondo, dato un breve brano contenuto nel testo della domanda, si chiedeva agli studenti di scegliere, tra le cinque alternative di risposta, il termine mancante. In questo secondo caso i soggetti dovevano compiere un'inferenza tenendo conto dei legami «logico-sintattici tra un parte enunciativa ed una parte esplicativa (o esemplificativa) del concetto esposto» (p. 3).

Oltre ai dati ricavati con questi due test, Calvani ha raccolto ulteriori informazioni per definire il livello socioculturale della famiglia di appartenenza degli studenti.

I risultati hanno confermato che esiste una forte correlazione tra livello socioculturale della famiglia di appartenenza e rendimento linguistico, ma che il condizionamento più

forte viene esercitato dal «“clima culturale” dominante all'interno della classe scolastica [...] con effetti globali di “abbassamento” nella classi periferiche, di innalzamento in quelle “residenziali”» (p. 3).

Attraverso un'indagine che ha visto coinvolti 311 soggetti dagli 8 ai 13 anni, Bombi e Ajello (1988) hanno mostrato come uno degli aspetti più problematici sul piano della elaborazione delle conoscenze storiche sia rappresentato dalla lacunosità delle informazioni disponibili grazie ai manuali o alla lezione dell'insegnante.

Per fronteggiare tale lacunosità gli studenti possono agire in diversi modi: 1) completando le informazioni con altre già possedute ma inappropriate; 2) prendendo coscienza di non conoscere alcuni aspetti; 3) ipotizzando in modo problematico quali informazioni siano necessarie per colmare le lacune.

Le ricercatrici hanno potuto evidenziare che gli studenti non solo non problematizzano le informazioni che ricevono a scuola, ma le collegano spesso in maniera impropria con conoscenze precedenti che tendono semplicemente a ristrutturare. Uno dei rischi che corrono quando apprendono e utilizzano concetti storici è quello di essere portati a trasferirli inopportunamente ad altre realtà del passato spazialmente o temporalmente distanti. Alcuni studenti di terza elementare e prima media hanno, ad esempio, attribuito agli antichi egizi istituzioni di epoca contemporanea come la scuola, dimostrando così che in loro non si era ancora formato il *senso dell'anacronismo* (cfr. § 3.12.5.).

Bozzo, Morra e Pierimarchi (1989) hanno condotto una ricerca sul concetto di *documento storico* su un campione di 224 alunni di scuola elementare (frequentanti due classi terze, sette quarte e cinque quinte) di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni. I ricercatori hanno formulato un questionario specifico per ciascuna classe (in base agli argomenti effettivamente trattati) composto da 15 domande relative a cinque diverse aree concettuali, una delle quali relativa al concetto di *documento* (ad esempio: *Noi oggi sappiamo molte cose sulla civiltà degli antichi popoli Maya, Azteco, Inca. Come facciamo a saperle?*), e hanno poi classificato le risposte degli studenti in sette categorie.

Le insegnanti partecipanti sono state intervistate per conoscerne l'orientamento pedagogico-didattico, poi categorizzato come *approccio tradizionale cronologico e innovativo di ricerca*.

I risultati hanno indicato che una comprensione basilare del concetto di documento è già presente negli alunni di scuola elementare. I dati raccolti hanno anche mostrato che le risposte che manifestavano una scarsa o nulla padronanza del concetto di *documento* non tendevano a diminuire con l'età, anzi aumentavano, seppur in maniera lieve. Di contro

aumentavano, al crescere dell'età, anche le risposte che mostravano un buon livello di comprensione della domanda. Risultati migliori sono stati registrati nei bambini che potevano contare su insegnanti che avevano adottato un modello pedagogico-didattico *innovativo di ricerca*.

D'Antonis Onofri e Salerno (1990) hanno effettuato un'indagine sulla conoscenza del significato di alcuni termini storico-giuridici in 57 studenti dell'ultimo anno della scuola dell'obbligo attraverso l'analisi delle definizioni da essi fornite.

Le diverse abilità definitorie si sviluppano, secondo le ricercatrici, parallelamente alla formazione dei concetti. I dati raccolti hanno mostrato che i soggetti di terza media sono stati in grado di utilizzare il lessico storico-giuridico, ma hanno incontrato difficoltà nel riconoscere - e, ancor più, nel dare - le definizioni di alcuni dei termini oggetto di indagine. Sulla base dei dati rilevati e delle analisi effettuate le autrici hanno sostenuto che in un contesto didattico occorre partire dal tipo di definizioni fornite dagli alunni in modo da progettare un percorso che li conduca a definire con sempre maggiore correttezza e precisione le parole impiegate o incontrate.

Un'altra ricercatrice, Berti, ha orientato le sue ricerche soprattutto sulla comprensione del concetto di *stato* nelle sue varie declinazioni¹⁹⁶.

Nel 1991 ha condotto uno studio sulla comprensione del concetto di *unione* (sul più ampio sfondo del concetto di *stato*) utilizzando come stimolo un brano tratto da un sussidiario. Alla ricerca hanno partecipato 60 studenti (20 frequentanti la terza elementare, 20 la quinta elementare e 20 la scuola media) che hanno dovuto leggere un brano relativo all'unificazione dell'Egitto ad opera del primo re, Menes, e ai quali poi è stata fatta un'intervista. I risultati hanno evidenziato che i bambini di terza elementare, e in parte anche quelli di quinta, sviluppano concezioni erranee su come avvenga un'unificazione, in particolare la legano alla dimensione spaziale e al ruolo di comando del re senza fare alcun riferimento ai collegamenti tra i vari villaggi o alla presenza di una gerarchia di comando (Menes si servì di autorità subordinate per controllare e gestire i villaggi). Effettuando anche un breve studio su alcuni manuali, l'autrice ha sottolineato che in essi sono spesso presenti concetti politici che non vengono adeguatamente spiegati perché la loro conoscenza viene data per scontata.

La stessa ricercatrice, assieme a Calogero (Berti, Calogero, 1994), ha effettuato un'altra ricerca per sondare la capacità di comprensione, da parte dei soggetti partecipanti (60

¹⁹⁶ Le ricerche di Berti si trovano sintetizzate nel capitolo intitolato *Children understanding the state* in Carretero e Voss (1994, pp. 49-75) cui rimando per ulteriori dettagli.

studenti in totale di cui 20 frequentanti la terza elementare, 20 la quinta elementare e 20 la terza media), dei processi di *unificazione* e di *disgregazione* (sempre sullo sfondo del più ampio concetto di *stato*). Per questa indagine le due studiose hanno preso spunto da alcuni eventi politici contemporanei di cui i soggetti partecipanti potevano aver avuto notizia tramite i mass media: l'unificazione della Germania, l'annessione del Kuwait all'Iraq e la conseguente guerra, la divisione della Jugoslavia e la concomitante guerra. Ai partecipanti è stata fatta un'intervista semi-strutturata suddivisa in tre parti, una per ciascun evento.

I risultati hanno confermato le conclusioni cui Berti era già giunta nel 1991: confrontando le risposte dei tre gruppi (alunni di terza elementare, alunni di quinta elementare, alunni di terza media) è emersa, infatti, un'evoluzione nella comprensione dei concetti di *stato*, *unione* e *secessione/disgregazione*. I bambini di terza elementare si sono 'rappresentati' lo stato come un'organizzazione molto semplice (un insieme di persone che vivono nella stessa porzione di spazio e che sono governate da un capo che le comanda personalmente), mentre i bambini di quinta hanno usato spontaneamente la parola *stato* a proposito della Jugoslavia, hanno individuato l'Europa come un'aggregazione di stati e hanno mostrato di comprendere l'accezione politica dei concetti *unire* e *separare*. Gli studenti di terza media hanno mostrato di possedere dei concetti più ricchi di dettagli e di essere in grado di utilizzarli in più contesti. Dalle risposte è apparso, inoltre, evidente che questi ultimi sono più informati su temi di attualità politica e sono in grado di esprimersi con linguaggio più adeguato. Anche questa volta le due ricercatrici hanno rilevato l'ampia discrepanza tra le nozioni che gli autori dei libri di testo presuppongono che gli studenti possiedano e quelle da loro effettivamente possedute.

Le ricerche sul concetto di *stato* e su concetti attinenti alla sfera economica sono continuate, ad opera della stessa Berti, anche in collaborazione con altri ricercatori (Berti 1994; Benesso, Berti, 1996; Berti, Ciccarelli, 1996).

Uno studio condotto insieme ad Agazzi (Agazzi, Berti, 1995) ha messo in evidenza il fatto che, pure nel caso in cui i concetti vengano spiegati, o nel manuale o dall'insegnante, gli studenti possono trasferire inopportunamente quei concetti al presente. Alcuni studenti di terza media, sui quali è stato condotto lo studio, hanno, ad esempio, indicato il concetto di *monarchia* come opposto a quello di *democrazia* portando come esempi contemporanei di paesi non democratici Olanda, Regno Unito, Spagna e Belgio.

In tempi più recenti la ricerca di Berti e Vanni (2000) si è focalizzata sul concetto di *guerra*. Nello studio sono stati coinvolti bambini di seconda e quarta elementare e di prima e terza media.

I risultati hanno mostrato che mentre gli studenti delle elementari si sono rappresentati la guerra come un'azione condotta da una massa indistinta, al massimo guidata da uomini di spicco chiamati genericamente *capi*, gli studenti delle medie l'hanno definita come un'azione volta a perseguire determinati scopi economici e politici, decisa da autorità politiche e materialmente condotta da eserciti.

Berti e Vanni hanno sostenuto che l'evoluzione del concetto di guerra è strettamente legata all'evoluzione del concetto di stato. Inoltre, rapportando i risultati della loro ricerca alla tendenza alla *personalizzazione*, hanno negato che gli studenti più giovani abbiano difficoltà nel capire che determinati eventi o processi storici sono imputabili a cause di tipo astratto e non personale. Essi hanno, invece, difficoltà nel distinguere nettamente tra esseri umani intesi come singoli individui e come membri della società, non conoscono in quanti e quali modi gli esseri umani si possano costituire in gruppi, come si manifestano le azioni di questi gruppi e quali diverse motivazioni i singoli individui possono avere a seconda del posto che vi occupano.

Capitolo 6

La comprensione del testo storiografico

La comprensione e la rielaborazione del testo sono alla base del processo di costruzione della cultura storica (cfr. capitolo 4): è attraverso il discorso che le conoscenze storiche vengono prodotte da chi scrive e apprese, o meglio co-costruite, da chi legge.

La comprensione di un testo storico è un processo che rivendica una propria peculiarità rispetto alla comprensione di altri generi testuali: «If we ask, “What does it mean to comprehend a historical text?” and rely exclusively on what generic comprehension tests tell us, we may learn a great deal about reading, but not much about reading history» (Wineburg, 1991, p. 516).

Come ho avuto modo di ricordare nel terzo capitolo, diversi storici, filosofi della storia, semiologi ed esperti di retorica si sono interessati, a partire dagli anni '70 del secolo scorso¹⁹⁷, al discorso storiografico. Molti lo hanno analizzato come se fosse indipendente dalla ricerca che ne è alla base e non hanno tentato di capire come le operazioni cognitive compiute dallo storico nel corso della ricerca si traducano in strutture testuali e come il testo storiografico sia non semplice comunicatore di risultati ma esso stesso costruttore di conoscenze; altri lo hanno ridotto a semplice narrazione¹⁹⁸, non ponendosi quindi il problema dell'esistenza di modelli cognitivi e comunicativi diversi ed escludendo, quindi, dalle loro analisi forme discorsive come la descrizione e l'argomentazione (Gardin, Borghetti, 1995, p. 11).

A causa di questi orientamenti teorici tante ricerche riguardanti la comprensione del testo storico si sono concentrate sul solo aspetto linguistico e non hanno quindi fatto luce sulle «funzioni cognitive che entrano in gioco nella comprensione dei concetti e nella decodifica delle strutture logico-discorsive che si caratterizzano in funzione dell'argomento» (Lastrucci, Viana, 1989a, p. 5).

¹⁹⁷ Per un approfondimento rimando a Topolski (1997, p. 11 e ss.) che ripercorre sinteticamente le posizioni di alcuni importanti storici e filosofi della storia rispetto al 'racconto' storico.

¹⁹⁸ Nell'*Introduzione* a Gardin e Borghetti (1995) Mattozzi ha fatto riferimento, ad esempio, a Ricœur e White che hanno insistito sulla comparazione e assimilazione della narrazione storica a quella romanzesca. Per quanto riguarda la posizione di Ricœur rimando al paragrafo 3.12.3.

La riflessione su come si realizzi la comprensione di un testo storico e su quali debbano essere gli standard in base ai quali valutarla è stata raramente affrontata dagli storici o dagli esperti di didattica (Wineburg, 1991, p. 516). Un punto fermo dal quale partire è rappresentato, secondo Wineburg (1991), dalla necessità di stabilire cosa significhi comprendere un testo storico e giudicare se e in quale misura esso è stato compreso restando nel contesto epistemologico proprio della disciplina.

Ciò non vuol dire negare che il testo storico possa essere compreso, in quanto tale, come si comprende un qualsiasi altro tipo di testo, ma significa riconoscere che, in quanto storico, possiede determinate caratteristiche, è il risultato di specifiche operazioni cognitive (quelle che lo storico ha compiuto nel corso della sua ricerca e nel momento in cui ha strutturato il suo discorso in un certo modo e ha scelto una determinata forma discorsiva e, in generale, linguistica per comunicare i risultati di quella ricerca) che richiedono al lettore un approccio *integrato*.

D'altra parte il processo di comprensione della lettura si realizza in presenza di due elementi, il testo e il lettore ed è, quindi, legato sia ai processi che avvengono nella mente di chi lo legge sia alle caratteristiche intrinseche del testo.

6.1. Come si comprende un testo

La comprensione della lettura è un'attività cognitiva estremamente complessa che è stata ed è tuttora oggetto di numerosi studi. La disamina puntuale di tutte queste ricerche esula dagli scopi di questa indagine. Mi limiterò, pertanto, a fornire solo un quadro sintetico di alcuni modelli, ormai diventati punto di riferimento per gli studiosi del settore, in grado di rappresentare i processi di lettura e comprensione elaborati nell'ambito della psicologia cognitivista.

Nei primi studi la comprensione è stata esaminata come un processo lineare che vede il lettore impegnato in una serie di operazioni successive: prima la percezione dei segni, poi il riconoscimento delle lettere, delle sillabe e delle parole fino ad arrivare alla dimensione sintattica, semantica e pragmatica del testo (Calvani, 1989).

Gli studi più recenti hanno messo in evidenza l'inadeguatezza di questi primi modelli, detti *seriali*, e hanno abbracciato l'idea che la comprensione sia in realtà un processo che si realizza attraverso meccanismi che interagiscono e si alimentano a vicenda e che comportano un flusso continuo di informazioni tra il testo e il lettore e un costante lavoro di costruzione e di ricostruzione dei significati, i processi *bottom-up* (dal basso verso

l'alto) e i processi *top-down* (dall'alto verso il basso) (cfr. Calvani, 1989; De Grafenstein, Siniscalco, 1989; Benvenuto *et alii*, 1995).

Grazie ai processi *bottom-up*, di tipo induttivo, il lettore acquisisce le informazioni e i significati veicolati dalle parole, dalle frasi, dai periodi e dall'intera unità del testo per arrivare a una comprensione generale. Nei processi *top-down*, di tipo deduttivo, entrano in gioco le informazioni contestuali, le conoscenze possedute dal lettore (sia quelle enciclopediche sia quelle linguistiche), gli *schemi* e gli *script* che sono presenti nella sua memoria a lungo termine. Per interpretare e organizzare in maniera coerente le informazioni acquisite con i processi *bottom-up*, il lettore formula ipotesi sul contenuto e sui significati della parte di testo che deve ancora leggere. Le verifica, poi, attraverso la lettura successiva ricorrendo ad altre operazioni di tipo *bottom-up*. Nel caso in cui la lettura successiva non confermi la validità delle ipotesi precedentemente elaborate, il lettore procede ad annullarle e a formularne di nuove¹⁹⁹.

Nella costruzione e ricostruzione dei significati di un testo le preconcoscenze²⁰⁰ del lettore svolgono un'importanza fondamentale. Esse entrano in gioco sotto forma di *schemi* (da *schemata*, termine impiegato per la prima volta in psicologia da Barlett nel 1932) e *copioni* (da *script*, termine introdotto da Schank e Abelson nel 1977).

Gli *schemi*, che ciascuno di noi si costruisce attraverso l'esperienza, sono stati definiti da David Rumelhart (2011, p. 1) «*blocchi di costruzione di conoscenze*» e servono ad interpretare eventi, oggetti e situazioni:

è utile pensare a uno schema come a una specie di teoria informale, personale, non articolata sulla natura degli eventi, oggetti o situazioni incontrate. L'insieme complessivo degli schemi disponibili per interpretare il mondo costituisce in un certo senso la nostra teoria personale della natura della realtà. L'insieme complessivo degli schemi attivati in un dato momento costituisce il nostro modello interno alla situazione incontrata in quel dato momento o, nel caso della lettura di un testo, un modello della situazione. (Rumelhart, 2011, p. 5)

¹⁹⁹ Affinché si realizzi una comprensione soddisfacente deve esserci un equilibrio tra i processi *bottom-up* e i processi *top-down*, «infatti, se l'uno prevale sull'altro, insorgono inconvenienti e distorsioni della comprensione: se prevale il bottom-up si rimane troppo 'attaccati' ai dati ricavati dall'input e non si riesce ad elaborarli. Si ricordano casualmente, per esempio, particolari irrilevanti senza aver colto il senso generale del tutto e aver ricostruito la gerarchia di significati del testo letto, non si riesce a compiere generalizzazioni e a vedere le connessioni tra quanto si è letto e quanto esiste già nella propria memoria a lungo termine e che proviene da fonti diverse. Se prevale il percorso top-down si rischia di appiattire l'input su quanto si sa già, su quanto è già nella memoria a lungo termine, e non si colgono, dell'input, gli aspetti nuovi e differenti che possono arricchire o correggere/ristrutturare quanto già si conosce» (Lavinio, *Lineamenti di linguistica del testo. Testo e testi* http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_3_lineamenti_linguistica_testo.pdf).

²⁰⁰ In Italia Castelfranco ed Eco hanno parlato non di preconcoscenze ma di *enciclopedia*.

Rumelhart ha proposto l'esempio dello schema del concetto *acquistare* che implica l'esistenza di almeno cinque variabili: un venditore, un acquirente, la merce, il denaro e un qualche sistema di scambio. Naturalmente questi cinque elementi possono cambiare (ad esempio il venditore e l'acquirente potrebbero differenziarsi per età, sesso, occupazione, *status* sociale ecc.), ma

quando capiamo di essere in una situazione di ACQUISTO, associamo persone, oggetti ed eventi secondari alle diverse variabili del nostro schema. Avendo fatto queste associazioni, possiamo determinare in quale misura una situazione che stiamo osservando corrisponde al caso prototipo di ACQUISTO. (Rumelhart, 2011, p. 3)

Nello *schema* sono insite delle conoscenze che da un lato permettono di «riferire i vari aspetti della situazione alle variabili dello schema» e dall'altro permettono di elaborare «ipotesi preliminari su variabili i cui valori non sono ancora noti» (Rumelhart, 2011, p. 3). Per Rumelhart il processo di comprensione della lettura è molto simile al processo di costruzione di una teoria in quanto «viene validato sulla base dei dati in quel momento disponibili e ulteriormente precisato quando altri dati si rendono disponibili» (Rumelhart, 2011, p. 11).

Uno schema viene attivato «tutte le volte che una data configurazione di valori è associata a un dato insieme di variabili in un momento stabilito» (Rumelhart, 2011, p. 4). Tornando all'esempio dello schema del concetto di *acquisto*, esso entrerà in azione ogni qualvolta si assoceranno ai vari aspetti di una situazione le diverse variabili dello *schema*; a quel punto alla situazione verranno assegnati «“valori di default” (cioè attribuzioni automatiche di significati, su ciò che non viene detto)» che, come ho scritto prima, dovranno poi essere verificati (Calvani, 1989, p. 64).

Gli *script* sono tipi di schemi in un certo senso più specifici, che riguardano le conoscenze sulle situazioni, sugli eventi e sulle loro conseguenze. Per comprendere una storia, ha sostenuto Roger Schank (1982), occorre andare oltre quello che la storia dice. Lo studioso ha fatto un semplice esempio, la storia di Gianni: «*Gianni aveva fame. Andò alla Conchiglia d'oro e ordinò spaghetti alle vongole. Venne servito piuttosto rapidamente. Lasciò alla cameriera una lauta mancia*» (Schank, 1992, p. 122). Per comprendere la breve storia il lettore deve «estrarre quel che è implicitamente vero» (Schank, 1992, p. 122), deve cioè procedere inferendo delle informazioni, e lo fa sulla base delle sue pre-conoscenze rispetto alla situazione, nel caso dell'esempio rispetto alla situazione *ristorante*. Le conoscenze che ciascuno si costruisce attraverso l'esperienza sono

organizzate in strutture che Schank ha chiamato appunto *script*: «Gli script organizzano tutta l'informazione che abbiamo nella memoria a proposito di come un accadimento normale (come l'andare in un ristorante) abitualmente ha luogo» (Schank, 1992, p. 123). I *copioni* permettono di inferire, sempre tornando all'esempio del ristorante, che la Conchiglia d'oro è un ristorante, che Gianni ha effettivamente mangiato qualcosa, che la cameriera gli ha servito gli spaghetti ecc., quindi permettono di riempire i 'vuoti' del testo utilizzando la conoscenza che ciascuno di noi matura rispetto a determinate situazioni per comprendere storie o discorsi che riguardano situazioni dello stesso tipo. Sono gli *script*, che possono anche interagire tra loro, a fornire i *collegamenti* tra le parti del testo (Schank, 1992, p. 125).

Come, tuttavia, ha sottolineato Schank, «non tutte le storie dipendono totalmente dagli script» ed è nel momento in cui essi cessano di esserci d'aiuto che la lettura di un testo diventa, a suo dire, interessante: se dovessimo leggere sempre e solo storie totalmente dipendenti dagli *script* e questi 'funzionassero' sempre secondo le regole, non solo ci troveremmo di fronte ad una storia irrealistica, ma, probabilmente, ci annoieremmo (Schank, 1992, p. 129).

Fra i modelli di comprensione del testo non ci si può esimere dal far cenno a quello elaborato dallo psicologo americano Walter Kintsch in collaborazione con il linguista olandese Teun van Dijk.

I due studiosi sono partiti dalla considerazione che la struttura superficiale del discorso è rappresentata da un insieme di frasi, ordinate gerarchicamente²⁰¹, tra le quali sussistono certe relazioni semantiche. Alcune di queste relazioni sono esplicitamente espresse nel testo, altre devono essere inferite con l'aiuto di conoscenze pregresse generali e/o specifiche (rispetto all'argomento trattato) che il lettore possiede²⁰².

Il lettore elabora il significato del testo a due livelli, quello della *microstruttura* e quello della *macrostruttura*: la prima ha natura per così dire 'locale' e riguarda le frasi e le relazioni tra le frasi, la seconda ha natura più 'globale', caratterizza il discorso come un 'tutto' e coincide sostanzialmente con il *topic* (ovvero l'argomento principale, l'idea

²⁰¹ È stato verificato che le proposizioni che sono più in alto in questa struttura gerarchica vengono ricordate due o tre volte di più rispetto alle altre (cfr. Kintsch, van Dijk, 1978).

²⁰² Legato a questo discorso è un altro concetto fondamentale introdotto da Kintsch e van Dijk, quello di *modello situazionale* che viene definito in questi termini: «La descrizione di una situazione che un lettore si costruisce sulla base sia di un testo sia della propria conoscenza ed esperienza precedente è chiamata modello situazionale» (cit. in Lumbelli, 2009, p. 23). Per Lumbelli (2009) il *modello situazionale* coincide sostanzialmente con l'immagine mentale: nel corso della lettura, nella mente del lettore si forma, in base alle sue prenoscenze, un'immagine mentale, una rappresentazione del significato del testo che viene successivamente corretta, rielaborata, integrata man mano che egli prosegue nella lettura (p. 26).

centrale e più importante) del discorso che non è detto sia contenuto in una frase particolare del testo.

Le frasi non sono collegate solo a livello locale, di *microstruttura*, esiste un legame globale che crea un insieme significativo (Kintsch, van Dijk, 1978, p. 366). Di conseguenza il significato di ogni singola frase deve essere integrato nel significato complessivo del testo e la comprensione di ogni singola frase va di pari passo con la comprensione dell'insieme.

Microstruttura e macrostruttura vengono collegate dal lettore attraverso un insieme di regole semantiche che i due studiosi hanno chiamato *macrorules*. Queste ultime riducono e organizzano le informazioni più dettagliate della *microstruttura* del discorso mantenendone verità e significato (Kintsch, van Dijk, 1978, p. 366)²⁰³. Kintsch e van Dijk ne hanno individuate tre: 1) la *cancellazione* (proposizioni che veicolano informazioni ritenute superflue rispetto al tema generale vengono eliminate; nessuna proposizione che rappresenta direttamente o indirettamente una condizione di interpretazione di una sequenza di proposizioni può essere cancellata); 2) la *generalizzazione* (una sequenza di proposizioni può essere sostituita con una proposizione più generale); 3) la *costruzione* («Ciascuna sequenza di proposizioni può essere sostituita da una proposizione che indica un fatto globale di cui i fatti indicati con le proposizioni della microstruttura sono normali condizioni, componenti o conseguenze»²⁰⁴, Kintsch, van Dijk, 1978, p. 366).

Le *macrorules*

vengono applicate sotto il controllo di uno schema che vincola il loro funzionamento in modo che le macrostrutture non diventino astrazioni di fatto insignificanti o generalizzazioni. Così come sono necessarie informazioni di carattere generale per stabilire i collegamenti e la coerenza a livello microstrutturale, la conoscenza del mondo è pure necessaria per l'applicazione delle *macrorules*. Ciò è particolarmente evidente nella regola tre, in cui la nostra rete di conoscenze (Minsky, 1975) specifica quali fatti appartengono convenzionalmente ad un fatto più globale, per esempio, "pagare", come una normale componente sia di "commerciale" sia di "mangiare al ristorante" (cfr. Bobrow, Collins, 1975). (Kintsch, van Dijk, 1978, p. 366)²⁰⁵

Durante la lettura e la comprensione di un testo il lettore è sempre guidato dal fatto di doverne mantenere/ricostruire la *coerenza*. Giacché un discorso è coerente «solo se le sue rispettive frasi e proposizioni sono collegate, e se queste proposizioni sono organizzate

²⁰³ In realtà, come fa notare Lumbelli (2009, p. 18), operazioni di sintesi e cancellazione vengono effettuate anche a livello di macrostruttura.

²⁰⁴ La traduzione è mia.

²⁰⁵ La traduzione è mia.

globalmente a livello di macrostruttura»²⁰⁶ (Kintsch, van Dijk, 1978, p. 365) al lettore non resta che rintracciare o inferire questi collegamenti.

Kintsch e van Dijk hanno riconosciuto una notevole importanza alle *inferenze*, che permettono al lettore di colmare le lacune esistenti nel testo²⁰⁷ rispetto ai collegamenti tra le frasi sulla base della sua conoscenza generale o contestuale dei fatti, in una parola sulla base delle sue preconcoscenze.

A proposito delle inferenze Lucia Lumbelli ha distinto tra *inferenze connettive*, che permettono di restituire/dare coerenza al testo e *inferenze elaborative*, che «aggiungono informazioni a quelle espresse linguisticamente» (Lumbelli, 2009, p. 25).

Un ruolo importante nella comprensione di un testo lo giocano le *strutture schematiche del discorso* (ad esempio la struttura di una storia o di un'argomentazione) la cui esistenza è dimostrata dal fatto che esse vengono mantenute quando, ad esempio, viene chiesto ad un soggetto di ripetere con parole proprie ciò che ha appena letto. Kintsch e van Dijk le hanno definite come un «insieme di categorie caratteristiche e di un insieme (talvolta ricorrente) di regole di formazione e trasformazione che definiscono l'ordine canonico e possibile delle categorie»²⁰⁸ (Kintsch, van Dijk, 1978, p. 366).

L'applicazione delle *macrorules* dipende proprio dalle strutture schematiche del discorso e dal relativo *schema* che il lettore deve possedere: egli giudica se una certa proposizione può essere cancellata o sintetizzata proprio in relazione allo *schema* che specifica quale tipo di informazione deve essere considerata importante rispetto ad un particolare compito di comprensione (Kintsch, van Dijk, 1978, pp. 366-367).

It is assumed that text comprehension is always controlled by a specific schema. However, in some situations, the controlling schema may not be detailed, nor predictable. If a reader's goals are vague, and the text that he or she reads lacks a conventional structure, different schemata might be set up by different readers, essentially in an unpredictable manner. In such cases, the macro-operations would also be unpredictable. Research on comprehension must concentrate on those cases where texts are read with clear goals that are shared among readers. Two kinds of situations qualify in this respect. First of all, there are a number of highly conventionalized text types. If a reader processes such texts in accordance with their conventional nature, specific well-defined schemata are obtained. These are shared by the members of a given cultural group and, hence, are highly suitable for research purposes. Familiar examples of such texts are stories (e.g., Kintsch & van Dijk, 1975) and psychological research reports (Kintsch, 1974). These schemata specify both the schematic

²⁰⁶ La traduzione è mia.

²⁰⁷ A questo proposito i due autori parlano di *implicit text base* e *explicit text base*: la prima è costituita da quelle proposizioni che un autore suppone siano conosciute, e quindi ricavabili, dal lettore, la seconda è caratterizzata da tutte quelle proposizioni che sono necessarie per garantire la coerenza formale del testo e che, quindi, devono per forza di cose essere rese esplicitamente. Il *text base* è stato definito da Kintsch (1975) come l'insieme di proposizioni collegate e ordinate tra loro gerarchicamente (si distinguono proposizioni subordinate e proposizioni sovraordinate) che formano il significato di un testo.

²⁰⁸ La traduzione è mia.

categories of the texts (e.g., a research report is supposed to contain introduction, method, results, and discussion sections), as well as what information in each section is relevant to the macrostructure (e.g., the introduction of a research report must specify the purpose of the study). Predictions about the macrostructure of such texts require a thorough understanding of the nature of their schemata. (Kintsch, van Dijk, 1978, p. 373)

La possibilità di applicare uno *schema*, quindi, facilita la comprensione del testo (Kintsch, van Dijk, 1978, pp. 373-374).

Nell'ambito del presente studio mi sembra opportuno fornire qualche dettaglio in più sul cosiddetto *schema delle storie*²⁰⁹, una forma di conoscenza pregressa che riguarda in particolar modo i testi narrativi. A proposito di questo particolare tipo di schemi Lumbelli si è chiesta:

se nelle storie ricorrono delle regolarità individuabili al di là dell'estrema varietà dei singoli testi, è possibile che nella mente dei lettori si vengano a sviluppare sistemi di concetti che servano ad organizzare i significati specifici dei testi narrativi, via via che vengono elaborati nel corso della lettura, e che determinino le selezioni delle informazioni principali o la costruzione di microstrutture e macrostrutture? La risposta è stata l'individuazione di *categorie di eventi riconoscibili in qualsiasi narrazione di tipo classico o tradizionale* [...]. (Lumbelli, 2009, p. 21)

I risultati di una ricerca condotta da Trabasso, Secco e van den Broek (1984) hanno mostrato che gli *schemi delle storie* facilitano al lettore il compito di riassumere il contenuto di un testo narrativo, gli consentono di discriminare le informazioni più importanti da quelle che possono essere trascurate facilitando, in questo modo, il processo di comprensione che, come si è visto, comporta che il lettore prenda una serie di decisioni difficili. Gli autori hanno, inoltre, rilevato che gli schemi delle storie riguardano il livello locale del testo perché operano in stretta relazione con i nessi causali o consequenziali:

Gli schemi di storie [...] riguardano anche l'elaborazione in diretto contatto con il testo, quella cioè che riguarda il collegamento tra frasi all'interno di microstrutture. A tale livello il riconoscimento o l'inferenza di connessioni causali sono particolarmente cruciali. (Lumbelli, 2009, p. 22)

6.2. Sviluppo delle capacità cognitive e comprensione delle diverse tipologie testuali

Come si è avuto modo di vedere nel terzo capitolo, il testo storiografico è un ibrido in cui si mescolano tre tipologie testuali: descrizione, narrazione e argomentazione.

²⁰⁹ Per un approfondimento si vedano Rumelhart (1977) e Mandler e Johnson (1977).

Secondo Lavinio (2000) questo ordine di citazione corrisponderebbe all'ordine in cui si sviluppano le capacità cognitive che ne permettono la comprensione e la produzione:

- a) la capacità di percepire gli oggetti nella dimensione spaziale si forma probabilmente prestissimo nel bambino: è fondata sulle percezioni sensoriali immediate (visive soprattutto) che vengono elaborate e mandate in memoria, creando a poco a poco rappresentazioni mentali della configurazione fisica degli oggetti e dello spazio. Tali rappresentazioni, ormai depositate in memoria, vengono poi attivate ogni volta che, di fronte a oggetti dello stesso tipo, si tratta di riconoscerli sulla base delle esperienze precedenti. I *frames*²¹⁰, cioè le rappresentazioni statiche di singoli oggetti o situazioni tipiche, sono probabilmente i primi a formarsi nel processo di conoscenza che inizia non appena si entri a contatto con il mondo; ma i *frames* sono pronti a complicarsi immediatamente in *schemata*²¹¹, cioè in quelle rappresentazioni mentali, ugualmente statiche, che includono anche le interrelazioni tra oggetti differenti inglobati entro un medesimo contesto spaziale;
- b) la concettualizzazione del tempo e del suo svolgersi si forma probabilmente in un secondo tempo, ma è provato che anche bambini molto piccoli possiedono già una serie di *scripts*²¹², cioè di rappresentazioni mentali contenenti la successione delle azioni tipiche o il modo tipico di svilupparsi in successione di eventi che fanno parte delle loro esperienze quotidiane e familiari. Gli *scripts* sono schemi cognitivi relativi a fatti colti nella loro dinamicità, e sono parenti stretti dei *plans*, schemi cognitivi un po' più complessi che includono anche la cognizione degli scopi per i quali le azioni tipiche (già previste negli *scripts*) vengono effettuate;
- c) quanto alle capacità cognitive che presiedono alla comprensione ed elaborazione di testi argomentativi, esse sono fondamentalmente di tipo logico-concettuale, più astratte in quanto basate sul ragionamento e sganciate da una semplice referenza a oggetti concreti o a fatti percepiti spazialmente e temporalmente. Come sappiamo anche intuitivamente, sono molto più complesse e si sviluppano pienamente per ultime. (Lavinio, 2000, p. 3)

Mi è sembrato utile riportare integralmente le parole di Lavinio perché nell'ambito degli studi psicolinguistici i vari *schemi* (rappresentazioni mentali) e la loro costituzione sono utilizzati per spiegare in quale modo avvengano la comprensione e la produzione del testo (Lavinio, 2000, p. 4).

Lavinio ha messo in evidenza che l'andamento parallelo e contemporaneo tra sviluppo cognitivo e capacità di comprendere e produrre i testi appartenenti ai tipi testuali correlati non è scontato. La particolare correlazione tra alcuni schemi e tipi testuali, inoltre, «non è affatto rigida e non esclude meccanismi sicuramente ben più complessi che comportano quasi sempre la mobilitazione contemporanea di più schemi di tipo differente» (Lavinio, 2000, p. 5).

²¹⁰ La nozione di *frame* (introdotta Minsky) ha «a che fare [...] con una rappresentazione statica dei caratteri di singoli oggetti o situazioni, limitandosi a individuarne le componenti» (Lavinio, 2000, p. 4).

²¹¹ Lavinio ha ricordato che la nozione di *schemata* è stata elaborata da Rumelhart e Ortony e «individua anche le relazioni (per esempio spaziali) tra le varie componenti di un oggetto o di una situazione» (Lavinio, 2000, p. 4). Per un approfondimento si veda Rumelhart e Ortony (1977).

²¹² Come ho già avuto modo di chiarire, «gli *scripts* o copioni (Schank e Abelson 1977) contengono una sequenza stereotipica di azioni mentre i *plans* possono essere considerati come rappresentazioni mentali di piani strategici per il conseguimento di un obiettivo» (Lavinio, 2000, p. 4)

Molti sostengono che, tra le tre tipologie, quella più semplice da comprendere per i bambini sia la narrativa e non la descrittiva.

Secondo Kintsch *et alii* (1975)²¹³ i testi narrativi sono ricordati e compresi meglio di altri tipi di testo «perché le conoscenze richieste per connettere i significati del testo riguardano le azioni umane e le loro motivazioni, dominio con cui tutti i lettori hanno una grande familiarità» (Lumbelli, 2009, p. 29). Questa familiarità influenzerebbe la facilità con cui il lettore riesce a recuperare dalla memoria a lungo termine le conoscenze pregresse che gli permettono di connettere i significati, cioè di fare inferenze (Kintsch, 1998). Nel leggere un testo narrativo il lettore sa già su quali aspetti soffermarsi e cosa può tralasciare, riuscendo, in questo modo, ad ‘inserire’ nella rappresentazione del testo che si va formando nella sua mente solo le informazioni più importanti sia a livello di microstrutture sia di macrostrutture anziché i dettagli trascurabili, il che va a tutto vantaggio della comprensione (Kintsch, 1998).

Tengo a ricordare in questa sede anche la posizione di Charles Perfetti *et alii* (1994) che, come si è visto nel paragrafo 5.2., hanno progettato la loro ricerca sulla base del presupposto che comprendere un testo storico equivalga a comprendere un testo narrativo e che far apprendere la storia come si apprende un racconto sia più semplice data la ‘compatibilità’ che esisterebbe tra le forme narrative e le disposizioni cognitive degli studenti.

Per Anna Emilia Berti (2010) la comparsa precoce della capacità di comprendere e raccontare brevi storie suggerisce come l’uso di strutture cognitive, costituite da sequenze temporali di eventi che riguardano persone o altri oggetti simili ad esse e si connettono mediante relazioni causali che includono stati mentali come desideri, credenze ed emozioni, derivi da una capacità innata.

L’opinione che siano, invece, i testi descrittivi ad essere più facili da comprendere è condivisa da altri studiosi (Mattozzi, Rabitti ecc.) e sembra che sia stata accolta anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* del 2012. Lo dimostrerebbero le seguenti parole:

La storia generale nella scuola primaria è deputata a far scoprire agli alunni il mondo storico mediante la costruzione di un sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico sociali senza tralasciare i fatti storici fondamentali. Nella scuola secondaria di primo grado lo sviluppo del sapere storico riguarderà anche i processi, le trasformazioni e gli eventi che hanno portato al mondo di oggi. (Indicazioni nazionali 2012, paragrafo *Storia*)

²¹³ Si veda la presentazione dello studio di Kintsch *et alii* (1975) paragrafo 5.4.

Come è noto i quadri di civiltà vengono rappresentati soprattutto attraverso le descrizioni di stati di cose (Rabitti *et alii*, 2008), mentre i processi, le trasformazioni e gli eventi vengono rappresentati sia attraverso le descrizioni sia attraverso le narrazioni (Mattozzi, 2004). Ovviamente le *Indicazioni* si armonizzano con i suggerimenti derivanti dalla più recente ricerca in campo cognitivo: prevedere che i bambini della scuola primaria debbano potersi costruire schemi di conoscenze riguardanti quadri di civiltà, essenzialmente attraverso lo studio di testi descrittivi, significa postulare che questi ultimi possano da loro essere facilmente compresi.

A proposito delle tre tipologie testuali non si può parlare di una gerarchia scaturita da una valutazione di importanza, al massimo si può parlare di *opportunità logico-didattica*:

La conoscenza e la comprensione del passato si elaborano meglio se la descrizione di stati di cose precede quella della ricostruzione narrativa dei processi: essa, infatti, fonda la conoscenza delle condizioni ambientali e della civiltà materiale, dei rapporti sociali, delle strutture economiche ecc., insomma del contesto. Tale conoscenza sostiene la comprensione delle azioni dei personaggi e degli eventi che si intrecciano nella ricostruzione dei processi di mutamento. La conoscenza e la comprensione dei problemi e delle spiegazioni ha come condizione la conoscenza di come stavano le cose e di come mutarono. (Mattozzi, 2007, p. 455-456)

6.3. Leggibilità e comprensibilità del testo

A partire dagli anni '80 del secolo scorso numerosi studi sono stati compiuti per cercare di determinare e calcolare con formule matematiche la leggibilità di un testo.

Questi studi si sono concentrati principalmente su tre aspetti: 1) la lunghezza delle frasi (più una frase è lunga e ricca di proposizioni subordinate meno è leggibile); 2) la quantità e la lunghezza delle parole all'interno di ogni frase (più parole ci sono in una frase più essa è densa di significati e, quindi, meno leggibile; più le parole sono lunghe più si suppone che siano cariche di informazioni e quindi meno leggibili); 3) l'aspetto grafico (presenza di tabelle, disegni, mappe, immagini; presenza di titoli, sottotitoli, articolazione in paragrafi e sotto-paragrafi; presenza di caratteri speciali che segnalano definizioni, lessico, parole-chiave ecc.).

Come ho già detto (cfr. § 4.9.), per calcolare la leggibilità dei testi sono stati elaborati diversi *indici*.

Il primo a dichiarare che la leggibilità di un testo potesse essere misurata attraverso un calcolo matematico fu l'americano Rudolph Flesch nel 1946. La formula che egli ha messo a punto permette di calcolare la leggibilità dei testi sulla base della lunghezza

media delle parole, misurate in sillabe, e della lunghezza media delle frasi, misurata in parole.

Nel 1987 un gruppo di linguisti dell'Università La Sapienza di Roma ha costituito il GULP, Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico, che ha messo a punto il primo Indice di leggibilità espressamente dedicato a testi scritti in lingua italiana, l'Indice Gulpease. La formula considera la lunghezza media delle parole (in lettere) e delle frasi (in parole) generando un numero compreso tra 0 e 100: il valore 100 rappresenta la leggibilità massima e il valore 0 la leggibilità minima o nulla (Piemontese, 1996). L'Indice è stato tarato su campioni di studenti di quinta elementare, terza media e quinta superiore confrontando gli indici calcolati per testi di vario livello con i risultati di prove di comprensione svolte a partire dagli stessi testi.

Pietro Lucisano (1992) ha tradotto le fasce di punteggio in termini di livello di *lettura indipendente*, *lettura scolastica* (necessità di assistenza) e *livello di frustrazione*. I lettori che hanno un'istruzione media leggono facilmente i testi che presentano un indice superiore a 60. Riporto di seguito un prospetto specifico per la classe terza della scuola secondaria di primo grado (Piemontese, 1996, p. 102).

<i>Livello di leggibilità dei testi</i>	<i>Valore dell'Indice</i>
Quasi incomprensibile	0-35
Molto difficile	35-50
Difficile	50-60
Facile	60-80
Molto facile	Oltre 80

Nel corso degli ultimi decenni questi indici sono stati oggetto di numerose riflessioni sia rispetto alla loro utilità sia rispetto alla loro validità. Alcuni studiosi hanno imputato alla 'corsa alla semplificazione' del testo (soprattutto manualistico) per aumentarne la leggibilità il declino delle abilità di lettura, altri hanno messo l'accento sulla necessità di considerare altre variabili per determinare la leggibilità o la difficoltà di un testo, ad esempio il tipo di lavoro svolto in classe (cfr. Lucisano, 1989b).

Il concetto di leggibilità è stato variamente collegato al concetto di comprensibilità che, tuttavia, risulta essere affatto diverso. Alcune ricerche hanno, infatti, mostrato che gli Indici di leggibilità non sono buoni predittori della comprensibilità (cfr. Lucisano, 1989b).

Lumbelli (2009) ha tentato di far luce su alcuni aspetti che aumentano o riducono la comprensibilità di un testo. La studiosa italiana ha fatto riferimento ai risultati di ricerche svolte soprattutto in ambito internazionale per mettere a fuoco i problemi di comprensione che possono emergere durante la lettura. Ne riporto, di seguito, un elenco molto schematico:

- 1) problemi di *coerenza locale*: si tratta, nella maggior parte dei casi, di problemi dovuti all'uso nel testo di anafore²¹⁴ che richiedono al lettore conoscenze pregresse che egli può non avere;
- 2) problemi di *coerenza globale*: si tratta di problemi dovuti alla mancata esplicitazione dell'organizzazione del testo in macrostrutture e della mancata segnalazione dei rispettivi argomenti principali (un testo può essere reso più comprensibile aggiungendo, ad esempio, titoli e sottotitoli che ne rendano più evidenti le macrostrutture);
- 3) problemi legati alle *inferenze di collegamento o connettive*: un testo che richiede al lettore un elevato numero di inferenze è poco comprensibile, specialmente se le sue conoscenze pregresse sono scarse (cfr. anche Lavinio, 2004, p. 131);
- 4) problemi di mancato riconoscimento, di occultamento o di scorretta segnalazione delle *relazioni logiche* (legami) *tra informazioni e tra frasi*: un testo può far uso, ad esempio, di un connettivo che anziché «segnalare il rapporto di coerenza tra frasi successive, richiede di essere reso coerente rispetto al testo»²¹⁵.

Da quanto appena detto sembra possibile affermare che la comprensibilità di un testo dipende principalmente dalla sua coerenza locale e globale, dalle conoscenze pregresse del lettore, dal numero di inferenze richieste al lettore per ricostruire/mantenere la coerenza del testo, dall'esplicitazione, dall'occultamento o dall'erronea segnalazione dei legami tra le frasi. Per quanto riguarda l'aspetto della coerenza voglio sottolineare che diverse ricerche hanno inteso modificare i testi per aumentarla allo scopo di verificare se i soggetti partecipanti avrebbero fatto registrare migliori risultati in termini di comprensione²¹⁶. Paradossalmente si è appurato che le modifiche andavano ad unico vantaggio dei lettori meno dotati di conoscenze pregresse, mentre i lettori con buone

²¹⁴ Le anafore hanno «la funzione linguistica di richiamare un argomento di frasi precedenti più o meno vicine e favorire così la costruzione delle microstrutture come insieme coerente e organizzato del significato di un gruppo di frasi successive» (Lumbelli, 2009, p. 49).

²¹⁵ Per ulteriori approfondimenti ed esempi si veda Lumbelli (2009).

²¹⁶ Cfr. nel paragrafo 5.1. gli studi di Beck *et alii* (1991, 1995) e di McKeown *et alii* (1992).

conoscenze pregresse dimostravano una comprensione maggiore del testo originario rispetto a quello modificato (Lumbelli, 2009).

Ritengo opportuno mettere ancora in evidenza un fattore, di cui ho già parlato nel quinto capitolo, che, secondo alcuni studiosi, influenzerebbe la comprensibilità e la comprensione del testo: la *visibilità* dell'autore.

James Moffett e Kenneth Mc Elheney (1966; cfr. anche Moffett, 1983) sono stati tra i primi a porre l'accento sul fatto che i lettori realizzano la comprensione di un testo *in collaborazione con l'autore*. Un'alta visibilità dell'autore permette al lettore di instaurare una stretta relazione con le informazioni presenti e gli comunica un senso di immediatezza e di vitalità. Se l'autore è anonimo, invece, la distanza tra il lettore e le informazioni aumenta e ciò provoca un senso di distanza e una sorta di percezione di scarsa importanza. È stato dimostrato che se in un testo l'autore è molto visibile gli studenti tendono a leggerlo in modo più critico e più flessibile e sono più disposti a negoziare significati (Tierney, Shanahan, 1991); un autore 'visibile' influenza sia la comprensione sia la risposta affettiva (Nolen, Johnson-Crowley, Wineburg, 1994; Nolen, 1995).

Quanto detto vale anche per il testo storiografico. Basta ricordare quanto affermato da Paxton (1999), un ricercatore i cui studi ho già analizzato nel quinto capitolo. Egli ha sottolineato più volte come la 'trinità' composta da autore, lettore e argomento (o narratore, pubblico e storia) esiste realmente, anche per i testi storiografici, ma non si 'instaura' nei testi manualistici dove viene a mancare uno di questi elementi, l'autore che si nasconde.

Gli studenti che leggono testi in cui l'autore è ben visibile sembrano intraprendere una sorta di 'conversazione mentale' con esso e sono in grado di elaborare un pensiero indipendente sull'argomento storico primario; invece gli studenti che leggono la pagina di un manuale in cui la visibilità dell'autore è molto bassa (stile espositivo oggettivo) tendono a cercare soltanto i più fatti importanti, mostrano una scarsa consapevolezza della presenza di un autore e non mostrano di avere un pensiero indipendente sull'argomento trattato (Paxton, 1997).

6.4. Comprendere il testo storico

Semplificando al massimo si può affermare che il testo storico possiede due strutture, quella linguistica e quella storica, che *precede, sostiene e genera* la prima (Rabitti, 2014, p. 50).

La comprensione di un testo storico non è legata solo a fattori quali il possesso di abilità linguistiche, la motivazione con cui ci si avvicina al testo e il livello di comprensibilità del testo stesso, ma è legata alla capacità di «compiere operazioni cognitive specifiche per riconoscere le organizzazioni date dall'autore alle informazioni, e per poter dare loro altre organizzazioni» (Mattozzi, 2014, p. 15).

Per comprendere un testo storiografico il lettore deve, cioè, non solo saper cogliere «le unità informative e il senso dei blocchi testuali» (Rabitti, 2014, p. 50), ma deve essere in grado di individuare e comprendere tutte quelle caratteristiche che si è visto essere proprie del testo storiografico (cfr. capitolo 3).

Spesso i docenti attribuiscono le difficoltà che gli allievi incontrano nella comprensione del testo storico alle loro carenze linguistiche, in particolar modo lessicali (cfr. Rabitti, 2014; Lumbelli, 2009). Come si è avuto modo di vedere nel paragrafo dedicato alle ricerche sui testi storici manualistici, molti sono stati gli studi effettuati per analizzare e per migliorare la struttura linguistica dei libri di testo dal punto di vista lessicale/concettuale, sintattico e dello stile espositivo, nella convinzione che quello fosse l'ostacolo più grande che si frappone tra lo studente e la comprensione storica.

Il processo di comprensione, come ho in piccola parte mostrato nel primo paragrafo di questo capitolo, ha natura complessa. Il significato di un testo è costruito a livello delle singole parole/concetti²¹⁷ che lo compongono (conoscerne il significato è, quindi, fondamentale), a livello di strutture sintattiche costituite da parole e a livello di gruppi di frasi (Lavinio 2004). Della Casa (1991) ha chiarito che il lettore che si appresta a comprendere un testo si trova ad operare essenzialmente con tre *unità di grandezza*: parole e sintagmi (i 'costituenti' dell'unità informativa), unità informative (corrispondenti grosso modo alle frasi) e blocchi informativi (unità più complesse e articolate costituite da diverse informazioni connesse tra loro che corrispondono a paragrafi o sequenze del testo che rappresentano segmenti organici di esperienza e concettualizzazione).

La comprensione di un testo storico va in un certo senso oltre questi tre livelli, non si può cioè limitare alla struttura linguistica. Il testo storico richiede di essere affrontato per quello che è, un *testo tecnico* scritto in base a determinate regole compositive condivise dalla comunità professionale di riferimento per comunicare i risultati di una ricerca che ha seguito, a sua volta, precise regole: se si ignora questo complesso di regole «i testi

²¹⁷ Secondo molti studiosi, come ho avuto già modo di accennare nei paragrafi 3.11.1. e 3.11.2., le parole e i concetti, sebbene non coincidenti, sono strettamente legati: l'acquisizione del significato delle prime dipenderebbe dalla comprensione del concetto sottostante (cfr. anche Nelson, 1974; Kintsch *et alii*, 1975).

risultano incomprensibili, se invece si impara a *decodificarle* e a *utilizzarle*, si possono *affrontare le difficoltà* e anche *acquisire abilità personali*» (Marostica, 2009, p. 13).

Risulta quindi fondamentale insegnare agli studenti quali sono le 'regole del gioco' perché questo significa dotarli di *schemi* che li aiuteranno nella comprensione dei testi storici, sia manualistici sia esperti.

Come si è visto, per i cognitivisti la comprensione è legata alla «applicazione di sistemi di prenoscenze» (Calvani, 1987, p. 1). Ciascuno di noi possiede *schemi* che vengono attivati durante la lettura e per la comprensione di testi afferenti alle tre tipologie testuali: la comprensione dei testi descrittivi ha a che fare prevalentemente con *frames* e *schemata*, la comprensione dei testi narrativi chiama in causa *scripts* e *plans* e la comprensione dei testi argomentativi richiede l'intervento dei *plans* (Lavinio, 2000).

Il possesso di questi *schemi* risulta fondamentale non solo nel momento in cui si realizza la comprensione (in base ad essi il lettore può fare inferenze adeguate), ma si dimostra importantissimo anche prima che il lettore inizi la lettura perché svolgono una funzione di orientamento facilitando la comprensione.

Il testo storiografico è, di fatto, un ibrido che combina blocchi testuali afferenti alle tre tipologie sopra ricordate, quindi viene compreso se si attivano i relativi schemi di cui si è detto:

Sul versante del lettore il problema della comprensione si riduce fondamentalmente ad uno: la mancanza di prenoscenze adeguate (lessicali, sintattiche, o più propriamente contenutistiche) rispetto a ciò che si deve comprendere. Nell'ambito delle prenoscenze contenutistiche sono stati impiegati vari termini per indicare come la lettura sia guidata da strutture mentali attive: "copioni" (*scripts*), *schemata*, *frame* ... I "copioni", ad esempio, sono strutture cognitive che racchiudono rappresentazioni di situazioni standard della vita di ogni giorno. Nel caso della comprensione del discorso storico si può facilmente riconoscere come sia assai raro l'intervento di "copioni" noti: solo raramente la situazione descritta è riconducibile a canoni familiari; di qui una estrema difficoltà a trovare in essa un senso da parte del lettore inesperto. In linea generale è necessario ricercare modalità di presentazione del discorso storico più conformi a riferimenti presenti nella mente del ragazzo. Tuttavia occorre aggiungere che: - una eccessiva compiacenza verso ciò che è già disponibile nella mente dell'allievo può avere l'effetto di consolidare categorie deformanti presenti nel senso comune, a cui l'alunno normalmente si appoggia (grandi personaggi, forza, furbizia, desiderio... come agenti della storia...), a meno che queste non vengano fatte oggetto di revisione consapevole; - molte delle prenoscenze necessarie per la comprensione storica non hanno il carattere di "copioni situazionali", bensì di relazioni concettuali, per le quali è indispensabile un lavoro didattico preliminare. Le prenoscenze vanno viste in senso dinamico, in relazione a possibili interventi didattici che le sanno esplicitare e arricchire. Occorre approfondire la ricerca dei modi in cui possono essere mobilitate dall'insegnante e avvicinate ai caratteri propri del discorso storico. In questo ambito da sviluppare è l'ipotesi didattica di Ausubel che fa capo al concetto di "organizzatore propedeutico" (*advance organizer*) (presentazione preliminare del/i problemi negli aspetti essenziali, in linguaggio

completamente familiare per l'allievo, per orientare subito la sua attenzione su ciò che è più importante). (Calvani, 1986, p. 6)²¹⁸

Come ha fatto notare Antonio Calvani, solo di rado le situazioni descritte e i fatti narrati o problematizzati in un testo storiografico possono essere ricondotti a *schemi* già in possesso dello studente. Nemmeno può essere considerata sufficiente l'attivazione degli schemi deputati alla comprensione dei testi narrativi, dei testi descrittivi e dei testi argomentativi²¹⁹.

È a questo punto che devono entrare in gioco quelli che si potrebbero chiamare *schemi integrati*. Attraverso un lavoro mirato in classe, da iniziare precocemente e continuare durante tutto il percorso scolastico, lo studente deve poter elaborare una *struttura schematica del discorso storico* che gli permetta di riconoscere nel testo le diverse operazioni compiute dallo storico durante la fase di ricerca e tutte quelle caratteristiche peculiari che sono state illustrate nel terzo capitolo.

Possedere schemi integrati che fungano da *organizzatori anticipati* significa avere a disposizione contemporaneamente schemi specifici per la comprensione dei tre tipi testuali e schemi specifici per la comprensione dei contenuti e della struttura del testo storiografico.

Lo studente deve essere messo nella condizione di sapere in anticipo cosa deve aspettarsi dalla lettura di un blocco testuale narrativo (possibili funzioni assolute, presenza di agenti, di fatti, di eventi legati tra loro attraverso relazioni logiche, esplicite o implicite, collocati dal punto di vista spazio-temporale, possibilità di individuare le informazioni relative ad essi, possibilità di distinguere una situazione iniziale, una serie di mutamenti e una situazione finale, possibile presenza di spiegazioni più o meno argomentate ecc.), descrittivo (possibili diverse funzioni assolute, possibilità di discriminare gli oggetti descritti dalle predicazioni attribuite, di raggruppare informazioni sparse nel testo che si

²¹⁸ Il corsivo è mio. De Beni e Zamperlin (2002) hanno definito l'*organizzatore anticipato* come «quella informazione verbale o visiva fornita al soggetto prima del materiale da studiare, allo scopo di attivare strutture cognitive adeguate per realizzare un apprendimento significativo e non meccanico; costituisce una introduzione all'argomento da studiare e si caratterizza per un livello superiore di astrazione, generalità e inclusività rispetto al materiale di apprendimento. [...] Nelle varie accezioni esso facilita l'apprendimento in tre modi: permette il recupero delle conoscenze precedenti, predisporre principi organizzativi per la codifica e il recupero, evita un impatto brusco con il materiale. In sostanza, l'organizzatore anticipato può essere inteso come uno schema di conoscenza fornito in anticipo per facilitare la comprensione e il ricordo» (p. 16).

²¹⁹ Di norma lo studio delle tre tipologie testuali viene svolto durante le ore dedicate all'insegnamento dell'italiano: nella scuola secondaria di primo grado i tipi narrativo e descrittivo vengono prevalentemente studiati nella classe prima e seconda, mentre quello argomentativo viene solitamente riservato alla classe terza.

riferiscono allo stesso oggetto, di individuare sotto-descrizioni, di individuare la prospettiva della descrizione, di selezionare le informazioni utili per la storicizzazione dei concetti, di individuare i legami logici tra le informazioni, ad esempio di inclusione, ma anche di causa-effetto) o argomentativo (diverse tipologie di argomentazione, presenza di un problema, di una o più tesi e contro-tesi e delle premesse alle quali possono essere ricondotte, di dati, di confutazioni, di concessioni, presenza di espedienti linguistici che lo storico impiega per rendere partecipe il lettore dei suoi ragionamenti ecc.). Egli deve sapere a quali domande il testo potrà dare quasi certamente una risposta e, nel momento in cui inizierà la lettura, gli schemi adeguati devono potersi mettere in azione. Egli deve conoscere la struttura del testo storiografico perché ciò faciliterà la comprensione: «per poter apprendere dal testo di storia, gli alunni devono possedere e attivare corretti schemi di conoscenza (conoscenza del mondo, della scienza storica, del testo storico) e [...] se necessario, devono essere in grado di modificarli e ristrutturarli» (De Beni, Zamperlin, 2002, p. 10).

Volendo schematizzare quanto detto sinora, comprendere un testo storico significa essere in grado di:

- individuare la tematizzazione;
- individuare/distinguere le diverse voci presenti nel testo (la voce dello storico, la voce della tradizione, la voce delle fonti);
- individuare i blocchi tematici e le relative informazioni sparse nel testo;
- individuare tesi, contro-tesi, argomenti, ipotesi e premesse;
- collocare i fatti, gli eventi, i processi nel tempo e nello spazio;
- ricostruire la linea temporale di svolgimento dei fatti;
- individuare la periodizzazione effettuata dallo storico e coglierne i tratti distintivi;
- comprendere espressioni, termini e concetti;
- individuare gli elementi fattuali (eventi, fatti, dati, azioni, agenti, informazioni su stati di cose e condizioni, su fatti, su eventi, su dati, su agenti e su azioni);
- riconoscere i rapporti logici e semantici che legano le diverse parti del testo (rapporti causali, rapporti temporali ecc.);
- mettere in relazione le conoscenze via via lette con quelle precedenti e seguenti;
- individuare e comprendere la parte significativa (concettualizzazioni, valutazioni, giudizi e assegnazioni di significato);
- «decrittare» nominalizzazioni e generalizzazioni (Mattozzi, 2014, p. 43);

- effettuare inferenze di collegamento ed elaborative;
- riflettere sul testo e valutarlo, ad esempio giudicando la ‘bontà’ della costruzione effettuata dallo storico, la coerenza tra le fonti portate a supporto e la costruzione elaborata, la coerenza degli argomenti portati a supporto della tesi sostenuta ecc.;
- interpretare il testo identificandone la tipologia e individuando il messaggio, lo scopo e l’intenzione comunicativa dello storico.

6.5. *La comprensione storiografica profonda*

Il testo storico deve essere assunto come problematico, non come dato da imparare (Mattozzi, 2014, p. 45). Come ha affermato Robert Scholes (1985), la saggezza si sviluppa negli studenti mettendo in discussione il testo, non ‘assorbendo’ passivamente il contenuto che esso veicola.

La comprensione profonda del testo storiografico si realizza, secondo Mattozzi (2014), proprio nel momento in cui lo studente diventa consapevole dei limiti del testo, cioè nel momento in cui egli è in grado di sottoporlo a critica.

Una regola fondamentale della comprensione storica è «rendersi conto che il testo fornisce conoscenze parziali» (Mattozzi, 2014, p. 39) e che si può apprendere altro su un determinato argomento rivolgendo al testo domande cui esso non dà risposta²²⁰:

Le domande per le quali il testo fornisce le informazioni sono quelle a cui gli alunni possono rispondere grazie ad una comprensione e ad un apprendimento superficiale. Le altre fanno rendere conto che il testo non dice tutto e che per poter comprendere in fondo la situazione e il processo storico abbiamo bisogno di altre informazioni. (Mattozzi, 2014, p. 31)

Lo studente che è in grado di formulare domande cui il testo non dà risposta dimostra di aver raggiunto un alto grado di conoscenza del testo storiografico in generale e un alto grado di consapevolezza del modo in cui esso viene costruito. Egli viene stimolato ad

²²⁰ De Beni e Zamperlin (2002) hanno chiarito la funzionalità sia del porre sia del rispondere a domande: «La strategia del rispondere a domande è tanto nota quanto efficace (per una rassegna si veda Boscolo, 1986). Innanzitutto svolge la funzione di rendere il più attivo possibile lo studente, rende più efficace l’attivazione delle conoscenze precedenti e l’integrazione al loro interno degli argomenti del testo. Se poi tale strategia si configura come un’autoformulazione di domande risulta efficace, nel migliorare la comprensione della lettura, a tutti i livelli di scolarità (King, 1989; 1991). Funziona, infatti, come una sorta di autoverifica che aiuta lo studente a controllare il suo livello di comprensione, man mano che la lettura procede; inoltre, facilita l’organizzazione degli argomenti presentati dal testo e aiuta a collegare informazioni nuove con quelle già possedute» (pp. 18-19). Si ricordi anche quanto evidenziato da Wineburg (1991) nella sua ricerca: per gli storici di professione la fonte d’autorità di un documento non è nel testo (come ritenevano, invece, gli studenti partecipanti) ma nelle *domande* che il lettore pone al testo.

andare oltre il testo stesso, a cercare di colmare il vuoto cognitivo reperendo ulteriori informazioni in altre parti del testo e/o in altri testi e/o facendo inferenze (cioè anticipando conoscenze). In altre parole assume un atteggiamento critico:

La comprensione storiografica profonda, invece, non coincide con la comprensione letterale e impegna una intensa attività inferenziale. Grazie ad essa si va oltre il testo e si arriva alla abilità a criticare il testo e a costruire una conoscenza più interessante e utile: a questo risultato deve tendere l'insegnante di storia. Comprendere vuol dire mettersi nella condizione di criticare il testo, di rilevarne le carenze, di andare oltre il testo poiché si scopre che ci sono informazioni che il testo non dà e che sarebbe utile sapere, che la conoscenza può essere più significativa. (Mattozzi, 2014, p. 25)

Abituare gli studenti ad individuare le carenze e le imperfezioni dei testi permette di «incrementare le abilità del lettore e promuovere la costruzione di conoscenze più accettabili» (Mattozzi, 2014, p. 45). È tramite l'attività inferenziale - che arricchisce la mappa mentale che il lettore si costruisce (Mattozzi, 2014, p. 45) tramite la creazione e l'applicazione di schemi adeguati -, e tramite la formulazione di domande attraverso le quali 'dialogare' con il testo che si favorisce l'attivazione della mente del lettore, considerata da Lumbelli «l'elemento decisivo nel processo di comprensione» (Lumbelli, 2009, p. 39).

6.6. Il ruolo dell'insegnante nel processo di comprensione

Gli insegnanti rivestono certamente un ruolo centrale nel processo di insegnamento-apprendimento della storia, ma la loro mediazione didattica non può e non deve risolversi, come invece avviene spesso, nella parafrasi del testo storico, nella sua decodifica linguistica.

In qualità di specialisti della disciplina e della didattica della disciplina essi sono chiamati prima di tutto a selezionare testi (manualistici e/o esperti) di elevata comprensibilità, caratteristica che, secondo Mattozzi (2014, p. 15), dipende dalla qualità degli stessi.

Nel caso in cui il testo proposto presenti degli 'scarti', ad esempio tra conoscenze presupposte e conoscenze effettivamente possedute dagli allievi, tra complessità discorsiva e abilità linguistiche degli studenti (Mattozzi, 2014, p. 15), l'insegnante deve intervenire per colmarli al fine di rendere più agevole la comprensione²²¹.

²²¹ Il caso è frequente, come si è visto, nei testi manualistici, ma può presentarsi anche nei testi esperti non solo perché il livello qualitativo non è lo stesso per tutti, ma anche perché, nel momento in cui l'insegnante vuole procedere a selezionarne alcune parti senza adattare, alcuni elementi, magari presenti in altre parti, possono venire a mancare.

Potrebbero rendersi necessari anche interventi di ristrutturazione della sequenza dei blocchi tematici, di integrazione con conoscenze non fornite dal testo, di recupero di conoscenze extratestuali già possedute dagli alunni, di ristrutturazione di frasi complesse al fine di renderle più lineari, di sostituzione delle nominalizzazioni e di storicizzazione dei concetti per renderli più comprensibili (Mattozzi, 2014, p. 18).

Non si può prescindere dalla considerazione che

l'alunno è un lettore inesperto o dotato di scarse competenze rispetto alle sfide del testo storiografico. Egli deve costruire il suo sapere storico e formarsi la rappresentazione di un mondo storico ignoto mediante il suo lavoro sul testo. L'alunno ha esperienza di narrazioni e descrizioni quotidiane (in quanto ascoltatore di storie, lettore di immagini, lettore di film, lettore di fumetti oppure in quanto produttore di storie, rinarratore di favole ecc., narratore delle esperienze) ed ha esperienza di narrazioni e descrizioni letterarie: le sue competenze sono formate in relazione con questi generi discorsivi. A queste esperienze che andranno sviluppandosi, l'alunno deve aggiungere e integrare quella del testo storiografico. Ma il testo storiografico deve essere considerato un testo "tecnico" con caratteri che lo differenziano da quello letterario e da quello quotidiano. L'alunno deve imparare, dunque, ad affrontarlo nelle sue peculiarità con esercitazioni appropriate. (Mattozzi, 2001, pp. 44-45)

L'insegnante non può essere un facilitatore ad oltranza, egli deve mettere gli studenti nella condizione di poter affrontare un testo storico in modo autonomo. Per raggiungere questo scopo occorrerà favorire in loro la formazione di quegli *schemi integrati* di cui parlavo poco fa e verificare periodicamente le abilità di comprensione per poter effettuare, eventualmente, interventi di recupero (Mattozzi, 2014, p. 45).

Per favorire sia la comprensione superficiale sia la comprensione profonda del testo Mattozzi ha suggerito un semplice esercizio al quale abituare gli studenti sin dalla scuola primaria. L'esercizio consiste nell'iscrivere, nella prima di tre colonne che formano una tabella fornita dall'insegnante, il testo che si vuole analizzare suddiviso in paragrafi. Nella seconda colonna lo studente dovrà scrivere le domande alle quali il testo dà via via una risposta mentre nella terza dovrà scrivere le domande cui il testo non dà una risposta e alle quali sarà lui che dovrà cercare di rispondere attraverso attività inferenziali oppure attività di ricerca svolte ricorrendo ad altre risorse cartacee e/o digitali (Mattozzi, 2014, p. 30).

6.7. Un modello per la comprensione del testo storico argomentativo

Come avevo già accennato (cfr. § 3.14.), Gardin (Gardin, Borghetti, 1995) ha cercato di dimostrare come qualsiasi «costruzione» storica (cfr. § 3.10.2.) possa essere ricondotta

ad una serie di operazioni di «riscrittura» e compresa a partire da una semplice schematizzazione, cioè con un esercizio di analisi logicista.

Ogni testo storico (l'autore prende in esame quello a dominanza argomentativa) può essere schematizzato, secondo il modello logicista messo a punto per i testi prodotti nell'ambito delle scienze umane, nella forma di un albero. Le radici sono costituite da proposizioni di base (che non necessitano di ulteriori giustificazioni e che sono prive di antecedenti espliciti) attraverso le quali lo storico descrive i fatti selezionati e da proposizioni che esprimono fatti dati per acquisiti, derivanti da costruzioni o convinzioni elaborate in precedenza; la chioma è costituita da proposizioni teoriche che veicolano le ipotesi o conclusioni che attraverso la costruzione si intende dimostrare; il fusto è costituito da quell'insieme di operazioni di riscrittura logico-discorsive che l'autore compie o per arrivare alle conclusioni partendo dai dati (metodo induttivo) o per verificare le ipotesi attraverso i dati (metodo deduttivo), unendo così le radici alla chioma (Gardin, Borghetti, 1995).

Mentre questa struttura tripartita è immediatamente evidente nei testi di scienze naturali, nei testi prodotti nell'ambito delle scienze umane essa tende ad essere mascherata. Ne è una dimostrazione il testo storiografico che la Borghetti ha analizzato.

L'autrice ha preso in considerazione un articolo scritto dallo storico Paul Bairoch pubblicato sulla rivista «Annales» nel 1973 intitolato *Commerce international et genèse de la révolution industrielle anglaise*. In questo testo storiografico argomentativo lo storico ha cercato di dimostrare che l'espansione commerciale non ebbe un ruolo determinante nella genesi della rivoluzione industriale inglese come altri storici, invece, avevano sostenuto. Applicando il modello di analisi logicista, illustrata nella prima parte da Gardin e messa a punto per le *costruzioni* delle scienze umane, l'autrice ha dimostrato che il metodo, facilmente applicabile, permette di identificare e di analizzare meglio le componenti costitutive e produttrici di senso del discorso storiografico, di identificare le operazioni cognitive che le hanno generate e di valutare se un testo storiografico è costruito bene o male, insomma se l'impalcatura 'tiene'.

Il modello di Gardin non è applicabile ad ogni testo storiografico perché in molti non vi sono ipotesi né conclusioni, ma solo un insieme di proposizioni di base sulle quali non viene compiuta alcuna operazione argomentativa (e questo, secondo l'autore, dovrebbe generare una riflessione), tuttavia esso può diventare un buon punto di riferimento per agevolare la comprensione dei testi a dominanza argomentativa che potrebbero risultare per gli studenti di più difficile comprensione, se non altro perché i docenti vi dedicano,

almeno nella scuola secondaria di primo grado, meno tempo anche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano (cfr. § 9.7.).

6.8. *Che cosa può “andare storto” durante il processo di comprensione della lettura*

Collins e Smith (1982) hanno elaborato una *Tassonomia degli errori di comprensione* mettendo in evidenza ciò che può “andare storto” durante la lettura. Essi hanno compreso nel loro elenco problemi come la mancata comprensione di una parola, di una frase o delle relazioni tra le frasi²²². Wineburg (1991, p. 502) ha criticato la tassonomia dei due studiosi perché essi non hanno fatto menzione dei fallimenti che possono scaturire da altre cause come la mancata comprensione delle intenzioni dell'autore, la mancata comprensione del tema/problema attorno cui il testo è costruito, il mancato riconoscimento delle connotazioni (non solo delle denotazioni) delle parole e la mancata contestualizzazione del testo nella matrice disciplinare.

Come diverse ricerche hanno evidenziato (cfr. capitolo 5), durante la lettura del testo storico molti problemi di comprensione si verificano a causa dell'ignoranza degli studenti rispetto all'epistemologia e ai modelli comunicativi propri della disciplina:

gli ostacoli cognitivi alla comprensione della storia [...] possono essere ricondotti a carenze che riguardano specifiche abilità e conoscenze, più che ai limiti di strutture logiche di portata generale presenti negli studenti, specie i più giovani, come ipotizzato dai sostenitori del punto di vista piagetiano. Un primo gruppo di ostacoli è di tipo epistemologico e consiste nella scarsa sensibilità alle fonti, nella difficoltà di valutare forza e debolezza di diverse argomentazioni, e nel possesso di concezioni della conoscenza assolutistiche o al contrario radicalmente relativistiche. Un secondo gruppo di ostacoli, evidenziati dalle ricerche sulla personalizzazione e sul fraintendimento di concetti, deriva dalla scarsa conoscenza delle entità e dei processi sociali di cui si parla nei testi di storia, delle varietà di motivi sottostanti le azioni umane e del modo in cui esse risentono della collocazione di un individuo nella società. Mentre il punto di vista piagetiano suggerisce tutto sommato una posizione attesista, l'individuazione di ostacoli più specifici comporta anche il suggerimento di come superarli. Se ciò che manca o difetta sono specifiche conoscenze e abilità, non resta altro che insegnarle. [...] Diverse ricerche mostrano come le idee preesistenti influiscano sulla comprensione e memorizzazione di nuove informazioni. Storie malintese e maldigerite dovrebbero, per le stesse ragioni, ostacolare la comprensione della storia. (Berti, 2010, pp. 48-49)

Le parole appena riportate portano a riflettere sul fatto che se si vuole che gli studenti leggano e comprendano i testi storici in maniera adeguata devono poter acquisire non solo abilità linguistiche ma abilità in ambito epistemologico. Nel caso ciò non sia ritenuto

²²² Per approfondire ulteriormente il tema dei *nodi della comprensione* rimando a Lumbelli (2009).

necessario si rischia di commettere un errore di principio: considerare il testo storico alla stregua di qualsiasi altro.

PARTE SECONDA

Capitolo 7

L'indagine

7.1. Dal quadro di riferimento alle domande di ricerca

Nella prima parte del presente lavoro ho cercato di delineare il quadro teorico che è stato per me il punto di partenza verso la definizione dell'oggetto di studio, delle domande e delle ipotesi di ricerca e verso l'elaborazione del disegno dell'indagine che descriverò in questa seconda parte.

Nel primo capitolo ho affrontato lo studio delle finalità, degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze così come sono stati delineati in vari documenti ufficiali pubblicati dal 1962 ad oggi.

In questa sede mi preme porre l'accento su quanto prescritto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, ultime in ordine di tempo e punto di riferimento imprescindibile per il mio studio perché rivolgono l'attenzione anche ai testi storici non manualistici.

Il documento fa riferimento ai *testi storici* (si utilizza l'espressione per intendere sia i testi manualistici sia i testi esperti anche a carattere divulgativo) prescrivendo che lo studente debba essere in grado di comprenderli e rielaborarli con un personale metodo di studio.

La lettura e la comprensione dei testi storici (sicuramente da impiegarsi assieme ad altre risorse come, ad esempio, le risorse digitali, le attività laboratoriali, il patrimonio storico/artistico, l'ambiente e il territorio ecc.) appare utile per il raggiungimento di diversi obiettivi, non solo specificatamente legati alla disciplina Storia, ma trasversali anche alle altre materie, prima fra tutte l'Italiano: 1) acquisire informazioni che dovranno/potranno essere riorganizzate in nuovi testi, mappe, schemi, tabelle, grafici, risorse digitali ecc. e/o confrontate con altre ricavate da altre fonti; 2) potenziare la capacità di comprensione²²³ di testi di varia tipologia (narrativi, descrittivi, argomentativi,

²²³ Secondo quanto scritto nella sezione dedicata all'Italiano comprendere un testo significa: riconoscere «la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente»; individuare «personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazioni delle loro azioni; ambientazione spazio-temporale; genere di appartenenza»; comprendere parole del vocabolario di base e termini specialistici; individuare «gli elementi di una descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore»;

espositivi), acquisendo le opportune strategie e tecniche anche in ragione della natura e delle caratteristiche proprie del testo letto; 3) utilizzare testi per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti e per costruire nuove conoscenze²²⁴.

Nel secondo capitolo mi sono concentrata sullo studio delle diverse fasi in cui si articola il lavoro dello storico e ho cercato di metterne in evidenza delicatezza e complessità. Dalla trattazione è emersa l'importanza che nel processo di costruzione della conoscenza storica svolgono le conoscenze extrafonti, le precomprensioni, il sistema di valori, le prospettive di studio dello storico e sono emerse anche l'irrinunciabilità e l'importanza della sua *interpretazione* che è contemporaneamente un faro che orienta le diverse fasi del lavoro e il punto di arrivo della ricerca storica.

I testi che comunicano i risultati della ricerca costituiscono una ricchezza cui non si può rinunciare in ambito didattico: gli studenti devono poter toccare con mano, attraverso di essi, l'epistemologia propria della disciplina e acquisire conoscenze storiche che siano problematizzate.

Gli studi storici sono in continuo fermento: si affrontano nuovi temi, si studiano processi, eventi o fatti da nuove prospettive o sulla base di nuove conoscenze, si cerca di far luce su nuovi problemi o 'misteri' anche con l'ausilio di altre discipline. Mi sembra opportuno che a tutti gli studenti (non soltanto quelli di scuola secondaria di primo grado che sono stati coinvolti in questo mio lavoro) sia offerta la possibilità di avere un contatto più diretto con la disciplina e con le novità della ricerca i cui risultati difficilmente riescono a trovare spazio nei manuali in tempo reale.

Nel paragrafo conclusivo del secondo capitolo mi sono soffermata sulla possibilità che gli studenti svolgano, a loro volta, il lavoro di 'piccoli storici' per potersi costruire, in modo più o meno autonomo, conoscenze storiche e per acquisire maggiore consapevolezza di come queste conoscenze vengano costruite dai professionisti della disciplina.

Il lavoro di ricerca storica portato avanti dagli alunni, ancorché fondamentale per permettere loro di raggiungere gli obiettivi che ho appena ricordato, conosce dei limiti

individuare (nel testo argomentativo o nei blocchi argomentativi) tesi centrale e argomenti a sostegno per poi valutarne la pertinenza e la validità; «riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase [...]»; «riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi)»; riconoscere e comprendere la funzione svolta dai connettivi sintattici, dai connettivi testuali e dai segni di interpunzione.

²²⁴ Ho costruito questi punti procedendo ad una lettura incrociata delle indicazioni generali e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze che, nelle *Indicazioni del 2012*, sono contenuti nella sezione dedicata alla Storia e in quella dedicata all'Italiano.

fondamentalmente legati ad esigenze di tempo, al tema che si vuole affrontare e alle fonti che si hanno a disposizione (si possono fare esperienze di ricerca principalmente a livello di storia locale), ma, soprattutto, alle operazioni compiute dallo storico che lo studente può replicare. Un'alternativa valida per prendere coscienza di quelle stesse operazioni consiste nel lavorare sulla comprensione del testo storiografico in cui esse si trovano cristallizzate: lo studente può dapprima svolgere tale attività con l'aiuto dell'insegnante e poi in modo sempre più autonomo.

Nel terzo capitolo ho analizzato nel dettaglio le principali caratteristiche di quello che, seguendo l'esempio di alcuni storici e studiosi di didattica della storia, ho indicato come testo storiografico *esperto*, ovvero quel testo che viene scritto dallo storico per comunicare i risultati di una ricerca per scopi non precipuamente didattici.

La scrittura è intrinseca al fare storia, il percorso che lo storico segue non è lineare ma circolare, egli non fa prima ricerca e poi scrive: la ricerca guida la scrittura e, contemporaneamente, si lascia guidare da essa. Per questo motivo le due strutture del testo, quella storica e quella linguistica, sono strettamente collegate tra loro e influiscono l'una sull'altra.

Pur nell'estrema varietà delle 'manifestazioni' reali dei testi lo storico segue regole, procedure e modelli condivisi in quel momento all'interno della comunità professionale alla quale appartiene e ciò offre la possibilità di individuare dei tratti comuni che rimangono costanti (almeno per un certo periodo di tempo).

Il testo storiografico esperto è generalmente contraddistinto da una chiara tematizzazione e da una chiara delimitazione spazio-temporale, dalla problematizzazione, dalla dichiarazione esplicita della notabilità del tema/problema scelto, dalla plurivocità e pluridiscorsività che danno voce alle fonti e alla tradizione, da un'alta visibilità dello storico che non nasconde ma mostra al lettore le operazioni che ha compiuto e che lo coinvolge utilizzando diversi strumenti, dalla presenza degli elementi fattuali e della parte significativa e da una incompiutezza che lascia la porta aperta a successivi approfondimenti. Ulteriori elementi analizzati, che afferiscono alla sua struttura più propriamente linguistica e retorica, sono stati il lessico, la costruzione sintattica, i deittici temporali, le forme di discorso (assertive, negative e dubitative) e le macrostrutture discorsive (narrazione, descrizione, argomentazione) che lo storico usa per soddisfare diverse esigenze comunicative.

Lo studio che ho effettuato nel terzo capitolo si è rivelato fondamentale sia per poter scegliere testi ben strutturati e 'rappresentativi' (testi che presentassero, cioè, le

caratteristiche principali che avevo individuato) dai quali selezionare i brani-stimolo sia per poter avere una sorta di ‘guida’ per poterli poi analizzare e, sulla base di quelle analisi, costruire le prove.

Lo studio delle tre macrostrutture discorsive che ‘convivono’ nella maggior parte dei testi storiografici mi ha indotto ad operare una scelta: selezionare tre testi da cui poter estrarre tre brani a dominanza narrativa, argomentativa e descrittiva. Ho valutato opportuna questa operazione non solo perché i blocchi testuali delle varie tipologie, pur apportando ciascuno il proprio contributo al raggiungimento dell’obiettivo comunicativo che si è prefissato l’autore, mantengono comunque una loro autonomia e autosufficienza all’interno di un testo storico, ma perché sarebbe stato arduo selezionare un brano di meno di mille parole in cui fossero presenti tutte e tre le forme discorsive. La scelta è stata dettata anche dalla volontà di approfondire un problema che è stato più volte evidenziato nell’ambito di ricerche svolte in campo nazionale e internazionale: gli studenti hanno spesso difficoltà nel capire il testo storico. Se il testo storico è un ibrido, si può cercare di capire se gli ostacoli incontrati dagli allievi siano legati anche alla tipologia testuale di volta in volta dominante nel testo o nella parte di testo che stanno leggendo.

Ho dedicato il quarto capitolo della prima parte al manuale di storia che resta lo strumento didattico più utilizzato in classe e per lo studio a casa. Dall’analisi delle posizioni assunte dai vari autori ai quali ho fatto riferimento sono emerse diverse criticità che sovente si manifestano nei libri di testo: il mancato rispetto dello statuto epistemologico della disciplina, l’occultamento dell’autore e del modo in cui ha costruito le conoscenze (assenza del metadiscorso che, invece, favorirebbe una lettura esperta della storia), l’assenza di una tematizzazione chiara, la mancata problematizzazione del sapere, la dominanza della forma assertiva e narrativa che accrescono nel lettore l’idea che esista una ‘versione dei fatti’ certa, oggettiva e definitiva che non è frutto di elaborazioni cognitive, interpretative e di ‘negoziamenti’ tra esperti, l’eccessiva presenza degli elementi fattuali a discapito della parte significativa, l’assenza di fonti e/o brani tratti da testi esperti o la loro non integrazione nel corpo del testo, la presenza di relazioni logiche tra i fatti (quando le conoscenze non vengono semplicemente presentate come isolate e autonome) essenzialmente riconducibili ai soli rapporti temporali e di causa-effetto, la scarsa presenza delle forme discorsive della descrizione e dell’argomentazione e/o la presenza di sequenze ‘confuse’ prive di una dominanza comunicativa certa, l’uso di un lessico che non è oggetto di adeguate e sufficienti spiegazioni, il ricorso a concetti non

storicizzati e non sostenuti dalle informazioni primarie sulla base delle quali sono stati impiegati/elaborati, l'eccessiva complessità sintattica.

L'esame di tutti questi aspetti mi ha aiutato a far luce sulla distanza che spesso separa il testo esperto dal testo manualistico e mi ha persuaso ad orientarmi verso il primo. I testi manualistici concepiscono ancora, di fatto, lo studente come un 'contenitore', un acquirettore passivo di conoscenze, invece i testi esperti ben costruiti (da utilizzare in via non esclusiva, lo ripeto) possono, dopo essere stati opportunamente selezionati, aiutarlo a correggere eventuali visioni 'distorte' della storia e ad assumere quel ruolo di co-costruttore di conoscenze che i documenti ufficiali e che molti pedagogisti ed esperti di didattica auspicano per lui.

Le indagini che ho descritto nel quinto capitolo mi sono state molto utili per conoscere gli orientamenti della ricerca contemporanea rispetto ad obiettivi, oggetti di studio, strumenti e metodologie impiegate.

Un primo aspetto che ha calamitato la mia attenzione è stato il carattere 'misto' delle varie ricerche: spesso le capacità di comprensione e di ragionamento storico sono state indagate, nell'ambito dello stesso studio, su e attraverso testi esperti (indicati alternativamente come *history/historical essay*, *secondary sources*, ma anche, in modo molto generale, *history/historical text*), fonti primarie e manuali con l'intento di effettuare confronti e rilevare differenze.

Un secondo aspetto comune a molte ricerche è stata la preferenza accordata a strumenti di indagine quali testi storici (manualistici e/o di altra tipologia) *modificati* (nel senso di *riscritti*) a scopo sperimentale.

Ho presentato i vari studi suddividendoli in quattro paragrafi.

Dal primo, dedicato alle ricerche sulla comprensione del manuale, è emerso che essa migliora se vengono apportate al libro di testo modifiche in termini di coerenza, coesione, contestualizzazione ed esplicitazione delle relazioni logiche tra i fatti (Beck *et alii*, 1991), in termini di 'voce' (presenza di elementi e forme linguistiche tipiche del linguaggio orale) e coerenza (Beck *et alii*, 1995), in termini di 'visibilità' dell'autore e di metadiscorso (Paxton, 1997). Si sono registrati miglioramenti in termini di comprensione insegnando agli studenti ad analizzare le scelte grammaticali e lessicali e le strategie discorsive impiegate dagli autori, ovvero a comprendere il modo in cui i manuali comunicano determinate informazioni superando in tal modo ostacoli come parole astratte, nominalizzazioni, mancanza di spiegazioni, occultamento delle relazioni logiche tra fatti ecc. (Schleppegrell *et alii*, 2004), affiancando al manuale fonti storiche primarie

sulle quali far lavorare gli studenti cosicché riescano anche a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti del manuale (Bain, 2006) e modificando il testo per rendere espliciti il problema storico indagato, i ragionamenti dell'autore, le operazioni di analisi e confronto tra i documenti che l'autore ha preso in considerazione (Lee, 2013).

Particolarmente importanti per me sono state le conclusioni cui sono giunti Paxton (1997) e Lee (2013).

Il primo studioso ha affermato che non si può sviluppare una lettura *esperta* (che si concretizza nella possibilità che si intavoli un 'dialogo' tra lettore, autore e testo) partendo da manuali privi di elementi metadiscorsivi. Il manuale, caratterizzato da un autore anonimo, che non esprime il proprio punto di vista e che non mostra il modo in cui ha costruito la conoscenza, oltre a risultare noioso, enciclopedico e inutile ai fini della conoscenza epistemologica della disciplina, rafforza negli studenti la falsa idea che la storia non conosca dubbi, incertezze e differenti interpretazioni.

La seconda ricercatrice ha evidenziato che: 1) anche gli studenti 'deboli' (con scarse capacità di comprensione del testo e del modo di ragionare storico e con scarse conoscenze dell'argomento trattato) beneficiano, in termini di comprensione e di capacità critica verso il contenuto presentato, di testi in cui il ragionamento storico è evidente; 2) i testi che rendono esplicito il ragionamento storico sono preferibili all'uso esclusivo delle fonti primarie²²⁵ perché lo storico nella sua opera aiuta di fatto il lettore a leggere i documenti che presenta e lo guida nella comprensione degli stessi.

Sicuramente queste ricerche sono state condotte con l'intento di mostrare in quale modo riuscire a modificare i manuali esistenti e, soprattutto, di dare indicazioni su come strutturarne di nuovi. Tuttavia le strade indicate sembrano portare ad un 'prodotto' che potrebbe già essere pronto all'uso: il testo esperto che, se ben scelto, potrebbe non aver bisogno di essere così pesantemente modificato come le pagine di un manuale. Quello che, a mio avviso, questi ricercatori hanno tentato di fare è stato costruire dei testi di fatto *simili* ai testi esperti, ma allora si potrebbe riflettere sulla possibilità di utilizzare direttamente questi ultimi.

Ho dedicato il secondo paragrafo del quinto capitolo alla descrizione di alcune ricerche condotte sulla comprensione di testi storici anche non manualistici.

In nessuna delle ricerche che ho preso in esame i testi storiografici esperti hanno rappresentato l'esclusivo oggetto e strumento di indagine. Il motivo mi sembra

²²⁵ Lee (2013) ha affermato che anche se le fonti vengono adattate gli studenti fanno un grande sforzo per comprenderle, ma non per questo sviluppano automaticamente la capacità di ragionare storicamente.

riconducibile ad una considerazione teorica che accomuna molti di questi lavori (Wineburg, 1991; Perfetti *et alii*, 1994; Stahl *et alii*, 1996; Rouet *et alii*, 1997; Britt, Aglinskias, 2002): la comprensione profonda dei testi storici e della storia in generale si realizza nel momento in cui lo studente ragiona storicamente, cioè mette in atto le tre strategie (*sourcing*, *corroboration* e *contextualization*) di cui anche gli storici si avvalgono nel corso della loro ricerca per analizzare i documenti che hanno selezionato, partecipando così attivamente alla costruzione dei significati con gli autori. La comprensione profonda necessita di un percorso di insegnamento-apprendimento strutturato *ad hoc* (Stahl *et alii*, 1996; Britt, Aglinskias, 2002) e può essere favorita, nella pratica didattica quotidiana, attraverso la lettura e l'analisi di testi di diverso tipo (Perfetti *et alii*, 1994; Stahl *et alii*, 1996).

Condivido senz'altro questo punto di vista, anche se nel mio studio ho voluto abbracciare una nuova prospettiva concentrandomi sui soli testi esperti.

Nel capitolo cinque ho riportato lo studio condotto da Perfetti *et alii* (1994) i quali si sono soffermati anche su un livello 'più superficiale' di comprensione del testo, sostenendo che quello storico viene compreso così come si comprende un testo narrativo poiché entrambi sono caratterizzati dalla presenza di personaggi che agiscono, da eventi che si verificano, da relazioni causali e temporali tra fatti ecc. Voglio qui evidenziare che gli stessi ricercatori hanno comunque riconosciuto che la comprensione che si realizza in questo modo è una comprensione *di base* che fornisce solo un contributo all'acquisizione, da parte degli studenti, di una *historical literacy* che viene considerata raggiunta quando lo studente è in grado di comprendere il testo in modo 'profondo'.

Nel mio studio ho somministrato agli studenti brani a dominanza testuale differente nella consapevolezza che il testo storico è misto e che forse ciò che hanno sostenuto Perfetti *et alii* (1994) sia applicabile al massimo a testi storici a dominanza narrativa, ma che altre caratteristiche ed elementi testuali richiedono al lettore un approccio differente.

Voglio richiamare qui anche una ricerca che in realtà ho inserito nel primo paragrafo del terzo capitolo: lo studio di Chambliss e Murphy (2002). Questi due ricercatori hanno voluto appurare se e in quale misura dei bambini frequentanti la scuola elementare fossero in grado di rappresentarsi la struttura argomentativa di due brani tratti da manuali e uno tratto da un testo che si potrebbe definire 'istituzionale'. I risultati hanno mostrato che la capacità di cogliere, di comprendere la struttura argomentativa di un testo storico si sviluppa progressivamente con l'età, ma che c'è bisogno di farne oggetto di specifico insegnamento a scuola.

Il testo argomentativo rientra tra le tipologie testuali da conoscere, comprendere e produrre, ma anche le *Indicazioni nazionali 2012* vi fanno riferimento più che altro nella sezione dedicata all'Italiano, forse perché si crede che testi storici di questo tipo non siano alla portata degli alunni più giovani. Eppure la ricerca di Chambliss e Murphy ha mostrato come questa convinzione sia infondata (anche i bambini di scuola elementare, coinvolti nello studio, hanno mostrato di riuscire a comprendere, seppure in modo superficiale, la struttura del testo) e come invece sia necessario, anche per rispettare lo statuto epistemologico della disciplina, proporre altresì testi di questo tipo.

Le modalità di verifica della comprensione adottate in queste ricerche sono state differenti - prove strutturate, pensiero ad alta voce, scrittura di saggi (resoconto/sintesi, scrittura della propria opinione sul tema controverso o su quanto affermato nei vari documenti ecc.) -, con una netta preferenza per queste ultime due. Nella maggior parte dei casi si è trattato di indagini sostanzialmente di tipo qualitativo realizzate per studiare in quale modo avvenga la comprensione di un testo storico e le modalità di verifica sono state scelte in funzione di questo approccio. La mia scelta è stata differente perché il mio scopo è stato quello di predisporre strumenti adatti alla somministrazione su un numero più consistente di partecipanti e alla rilevazione dello *status quo*: i risultati mettono in luce ciò che gli studenti hanno compreso e quali errori hanno commesso, ma più che dare informazioni sul *processo* danno informazioni sul *prodotto*.

Alcuni degli studi citati (Greene, 1993; Stahl *et alii*, 1996) hanno dimostrato che la comprensione è influenzata anche dal compito che i partecipanti sono chiamati a svolgere dopo la lettura: se viene chiesto loro di scrivere un resoconto/sintesi il testo viene affrontato come fosse semplicemente un contenitore di informazioni tra le quali selezionare le più importanti da riportare poi nel saggio; se viene chiesto loro di scrivere la propria opinione su un fatto controverso analizzato attraverso più documenti i soggetti coinvolti sono più stimolati a operare confronti e ad assumere un atteggiamento critico.

Aver adottato come modalità di verifica della comprensione la scrittura di un saggio ha portato Greene (1993) anche ad avanzare l'ipotesi che la scrittura sia un mezzo attraverso il quale modellare e rimodellare le concezioni che gli studenti hanno sul modo in cui si realizza la conoscenza storica. Oggi anche in Italia alcuni esperti di didattica della storia stanno studiando in che modo la scrittura di testi (di sintesi, di commento, di traduzione da testi non continui a testi continui) sia collegata con la comprensione della lettura (cfr. Lotti, 2015).

In quasi tutte le ricerche che ho ricordato nella prima parte è stata evidenziata la sostanziale ignoranza degli studenti rispetto all'epistemologia storica e ai modelli di discorso storico: ciò influisce negativamente sulle loro *performance*, soprattutto a causa dell'influenza che le preconoscenze specifiche (contenutistiche ed euristiche) che i soggetti partecipanti possiedono ha sul modo in cui comprendono i testi (Lastrucci e Viana, 1989b; Rouet *et alii*, 1997). Come ha affermato Lumbelli, «le conoscenze²²⁶ inadeguate causano errori di comprensione» (Lumbelli, 2009, p. 24).

Come dirò più avanti, ho effettuato la scelta dei brani da far leggere ai partecipanti (su un argomento svolto dagli studenti solitamente nelle ultime settimane del primo anno di scuola secondaria di primo grado o, al più tardi, agli inizi del secondo) e ho elaborato i quesiti in modo tale da cercare di limitare il più possibile l'influenza delle preconoscenze contenutistiche sullo svolgimento delle prove.

Un altro aspetto che voglio sottolineare è il ricorso che alcuni ricercatori hanno fatto agli indici di leggibilità per cercare di valutarne la capacità predittiva rispetto alla comprensibilità del testo. Anch'io l'ho calcolato per le prove che ho sottoposto al mio campione, da un lato per mostrare come la parte selezionata fosse omologa, da quel punto di vista, al testo originario, dall'altro per poter poi appurare l'esistenza di una qualche relazione tra risultati conseguiti e leggibilità dei brani. Lastrucci e Viana (1989b) hanno sottolineato l'incapacità di questi strumenti (hanno utilizzato, come si ricorderà, l'Indice Gulpease) di predire l'effettiva comprensibilità di un testo tecnico, contenutisticamente complesso, quale quello storico perché essa è fortemente influenzata dalle preconoscenze specifiche possedute dal lettore. Alla stessa conclusione erano giunti anche Kintsch *et alii* (1975) che hanno condotto due esperimenti su testi di storia e di biologia equivalenti in termini di leggibilità: essi sono stati memorizzati e compresi dai soggetti partecipanti in modo differente perché differente era il grado di 'familiarità' che avevano con gli argomenti trattati negli uni e negli altri.

La non conoscenza dell'epistemologia disciplinare influisce anche sul modo in cui gli studenti concepiscono il libro di testo. Negli studi che hanno comportato la lettura, tra gli altri, di un brano manualistico (o di un brano costruito dai ricercatori su modello di un brano manualistico) si è notato che i soggetti lasciati liberi di decidere quale leggere per primo iniziavano proprio dal manuale (Stahl *et alii*, 1996; Rouet *et alii*, 1997) e che lo consideravano più neutrale, affidabile e obiettivo rispetto agli altri (Wineburg, 1991).

²²⁶ Si legga *preconoscenze*.

Questi dati mostrano quanto gli studenti siano ormai assuefatti al libro di testo e al modo in cui propone la storia e indicano, forse, la necessità di attuare un cambiamento.

In alcune delle ricerche è stato permesso ai soggetti partecipanti di prendere appunti durante la lettura. Dalle analisi condotte su queste annotazioni è emerso che il fatto o meno di prendere appunti sia imputabile a differenze individuali e non a differenze rispetto al compito affidato o al tipo di testo letto (Stahl *et alii*, 1996). Ho riportato qui questo particolare perché per la mia ricerca ho previsto la possibilità che gli studenti sottolineassero il brano, cerchiassero le parole chiave, facessero schemi, titolassero le varie parti ecc. per l'intera durata della prova. Come avrò modo di dire più avanti, ho offerto loro questa facoltà per appurare, anche se ad un livello molto superficiale (la mia ricerca non prevedeva l'approfondimento di questo aspetto), se qualcuno di loro avrebbe 'agito', e in quale modo, sul testo.

I paragrafi tre e quattro del quinto capitolo li ho riservati all'analisi di alcune ricerche relative alla personalizzazione e alle parole/concetti storici.

Dal primo gruppo di ricerche ho potuto apprendere che la tendenza alla personalizzazione diminuisce con l'età (Calvani *et alii*, 1977) e che negli studenti più grandi si concretizza più che altro sotto forma di imputazione di determinati eventi a persone collettive generiche (*popolo, governo ecc.*) e a fattori astratti (Jacott, Carrettero, 1993) piuttosto che sotto forma di imputazione a persone singole (Calvani, 1979).

Più interessanti ai fini di questo mio lavoro sono state le ricerche compiute sulla comprensione del lessico e dei concetti storici sia perché mi hanno aiutato a costruire le relative domande e alternative di risposta sia perché mi hanno guidata nell'analisi delle risposte fornite dal mio campione.

Ho potuto apprendere che gli studenti incontrano difficoltà nel comprendere termini/concetti di natura giuridica e politica perché lontani dalla loro esperienza vissuta (Corda Costa, 1965), che più un testo è denso di parole/concetto più risulta di difficile memorizzazione e comprensione (Kintsch *et alii*, 1975), che la capacità di comprendere lessico e concetti storici è influenzata sia dal livello socio-economico-culturale della famiglia di provenienza dell'allievo, ma, ancora più, dal 'clima culturale' dominante all'interno della classe (Calvani, 1987), che la capacità di capire e di definire un concetto o un termine si evolve nel corso degli anni (Berti 1991; Berti, Calogero, 1994; Agazzi, Berti, 1995; Berti, Vanni, 2000), ma che questa evoluzione necessita di sostegno e guida costanti (D'Antonis Onofri, Salerno, 1990) perché, a causa delle mancanze dei manuali e degli insegnanti (che possono non spiegare sufficientemente i termini/concetto che

impiegano), si rischia che gli studenti maturino concezioni distorte e che applichino termini e concetti a contesti storicamente inadatti.

Un ultimo riferimento voglio farlo alla ricerca di Bozzo *et alii* (1989) che si è concentrata sul concetto di *documento* storico (alcune delle domande delle prove che ho costruito hanno riguardato più o meno direttamente questo concetto). Di questo studio mi sembra importante evidenziare un dato: le risposte che mostravano una scarsa o nulla padronanza del concetto di documento non tendevano a diminuire con l'aumentare dell'età, anzi aumentavano lievemente e risultati migliori si registravano in classi le cui insegnanti avevano adottato un modello pedagogico-didattico *innovativo di ricerca*. Ciò sembra confermare che la conoscenza, la comprensione e l'uso appropriato di lessico e concetti storici non si evolvono in maniera 'positiva' autonomamente al crescere dell'età, ma che è necessario predisporre specifici percorsi.

Il capitolo che chiude la prima parte è stato dedicato all'analisi di alcune posizioni teoriche relative alla comprensione del testo in generale e del testo storico in particolare. Ne è emerso che il testo storico, in quanto *tecnico* (prodotto per uno scopo particolare secondo regole compositive specifiche), richiede un approccio differente da quello che si ha con altri tipi di testo e, quindi, il possesso di *schemi integrati* per poter essere compreso sia a livello superficiale sia a livello profondo.

I modelli di comprensione esaminati nel paragrafo che apre il capitolo hanno messo in luce l'importanza e l'influenza che gli *schemi* posseduti dal lettore hanno nel momento in cui egli inizia e procede nella lettura. In particolare Lavinio (2000) ha identificato gli schemi che vengono attivati a seconda del tipo di testo letto: *frames* e *schemata* per la comprensione dei testi descrittivi, *scripts* e *plans* per la comprensione dei testi narrativi e *plans* per la comprensione dei testi argomentativi. Sempre secondo Lavinio (2000) i primi schemi a formarsi sarebbero i *frames* e gli *schemata*, quindi le capacità cognitive che permettono di comprendere i testi descrittivi si svilupperebbero prima di quelle che presiedono la comprensione delle altre due tipologie testuali.

Mi sono soffermata in particolare sugli *schemi* che riguardano i testi narrativi perché secondo alcuni studiosi questa tipologia testuale sarebbe la più facile da comprendere: Kintsch *et alii* (1975) hanno sottolineato che si riesce a comprendere più facilmente un testo storico narrativo perché tutti hanno una grande familiarità con le azioni umane e le loro motivazioni e, in generale, con gli argomenti che in esso vengono trattati; Trabasso *et alii* (1984) hanno ipotizzato che la comprensione di un testo narrativo sia più semplice perché comporta soprattutto il riconoscimento o l'inferenza di connessioni causali;

Perfetti *et alii* (1994) hanno sostenuto che la comprensione dei testi storici è agevolata dalla ‘compatibilità’ tra le forme narrative e le disposizioni cognitive degli studenti; Berti (2010) ha affermato che la comparsa precoce della capacità di comprendere e produrre brevi storie conferma che essa è una capacità innata.

Considerato che a scuola la tipologia testuale con la quale gli studenti entrano in contatto prima e più frequentemente è quella narrativa e che i manuali di storia rivolti alla scuola secondaria di primo grado, come ho già avuto modo di sottolineare, presentano in prevalenza blocchi narrativi, ho anch’io ipotizzato che la prova costruita sul testo a dominanza narrativa sarebbe stata quella in cui gli studenti avrebbero conseguito il punteggio medio più alto.

Come si è visto anche nel capitolo dedicato alle ricerche, molti hanno riconosciuto grande importanza alle preconoscenze che il lettore possiede (sia sotto forma di schemi cognitivi sia sotto forma di contenuti) perché gli permettono di formulare ipotesi sui significati del testo che poi vengono verificate ed eventualmente riformulate/sostituite man mano che procede nella lettura e di fare inferenze per colmare i vuoti restituendo coerenza al testo. Nelle tre prove che ho predisposto per l’indagine alcuni quesiti hanno richiesto ai partecipanti di fare delle inferenze, però ho cercato di selezionare testi bilanciati che non richiedessero un’eccessiva attività inferenziale visto che, come sottolineato da Lumbelli (2009), un testo che richiede al lettore di fare molte inferenze risulta già in partenza poco comprensibile.

Sebbene avessi già accennato agli indici di leggibilità (cfr. § 4.9.), nel sesto capitolo ho ripreso l’argomento ed è emerso un dato interessante: molti autori di manuali hanno tentato e tentano di aumentare la leggibilità dei testi semplificandoli lessicalmente, concettualmente ecc. Alcuni studiosi, però, hanno imputato a questa pratica il declino delle abilità di lettura, altri hanno sottolineato che sulla comprensione influiscono non solo la leggibilità e la difficoltà del testo, ma soprattutto il tipo di lavoro effettuato in classe. Il testo storico esperto è senza dubbio complesso, ma i problemi di comprensione possono essere affrontati e superati programmando attività didattiche *ad hoc*.

Lumbelli (2009) ha fatto riferimento ad alcune ricerche sulla comprensione in generale (ne ho ricordata anch’io qualcuna specifica per il testo storico poco fa) in cui i testi sono stati modificati per aumentarne la coerenza. L’intento è stato quello di verificare se i partecipanti li avrebbero compresi meglio. Ne è emerso un dato relativo alle *performance* dei lettori con buone conoscenze pregresse: costoro hanno compreso di più il testo originario che non quello modificato. Ciò avvalorava il mio punto di vista: un testo

storiografico esperto deve essere utilizzato, anche a livello di scuola primaria, così com'è, non deve essere adattato. Sicuramente c'è bisogno di effettuare dei 'tagli' per ragioni logistiche, ma esso non deve essere *riscritto* per essere reso più leggibile o più comprensibile. Un'operazione del genere non ha senso non solo perché il testo verrebbe snaturato, perderebbe tutto il suo 'significato' (il che va, come si è visto nel capitolo 5, a discapito della comprensione), ma perché gli studenti devono essere posti di fronte ad ostacoli cognitivi, altrimenti resterebbero fermi sempre allo stesso livello e perderebbero la motivazione allo studio.

Comprendere un testo storico significa comprenderne sia la struttura linguistica sia la struttura storica. Per comprendere la struttura storica lo studente deve potersi creare degli schemi cognitivi *specifici* per il testo storiografico. Possedere gli schemi che permettono di comprendere e produrre testi narrativi, descrittivi e argomentativi (che trova anche nel testo storico) non è sufficiente. Il discorso storico si articola attraverso queste tre macrostrutture discorsive, è vero, ma è più di queste. Se lo studente non conosce il modo in cui gli storici producono le conoscenze, se non sa secondo quali modalità le organizzano e le comunicano, se non è in grado di riconoscere e risalire alle operazioni cognitive che hanno compiuto nel corso della ricerca, se non conosce le caratteristiche specifiche del testo storico non ha la possibilità di formarsi schemi specifici. Ne consegue che la comprensione resta ad un livello superficiale e conosce anche più ostacoli perché schemi specifici per il discorso storiografico possono fungere da *organizzatori anticipati* e aiutarlo nella lettura.

Nel paragrafo 6.5. ho riportato la posizione di Mattozzi sulla comprensione superficiale e profonda del testo storico. Quest'ultima si realizza nel momento in cui lo studente raggiunge un grado di conoscenza e consapevolezza del discorso storiografico tale che assume un atteggiamento critico nei confronti del testo, instaura con esso e con l'autore una sorta di 'dialogo'.

Gli ultimi paragrafi li ho dedicati ad un modello di comprensione del testo storico argomentativo, ai problemi in cui possono incorrere gli studenti che leggono un testo storico (imputabili, in larga parte, alla loro ignoranza epistemologica) e, soprattutto, ai compiti che spettano all'insegnante, chiamato a predisporre attività dedicate allo studio della 'grammatica della storia', quindi dell'epistemologia e delle modalità comunicative della disciplina, con l'intento di rendere l'alunno autonomo nella comprensione, non solo superficiale ma profonda, del testo storico manualistico così come di quello esperto.

7.2. Definizione del disegno di ricerca: domande e ipotesi

Nella pratica quotidiana gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado utilizzano prevalentemente il manuale (cfr. capitolo 4 e i dati raccolti con il Questionario Studente), forse perché credono che i brani tratti dai testi esperti siano difficili da comprendere per i loro studenti sia dal punto di vista linguistico sia dal punto di vista del contenuto.

Se le conoscenze storiografiche fornite e costruite in un percorso di insegnamento-apprendimento devono, però, avere la stessa qualità delle conoscenze storiografiche prodotte dai professionisti della disciplina (Mattozzi, 1995, p. 8), mi sembra che, almeno fin quando gli autori dei libri di testo non riusciranno a proporre degli strumenti adatti allo scopo, sia utile rivolgere la propria attenzione anche ai testi storiografici esperti.

Non tutte queste potenziali risorse sono adatte - in termini di leggibilità, di comprensibilità, di argomento trattato, di stile espositivo ecc. - a studenti della stessa fascia d'età dei partecipanti alla mia ricerca, ma sono convinta (come lo sono diversi esperti di didattica della storia cui ho fatto riferimento nei capitoli precedenti) da un lato che la lettura, la comprensione e l'analisi di questo tipo di testi siano di fondamentale importanza per gli alunni - nell'immediato perché permettono loro di costruirsi conoscenza e cultura storiche adeguate allo statuto epistemologico della disciplina e nel lungo termine perché contribuiscono «alla formazione delle strutture mentali degli studenti e alla costruzione della loro cultura generale» (Mattozzi, 1995, p. 25) -, dall'altro che gli insegnanti, se opportunamente formati, siano in grado di predisporre percorsi che li possano guidare in tal senso.

Con la mia ricerca ho voluto verificare la capacità di comprensione della lettura di testi esperti da parte di studenti frequentanti la classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Le due domande alle quali ho tentato di dare una risposta sono:

1. In che misura gli studenti frequentanti l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado comprendono i testi storiografici esperti?
2. Nel contesto della presente ricerca, quali variabili sono associate alle diverse prestazioni degli studenti?

La prima domanda può essere ulteriormente dettagliata nelle seguenti questioni:

- 1a. Brani storici a dominanza testuale diversa (narrativa, descrittiva, argomentativa) vengono compresi nella stessa misura?
- 1b. Quali sono le principali difficoltà che gli studenti incontrano nella comprensione di un testo storiografico esperto?
- 1c. La comprensione dei testi esperti è associata alle loro caratteristiche di leggibilità?

In seguito alla definizione delle domande ho formulato la seguente ipotesi di ricerca principale:

- Mediamente gli studenti frequentanti l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado comprendono ad un livello accettabile²²⁷ i testi storiografici esperti.

Nell'ambito di questa macro-ipotesi sono declinabili le seguenti ipotesi secondarie:

- 1) gli studenti ottengono un punteggio mediamente più alto nella prova di comprensione del testo-stimolo a dominanza narrativa;
- 2) nella prova collegata al testo-stimolo con indice di leggibilità più basso gli studenti conseguono un punteggio medio inferiore rispetto a quello conseguito nelle prove costruite su testi-stimolo con indice di leggibilità più alto.

Dato il carattere essenzialmente esplorativo del presente studio non ho elaborato ipotesi relative alla seconda domanda di ricerca.

7.3. Definizione del disegno di ricerca: metodo

La ricerca ha comportato la somministrazione di prove di comprensione della lettura strutturate, una per ciascuno dei tre brani proposti ai partecipanti. Diverse ragioni mi hanno indotta a questa scelta: 1) oggetto di indagine; 2) scopi della ricerca; 3) consistenza e natura del campione che ha partecipato alla rilevazione; 4) eventuale possibilità di

²²⁷ Il livello di comprensione si ritiene qui 'accettabile' quando l'intero campione riporti, in media, un punteggio non inferiore al 60% del punteggio massimo teorico previsto per quella prova.

trasferire, con le dovute cautele, i risultati (anche se, come chiarirò a breve, il campione non può essere considerato rappresentativo) alla popolazione di riferimento.

7.4. Definizione del disegno di ricerca: individuazione dei partecipanti e loro caratteristiche

Non essendo stato possibile sottoporre le prove alla popolazione di riferimento, costituita dall'insieme di tutti gli studenti frequentanti nell'a.s. 2015/2016 il terzo anno della scuola secondaria di primo grado, ho dovuto selezionare un campione.

Mi sono sin da subito resa conto di non poter procedere ad un campionamento di tipo probabilistico che mi garantisse la rappresentatività, principalmente a causa della dimensione della popolazione di riferimento (e, quindi, della dimensione di un campione che potesse essere rappresentativo), dell'impossibilità di gestire - individualmente e nei tempi assegnati - somministrazioni da effettuarsi in altre province e/o regioni italiane e, da ultimo, della possibilità di un'elevata non adesione.

Ho scelto, quindi, di restringere il campo alle scuole secondarie di primo grado di Roma e provincia e ho proposto la partecipazione alla mia indagine a scuole differenziate per tipologia (statale e non), per localizzazione (piccolo, medio e grande centro), per bacino d'utenza (come presentato nei POF delle varie scuole).

Alla prova pilota hanno partecipato tre classi (su cinque terze in totale) di una scuola della provincia di Roma, l'unica dichiaratasi disponibile tra le quattro contattate per il *try out*. Allo studio principale hanno partecipato tutte le scuole che hanno aderito, su base volontaria, alla mia proposta, cinque in tutto tra le dieci contattate in questa fase, quattro scuole della provincia di Roma e una scuola di Roma centro. In tre scuole hanno partecipato tutte le classi terze, solo nelle restanti due hanno partecipato tutte le classi terze tranne una. Nonostante abbia cercato di persuadere i relativi docenti dell'importanza di effettuare la rilevazione su tutte le classi terze e abbia assicurato loro che l'attività avrebbe avuto una 'ricaduta' a livello didattico perché sarei tornata per restituire i dati e per commentarli insieme agli studenti, non sono riuscita ad ottenere la loro disponibilità.

7.5. Definizione del disegno di ricerca: gli strumenti per la rilevazione

Per costruire le tre prove di comprensione della lettura mi sono lasciata guidare essenzialmente dai testi. Ho analizzato attentamente tre opere dalle quali ho poi tratto i

tre brani somministrati ai partecipanti, soffermandomi su alcuni aspetti salienti della struttura linguistica e della struttura storica di ciascuno.

Non tutti questi ‘elementi’ sono poi diventati oggetto di specifici quesiti, sia a causa della necessità di creare degli strumenti di rilevazione adatti a quelle che ho stimato essere le capacità linguistiche e storiche dei soggetti partecipanti sia a causa della necessità di predisporre prove in linea con i tempi previsti per lo svolgimento. Non ho potuto indagare per ciascuna prova tutti gli aspetti della comprensione che richiamo nelle prime due colonne della Tabella 7.1. e della Tabella 7.2. perché un testo (specialmente se selezionato da uno più ampio) può essere interrogato solo in certi modi e non in altri (in ragione delle informazioni che fornisce, della sua tipologia testuale, degli scopi dell’autore, del messaggio ecc.) e può offrire solo determinate risposte. Ciò si riflette sia sulle aree della comprensione che possono essere indagate attraverso i vari quesiti sia sulla tipologia di questi ultimi. In realtà l’unica area rimasta scoperta in tutte e tre le prove (che prese nell’insieme sondano tutte le altre) è quella afferente alla riflessione e alla valutazione sul contenuto e sulla forma del testo perché gli studenti non erano nella condizione di poter giudicare la ‘bontà’ della costruzione effettuata dallo storico, la coerenza tra le fonti portate a supporto e la costruzione elaborata, l’opportunità e la congruenza degli argomenti a supporto della tesi sostenuta ecc.

Dal punto di vista teorico e pratico ho fatto tesoro delle conoscenze acquisite durante la prima fase della mia ricerca. Non ho potuto che ispirarmi, inoltre, alle diverse prove di comprensione della lettura predisposte annualmente dall’Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) per la classe III della scuola secondaria di primo grado. Nonostante siano in prevalenza costruite su testi non storici, queste prove sono state per me un utile punto di riferimento pratico. Ho effettuato una lettura e un’analisi parallela dei brani predisposti negli anni per queste rilevazioni, dei relativi quesiti e del Quadro di Riferimento della Prova di Italiano nell’obbligo di istruzione (versione aggiornata al 02.04.2013), ricco di esempi di compiti e di domande sui diversi aspetti della comprensione²²⁸.

Ho cercato poi di definire aree-obiettivo specifiche per la comprensione del testo storico sia in base a quelle che ho individuato nel sesto capitolo (cfr. § 6.4.) sia in base alle ulteriori indicazioni fornite da Curletto (1997) per la costruzione di prove di

²²⁸ https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf (consultato in data 12/06/2015).

comprensione del testo storico. Come si può vedere, nelle Tabelle 7.1 e 7.2 ho voluto affiancarvi le aree definite dall'INVALSI per le rilevazioni nazionali.

Per quanto riguarda la costruzione dei quesiti e delle alternative di risposta ho fatto principalmente riferimento alle indicazioni fornite da Benvenuto *et alii* (1995) e da Lucisano e Salerni (2002), cui rimando per ulteriori approfondimenti.

Ho costruito prove costituite da quesiti a risposta chiusa e da quesiti a risposta aperta breve soddisfacendo così diverse esigenze: 1) sottoporre le prove ad un campione di discreta dimensione; 2) limitare la quantità di tempo necessaria per la rilevazione evitando così anche di sottrarre troppe ore ai docenti le cui classi hanno preso parte allo studio; 3) gestire da sola la correzione e l'analisi dei risultati; 4) fornire stimoli e compiti identici a tutti i partecipanti; 5) procedere ad una valutazione dei risultati secondo criteri uguali per tutti.

Dal punto di vista grafico mi sono ispirata alle Prove di Italiano INVALSI perché ho creduto che somministrare prove simili a quelle nazionali in termini di impaginazione, di tipologia e grandezza del carattere utilizzato ecc. potesse limitare il disorientamento dei partecipanti al mio studio: è noto come molti docenti facciano esercitare i loro studenti sia sui test INVALSI ufficiali somministrati in anni precedenti sia con prove, contenute nei manuali di grammatica, di antologia o in fascicoletti aggiuntivi, costruite in modo analogo.

Per lo studio pilota ho predisposto prove con un numero di item superiore (in due casi su tre) rispetto agli strumenti utilizzati nello studio principale per assicurarmi la possibilità di eliminarne alcuni a seguito dell'Item analisi.

Per quanto riguarda la tipologia ho utilizzato quesiti a risposta aperta, quesiti a risposta multipla, quesiti del tipo "ordinamento", quesiti del tipo "completamento" e quesiti del tipo "corrispondenza".

L'ordine dei quesiti nelle prove segue sostanzialmente l'andamento espositivo del testo-stimolo. Dopo il *try out*, in seguito all'Item analisi, ho comunque dovuto spostare alcune domande per cercare di arginare l'effetto stanchezza e alcune alternative di risposta per evitare che gli studenti scegliessero quella corretta solo perché collocata in posizione iniziale (è noto che alla prima alternativa i rispondenti prestano di solito maggiore attenzione).

I prospetti di cui alle Tabelle 7.1 e 7.2 riportano anche una colonna dedicata ad un quarto brano, "Lo sconosciuto" (contenuto nel fascicolo della Prova d'Italiano INVALSI

dell'a.s. 2014/2015), che ho somministrato solo nella prova pilota²²⁹. Ho inserito anche questa prova nel *try out* perché avevo bisogno di uno strumento validato da poter usare come termine di confronto per verificare se i risultati ottenuti dagli studenti nelle prove che avevo costruito fossero analoghi, in uno o più aspetti, a quelli conseguiti in una prova impiegata a livello nazionale. Questo strumento aggiuntivo mi ha fornito dati sulla base dei quali valutare, da un ulteriore punto di vista, l'affidabilità delle mie prove. La scelta è caduta proprio su quel brano perché gli studenti partecipanti alla prova pilota non potevano aver avuto modo di esercitarsi su di esso: la prova è stata, infatti, somministrata all'intera popolazione nazionale in uscita dal primo ciclo d'istruzione a giugno 2015, quando le attività didattiche erano ormai concluse per gli studenti frequentati le classi nelle quali ho effettuato la rilevazione. La prova pilota è stata somministrata a settembre 2015, quando le attività didattiche erano appena iniziate. Mi sono comunque consultata con i docenti coinvolti per accertarmi che gli studenti non conoscessero né il brano né il test. Tra i due brani che componevano il Fascicolo di Italiano 2014/2015 ho scelto il *Testo A* per la dominanza testuale, la narrazione - in questo modo avrei perlomeno potuto confrontare i risultati con quelli conseguiti dagli studenti nella Prova 1 -, e per la tipologia dei quesiti presenti.

Nelle Tabelle 7.1 e 7.2 mostro la distribuzione degli item di ciascuna delle prove per le diverse aree della comprensione individuate da me e indicate nel Quadro di riferimento INVALSI 2014/2015. Le prime due colonne si integrano, secondo il mio punto di vista, tra loro.

La classificazione degli item (non dei quesiti perché in quelli composti da più item ciascuno poteva essere relativo ad aree differenti) avviene in due diverse tabelle, una per la prova pilota (Tabella 7.1) e una per lo studio principale (Tabella 7.2): in questo modo il lettore potrà rendersi conto più agevolmente delle modifiche apportate.

Tengo a precisare che, in alcuni casi, gli item potrebbero essere collocati in più di un'area. Ho comunque proceduto alla classificazione sulla base dell'aspetto che ho di volta in volta ritenuto prevalente.

²²⁹ La prova è riportata in *Appendice*.

Aree-obiettivo di comprensione di un testo storico	Quadro di riferimento INVALSI 2014/15: Prova di italiano (Classe III Sc. Sec. di primo grado)	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova INVALSI (Lo sconosciuto)
Individuare informazioni (dati, fatti, agenti, stati, azioni, informazioni su dati, fatti, agenti, stati, azioni, collocazione spazio-temporale, fonti di riferimento ecc.) fornite esplicitamente nel testo	Individuare informazioni date esplicitamente nel testo	Item 1.01 1.11 1.12 1.14a 1.14b 1.14c 1.14d 1.14e 1.14f 1.14g 1.14h	Item 2.02 2.04 2.05 2.06a 2.06b 2.06c 2.06d 2.08 2.11a 2.11b 2.11d 2.11e 2.11f 2.11g 2.11h 2.13 2.14	Item 3.03 3.04a 3.04b 3.06 3.08 3.09 3.10 3.11 3.24a 3.24b 3.24e 3.24h	Item A4
Comprendere espressioni, termini e concetti (ad esempio concetti interpretativi)	Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni, e riconoscere le relazioni tra parole	Item 1.04 1.07 1.09 1.10 1.21 1.22	Item 2.03 2.12 2.15 2.16 2.20 2.21	Item 3.15 3.25 3.26	Item A3 A8a A8b A12a A12b A15
- Inferire un'informazione non fornita esplicitamente nel testo da una o più informazioni in esso presenti - Individuare la frase del brano in cui è contenuta una determinata informazione	Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore	Item 1.05c 1.13	Item 2.10	Item 3.01 3.24c 3.24d 3.24f 3.24g	Item A7
	Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase)	Item 1.02 1.06	Item 2.07		Item A2 A9 A18 A19
- Cogliere relazioni, implicazioni, rimandi e legami tra parti del testo - Individuare/riconoscere gli elementi di un'argomentazione (problema, tesi, spiegazione, premesse, argomenti, contro-tesi)	Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse	Item 1.05a 1.05b 1.08 1.15	Item 2.01 2.09 2.17a 2.17b	Item 3.05 3.07 3.12 3.13	Item A6 A14

Aree-obiettivo di comprensione di un testo storico	Quadro di riferimento INVALSI 2014/15: Prova di italiano (Classe III Sc. Sec. di primo grado)	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova INVALSI (Lo sconosciuto)
		1.16 1.17	2.17c	3.14 3.16 3.17 3.18 3.19 3.21 3.22	
- Individuare e ordinare elementi fattuali in successione temporale - Individuare la tematizzazione, l'idea principale del testo, la problematizzazione, la periodizzazione, i blocchi tematici	Ricostruire il significato globale del testo, integrando informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse	Item 1.03a 1.03b 1.03c 1.03d 1.03e 1.03g 1.03h 1.03i 1.03l 1.03m 1.24	Item 2.18	Item 3.02 3.27	Item A1 A13 A17 A21a A21b A21c A21d A22
Riflettere sul testo e valutarlo (giudicando la 'bontà' della costruzione effettuata dallo storico, la coerenza tra le fonti portate a supporto e la costruzione elaborata, la coerenza degli argomenti portati a supporto della tesi sostenuta ecc.)	Riflettere sul testo e valutare il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali				
- Individuare la struttura del testo, la funzione comunicativa prevalente, il punto di vista e gli scopi dello storico - Individuare/discriminare le 'voci' presenti nel testo (quella dello storico, delle fonti, della tradizione)	Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale	Item 1.18 1.19 1.20 1.23	Item 2.19	Item 3.20 3.23	Item A5 A10 A11 A16 A20 A23

Tabella 7.1 - Classificazione item Prova pilota

Aree-obiettivo di comprensione di un testo storico	Quadro di riferimento INVALSI 2014/15: Prova di italiano (Classe III Sc. Sec. di primo grado)	Prova 1	Prova 2	Prova 3
Individuare informazioni (dati, fatti, agenti, stati, azioni, informazioni su dati, fatti, agenti, stati, azioni, collocazione spazio-temporale, fonti di riferimento ecc.) fornite esplicitamente nel testo	Individuare informazioni date esplicitamente nel testo	Item 1.09 1.10 1.12a 1.12b 1.12c 1.12d	Item 2.02 2.04 2.05 2.06a 2.06b 2.06c 2.06d 2.08 2.11a 2.11b 2.11d 2.11e 2.11f 2.11g 2.11h 2.13 2.14	Item 3.03 3.07 3.09 3.10 3.11 3.12 3.25b
Comprendere espressioni, termini e concetti (ad esempio concetti interpretativi)	Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni, e riconoscere le relazioni tra parole	Item 1.03 1.07 1.08 1.19 1.20	Item 2.03 2.12 2.15 2.16 2.20 2.21	Item 3.04 3.16 3.26
- Inferire un'informazione non fornita esplicitamente nel testo da una o più informazioni in esso presenti - Individuare la frase del brano in cui è contenuta una determinata informazione	Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore	Item 1.05c 1.11	Item 2.10	Item 3.01 3.25a 3.25c 3.25d
	Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase)	Item 1.01 1.04	Item 2.07	
- Cogliere relazioni, implicazioni, rimandi e legami tra parti del testo - Individuare/Riconoscere gli elementi di un'argomentazione (problema, tesi, spiegazione, premesse, argomenti, contro-tesi)	Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse	Item 1.05a 1.05b 1.06	Item 2.01 2.09 2.17a	Item 3.05a 3.05b 3.05c

Aree-obiettivo di comprensione di un testo storico	Quadro di riferimento INVALSI 2014/15: Prova di italiano (Classe III Sc. Sec. di primo grado)	Prova 1	Prova 2	Prova 3
		1.13 1.14 1.15	2.17b 2.17c	3.06 3.08 3.13 3.14 3.15 3.17 3.18 3.19 3.20 3.22 3.23
<ul style="list-style-type: none"> - Individuare e ordinare elementi fattuali in successione temporale - Individuare la tematizzazione, l'idea principale del testo, la problematizzazione, la periodizzazione, i blocchi tematici 	Ricostruire il significato globale del testo, integrando informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse	Item 1.02a 1.02b 1.02c 1.02d 1.02e 1.02g 1.22	Item 2.18	Item 3.02 3.27
Riflettere sul testo e valutarlo (giudicando la 'bontà' della costruzione effettuata dallo storico, la coerenza tra le fonti portate a supporto e la costruzione elaborata, la coerenza degli argomenti portati a supporto della tesi sostenuta ecc.)	Riflettere sul testo e valutare il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali			
<ul style="list-style-type: none"> - Individuare la struttura del testo, la funzione comunicativa prevalente, il punto di vista e gli scopi dello storico - Individuare/Discriminare le 'voci' presenti nel testo (quella dello storico, delle fonti, della tradizione) 	Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale	Item 1.16 1.17 1.18 1.21	Item 2.19	Item 3.21 3.24

Tabella 7.2 - Classificazione item Studio principale

7.5.1. Scelta dei testi-stimolo e loro analisi

Per la scelta dei testi da cui trarre i brani che avrebbero poi costituito i testi-stimolo delle prove che ho costruito e poi somministrato ai partecipanti alla rilevazione ho impiegato molto tempo. Inizialmente ho selezionato alcuni temi generali, tra i quali ho poi scelto il *rapporto con l'Altro*, un tema notevole non solo di per sé, ma perché profondamente attuale e collegato al vissuto di studenti che sono impegnati a costruire e a vivere le loro relazioni sociali, che si trovano sempre più immersi in ambienti multiculturali (non solo a scuola), che conoscono 'Altri' spazialmente lontani grazie ai media e che, quindi, hanno l'occasione, studiando il passato, di riflettere sul proprio presente.

Nel secondo e nel terzo capitolo ho fatto spesso riferimento a Marrou che ha concepito lo studio della storia essenzialmente come uno studio dell'Altro lontano da noi nel tempo e nello spazio, uno studio che si realizza nelle stesse condizioni, psicologiche e metafisiche, in cui conosciamo l'Altro a noi prossimo nel tempo e nello spazio.

Condividendo pienamente questa concezione, ho scelto di focalizzare la mia attenzione su un incontro emblematico, quello tra i conquistatori europei e le civiltà cosiddette precolombiane, che ha avuto (come ha sottolineato uno degli autori che ho preso in considerazione, Todorov) un carattere di straordinarietà - gli europei non avevano la minima idea dell'esistenza di quelle popolazioni e furono pertanto pervasi da un senso di *estraneità radicale* - ed è stato carico di conseguenze da tanti punti di vista (umano, culturale, economico, politico).

Nella scuola secondaria di primo grado lo studio della scoperta dell'America e delle civiltà precolombiane è di solito riservato all'inizio della classe seconda. Scegliendo un argomento che era stato affrontato dai partecipanti alla ricerca un anno prima rispetto al momento della rilevazione (sia prova pilota sia studio principale) ho cercato di raggiungere due obiettivi: da un lato arginare il rischio di un'eccessiva 'interferenza' delle preconcoscenze (pur essendo consapevole che è impossibile selezionare testi e costruire prove che non ne richiamino²³⁰), dall'altro fare in modo che gli studenti non spendessero la maggior parte delle loro energie per crearsi un quadro di riferimento concentrandosi così sui testi (cfr. la ricerca di Stahl *et alii*, 1996, paragrafo 5.2.).

²³⁰ È stato dimostrato che anche nel caso in cui vengano somministrati testi completamente fittizi le conoscenze pregresse dei lettori influiscono per il 20% circa sui risultati conseguiti nelle prove di comprensione della lettura collegate (Shapiro, 2004).

Per operare una selezione tra i tanti testi dedicati alle civiltà maya, azteca e inca ho seguito alcune linee-guida. I testi:

- non dovevano essere troppo complessi (almeno in qualche loro parte) dal punto di vista concettuale-contenutistico e dello stile espositivo;
- dovevano presentare parti a dominanza o narrativa o descrittiva o argomentativa non troppo 'contaminate' dalle altre tipologie testuali;
- dovevano essere opere riconosciute a livello internazionale;
- dovevano presentare le principali caratteristiche che rendono il testo storiografico diverso rispetto ad altri tipi di testo (cfr. capitolo 3);
- dovevano proporre prospettive di studio nuove rispetto alla tradizione;
- dovevano presentare i risultati di lavori di ricerca che avessero comportato anche il coinvolgimento di altre discipline (etnologia, biologia, linguistica ecc.) secondo la migliore lezione della scuola delle «Annales».

Dopo aver individuato i tre testi ho selezionato alcune parti (narrativa per la Prova 1, descrittiva per la Prova 2 e argomentativa per la Prova 3) e ho effettuato dei tagli cercando di conciliare le esigenze di tempo (nello studio principale gli studenti dovevano leggere il brano e svolgere la prova in 50') con esigenze di completezza e isomorfismo del brano rispetto al testo originale. Ho cercato, inoltre, di fare in modo che i tre brani avessero una lunghezza simile nell'intento di renderli più 'comparabili'²³¹.

I brani sono, quindi, 'estratti' di testi originali. Ho voluto, in questo modo, tenere fede alla convinzione che ha ispirato questa ricerca: i testi storiografici esperti possono dare un contributo positivo alla costruzione della cultura storica degli studenti così come sono, le caratteristiche che possiedono non devono essere occultate o modificate attraverso gli adattamenti.

Come si è visto nel quinto capitolo, diversi ricercatori hanno portato avanti studi sulla comprensione dei testi storici riscrivendo loro stessi dei brani da far leggere poi ai soggetti partecipanti (avendo presente come modello una porzione di manuale o di saggio storico) in modo che presentassero le caratteristiche proprie del testo esperto.

Paxton (1997; 2002), ad esempio, ha studiato l'effetto prodotto dalla *visibilità* dell'autore sulla lettura e comprensione del testo da parte di studenti di scuola superiore facendo

²³¹ Approfondirò questo aspetto nei paragrafi dedicati alle analisi degli item per singola prova e alle analisi dei risultati.

leggere loro brani tratti da manuali e brani a questi ultimi omologhi in termini di contenuto, ma modificati in modo tale che la 'presenza' dell'autore fosse marcata. È certamente vero che l'obiettivo della sua ricerca ha reso necessaria questa scelta: in entrambi gli studi egli ha voluto dimostrare che i manuali scritti in *textbookese* non favoriscono l'instaurarsi di una conversazione mentale tra il lettore, l'autore e le informazioni veicolate e, quindi, la comprensione profonda del testo. Per poter procedere alla comparazione dei risultati ha dovuto necessariamente far leggere brani riscritti: è difficile se non impossibile, infatti, trovare porzioni di testi esperti che veicolino gli stessi identici contenuti di un manuale in un altrettanto breve paragrafo in cui, per di più, la presenza dell'autore sia nettamente percepibile.

L'intento di questa ricerca è stato diverso: cercare di capire se i testi esperti possono essere proficuamente letti in classe così come sono, effettuando solo tagli in termini quantitativi essenzialmente per soddisfare esigenze di tempo (bisogna tener presente che nella secondaria di primo grado l'insegnamento della storia è limitato a due ore settimanali).

La maggior parte dei testi storici esperti non sono scritti per studenti di scuola secondaria di primo grado, ma oggi i professionisti della disciplina tendono a rivolgersi ad un pubblico più ampio e il successo di cui godono rende evidente che i pilastri epistemologici della disciplina non impediscono né una scrittura attraente e comprensibile né una lettura accessibile, interessata, consapevole e attiva. Sarà compito dell'insegnante selezionare testi adatti agli studenti in termini di facilità/difficoltà, di prenoscenze richieste, di capacità cognitive, di interessi manifestati ecc.

Ad ogni modo mettere gli studenti di fronte a testi che presentino aspetti di complessità non è totalmente negativo. A questo proposito vorrei ricordare le conclusioni cui sono giunti Mc Namara e Kintsch (1996): gli studenti con un «alto» bagaglio di prenoscenze e abilità (linguistiche, contenutistiche ecc.) ottengono dei benefici se posti di fronte a testi più difficili e meno coerenti perché vengono 'forzati' a fare inferenze, a riempire i vuoti, ad imporre collegamenti tra le informazioni presenti nel testo e le loro conoscenze pregresse. Per questi studenti incontrare e dover superare ostacoli retorici nel percorso di lettura significa approcciare il testo in modo meno superficiale, elaborarlo a livelli più profondi.

Sono convinta che pianificare sin dalla scuola primaria percorsi di lettura, comprensione e analisi di testi esperti con un livello di complessità crescente sia, in realtà, d'aiuto a tutti gli studenti che devono costruirsi una cultura storica, non solo a quelli che possiedono un già ricco bagaglio di prenoscenze e abilità.

Nei paragrafi che seguono presento i tre brani su cui ho costruito le tre prove. Dapprima introduco l'opera da cui ciascuno è stato tratto per dare un quadro d'insieme e per rivelarne le caratteristiche, poi li analizzo mostrando come la struttura linguistica e storica di ciascuno sia molto simile a quella del testo sorgente. Per ciascun brano e relativo testo sorgente ho calcolato l'indice Gulpease in modo tale che fosse evidente che le due versioni sono simili anche dal punto di vista della leggibilità²³².

È necessario tenere presente che non ci può comunque essere una perfetta analogia perché, come ho più volte sottolineato, i testi storiografici esperti si sviluppano spesso passando, nel corso della trattazione, da una tipologia testuale all'altra, da una scrittura più 'personale' (nelle sequenze con alta visibilità dell'autore) ad una scrittura più 'oggettiva', da un registro più formale ad uno più informale, da un tipo di costruzione sintattica all'altro, da un maggior coinvolgimento del lettore ad un maggior distanziamento a seconda degli scopi dei loro autori, del pubblico al quale si rivolgono ecc., mentre i brani che ho proposto agli studenti partecipanti sono degli estratti per forza di cose 'limitati'.

7.5.2. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 1

7.5.2.1. Presentazione dell'opera

Il brano che ho scelto per la prova di comprensione della lettura n. 1 è tratto da *La visione dei vinti: gli Indios del Perù di fronte alla conquista spagnola (1530-1570)* di Nathan Wachtel, pubblicato in lingua originale nel 1971 e tradotto in italiano nel 1977.

Wachtel è uno storico e antropologo francese che ha indirizzato le sue ricerche allo studio delle società mesoamericane e, dopo il 1992, sudamericane (in particolare si è occupato dei marrani del Brasile).

La storia presentata è, come afferma lo stesso autore nell'*Introduzione*, una «storia al rovescio» (p. 4): il tema della Conquista viene affrontato allontanandosi dalla prospettiva eurocentrica e mostrando il punto di vista dei vinti, pur nella consapevolezza che, per restituire una visione globale, esso debba essere integrato con quello dei vincitori.

²³² Ho calcolato l'Indice Gulpease utilizzando l'applicazione disponibile sul sito Internet <http://digilander.libero.it/RobertoRicci/variabilialeatorie/esperimenti/leggibilita.htm>

In questo saggio Wachtel ha cercato di mostrare in che modo gli indios hanno vissuto la sconfitta, come l'hanno interpretata e come il trauma della Conquista, che portò alla distruzione della loro civiltà, si sia perpetuato fino ad oggi nella memoria collettiva.

La parola *visione*, contenuta nel titolo, potrebbe far pensare che l'autore abbia analizzato i fatti privilegiando la dimensione psicologica. In realtà le credenze religiose, la rappresentazione dello spazio e del tempo, le reazioni affettive e le categorie di pensiero che egli analizza rinviano ad altri livelli (economico, sociale e politico) che sono distinti solo per comodità di ricerca e di esposizione: gli inca avevano, infatti, una concezione del mondo olistica in cui ogni elemento creava con gli altri una totalità piena di significato. Nel momento in cui gli spagnoli cercarono di 'sfruttare' le istituzioni inca a supporto della loro dominazione, integrandole in un contesto nuovo, questo contesto disorientò gli indios proprio perché essi lo percepirono come totalmente privo di significato.

Quello condotto da Wachtel è uno studio di *etnoistoria* (p. 12). Dovendo studiare una civiltà priva di scrittura, l'autore ha applicato sia le tecniche proprie del lavoro storico (lavoro d'archivio, studio della documentazione scritta, iconografica ecc.) sia quelle proprie dell'etnologo che lavora sul campo. Egli ha studiato gli inca e il modo in cui hanno vissuto la Conquista e la destrutturazione della loro civiltà attraverso il folklore indigeno presente e passato, le tradizioni orali/mimetiche che fanno tuttora 'rivivere' quel passato in alcune regioni del Perú.

Nell'*Introduzione* l'autore afferma che la storia degli inca non deve essere scritta lasciandosi trasportare da slanci affettivi, ma procedendo alla puntuale critica dei documenti. Di conseguenza egli vi fa continuo riferimento sia nel corpo del testo sia nelle note e dichiara sin dall'inizio quali ha utilizzato:

1. fonti autenticamente indigene. Di questo gruppo fanno parte: tradizioni orali poi trascritte; l'elegia *Apu Inca Atawallpaman*, di un autore anonimo, composta in occasione della morte di Atahuallpa; la *Relación* di Titu Cusi Yupanqui, trascritta da un missionario; la cronaca di Juan Santa Cruz Pachacuti il quale descrisse la società inca e raccontò alcuni fatti legati all'invasione spagnola; la cronaca di Guamán Poma de Ayala, ricca anche di disegni, che rappresenta una fonte di informazioni sul mondo precolombiano e in particolare sull'inizio dell'epoca coloniale; due opere di Garcilaso de la Vega (i *Comentarios reales* che delineano un quadro della civiltà inca e la *Historia general del Perú* che descrive la Conquista spagnola e le sue conseguenze) e, infine, il folklore indigeno attuale attraverso cui il ricordo del passato permane nella memoria collettiva

degli indios (si tratta di opere teatrali cantate, ballate e recitate che fanno rivivere gli avvenimenti legati alla Conquista e che, in alcune regioni, vengono rappresentate una volta l'anno);

2. archivi dell'amministrazione spagnola. Per riscuotere i tributi, convertire al cristianesimo e risolvere i problemi di governo gli spagnoli avevano bisogno di informarsi sulle istituzioni indigene, per questo si affidavano ai resoconti redatti da missionari, ufficiali del re o semplici viaggiatori che visitavano le varie regioni del Perú (molte di queste *visite* sono state pubblicate);

3. cronache spagnole. Wachtel vi ricorre con estrema cautela perché personaggi come Francisco Pizarro, Miguel de Estete o Francisco de Xerez descrissero la Conquista dal solo punto di vista spagnolo. Tuttavia esse appaiono utili come termini di confronto per capire se quanto affermato dai cronisti indigeni trova un riscontro in questi resoconti. Alcuni spagnoli, come Pedro Cieza de León, Juan Polo de Ondegardo, Fernando de Santillán, Cristóbal de Molina e Bernabé Cobo, si appassionarono talmente al mondo indio da fornire preziose informazioni che integrano sia quelle dei cronisti spagnoli sia le fonti indigene.

Il continuo riferimento che Wachtel fa a questi documenti gli permette sia di autenticare il suo discorso sia di offrire al lettore la possibilità di verificare personalmente le sue affermazioni e interpretazioni. Il lettore, a sua volta, percepisce il discorso storico come attendibile e veridico.

Nel corso della trattazione l'autore fa spesso riferimento anche alla tradizione. I motivi per cui lo fa sono vari:

- per trarne informazioni che ritiene certe: ad esempio dichiara di essersi ispirato a quanto scritto da John V. Murra sull'organizzazione economica dello Stato inca per indagare i meccanismi di produzione (p. 85);

- per mettere in dubbio quanto affermato o ipotizzato da altri storici, più o meno contemporanei, che hanno studiato la civiltà inca («Il problema più dibattuto è imperniato sulla natura stessa di questa società [inca]: si tratta d'uno Stato socialista? o d'una società schiavistica? o non, piuttosto, d'una società feudale? o d'una monarchia di tipo asiatico? Una serie di formule troppo semplicistiche finiscono con l'essere anacronistiche o con il lasciarsi sfuggire i complessi aspetti della realtà. Ed è necessario, soprattutto, guardarsi dal proiettare su una civiltà tanto lontana nel tempo e nello spazio, le categorie nate dalle

nostre società industriali», p. 83²³³; «R. T. Zuidema - con dimostrazioni per la verità incerte - avanza l'ipotesi di una correlazione diretta tra il sistema delle ceque e la divisione del tempo», p. 115; «Secondo G. Kubler, prima del 1720 il Perù non avrebbe conosciuto grandi epidemie: pertanto egli attribuisce lo spopolamento soprattutto alle guerre civili e agli abusi commessi dagli spagnoli. È una spiegazione sufficiente?», pp. 139-140); - per trovare un ulteriore supporto a quanto afferma (ad esempio in una nota si legge: «La decisione reale del 17 dicembre 1551 proibisce ai curaca di comminare la pena di morte. Pertanto, almeno fino a questa data, essi hanno potuto riacquistare un potere di cui gli Inca li avevano spogliati. Cfr. W. Espinosa Soriano, *El Alcalde Mayor indígena en el Virreinato del Perú*, in «Anuario de Estudios Americanos», XVII, 1960, p. 202», p. 183).

Wachtel riporta i nomi e i riferimenti bibliografici degli altri studiosi nelle note a piè di pagina o nel corpo del testo, ma, a volte, vi si riferisce in modo generico soprattutto usando il “si” impersonale, ad esempio per mettere in dubbio concettualizzazioni: «Si parla così di “collettivismo” della società inca: ma non bisogna dimenticare che esso, innanzitutto, ha come luogo d'applicazione la comunità rurale, l'*ayllu*, e che si basa sui primitivi legami di parentela che ne uniscono i membri» (p. 83).

Grazie a questi continui riferimenti alla tradizione e alle fonti, sia sotto forma di parafrasi sia in forma di citazioni, il testo risulta plurivoco e pluridiscorsivo.

Nel primo capitolo della prima parte, *La morte degli dèi*, è lo stesso autore che sottolinea quale importanza rivestano per lui le citazioni e quale sia la loro funzione: «Non dobbiamo affatto trasformarci, con uno slancio ambiguo, in indios, dobbiamo, invece, capirli; far parlare i testi, ascoltare con attenzione, rispetto e umiltà queste voci che ci sono tanto estranee: quelle dei testimoni indigeni della Conquista» (p. 19).

La maggior parte delle citazioni presenti in questa prima parte sono, di conseguenza, tratte da fonti indigene. È il caso, ad esempio, di un canto nahuatl che Wachtel riporta per rendere con drammatica intensità il punto di vista degli indios:

Lungo le strade giacciono, spezzate, le chiaverine;
le chiome sono sparse.
Senza tetto sono le case
e hanno rosse le mura.
Gli insetti pullulano per le strade e le piazze,

²³³ Voglio ricordare che il saggio di Wachtel propone ampie sequenze descrittive. Lo storico le impiega, proprio come scritto nel terzo capitolo, perché consapevole che non è possibile applicare concetti e termini costruiti per altri contesti o per altre condizioni ad altri contesti. Se si impiega un certo concetto per altro contesto è indispensabile storicizzarlo attraverso le descrizioni.

e i muri sono sporchi di brandelli di cervello.
Le acque scorrono rosse, come fossero tinte,
e quando le beviamo
è come bevessimo acqua di salnitro. (p. 38)

oppure di un passo del *Chilam Balam* che introduce in questo modo: «Lasciamo, quindi, la parola ai documenti; ascoltiamo la commovente voce del *Chilam Balam*» (p. 44).

Anche la seconda parte è ricca di citazioni, stavolta tratte soprattutto dai testi delle *visite*. Lo storico le riporta per far luce su alcuni aspetti dell'organizzazione economica incaica prima e dopo la Conquista: «...cinque fanegas e mezzo di grano per le quali tutti coltivano un campo; e danno ancora ventidue fanegas e mezzo di mais che depositano presso l'encomendero per le quali, nello stesso modo, coltivano tutti un campo; e danno ancora due fanegas di patate e tre moggi per i quali, nello stesso modo, *coltivano tutti* un campo in comune» (p. 153, tratto da Ortiz de Zúñiga, *Visita de la provincia de León de Huánuco*).

Nella terza parte ci sono solo tre citazioni, due tratte dalla *Relación* di Titu Cusi e una tratta dalle cronache di Molina (il motivo di questa carenza lo spiegherò nel prossimo paragrafo).

L'ordine in cui lo storico presenta le fonti e riporta le citazioni risponde ad un suo preciso disegno. Wachtel propone per prime le fonti indigene «per prendere subito contatto con il punto di vista dei vinti e realizzare così, brutalmente, quel cambio d'atteggiamento mentale di cui abbiamo già sottolineato la necessità» (p. 13), per «descrivere» gli avvenimenti²³⁴ (l'arrivo degli spagnoli, la disfatta e la loro interpretazione) così come gli indios li hanno 'visti' (attraverso i documenti che risalgono al XVI secolo) e come li 'vedono' oggi (attraverso il folklore).

I fatti selezionati vengono riportati per «evocare la storia in concreto» (p. 13) e per formulare, attraverso un confronto con fatti della storia azteca e maya, delle ipotesi. La delimitazione spaziale, in questa prima parte, è ampia, non comprende solo il Perù ma anche altri paesi mesoamericani.

Nella seconda parte lo storico descrive e analizza i cambiamenti sociali intervenuti in seguito all'arrivo degli spagnoli riducendo il campo di osservazione sia nel tempo (dal 1530 al 1570-80: prima fase del periodo coloniale) sia nello spazio (Perù). Egli utilizza

²³⁴ È interessante notare che qui il verbo utilizzato da Wachtel non è *narrare* ma *descrivere* gli avvenimenti. Come scrive a p. 19, egli assegna alla descrizione il compito di farci conoscere gli avvenimenti. Non posso dire se il termine è stato da lui intenzionalmente impiegato o se è stato solo tradotto in questo modo. Non sono riuscita, purtroppo, a procurarmi il testo in lingua originale.

tutti e tre i tipi di fonti, ma si sofferma in particolare sulle *visite* per descrivere le strutture demografiche, economiche, sociali e politiche dello Stato inca all'inizio della dominazione spagnola e per chiarire come queste strutture siano cambiate in seguito alla Conquista (evento esterno).

La terza parte, quella da cui ho tratto il testo-stimolo per la Prova 1, è dedicata alla narrazione e all'analisi degli avvenimenti interni - le «azioni di reale ristrutturazione della società» (p. 273) - che videro gli indios lottare in massa contro gli spagnoli. Sebbene il focus geografico sia ancora il Perú, lo sguardo si allarga a due zone *di frontiera* in cui gli indios riuscirono a non essere sopraffatti dagli spagnoli: il nord del Messico, occupato dai chiméques, e il sud del Perú, occupato dagli araucani. In quest'ultima parte lo storico mostra come gli inca, nonostante la destrutturazione della loro società, resistettero al processo di acculturazione imposto dagli spagnoli sia attraverso le rivolte sia garantendo una sopravvivenza, seppur parziale, ad alcune strutture (l'*ayllu*²³⁵, le credenze religiose, il modello economico della complementarietà verticale e le strutture mentali)²³⁶.

Le fonti cui Wachtel ha fatto riferimento erano già conosciute, tuttavia egli le ha analizzate in modo differente, da un altro punto di vista. In un'intervista rilasciata a Varón Gabai (2004) lo storico ha affermato che con la sua ricerca ha voluto comprendere come si trasmette la memoria e, in generale, comprendere meglio la società (non solo andina) del presente:

el estudio, el trabajo de la investigación histórica sirve para conocer mejor el pasado, el mejor conocimiento del pasado permite comprender mejor a la sociedad presente. El historiador, por definición, no puede prever el futuro. Si hay lecciones de la historia, sí y no. La investigación histórica, como acabo de decir, permite entender mejor la sociedad del presente, pero no impide que sigan las pasiones y la irracionalidad, eso ya es una cosa del ser humano. (Varón Gabai, 2004, p. 153)

La notabilità del tema scelto da Wachtel è sia in relazione con il passato (lo storico esamina le fonti da una nuova prospettiva, quella degli inca) sia in relazione al presente.

²³⁵ L'*ayllu* rappresentava l'unità politica e sociale della civiltà inca e di molte altre civiltà precolombiane. Si trattava di gruppi familiari estesi con a capo il *curaca* e con il proprio *huaca*, una divinità minore solitamente rappresentata da un oggetto fisico.

²³⁶ Wachtel elenca quali sono, secondo lui, i fattori che determinano la maggiore o minore resistenza delle società colonizzate al processo di acculturazione: «La maggior o minor resistenza che le società oppongono all'acculturazione dipende, quindi, nella situazione coloniale, da un complesso insieme di fattori, di cui fanno parte - contemporaneamente - la coesione delle strutture tradizionali, la potenza della dominazione straniera e la scelta (o la possibilità di scelta) degli autoctoni tra resistenza e collaborazione» (p. 332).

Si è visto come per gli storici sia importante legare il passato al presente e come l'esplicitazione di questo legame possa diventare motivante per gli studenti che intraprendono un percorso di studio.

Il secondo capitolo della prima parte, dedicato alla *Danza della Conquista*, rende esplicito questo legame. Le danze, elaborate nel XVI secolo, mostrano che il trauma subito si ripercuote sulle vite ed è profondamente impresso nella mente degli indios del XX secolo: il passato 'ha marchiato' il presente persistendo nella memoria collettiva e rivive attraverso le rappresentazioni folkloristiche. Esse, secondo Wachtel, sono un chiaro segno del tentativo di ristrutturazione - di tipo *immaginifico* perché quasi tutte le rivolte reali fallirono - cui gli inca diedero vita per reagire al trauma della Conquista.

Un legame più generale con il presente consiste per Wachtel nel cercare di comprendere il modo in cui le società si modificano - come avvengono la destrutturazione, la rielaborazione e la ristrutturazione - a seguito di un avvenimento esterno, nel caso degli inca 'devastante': «Lo que me parece importante es estudiar las sociedades empíricamente, pero planteando preguntas, y conocer cómo se pasa de un tipo de sociedad a la otra y cómo se hacen los procesos de cambio, y entender esos procesos en el detalle, para mí es suficiente» (Varón Gabai, 2004, p. 152).

In una società sempre più globalizzata, in cui il rapporto con l'Altro è spesso conflittuale, mi sembra che quello offerto da Wachtel sia un ottimo spunto per discutere con gli studenti del rapporto tra le culture, della necessità della loro preservazione e del rispetto reciproco.

Wachtel ha affermato (Varón Gabai, 2004) che ne *La visione dei vinti* ha inteso sviluppare il concetto di *destrutturazione* e, in effetti, tutto il saggio può essere considerato come un percorso esplicito di costruzione e storicizzazione di questo macro-concetto. Lo storico ha sviluppato il suo discorso in tante sequenze descrittive che fungono da basi di riferimento per la costruzione di concetti storicizzati (non solo quello di destrutturazione²³⁷) e aiutano il lettore a non cadere nel tranello dell'anacronismo e a

²³⁷ Vorrei fare solo un piccolo esempio: nella seconda parte del saggio lo storico introduce i concetti di *reciprocità* e di *redistribuzione* che, combinati tra loro, caratterizzavano le strutture economiche dell'impero inca: «Teoricamente, il concetto di reciprocità s'applica a rapporti tra individui o gruppi simmetrici, in cui i doveri economici degli uni implicano quelli degli altri, in un mutuo scambio di dare e di avere. Il concetto di redistribuzione presuppone, invece, una gerarchia: da un lato, s'applica a dei gruppi; dall'altro, a un centro coordinatore: un duplice movimento, centripeto e centrifugo, definisce, in questo caso, la vita economica: ammasso dei prodotti a partire dai gruppi verso il centro, e poi distribuzione dei prodotti verso i gruppi. Empiricamente, si può dire che nella società inca la reciprocità caratterizza la vita economica a livello di comunità rurali, mentre la redistribuzione deriva dall'organizzazione statale, il cui centro coordinatore è personificato dall'Inca» (pp. 84-85). I paragrafi successivi sono dedicati alla descrizione che sostanzierà questi due concetti ora definiti solo a livello teorico.

costruirsi un'immagine storicamente corretta e non stereotipata della civiltà inca. Ciò va anche a vantaggio degli studenti che devono comprendere quale significato i concetti assumano nei diversi contesti spaziali e temporali attraverso la descrizione accurata del referente in quel particolare tempo e spazio²³⁸.

Il saggio è caratterizzato da un'alta visibilità dell'autore e da un elevato coinvolgimento del lettore.

Lo storico manifesta la sua presenza chiarendo l'argomento di studio («Questo itinerario [...] rivela un trauma le cui tracce giungono fino ai giorni nostri», p. 17), ricordando quali fonti utilizza («Le nostre fonti (e in particolare le *Relaciones geográficas*) descrivono in modo relativamente particolareggiato cibo e vestiti», p. 21) e quale metodo usa («Le due domande ci portano a usare un metodo in apparenza ambivalente: la critica storica, per verificare l'autenticità delle tradizioni folkloristiche, e l'analisi strutturale per scoprire la coerenza interna del materiale studiato», p. 47), esponendo i suoi dubbi, il suo punto di vista e le sue interpretazioni («Quanto ai primi tre esempi, sembrano - è vero - più idonei a rappresentare l'evoluzione globale, ma si basano su gruppi troppo limitati per poterne trarre una generalizzazione», p. 133; «Questo schema, secondo la nostra prospettiva, corrisponde a un anello intermedio nella serie di trasformazioni che, per Poma, garantiscono il passaggio dallo spazio al calendario e da questo alla storia», p. 124), formulando conclusioni («Le fonti propriamente indigene hanno posto in evidenza un duplice fenomeno: una frattura (determinata da un avvenimento di origine esterna, l'arrivo dei bianchi) e, insieme, una continuità (il permanere del trauma della Conquista)», p. 77) e valutando (le sue valutazioni sono nella maggior dei casi rese esplicite attraverso l'impiego di determinati termini, ad esempio Wachtel parla di *distruzione* della civiltà

²³⁸ Un saggio successivo, *Le retour des ancêtres* (1990) che vede protagonista il popolo andino degli Uru, oggi quasi totalmente scomparso, è stato, invece, dedicato allo sviluppo dei concetti di *rielaborazione* e *ristrutturazione* (XVII e XVIII secolo). Questo saggio rappresenta il secondo di una trilogia di cui fa parte anche *La fede del ricordo*. Rispetto a *Le retour des ancêtres* lo stesso Wachtel afferma: «Mi idea para ese libro era estudiar la continuación del libro de *Los vencidos*, es decir, abordar el proceso de re-estructuración, de re-composición, de re-adaptación de las sociedades indígenas, y para seguir la combinación de lo que ya yo había tratado de hacer en *Los vencidos*, es decir, la combinación entre historia y antropología» (Varón Gabai, 2004, p. 148). Il saggio *La fede del ricordo*, pubblicato in Francia nel 2001 e tradotto in italiano da Einaudi nel 2003, ha come protagonisti i marrani che, a partire dal XV secolo, furono oggetto di conversioni forzate al cristianesimo. La loro condizione è descritta attraverso le storie di alcuni personaggi (Juan Vicente, Maldonado de Silva, Manuel Bautista Perez, Francisco Botello, Maria de Zarate ecc.) conosciute e ricostruite - anche se sommariamente dato il carattere parziale e frammentario della documentazione - attraverso tracce come i documenti processuali conservati negli archivi inquisitoriali. Il libro di Wachtel si concentra sul Nuovo Mondo dove molti marrani cercarono rifugio. Lo storico riporta fedelmente, in questo saggio come negli altri due, estratti di processi tratti dagli archivi dell'Inquisizione, unendo di nuovo il punto di vista storico con quello antropologico. Egli si aggancia anche in questo caso al presente narrando come i marrani vivono oggi in Brasile.

inca e della Conquista come di un evento *traumatico*, lasciando ben intendere il suo giudizio a riguardo: «Questo trauma si perpetua nel periodo coloniale, e fino ai nostri giorni, nella misura in cui gli indios continuano a vivere la dominazione spagnola come una condizione inferiore di soggezione e di umiliazione», p. 45).

L'alta visibilità dell'autore va di pari passo con l'alto coinvolgimento del lettore. Wachtel impiega, a tale scopo, diversi espedienti:

- pone continuamente domande retoriche che tengono viva e focalizzano l'attenzione del lettore («Dobbiamo, pertanto, distinguere due diversi aspetti del problema: 1. Il folklore attuale rispecchia, almeno parzialmente, le reazioni degli indios del XVI secolo? 2. La deformazione della storia, nel folklore, obbedisce a regole logiche? In altre parole, la *Danza della Conquista* delle Ande, del Guatemala e del Messico, cioè di aree geografiche molto lontane tra loro, presenta una certa unità di struttura?», p. 47; «Che cosa significa, quindi, la morte o il “sonno profondo” del mediatore?», p. 52; «Quand'è cominciato questo tipo di degradazione?», p. 190);

- usa frequentemente la prima persona plurale, ad esempio quando formula ipotesi («[...] possiamo pensare che, nell'insieme dell'Impero, le parti riservate allo Stato e al Sole fossero inferiori a quelle delle comunità», p. 91), quando chiarisce come intende procedere («Per cominciare, descriveremo gli avvenimenti sulla scorta dei documenti del XVI secolo (cap. I), poi ne analizzeremo la presenza nel folklore attuale (cap. II)», p. 17) oppure quando esorta il lettore a prestare attenzione, insieme a lui, alle fonti («Rivolgiamoci, quindi, direttamente alle fonti indigene», p. 17; «Analizziamo la sua cronologia da vicino», p. 250);

- ricapitola con frequenza ciò che ha precedentemente esposto, facilitando, in questo modo, la lettura e la comprensione («Riassumiamo, pertanto, le nostre conclusioni [...]», p. 266).

Esistono alcune differenze tra le prime due parti del saggio e la terza: esse riflettono in larga parte la differente dominanza testuale, essenzialmente descrittiva nelle prime due e narrativa nella terza.

Una differenza, ad esempio, si può ravvisare nell'uso dei tempi e dei modi verbali: mentre nelle prime due prevalgono il presente (soprattutto) e l'imperfetto atemporali, nell'ultima predominano il passato remoto e l'imperfetto, anche se lo storico usa altresì il presente, soprattutto quando fa riferimento alle fonti («García de Castro, nelle sue lettere, tenta di

spiegare l'origine del complotto [...]», p. 287), quando impone collegamenti tra i fatti («La morte di Tupac Amaru riecheggia, in un certo qual modo, quella di Atahualpa», p. 299), quando formula conclusioni («Il progetto di rivolta si basa, dunque, su uno schema mentale tradizionale, interpretato in un senso nuovo per rispondere alla situazione coloniale», p. 294), valutazioni («Millenarismo e messianesimo costituiscono fenomeni *privilegiati*, in cui l'intera società sembra essere rimessa in discussione, in una crisi nella quale si affermano le sue rappresentazioni collettive, le sue scelte, i suoi sogni e la sua prassi», p. 291²³⁹) o ipotesi («Ora, nonostante la sua ostilità alle influenze spagnole, sembra che pur nel suo totale rifiuto, il Tanqui Ongo assimili qualche elemento della cultura che combatte», p. 295) oppure quando generalizza («Sappiamo, infatti, che il dio dei cristiani trova una collocazione nella nuova rappresentazione del mondo imposta con l'arrivo degli uomini bianchi [...]», p. 293).

La stessa netta distinzione si ravvisa nell'uso delle persone verbali: nelle prime due parti si nota un uso diffuso della prima persona plurale (nei periodi in cui l'autore commenta, valuta, richiama l'attenzione del lettore, invita alla lettura delle fonti ecc.) e della terza singolare (nelle sequenze descrittive), mentre nell'ultima la persona usata più frequentemente è la terza, sia singolare sia plurale (perché principalmente l'autore racconta i fatti).

In tutte e tre le parti lo storico utilizza anche il “si” *impersonale*, ad esempio quando vuole mettere in dubbio la tradizione o quando formula delle generalizzazioni a conclusione di un ragionamento sulle fonti, calcando la mano sull'obiettività della formulazione («Empiricamente, si può dire che nella società inca la reciprocità caratterizza la vita economica a livello di comunità rurali, mentre la redistribuzione deriva dall'organizzazione statale, il cui centro coordinatore è personificato dall'Inca», p. 85).

Il lessico è, invece, un elemento di unione: anche se nel testo Wachtel fa ampissimo uso di termini disciplinari specifici (tratti da diverse discipline), fornisce sempre una definizione o una spiegazione (nell'*Appendice* è anche presente un piccolo glossario).

²³⁹ Il corsivo è mio.

Il saggio ha avuto un grande successo di pubblico e Wachtel ha affermato che se i suoi lavori hanno avuto un così forte impatto, non solo tra gli specialisti ma su un pubblico molto più ampio, è perché lo ha sempre animato l'esigenza di conciliare l'erudizione con uno stile di scrittura chiaro e scorrevole:

No sé si es una explicación, pero si mis trabajos tienen impacto en un público más grande que el de los especialistas, entonces es cierto que desde el comienzo siempre yo lo siento como una exigencia. No solamente de hacer una obra erudita, que se necesita para cualquier trabajo histórico, pero además de eso hay una exigencia de escritura, de composición del libro, y eso data de mis años de estudio en el Liceo. Me enseñaron que hay que hacer un plan, hay que escribir de manera clara; lo que se concibe claramente - en el castellano y el francés - se escribe claramente. (Varón Gabai, 2004, p. 148)

La prosa risulta scorrevole e chiara, i periodi sono spesso brevi e molti sono formati da un'unica proposizione. Ciò favorisce la lettura di estratti del saggio in un contesto didattico, a mio avviso anche con studenti di scuola secondaria di primo grado.

Senza dalle righe finali dell'*Introduzione* Wachtel riconosce i limiti e il carattere di 'scrittura aperta' del proprio lavoro di ricerca, sottolineando da un lato il suo ruolo di iniziatore di una tradizione (la storia analizzata dal punto di vista dell'Altro), dall'altro marcando l'affidabilità del suo discorso: «Vogliamo aggiungere che la rarità e la natura frammentaria delle fonti danno ai nostri risultati un carattere molto ipotetico: ci proponiamo unicamente di fornire una traccia che raggiungerà il proprio scopo solo se essa servirà d'avvio ad altri lavori per correggerla e superarla» (p. 14).

7.5.2.2. *Analisi del brano selezionato per la prova*

Ho estratto il testo della Prova 1 dalla parte terza del saggio di Wachtel intitolata *Rivolte*. Mi sono concentrata in particolare sul primo paragrafo del capitolo primo intitolato *Lo stato neoinca*. Il paragrafo è, a sua volta, suddiviso in due sotto-paragrafi, *La rivolta di Manco Inca* e *Il rifugio di Vilcabamba*.

Nella versione integrale il paragrafo si sviluppa in 9 facciate e 2190 parole. Il testo sottoposto agli studenti si sviluppa in 2 facciate e 877 parole (esclusa l'introduzione); per dimensioni è, quindi, poco meno della metà del testo iniziale. L'indice di leggibilità Gulpease della versione integrale è pari a 46, quello della versione per la prova è pari a 45. Poiché l'indice ricade nella fascia 35-50, il testo si presenta molto difficile per studenti frequentanti la classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Come ho scritto nel paragrafo precedente, la terza parte del saggio è dedicata alla narrazione delle rivolte che videro gli indios contrapporsi agli spagnoli con azioni di ristrutturazione reali e concrete della loro società²⁴⁰. Nei due sotto-paragrafi che ho preso in considerazione lo storico racconta i fatti salienti legati alla prima grande rivolta verificatasi in Perù sotto la guida di Manco Inca, figlio di Huayna Capac.

Lo schema del brano è piuttosto semplice e in linea con quanto mostrato nel paragrafo 3.12.2: una serie di azioni e avvenimenti, compiuti e/o subiti da personaggi storici (principalmente Manco Inca e i due conquistadores, Pizarro e Almagro, che con le loro azioni, motivazioni e obiettivi svolgono un ruolo fondamentale), vengono presentati in ordine cronologico-lineare.

La delimitazione temporale e la delimitazione spaziale sono facilmente individuabili: i fatti raccontati si sono svolti in Perù tra il 1532 e il 1545. All'inizio del primo sotto-paragrafo l'autore fornisce qualche informazione utile per la contestualizzazione, in particolare ricorda il coinvolgimento di Manco nella guerra civile che aveva contrapposto due suoi fratelli prima dell'arrivo degli spagnoli. Ho ritenuto opportuno inserire nel brano per la prova un'ulteriore informazione che va al di là di questo arco di tempo (quella relativa alla sopravvivenza dello Stato neoinca) per completezza di esposizione affinché gli studenti potessero sapere che la rivolta continuò anche dopo la morte di Manco, con i suoi figli, ma che si concluse negativamente nel 1572.

Come in tutte le narrazioni anche in questo brano è possibile individuare una situazione iniziale (stadio di orientamento e *background*: gli inca che vivono in Perù hanno formato un grande impero, ma non vi è pace perché due fratelli, figli del vecchio imperatore, si contendono il potere), una situazione finale (stadio conclusivo: lo stato neoinca viene smantellato dagli spagnoli, inizia un nuovo periodo della storia del Perù) e una serie di avvenimenti, primo fra tutti l'arrivo dei conquistadores, che segnano il passaggio dalla situazione iniziale a quella finale (stadio narrativo).

Gli elementi fattuali che si trovano nel brano si possono così elencare:

1. agli inizi del 1500 in Perù vivono gli inca che hanno formato un grande impero e sottomesso altre popolazioni;
2. due dei figli del vecchio imperatore lottano tra loro per il potere;
3. gli spagnoli arrivano nel 1532-1533 e iniziano la Conquista;

²⁴⁰ Si ricordi quanto detto a proposito della ribellione *immaginifica* rappresentata dalle danze.

4. Manco collabora con gli spagnoli;
5. Pizarro nomina imperatori 'fantoccio', il primo fu Tupac Huallpa;
6. nel 1533 Manco viene nominato nuovo Inca da Pizarro;
7. tra il 1533 e il 1536 Manco viene umiliato e incarcerato;
8. nel 1536 Manco fugge e dà inizio alla rivolta contro gli spagnoli;
9. Manco e il suo esercito assediano Cuzco;
10. nell'aprile del 1537 l'assedio fallisce e Manco viene sconfitto;
11. Manco cerca di approfittare dei contrasti tra Almagro e Pizarro;
12. Almagro lotta contro Manco e lo sconfigge;
13. nel 1537 Manco si rifugia a Vitcos;
14. tra il 1537 e il 1545 Manco organizza da Vitcos spedizioni contro gli spagnoli e contro gli indios che collaborano con loro;
15. nel 1545 Manco viene ucciso.

Si tratta di una sequenza di fatti in cui ogni evento è un mutamento della situazione precedente. Schematizzando ancora di più, infatti, si delinea il seguente quadro:

guerra civile tra gli inca → arrivo degli spagnoli → inizio della Conquista
 → periodo di relativa pace → inizio della rivolta inca → tentativo di
 ristrutturazione della società inca → reazione degli spagnoli → sconfitta
 degli inca → fine dello Stato neoinca

I fatti narrati sono legati tra loro innanzitutto da un rapporto temporale, sottolineato sia dall'inserimento di date (ad esempio: «Ma nel luglio 1537, Almagro si impadronì di Cuzco e della maggior parte del Perú», righe 52-53) sia dall'impiego di avverbi di tempo (ad esempio: «Dopo il fallimento dell'assedio di Cuzco, Manco modificò la propria strategia [...]», riga 47; «Allora Pizarro scelse Manco per il ruolo di Inca fantoccio», righe 13-14).

La relazione temporale tra i fatti è di due tipi: di successione («Dopo l'esecuzione di Atahualpa, Pizarro chiamò a succedergli Tupac Huallpa, un altro fratello di Huascar [...]», righe 9-10) o di contemporaneità («Proprio in quel periodo, Almagro tornò dal Cile con il suo esercito e prese a contestare il potere di Pizarro [...]», righe 50-51); non ci sono *flash back*.

Tra i fatti sussistono, poi, rapporti di causa-effetto che schematizzo per comodità di esposizione:

- guerra civile tra Atahualpa e Huascar → Manco si allea con gli spagnoli
- brama di conquista di Pizarro → nomina degli imperatori 'fantoccio'
- trattamento umiliante cui viene sottoposto Manco → fuga → inizio della ribellione
- fallimento dell'assedio di Cuzco → Manco cambia strategia
- doppio gioco di Manco → Almagro rivolge le sue armi contro di lui
- collaborazione di alcuni indios con gli spagnoli → spedizioni punitive di Manco
- dissidenza di Manco → trattative, spedizioni militari, manovre politiche degli spagnoli
- tentativo di approfittare dei contrasti interni agli spagnoli → Manco accoglie alcuni di loro a Vitcos → Manco viene assassinato

Gli enunciati che 'dichiarano' gli eventi non sono gli unici elementi fattuali presenti nel brano: vi si trovano anche affermazioni che forniscono ulteriori informazioni su *circostanze e condizioni* («Il momento sembrava favorevole alla rivolta: le forze spagnole erano indebolite dall'assenza di Almagro, partito alla conquista del Cile, e Francisco Pizarro si trovava a Lima: Cuzco era difesa soltanto da una piccola guarnigione», righe 27-29; «Per recuperare la libertà, Manco si prese gioco della cupidigia degli spagnoli: con il pretesto di andare a cercare una statua d'oro massiccio, poté allontanarsi da Cuzco e raggiungere la valle di Yucay», righe 25-27; «La sua situazione era, tuttavia, paradossale: da un lato, riceveva - in teoria - gli onori riservati all'Inca; dall'altro, gli spagnoli gli infliggevano le umiliazioni più scottanti. Venne imprigionato due volte; venne coperto di catene; le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto gli occhi le sue donne. I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente e ora pubblicamente insultato, e rifiutavano di inginocchiarsi davanti a lui», righe 16-21), su *azioni* («Dopo il fallimento dell'assedio di Cuzco, Manco modificò la propria strategia: rinunciò ad organizzare la rivolta generale e iniziò una guerra di scaramuccia trincerandosi sulla montagna», righe 47-49), su *agenti* («Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge: "Credevo fossero gente piena di benevolenza, inviata da colui che essi dicevano essere Dio, ma dalle prove che mi hanno dato da quando hanno invaso le mie terre, essi sono figli del demonio"», righe 22-24), su *stati* («Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l'antica tradizione imperiale. Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco

esorta gli indios a rinnegare la falsa religione che gli spagnoli si sforzano d'imporre loro. Nel caso che gli indios siano costretti ad assistere a cerimonie cristiane con la violenza, fingano di obbedire, restando però segretamente fedeli agli dèi tradizionali», righe 56-60) e *dati* («Manco radunò un'armata di circa cinquantamila uomini», righe 29-30).

Diverse informazioni possono poi essere inferite dal lettore. Ad esempio, da quanto lo storico scrive a proposito degli Inca («[...] riceveva - in teoria - gli onori riservati all'Inca [...]», riga 17; «I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente [...]», righe 20-21) il lettore può dedurre che il loro ruolo non era solo politico ma religioso; da quanto scrive sulle umiliazioni subite da Manco («[...] gli violentavano sotto gli occhi le sue donne [...]», righe 19-20) può dedurre che l'imperatore fosse poligamo (forse tutti gli inca lo erano?); da quanto racconta sul pretesto che favorì la fuga di Manco («[...] con il pretesto di andare a cercare una statua d'oro massiccio [...]», righe 25-26) può dedurre che gli inca fossero abili nella lavorazione dell'oro e che nel territorio su cui vivevano c'era un certa disponibilità di questo metallo; da quanto scrive sulla città di Cuzco può dedurre che gli inca fossero abili costruttori e che sentivano il bisogno di difendersi (Cuzco aveva una fortezza), forse da popolazioni vicine o da quelle già sottomesse che si sarebbero potute ribellare in qualsiasi momento; da quanto scrive relativamente al ritiro a Vitcos («Nel caso che gli indios siano costretti ad assistere a cerimonie cristiane con la violenza, fingano di obbedire, restando però segretamente fedeli agli dèi tradizionali», righe 58-60), può inferire che gli inca fossero politeisti e che gli spagnoli li convertirono con la forza al cristianesimo; da quanto afferma quando parla delle cause del fallimento dell'assedio di Cuzco («E non si può escludere che l'Inca, troppo sicuro per la superiorità numerica [...]», righe 35-36), può inferire che l'esercito spagnolo fosse numericamente inferiore ecc.

Oltre agli elementi fattuali è presente una corposa parte analitica: lo storico, infatti, accompagna molte affermazioni esplicitando le motivazioni che spinsero i vari protagonisti ad agire in un certo modo, ad esempio spiega il motivo per cui Manco iniziò a collaborare con gli spagnoli nel momento in cui essi arrivarono in Perú («[...] all'arrivo degli spagnoli, Manco cominciò a collaborare con loro: in realtà vedeva in loro degli alleati che gli avrebbero permesso di lottare contro Atahuallpa [...]», righe 6-8) o, ancora, chiarisce perché Pizarro scelse Tupac come nuovo Inca («Dopo l'esecuzione di Atahuallpa, Pizarro chiamò a succedergli Tupac Huallpa, un altro fratello di Huascar: in effetti, la nomina di un nuovo imperatore aveva lo scopo di prolungare le guerre civili tra

gli indios e di portare a termine più facilmente la Conquista grazie a un Inca legato agli spagnoli», righe 9-12).

Tra la riga 34 e la riga 46 c'è una lunga sequenza esplicativa: Wachtel cerca di chiarire perché l'assedio alla città di Cuzco fallì. Elenca, quindi, secondo un approccio multicausale, quattro motivi: l'eccessivo temporeggiare di Manco, la strategia militare degli inca (intrisa di tradizioni che, di fatto, favorirono gli spagnoli), la scarsa preparazione dei guerrieri inca e la collaborazione di alcune popolazioni indie con i nuovi venuti.

Lo storico elenca le cause senza imporre tra di esse una gerarchia e presentandole come acquisite e certe. Questa certezza, almeno nel caso della prima e della seconda causa, viene enfatizzata e giustificata attraverso il riferimento alle fonti e all'esemplificazione: per quanto riguarda la prima (l'eccessivo temporeggiare di Manco) Wachtel fa riferimento alla *Relación* e formula, sulla base delle parole riferite da Titu Cusi, anche l'ipotesi che Manco abbia fatto troppo affidamento sulla superiorità numerica del suo esercito; per la seconda (la strategia militare indigena) ricorre all'esemplificazione informando il lettore circa una delle tante tradizioni militari (attaccare con la luna piena). La terza e la quarta causa non vengono ulteriormente approfondite.

Alcune affermazioni non sono oggetto di approfondimento, non vengono spiegate né giustificate attraverso il riferimento ai documenti e ciò porta il lettore a dover elaborare ipotesi e/o a dover ricercare ulteriori informazioni in altre parti del saggio o in altri testi. Wachtel afferma, ad esempio, che tra il 1533 e il 1536 «Manco fece tutto il possibile per rispettare scrupolosamente l'alleanza conclusa con Pizarro» (righe 15-16), ma non fornisce una spiegazione rispetto a questo comportamento. Il lettore non può più pensare che Manco sia stato condiscendente con gli spagnoli perché avrebbero potuto aiutarlo a lottare contro i suoi parenti-rivali: Atahualpa era, infatti, già morto e lui era stato nominato Inca. Può allora ipotizzare, ad esempio, che Manco avesse paura di Pizarro, che si fidasse di lui al punto tale che non riusciva a capire cosa stesse accadendo oppure che pensava lo avrebbe aiutato a difendere la posizione di potere appena conquistata.

Molte popolazioni indie sottomesse dagli inca si allearono con gli spagnoli, ma, anche in questo caso, Wachtel non ne spiega il motivo (almeno non in questa parte del saggio). Il lettore può ipotizzare che gli inca trattassero male i loro sottomessi (come facevano gli aztechi) oppure che questi ultimi avessero un qualche altro tipo di tornaconto nell'aiutare gli invasori.

Lo storico scrive anche che Manco fu imprigionato su ordine di Pizarro per due volte e ripetutamente umiliato, ma non chiarisce il perché delle azioni dello spagnolo. In fondo Manco era piuttosto ‘mansueto’ con gli invasori. Pizarro credeva che prima o poi egli si sarebbe ribellato? oppure aveva intenzione di screditare per sempre gli Inca davanti ai loro sudditi per prenderne il posto? Quest’ultimo vuoto in realtà mi sembra più giustificabile degli altri due perché l’obiettivo più importante, per Wachtel, è chiarire quale fu il punto di vista dei vinti, non quello dei vincitori.

Il riferimento alle fonti, garanzia di attendibilità, è presente anche in questa parte del saggio, ma soprattutto nelle note a piè di pagina in cui non solo sono riportati i riferimenti bibliografici ma vi sono numerose citazioni. Nel testo della prova sarebbe stato corretto riportare anche le note, ma non l’ho fatto per ragioni di spazio e, soprattutto, perché le citazioni sono in spagnolo.

Nel brano della prova è presente una citazione tratta dalla *Relación* di Titu Cusi, l’unica che si trova anche nel corpo del testo sorgente («Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge: “Credevo fossero gente piena di benevolenza, inviata da colui che essi dicevano essere Dio, ma dalle prove che mi hanno dato da quando hanno invaso le mie terre, essi sono figli del demonio”», righe 22-24). Lo storico l’ha inserita sia per giustificare la sua (ri)costruzione - il lettore può prendere visione della fonte, valutare l’operato dello storico e decidere se aderire o meno alla sua prospettiva - sia per dare modo al lettore di ‘identificarsi’ con Manco Inca e ‘vivere’ gli avvenimenti dall’interno guardandoli con gli occhi del vinto. La citazione crea nel lettore l’illusione di entrare a diretto contatto con gli eventi e con la mente del protagonista; le parole di Manco forniscono una nuova prospettiva al lettore abituato a leggere testi storiografici che mostrano il solo punto di vista dei vincitori e lo inducono a fare le sue valutazioni. Attraverso la citazione il lettore riesce, tra l’altro, a cogliere il pensiero dell’autore che, chiaramente, parteggia per gli inca (lo storico la riporta per dare maggiore forza emotiva a quanto ha descritto prima circa le umiliazioni subite dall’Inca).

Ci sono poi altri due riferimenti alla *Relación*, non in forma di citazione ma di parafrasi: con la prima lo storico vuole riflettere su una delle ipotesi relative al fallimento dell’assedio dell’antica capitale inca («Titu Cusi riferisce che i luogotenenti di Manco gli rimproveravano l’eccessivo temporeggiare», righe 34-35), con la seconda porta l’attenzione del lettore su un’ulteriore azione di ristrutturazione della civiltà inca («Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l’antica tradizione imperiale. Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco esorta gli indios a

rinnegare la falsa religione che gli spagnoli si sforzano d'imporre loro. Nel caso che gli indios siano costretti ad assistere a cerimonie cristiane con la violenza, fingano di obbedire, restando però segretamente fedeli agli dèi tradizionali», righe 56-60).

La presenza dell'autore rispetto alle altre parti del saggio si sente di meno, tuttavia la natura narrativa del brano non ne limita il carattere che definirei 'personale'.

Wachtel impiega prevalentemente la terza persona e il "si" *impersonale* («Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge [...]», riga 22; «E non si può escludere che l'Inca, troppo sicuro per la superiorità numerica, abbia tardato nell'approfittare dei propri successi iniziali», righe 35-36) e non fornisce molti indizi sul suo punto di vista, anche e soprattutto perché la sua intenzione è quella di far emergere il punto di vista degli inca, non il suo. Tuttavia si inserisce nel discorso, sostanzialmente assertivo²⁴¹, in diversi modi: attraverso le spiegazioni, attraverso la citazione e le due parafrasi, attraverso la domanda retorica con la quale attira l'attenzione del lettore e lo invita ad approfondire i motivi che portarono al fallimento dell'assedio di Cuzco («Quali le cause di questa sconfitta?», riga 34), attraverso l'uso della prima persona plurale («Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente e che varie tribù si erano alleate spontaneamente agli spagnoli», righe 44-46), attraverso le valutazioni e le assegnazioni di significato («La sua situazione era, tuttavia, paradossale: da un lato, riceveva - in teoria - gli onori riservati all'Inca [...]», riga 16²⁴²; «Ma il "regno" di Tupac durò poco: l'imperatore venne avvelenato su istigazione di uno dei generali di Atahualpa»²⁴³; «Dal canto suo, Manco cercò di trarre profitto dai contrasti che dividevano gli spagnoli, ma questa politica si dimostrò funesta», righe 66-67²⁴⁴). Il lettore viene così incoraggiato ad entrare in una più stretta relazione con i fatti e le informazioni che il testo fornisce.

Il brano è a dominanza narrativa, ma si tratta di una narrazione differente rispetto a quelle che si trovano nei manuali, che esce dai ranghi della narrazione tradizionale perché non è totalmente impersonale, 'oggettiva', ma si apre all'analisi, alla soggettività e alla plurivocità.

²⁴¹ Ricordo che un'esposizione prevalentemente o totalmente assertiva rafforza nel lettore l'impressione che ciò che sta leggendo coincida con quanto 'oggettivamente' accaduto nel passato.

²⁴² L'impiego dell'aggettivo *paradossale* implica, di fatto, un giudizio.

²⁴³ L'inserimento della parola *regno* tra le virgolette sottolinea un giudizio dello storico: Tupac era un burattino nelle mani di Pizarro e non un vero re.

²⁴⁴ L'aggettivo *funesta* anticipa un fatto che lo storico sta per narrare, l'evento luttuoso della morte dell'Inca, caricando di significato l'informazione.

I fatti si succedono rapidamente, ma ci sono porzioni di testo (che comportano una pausa nell'avanzamento temporale del racconto) in cui lo storico, come ho appena mostrato, fornisce spiegazioni o ulteriori informazioni, valuta, cita, parafrasa o assegna significati. Dal punto di vista lessicale, oltre ai nomi inca, che hanno creato un po' di disorientamento negli studenti (prima dell'inizio della prova li avevo comunque avvertiti dicendo loro di non lasciarsi spaventare), vi sono diversi termini specialistici, quasi tutti afferenti all'area politico-militare (*rivolta, guerra civile, fazione, imperatore, regno, nobili, forze, guarnigione, armata, assedio, luogotenenti, armamento, tribù, guerra di scaramuccia, resistenza, dissidenza ecc.*). Si tratta comunque di parole che gli studenti di terza già conoscono o il cui significato è deducibile dal contesto e/o può essere facilmente inferito. Ho fornito in nota solo il significato della parola *cittadella* perché ho pensato che gli studenti non la conoscessero (e non avrebbero potuto dedurre il significato dal contesto). Vi sono anche alcune nominalizzazioni, piuttosto consuete, come ho segnalato nel terzo capitolo, nei testi narrativi («Conquista», riga 11; «resistenza», riga 55; «tradizione imperiale», riga 56; «dissidenza», riga 63; «stato neoinca», riga 70): nella maggior parte dei casi, però, Wachtel le dettaglia.

Voglio soffermarmi brevemente su una di queste nominalizzazioni, il concetto di *resistenza* (riga 55). Wachtel storicizza, ovviamente non solo attraverso questa parte del testo, questo concetto (non nuovo) descrivendo quali elementi lo hanno indotto ad applicarlo alla situazione vissuta da Manco e dagli altri inca: gli attacchi militari agli spagnoli e agli indios ribelli e il proseguimento della tradizione imperiale. In questo modo il lettore può acquisire una conoscenza storicamente corretta e contestualizzata di quella che fu la resistenza inca.

La costruzione sintattica non pone particolari problemi: alcuni periodi sono formati da un'unica proposizione (ad esempio: «In Perú, l'animatore della prima grande rivolta contro gli spagnoli fu Manco H inca, uno dei figli di Huayna Capac», righe 1-2; «Manco radunò un'armata di circa cinquantamila uomini», righe 29-30; «Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l'antica tradizione imperiale», riga 56) e in molti predomina la coordinazione, sia tra proposizioni principali (ad esempio: «Ma il "regno" di Tupac Huallpa durò poco: l'imperatore venne avvelenato su istigazione di uno dei generali di Atahuallpa», righe 12-13; «Venne imprigionato due volte; venne coperto di catene; le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto gli occhi le sue donne», righe 18-20; «I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente e ora pubblicamente insultato, e rifiutavano

di inginocchiarsi davanti a lui», righe 20-21), sia tra subordinate dello stesso grado e dello stesso tipo (ad esempio: «Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente e che varie tribù si erano alleate spontaneamente agli spagnoli», righe 44-46). Per quanto riguarda i legami di subordinazione, si notano in particolare molte proposizioni relative, che completano, determinano o chiariscono elementi presenti nella principale o in altre subordinate (ad esempio: «Dal canto suo, Manco cercò di trarre profitto dai contrasti che dividevano gli spagnoli, ma questa politica si dimostrò funesta », righe 66-67), diverse oggettive (ad esempio: «Titu Cusi riferisce che i luogotenenti di Manco gli rimproveravano l'eccessivo temporeggiare», righe 34-35) e finali (ad esempio: «Per eliminare la dissidenza di Manco, gli spagnoli ricorsero alle trattative, alle spedizioni militari, alle manovre politiche», righe 63-64).

Nella parte terza, da cui è tratto il brano che ho utilizzato come testo-stimolo, lo storico impiega prevalentemente il passato remoto e l'imperfetto, entrambi tempi narrativi che chiedono al lettore di recepire il testo ponendosi in uno stato di distensione.

Il testo si apre con il passato remoto (tempo del primo piano) che, nel periodo successivo, lascia il posto all'imperfetto: Wachtel, in questo modo, sottolinea l'importanza dell'informazione *prima grande rivolta del Perú* e, successivamente, descrive un aspetto dello stato politico-civile (la guerra tra i due fratelli) degli inca nel momento in cui arrivarono gli spagnoli.

I due tempi si alternano nel corso dell'intero brano: il passato remoto viene usato (a volte in forma passiva) per raccontare i fatti *inauditi*²⁴⁵ (ad esempio, nelle prime due righe: «In Perú, l'animatore della prima grande rivolta contro gli spagnoli fu Manco H inca, uno dei figli di Huayna Capac»), il secondo per costruire lo sfondo, aiutando in questo modo il lettore ad orientarsi nel mondo narrato («[...] le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto gli occhi le sue donne», righe 18-20).

Il ritmo narrativo che deriva dalla combinazione di questi due tempi genera una narrazione piuttosto veloce perché la forma verbale del primo piano è, anche se di poco e soprattutto nella seconda parte del brano, predominante.

Lo storico usa, in quattro punti, anche un tempo commentativo, il presente²⁴⁶. Il lettore è, in questo modo, coinvolto e chiamato ad assumere un atteggiamento di tensione: Wachtel

²⁴⁵ Cfr. § 3.11.3.

²⁴⁶ C'è un verbo al presente anche nella citazione, ma qui non la considero perché si tratta, appunto, di una citazione.

lo porta a conoscenza di informazioni che può verificare da sé in quanto la fonte è ancora disponibile e lo invita a ragionare su di essa con lui («Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge [...]», riga 22; «Titu Cusi riferisce che i luogotenenti di Manco gli rimproveravano l'eccessivo temporeggiare», righe 34-35), lo invita a prestare attenzione ad una 'strategia' di ristrutturazione (elemento fondamentale per lo storico) cui Manco diede vita durante la sua permanenza a Vitcos («Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco esorta gli indios a rinnegare la falsa religione che gli spagnoli si sforzano d'imporre loro», righe 56-58) e lo induce a riflettere sul rapporto tra il fallimento dell'assedio e la collaborazione degli indios sottomessi con gli spagnoli («Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente [...]», righe 44-45²⁴⁷).

Wachtel racconta, in questa terza parte del saggio, delle rivolte degli inca intendendo mostrare come la vittoria possa essere anche appannaggio dei vinti lì dove essi restano fedeli alle loro tradizioni e tentano, seppur in forma immaginifica, di ristrutturare la loro società.

Tale notabilità può non essere immediatamente evidente a studenti che leggono solo un brano selezionato in funzione dello svolgimento di un compito, la prova di comprensione. Volendo lavorare in classe su questo saggio, il brano che ho estratto per la prova può essere integrato con altri e si potrebbero operare confronti tra le vicende vissute dagli inca con quelle vissute dai maya e dagli aztechi. In questo modo non sarebbe difficile per gli studenti comprendere la notabilità del tema.

Tra l'altro è lo stesso Wachtel a chiarirla nella *Conclusione*:

Gli indios del Perú manifestano, invece, una accanita fedeltà nei confronti delle loro tradizioni: senza dubbio perché nessuna altra forma di rivolta si dimostra possibile (se non nel campo dell'immaginazione). Ora, Manco Inca chiarisce, fin dall'inizio della sua ribellione, il senso di questa fedeltà: cioè la resistenza agli spagnoli. Resistenza passiva, certo, per forza d'inerzia, ma forza voluta e coltivata, inerzia ferocemente difesa. Qui, la tradizione stessa costituisce il mezzo di rifiuto: un rifiuto silenzioso, ostinato, che si rinnova in ogni generazione. E nella misura in cui i resti dell'antica civilizzazione inca hanno attraversato i secoli per giungere fino ai nostri giorni, si può dire che anche questo tipo di rivolta, questa impossibile prassi ha, in un certo senso, trionfato. *I vinti, nella loro disfatta, riportano così una commovente vittoria.* (Wachtel, 1977, p. 336)²⁴⁸

²⁴⁷ Tra le altre etnie che vivevano in Perú e che furono sottomesse dagli inca vi erano i masca, i chillque, i papre, i tambo, i mayo, i sanco, i limatambo, i quilliscache, i quechua, i quegar, gli huaro, i caviña e i poque.

²⁴⁸ Il corsivo è mio.

7.5.3. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 2

7.5.3.1. Presentazione dell'opera

Il brano che ho scelto per la prova di comprensione della lettura n. 2 è tratto da *Collasso*. *Come le società scelgono di morire o vivere* di Jared Diamond, pubblicato in lingua originale e tradotto in lingua italiana nel 2005.

In questo saggio Diamond, un biologo, fisiologo e ornitologo statunitense, ha cercato di capire perché alcune civiltà del passato e del presente siano andate incontro ad un brusco *collasso* in termini politici, culturali e demografici. Egli ha preso in considerazione essenzialmente cinque fattori: condizioni ambientali, mutamenti climatici, rapporti ostili o amichevoli con popoli vicini, modalità di reazione delle diverse civiltà alle condizioni ambientali e climatiche.

Mentre in un precedente lavoro, *Armi, acciaio e malattie*, l'autore aveva sviluppato il suo discorso in un'ottica di *determinismo geografico*, in *Collasso* ha sottolineato con forza la possibilità che le diverse civiltà hanno di scegliere tra la vita e la morte: le civiltà che scelgono di vivere riconoscono, affrontano e superano i problemi, le crisi; quelle che non riescono a prevedere il sopraggiungere del problema, non si accorgono che il problema esiste oppure si accorgono dell'esistenza del problema ma non provano a risolverlo oppure ancora si accorgono dell'esistenza del problema, cercano di risolverlo, ma non ci riescono, sono destinate alla morte.

Il discorso si sviluppa in quattro parti e sedici capitoli, di cui otto dedicati a civiltà del passato - tra cui quella maya - e quattro a civiltà del presente.

Nella quarta e ultima parte, intitolata *Lezioni per il futuro*, l'autore riprende, in modo riassuntivo, le tappe fondamentali del percorso seguito e sottolinea la notabilità del tema scelto: la storia delle civiltà del passato e del presente analizzate (non solo quelle 'collassate' ma anche alcune di quelle che, nonostante diversi problemi, sono riuscite a sopravvivere) può insegnarci molto per il futuro, in particolare come sia possibile, anche a livello di singoli cittadini, evitare che l'intera civiltà industriale di oggi vada incontro ad un crollo irreversibile.

Diamond chiarisce la notabilità del tema scelto più volte e in varie parti del suo saggio, ma le righe conclusive sono particolarmente eloquenti:

Il mio ultimo motivo di speranza è frutto di un'altra conseguenza della globalizzazione. In passato non esistevano né gli archeologi né la televisione. Nel XV secolo, gli abitanti dell'isola di Pasqua che stavano devastando il loro sovrappopolato territorio non avevano alcun modo di sapere che, in quello stesso momento, ma a migliaia di chilometri, i vichinghi della Groenlandia e i khmer si trovavano allo stadio terminale del loro declino, o che gli anasazi erano andati in rovina qualche secolo prima, i maya del periodo classico ancora prima e i micenei erano spariti da due millenni. Oggi, però, possiamo accendere la televisione o la radio, comprare un giornale e vedere, ascoltare o leggere cosa è accaduto in Somalia o in Afghanistan nelle ultime ore. I documentari televisivi e i libri ci spiegano in dettaglio cosa è successo ai maya, ai greci e a tanti altri. Abbiamo dunque l'opportunità di imparare dagli errori commessi da popoli distanti da noi nel tempo e nello spazio. Nessun'altra società ha mai avuto questo privilegio. Ho scritto questo libro nella speranza che un numero sufficiente di noi scelga di approfittarne. (Diamond, 2014, p. 530)

Diamond indubbiamente riconosce alla storia il ruolo di *magistra vitae*. Per lui, infatti, comprendere le condizioni e i motivi che hanno condotto civiltà del passato o del presente alla morte significa avere la possibilità di riflettere per cercare di evitare di commettere nel presente e nel futuro gli stessi errori. D'altra parte se la globalizzazione ha portato conseguenze negative ne ha, certamente, portata una positiva: la possibilità di acquisire e condividere la conoscenza in tempo reale in ogni parte del mondo e, quindi, di essere in condizione di effettuare scelte consapevoli.

Ritengo opportuno soffermarmi un momento sul concetto di *collasso* che Diamond impiega in modo originale per interpretare un mutamento e che ritiene indispensabile specificare per supportare la sua argomentazione e per costruire una nuova conoscenza sulla civiltà maya.

L'intero saggio, in effetti, può essere visto come un percorso attraverso cui egli mostra in modo esplicito il processo di concettualizzazione perché, di fatto, richiama continuamente gli elementi informativi che ha selezionato e collegato tra loro per supportare la tesi del collasso ed esplicita la valutazione che ha operato in merito alla loro incidenza.

Questa concettualizzazione è anche contemporaneamente una valutazione. In effetti tutto il saggio è disseminato di valutazioni che sottolineano ancor più la presenza dell'autore. All'inizio del capitolo da cui ho tratto il brano, ad esempio, Diamond fornisce una valutazione complessiva della civiltà maya, definendola come *la più avanzata* tra quelle cosiddette precolombiane e supporta questo suo giudizio col riferimento alla conoscenza della scrittura: «Un tempo, però, quegli stessi siti ospitavano *la più avanzata civiltà*²⁴⁹

²⁴⁹ Il corsivo è mio.

mai apparsa nel Nuovo Mondo prima dell'arrivo degli europei, l'unica ad averci lasciato testimonianze scritte di sé» (p. 171). Anche quando descrive l'organizzazione sociale (stratificata) dei maya fornisce una valutazione che si può facilmente intuire considerando la scelta lessicale per designare i non-agricoltori: «I non-agricoltori sono a tutti gli effetti *parassiti*²⁵⁰ dei contadini» (p. 178). La lettura integrale di questo capitolo, come degli altri dedicati a civiltà che hanno subito un rapido declino, permette al lettore di comprendere il giudizio negativo che l'autore dà della civiltà maya rispetto alla sua incapacità di svilupparsi in modo sostenibile.

Il discorso che Diamond porta avanti è, nella sua essenza, argomentativo: l'autore vuole persuadere il lettore comune e la comunità scientifica che nel caso della civiltà maya, come per altre analizzate, si può parlare di un vero e proprio collasso in termini demografici, culturali e politici.

La spiegazione del collasso non emerge dalla ricostruzione della sequenza di eventi, ma dall'esposizione del *come*, dalla descrizione dello stato di cose. L'argomentazione è supportata da ampie descrizioni che fungono da argomenti a supporto della sua tesi.

Nel capitolo sulla civiltà maya Diamond delimita spazialmente e temporalmente il suo discorso: dichiara che si occuperà della civiltà maya sviluppatasi nella penisola dello Yucatán nel periodo classico che va dal 250 d.C. al 909 d.C.

L'autore riprende una periodizzazione già proposta da altri studiosi i quali hanno appurato che intorno al 250 d.C. comparvero alcuni importanti indicatori che si mantennero in vita fino al 909 d.C.: ordinamento monarchico, *trend* di crescita costante della popolazione, costruzione di imponenti monumenti e palazzi. Nei decenni successivi al 909, invece, altri indicatori fanno capire a Diamond che iniziò un nuovo periodo caratterizzato dalla diminuzione del numero della popolazione (il numero di case era inferiore a quello del periodo classico), dall'assenza di nuove costruzioni monumentali e dalla scomparsa dell'istituzione monarchica (non sono stati trovati né incisioni né glifi reali risalenti a quel periodo).

L'autore individua cinque fattori che hanno determinato il crollo della civiltà maya: 1) un insostenibile (date le limitate risorse disponibili) aumento demografico; 2) la diminuzione della superficie coltivabile (a causa della deforestazione e dell'erosione del terreno in un periodo di crescita demografica); 3) il continuo stato di guerra tra i vari regni per il controllo delle risorse sempre più scarse; 4) la grave siccità verificatasi alla fine del

²⁵⁰ Il corsivo è mio.

periodo classico; 5) l'incapacità di re e nobili di riconoscere e risolvere i problemi a lungo termine che minacciavano la loro società.

Ognuno di questi fattori corrisponde a un'ipotesi di spiegazione che rappresenta contemporaneamente un argomento a sostegno della tesi del collasso.

Diamond sviluppa il suo discorso riferendosi continuamente alle fonti e/o ricorrendo all'analogia e alla comparazione con altre civiltà del passato o del presente lì dove i dati sono carenti o dubbi o per dare ulteriore 'forza' a quelli selezionati (ad esempio scrive: «Per analogia con quanto successe durante i periodi di siccità del sudovest statunitense, possiamo dedurre che alcuni abitanti delle pianure meridionali dello Yucatán sopravvissero fuggendo verso il nord della penisola, ricco di *cenotes* e di pozzi. Proprio nel periodo del collasso dei maya meridionali, si verificò infatti un rapido aumento della popolazione nello Yucatán settentrionale. Ma non ci sono tracce a indicare che tutti questi milioni di abitanti delle pianure meridionali siano sopravvissuti stabilendosi al nord [...]», p. 190).

Per quanto riguarda le fonti nella parte iniziale del capitolo l'autore dichiara di aver fatto riferimento a dati climatologici, a dati paleoecologici (ossi animali e scheletri umani), a testimonianze archeologiche (resti delle fondamenta delle case, iscrizioni monumentali, pitture murali), a testi scritti dai maya, a dati statistici e ai resoconti degli spagnoli che ebbero la possibilità di osservare alcune società maya, ancora autonome, per un periodo di quasi duecento anni. Un esempio di quest'ultimo tipo di fonte sono gli scritti del vescovo Diego de Landa che, pur avendo fatto bruciare tutti i manoscritti maya che riuscì a trovare, ha lasciato un resoconto di ciò che aveva appreso dagli indigeni, comprese alcune informazioni sulla loro scrittura che avrebbero poi permesso di decifrarla.

Bisogna aggiungere, poi, un'ulteriore fonte che è peculiare per la scrittura di un testo descrittivo: l'osservazione diretta.

Diamond inizia il suo discorso partendo dal presente, da ciò che egli in prima persona ha osservato e da ciò che ha dedotto a seguito di queste osservazioni. Non è un caso che egli apra il capitolo descrivendo cosa un qualsiasi turista può vedere quando arriva nello Yucatán.

Ci sono, però, informazioni che egli inferisce su base probabilistica, sulla scorta di un ragionamento logico oppure applicando il metodo comparativo. Ad esempio, partendo da alcuni dati di fatto - i maya non riuscirono mai a costituire un grande impero, l'agricoltura era un'attività piena di problemi, i trasporti avvenivano con la sola forza muscolare umana ecc. -, ipotizza l'esistenza di problemi di approvvigionamento delle truppe. La scarsa

produttività dell'agricoltura e la mancanza di animali da traino influivano sulla possibilità di poter condurre campagne militari lunghe e di poter raggiungere luoghi molto lontani dalle zone di produzione del cibo (proprio come successe ai maori della Nuova Zelanda). Ma questa è solo un'ipotesi e Diamond si appresta a segnalarlo al lettore attraverso l'impiego del verbo servile: «La difficoltà di approvvigionamento *può* essere una ragione per cui la società maya rimase politicamente divisa in piccoli regni che, perennemente in lotta tra loro, non si riunificarono mai in grandi imperi [...]» (p. 180)²⁵¹.

In altri casi l'autore ammette l'esistenza di vuoti di conoscenza che non possono essere, almeno considerando le conoscenze attualmente in nostro possesso, colmati.

Oltre a riferirsi continuamente alle fonti Diamond chiama spesso in causa la tradizione, sia precedente sia contemporanea, ad esempio quando riporta i dubbi che alcuni studiosi (dei quali non fa i nomi) hanno avanzato rispetto ad alcuni dei cinque fattori da lui individuati. Questi studiosi hanno fatto notare che: 1) essi hanno avuto un peso diverso nei diversi territori in cui i maya si insediarono; 2) alcuni centri non sono stati studiati con sufficiente attenzione; 3) non si spiega come mai quei territori non furono più rioccupati anche se, dopo essere rimasti a lungo disabitati, la foresta si rigenerò.

Diamond riporta anche le posizioni di alcuni archeologi (dei quali, anche in questo caso, non riporta i nomi) che negano che per la civiltà maya classica si possa parlare di un collasso. Gli argomenti da questi ultimi portati a sostegno della contro-tesi si possono schematizzare come segue:

- non tutte le città maya crollarono nello stesso momento;
- la società maya non sparì nel nulla (alcuni gruppi sopravvissero nelle regioni settentrionali);
- in alcuni casi la popolazione diminuì lentamente;
- molti crolli furono dovuti a normali avvicendamenti di potere;
- le città sparse sul territorio ebbero nelle diverse zone storie diverse.

Pur concordando con la logicità e la validità di questi argomenti, Diamond porta l'attenzione su ulteriori due che vanno a sostegno della sua tesi fondamentale (evidentemente trascurati da quegli archeologi). Egli fa notare che non solo dopo l'800 i maya scomparvero dalle pianure meridionali che un tempo erano state le più densamente

²⁵¹ Il corsivo è mio.

popolate ma che, contemporaneamente, sparirono molti segni di complessità sociale come le iscrizioni, il calendario, i palazzi e le istituzioni politiche.

La presenza della 'voce' delle fonti e della tradizione crea un discorso plurivoco che abbiamo visto costituire il principale supporto dell'attendibilità e della veridicità del discorso storico.

Gli obiettivi che Diamond si è posto - coinvolgere il lettore nel suo percorso di ricerca e di riflessione, stimolare in lui la creazione di un'immagine della civiltà di cui sta trattando, persuaderlo della bontà della sua tesi e delle argomentazioni a supporto - lo portano a utilizzare determinati strumenti linguistici.

Uno di questi è l'impiego della prima persona plurale. Quando egli scrive, ad esempio, «Cominciamo col considerare l'ambiente in cui la civiltà maya è fiorita [...]» (p. 175), «Vediamo più nel dettaglio cosa accadde a una città piccola ma densamente popolata, e studiata a fondo dagli archeologi [...]» (p. 182) oppure «Per analogia con quanto successe durante i periodi di siccità del sudovest statunitense, possiamo dedurre che alcuni abitanti delle pianure meridionali dello Yucatán sopravvissero fuggendo verso il nord della penisola, ricca di *cenotes* e di pozzi» (p. 190) il lettore viene direttamente chiamato in causa, viene 'preso per mano' e invitato a intraprendere un viaggio di ricerca e a saggiarne i risultati.

Anche l'impiego dei verbi al presente e all'imperfetto è funzionale al coinvolgimento del lettore: il presente, che è un tempo commentativo, richiede un ruolo attivo del lettore e il suo coinvolgimento cognitivo ed emotivo, mentre l'imperfetto, tempo narrativo utilizzato per ricostruire lo sfondo di quanto l'autore afferma nel presente, richiede al lettore una sorta di distensione, ma pur sempre un atteggiamento di ascolto.

La notabilità del tema scelto ha portato Diamond a scrivere un testo essenzialmente divulgativo: ne sono testimonianza sia l'uso di un lessico che, anche nei casi in cui è specialistico, risulta comprensibile per un lettore medio, sia la prosa, chiara e molto lineare, che ha il pregio di risultare scorrevole e coinvolgente.

Il saggio è stato recepito in modo molto positivo sia dal grande pubblico sia dalla comunità scientifica: nello stesso anno della sua pubblicazione, sulla rivista «*American Scientist*» è stato pubblicato un articolo, *Climate and the Collapse of Maya Civilization* (2005), a firma di Larry Peterson e Gerald Haug, in cui i due studiosi hanno concordato con la tesi che Diamond sostiene nel capitolo dedicato al declino della civiltà maya²⁵².

²⁵² In realtà già David Hodell, Jason Curtis e Mark Brenner, in un articolo pubblicato sulla rivista «*Nature*» nel 1995, *Possible role of climate in the collapse of classic Maya civilization*, avevano ipotizzato un collasso

7.5.3.2. *Analisi del brano selezionato per la prova*

Ho estratto il testo della seconda prova dal quinto capitolo intitolato *I maya: ascese e cadute*. Nella sua versione integrale il capitolo si sviluppa in circa 21 facciate e 9238 parole. Il testo sottoposto agli studenti si sviluppa in 2 facciate e 992 parole (esclusa l'introduzione); per dimensioni è, quindi, circa un decimo del testo iniziale.

L'indice di leggibilità Gulpease è pari a 47 per la versione integrale e a 51 per il testo estratto. Poiché l'indice è in entrambi i casi inferiore a 60, il testo si presenta molto difficile per gli studenti di terza media²⁵³.

Uno dei tratti più caratteristici dell'opera di Diamond è il continuo confronto che egli propone tra il passato e presente²⁵⁴. Ritengo opportuno chiarire sin d'ora che ciò va a beneficio non solo della notabilità del discorso che sviluppa, ma, pensando ad un uso del testo in sede didattica, va a beneficio degli studenti che sono più motivati nell'intraprendere un percorso di apprendimento significativo non solo per le conoscenze disciplinari che veicola, ma per le occasioni di confronto e riflessione sul presente vissuto. La prima entità descritta è l'ambiente, che rappresenta un elemento di continuità tra presente e passato: l'autore lo descrive così come si presenta oggi ai suoi occhi come a quelli del turista rilevando che non ci sono state sostanziali modifiche dal periodo classico della civiltà maya ad oggi.

Ad uno sguardo dall'alto i siti maya, rimasti nascosti dalla vegetazione fino al 1839 (l'autore fornisce una breve storia del paesaggio tra il momento in cui i siti furono abbandonati e la loro scoperta), appaiono ancora circondati da una fitta giungla e lontani dagli insediamenti umani.

La descrizione con cui si apre il brano si sviluppa in modo dinamico: compiendo un 'movimento' verticale, l'autore descrive il diverso clima del nord (meno piovoso) e del sud (più piovoso) dello Yucatán e poi scende in profondità descrivendo la morfologia del terreno e la posizione della falda freatica: «Nella penisola dello Yucatán una grande falda di acqua dolce scorre sottoterra. La maggior parte dei territori meridionali, però, è situata

ambientale dovuto alla siccità. Le ricerche dei tre studiosi sono state poi raccolte da Richardson Gill nel suo libro *The great Maya droughts: water, life and death* (2000).

²⁵³ Per dovere di precisione specifico che il testo-stimolo, con indice Gulpease pari a 51, rientra, in realtà, nella fascia dei testi difficili (cfr. § 6.3.).

²⁵⁴ Diamond propone anche confronti tra realtà del passato contemporanee ma spazialmente lontane, ad esempio: «Innanzitutto, le colture locali non erano ricche di proteine. Il mais, di gran lunga predominante, ha un contenuto proteico più basso del grano e dell'orzo, gli alimenti base del Vecchio Mondo» (righe 38-40); «I metodi di coltivazione dei maya erano, poi, meno intensivi e produttivi rispetto ai sistemi adottati da altre civiltà» (righe 41-42).

a quote troppo elevate sopra la falda freatica e per questo è impossibile attingere ai depositi idrici sotterranei tramite i *cenotes* o i pozzi artificiali. A peggiorare la situazione, la penisola dello Yucatán è formata in gran parte da pietra carsica, una roccia porosa come una spugna che lascia filtrare l'acqua piovana, trattenendone ben poca in superficie» (righe 1-6).

Voglio far notare come, nell'ultimo periodo, l'autore formuli un'anticipazione: la scelta del verbo *peggiore* lascia supporre al lettore l'esistenza di altre condizioni ambientali assolutamente sfavorevoli.

L'ordine in cui Diamond presenta gli oggetti della sua descrizione non è casuale: egli descrive per primo l'ambiente non solo perché è il fattore chiave che gli consentirà di dimostrare la sua tesi, ma perché, per sua formazione e professione, tende a privilegiare la vista, l'osservazione. Diamond costruisce il suo discorso mostrando come l'elemento spaziale si leghi a determinati fatti storici.

Il movimento descrittivo compiuto va dall'esterno verso l'interno, dall'ambiente ai vari aspetti della società maya, sottolinea la forza dell'ambiente, il suo essere riuscito ad 'avvolgere' i maya e a 'fagocitarli'.

La natura argomentativa del testo comporta una grande attenzione verso il lettore il quale viene condotto a crearsi un'immagine mentale del paesaggio: ciò lo aiuta a comprendere quale peso abbia questa entità nell'insieme del discorso, a comprendere meglio gli argomenti a sostegno e quelli contrari alla tesi, ad associare conoscenze già in suo possesso con quelle veicolate dal testo, a memorizzare, a operare confronti tra le diverse civiltà analizzate (nel quadro di una lettura integrale del saggio) e a costruire riferimenti. La descrizione dell'ambiente si collega direttamente con l'entità successiva, l'agricoltura, la cui descrizione risulta fondamentale per capire un altro argomento portato a supporto della tesi del collasso: lo sfruttamento eccessivo e scriteriato delle già scarse risorse esistenti. L'autore fornisce alcune informazioni sui metodi adottati dai maya per ovviare alla mancanza d'acqua, sul tipo di strutture costruite per aumentare la produzione, sulle colture più diffuse e confuta l'ipotesi dell'impiego della tecnica del taglio e dell'incendio. A sua volta questa descrizione si lega alla successiva che ha ad oggetto la società maya. Diamond introduce qui il concetto di *società stratificata* («Le società socialmente stratificate, sono costituite da agricoltori che producono il cibo e da non-agricoltori, come i burocrati e i soldati, che consumano il cibo prodotto dagli altri», righe 33-34) e fornisce una spiegazione che è, di fatto, una generalizzazione. Tuttavia, attraverso le descrizioni successive (quindi fornendo ulteriori dati), storicizza il concetto facendo comprendere al

lettore come questa stratificazione si sostanziasse presso i maya vissuti nel periodo classico.

La stratificazione della società si fonda sulla divisione del lavoro e delle funzioni e Diamond fornisce ulteriori informazioni portando il lettore a conoscenza della percentuale di popolazione dedicata all'agricoltura. Con una semplice inferenza il lettore può conoscere la percentuale complessiva di nobili, burocrati e soldati (30%) e fare alcune ulteriori considerazioni, ad esempio sui rapporti di potere o sulla precarietà/solidità dell'equilibrio sociale²⁵⁵.

L'autore torna, poi, a parlare dell'agricoltura (righe 37-45). Questa sorta di passo indietro in realtà non è tale perché egli, che struttura in modo molto preciso il suo discorso e, come si è visto, procede secondo una precisa concatenazione nel descrivere i vari aspetti della civiltà maya, vuole far riflettere il lettore sull'ineguaglianza (valutazione dell'autore) alla base dell'organizzazione sociale e informarci su tutti i problemi che gravavano sui contadini; i re e i nobili, così come i soldati, non si occupavano di problemi che, invece, avrebbero dovuto affrontare (valutazione dell'autore) per evitare che la loro civiltà andasse incontro alla morte.

Successivamente vengono descritte l'organizzazione politica e territoriale: la divisione in piccoli regni mai unificatisi in grandi imperi, le dimensioni, l'aspetto delle città e la loro distanza dai centri del potere, le funzioni del re e dei nobili che questo potere detenevano (righe 46-65). Diamond fornisce, inoltre, informazioni sulla scrittura collegandole all'organizzazione politica e sociale: riferendo degli argomenti trattati, ovvero vita e campagne militari di re e nobili, vuole nuovamente sottolineare il fatto che i contadini non contavano nulla, infatti la loro vita e le attività che svolgevano non erano considerate degne di essere rappresentate.

L'aver trattato della divisione in regni e della divisione sociale porta l'autore a descrivere un'ultima entità: la guerra. Introduce quindi il concetto di *guerra permanente*²⁵⁶ elencando i diversi tipi di guerra in cui i maya erano coinvolti e fornendo ulteriori

²⁵⁵ Non si tratta dell'unica inferenza elaborativa che il lettore può fare. Ne segnalo di seguito alcune altre: 1) la penisola dello Yucatán era abitata anche nella parte settentrionale: i maya che vi abitavano non avevano problemi idrici (riga 7); 2) si alternavano, durante l'anno, due stagioni, quella secca e quella delle piogge (riga 12: si parla della stagione asciutta); 3) i maya erano in grado di lavorare la pietra (c'erano delle cave) e il legno, che usavano per costruire armi e strumenti da lavoro (riga 27); i maya erano abili costruttori di opere idrauliche e ingegneristiche (righe 10-12; riga 49); i maya avevano sviluppato una civiltà urbana (righe 49-50).

²⁵⁶ Nel testo originale egli mette in discussione la tradizione che per lungo tempo aveva ritenuto i maya un popolo pacifico e supporta questa ipotesi col continuo riferimento alle fonti, in questo caso resti archeologico-architettonici, testi scritti e pitture murali.

informazioni che gli permettono di storicizzare, anche se solo in parte, il concetto: «Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente: guerre tra i vari regni; tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse; guerre civili provocate dai tentativi di usurpare il trono. Ancora più frequenti dovettero essere le lotte tra i cittadini comuni per il possesso della terra, a mano a mano che la popolazione aumentava e le terre incominciavano a scarseggiare» (righe 66-70). La comprensione del concetto da parte del lettore è in una certa misura facilitata dall'elenco dei tanti tipi di guerra che trasmette l'idea che, poiché i motivi di discordia erano tanti, non passasse molto tempo tra una battaglia e l'altra. Un ulteriore indizio viene fornito quando l'autore inferisce e valuta come «frequenti» le lotte tra i cittadini comuni.

Riassumendo, le entità descritte da Diamond e alle quali egli attribuisce essenzialmente predicazioni di tipo storico²⁵⁷ sono: ambiente, agricoltura, organizzazione sociale e politica, scrittura, guerra.

Come ogni descrizione anche quelle che trovano spazio nel testo di Diamond sono costrutti schematici e funzionali: l'autore ha selezionato gli oggetti da descrivere e le proprietà che su di essi predica in ragione della tesi che vuole sostenere (quindi della sua interpretazione) e della necessità di persuadere i lettori affinché cambino il loro comportamento in vista di un futuro che non comporti la morte della moderna civiltà industriale.

Quello dipinto da Diamond è un quadro di civiltà: le entità descritte compongono il quadro di uno stato di cose complesso (poiché esse sono strettamente collegate le une alle altre) che verrà investito da un mutamento importante (il collasso).

Gli enunciati che compongono le descrizioni sono atemporalmente, nel senso che presentano un quadro stabile e statico, ciò che fornisce anche la base per la periodizzazione²⁵⁸.

Gli enunciati sono prevalentemente di tipo oggettivo e assertivo: Diamond veicola attraverso di essi informazioni (che egli stesso ha costruito o messo in relazione o che ha appreso da una tradizione che considera attendibile) che dà per certe, tanto che il lettore le percepisce come dati di fatto.

²⁵⁷ In altre parti del suo saggio, specialmente nell'ultima, *Lezioni per il futuro*, Diamond impiegherà anche le predicazioni *prospettive* che, come si ricorderà, veicolano previsioni o certezze su uno stato di cose futuro. In fondo l'obiettivo dell'autore è quello di far riflettere i lettori sul presente e sul futuro mediante la conoscenza e la riflessione sul passato.

²⁵⁸ Come ho chiarito anche nel terzo capitolo, lo storico periodizza identificando una serie di caratteri originali che rendono un periodo individuabile e differente rispetto alle fasi storiche immediatamente precedenti e successive.

Nel testo-stimolo su cui ho costruito la prova sono presenti alcuni enunciati parzialmente negativi, che tuttavia mantengono la loro proprietà informativa grazie alle successive specificazioni («Ci colpisce che molte loro città non fossero costruite vicino ai pochi fiumi esistenti ma su promontori e colline», righe 7-8; «Innanzitutto, le colture locali non erano ricche di proteine», riga 38; «Infine, i maya non avevano animali da usare come mezzi di trasporto o per trainare gli aratri», righe 43-44; «La scrittura risale al 400 a.C. Gli argomenti sono limitati: si parla solo dei re, dei nobili e delle loro conquiste e non si dice nulla sulla vita dei cittadini comuni», righe 54-56), e uno dubitativo, che tradisce un'incertezza dell'autore in merito all'informazione che sta fornendo circa una delle probabili cause di lotta tra i maya («Ancora più frequenti dovettero essere le lotte tra i cittadini comuni per il possesso della terra, a mano a mano che la popolazione aumentava e le terre incominciavano a scarseggiare», righe 68-70). Diamond specifica il motivo della sua incertezza dichiarando le lacune del proprio sapere: «Di questi eventi nulla sappiamo, perché avevano come protagonisti soltanto la gente del popolo e non erano perciò ritenuti degni di essere descritti o rappresentati» (righe 70-72). Con questa dichiarazione egli fornisce un'ulteriore prova dell'affidabilità del suo discorso, già garantita dal continuo riferimento alle fonti e alla tradizione e dall'esibizione del lavoro di erudizione e di costruzione della conoscenza.

Le fonti che richiama nel testo-stimolo sono paesaggio, resti architettonici, dati climatologici, dati paleoecologici, testi scritti, incisioni e pitture murarie. Alcune informazioni che fornisce nel testo sono state ricavate per inferenza. Circa l'alimentazione dei maya, ad esempio, Diamond scrive che «la carne era disponibile soltanto in quantità limitate» (righe 18-19), deducendo questa informazione dalla scarsità di ossi animali rinvenuti nei siti maya, oppure che l'agricoltura dei maya «era basata su colture domestiche localmente» (riga 13), informazione inferita evidentemente grazie al confronto tra le forme selvatiche di mais e fagioli e quelle di cui si cibavano i maya.

Anche l'affermazione che i maya non possono aver impiegato la tecnica del taglio e dell'incendio (righe 20-29) a causa della numerosità della popolazione è stata inferita partendo dal conteggio dei resti delle abitazioni e dalla contemporanea conoscenza del metodo e di ciò che implica in termini di tempi di rigenerazione del terreno.

Come ho scritto nel paragrafo precedente, alcuni vuoti Diamond non può colmarli nemmeno tramite inferenza, a meno di non riconoscerne l'assoluta indimostrabilità: «Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano al sud? Ci colpisce che molte loro città non fossero costruite vicino ai pochi fiumi esistenti ma su promontori e colline»

(righe 7-8). Diamond non fornisce una spiegazione per l'apparente irrazionalità della collocazione spaziale delle città (non rientra nei suoi scopi), egli si limita a descrivere i modi in cui i maya tentarono di affrontare i problemi dovuti alla scarsità di risorse idriche. Non è comunque solo lo storico a dover fare inferenze, anche il lettore è chiamato a farne. Dopo aver descritto le attività di sussistenza Diamond afferma, ad esempio, che in nessuna città «si sono trovati resti di grandi magazzini o prove dell'esistenza di scambi commerciali organizzati» (righe 50-51) lasciandone inferire il motivo al lettore che deve collegare questa nuova informazione con quelle precedentemente fornite sull'agricoltura e l'alimentazione dei maya: se l'economia era un'economia di sussistenza non c'era necessità di costruire magazzini ove conservare cibo in eccedenza e non poteva esserci attività commerciale organizzata per vendere o scambiare beni alimentari perché tutto ciò che veniva prodotto era necessario alla sussistenza della popolazione locale.

Anche la frase «L'agricoltura dei maya era basata su colture domestiche localmente, in particolare il mais, seguito per importanza dai fagioli» (righe 13-14) richiede un'inferenza da parte del lettore: Diamond non chiarisce il significato di *domestiche localmente* (nemmeno nel testo sorgente), quindi il lettore deve far appello principalmente alle sue conoscenze enciclopediche e mettere in relazione questa informazione con un'altra contenuta in un altro periodo del brano (quello relativo all'assenza di scambi commerciali con altre popolazioni).

Poco fa ho affermato che le descrizioni sono atemporalmente. Voglio, quindi, soffermarmi sull'uso dei tempi e dei modi verbali.

Sia nel testo sorgente sia nel brano selezionato per la prova Diamond impiega principalmente due tempi, il presente e l'imperfetto (qualche volta in forma passiva). Il suo discorso oscilla, quindi, tra un tempo commentativo (il presente) e un tempo narrativo (l'imperfetto), tra il presente e il passato. Entrambi, inoltre, si aprono con un tempo commentativo che ancora il discorso al presente²⁵⁹.

Il brano estratto si apre con un presente *onnitemporale* che esprime un'azione *stativa permanente*: «Nella penisola dello Yucatán una grande falda di acqua dolce scorre sottoterra. La maggior parte dei territori meridionali, però, è situata a quote troppo elevate sopra la falda freatica e per questo è impossibile attingere ai depositi idrici sotterranei tramite i *cenotes* o i pozzi artificiali» (righe 1-4).

²⁵⁹ Nel testo sorgente l'autore impiega il passato prossimo («Milioni di turisti hanno già visitato le rovine dell'antica civiltà maya, fiorita più di mille anni fa nella penisola dello Yucatán, in Messico, e in altre aree vicine dell'America centrale», p. 171).

La scelta dell'autore di impiegare un tempo commentativo risponde principalmente a due esigenze. La prima ha a che fare con la notabilità e lo scopo ultimo della sua trattazione: egli motiva, partendo dalla realtà presente, il lettore a tendere attivamente l'orecchio, ad intraprendere un percorso che comporta una sua sentita partecipazione ed un suo impegno attivo vista l'importanza che l'esempio del passato può avere per le future scelte sue e della società di cui fa parte. La seconda scaturisce dalla necessità di facilitare nel lettore la costruzione di una visione di quel passato storicamente corretta partendo da una realtà presente che non solo intrattiene con esso un rapporto di continuità (non mi riferisco solo alla presenza dei resti della civiltà maya, ma anche alla presenza di elementi ambientali che, di fatto, sono rimasti gli stessi di 1100 anni fa), ma di cui ciascun lettore può aver già fatto esperienza (anche se solo attraverso la visione di un documentario o la lettura di un libro).

La lunga parte di descrizione che segue, in cui domina l'imperfetto, viene agganciata alla precedente attraverso l'impiego del passato remoto che traghetta il lettore nel passato: «Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano al sud?» (riga 7).

Nel brano che ho proposto ai partecipanti alla rilevazione l'autore impiega il passato remoto in poche occasioni, quel tanto che basta per dare un certo 'movimento' al discorso che, altrimenti, avrebbe un ritmo molto lento.

Nella frase di cui alla riga 7 Diamond, utilizzando il passato remoto, vuole mettere in primo piano la domanda (la cui risposta è fondamentale perché introduce il tema di come i maya scelsero di affrontare i problemi) per poi costruire, con l'impiego dell'imperfetto, lo sfondo, un quadro formato da azioni continuative, da ciò che permane e che dura per il tempo che è stato da lui stesso delimitato («Per ovviare alla mancanza di acqua, i maya scavavano grandi fossati o ampliavano gli avvallamenti naturali esistenti, e li rendevano impermeabili intonacandoli e trasformandoli così in grandi serbatoi. L'acqua piovana che vi si raccoglieva era convogliata in bacini e cisterne, che la conservavano e ne rendevano possibile l'uso durante la stagione asciutta», righe 8-12). L'imperfetto, che come ricordato è un tempo narrativo, stimola nel lettore l'assunzione di un atteggiamento di distensione, ma attenta e vigile grazie al fatto che Diamond lo impiega intervallandolo sapientemente con il presente.

Per quanto riguarda la tipologia di verbi impiegati si trovano sia predicati *esistenziali* e *stativi* che asseriscono la 'presenza' degli oggetti della descrizione (*esserci, essere formato, essere situato, trovarsi, vivere* ecc.) sia verbi *dinamici* (un esempio: «Per ovviare alla mancanza di acqua, i maya *scavavano* grandi fossati o *ampliavano* gli avvallamenti

naturali esistenti, e li *rendevano* impermeabili *intonacandoli* e *trasformandoli* così in grandi serbatoi»²⁶⁰, righe 9-11) che fanno entrare il lettore nel vivo del quadro di civiltà rappresentando azioni fermate nel tempo, in certo senso private della loro dinamicità.

Nel momento in cui Diamond descrive la tecnica del taglio e dell'incendio (che è rimasta la stessa di 1100 anni fa) o in cui definisce la civiltà maya come socialmente stratificata (tutte le società socialmente stratificate, afferma, sono costituite da agricoltori che producono il cibo e da non-agricoltori che consumano il cibo prodotto dagli altri, oggi come allora, anche se poi storicizza il concetto fornendo ulteriori informazioni per designare più precisamente il referente) torna ad impiegare il presente.

Riprende poi l'imperfetto per 'dare sostanza' e contestualizzare l'affermazione relativa alla stratificazione sociale. Per introdurre il successivo argomento, l'organizzazione politica, torna al passato remoto («La società maya rimase politicamente divisa in piccoli regni che, perennemente in lotta tra loro, non si riunificarono mai in grandi imperi», righe 46-47).

La persona che accompagna questi verbi è solitamente la terza, singolare o plurale, come ci si può facilmente aspettare in un testo descrittivo. Questa persona accresce nel lettore la sensazione che siano i resti architettonici, le pitture murarie, il paesaggio e il contenuto delle tavole di corteccia a parlare e a raccontare di sé rendendo così il discorso 'oggettivo'. Diamond ricorre anche alla prima plurale quando tira in causa se stesso come parte di una comunità professionale, quando vuole sottolineare che lo sforzo della conoscenza è uno sforzo comune che deve andare a beneficio di tutti («Di questi eventi nulla sappiamo, perché avevano come protagonisti soltanto la gente del popolo e non erano perciò ritenuti degni di essere descritti o rappresentati», righe 70-72).

Si affianca a queste due persone il "si" *impersonale* di cui Diamond si serve per descrivere la tecnica del taglio e dell'incendio («Secondo questo antico metodo si parte da un'area coperta di alberi, che viene disboscata e incendiata: si ottiene così un campo coltivabile, fertilizzato dalle ceneri, che viene sfruttato fino a che il suolo abbia esaurito le sostanze nutritive. Lo si lascia poi riposare per 15 o 20 anni, per far sì che la crescita di vegetazione spontanea restituisca fertilità al suolo», righe 21-25) oppure per richiamare la tradizione. Come ho già chiarito, anche nel caso delle descrizioni presenti in questo brano la valutazione della loro attendibilità e veridicità è affidata alla plurivocità del discorso.

²⁶⁰ Il corsivo è mio.

Anche Diamond accoglie nel suo testo la ‘voce’ delle fonti, anche se, trattandosi di fonti in prevalenza non scritte, non possono esserci citazioni.

Faccio alcuni esempi: «In molte zone si trovano i resti di varie strutture costruite per aumentare la produzione: terrazzamenti, sistemi di irrigazione, reti di canali di scolo e campi rialzati e drenati» (righe 29-31); «La scarsità di ossi animali rinvenuti nei siti maya indica che la carne era disponibile soltanto in quantità limitate» (righe 18-19); «Le città maya restarono piccole, senza popolazioni numerose e grandi mercati. In nessuna si sono trovati resti di grandi magazzini o prove dell’esistenza di scambi commerciali organizzati» (righe 49-51); «Gli argomenti sono limitati: si parla solo dei re, dei nobili e delle loro conquiste e non si dice nulla sulla vita dei cittadini comuni. I libri di corteccia rivestita di un sottile strato di stucco purtroppo sono andati quasi tutti perduti» (righe 54-56).

L’autore accoglie anche la voce della tradizione rappresentata da quanto scritto, ipotizzato, affermato o disconfermato da altri studiosi. Nel testo-stimolo predisposto per la prova l’autore fa riferimento alla tradizione introducendola con il “si” *impersonale*, in un caso anticipandoci attraverso il verbo *credere* posto all’imperfetto che la considera errata («In passato si credeva che l’agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e dell’incendio», righe 20-21), in un altro, attraverso i verbi *risalire* e *apprendere*, per comunicare al lettore che essa è affidabile («Da studi recenti sul numero delle case (cui si è risaliti contando le fondamenta di pietra, che si sono conservate), si è appreso con sorpresa che i maya erano troppo numerosi per poter contare su un’agricoltura basata su questa tecnica», righe 26-29).

Anche nel capitolo relativo alla civiltà maya le descrizioni inserite dall’autore nel suo discorso, alcune delle quali ho selezionato per il testo della Prova 2, trasmettono sì delle informazioni al lettore, per ricostruire il contesto, ma svolgono essenzialmente una funzione argomentativa.

Ad esempio Diamond scrive: «La popolazione dei regni maya oscillava in media tra i 25.000 e i 50.000 abitanti; tutti vivevano in un raggio di due o tre giorni di cammino dal palazzo del re. Le città maya restarono piccole, senza popolazioni numerose e grandi mercati. In nessuna si sono trovati resti di grandi magazzini o prove dell’esistenza di scambi commerciali organizzati» (righe 47-51). Questa breve descrizione fornisce senza dubbio informazioni di base (numero medio degli abitanti per regno, distanza delle città dal palazzo del re e loro dimensione media, economia urbana), ma in realtà l’autore se ne serve come dati che supportano una delle ipotesi che egli avanza circa il crollo della civiltà

maya: le città rimasero piccole, la popolazione si attestava su numeri piuttosto contenuti e non fiorirono attività commerciali perché i maya non seppero sfruttare in modo sostenibile le già scarse risorse presenti sul loro territorio (a causa dell'erosione dei terreni, della deforestazione, dei vari periodi di siccità e delle condizioni geografiche).

Consideriamo un altro passo: «L'agricoltura occupava almeno il 70 per cento della popolazione, ma era un'attività piena di problemi. Innanzitutto, le colture locali non erano ricche di proteine. Il mais, di gran lunga predominante, ha un contenuto proteico più basso del grano e dell'orzo, gli alimenti base del Vecchio Mondo. I maya potevano contare su un numero di colture limitato. I metodi di coltivazione dei maya erano, poi, meno intensivi e produttivi rispetto ai sistemi adottati da altre civiltà. Un altro limite ancora derivava dal clima umido: l'umidità rendeva difficile conservare il mais più a lungo di un anno. Infine, i maya non avevano animali da usare come mezzi di trasporto o per trainare gli aratri. Tutti i trasporti via terra avvenivano a forza di braccia» (righe 37-45). Diamond non sta soltanto fornendo informazioni al lettore sull'agricoltura maya, ma sta dicendo che quest'attività era per loro la pressoché unica fonte di sopravvivenza («La scarsità di ossi animali rinvenuti nei siti maya indica che la carne era disponibile soltanto in quantità limitate», righe 14-19) e che, quindi, l'aver proceduto ad una deforestazione dissennata, che ha portato all'erosione del terreno, ad una siccità indotta e alla rottura di un equilibrio già di per sé fragile nelle zone meridionali, li ha privati di questa fonte di sostentamento causando, di conseguenza, guerre, rapido decremento demografico e scomparsa di istituzioni politiche come la monarchia («Esisteva uno scambio di favori tra il re e il suo popolo: i contadini garantivano a lui e alla sua corte uno stile di vita pieno di lussi, gli procuravano mais e cacciagione e costruivano i suoi palazzi, il re garantiva loro pace e abbondanti raccolti. In caso di siccità prolungata i re si trovavano davvero nei guai perché agli occhi del popolo non avevano mantenuto le promesse» righe 61-65). Queste descrizioni rappresentano, di fatto, argomenti che Diamond porta a sostegno della sua tesi del collasso.

Ho selezionato dal testo sorgente le sequenze puramente descrittive lasciando da parte quelle di collegamento, puramente argomentative, con l'obiettivo di presentare agli studenti delle descrizioni che venissero percepite nella loro funzione informativa. Ho effettuato questa scelta nella consapevolezza che ogni testo storiografico è, di fatto, un testo ibrido dal punto di vista della tipologia testuale e che, però, per gli scopi della mia ricerca, avrei dovuto selezionare delle parti descrittive. Inoltre la portata argomentativa degli elementi considerati dall'autore sarebbe stata comprensibile solo estraendo una

parte di lunghezza tale da rendere impossibile la costruzione di una prova di comprensione da svolgersi in un tempo limitato.

In un testo storiografico esperto è difficile trovare delle descrizioni che svolgano solo una funzione informativa (cosa che, invece, è più frequente nei testi manualistici) perché, come ho scritto nel terzo capitolo, lo storico si serve di ciascuna tipologia per costruire un discorso *complesso* in cui ogni parte dà un contributo al tutto. Pensare che le conoscenze veicolate dalle descrizioni siano fini a se stesse (e che lo storico le abbia inserite a questo solo scopo) significa avere un'idea riduttiva del loro ruolo. Le descrizioni veicolano conoscenze che possono/devono essere successivamente integrate con altre conoscenze non descrittive.

Le parti descrittive che ho selezionato forniscono molte informazioni anche se estrapolate dal loro contesto argomentativo, inoltre l'autore le organizza in modo molto chiaro, ordinato, impiegando una lingua che ho ritenuto accessibile per studenti di 12-13 anni sia dal punto di vista lessicale sia dal punto di vista sintattico.

Per ciò che riguarda il lessico, pur essendo presenti termini specialistici (geografici, come ad esempio *falda freatica, pietra carsica, colture, terrazzamenti, sistemi di irrigazione, canali di scolo*, o storici, come ad esempio *regni, soldati, civiltà, imperi, burocrati, secessione, guerra permanente, società stratificate*), essi sono perlopiù conosciuti dagli studenti che hanno avuto già modo di incontrarli nell'ambito della Storia, delle Scienze²⁶¹ e/o della Geografia.

In alcuni casi il significato di termini o locuzioni viene spiegato dallo stesso autore, ad esempio quando scrive che la penisola dello Yucatán è formata in gran parte da pietra carsica ne esplicita la caratteristica permeabilità: «A peggiorare la situazione, la penisola dello Yucatán è formata in gran parte da pietra carsica, una roccia porosa come una spugna che lascia filtrare l'acqua piovana, trattenendone ben poca in superficie» (righe 4-6). In altri casi il significato può essere facilmente dedotto a partire dal contesto. Ad esempio, quando scrive che gli agricoltori dovevano produrre un'eccedenza alimentare lascia inferire cosa significhi *eccedenza* riferendo che i contadini dovevano sfamare più persone oltre se stessi: «Di conseguenza, gli agricoltori devono produrre un'eccedenza alimentare sufficiente a sfamare non soltanto se stessi ma anche altri» (righe 35-36).

Dal punto di vista sintattico, sebbene siano prevalenti i costrutti ipotattici, non ci sono particolari difficoltà. Volendo scendere un po' più nel dettaglio si nota una netta

²⁶¹ Utilizzo qui il termine Scienze con la lettera iniziale maiuscola per designare la materia di insegnamento.

prevalenza di proposizioni relative che completano, determinano o chiariscono elementi presenti nella principale o in altre subordinate (ad esempio: «I contadini che possedevano i campi rialzati allevavano nei canali pesci selvatici e tartarughe, che costituivano per loro un'altra risorsa alimentare», righe 31-32), seguite dalle oggettive (ad esempio: «La scarsità di ossi animali rinvenuti nei siti maya indica che la carne era disponibile soltanto in quantità limitate», righe 18-19), dalle soggettive (ad esempio: «In passato si credeva che l'agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e dell'incendio», righe 20-21), qualche causale (ad esempio: «In caso di siccità prolungata i re si trovavano davvero nei guai perché agli occhi del popolo non avevano mantenuto le promesse», righe 64-65) e qualche finale (ad esempio: «In molte zone si trovano i resti di varie strutture costruite per aumentare la produzione: terrazzamenti, sistemi di irrigazione, reti di canali di scolo e campi rialzati e drenati», righe 29-31).

I legami ipotattici prevalgono a causa della funzione argomentativa (più complessa di quella semplicemente informativa) delle descrizioni presenti (cfr. § 3.12.5.).

Ci sono comunque molte frasi semplici costituite da un unico verbo (qualche esempio: «Innanzitutto, le colture locali non erano ricche di proteine. Il mais, di gran lunga predominante, ha un contenuto proteico più basso del grano e dell'orzo, gli alimenti base del Vecchio Mondo. I maya potevano contare su un numero di colture limitato», righe 38-40; «Tutti i grandi templi dei maya furono costruiti con strumenti di pietra e di legno e con la sola forza muscolare umana» righe 52-53).

7.5.4. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 3

7.5.4.1. Presentazione dell'opera

Il brano che ho scelto per la prova di comprensione della lettura n. 3 è tratto da *La Conquista dell'America. Il problema dell'«Altro»*²⁶² di Tzvetan Todorov, un filosofo del linguaggio che ha studiato con Barthes e che, dal punto di vista storico, si è interessato al ruolo e alle responsabilità del singolo nei contesti della Conquista dell'America e dei campi di concentramento nazisti e stalinisti.

²⁶² La prima edizione del saggio, in lingua francese, è datata 1982. Ho utilizzato qui l'edizione italiana del 2014.

La Conquista dell'America è un saggio che, a suo tempo, è stato oggetto di numerose critiche da parte di coloro i quali vi hanno visto un testo storiografico pieno di errori, di omissioni, di semplificazioni, di imprecisioni e, a volte, privo di contestualizzazioni. L'opera è stata, poi, rivalutata da quanti hanno compreso che essa è essenzialmente una 'avventura semiotica' che ha portato l'autore a trattare l'incontro tra i conquistadores (l'Io) e gli aztechi (l'Altro) in occasione della scoperta e della Conquista del Messico (Crovetto, 2014).

L'opera è divisa in quattro parti: *Scoprire, Conquistare, Amare, Conoscere*.

Nella prima l'autore analizza il modo in cui Cristoforo Colombo si comportò con gli abitanti delle terre appena scoperte. Egli viene presentato come un vero e proprio ermeneuta intento a cercare indizi, raccogliere informazioni e interpretare i segni. La sua comprensione dell'Altro restò, tuttavia, ingenua: egli impiegherà il suo tempo ad assegnare nomi a ciò che incontrerà, ma non cercherà mai di imparare la lingua degli indigeni, mostrando così di non riuscire a comprendere ciò che non rientrava nei suoi parametri di civiltà. Secondo l'autore Colombo rifiutò di considerare gli indiani uguali a sé in quanto uomini perché non riconobbe loro il diritto di essere culturalmente diversi.

Nella seconda parte viene analizzato il livello di conoscenza dell'Altro cui giunsero Hernán Cortés e l'imperatore Moctezuma. Mentre Cortés riuscì a comprendere profondamente la cultura azteca (grazie anche a una donna indigena, *La Malinche*, che gli faceva da interprete), Moctezuma (in modo simile a Colombo) non riuscì a comprendere i nuovi venuti e il loro modo inter-umano di comunicare²⁶³.

Nella terza parte vengono messi a confronto i fini che Hernán Cortés e Bartolomé de Las Casas si prefissero di raggiungere attraverso la profonda comprensione della cultura del Nuovo Mondo di cui disponevano. Il primo conobbe molto più a fondo la cultura indiana, ma utilizzò questa sua conoscenza per distruggerla, Las Casas, invece, tentò di proteggerla.

I protagonisti della quarta e ultima parte sono il domenicano Diego Durán e il francescano Bernardino de Sahagún. I due monaci impararono il nahuatl, la lingua indigena, e ciò diede loro modo non solo di conoscere molti aspetti della cultura azteca e la versione degli indigeni sulle ultime vicende che li avevano visti coinvolti, ma di conservarne memoria nelle loro opere.

²⁶³ Spiegherò a breve la differenza tra comunicazione inter-umana e comunicazione col mondo.

Caratteristiche del saggio di Todorov sono, prima di tutto, la plurivocità e la pluridiscorsività poste a garanzia della veridicità e dell'attendibilità del testo (qualità che vengono sottolineate, come si vedrà, attraverso la continua esibizione delle fonti e del lavoro di costruzione della conoscenza).

Le 'voci' che si possono 'ascoltare' sono quelle dell'autore, della tradizione e delle fonti. L'autore si riferisce continuamente sia alle fonti sia alla tradizione per interpellarle, per trasportarle, per interpretarle, per criticarle, e decide di farlo soprattutto attraverso le numerosissime citazioni - sempre inserite nel corpo del testo e mai relegate nelle note - per dare modo ai documenti, in base a quanto lui stesso scrive, di «difendersi» da soli (pp. 303-304).

La presenza delle citazioni è positiva anche per il lettore che, grazie ad esse, può 'partecipare' al percorso di costruzione della conoscenza compiuto dall'autore, controllare le sue affermazioni e, eventualmente, criticare le sue interpretazioni (*controllo intersoggettivo*).

Chi introduce e organizza tutte queste 'voci' è, naturalmente, Todorov che non assume mai il ruolo di 'burattinaio', ma resta sempre uno dei partecipanti al dialogo. Nell'*Epilogo* è lui stesso a chiarire la ragione di questa scelta:

Ho voluto evitare due estremi. Il primo è la tentazione di far ascoltare la voce di quei personaggi [Colombo, Cortés, Moctezuma, Las Casas, Sepúlveda, Durán e Sahagún] in se stessa; la tentazione di scomparire per meglio servire l'altro. Il secondo consiste nell'assoggettare gli altri a se stessi, nel farne delle marionette di cui si controllano tutti i fili. Fra i due estremi ho cercato non una soluzione di compromesso, ma la voce del dialogo. (p. 303)

Il saggio è comunque caratterizzato da una forte 'presenza' dell'autore che, in ragione dei suoi scopi, la manifesta in vari modi:

- usando la prima persona e i relativi pronomi personali²⁶⁴ (ad esempio: «Posso concepire questi altri come un'astrazione [...]», p. 5; «Il testo, mi sembra, si commenta da sé», p.

²⁶⁴ Todorov si esprime molto più spesso in prima persona plurale che singolare, ma si tratta solo di una caratteristica stilistica, il *noi* sta quasi sempre per *io*. Le proposizioni in cui l'autore impiega la terza persona sono quelle storiche che veicolano gli elementi fattuali che egli considera accertati (ad esempio: «Cortés arriva infine a Città del Messico, dove viene ben ricevuto; poco dopo decide di far prigioniero il sovrano azteco, e ci riesce», p. 67; «I conquistadores-colonizzatori non hanno tempo da perdere, debbono arricchiarsi subito; essi impongono di conseguenza ritmi di lavoro insopportabili, senza minimamente preoccuparsi di tutelare la salute e la vita dei loro operai», p. 163). L'autore si esprime anche attraverso il "si" *impersonale*: nella frase «L'incontro tra Vecchio e Nuovo Mondo, reso possibile dalla scoperta di Colombo, è di un tipo molto particolare: la guerra, o meglio - come allora si diceva - la Conquista» (p. 65), ad esempio, lo usa per

183; «Come abbiamo visto, egli non riesce a percepire l'altro, e gli impone i propri valori [...]», p. 61; «Anticipando quanto diremo in seguito, vogliamo ricordare che Las Casas [...]», p. 188);

- chiarendo il tema trattato e perché, a suo avviso, esso è notevole (ad esempio: «Voglio parlare della scoperta che l'*io* fa dell'*altro*», p. 5; «Possiamo scoprire gli altri in noi stessi [...]», p. 5);

- precisando quali strumenti ha utilizzato per la sua ricerca (ad esempio: «Questo nostro libro sarà un tentativo di capire ciò che avvenne quel giorno e il secolo successivo, attraverso la lettura di alcuni testi, i cui autori saranno i miei personaggi», p. 8);

- selezionando e presentando, attraverso citazioni o parafrasi, la 'letteratura' di riferimento (ad esempio: «Motolinia osserva: "Le imposte di cui gli indiani venivano gravati [...]»», p. 163; «Sul modo in cui venivano trattati i bambini: "Alcuni cristiani incontrarono un'indiana, che teneva in braccio un bambino a cui dava il latte [...]»», p. 169; «Tutti sono d'accordo nel riconoscere l'importanza del ruolo della Malinche», p. 12; «Ora, i racconti indiani della conquista (in particolare quelli raccolti da Sahagún e da Duran) ci informano che Moctezuma scambiò Cortés per Quetzalcoatl tornato a riprendersi il suo regno [...]», p. 144) e commentandola/interpretandola (ad esempio: «Rileggiamo ancora le frasi ammirative di Cortés. Una cosa ci colpisce: tranne poche eccezioni, esse riguardano tutte degli *oggetti* (l'architettura delle case, le merci, i tessuti, i gioielli)», pp. 157-158);

- esponendo i suoi dubbi (ad esempio: «E anche noi oggi esitiamo ad esprimere un giudizio definitivo», p. 70; «Comunque, il desiderio di arricchirsi non spiega tutto», p. 174; «Il contenuto proviene dagli informatori, il punto di vista è quello di Motolinia: ma come si fa a sapere dove finisce l'uno e comincia l'altro?», p. 274);

- valutando (ad esempio: «Pur essendo finalista, Colombo - come abbiamo visto - era più perspicace quando osservava la natura che quando cercava di comprendere gli indigeni», p. 21; «La sostituzione della società azteca con la società spagnola è dunque un'arma a doppio taglio [...]», p. 289);

- formulando ipotesi (ad esempio: «Il desiderio di arricchirsi e l'istinto di padronanza (queste due forme di aspirazione al potere) sono certamente all'origine del comportamento degli spagnoli; ma esso è condizionato anche dall'idea che i conquistatori

prendere le distanze da una tradizione che attribuisce al termine *Conquista* un significato differente da quello che lui gli dà.

si fanno degli indiani, idea secondo la quale questi ultimi sono degli esseri inferiori, delle creature a mezza strada fra gli uomini e gli animali», p. 177);

- operando confronti (ad esempio: «Questo comportamento di Cortés fa pensare irresistibilmente al quasi contemporaneo insegnamento di Machiavelli», p. 142; «Cortés comprende relativamente bene il mondo azteco che gli si disvela dinanzi agli occhi, meglio certamente di quanto Moctezuma non comprenda la realtà spagnola», p. 155);
- giustificando le scelte effettuate ed assumendosene piena responsabilità («Da un punto di vista generale, ho una scusa e una giustificazione da formulare», p. 66).

L'alta visibilità dell'autore va di pari passo con l'alto coinvolgimento del lettore. Todorov impiega, a tale scopo, diversi accorgimenti:

- pone continuamente domande che ne tengono viva e ne focalizzano l'attenzione («La prima domanda di questa nostra ricerca genealogica sarà dunque la seguente: che cosa lo spinse a partire? come poté decidersi a tanto?», p. 8; «Non possiamo fare a meno di chiederci, leggendo la storia del Messico: perché gli indiani non resistono di più?», p. 71);
- usa frequentemente la prima persona plurale (oppure il corrispondente pronome personale o aggettivo possessivo come fa, rispettivamente, nel secondo e nel primo esempio del punto precedente) quando lo esorta a leggere, insieme a lui, le fonti («Consideriamo ora una scena analoga, descritta da Durán: "L'indiano prendeva il suo piccolo carico di doni recati dai cavalieri del sole, insieme al bastone e allo scudo [...]»», p. 279) oppure quando lo vuole coinvolgere emotivamente in quanto uomo che, come lui, è incapace di comprendere la debole resistenza opposta dagli aztechi e che, come lui, giudica (o viene spinto dall'autore a giudicare) negativamente il colonialismo europeo («Sensibili come siamo ai misfatti del colonialismo europeo, noi stentiamo a comprendere perché gli indiani non si ribellino immediatamente, quando sono ancora in tempo, contro gli spagnoli», p. 71);
- lo mette a parte di quanto ha fatto fino a quel momento, di come intende procedere e di quali sono i suoi obiettivi (ad esempio: «Fin qui ho descritto il comportamento simbolico degli indiani in forma sistematica e sintetica: vorrei ora, per chiudere il capitolo, seguire il filo di una narrazione - unica nel suo genere - che non ho ancora utilizzato, quella della conquista di Michoacán [...], sia per illustrare la descrizione d'insieme, sia per evitare che la "teoria" sopraffaccia il racconto», pp. 113-114).

Nel saggio l'autore chiarisce fin dalle prime righe per quale motivo ha deciso di intraprendere questo particolare percorso di ricerca storica e perché lo ha poi concretizzato in un testo. Particolarmente indicativa la frase d'apertura già ricordata: «Voglio parlare della scoperta che l'*io* fa dell'*altro*» (p. 5). Todorov sottolinea con essa il soddisfacimento di un desiderio di ricerca personale, ma subito dopo chiarisce che il macro-tema da lui scelto è notevole per tutti.

L'autore circoscrive il suo discorso dal punto di vista temporale (si occupa dei cento anni successivi al primo viaggio di Colombo, XVI secolo), spaziale (limita il suo discorso alla regione dei Caraibi e al Messico) e tematico (analizza la percezione che gli spagnoli ebbero degli indiani, con un'unica eccezione: il modo in cui Moctezuma e i suoi seguaci percepirono i conquistadores) e sottolinea l'arbitrarietà delle sue scelte e l'incompiutezza/apertura della sua ricerca: «Scelgo questa problematica dell'altro esterno e lontano, un po' arbitrariamente e perché non si può parlare di tutto in una sola volta, per cominciare una ricerca che non potrà mai essere conclusa» (p. 5).

L'Altro esterno e lontano di cui decide di occuparsi è quello incontrato dagli spagnoli in occasione della scoperta dell'America, definita dall'autore come l'incontro *più straordinario, intenso, estremo ed esemplare* nella storia dell'uomo: altri continenti e altri uomini sono stati scoperti nel corso della storia, ma in nessuna di queste scoperte - sostiene - gli scopritori furono pervasi dallo stesso senso di *estraneità radicale*. Gli europei erano consapevoli dell'esistenza di popolazioni africane e asiatiche, invece degli abitanti mesoamericani ignoravano tutto: esistenza, aspetto, cultura, modi di comunicare. Il passato si rivela notevole, ai suoi occhi (e dovrebbe rivelarsi tale anche agli occhi del lettore), soprattutto in funzione del presente, tanto che egli stesso dichiara che il suo interesse è più quello di un moralista che cerca di rispondere alla domanda *come comportarsi nei confronti dell'altro?* che non quello di uno storico (p. 6). L'unico modo in cui riuscire a rispondere alla domanda è, per Todorov, attraverso il racconto di una storia «esemplare» (p. 6) - la conquista dell'America, appunto - che «annuncia e fonda la nostra attuale identità» (p. 7)²⁶⁵.

Nell'*Epilogo* l'autore mette in guardia dai pericoli in cui la mancata scoperta dell'altro potrebbe farci incorrere: distruggerlo, assimilarlo nel *noi* facendone scomparire l'alterità, ridurlo ad oggetto, considerarlo inferiore o mantenerlo in una posizione di subalternità.

²⁶⁵ Trovandosi in completo accordo con la periodizzazione tradizionale, Todorov riconosce, per questo motivo, il 1492 come anno di inizio dell'età moderna.

La storia della conquista dell'America è notevole perché porta a riflettere sulla relatività e sull'arbitrarietà delle diverse culture, sul rapporto con l'Altro, su ciò che ci rende simili e differenti, sull'opportunità non solo di scoprire l'Altro, ma di scoprire noi stessi attraverso l'Altro. Allo stesso tempo il tema è riconosciuto importante perché la Conquista dell'America ha portato al «più grande genocidio della storia dell'umanità» (p. 7): dato che le conquiste non appartengono solo al passato, ma sono una realtà ancora attuale, se si vuole che un giorno abbiano fine, occorre conoscere e analizzare le 'armi' che le supportano.

La società occidentale ha finito col prevalere sull'Altro, nel corso della Conquista, grazie ad un modello di comunicazione diverso e, nel senso chiarito da Todorov, «superiore» (p. 304) a quello indigeno, orientato alla comunicazione col mondo.

Anche se nel brano che ho estratto per la prova la tesi sostenuta dall'autore a proposito della facile e rapida vittoria di Cortés sugli aztechi viene solo accennata²⁶⁶, ritengo importante, per fornire un quadro più completo del saggio e della sua notabilità, soffermarmi, seppur brevemente, sugli argomenti che Todorov porta a sostegno perché essi rappresentano il fulcro del suo discorso.

L'ipotesi di spiegazione che l'autore sostiene alla fine del capitolo *Le ragioni della vittoria* e che sviluppa nei due successivi ha a che fare da un lato con una nuova lettura/interpretazione di un passo del *Chilam Balam* (libri indiani in lingua maya e grafia spagnola forse scritti fra il XVI e il XVIII secolo), dall'altro con una nuova interpretazione del modo di comunicare degli aztechi, profondamente diverso da quello degli spagnoli. A conclusione del capitolo l'autore si chiede: «Che gli spagnoli abbiano trionfato sugli indiani con l'aiuto dei segni?» (p. 76).

La vita degli aztechi era dominata dal passato. Essi avevano una concezione ciclica del tempo: gli avvenimenti non potevano che ripetersi e, di conseguenza, conoscere il passato significava conoscere il futuro e sapere come agire nel presente. Si pensi all'immagine mentale e grafica del tempo che, sia presso gli aztechi sia presso i maya, coincideva con la ruota o ad alcune cronache del *Chilam Balam* in cui fatti già accaduti vengono riferiti a volte al passato e a volte al futuro, sotto forma di profezie.

Gli aztechi dedicavano gran parte del loro tempo ad interpretare segni attraverso tre forme di divinazione che si basavano su un assunto fondamentale: tutto è già deciso, tutto ciò che avviene nel presente e che avverrà nel futuro è già scritto nel passato. Nessun evento

²⁶⁶ Per le ragioni che mi hanno spinto a compiere questa scelta rimando al prossimo paragrafo.

poteva verificarsi se non era stato prima profetizzato nel passato e tutti gli eventi profetizzati dovevano necessariamente realizzarsi.

La prima forma, la *divinazione ciclica*, era legata al calendario religioso composto da tredici mesi formati da venti giorni, ciascuno dei quali aveva un suo carattere, fasto o nefasto, che veniva 'acquisito' dalla persona nata in quel giorno. Il sacerdote della comunità, che era l'interprete di professione, poteva, dunque, conoscere il destino del neonato in base al giorno di nascita. Solo eccezionalmente l'uomo poteva opporsi al destino che gli era stato preannunciato.

La seconda forma di divinazione consisteva nell'*interpretazione dei presagi*: ogni avvenimento che si discostava anche minimamente dall'ordinario veniva interpretato come il presagio di un altro avvenimento futuro, in genere portatore di sventure.

La terza forma di divinazione consisteva nelle *profezie*, previsioni di quanto sarebbe accaduto attraverso l'interpretazione di segni che, se tardavano a manifestarsi, venivano sollecitati recandosi dall'indovino di professione.

Gli aztechi, dunque, interpretavano il presente come una realizzazione di profezie elaborate nel passato. Molte venivano, in realtà, inventate *ad hoc* e a posteriori. Il motivo principale risiede nel fatto che la società mesoamericana era dominata da un principio categorico, quello dell'*ordine*: ciascuno occupava un proprio posto e svolgeva determinate funzioni, ciascun evento si compiva secondo quanto era stato profetizzato nel passato, non c'era alcuna possibilità di improvvisazione o di scostamento da questo ordine. Di conseguenza, di fronte al verificarsi di un evento inatteso e inspiegabile, le profezie spesso venivano appositamente 'fabbricate'.

Todorov sostiene che gli indiani furono facilmente sconfitti perché la forma di comunicazione degli spagnoli, *inter-umana*, si rivelò 'superiore' rispetto a quella degli aztechi, che prediligevano, invece, una forma di *comunicazione col mondo sociale*, naturale e religioso che avveniva nelle forme di divinazione descritte.

Questa forma di comunicazione non escludeva la possibilità di conoscere i fatti, ma comprometteva fortemente la comunicazione inter-umana: nella *Relación de Michoacán* si legge che Moctezuma²⁶⁷ usava inviare spie nel campo nemico e che venne a conoscenza dell'arrivo degli spagnoli mentre questi ultimi ignoravano ancora l'esistenza degli aztechi; tuttavia egli fu incapace di comunicare con i nuovi venuti, che pure gli inviavano dei messaggi, e dichiarò più volte di non voler parlare con loro. Anche quando saranno

²⁶⁷ Todorov ricorda che il capo di Stato era chiamato *tlatoani*, «colui che possiede la parola»; l'imperatore, quindi, era (doveva essere) un esperto nell'interpretazione dei segni.

gli aztechi a tentare di comunicare con gli spagnoli, i loro messaggi risulteranno inefficaci: Moctezuma invierà loro dell'oro per tenerli lontani, ma sortirà l'effetto contrario; altri capi offriranno le loro donne agli spagnoli inducendoli ancor più a restare; gli spagnoli verranno minacciati di essere sacrificati e mangiati (e così accadde per taluni di loro), ma ciò li spingerà a battersi con ancora maggior fervore perché l'alternativa alla vittoria sarebbe stata, come scrive Todorov, la pentola.

Accanto ai messaggi volontari anche quelli rituali, irrinunciabili per gli indios, produrranno effetti nefasti: le grida emesse dai guerrieri all'inizio di ogni battaglia permetteranno agli spagnoli di percepirne la presenza ed orientarsi meglio in territori impervi e sconosciuti; l'imperatore Cuauhtemoc, l'undicesimo e ultimo sovrano azteco, verrà arrestato dagli spagnoli perché per fuggire userà una nave riccamente ornata con insegne regali, facilmente individuabile; i capi dei vari eserciti verranno decimati da Cortés perché resi riconoscibili dai loro scudi d'oro.

L'incapacità degli aztechi di comunicare con gli spagnoli porterà un'altra conseguenza negativa: essi non riusciranno più a comunicare nemmeno con gli altri popoli indiani che, vedendo l'impotenza dei loro dominatori, decideranno di allearsi con i nuovi venuti. Moctezuma sapeva comunicare con i capi dei popoli sottomessi, ma a causa dell'arrivo degli spagnoli, che sconvolsero l'ordine in modo inatteso e imprevedibile, il sistema di comunicazione azteco venne totalmente sconvolto.

Quando gli aztechi vogliono interpretare il presente non si rivolgono agli esperti di comunicazione inter-umana, ma ai sacerdoti-indovini, esperti della comunicazione col mondo.

In molte fonti si legge che gli aztechi sapevano che nuove genti (a volte identificate come dèi) sarebbero arrivate e li avrebbero vinti. Anche queste profezie, però, furono inventate a posteriori per ristabilire l'ordine, per rendere il presente intelligibile, per interpretare i fatti nuovi e inattesi non come umani, ma inserendoli in una rete di rapporti sociali, naturali e divini; i nuovi eventi venivano così 'addomesticati' in modo che la Conquista potesse essere concepita secondo le loro esigenze, potesse essere resa 'accettabile' perché già annunciata nel passato. Queste profezie, rassicuranti per un verso, si riveleranno fatali per gli aztechi a causa del loro effetto paralizzante: come ho già scritto, per loro non ci si poteva opporre a ciò che era già stato annunciato.

Il modo di comunicare degli aztechi differiva da quello spagnolo anche da un altro punto di vista: nella comunicazione orale essi privilegiavano la parola rituale (le cui forme e funzioni erano minuziosamente regolamentate) che si acquisiva attraverso gli

huehuetlatolli, discorsi rituali più o meno lunghi che venivano imparati a memoria e che fungevano da custodi di leggi, norme e valori da trasmettere da una generazione all'altra, a scapito della parola 'improvvisata'. La parola *huehuetlatolli* significa letteralmente "le parole degli antichi": i discorsi rituali provenivano dal passato e così la loro interpretazione era, ancora una volta, dominata dal passato, non dal presente.

Gli aztechi non avevano la scrittura, ma avevano i *Codici aztechi*²⁶⁸ (arricchiti a posteriori per far rientrare nell'ordine un qualche evento inatteso), raccolte di disegni stilizzati e pittogrammi che facevano riferimento all'esperienza del mondo. Moctezuma stesso vi si rivolgerà per conoscere le future mosse degli spagnoli e per interpretare il presente perché per un azteco la ripetizione degli eventi prevaleva sempre sull'inatteso, sullo sconosciuto, sull'inaudito.

Todorov si è chiesto se gli spagnoli non abbiano sconfitto gli indiani con l'aiuto dei segni. La risposta che si dà è affermativa. Gli indiani non ritenevano i segni come un'arma destinata a manipolare gli altri, ma come uno strumento per descrivere e rappresentare fedelmente le cose del mondo sociale, naturale e divino. Ciò giocherà a loro sfavore perché, invece, gli spagnoli utilizzeranno i segni per orientare la loro interpretazione degli eventi, ad esempio avvalorando l'idea indigena che essi fossero dèi²⁶⁹.

Resta da chiarire in quale modo questi argomenti integrino le tre ipotesi di spiegazione che l'autore aveva precedentemente analizzato e che ho riportato nel testo-stimolo²⁷⁰.

Il comportamento ambiguo di Moctezuma fu fortemente influenzato dalla sua incapacità di comunicare con gli spagnoli dal punto di vista inter-umano, dalla sua incapacità di interpretare i segni e dal suo essere legato al passato. L'aver profetizzato - anche se a posteriori, per ripristinare l'ordine e rendere il presente intelligibile e più accettabile - l'arrivo degli spagnoli porterà lui e il suo popolo all'immobilità perché tutto ciò che era stato profetizzato doveva necessariamente compiersi.

L'alleanza dei popoli sottomessi con gli spagnoli può essere compresa non solo ricorrendo all'argomento del malgoverno degli aztechi, ma comprendendo che essa è stata determinata dalla vittoria dei nuovi arrivati sul piano della comunicazione: avendo perduto il controllo della comunicazione, gli aztechi hanno perduto la loro vera fonte di

²⁶⁸ I *Codici aztechi* più importanti sono il *Codice Borbonicus*, il *Codice Boturini*, il *Codice Mendoza*, il *Codice Fiorentino*, il *Codice Osuna*, il *Codice Aubin*, il *Codice Magliabechiano*, il *Codice Cozcatzin*, il *Codice Ixtlilxochitl* e il *Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis*.

²⁶⁹ Si legga, nel capitolo *Cortés e i segni*, il mito di Quetzalcoatl: Cortés fu identificato con il dio tornato a riprendersi il suo regno.

²⁷⁰ Si veda il prossimo paragrafo.

potere (i sacerdoti-interpreti, gli indovini e l'imperatore stesso erano depositari del potere proprio per la funzione che svolgevano).

Anche l'ipotesi della superiorità militare degli spagnoli è in stretta relazione con le regole della comunicazione rituale azteca: le urla prima dell'attacco, l'esibizione degli ornamenti regali o degli scudi d'oro dei capi militari furono determinanti per la loro disfatta.

Cortés seppe comprendere appieno la cultura e il modo di comunicare degli aztechi e usò questa sua profonda conoscenza per conquistarli.

Oggi si tenta di valorizzare nuovamente, sostiene Todorov, la comunicazione col mondo nella consapevolezza che è necessaria per integrarsi con esso:

L'incontro di Moctezuma con Cortés, degli indiani con gli spagnoli, è prima di tutto un incontro umano; e non vi è da stupirsi se gli specialisti della comunicazione umana riportano la vittoria. Ma questa vittoria [...] reprime e soffoca profondamente la comunicazione dell'uomo col mondo e crea l'illusione che ogni comunicazione sia una comunicazione interumana [...]. Vincendo da un lato, l'europeo perdeva dall'altro; imponendo il suo dominio su tutto il globo in forza della sua superiorità, egli schiacciava in se stesso la capacità di integrazione col mondo. Nei secoli seguenti l'europeo sognerà il buon selvaggio; ma il selvaggio era morto o era stato assimilato, e quel sogno era condannato alla sterilità. La vittoria era già gravida della sconfitta; ma Cortés non poteva saperlo. (Todorov, 2014, p. 119)

Per quanto riguarda l'aspetto più propriamente linguistico del saggio voglio, di seguito, esaminare l'uso dei tempi e dei modi verbali, il lessico e lo stile espositivo.

Nell'intero saggio, come nel brano che ho estratto per la prova, il tempo dominante è un tempo commentativo, il presente indicativo. Todorov ne fa ampio uso perché egli svolge il suo lavoro di ricerca nel presente, nel presente costruisce informazioni a partire dai documenti, analizza, commenta e interpreta; si proietta nel passato per trovare indizi sui quali poter ragionare nel presente. Anche quando riporta i fatti - ad esempio le grandi tappe della Conquista del Messico nel capitolo *Le ragioni della vittoria* («La spedizione di Cortés, nel 1519, è la terza che tocca le coste messicane; vi partecipano alcune centinaia di uomini. Cortés è inviato dal governatore di Cuba; ma, dopo la partenza delle navi, quest'ultimo cambia parere e cerca di far tornare indietro Cortés. Questi sbarca a Vera Cruz e dichiara di trovarsi sotto la diretta autorità del re di Spagna. [...]», p. 66) - impiega il presente per attualizzarli, per annullare la distanza temporale e, azzarderei, morale, tra il presente e quel passato che sente vicino.

L'uso di questo tempo verbale, come già sottolineato, comporta un maggior coinvolgimento del lettore, chiamato ad assumere uno stato di tensione, a seguire con attenzione le costruzioni e i ragionamenti dello storico. L'autore vuole persuadere, anche

emotivamente, il lettore della bontà del suo operato, della sua costruzione e delle sue idee (ad esempio quella relativa al tema-problema analizzato nella parte *Conquistare* e riportato nel testo somministrato agli studenti) e ha bisogno della sua partecipazione attiva.

Si trovano verbi coniugati al presente indicativo anche in corrispondenza delle descrizioni e il motivo è sempre lo stesso: attualizzare il passato, avvicinarlo a sé (*sé* inteso sia come lettore sia come autore: entrambi possono entrare così in una più stretta relazione con le informazioni veicolate dal testo che sta leggendo, nel caso del lettore, e dal documento che sta studiando, nel caso dello storico) e cercare di comprenderlo da nuovi punti di vista. Ad esempio Todorov usa il presente quando descrive le forme di divinazione: «Sappiamo, grazie ai testi dell'epoca, che gli indiani dedicano gran parte del loro tempo e delle loro forze all'*interpretazione* dei messaggi, e che questa interpretazione ha forme notevolmente elaborate, legate alle varie specie di divinazione. [...]» (p. 77).

Spesso l'autore ricorre anche al futuro semplice (altro tempo commentativo) per anticipare informazioni che darà in seguito attribuendo così ulteriori significati ai fatti di cui sta trattando: «La battaglia più difficile è quella impegnata contro i tlaxcaltechi, che tuttavia diventeranno, in seguito, i suoi migliori alleati» (pp. 66-67).

È interessante, a questo punto, effettuare un confronto tra i tempi impiegati da Todorov e quelli impiegati nelle citazioni che rappresentano un diverso modo di scrivere la storia da parte dei rispettivi autori.

Nella pagina successiva a quella appena ricordata, ad esempio, viene riportata una citazione tratta dalle cronache di Durán: «Dopo la nascita di un bambino o di una bambina, il padre o i genitori del neonato andavano immediatamente a visitare gli astrologi, gli stregoni e gli indovini, che esistevano in gran numero, chiedendo loro di accertare il destino del bambino o della bambina appena nati» (p. 78). Per descrivere gli usi aztechi Durán non ricorre al presente, come fa Todorov, ma ad un tempo narrativo, l'imperfetto, perché il suo scopo è ricostruire lo sfondo, descrivere per trasmettere informazioni senza procedere al loro commento o alla loro interpretazione.

Allo stesso modo, per raccontare i fatti, nelle citazioni viene spesso usato il passato remoto - altro tempo narrativo - e non il presente storico (ad esempio, sempre in una citazione tratta dalle cronache di Durán, si legge: «Moctezuma chinò la testa e, senza dir parola, la mano sulla bocca, restò a lungo come morto, o muto, perché non poté parlare né rispondere», p. 86): lo scopo era quello di fare la cronaca di ciò che era accaduto mantenendo le distanze tra passato e presente.

Nel saggio si incontra anche il condizionale (modo narrativo), ma il suo impiego è quasi sempre interno alle citazioni. Todorov lo usa nel corpo della sua trattazione quando, ad esempio, propone di attribuire l'appellativo di *meticcio culturale* a Durán («Diego Durán, dominicano che simpatizza per gli indiani e (si potrebbe dire) meticcio culturale [...]», p. 72) oppure per evidenziare un vuoto cognitivo («Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore», righe 24-26 del testo-stimolo).

Dal punto di vista lessicale il saggio di Todorov è ricchissimo di termini specialistici che la maggior parte degli studenti di scuola secondaria di primo grado sicuramente non conosce (solo per fare alcuni esempi: *simbolizzazione*, *setaioli*, *guerra batteriologica*, *imprimatur*, *tautologica*, *postulato*, *assimilazione*, *categorie valutative*, *colonialista*, *schiaivista* ecc.).

Anche lo stile espositivo, che alterna citazioni, commenti, ricapitolazioni, domande, interpretazioni - e che, quindi, rende molto evidenti il percorso seguito e i ragionamenti dello storico -, può risultare complesso per studenti di scuola secondaria di primo grado che ignorino l'epistemologia e le forme discorsive proprie della disciplina.

Soprattutto le citazioni possono creare problemi perché, per la maggior parte, sono tratte da documenti risalenti all'epoca della Conquista o addirittura a periodi precedenti, quindi lessico, sintassi e canoni stilistici sono quelli caratteristici dell'epoca in cui sono stati redatti e sono molto distanti dal linguaggio degli studenti. Tuttavia credo che il supporto dell'insegnante e un'accorta selezione delle parti più adatte ai giovani lettori possano essere di grande aiuto.

Nel capitolo da cui ho tratto il testo-stimolo il lessico utilizzato dall'autore non presenta particolari difficoltà (anche perché le citazioni sono in numero proporzionalmente inferiore rispetto a quanto accade in altre parti del saggio) e anche la prosa è abbastanza scorrevole e lineare, soprattutto in ragione dell'obiettivo che l'autore si è posto: persuadere il lettore attraverso un'argomentazione ben strutturata.

Sebbene molti, come ricordato da Crovetto (2014), abbiano criticato il saggio perché impostato in modo scarsamente storico, credo di aver messo in evidenza che esso possiede le principali caratteristiche che, in base all'analisi effettuata nel terzo capitolo, ne fanno un testo storiografico esperto a tutti gli effetti.

Nonostante le obiettive difficoltà questo saggio potrebbe essere proficuamente impiegato in un contesto didattico. Se si guarda al suo nucleo argomentativo non si può negarne il valore: Todorov ha saputo, attraverso un'argomentazione convincente, basata su una

diversa interpretazione di una fonte già nota, arricchire e in parte modificare conoscenze elaborate in precedenza, ampliando così il nostro orizzonte cognitivo.

7.5.4.2. *Analisi del brano selezionato per la prova*

Ho estratto il testo della terza prova dal primo capitolo della seconda parte intitolato *Le ragioni della vittoria*. Nella sua versione integrale il capitolo si sviluppa in circa 12 facciate e 3885 parole. Il testo sottoposto agli studenti si sviluppa in 2 facciate e 956 parole (esclusa l'introduzione); per dimensioni è, quindi, circa un quarto del testo iniziale. L'indice di leggibilità Gulpease, calcolato per la versione integrale e per la versione ridotta, risulta identico ed è pari a 44. Poiché l'indice è inferiore a 60, il testo si presenta molto difficile per gli studenti di terza media.

Come si può facilmente dedurre dal titolo, si tratta di un capitolo a dominanza argomentativa. In particolare l'autore sviluppa il suo discorso dando vita ad un'*argomentazione a sostegno di una spiegazione*: egli sostiene cioè una sua tesi in merito alle cause che hanno portato alla facile e rapida vittoria di Cortés su Moctezuma e sugli aztechi. Il suo scopo è quello di persuadere il lettore della bontà della sua costruzione o, almeno, di generare in lui una riflessione.

Sia nel testo-stimolo sia nel capitolo sorgente l'autore passa in rassegna i tre fattori ritenuti dalla tradizione sufficienti per spiegare il fatto. Si tratta di ipotesi di spiegazione condivise dalla maggior parte degli storici che non hanno ritenuto necessario proseguire ulteriormente nella ricerca. Todorov, invece, assume la materia come ancora controversa, bisognosa di essere dipanata; egli è spinto dal bisogno di costruire un sapere completo, coerente e integrato e cerca di colmare quelle che considera lacune nella conoscenza attraverso l'argomentazione, esponendo solo alla fine del capitolo una sua ipotesi di spiegazione.

Il tema-problema è chiarito sin dall'inizio («Come si spiega che Cortés, alla testa di poche centinaia di uomini, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma, che disponeva di centinaia di migliaia di guerrieri?», righe 1-2) e l'autore manifesta subito l'intenzione di volerlo affrontare costruendo un dialogo a più voci: specifica, infatti, che, per poter dare una risposta al quesito posto inizialmente, si avvarrà di una copiosa 'letteratura' che include i rapporti di Cortés, le cronache spagnole e i racconti indigeni (righe 3-5).

Anche nel brano che ho selezionato, come nel testo sorgente, trovano posto le 'voci' delle fonti e della tradizione, soprattutto attraverso citazioni (un passo tratto dalle cronache di

Díaz, uno tratto dalle cronache di Gómara e due tratti dalle cronache di Durán) e parafrasi, seppur generiche («alcune cronache», riga 17; «racconti indiani», riga 67). Le citazioni, come ho già scritto nelle analisi degli altri due brani, danno la possibilità all'autore di mostrare il suo lavoro e al lettore di verificarlo e giudicarlo.

La 'voce' che accompagna, seleziona e organizza tutte le altre è, ovviamente, quella di Todorov, che fa sentire sin dall'inizio la sua presenza: scrivendo in prima persona, egli delimita il tema, dichiara i suoi intenti, chiarisce in quale modo utilizzerà la 'letteratura' a sua disposizione, invita il lettore a seguirlo nel suo percorso di ricerca per trarre, insieme a lui, delle conclusioni. Quello che ne risulta è un testo plurivoco e pluridiscorsivo.

Todorov coinvolge il lettore sin dall'inizio: quando scrive del problema posto dai racconti indiani (righe 6-8), ad esempio, lo mette in guardia sul fatto che sia nel caso in cui quei testi siano stati scritti dagli spagnoli sia nel caso in cui siano stati scritti dai messicani (molto tempo dopo la Conquista perché gli aztechi non avevano sviluppato la scrittura), potrebbero aver subito l'influenza dei conquistatori. Non nascondendo le criticità del suo lavoro, se ne assume la piena responsabilità e ne sottolinea l'attendibilità.

Tra le 'voci' accolte nel testo quella della tradizione viene veicolata essenzialmente dalle tre ipotesi di spiegazione. Sebbene non fornisca riferimenti puntuali, la tradizione cui Todorov si riferisce gli è vicina nel tempo: lo confermano l'impiego del presente indicativo (in forma passiva) e dell'avverbio di tempo *correntemente* («Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés», righe 9-10).

L'autore fa, a questo punto, una scelta importante, che va a garanzia dell'attendibilità del suo discorso: pur non citando i nomi dello/degli storico/i che hanno sostenuto le tre ipotesi né i titoli dei testi in cui esse sono state esposte, le esamina una alla volta, riportando per ciascuna non i discorsi elaborati da altri, ma, più direttamente, gli argomenti a sostegno (già individuati dalla tradizione) che coincidono essenzialmente con citazioni (che, ricordo, sono argomenti d'autorità che aumentano l'effetto di presenza e di concretezza) e parafrasi della 'letteratura' di cui parla ad inizio capitolo. In questo modo non si limita a scrivere chi ha affermato cosa, ma analizza nuovamente i documenti che altri hanno già selezionato, vaglia accuratamente le testimonianze e procede con scrupolo nella sua ricerca, così da arrivare lui stesso a riformulare le stesse ipotesi mettendone in rilievo i punti di forza e di debolezza e rendendo partecipi i lettori della genesi e dello sviluppo del suo ragionamento.

Per quanto riguarda la prima ipotesi di spiegazione - la conquista di Cortés è stata facilitata dal comportamento esitante di Moctezuma²⁷¹ -, come argomenti a sostegno vengono riportate due citazioni (una tratta dalle cronache di Bernal Díaz e una tratta dal testo di Gómara relative ad alcuni fatti che dimostrano il comportamento ambiguo del sovrano, la prima, e all'impossibilità di giudicare le azioni dell'imperatore, la seconda) e una parafrasi del contenuto di alcune cronache (Moctezuma è tormentato dal senso di colpa perché gli aztechi si erano presentati come i legittimi successori dei toltechi pur essendo, in realtà, degli usurpatori), non si sa se messicane o spagnole perché l'autore non fornisce le informazioni necessarie per poterle identificare.

Todorov dichiara (righe 23-26) di non essere in grado di valutare Moctezuma a causa della mancanza di documenti (e, stando a come l'autore impiega il pronome personale *ci*, nemmeno gli altri studiosi della materia avrebbero dovuto/dovrebbero formularne: «Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore [...]», righe 24-26). Il riconoscimento esplicito dei limiti imposti dalla mancanza di fonti e l'esposizione dei giudizi avanzati dai cronisti (che hanno, di volta in volta, presentato il sovrano azteco come uomo malinconico e rassegnato o come un sovrano oppresso dai sensi di colpa) è posto nuovamente a garanzia dell'attendibilità del discorso.

In realtà Todorov fornisce un giudizio su Moctezuma nel momento in cui utilizza l'aggettivo *strano* («Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore [...]», righe 24-26): egli avrebbe potuto non usare alcun aggettivo astenendosi fino in fondo dal valutare.

Nel testo-stimolo che ho somministrato agli studenti ci sono anche altre parole che tradiscono le valutazioni dell'autore. Scrivendo del ruolo rivestito da Moctezuma nella sconfitta del suo popolo, Todorov usa la parola *male*: «Il personaggio di Moctezuma ebbe certamente la sua parte in questa non resistenza al male» (riga 30). Egli avrebbe potuto

²⁷¹ Apro, a proposito di questa ipotesi di spiegazione, una breve parentesi per riflettere su uno dei miti che può influenzare, tra gli altri, il percorso di ricerca degli storici come anche la scrittura del testo storiografico (Topolski, 1997). Mi sembra che la prima ipotesi di spiegazione si basi sul presupposto che le azioni dei grandi personaggi del passato, qual era appunto Moctezuma, possano essere condizioni uniche e determinanti per il verificarsi di fatti, stati di cose e via discorrendo (*mito dell'attivismo*). Mi spiego meglio: secondo la tradizione Cortés vinse facilmente e rapidamente perché Moctezuma, l'imperatore azteco, non seppe o non volle reagire tempestivamente. In questo modo la spiegazione ipotizzata si basa sul presupposto che le azioni dei 'grandi uomini' siano decisive (se non addirittura esclusive). Todorov, invece, sembra andare oltre affermando che Moctezuma, pur essendo l'imperatore, era affiancato da altri dirigenti: «Questo comportamento, al di là delle motivazioni culturali su cui ritornerò più avanti, ha forse delle ragioni più personali; su molti punti differisce da quello degli altri dirigenti aztechi» (pp. 67-68). Per un approfondimento su questo e su altri miti rimando a Topolski (1997, p. 98 e ss.).

usare termini più neutrali, ad esempio *spagnoli*, *Cortés* ecc., ma non lo ha fatto, a mio avviso, perché voleva comunicare un suo giudizio negativo sui conquistatori. Anche quando scrive che i successori di Moctezuma non ebbero più esitazioni davanti agli spagnoli, utilizza gli aggettivi *feroce* e *spietata* («[...] i suoi successori dichiararono immediatamente una guerra spietata e feroce agli spagnoli», righe 32-33) fornendo così una sua valutazione non supportata da dati.

La prima ipotesi di spiegazione per Todorov conosce un grande limite temporale che ne fa comprendere la non esclusività: se essa vale per la prima fase della campagna di Cortés, non vale per la seconda, che inizia con la morte di Moctezuma. Da quel momento in poi, infatti, i suoi successori non ebbero più alcuna esitazione e dichiararono guerra agli spagnoli.

Un altro fattore, secondo la tradizione, diventa in quel momento decisivo: lo sfruttamento, da parte di Cortés, dei contrasti interni tra le popolazioni che allora vivevano sul suolo messicano che gli erano valsi migliaia di alleati indiani (soprattutto tlaxcaltechi). Gli aztechi avevano conquistato quelle terre e avevano sottomesso i popoli che vi abitavano, secondo quanto riferito da Durán (righe 44-49), rubando loro ciò che possedevano, violando o rapendo le loro donne, costringendoli a lavorare per loro come schiavi. Secondo la tradizione, quindi, gli aztechi erano stati conquistati e sottomessi con facilità e rapidità perché Cortés aveva trovato molti alleati nelle popolazioni da essi sottomesse. Queste ultime, pur rendendosi conto delle mire del conquistatore, erano già abituate alla sottomissione e, forse, secondo Durán, vedevano negli spagnoli dominatori più ‘umani’ («Erano il popolo più crudele e più diabolico che si possa immaginare nel modo di trattare i loro vassalli, ben peggiore del modo in cui gli spagnoli li trattavano e li trattano», righe 47-49).

L’ultima ipotesi di spiegazione derivata dalla tradizione - la superiorità degli spagnoli in materia di armi - diviene oggetto di contestazione da parte di Todorov che, stavolta, non riporta citazioni.

Il presupposto su cui essa si basa consiste nel fatto che l’esercito meglio equipaggiato e che si sposta più velocemente ha, di solito, la meglio. Sebbene gli argomenti portati a supporto dalla tradizione siano incontrovertibili nel contenuto - gli aztechi non conoscevano la lavorazione dei metalli (quindi le loro spade e armature erano meno efficaci di quelle spagnole), le loro frecce (non avvelenate) non potevano tener testa agli archibugi e ai cannoni degli spagnoli, si spostavano a piedi (gli spagnoli avevano i cavalli) o in canoe meno veloci dei brigantini spagnoli - essi risultano, per Todorov, insufficienti

per spiegare la facilità e la rapidità della conquista e parzialmente scorretti, così come è parzialmente scorretta la premessa: un esercito composto da poche centinaia di elementi, per quanto ben equipaggiato, ha ben poco gioco contro un esercito di centinaia di migliaia di guerrieri.

L'autore elenca una serie di contro-argomenti che gli permettono di respingere, almeno in parte, la terza ipotesi: il rapporto numerico era comunque a favore degli aztechi, gli archibugi e i cannoni a disposizione degli spagnoli erano pochi, la potenza delle loro bombe non era paragonabile a quelle di oggi e le polveri da sparo erano spesso bagnate. Alla fine del brano (che coincide con la fine del capitolo sorgente), l'autore dichiara di non voler negare l'importanza di questi tre fattori - facendo così una *concessione* -, ma di voler cercare un fondamento comune, un elemento unificatore che possa permettere di comprenderli aggiungendone altri.

Todorov prende, a questo punto, in considerazione un passo del *Chilam Balam* che riporta attraverso le parole di Durán: «Essi chiesero agli dèi di assisterli e di conceder loro la vittoria sugli spagnoli e sugli altri loro nemici. Ma doveva essere troppo tardi, perché non ebbero più risposta dai loro oracoli; pensarono allora che gli dèi fossero diventati muti o fossero morti» (righe 69-72).

Valutato in Occidente come poco importante e scambiato per una formula poetica, il passo mette in evidenza un elemento che fungerà da base per la formulazione dell'ipotesi dell'autore. Tutto è avvenuto perché gli aztechi hanno perduto il controllo della comunicazione: non era rimasto più nessuno in grado di interpretare i segni, gli dèi non parlavano più, non ascoltavano le invocazioni di aiuto degli aztechi contro gli spagnoli e gli altri loro nemici e, forse, erano morti. L'ipotesi di spiegazione avanzata da Todorov, che va ad integrare e a completare le altre tre, ha, quindi, a che fare con la crisi del sistema di comunicazione degli aztechi.

Nel brano Todorov si esprime spesso in prima persona, singolare e plurale. Impiegando la prima singolare sottolinea ancor più la sua presenza assumendosi la piena responsabilità delle scelte effettuate, delle critiche mosse («Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori [...]», riga 62), della tesi avanzata («In questo modo, sarò portato a prendere alla lettera una risposta, sulle ragioni della conquista-disfatta, che si trova nelle cronache indigene e che finora è stata trascurata in Occidente, dove la si è scambiata evidentemente per una formula poetica», righe 64-67) e riconoscendo i limiti e il valore congetturale del suo lavoro («Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura...», riga 3). Usando la prima plurale mira a coinvolgere il lettore nel percorso

di ricerca e nel ragionamento che porta avanti («Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés», righe 9-10)²⁷².

L'autore si esprime anche attraverso il "si" *impersonale*. Nelle frasi «In alcune cronache, Moctezuma è presentato come un uomo malinconico e rassegnato; si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della storia azteca più antica» (righe 17-19) e «In questo modo, sarò portato a prendere alla lettera una risposta, sulle ragioni della conquista-disfatta, che si trova nelle cronache indigene e che finora è stata trascurata in Occidente, dove la si è scambiata evidentemente per una formula poetica» (righe 64-67), lo usa per prendere le distanze da una tradizione che considera non completamente attendibile e/o completamente contestabile; nella frase «Alle esitazioni di Moctezuma durante la prima fase della conquista, alle divisioni interne fra i messicani durante la seconda, si aggiunge spesso un terzo fattore: la superiorità degli spagnoli in materia di armi» (righe 51-53) richiama una tradizione che criticherà.

Aver introdotto il tema dell'uso delle persone verbali porta a soffermare l'attenzione sui modi e sui tempi di cui l'autore si serve.

Il brano che ho estratto, così come il capitolo sorgente, è dominato da un tempo commentativo, il presente indicativo. Todorov lo impiega per comunicare le sue intenzioni e il modo in cui intende procedere («Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune che permetta di coglierne l'articolazione e di comprenderli, aggiungendone altri ai quali mi sembra si sia prestata minore attenzione», righe 62-64), per esporre i suoi dubbi e le sue convinzioni («È possibile che questo complesso di colpa abbia fatto immaginare a Moctezuma che gli spagnoli fossero i diretti discendenti degli antichi toltechi, venuti a riprendersi i loro beni? È impossibile affermare con certezza che Moctezuma vi abbia creduto», righe 22-24), per richiamare quanto, della tradizione, ritiene attendibile e fa suo o quanto ritiene dubbio («Ma questa spiegazione vale solo per la prima metà della campagna di Cortés [...]», riga 31; «Durante la seconda fase della guerra, un altro fattore comincia a svolgere un ruolo decisivo [...]» righe 34-35; «Le sue unità sembrano composte, non di rado, da dieci cavalieri spagnoli e diecimila combattenti indiani!» righe 37-38), per descrivere stati di cose («Il Messico di allora non è uno Stato omogeneo, ma un conglomerato di popolazioni sottomesse dagli aztechi, i quali occupano il vertice della piramide», righe 41-43; «Gli

²⁷² Il coinvolgimento del lettore si realizza anche attraverso l'uso dei pronomi personali («Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore» (righe 24-26).

aztechi non conoscono la lavorazione dei metalli, le loro spade e le loro armature sono meno efficaci; le frecce (non avvelenate) non valgono gli archibugi e i cannoni degli spagnoli. Nei loro spostamenti questi ultimi sono molto più rapidi: su terra hanno a disposizione i cavalli, mentre gli aztechi sono sempre a piedi; sull'acqua si sono costruiti dei brigantini [...]», righe 53-57) e per raccontare i fatti nella forma del presente storico («Inizialmente gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono affatto impressionati dalle sue mire conquistatrici, perché questi indiani sono già stati conquistati e colonizzati dagli aztechi», righe 39-41).

Usando questo tempo commentativo l'autore accorcia le distanze tra il passato e il presente, tra sé e quel passato di cui si sente parte, che percepisce nella sua vicinanza psicologica (ho chiarito il perché nel paragrafo precedente quando ho parlato della notabilità del tema scelto). Allo stesso tempo, attraverso di esso, richiama il lettore alla partecipazione e all'impegno attivo: egli dovrà entrare in comunione con l'autore e con quel passato che quest'ultimo sta tentando di costruire.

Tra i tempi commentativi l'autore impiega anche il futuro semplice, sia per portare il lettore a conoscenza delle sue prossime mosse («Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura [...]», riga 3) sia per anticipare un fatto futuro rispetto a quelli di cui sta trattando, attribuendo così ad essi un ulteriore significato («Inizialmente gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono affatto impressionati dalle sue mire conquistatrici, perché questi indiani sono già stati conquistati e colonizzati dagli aztechi. Il Messico di allora non è uno Stato omogeneo, ma un conglomerato di popolazioni sottomesse dagli aztechi, i quali occupano il vertice della piramide. Cortés apparirà spesso come il male minore, quasi come un liberatore» righe 39-43; «[...] sull'acqua si sono costruiti dei brigantini, la cui superiorità sulle canoe indiane avrà un ruolo decisivo nella fase finale dell'assedio di Città del Messico», righe 57-58).

I tipici tempi narrativi, passato remoto e imperfetto, sono, invece, prevalenti nelle citazioni tratte da opere in cui la storia assume forma di narrazione. Todorov le introduce sempre col presente indicativo («Bernal Díaz così descrive la condotta del sovrano azteco [...]», righe 11-12; «Scriva Gómara, cappellano e biografo di Cortés [...]», riga 26; «Diego Durán, domenicano che simpatizza per gli indiani, scopre la somiglianza nel momento stesso in cui biasima gli aztechi [...], righe 44-45») al fine di attualizzare il discorso e di guidare l'attenzione del lettore, che ora può 'distendersi', ad ascoltare la voce delle fonti. L'imperfetto, tempo della descrizione, viene utilizzato dall'autore per rappresentare lo sfondo, le azioni continuative («Gli aztechi saccheggiavano e

depredavano i villaggi, spogliavano gli abitanti dei loro abiti, li picchiavano, li privavano di ogni loro avere e li disonoravano; distruggevano le semine e infliggevano ogni sorta di danni e sofferenze. Erano il popolo più crudele e più diabolico che si possa immaginare nel modo di trattare i loro vassalli, ben peggiore del modo in cui gli spagnoli li trattavano e li trattano», righe 45-49); il passato remoto, tempo delle narrazioni, viene impiegato da Todorov per rappresentare le azioni puntuali, i fatti che si succedono («Essi chiesero agli dèi di assisterli e di conceder loro la vittoria sugli spagnoli e sugli altri loro nemici. Ma doveva essere troppo tardi, perché non ebbero più risposta dai loro oracoli; pensarono allora che gli dèi fossero diventati muti o fossero morti», righe 69-72).

La presenza del passato remoto non è limitata alle citazioni, anche Todorov usa questo tempo per raccontare i fatti, sebbene, come si è visto, prediliga il presente: «[...] Moctezuma morì nel bel mezzo degli avvenimenti; i suoi successori dichiararono immediatamente una guerra spietata e feroce agli spagnoli» (righe 32-33).

Nel testo si incontra anche il condizionale, altro modo narrativo che nel periodo «Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore» (righe 24-26) sottolinea un vuoto cognitivo.

Il principio organizzativo del brano, e del capitolo da cui l'ho tratto, è il *tempo logico*, interno al testo, non il tempo cronologico-lineare: l'autore si muove tra passato e presente, non è 'schiavo' del tempo, ma lo manipola in funzione dei suoi scopi. Nel presente pone dubbi, cerca piste, seleziona e ragiona; nel passato, veicolato in prevalenza dalle citazioni, cerca supporto, disconferme e delucidazioni.

Per quanto riguarda la tipologia dei verbi impiegati mi preme segnalare la presenza di diversi verbi che mirano a coinvolgere il lettore e ne stimolano l'identificazione oppure che sottolineano il percorso di ricerca dello storico: *cercare di trovare*, *sembrare*, *considerare*, *mancare* ecc.

Come ci si può attendere da un testo argomentativo, i legami prevalenti tra le proposizioni sono ipotattici. Tra le subordinate più frequenti troviamo oggettive, soggettive, relative e causali, come è ovvio che sia in un testo che espone ipotesi di spiegazione e, a sostegno delle stesse, riporta argomenti che chiariscono circostanze, specificano (ad esempio: «Il Messico di allora non è uno Stato omogeneo, ma un conglomerato di popolazioni sottomesse dagli aztechi, i quali occupano il vertice della piramide» righe 41-43), riportano informazioni più o meno certe (ad esempio: «[...] si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della

storia azteca più antica» righe 17-19), forniscono spiegazioni e individuano cause (ad esempio: «I nostri non poterono mai conoscere la verità, perché a quell'epoca non comprendevano la lingua [...]», righe 26-27).

La coordinazione è presente, ad esempio, nella citazione che descrive il modo di comportarsi degli aztechi nei confronti delle popolazioni sottomesse («Gli aztechi saccheggiavano e depredavano i villaggi, spogliavano gli abitanti dei loro abiti, li picchiavano, li privavano di ogni loro avere e li disonoravano; distruggevano le semine e infliggevano ogni sorta di danni e sofferenze» righe 45-47) oppure nel punto in cui l'autore vuole enfatizzare il fatto che, pur accogliendo la tradizione, la sua ricerca mira ad integrarla, ponendosi, però, allo stesso livello di importanza («Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune» righe 62-63).

Dal punto di vista lessicale sono presenti dei termini-concetto prettamente storici - quasi tutti appartenenti all'area politico-giuridico-militare come *guerra, conquista, conquistatori, sovrano, successori, dinastia, usurpatori, discendenti, documenti, popolo, popolazioni, esercito, alleati, cavalieri, colonizzati, Stato, vassalli, assedio, disfatta, cronache* - che possono creare difficoltà nella lettura. Credo comunque che l'ostacolo maggiore sia rappresentato, dal punto di vista linguistico, dalla costruzione sintattica e dalle scelte lessicali presenti nelle citazioni più che dal periodare dell'autore. Nonostante l'Indice Gulpease sia piuttosto basso, diversi periodi che compongono il testo (escluse le citazioni) contengono un unico verbo e, quindi, sono costituiti da un'unica proposizione, il che rende più agevole la lettura.

Come ho scritto nel paragrafo precedente, Todorov sviluppa la sua tesi e la supporta con diversi argomenti (sempre attraverso numerose citazioni) nel capitolo successivo a quello da me preso in esame. Nel testo della prova non ho potuto inserire estratti di questo capitolo per ragioni non solo di spazio e di tempo, ma perché ho valutato che il discorso portato avanti dall'autore si complicasse in maniera tale da rendere necessario l'intervento dell'insegnante.

Quando ho selezionato *Le ragioni della vittoria* per poi trarne il testo da somministrare agli studenti mi sono chiesta se avesse tutte le caratteristiche di un capitolo storiografico a dominanza argomentativa e credo che la risposta - affermativa - emerga dall'analisi che ho appena condotto e da quella fatta nel paragrafo precedente. Credo inoltre di poter affermare che Todorov, avendo verificato le ipotesi esistenti e avendo cercato di raggiungere un certo grado di consenso da parte della comunità professionale e dei lettori,

abbia dato vita a un'argomentazione *completa* (cfr. la definizione di argomentazione completa di Topolski nel paragrafo 3.12.7.).

In questo brano la persuasione del lettore viene perseguita sul piano razionale, mediante relazioni logiche che l'autore impone tra dati ed elementi di prova che non solo sono confermati da più fonti, ma coincidono essenzialmente con esse²⁷³.

Pur avendo operato dei tagli, credo di aver fatto salva l'impostazione generale del testo sorgente e di aver ottenuto un brano autonomo e compiuto sia dal punto di vista contenutistico sia della struttura testuale. Riporto di seguito le parti che ho deciso di eliminare: 1) alcune citazioni simili nel contenuto a quelle che ho poi riportato nel brano per la rilevazione; 2) la parte in cui l'autore ripercorre brevemente le tappe della Conquista del Messico; 3) la parte in cui viene introdotto e sviluppato il concetto di *continuità* tra vecchi (gli aztechi) e nuovi (gli spagnoli) conquistatori (interessante passaggio, senza dubbio, ma che avrebbe richiesto troppo spazio e che comunque non mi è sembrato necessario ai fini della comprensione del testo-stimolo).

Credo che un testo storiografico di questo tipo possa dare avvio e alimentare molte discussioni e riflessioni in classe. In un contesto didattico, potendo contare su tempi più distesi e potendo intavolare un dialogo insegnante-studenti, la lettura del saggio non sarebbe limitata al breve brano della prova, ma si potrebbe allargare ad estratti di altre parti (soprattutto i capitoli in cui vengono analizzati i due modelli di comunicazione, quella inter-umana degli spagnoli e quella col mondo degli aztechi perché ciò permetterebbe di discutere di un tema, il rapporto uomo-ambiente, che è molto attuale e sentito dagli studenti) oppure a scritti di altri storici che hanno formulato ipotesi di spiegazione diverse da quella di Todorov.

7.5.5. Il Questionario Studente

7.5.5.1. Pianificazione e costruzione dello strumento

Ho elaborato il Questionario Studente per raccogliere dati relativi ad alcune variabili di sfondo che si trovano elencate in dettaglio nella Tabella 7.3. Rispetto al questionario somministrato nella prova pilota quello utilizzato per lo studio principale non presenta

²⁷³ Come ho già scritto, in altre parti del saggio la persuasione si realizza anche su un piano emotivo.

modifiche sostanziali: solo in alcuni casi ho proceduto a riformulazioni, cambiamenti di posizione delle domande, eliminazioni di qualche parola o cambiamenti lessicali²⁷⁴.

Nella versione per lo studio principale ho aggiunto due domande, la D11 (relativa alla provenienza dello studente e dei suoi genitori) e la D12 (relativa al periodo di tempo vissuto dallo studente in Italia). Le domande relative alla difficoltà dei testi e delle domande delle prove sono state eliminate e sostituite con la domanda D17 (relativa all'indicazione della sola prova più difficile).

Per la formulazione del questionario ho tenuto presenti le seguenti risorse:

- Questionario Studenti utilizzato nella rilevazione internazionale PISA 2012²⁷⁵
- Questionario Studenti utilizzato nella rilevazione internazionale Youth and History²⁷⁶
- Questionario Studenti utilizzato nelle rilevazioni nazionali INVALSI 2014 nella classe V della scuola primaria
- Questionario Studenti utilizzato nelle rilevazioni nazionali INVALSI 2014 nella classe II della scuola secondaria di II grado.

In alcuni casi ho utilizzato le domande nella stessa identica forma rispetto agli strumenti originari, in altri ho apportato modifiche (riformulazioni, modifiche terminologiche, semplificazione sintattica, riduzioni ecc.). Alcune domande sono state introdotte *ex novo* in ragione degli obiettivi della mia indagine.

²⁷⁴ In ragione dell'irrelevanza dei cambiamenti apportati allego, in *Appendice*, solo la versione utilizzata nello studio principale (Allegato 8).

²⁷⁵ L'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) viene promossa ogni tre anni dall'OCSE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), un'organizzazione internazionale di studi economici costituitasi nel 1961 di cui fanno attualmente parte 30 paesi industrializzati. L'obiettivo consiste nel misurare le competenze degli studenti quindicenni in matematica, scienze, lettura e problem solving. Per ulteriori informazioni rimando al sito Internet <http://www.oecd.org/pisa/>.

²⁷⁶ L'indagine comparativa internazionale *Youth and History* è stata realizzata fra il 1992 e il 1997 ed ha coinvolto circa 32.000 studenti di 9a classe e i loro insegnanti di storia di 27 paesi dell'area europea e mediterranea. Il focus d'indagine è stato la coscienza storica degli studenti frequentanti la scuola secondaria. Le 48 domande del questionario hanno inteso sondare: 1) l'importanza della religione e della politica; 2) l'interesse per la storia; 3) il senso della storia; 4) l'atteggiamento verso il futuro; 5) i fattori di cambiamento storico; 6) l'importanza attribuita ad alcuni fatti, processi e personaggi del passato; 7) le opinioni su temi quali l'immigrazione e l'integrazione europea; 8) la tutela del patrimonio storico-artistico. Per maggiori approfondimenti si vedano i contributi di Angvik e von Borries (1997), Cajani (1997) e Lastrucci (1998).

7.5.5.2. Variabili rilevate, finalità e origine formulazione

Nella Tabella 7.3. riporto un quadro sintetico delle variabili che ho sondato attraverso lo strumento, degli obiettivi che mi sono proposti di raggiungere attraverso le varie domande del questionario e dell'origine dei vari quesiti.

<i>Area d'indagine</i>	<i>Finalità</i>	<i>Domanda</i>	<i>Origine formulazione</i>
<i>Anagrafica</i>	Conoscere le caratteristiche degli studenti in merito a genere, età e provenienza territoriale (anche dei genitori per quanto riguarda la provenienza)	D9 Genere	
		D10 Età	
		D11a Luogo di nascita dello studente	Pisa 2012 modificato
		D11b Luogo di nascita della madre	Pisa 2012 modificato
		D11c Luogo di nascita del padre	Pisa 2012 modificato
<i>Background familiare e caratteristiche socio-economico-culturali di provenienza</i>	Rilevare il livello socio-economico-culturale della famiglia di provenienza	D12 Da quanti anni lo studente vive in Italia	Pisa 2012 modificato
		D13 Lingua parlata in casa	QS Invalsi V primaria 2014 modificato
		D14 Oggetti posseduti (computer, scrivania per studiare, enciclopedie, dvd, cd-rom, una camera propria, connessione a Internet, libri propri esclusi quelli scolastici)	QS Invalsi V primaria 2014 modificato
		D15 Libri che si trovano in casa	QS Invalsi V primaria 2014
		D16a Titolo di studio più elevato posseduto dalla madre	QS Invalsi classe II secondaria di II grado 2014 semplificato
	D16b Titolo di studio più elevato posseduto dal padre	QS Invalsi classe II secondaria di II grado 2014 semplificato	
<i>Carriera scolastica e abitudini di studio</i>		D3 Abitudini di studio a casa	<i>Ex novo</i>
		D8a Voto conseguito alla fine dell'a.s. precedente in Storia	Youth and History modificato
		D8b Voto conseguito alla fine dell'a.s. precedente in Italiano	<i>Ex novo</i>
<i>Autoefficacia</i>	Conoscere in quale modo lo studente percepisce se stesso e le sue capacità	D1 Senso di autoefficacia (capacità di apprendere e comprendere la storia, capacità di comprendere testi scritti in generale)	Mutuata da QS Invalsi V primaria 2014 (orientata in particolare alla Storia)
<i>Atteggiamenti nei confronti della storia</i>	Conoscere l'interesse degli studenti nei confronti della Storia, l'idea che ne hanno e gli obiettivi (cognitivi ed educativi) che credono si possano perseguire attraverso lo studio della storia	D2 Idee generali sulla storia	Youth and History lievemente riformulato. D2g introdotto <i>ex novo</i>
		D4 Interesse nei confronti della storia al di là dei momenti di studio	<i>Ex novo</i>
		D5 Utilità attribuita alla Storia (in termini di obiettivi)	<i>Ex novo</i> , tranne D5a (Youth and History)

<i>Area d'indagine</i>	<i>Finalità</i>	<i>Domanda</i>	<i>Origine formulazione</i>
<i>Attività didattiche</i>	Conoscere quali attività vengono svolte in classe e quali gli studenti desidererebbero svolgere	D7 Attività svolte durante le lezioni di Storia	Youth and History a volte riformulata. D7b/g/h/i/l/m introdotti <i>ex novo</i>
		D6 Attività che gli studenti desidererebbero svolgere durante le lezioni di Storia	Youth and History lievemente riformulata. D6c/g/i/l introdotti <i>ex novo</i>
<i>Informazioni sulla percezione della difficoltà delle prove sostenute</i>		D17 Indicazione della prova più difficile	<i>Ex novo</i>
		D18 Motivi per cui la prova indicata in D17 è sembrata più difficile	<i>Ex novo</i>

Tabella 7.3 - Area d'indagine, finalità e origine delle domande del Questionario Studente

7.5.5.3. Struttura del questionario

Sia il questionario messo a punto per la prova pilota sia quello perfezionato per lo studio principale sono composti da 18 domande.

Per quanto riguarda la tipologia e il numero delle domande e degli item faccio riferimento alla versione utilizzata per lo studio principale e li illustro nel seguente prospetto:

<i>Tipologia delle domande</i>	<i>Numero domande</i>	<i>Numero item</i>
Domande chiuse (tipo Likert a quattro intervalli) ²⁷⁷	7	52
Domande a scelta unica tra più alternative	8	12
Domande a risposta aperta univoca	1	1
Domande dicotomiche (Si/No)	1	6
Domande a scelta multipla tra più alternative	1	13
<i>Totale</i>	<i>18</i>	<i>84</i>

²⁷⁷ Si tenga presente che nel questionario studenti "Youth and History" le domande chiuse di tipo Likert erano a 5 intervalli: *totale disaccordo/parziale disaccordo/non so/parziale accordo/totale accordo* per le domande che chiedevano allo studente di esprimere il suo grado di accordo con le affermazioni veicolate dagli item; *molto poco/poco/abbastanza/molto/moltissimo* oppure *molto di rado/di rado/talvolta/spesso/molto* per le domande che chiedevano allo studente di quantificare. Nello strumento che ho costruito, invece, la scala è a 4 intervalli: *per niente d'accordo/poco d'accordo/abbastanza d'accordo/molto d'accordo* per le domande che chiedevano allo studente di esprimere il suo grado di accordo con le affermazioni veicolate dagli item; *per niente/poco/abbastanza/molto* per le domande che chiedevano allo studente di quantificare.

Capitolo 8

La prova pilota

Alla prova pilota hanno partecipato tre classi terze (su cinque in totale) di una scuola secondaria di primo grado sita in un paese in provincia di Roma (38° distretto), l'unica ad avermi dato la disponibilità tra le quattro contattate.

I vari strumenti che avevo messo a punto sono stati somministrati, a cura dei rispettivi docenti di Lettere, nel corso della penultima e dell'ultima settimana del mese di settembre 2015 (ciascun docente ha scelto i giorni in base alle proprie esigenze).

Non ho potuto somministrare direttamente le prove perché non ho avuto l'autorizzazione ad entrare in classe. Ho comunque effettuato diversi colloqui preliminari con i docenti coinvolti per spiegare loro gli scopi della ricerca, mostrare gli strumenti, accertarmi che gli studenti non avessero mai letto i brani e dare indicazioni sulle modalità di somministrazione.

Ho fornito a ciascuno di loro un foglio-promemoria nel quale avevo riportato anche le istruzioni da leggere ai partecipanti prima dell'inizio delle prove (cosa gli studenti potevano e non potevano fare). Ho tenuto in particolar modo a ribadire che sulle due facciate dedicate ai brani gli studenti avrebbero potuto scrivere, sottolineare, evidenziare, cerchiare parole-chiave ecc. Ho, inoltre, raccomandato agli insegnanti di sollecitare gli studenti a rispondere a tutte le domande e a ricontrollare, prima della consegna, di non averne omessa alcuna. Sullo stesso foglio i docenti avevano lo spazio necessario per indicare gli eventuali assenti e per segnare il numero progressivo che sul registro era assegnato agli alunni BES *certificati* i cui fascicoli non ho preso in considerazione per la revisione degli strumenti. Naturalmente i fascicoli sono stati distribuiti anche a questi alunni che hanno così avuto modo di svolgere le prove con e come i compagni.

Su ciascun fascicolo, in tutto cinque per partecipante, ho riportato un codice che corrispondeva al numero progressivo associato sul registro di classe ad ogni alunno più una lettera che indicava la sezione.

Ai docenti ho chiesto di segnare sui fascicoli di ciascun alunno l'orario di consegna per poter stabilire con maggiore precisione il tempo da concedere per lo svolgimento di ciascuna prova nello studio principale.

Non potendo effettuare personalmente osservazioni *in itinere* ho previsto, sempre nel foglio-promemoria, un ultimo spazio nel quale i docenti avrebbero potuto riportare eventuali domande, richieste, segnalazioni fatte dagli studenti durante e subito dopo lo svolgimento ed eventuali altre osservazioni sull'andamento delle prove.

I tempi assegnati per la prova pilota e i tempi minimo e massimo rilevati per la consegna risultano dal seguente prospetto:

	<i>Tempo massimo concesso</i>	<i>Tempo minimo impiegato</i>	<i>Tempo massimo impiegato</i>
Prova 1	60'	45'	60'
Prova 2	60'	25'	50'
Prova 3	60'	45'	60'
Prova <i>Lo sconosciuto</i>	40'	30'	35'
Questionario Studente	20'	10'	15'

Per lo svolgimento della prova INVALSI *Lo sconosciuto* ho assegnato un tempo inferiore a quello previsto per le altre prove poiché i Fascicoli delle Prove nazionali di Italiano somministrati a conclusione del primo ciclo d'istruzione sono costituiti da due brani con relativi test di comprensione e domande di grammatica da svolgersi in un tempo totale massimo di 75'. Ho quindi stimato che il tempo di 40' per la lettura e lo svolgimento del test di comprensione di un solo brano sarebbe stato (come poi si è verificato: la maggior parte degli studenti ha consegnato la prova dopo circa 30') sufficiente.

Il fascicolo consegnato agli alunni per ciascuna delle quattro prove conteneva il testo-stimolo e, a seguire, i quesiti con le alternative di risposta tra le quali scegliere o con lo spazio necessario per poter scrivere la risposta aperta.

I fascicoli sono stati distribuiti dai docenti uno per volta (solo alla fine del tempo concesso per la prima prova è stata distribuita la seconda e così via). Le prove sono state somministrate in due differenti giornate per un totale di due ore a giornata (compatibilmente con le esigenze dei docenti sono state utilizzate le prime ore).

Per ciascuna classe ho previsto un diverso ordine di somministrazione delle quattro prove in modo da poter controllare l'eventuale incidenza della stanchezza sui risultati. La prova *Lo sconosciuto* è stata somministrata da tutti in seconda giornata (in due classi *prima* e nella terza *dopo* la somministrazione dell'altra prevista per quel giorno) a causa del tempo necessario per la compilazione del Questionario Studente (20') che doveva necessariamente avvenire dopo lo svolgimento di tutte le prove.

8.1. Risultati della prova pilota: operazioni di immissione e di pulizia dei dati

Dopo la rilevazione ho costruito, utilizzando il programma Microsoft Excel[®], la matrice di dati necessaria per poi poter procedere alle analisi.

Il file ottenuto comprende cinque fogli: uno dedicato alla Prova 1, uno dedicato alla Prova 2, uno dedicato alla Prova 3, uno dedicato alla Prova *Lo sconosciuto* e uno dedicato al Questionario Studente.

In ciascuno dei cinque fogli la prima colonna ospita il codice corrispondente a ciascuno dei partecipanti, le caselle nella riga in alto il numero dell'item. In questo modo su ciascuna riga (esclusa quella di intestazione) si trovano il codice alunno e il numero o la lettera associati alla risposta fornita ai vari quesiti.

Dopo aver inserito i dati ho proceduto alle operazioni di pulizia (Lucisano, Salerno, 2002; Mastrorilli *et alii*, 2004) calcolando le frequenze di risposta per ciascuna domanda e per ciascuna prova in modo da verificare che non ci fossero caselle vuote e che i valori inseriti fossero tra quelli previsti per quella prova e quella domanda.

Visto il numero limitato dei partecipanti ho proceduto ad un nuovo controllo su tutti i fascicoli verificando che i dati del cartaceo corrispondessero a quelli inseriti nel file elettronico.

Dopo le operazioni di pulizia dei dati ho immesso nei fogli di lavoro le chiavi di correzione. Ho deciso, sia per la prova pilota sia per la prova principale, di assegnare 1 punto ad ogni risposta corretta e 0 punti ad ogni risposta errata, omessa o doppia non procedendo alla ponderazione dei punteggi né in funzione della difficoltà presunta dei vari item né in funzione della probabilità che gli studenti individuassero la risposta corretta in modo casuale. Il punteggio totale riportato da ciascun partecipante è dunque un *punteggio grezzo*.

Per il Questionario Studente ho proceduto allo stesso modo, dedicando un foglio di calcolo separato. Per rendere più veloce l'inserimento dei dati avevo indicato già sul questionario cartaceo, accanto alle caselle poste vicino alle alternative di risposta, un numero in carattere ridotto che ho poi riportato nella matrice. Ho, in seguito, proceduto alle operazioni di pulizia come avevo già fatto per le prove.

8.2. Affidabilità globale delle prove, analisi degli item e revisione

Per l'analisi dei risultati delle prove ho fatto riferimento alla *Classical Test Theory (CTT)* che prevede la verifica dell'affidabilità della prova nel suo insieme, della capacità di discriminazione e della difficoltà dei singoli item che la compongono e l'analisi dei distrattori (per i quesiti a scelta multipla).

Ho misurato l'affidabilità globale delle prove calcolando il coefficiente *Alfa di Cronbach* (α). Tale coefficiente può assumere un valore compreso tra 0 e 1: più esso si approssima ad 1 più la prova è affidabile, gli item sono molto correlati tra loro, non presentano grandi componenti di errore e misurano tutti una stessa abilità vera latente ovvero uno stesso fattore (Cronbach, 1951). Convenzionalmente si ritengono accettabili prove con un valore di α superiore a 0,70²⁷⁸.

Ho poi proceduto all'analisi degli item (*Item Analysis*) per saggiare la 'bontà' degli stessi in termini di capacità di discriminazione e di difficoltà.

Per verificare il livello di difficoltà dei vari item ho calcolato l'*item difficulty* che si ottiene dividendo il numero di studenti che ha risposto correttamente a quell'item per il numero totale delle risposte date all'item e moltiplicando poi per 100 (Cohen *et alii*, 2011). Il valore che si ottiene è un valore percentuale.

Per valutare l'efficacia dell'item è necessario stimare, oltre alla difficoltà, la *discriminatività* ovvero «la capacità di una domanda di distinguere i soggetti più abili da quelli meno abili» (Lucisano, Salerni, 2002, p. 243). Gli item devono, cioè, poter mostrare le differenze tra un gruppo di studenti (Cohen *et alii*, 2011). Un item viene considerato discriminante quando un'alta percentuale dei soggetti che nella prova hanno conseguito i risultati migliori fornisce la risposta corretta a quell'item e quando un'alta percentuale dei soggetti che hanno ottenuto i risultati peggiori fornisce la risposta errata. Ho, a questo scopo, calcolato il *coefficiente di correlazione punto biseriale* che può assumere un valore compreso tra -1 e +1. Convenzionalmente si ritengono accettabili valori del coefficiente superiori a 0,30 (Lucisano, Salerni, 2002); per le mie prove ho ritenuto accettabili gli item con un valore del coefficiente \geq a 0,20.

Ho successivamente proceduto all'analisi dei *distrattori* (nei quesiti a scelta multipla) osservando le frequenze di scelta delle diverse alternative e puntando la mia attenzione

²⁷⁸ «For the split-half coefficient and the alpha coefficient the following guidelines can be used: >0,90 very highly reliable; 0,80-0,90 highly reliable; 0,70-0,79 reliable; 0,60-0,69 marginally/minimally reliable; <0,60 unacceptably low reliability» (Cohen *et alii*, 2011, p. 640).

soprattutto su quelle non scelte o scelte da pochi soggetti e sui distrattori che sono risultati più attrattivi rispetto all'alternativa corretta.

Ho calcolato, infine, per ogni prova, i seguenti valori: media, moda²⁷⁹, mediana²⁸⁰, deviazione standard, punteggio minimo, punteggio massimo e gamma²⁸¹.

La *deviazione standard*, in particolare, informa su quanto i punteggi si distribuiscono attorno al valore medio indicando, quindi, se c'è variabilità nella loro distribuzione (Lucisano, Salerno, 2002).

8.2.1. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 1

La parte del fascicolo della Prova 1 (testo storiografico a carattere prevalentemente narrativo) dedicata ai quesiti ne contiene complessivamente 24 (42 item) di cui 17 a scelta multipla semplice, 4 a risposta aperta, 1 a risposta mista (un item del tipo Sì/No e due item a risposta aperta), 1 a scelta multipla complessa (V/F) e 1 del tipo "ordinamento". Ho somministrato il fascicolo ad un totale di 63 studenti dai quali ho poi escluso i 6 alunni BES *certificati*. Analizzo quindi la prova in base alle risposte fornite da 57 studenti.

- Affidabilità globale della prova

Come ho già scritto, l'analisi di affidabilità viene utilizzata per verificare il grado di coerenza degli item all'interno della prova. Il coefficiente *Alfa di Cronbach*, calcolato sui 42 item, è pari a 0,818. Questo valore indica un buon livello di coerenza interna.

- Difficoltà e discriminatività degli item

La Tabella 8.1 mostra le frequenze assolute di risposta per ogni item. Si può, in questo modo, avere un'idea del grado di difficoltà degli stessi e una visione d'insieme rispetto alle caratteristiche del fascicolo. Ho sottolineato la frequenza riferita alla risposta corretta. Per quanto riguarda i quesiti a risposta aperta e il quesito del tipo "ordinamento" ho inserito nella matrice di dati direttamente i valori 1 (risposta corretta) o 0 (risposta errata, doppia

²⁷⁹ La *moda* è «il valore che presenta la massima frequenza dei casi» (Lucisano, Salerno, 2002, p. 326).

²⁸⁰ La *mediana* è «il valore del caso che si trova al centro della lista dopo che questa è stata ordinata in ordine crescente o decrescente» (Lucisano, Salerno, 2002, p. 325).

²⁸¹ La *gamma* o *campo di variazione* indica «l'intervallo tra il valore minimo e il valore massimo rilevati» (Lucisano, Salerno, 2002, pp. 326-327).

oppure omessa). Naturalmente per la correzione dei quesiti a risposta aperta ho stabilito a priori quali risposte considerare corrette e quali errate ed ho iniziato un lavoro di codifica delle stesse che mi è stato utile per capire in quale modo, eventualmente, modificare il testo della domanda e che ho poi integrato in occasione dello studio principale. In questa fase non ho ritenuto necessario riportare in matrice le lettere che avevo associato alla risposta fornita dallo studente.

<i>Item</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>SÌ</i> <i>V</i>	<i>NO</i> <i>F</i>	<i>Corrette</i> <i>(aperte/</i> <i>ordinamento)</i>	<i>Errate</i> <i>(aperte/</i> <i>ordinamento)</i>	<i>Omesse</i>
1.01		<u>57</u>							
1.02							<u>43</u>	14	
1.03a							<u>17</u>	40	
1.03b							<u>24</u>	33	
1.03c							<u>46</u>	11	
1.03d							<u>30</u>	27	
1.03e							<u>19</u>	38	
1.03g							<u>14</u>	43	
1.03h							<u>12</u>	45	
1.03i							<u>17</u>	40	
1.03l							<u>21</u>	36	
1.03m							<u>10</u>	47	
1.04	1	<u>18</u>	13	25					
1.05a							<u>41</u>	16	
1.05b							<u>18</u>	39	5
1.05c							<u>21</u>	36	11
1.06							<u>52</u>	5	
1.07	<u>38</u>	11	5	3					
1.08	8	18	<u>27</u>	3					1
1.09							<u>38</u>	13	6
1.10	4	9	3	<u>40</u>					1
1.11	3	<u>50</u>	3	1					
1.12	4	10	5	<u>38</u>					
1.13							<u>16</u>	41	4
1.14a					<u>35</u>	21			1
1.14b					<u>38</u>	19			
1.14c					34	<u>23</u>			
1.14d					4	<u>53</u>			
1.14e					29	<u>28</u>			
1.14f					<u>40</u>	17			
1.14g					<u>40</u>	17			
1.14h					18	<u>39</u>			
1.15	1	16	4	<u>36</u>					
1.16	14	13	0	<u>30</u>					
1.17	2	<u>23</u>	24	6					
1.18	13	<u>38</u>	5	0					1
1.19	10	<u>36</u>	8	3					
1.20	10	10	3	<u>31</u>					3
1.21	12	8	<u>30</u>	7					
1.22	<u>38</u>	11	2	5					1
1.23	15	5	<u>33</u>	2					2
1.24	<u>42</u>	1	10	4					

Tabella 8.1 - Frequenze assolute di risposta per ogni item Prova 1

Come si può notare, il numero di studenti che ha risposto correttamente ai diversi item varia notevolmente. Dalla tabella si evince anche che i casi di risposte omesse sono trascurabili: solo all'item 1.05c non ha risposto circa un quinto dei partecipanti.

Sulla base dei dati riportati sopra ho calcolato la difficoltà (che ricordo essere espressa in un valore percentuale) e la discriminatività di ogni item. Per accertare la discriminatività ho calcolato il *coefficiente di correlazione punto-biserial* che esprime la correlazione tra i punteggi ottenuti dai soggetti ad un item e il punteggio totale dei rispondenti su tutti gli item.

Ribadisco che, nella mia analisi, ho ritenuto accettabili gli item con un valore del coefficiente \geq a 0,20. Nella Tabella 8.2, in cui riporto i valori per singolo item, ho sottolineato quelli inferiori a questa soglia.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione Biseriale</i>
1.01	100	<u>0</u>
1.02	75,44	0,24
1.03a	29,82	0,5
1.03b	42,11	<u>0,17</u>
1.03c	80,70	0,26
1.03d	52,63	0,60
1.03e	33,33	0,48
1.03g	24,56	0,42
1.03h	21,05	0,43
1.03i	29,82	0,28
1.03l	36,84	0,49
1.03m	17,54	0,48
1.04	31,58	<u>0,15</u>
1.05a	71,93	<u>0,10</u>
1.05b	31,58	0,33
1.05c	36,84	0,33
1.06	91,23	0,29
1.07	66,67	<u>-0,12</u>
1.08	47,37	<u>-0,24</u>
1.09	66,67	0,52
1.10	70,18	0,27
1.11	87,72	0,25
1.12	66,67	0,54
1.13	28,07	<u>0,19</u>
1.14a	61,40	0,31
1.14b	66,67	<u>0,09</u>
1.14c	40,35	0,55
1.14d	92,98	<u>-0,01</u>
1.14e	49,12	0,38
1.14f	70,18	0,38
1.14g	70,18	0,26
1.14h	68,42	0,34
1.15	63,16	0,34
1.16	52,63	<u>0,07</u>
1.17	40,35	<u>0,15</u>
1.18	66,67	0,45
1.19	63,16	0,28
1.20	54,39	0,33
1.21	52,63	<u>0,01</u>
1.22	66,67	0,34
1.23	57,89	0,26
1.24	73,68	0,25

Tabella 8.2 - Item difficulty e correlazione biseriale per ogni item Prova 1

Per quanto riguarda la difficoltà dei vari item riporto, nella Tabella 8.3, una distribuzione degli stessi in base all'Indice di facilità (Boncori, 1993).

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	3	7,1
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	13	31
Da 50 a 74,9	Medio-facile	20	47,6
Da 75 a 100	Facile	6	14,3
<i>Totale item</i>		<i>42</i>	<i>100</i>

Tabella 8.3 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità Prova 1

Dalla tabella si evince che 3 item sono risultati difficili, 6 facili, 13 medio-difficili e 20 medio-facili.

Per quanto riguarda la discriminatività gli item con correlazione punto biseriale inferiore alla soglia di riferimento sono in tutto dodici.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
$\geq 0,20$	Buono	30	71,43
$< 0,20$	Debole	8	19,05
$\leq 0,00$	Nulla o negativa	4	9,52
<i>Totale item</i>		<i>42</i>	<i>100</i>

Tabella 8.4 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività Prova 1

Nella Tabella 8.4 ho suddiviso gli item in base all'Indice di discriminatività (Boncori, 1993): otto item possiedono una capacità discriminante debole (valore del coefficiente compreso tra 0,01 e 0,19) e quattro possiedono un indice nullo o negativo.

- Analisi delle alternative di risposta

Ho integrato i risultati delle analisi degli item in base alla loro difficoltà e alla loro capacità di discriminazione con i risultati delle analisi delle frequenze di scelta delle diverse alternative nel caso dei quesiti a stimolo chiuso e risposta chiusa (si veda Tabella 8.1). Ho puntato la mia attenzione sui distrattori, non scelti o scelti da pochi soggetti, che risultavano evidentemente poco attrattivi rispetto agli altri e sui distrattori scelti da un numero di soggetti superiore a quello di chi aveva scelto l'alternativa corretta. Anche sulla base delle scelte effettuate dagli studenti ho, quindi, proceduto alla revisione della prova.

- *Revisione della prova*

Le analisi condotte sulla prova pilota hanno inteso verificare le caratteristiche metriche dello strumento di rilevazione in modo da poter eliminare, correggere e, in generale, modificare interi quesiti o singoli item (sia per quanto riguarda le alternative di risposta sia per quanto riguarda il testo della domanda) prima di impiegarlo nello studio principale. Ho, inoltre, tenuto presenti le osservazioni fatte da docenti e studenti. Non potendo essere presente in classe durante la somministrazione delle prove, ho chiesto ai docenti di prendere sul foglio-promemoria qualche appunto sullo svolgimento e di segnare le eventuali domande, richieste e/o osservazioni fatte dagli studenti. Riporto di seguito, in forma schematica, quelle relative alla Prova 1.

Domande/richieste/osservazioni degli studenti e degli insegnanti

Osservazioni degli studenti

- Nel brano ci sono troppi nomi (propri) sconosciuti
- La risposta alla domanda 3 richiede molto tempo (comporta la rilettura dell'intero brano)
- Non ci sono sufficienti elementi per poter rispondere alla domanda 13
- È difficile ritrovare nel brano la frase richiesta dalla domanda 5
- La domanda 20 non è di comprensione, come le altre, ma di grammatica

Domande degli studenti agli insegnanti

- Chi scrive ha assistito alle guerre?
- Indios e inca sono la stessa razza?

Osservazioni degli insegnanti

- La prova è stata percepita dagli studenti come la più difficile
 - Alcuni alunni non sono riusciti a completarla nei 60' concessi
-

Di seguito riporto, in modo sintetico e schematico, le mie osservazioni sui vari item e le modifiche che ho deciso di apportare. Per comodità riporto anche i valori dell'*item difficulty* e della correlazione biseriale.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
1.01	100	0	Il quesito, cui il 100% degli studenti ha risposto correttamente durante la prova pilota, si è rivelato troppo facile e non discriminante, pertanto ho deciso di eliminarlo.
1.02	75,44	0,24	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
1.03a 1.03b 1.03c 1.03d 1.03e 1.03g 1.03h 1.03i 1.03l 1.03m	29,82 42,11 80,70 52,63 33,33 24,56 21,05 29,82 36,84 17,54	0,5 <u>0,17</u> 0,26 0,60 0,48 0,42 0,43 0,28 0,49 0,48	Il quesito sonda la capacità di ricostruzione del significato globale del testo, di ordinamento logico-cronologico degli elementi fattuali. Tra le 10 frasi da mettere in ordine solo due sono state collocate correttamente dalla maggior parte degli studenti: la 1.03c (corrisponde all'assassinio di Manco Hincá, più facile da individuare per gli studenti anche perché l'informazione è riportata a chiusura del brano) e la 1.03d. L'affermazione 1.03m è risultata molto difficile da collocare correttamente (solo dieci soggetti ci sono riusciti; un uguale numero l'ha collocata al numero 10, in una posizione molto distante da quella corretta). Così pure le affermazioni 1.03a, 1.03g e 1.03h hanno fatto registrare un'alta frequenza di risposte errate (gli studenti hanno, però, associato alle affermazioni il numero immediatamente precedente quello corretto). Stessa cosa per la frase 1.03i (lo scarto, però, è solo di un alunno in più). I buoni indici di discriminatività (tranne per la frase 1.03b che è debole) mi hanno indotto a mantenere il quesito. Per abbassare il livello di difficoltà (ho tenuto conto delle segnalazioni degli studenti che avevano lamentato di dover rileggere più volte il brano per svolgere l'esercizio) ho proceduto alla riduzione del numero delle frasi da ordinare che sono passate da 10 a 6. Gli item che sono stati eliminati sono: 1.03b (correlazione biseriale debole), 1.03d, 1.03h (molto difficile), 1.03i (molto difficile). Ad ogni modo ho cercato di salvare la coerenza logica delle frasi da ordinare.
1.04	31,58	<u>0,15</u>	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
1.05a 1.05b 1.05c	71,93 31,58 36,84	<u>0,10</u> 0,33 0,33	Quesito mantenuto. La correlazione biseriale è accettabile per gli item 1.05b e 1.05c, debole per la 1.05a (si chiedeva di scegliere tra due sole alternative di risposta). L'unica modifica che ho apportato è stata spostare questo quesito dopo l'1.06 che, avendo fatto registrare un'alta percentuale di risposte corrette, doveva svolgere una funzione di 'decompressione' dopo il quesito 1.03. L'ho comunque mantenuto in posizione iniziale a causa del basso indice di facilità degli item 1.05b e 1.05c.
1.06	91,23	0,29	Quesito mantenuto. Unica modifica apportata: spostato prima del quesito 1.05.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
1.07	66,67	<u>-0,12</u>	Il quesito, medio-facile, presenta una correlazione biseriale negativa (-0,12), l'ho dunque eliminato.
1.08	47,37	<u>-0,24</u>	Il quesito, cui ha risposto correttamente circa il 47% del campione, presenta una correlazione biseriale negativa (-0,24). Il distrattore B si è rivelato molto attraente. Ho deciso di modificare le alternative B e D innanzitutto eliminando il nome <i>Pizarro</i> perché forse proprio la riproposizione del nome del conquistatore nell'alternativa B (sostanzialmente simile alla D) l'aveva resa ai loro occhi molto attraente. Ho, inoltre, modificato anche le altre alternative di modo che avessero tutte lo stesso soggetto (gli inca).
1.09	66,67	0,52	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
1.10	70,18	0,27	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
1.11	87,72	0,25	Quesito mantenuto. Modificato il riferimento al numero di riga nel testo della domanda.
1.12	66,67	0,54	Quesito mantenuto. Modificato il riferimento al numero di riga nel testo della domanda.
1.13	28,07	<u>0,19</u>	Il quesito, cui ha risposto correttamente il 28% circa degli studenti, presenta una correlazione biseriale debole. Ho scelto, però, di non eliminarlo e di non chiuderlo poiché temevo sarebbe poi diventato troppo semplice. L'ho modificato specificando meglio nel testo della domanda che cosa intendevo sapere e fornendo agli studenti i riferimenti delle righe da rileggere per poter arrivare ad inferire la risposta che, comunque, non era esplicitamente fornita nel testo.
1.14a	61,40	0,31	Ho mantenuto il quesito ma ho ridotto il numero degli item che lo compongono da 8 a 4. Ho eliminato le affermazioni 1.14a, 1.14b (correlazione biseriale debole), 1.14d (difficoltà praticamente nulla e correlazione biseriale negativa) e 1.14g (oggetto anche di altra domanda). Ho, invece, mantenuto la 1.14c e la 1.14e, che presentavano una correlazione biseriale buona, anche se la percentuale dei soggetti che hanno scelto l'alternativa errata è stata lievemente superiore a quella dei soggetti che hanno scelto l'alternativa corretta.
1.14b	66,67	<u>0,09</u>	
1.14c	40,35	0,55	
1.14d	92,98	<u>-0,01</u>	
1.14e	49,12	0,38	
1.14f	70,18	0,38	
1.14g	70,18	0,26	
1.14h	68,42	0,34	
1.15	63,16	0,34	Quesito mantenuto. Ho modificato soltanto il riferimento al numero di riga nel testo della domanda. Lievemente modificata nella formulazione l'alternativa D.
1.16	52,63	<u>0,07</u>	Quesito mantenuto. Gli studenti si sono quasi equamente divisi tra risposta corretta e risposte errate. La correlazione biseriale è debole. Ho ritenuto opportuno modificare la formulazione delle alternative di

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
			risposta A (eliminata la parola <i>indios</i>) e B (eliminato l'aggettivo <i>alcuni</i>), eliminare e sostituire l'alternativa C (non scelta da alcuno studente) e spostare la risposta corretta in penultima posizione.
1.17	40,35	<u>0,15</u>	Quesito mantenuto. Ho proceduto alla riformulazione della domanda per renderla di più facile lettura. Essendo un quesito medio-difficile con correlazione biseriale debole, ho ritenuto opportuno modificarlo spostando l'alternativa di risposta corretta dalla seconda posizione alla prima (che attrae maggiormente l'attenzione dei soggetti partecipanti) e riformulando lievemente l'alternativa C risultata più attraente di quella corretta (in una parte del brano è scritto che Manco cercò di negoziare con Pizarro e Almagro e ciò può aver tratto in inganno gli studenti).
1.18	66,67	0,45	Quesito mantenuto. L'alternativa D non è stata scelta da alcuno studente. Ho, quindi, deciso, dati i pochi agenti nominati nel testo (che, quindi, potessero risultare autori plausibili del racconto), di spostare l'alternativa D in prima posizione e l'alternativa A in ultima.
1.19	63,16	0,28	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
1.20	54,39	0,33	Quesito mantenuto. Ho modificato l'alternativa D dalla quale ho eliminato la parola <i>tempo</i> perché non presente anche nelle altre.
1.21	52,63	<u>0,01</u>	Il quesito, cui ha risposto correttamente poco più della metà dei partecipanti, presenta una correlazione biseriale molto debole. Ho inteso modificarlo sostituendo l'alternativa A per renderla più plausibile.
1.22	66,67	0,34	Il quesito è risultato medio-facile e presenta una correlazione biseriale accettabile. Ho inteso modificarlo sostituendo l'alternativa C (scelta solo da 2 soggetti) per renderla più attraente.
1.23	57,89	0,26	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
1.24	73,68	0,25	Quesito mantenuto. Ho modificato leggermente la formulazione dell'alternativa B e dell'alternativa D, entrambe risultate poco attrattive (scelte, rispettivamente, da 1 e da 4 studenti).

- Andamento della prova e altre statistiche descrittive

Nella Figura 8.1 un istogramma illustra la distribuzione dei punteggi. Poiché la prova si articola in 42 item il punteggio grezzo varia teoricamente da 0 a 42. Il punteggio minimo conseguito è stato pari a 14, il punteggio massimo conseguito è stato pari a 38. La linea arancione indica la media.

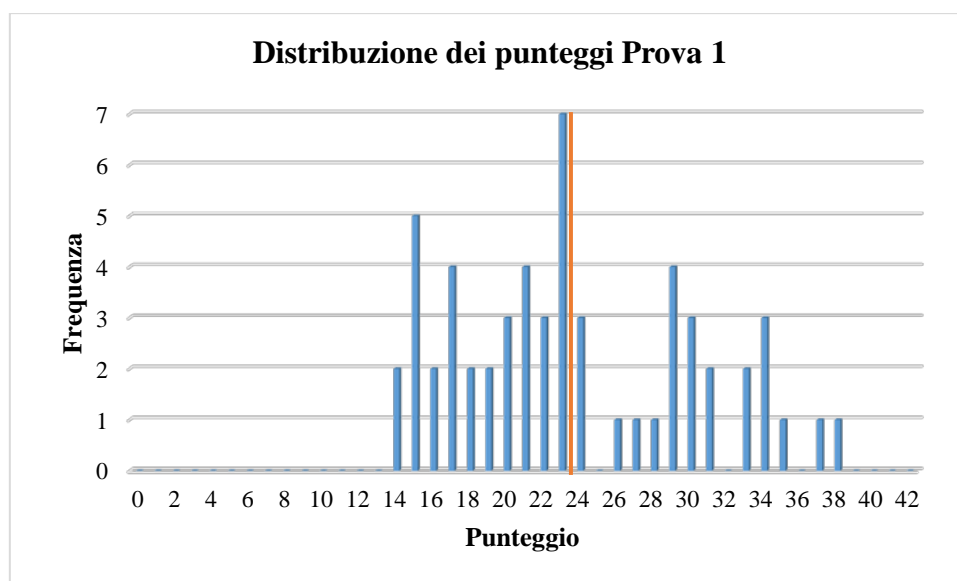


Figura 8.1 - Distribuzione dei punteggi Prova 1

Riporto, di seguito, un prospetto riassuntivo con altri dati.

<i>Statistiche descrittive sul punteggio totale</i>	
N. rispondenti	57
Media	23,62
Mediana	23
Moda	23
Deviazione standard	6,59
Punteggio minimo	14
Punteggio massimo	38
Gamma	25
Punteggio massimo teorico	42

La deviazione standard, pari a 6,59, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Come mostra il valore della moda, il gruppo più numeroso di studenti (7 soggetti) ha risposto correttamente a 23 item su 42.

8.2.2. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 2

La parte del fascicolo della Prova 2 (testo storiografico a carattere prevalentemente descrittivo) dedicata ai quesiti ne contiene complessivamente 21 (32 item) di cui 16 a scelta multipla semplice, 3 a risposta aperta, 1 a scelta multipla complessa (V/F) e 1 del tipo “corrispondenza”. Ho somministrato il fascicolo ad un totale di 63 studenti dai quali

ho escluso i 6 alunni BES *certificati*. Analizzo, quindi, la prova in base alle risposte fornite da 57 studenti.

- Affidabilità globale della prova

Anche per questa seconda prova ho misurato l'affidabilità globale dello strumento attraverso il coefficiente *Alfa di Cronbach*. Il valore dell' α per questa prova è pari a 0,871. Il fatto che sia molto vicino a 1 vuol dire che gli item sono fortemente correlati tra loro, non presentano grandi componenti di errore e misurano con un buon grado di affidabilità l'abilità vera latente. La prova possiede dunque un livello di coerenza interna molto buono.

- Difficoltà e discriminatività degli item

Per avere un'idea del grado di difficoltà dei diversi item che compongono la prova e per avere una visione d'insieme delle caratteristiche del fascicolo ho riportato, nella Tabella 8.5, le frequenze assolute di risposta per ogni item.

Come per la Prova 1 ho sottolineato la frequenza riferita alla risposta corretta. Ricordo che, per quanto riguarda i quesiti a risposta aperta e il quesito del tipo "corrispondenza", ho inserito nella matrice di dati direttamente i valori 1 (risposta corretta) o 0 (risposta errata, doppia oppure omessa). Anche in questo caso per la correzione dei quesiti a risposta aperta ho stabilito a priori quali risposte considerare corrette e quali errate ed ho iniziato un lavoro di codifica delle stesse che mi è stato utile per capire in quale modo, eventualmente, modificare il testo della domanda e che ho poi integrato in occasione dello studio principale. Non ho ritenuto necessario, nemmeno per questa seconda prova, riportare in matrice le lettere che avevo associato alla risposta fornita dallo studente.

<i>Item</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>SÌ</i> <i>V</i>	<i>NO</i> <i>F</i>	<i>Corrette</i> <i>(aperte/</i> <i>corrispondenza)</i>	<i>Errate</i> <i>(aperte/</i> <i>corrispondenza)</i>	<i>Omesse</i>	<i>Doppie</i>
2.01	<u>46</u>	5	0	6						
2.02	<u>45</u>	2	10	0						
2.03	4	<u>16</u>	27	8					2	
2.04	2	3	<u>51</u>	1						
2.05							<u>12</u>	41	4	
2.06a					12	<u>45</u>				
2.06b					<u>40</u>	17				
2.06c					15	<u>42</u>				
2.06d					4	<u>52</u>			1	
2.07	<u>39</u>	1	8	9						
2.08	15	6	<u>35</u>	0					1	
2.09	3	2	<u>51</u>	1						
2.10							<u>37</u>	15	5	
2.11a							<u>56</u>		1	
2.11b							<u>49</u>	5	3	
2.11d							<u>53</u>	1	3	
2.11e							<u>54</u>	1	2	
2.11f							<u>53</u>	1	3	
2.11g							<u>54</u>		3	
2.11h							<u>48</u>	4	4	1
2.12	3	14	<u>33</u>	6					1	
2.13	7	1	<u>43</u>	5						1
2.14	6	7	<u>40</u>	2					2	
2.15	16	<u>32</u>	6	3						
2.16	1	15	<u>37</u>	4						
2.17sec							<u>48</u>	7	2	
2.17usur							<u>43</u>	11	3	
2.17pos							<u>20</u>	34	3	
2.18	<u>50</u>	4	2	1						
2.19	<u>42</u>	12	3	0						
2.20	7	<u>34</u>	7	7					2	
2.21	<u>48</u>	1	7	1						

Tabella 8.5 - Frequenze assolute di risposta per ogni item Prova 2

Come si può notare, il numero di studenti che ha risposto correttamente ai diversi item varia. Dalla tabella si evince anche che i casi di risposte omesse e doppie sono trascurabili. Sulla base dei dati riportati sopra ho calcolato la difficoltà (valore percentuale ottenuto dividendo il numero di soggetti che ha risposto correttamente per il numero totale degli studenti moltiplicato per 100) e la discriminatività per ogni item (valore del coefficiente di correlazione punto-biserial). Nella Tabella 8.6, in cui riporto i valori per singolo item, ho sottolineato i valori del coefficiente di correlazione punto-biserial inferiori a 0,20.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione Biseriale</i>
2.01	80,70	<u>0,06</u>
2.02	78,95	0,38
2.03	28,07	<u>0,17</u>
2.04	89,47	0,51
2.05	21,05	0,40
2.06a	78,95	0,51
2.06b	70,18	0,44
2.06c	73,68	0,47
2.06d	91,23	0,33
2.07	68,42	0,44
2.08	61,40	0,52
2.09	89,47	0,41
2.10	64,91	0,40
2.11a	98,25	0,35
2.11b	85,96	0,62
2.11d	92,98	0,48
2.11e	94,74	0,57
2.11f	92,98	0,51
2.11g	94,74	0,57
2.11h	84,21	0,55
2.12	57,89	<u>0,14</u>
2.13	75,44	0,53
2.14	70,18	0,45
2.15	56,14	0,32
2.16	64,91	0,44
2.17sec	84,21	0,35
2.17usur	75,44	0,61
2.17pos	35,09	<u>0,18</u>
2.18	97,72	0,31
2.19	73,68	0,38
2.20	59,65	0,43
2.21	84,21	0,33

Tabella 8.6 - Item difficulty e correlazione biseriale per ogni item Prova 2

Per quanto riguarda la difficoltà degli item riportato, nella Tabella 8.7, una distribuzione degli stessi in base all'Indice di facilità.

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	1	3,13
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	2	6,25
Da 50 a 74,9	Medio-facile	11	34,38
Da 75 a 100	Facile	18	56,25
<i>Totale item</i>		32	100

Tabella 8.7 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità Prova 2

Dalla tabella si evince che 18 dei 32 item sono risultati facili, 11 sono risultati medio-facili, 2 medio-difficili e 1 difficile.

Per quanto riguarda la discriminatività gli item con correlazione biseriale inferiore alla soglia di riferimento sono risultati essere soltanto quattro.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
$\geq 0,20$	Buono	28	87,5
$< 0,20$	Debole	4	12,5
$\leq 0,00$	Nulla o negativa	0	0
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 8.8 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività Prova 2

Nella Tabella 8.8 ho suddiviso gli item in base all'Indice di discriminatività. Come si può osservare, gran parte degli item che compongono la prova possiede una buona capacità discriminante.

- Analisi delle alternative di risposta

Ho integrato i risultati delle analisi degli item in base alla loro difficoltà e alla loro capacità di discriminazione con i risultati delle analisi delle frequenze di scelta delle diverse alternative nel caso dei quesiti a stimolo chiuso e risposta chiusa (si veda Tabella 8.5). Ho puntato la mia attenzione sui distrattori, non scelti o scelti da pochi soggetti, che risultavano evidentemente poco attrattivi rispetto agli altri e sui distrattori scelti da un numero di soggetti superiore a quello di chi aveva scelto l'alternativa corretta. Anche sulla base delle scelte effettuate dagli studenti ho, quindi, proceduto alla revisione della prova.

- Revisione della prova

Le analisi condotte sulla difficoltà e discriminatività degli item e sulla scelta delle alternative di risposta per i quesiti a stimolo e a risposta chiusa hanno inteso verificare le caratteristiche metriche dello strumento in modo da poter eliminare, correggere e, in generale, modificare interi quesiti o singoli item (sia per quanto riguarda le alternative di risposta sia per quanto riguarda il testo della domanda).

Ho, inoltre, tenuto presenti le osservazioni fatte da docenti e studenti. Come per la Prova 1 riporto di seguito gli appunti presi dai docenti durante e subito dopo lo svolgimento della prova.

Domande/ricieste/osservazioni degli studenti e degli insegnanti

Osservazioni degli studenti

- È difficile rispondere alla domanda 5
- C'è poco spazio per scrivere la risposta alla domanda 10

Domande degli studenti agli insegnanti

- Cosa significa la parola *secessione*?
- Cosa significa la parola *stratificata*?
- Cosa significa la parola *burocrati*?

Osservazioni degli insegnanti

- Gli studenti hanno percepito la prova come la più facile.

Di seguito riporto, in modo sintetico e schematico, le mie osservazioni e le modifiche che ho apportato ad alcuni quesiti. Per comodità riporto anche i valori dell'*item difficulty* e della correlazione biseriale.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
2.01	80,70	<u>0,06</u>	Al quesito hanno risposto correttamente 46 studenti e il valore della correlazione biseriale indica un potere discriminante debole. Ho, tuttavia, ritenuto opportuno tenere il quesito - sostituendo l'alternativa C, non scelta da alcuno studente, con una più attrattiva e modificando leggermente la formulazione dell'alternativa D - perché un quesito facile posto all'inizio della prova può contribuire a ridurre l'ansia degli studenti.
2.02	78,95	0,38	Al secondo quesito hanno risposto correttamente 45 studenti su 57, ma la correlazione biseriale è buona. L'ho modificato spostando la risposta corretta dalla prima posizione alla terza e cambiando l'alternativa D, che non era stata scelta da alcuno studente, con l'intento di aumentarne lievemente la difficoltà. Nell'alternativa B ho sostituito la parola iniziale affinché ogni alternativa iniziasse con un verbo diverso.
2.03	28,07	<u>0,17</u>	Al quesito ha risposto correttamente solo il 28% circa degli studenti. L'indice di correlazione biseriale è piuttosto debole. Il distrattore C è risultato molto attraente, forse per via dell'associazione che gli studenti possono aver fatto tra la parola <i>domesticate</i> contenuta nel testo della domanda e la parola <i>casa</i> contenuta nell'alternativa di risposta. Ho, quindi, modificato l'alternativa eliminando la parola

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
			<i>casa</i> . Ho leggermente riformulato le alternative B e D in modo da renderle più chiare.
2.04	89,47	0,51	Nonostante l'alta frequenza di risposte corrette (51) ho voluto mantenere l'item così com'era perché la correlazione biseriale è risultata buona (0,51).
2.05	21,05	0,40	Al quesito hanno risposto correttamente pochi studenti (12). Tuttavia, visto che la correlazione biseriale è buona (0,40) e che si è rivelato l'unico quesito difficile della prova, ho deciso di mantenerlo senza modificarlo.
2.06a	78,95	0,51	Si tratta di un quesito del tipo vero/falso che mostra, nel complesso, un basso livello di difficoltà ma una buona correlazione biseriale. Ho spostato l'affermazione 2.6b dalla seconda alla terza posizione.
2.06b	70,18	0,44	
2.06c	73,68	0,47	
2.06d	91,23	0,33	
2.07	68,42	0,44	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
2.08	61,40	0,52	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata. Nonostante l'alternativa D non sia stata scelta da alcuno studente, visti i buoni risultati dell'item analisi ho preferito non modificarla.
2.09	89,47	0,41	Al quesito hanno risposto correttamente 51 studenti su 57. L'indice di correlazione biseriale è buono. Ho cercato di aumentarne la difficoltà spostando l'alternativa corretta in ultima posizione e riformulandolo leggermente in modo da non ripetere nella risposta le parole contenute nel brano. Ho lievemente riformulato anche le alternative A e B.
2.10	64,91	0,40	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
2.11a	98,25	0,35	Si tratta di un quesito del tipo "corrispondenza". Anche se tutti gli item sono risultati facili, la correlazione biseriale è buona per tutti (varia da un minimo di 0,35 a un massimo di 0,62). Ho, quindi, deciso di mantenerlo senza apportare modifiche.
2.11b	85,96	0,62	
2.11d	92,98	0,48	
2.11e	94,74	0,57	
2.11f	92,98	0,51	
2.11g	94,74	0,57	
2.11h	84,21	0,55	
2.12	57,89	<u>0,14</u>	La correlazione biseriale del quesito è debole (0,14), tuttavia il livello medio di difficoltà (hanno risposto correttamente 33 studenti) mi ha indotto a mantenerlo cambiando solo la posizione della risposta corretta (dalla terza alla quarta alternativa).
2.13	75,44	0,53	Il quesito presenta un buon valore di correlazione biseriale (0,53). Il distrattore B è stato scelto da un unico studente. Ho deciso, quindi, di spostarlo dalla seconda alla prima posizione (che gode, solitamente, di una maggiore attenzione) per renderlo più attraente e di riformularlo

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
			lievemente in modo tale che non iniziasse con la stessa parola dell'alternativa D (<i>vicino</i>). Ho, inoltre, spostato l'alternativa corretta dalla terza alla seconda posizione.
2.14	70,18	0,45	Quesito mantenuto. Ho riformulato lievemente l'alternativa B per renderla più lineare.
2.15	56,14	0,32	Quesito mantenuto. Ho ritenuto opportuno spostare la risposta esatta per far in modo che le alternative corrette non occupassero sempre la stessa posizione in quesiti successivi.
2.16	64,91	0,44	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
2.17sec	84,21	0,35	Il quesito 2.17 è composto da tre item. La correlazione biseriale risulta debole solo per uno di essi, ma poco al di sotto della soglia accettata. Il motivo che lo studente doveva indicare nell'item 2.17pos è stato indicato da pochi perché si trova nel periodo immediatamente successivo a quello che contiene l'indicazione degli altri due. Ho deciso di mantenere l'item senza apportare modifiche.
2.17usur	75,44	0,61	
2.17pos	35,09	<u>0,18</u>	
2.18	97,72	0,31	Al quesito ha risposto correttamente la quasi totalità del campione; la correlazione biseriale (0,31) è buona. Ho deciso di modificarlo sia riformulando lievemente le alternative B, C e D sia spostando la risposta corretta dalla prima alla seconda posizione.
2.19	73,68	0,38	Il distrattore D non è stato scelto da alcuno studente, ho dunque deciso di spostarlo in posizione iniziale. Ho poi spostato l'alternativa corretta, la A, in ultima posizione.
2.20	59,65	0,43	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
2.21	84,21	0,33	Al quesito hanno risposto correttamente 48 studenti su 57; la correlazione biseriale (0,33) è accettabile. Ho deciso di cambiare i distrattori B, C e D per renderli più coerenti col contesto della frase in cui erano inseriti. Ho inteso, in questo modo, provare ad aumentarne il potere attrattivo.

- Andamento della prova e altre statistiche descrittive

Nella Figura 8.2 un istogramma illustra la distribuzione dei punteggi. Poiché la prova si articola in 32 item il punteggio grezzo varia teoricamente da 0 a 32. Il punteggio minimo conseguito è stato pari a 8, il punteggio massimo conseguito è stato pari al punteggio massimo teorico. La linea arancione indica la media.

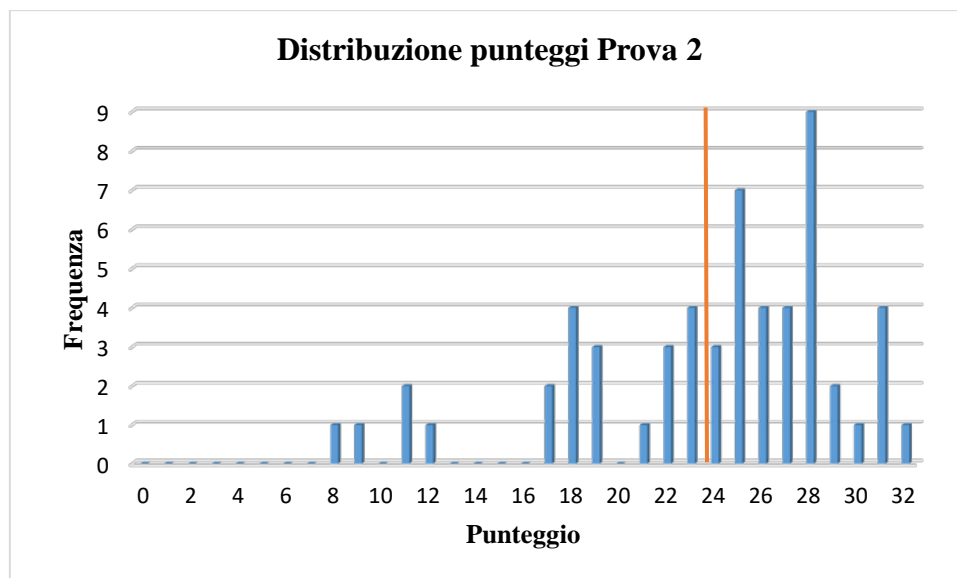


Figura 8.2 - Distribuzione dei punteggi Prova 2

Riporto, di seguito, un prospetto riassuntivo con altri dati.

<i>Statistiche descrittive sul punteggio totale</i>	
N. rispondenti	57
Media	23,64
Mediana	25
Moda	28
Deviazione standard	5,74
Punteggio minimo	8
Punteggio massimo	32
Gamma	25
Punteggio massimo teorico	32

La deviazione standard, pari a 5,74, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Come mostra il valore della moda, il gruppo più numeroso di studenti, composto da 9 soggetti, ha risposto in modo corretto a 28 item su 32. Pochi soggetti (in tutto 5) hanno conseguito un punteggio compreso tra 8 e 12.

8.2.3. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 3

La parte del fascicolo 3 (testo storiografico a carattere prevalentemente argomentativo) dedicata ai quesiti ne contiene complessivamente 27 (35 item) di cui 20 a scelta multipla semplice, 6 a risposta aperta, 1 a scelta multipla complessa (V/F). Ho somministrato il

fascicolo ad un totale di 63 studenti dai quali ho poi escluso i 6 alunni BES *certificati*. Analizzo, quindi, la prova in base alle risposte fornite da 57 studenti.

- Affidabilità globale della prova

L'affidabilità globale dello strumento, misurata attraverso il coefficiente *Alfa di Cronbach*, risulta buona. Il valore dell' α è, infatti, pari a 0,786, ciò vuol dire che gli item sono correlati tra loro, non presentano grandi componenti di errore e misurano con un buon grado di affidabilità l'abilità vera latente. La prova possiede un buon livello di coerenza interna.

- Difficoltà e discriminatività degli item

Per avere un'idea del grado di difficoltà dei diversi item che compongono la prova e per avere una visione d'insieme delle caratteristiche del fascicolo riporto, nella Tabella 8.9, le frequenze assolute di risposta per ogni item. Ho sottolineato la frequenza riferita alla risposta corretta. Ricordo che per quanto riguarda i quesiti a risposta aperta ho inserito nella matrice di dati direttamente i valori 1 (risposta corretta) o 0 (risposta errata, doppia oppure omessa). Come per le altre due prove ho stabilito a priori quali risposte considerare corrette e quali errate per i quesiti a risposta aperta ed ho iniziato un lavoro di codifica delle stesse che mi è stato utile per capire in quale modo, eventualmente, modificare il testo della domanda e che poi ho integrato in occasione dello studio principale. Non ho ritenuto necessario, nemmeno per questa terza prova, riportare in matrice le lettere che avevo associato alla risposta fornita dallo studente.

<i>Item</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>SÌ</i> <i>V</i>	<i>NO</i> <i>F</i>	<i>Corrette</i> <i>(aperte)</i>	<i>Errate</i> <i>(aperte)</i>	<i>Omesse</i>	<i>Doppie</i>
3.01							<u>48</u>	8	1	
3.02							<u>42</u>	14	1	
3.03	7	3	<u>45</u>	2						
3.04Post							<u>28</u>	24	5	
3.04Infl							<u>41</u>	11	5	
3.05	0	12	<u>40</u>	4					1	
3.06	1	4	<u>49</u>	3						
3.07	<u>47</u>	1	2	6						1
3.08	0	6	1	<u>50</u>						
3.09							<u>43</u>	12	2	
3.10							<u>13</u>	31	13	
3.11	6	<u>43</u>	4	3					1	
3.12	4	4	<u>35</u>	14						
3.13	7	12	<u>28</u>	10						
3.14	7	0	<u>20</u>	<u>30</u>						
3.15	16	<u>36</u>	3	2						
3.16	2	<u>51</u>	2	1					1	
3.17	1	1	11	<u>44</u>						
3.18	2	<u>30</u>	12	12					1	
3.19	<u>40</u>	1	9	7						
3.20	<u>31</u>	<u>21</u>	4	0					1	
3.21	6	0	7	<u>44</u>						
3.22							<u>32</u>	14	11	
3.23	3	16	<u>36</u>	1					1	
3.24a					13	<u>44</u>				
3.24b					<u>44</u>	12			1	
3.24c					<u>39</u>	18				
3.24d					2	<u>55</u>				
3.24e					28	<u>29</u>				
3.24f					<u>11</u>	46				
3.24g					<u>48</u>	9				
3.24h					12	<u>44</u>			1	
3.25	0	5	<u>33</u>	18					1	
3.26	19	0	4	<u>33</u>					1	
3.27	14	13	<u>27</u>	3						

Tabella 8.9 - Frequenze assolute di risposta per ogni item Prova 3

Come si può notare, il numero di studenti che risponde correttamente ai diversi item varia. Dalla tabella si evince anche che i casi di risposte omesse e doppie sono trascurabili tranne per due quesiti, il 3.10 e il 3.22, entrambi a risposta aperta (circa uno studente su cinque non ha risposto).

Sulla base dei dati riportati sopra ho calcolato la difficoltà (valore percentuale ottenuto dividendo il numero di soggetti che ha risposto correttamente per il numero totale degli studenti moltiplicato per 100) e la discriminatività per ogni item (valore del coefficiente di correlazione punto-biseriale). Nella Tabella 8.10, in cui riporto i valori per singolo

item, ho sottolineato i valori del coefficiente di correlazione punto-biseriali inferiori a 0,20.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione Biseriale</i>
3.01	84,21	0,32
3.02	73,68	0,29
3.03	78,95	0,27
3.04Post	49,12	<u>0,11</u>
3.04Infl	71,93	0,24
3.05	70,18	0,36
3.06	85,96	0,42
3.07	82,46	<u>0,03</u>
3.08	87,72	<u>0,46</u>
3.09	75,44	0,26
3.10	22,81	0,33
3.11	75,44	0,48
3.12	61,40	0,24
3.13	49,12	0,21
3.14	52,63	0,35
3.15	63,16	0,56
3.16	89,47	0,43
3.17	77,19	0,27
3.18	52,63	0,39
3.19	70,18	0,33
3.20	36,84	<u>0,09</u>
3.21	77,19	0,27
3.22	56,14	0,56
3.23	63,16	0,28
3.24a	77,19	0,30
3.24b	77,19	0,37
3.24c	68,42	0,27
3.24d	96,49	<u>0,06</u>
3.24e	50,88	<u>0,18</u>
3.24f	19,30	<u>-0,16</u>
3.24g	84,21	0,20
3.24h	77,19	0,21
3.25	57,89	0,24
3.26	57,89	<u>-0,01</u>
3.27	47,37	0,44

Tabella 8.10 - Item difficulty e correlazione biseriale per ogni item Prova 3

Per quanto riguarda la difficoltà dei vari item riporto, nella Tabella 8.11, una distribuzione degli stessi in base all'Indice di facilità.

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	2	5,71
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	4	11,43
Da 50 a 74,9	Medio-facile	14	40
Da 75 a 100	Facile	15	42,86
<i>Totale item</i>		<i>35</i>	<i>100</i>

Tabella 8.11 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità Prova 3

Come si può vedere, 15 item sono risultati facili, 14 medio-facili, 4 medio-difficili e 2 difficili.

Per quanto riguarda la discriminatività gli item con correlazione biseriale inferiore alla soglia di riferimento sono in tutto sette.

Nella Tabella 8.12 mostro la distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
$\geq 0,20$	Buono	28	80
$< 0,20$	Debole	5	14,29
$\leq 0,00$	Nulla o negativo	2	5,71
<i>Totale item</i>		<i>35</i>	<i>100</i>

Tabella 8.12 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività Prova 3

Dei sette item con valore del coefficiente sotto la soglia di riferimento cinque mostrano un potere discriminante debole e due negativo.

- Analisi delle alternative di risposta

Ho integrato i risultati delle analisi degli item in base alla loro facilità e alla loro capacità di discriminazione con i risultati delle analisi delle frequenze di scelta delle diverse alternative nel caso dei quesiti a stimolo chiuso e risposta chiusa (si veda Tabella 8.9). Ho puntato la mia attenzione sui distrattori, non scelti o scelti da pochi soggetti, che sono risultati evidentemente poco attrattivi rispetto agli altri e sui distrattori scelti da un numero di soggetti superiore a quello di chi aveva scelto l'alternativa corretta. Anche sulla base delle scelte effettuate dagli studenti ho, quindi, proceduto alla revisione della prova.

- Revisione della prova

Le analisi condotte sulla difficoltà e discriminatività degli item e sulla scelta delle alternative di risposta per i quesiti a stimolo e a risposta chiusa hanno inteso verificare le caratteristiche metriche dello strumento in modo da poter eliminare, correggere e, in generale, modificare interi quesiti o singoli item (sia per quanto riguarda le alternative di risposta sia per quanto riguarda il testo della domanda).

Ho, inoltre, tenuto presenti le osservazioni fatte da docenti e studenti. Come per le altre due prove riporto di seguito gli appunti presi dai docenti durante e subito dopo lo svolgimento della prova.

Domande/richieste/osservazioni degli studenti e degli insegnanti

Osservazioni degli studenti

- Il nome del re azteco è scritto male (nei loro manuali il nome riportato è Montezuma non Moctezuma)

Domande degli studenti agli insegnanti

- Dove sono le tre spiegazioni? (domanda 10)
- Per rispondere alla domanda 4 occorre copiare la frase del testo oppure rispondere in modo aperto?

Osservazioni degli insegnanti

- Qualche alunno ha dichiarato di non riuscire a rispondere alla domanda 2
- Alcuni alunni hanno trovato difficile rispondere la domanda 22
- La prova è stata percepita come difficile

Voglio sottolineare che per l'elaborazione di questa prova ho avuto non poche difficoltà. Esse sono state dovute principalmente alla necessità di formulare i quesiti sulle varie ipotesi di spiegazione senza fornire suggerimenti per la risposta nel testo della domanda. Di seguito indico in modo sintetico e schematico le mie osservazioni e le modifiche che ho apportato ad alcuni quesiti. Per comodità riporto anche i valori dell'*item difficulty* e della correlazione biseriale.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
3.01	84,21	0,32	Al quesito hanno risposto correttamente 48 studenti su 57; la correlazione biseriale è accettabile. Ho deciso, quindi, di mantenerlo e nella stessa posizione perché poteva contribuire a ridurre l'ansia degli studenti.
3.02	73,68	0,29	Questo quesito, a risposta aperta come il primo, è risultato medio-facile e presenta una correlazione biseriale accettabile (0,29). Inizialmente ho pensato di aumentarne la difficoltà eliminando dal testo della domanda il riferimento alla parte di brano ove è contenuta la risposta. Tuttavia ho poi deciso di mantenere il quesito senza modificarlo sempre perché, essendo posto in posizione iniziale, poteva contribuire a ridurre l'ansia degli studenti.
3.03	78,95	0,27	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
3.04Post 3.04Inf	49,12 71,93	<u>0,11</u> 0,24	I due item che compongono il quesito presentano difficoltà e correlazioni biseriali differenti. All'item 3.04a ha risposto correttamente il 49% dei partecipanti e la correlazione biseriale è debole (0,11); all'item 3.04b ha risposto correttamente il 72% circa degli studenti e la correlazione biseriale è accettabile (0,24). Ho deciso di modificare il quesito sia spostandolo (ho inserito prima il quesito 3.25 sul lessico per evitare che si succedessero a distanza troppo ravvicinata tre quesiti a risposta aperta, che richiedono più tempo e, generalmente, hanno un tasso di non risposta più elevato rispetto alle domande a risposta chiusa) sia cambiandone lievemente la tipologia ("completamento" di uno schema ove sono indicati solo connettivi di collegamento). Per quanto riguarda l'item 3.04a poco meno della metà degli studenti (24) ha mostrato di confondere una premessa con una causa. Modificando il quesito ho cercato di capire se sarebbero stati in grado di rispondere correttamente evidenziando il rapporto consequenziale che esiste tra le tre informazioni.
3.05	70,18	0,36	Ho modificato il distrattore A, non scelto da alcun alunno, cambiando il soggetto della frase e adeguandolo, per lunghezza, alle altre alternative di risposta per renderlo più attraente. Ho riformulato lievemente anche l'alternativa D adeguandola, per lunghezza, alle altre.
3.06	85,96	0,42	Il valore della correlazione biseriale è buono (0,42). L'unica modifica che ho apportato riguarda il riferimento ai numeri di riga in parentesi nel testo della domanda.
3.07	82,46	<u>0,03</u>	Al quesito ha risposto correttamente più dell'80% dei soggetti; la correlazione biseriale è molto debole (0,03). Ho provato ad aumentare la difficoltà riformulando le alternative A, B e C. In particolare, ho

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
			espunto dall'alternativa di risposta corretta (che ho spostato dalla seconda alla prima posizione) il verbo <i>presentarsi</i> che si trova identico nel brano.
3.08	87,72	0,46	All'item hanno risposto correttamente 50 studenti su 57; la correlazione biseriale è buona (0,46). Il distrattore A non è stato scelto da alcuno studente. Ho, quindi, proceduto a modificarlo sostituendolo con un'altra affermazione. Ho lievemente modificato anche la formulazione dell'alternativa C per far sì che presentasse un soggetto diverso dalla B. Ho poi spostato l'alternativa di risposta corretta dal quarto al terzo posto. Ho ritenuto, inoltre, opportuno spostare il quesito per allontanarlo dal 3.07 perché la risposta degli studenti a quest'ultimo avrebbe potuto influenzare o essere influenzata dalla risposta al 3.08 (in entrambi vengono nominati i <i>toltechi</i>). Ho ritenuto, inoltre, di dover separare due quesiti a risposta aperta intervallandoli con uno a risposta chiusa.
3.09	75,44	0,26	Quesito mantenuto. L'unica modifica che ho apportato riguarda il riferimento ai numeri di riga in parentesi nel testo della domanda.
3.10	22,81	0,33	Il numero di risposte omesse per questo quesito (13) è stato abbastanza alto, ma occorre considerarne la tipologia (a risposta aperta). Vista la difficoltà della domanda (solo 13 soggetti hanno risposto correttamente) e la correlazione biseriale accettabile (0,33) ho deciso di mantenerlo senza modificarlo.
3.11	75,44	0,48	Il quesito è buono in termini di discriminatività. Ho invertito le alternative B (risposta corretta) e D (poco scelta) per collocare la risposta corretta in ultima posizione.
3.12	61,40	0,24	Al quesito ha risposto correttamente più del 60% degli studenti; la correlazione biseriale è accettabile. Ho apportato una modifica all'alternativa A cambiando il soggetto della frase (che era identico a quello dell'alternativa B) per far in modo che le alternative di risposta avessero tutte un soggetto diverso.
3.13	49,12	0,21	Il quesito è risultato medio-difficile. Ho ritenuto opportuno cambiare il soggetto dell'alternativa D e spostare l'alternativa corretta dalla terza alla seconda posizione.
3.14	52,63	0,35	Al quesito hanno risposto correttamente 30 studenti su 57. La correlazione biseriale (0,35) è buona. L'alternativa B non è stata scelta, così ho proceduto a riformularla, ma senza cambiarne il contenuto.
3.15	63,16	0,56	Il quesito ha una correlazione biseriale buona (0,56). Ho, pertanto, deciso di mantenerlo senza apportare modifiche.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
3.16	89,47	0,43	Il quesito ha una correlazione biseriale buona (0,43). Ho spostato l'alternativa corretta dalla seconda alla prima posizione e ho cambiato il verbo con cui ciascuna alternativa inizia in modo da farli essere tutti diversi tra loro (nella versione pilota i tre distrattori iniziavano con lo stesso verbo mentre l'alternativa corretta era l'unica ad iniziare con un verbo differente e ciò può, forse, aver facilitato gli studenti).
3.17	77,19	0,27	Ho modificato le alternative A e B per renderle più attraenti in quanto sono state scelte da un solo studente ciascuna.
3.18	52,63	0,39	Ho ritenuto di dover modificare l'alternativa A e l'alternativa D. Entrambe dovevano, infatti, essere rese coerenti con le alternative del quesito 3.17 che ho modificato. Inoltre l'alternativa A è stata scelta solo da due studenti. Nella domanda ho enfatizzato l'avverbio di negazione <i>non</i> scrivendolo in carattere maiuscolo e sottolineandolo.
3.19	70,18	0,33	Al quesito ha risposto correttamente circa il 70% dei partecipanti; la correlazione biseriale è pari a 0,33. Ho riformulato la domanda per renderla più precisa e lineare. Ho inoltre cambiato un verbo nell'alternativa A.
3.20	36,84	<u>0,09</u>	Al quesito hanno risposto correttamente 21 studenti su 57. La sua capacità discriminante è debole (0,09), però ho deciso di tenerlo proprio perché si tratta di uno dei due soli item medio-difficili. Ho comunque riformulato il testo della domanda inserendovi la parte iniziale delle alternative di risposta (che così sono risultate più 'snelle'). Il distrattore D non è stato scelto da alcuno studente, quindi l'ho cambiato sostituendo alla parola <i>false</i> le parole <i>non attendibili</i> .
3.21	77,19	0,27	Quesito mantenuto. Nessuna modifica apportata.
3.22	56,14	0,56	Quesito mantenuto. Nella domanda ho enfatizzato l'avverbio di negazione <i>non</i> scrivendolo in carattere maiuscolo e sottolineandolo.
3.23	63,16	0,28	Quesito mantenuto. Ho aggiunto gli articoli determinativi nell'alternativa A.
3.24a	77,19	0,30	Si tratta di un quesito a scelta multipla complessa del tipo vero/falso. Gli item che lo compongono (8) variano sia in termini di difficoltà sia per la correlazione biseriale. Ho deciso di eliminare l'item 3.24a (l'informazione era già stata sondata con altro quesito, il 3.10), l'item 3.24d (risposta corretta fornita da quasi tutti, correlazione biseriale molto debole), l'item 3.24e (correlazione biseriale debole) e l'item 3.24h. Ho deciso di mantenere gli altri quattro item riformulandoli tutti tranne il 3.24g. In particolare ho mantenuto un item, il 3.24f, anche se presentava una correlazione biseriale addirittura negativa (-0,16)
3.24b	77,19	0,37	
3.24c	68,42	0,27	
3.24d	96,49	<u>0,06</u>	
3.24e	50,88	<u>0,18</u>	
3.24f	19,30	<u>-0,16</u>	
3.24g	84,21	0,20	
3.24h	77,19	0,21	

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Corr. bis.</i>	<i>Osservazioni e modifiche apportate</i>
			perché si trattava di uno dei due soli item risultati difficili e perché per rispondere in modo corretto lo studente doveva da una parte comprendere globalmente il testo, dall'altra compiere un'inferenza ricorrendo alle sue preconoscenze.
3.25	57,89	0,24	Ho spostato il quesito nella parte iniziale della prova (cfr. commento al quesito 3.04) e ho invertito la posizione delle alternative B e C.
3.26	57,89	<u>-0,01</u>	Al quesito hanno risposto correttamente 33 studenti su 57. La correlazione biseriale è negativa (-0,01). Ho deciso di mantenerlo ma di modificarlo cambiando la posizione delle alternative A, B e D e riformulando l'alternativa corretta.
3.27	47,37	0,44	Il quesito è buono. Ho modificato l'alternativa D, poco scelta (3 studenti), per cercare di renderla più attraente.

- Andamento della prova e altre statistiche descrittive

Nella Figura 8.3 un istogramma illustra la distribuzione dei punteggi. Poiché la prova si articola in 35 item il punteggio grezzo varia teoricamente da 0 a 35. Il punteggio minimo conseguito è stato pari a 12, il punteggio massimo conseguito è stato pari a 33, due punti in meno rispetto al punteggio massimo teorico grezzo. La linea arancione indica la media.

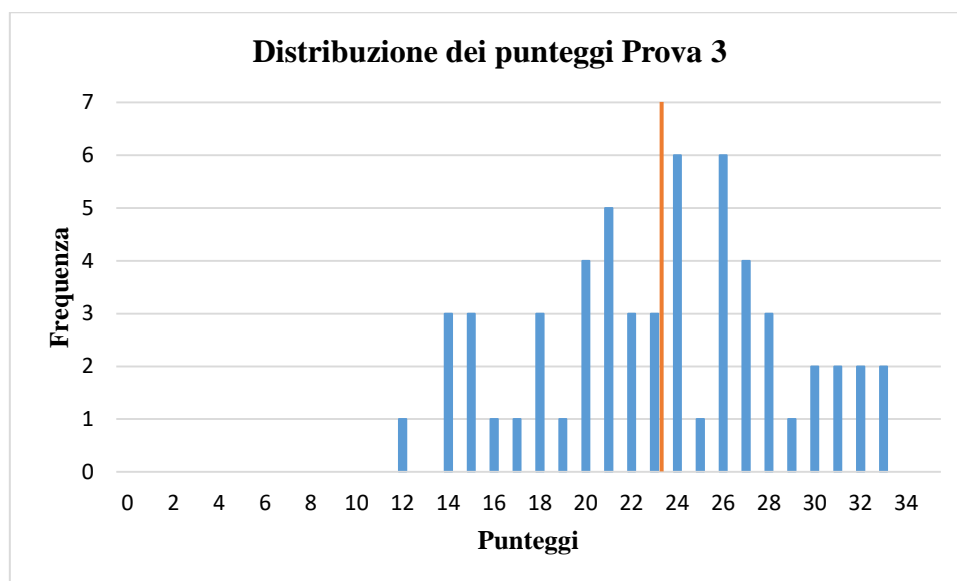


Figura 8.3 - Distribuzione dei punteggi Prova 3

Riporto, di seguito, un prospetto riassuntivo con altri valori.

<i>Statistiche descrittive sul punteggio totale</i>	
N. rispondenti	57
Media	23,21
Mediana	24
Moda	24
Deviazione standard	5,37
Punteggio minimo	12
Punteggio massimo	33
Gamma	22
Punteggio massimo teorico	35

La deviazione standard, pari a 5,37, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Come si può vedere, i due gruppi più nutriti di studenti (composti da 6 soggetti ciascuno) hanno risposto in modo corretto a 24 e 26 item su 35. Pochi soggetti (in tutto 9) hanno conseguito un punteggio inferiore a 18.

8.2.4. Prova di comprensione della lettura “Lo sconosciuto”

La parte del fascicolo della Prova *Lo sconosciuto* (un testo a carattere prevalentemente narrativo) dedicata ai quesiti ne contiene complessivamente 23 (28 item) di cui 15 a scelta multipla semplice, 7 a risposta aperta, 1 a scelta multipla complessa (Sì/No). Ho somministrato il fascicolo ad un totale di 63 studenti dai quali ho poi escluso i 6 alunni BES *certificati*. Analizzo, quindi, la prova in base alle risposte fornite da 57 studenti.

- Affidabilità globale della prova

Le analisi che ho compiuto sui risultati riportati dai soggetti partecipanti a questa prova non hanno avuto come scopo quello di sottoporre lo strumento a revisione (si trattava di uno strumento validato, per di più impiegato in una rilevazione nazionale), bensì quello di offrirmi dei parametri di confronto.

Il coefficiente *Alfa di Cronbach*, calcolato sui 28 item, è pari a 0,827: ciò indica un buon livello di coerenza interna del test.

- Difficoltà e discriminatività degli item

La Tabella 8.13 riporta le frequenze assolute di risposta per ogni item. Si può, in questo modo, avere un'idea del grado di difficoltà degli stessi e una visione d'insieme rispetto alle caratteristiche del fascicolo. Ho sottolineato la frequenza riferita alla risposta corretta. Per quanto riguarda i quesiti a risposta aperta ho inserito nella matrice di dati direttamente i valori 1 (risposta corretta) o 0 (risposta errata, doppia oppure omessa). Per la correzione ho utilizzato il correttore predisposto dall'INVALSI.

<i>Item</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>Aperte corrette</i>	<i>Aperte errate</i>	<i>SÌ</i>	<i>NO</i>	<i>Omesse</i>	<i>Doppie</i>
A1					<u>39</u>	15			3	
A2					<u>34</u>	23				
A3	2	11	5	<u>39</u>						
A4					<u>18</u>	37				2
A5	19	6	<u>23</u>	9						
A6	<u>39</u>	5	2	11						
A7	3	<u>51</u>	1	2						
A8a					<u>27</u>	28				2
A8b					<u>37</u>	12				2
A9					<u>30</u>	20				7
A10	16	<u>16</u>	11	14						
A11					<u>24</u>	23				10
A12a					<u>30</u>	17				10
A12b					<u>19</u>	25				13
A13	<u>32</u>	9	8	7						1
A14	1	2	9	<u>44</u>						1
A15	<u>52</u>	2	2	1						
A16	9	<u>37</u>	7	4						
A17	<u>27</u>	13	6	11						
A18	4	4	5	<u>44</u>						
A19	1	5	<u>45</u>	6						
A20	7	<u>35</u>	5	9						1
A21a							<u>36</u>	18		3
A21b							22	<u>32</u>		3
A21c							13	<u>41</u>		3
A21d							<u>45</u>	9		3
A22	16	1	<u>31</u>	7						2
A23	7	<u>30</u>	8	10						2

Tabella 8.13 - Frequenze assolute di risposta per ogni item

Come si può notare, la percentuale di studenti che risponde correttamente ai diversi item varia notevolmente. Dalla tabella si evince anche che i casi di risposte omesse riguardano pochi soggetti, tranne per gli item A9, A11, A12a e A12b cui non ha risposto tra il 12% circa (A9) e il 23% circa (A12b) del campione.

Sulla base dei dati riportati sopra ho calcolato la difficoltà (valore percentuale ottenuto dividendo il numero di soggetti che ha risposto correttamente per il numero totale degli studenti moltiplicato per 100) e la discriminatività per ogni item (valore del coefficiente di correlazione punto-biseriale). Nella Tabella 8.14, in cui riporto i valori per singolo item, ho sottolineato i valori del coefficiente di correlazione punto-biseriale inferiori a 0,20.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione Biseriale</i>
A1	68,42	0,43
A2	59,65	0,23
A3	68,42	0,56
A4	31,58	0,25
A5	40,35	0,27
A6	68,42	0,50
A7	89,47	0,35
A8a	47,37	0,23
A8b	64,91	0,36
A9	52,63	0,51
A10	28,07	<u>0,07</u>
A11	42,11	0,54
A12a	52,63	0,60
A12b	33,33	0,30
A13	56,14	0,36
A14	77,19	0,62
A15	91,23	0,46
A16	64,91	0,67
A17	47,37	0,34
A18	77,19	0,40
A19	78,95	<u>0,13</u>
A20	61,40	0,63
A21a	63,16	<u>-0,23</u>
A21b	56,14	<u>0</u>
A21c	71,93	<u>0,04</u>
A21d	78,95	0,23
A22	54,39	0,64
A23	52,63	0,43

Tabella 8.14 - Item difficulty e correlazione biseriale per ogni item Prova Lo sconosciuto

Per quanto riguarda la difficoltà dei vari item riporto, nella Tabella 8.15, una distribuzione degli stessi in base all'Indice di facilità.

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	0	0
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	7	25
Da 50 a 74,9	Medio-facile	15	53,57
Da 75 a 100	Facile	6	21,43
<i>Totale item</i>		<i>28</i>	<i>100</i>

Tabella 8.15 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità Prova Lo sconosciuto

Come si può vedere, 6 item sono risultati facili, 15 medio-facili, 7 medio-difficili e nessuno difficile.

Per quanto riguarda la discriminatività gli item con correlazione biseriale inferiore alla soglia di riferimento (0,20) sono in tutto cinque.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
$\geq 0,20$	Buono	23	82,14
$< 0,20$	Debole	3	10,71
$\leq 0,00$	Nulla o negativo	2	7,14
<i>Totale item</i>		<i>28</i>	<i>100</i>

Tabella 8.16 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività Prova Lo sconosciuto

La Tabella 8.16, in cui ho suddiviso gli item in base all'Indice di discriminatività, mostra che tre item presentano un potere discriminante debole, uno nullo e uno negativo.

- Andamento della prova e altre statistiche descrittive

Nella Figura 8.4 un istogramma illustra la distribuzione dei punteggi. Poiché la prova si articola in 28 item il punteggio grezzo varia teoricamente da 0 a 28. Il punteggio minimo conseguito è stato pari a 7, il punteggio massimo conseguito è stato pari a 26. La riga arancione indica la media.

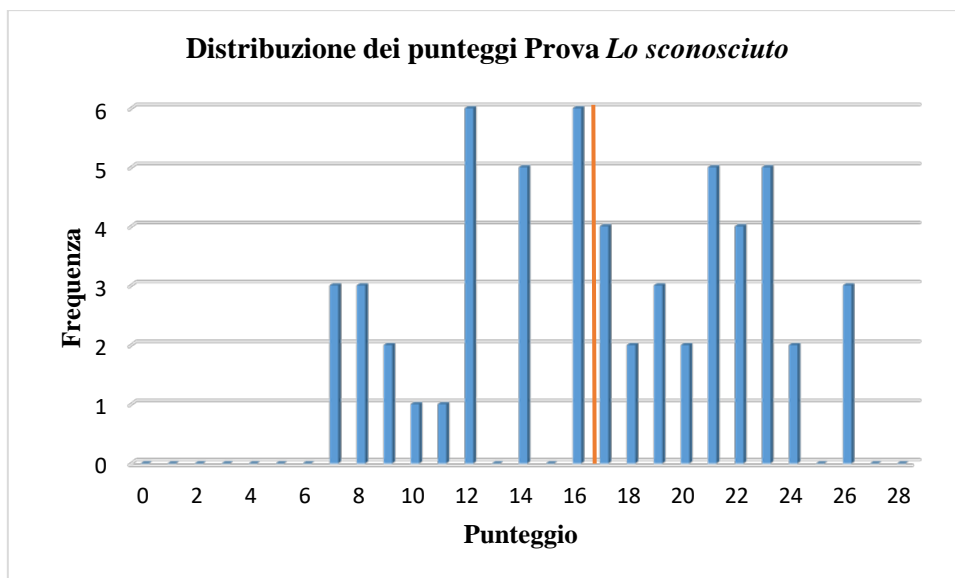


Figura 8.4 - Distribuzione dei punteggi Prova Lo sconosciuto

Come si può vedere, i due gruppi più numerosi di studenti (ciascuno formato da 6 soggetti) ha risposto in modo corretto a 12 e 16 item su 28.

Riporto, di seguito, un prospetto riassuntivo con altri dati.

Statistiche descrittive sul punteggio totale

N. rispondenti	57
Media	16,79
Mediana	17
Moda	16
Deviazione standard	5,49
Punteggio minimo	7
Punteggio massimo	26
Gamma	20
Punteggio massimo teorico	28

La *deviazione standard*, pari a 5,49 circa, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Riporto in modo sintetico e schematico, come per le altre prove, le osservazioni di studenti e docenti.

Domande degli studenti agli insegnanti

- La domanda A9 si intende posta grammaticalmente o è una domanda di comprensione?
- Cosa significa *campo semantico* (domanda A18)?

Per la Prova *Lo sconosciuto* non analizzo altro perché lo scopo della somministrazione non è stato quello di procedere poi a una revisione - lo strumento mi è occorso solo per la prova pilota, inoltre era già validato -, ma ad un confronto con gli strumenti che ho elaborato, essenzialmente per verificare se gli item sarebbero risultati molto dissimili rispetto a quelli delle mie prove in termini di difficoltà e di discriminatività, se le prove sarebbero risultate ugualmente affidabili e se gli studenti avrebbero riportato risultati diversi o meno (*validità concorrente*). In questo caso, quindi, la Prova *Lo sconosciuto* è stata utilizzata come *criterio* per valutare la validità delle tre prove originali da me costruite in termini di abilità di comprensione della lettura.

		Punteggio Prova 1	Punteggio Prova 2	Punteggio Prova 3	Punteggio Prova <i>Lo sconosciuto</i>
Punteggio Prova 1	Correlazione di Pearson		,590**	,703**	,651**
	Sig. (2-code)		,000	,000	,000
	N		57	57	57
Punteggio Prova 2	Correlazione di Pearson			,656**	,516**
	Sig. (2-code)			,000	,000
	N			57	57
Punteggio Prova 3	Correlazione di Pearson				,650**
	Sig. (2-code)				,000
	N				57
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).					

Tabella 8.17 - Correlazioni tra i punteggi delle quattro prove

Il coefficiente di Pearson (Tabella 8.17) mostra che tra le quattro prove c'è una correlazione evidente e che essa è statisticamente significativa ($p < 0,01$)²⁸².

²⁸² Il coefficiente di correlazione di Pearson può assumere un valore compreso tra -1 (correlazione inversa o negativa) e +1 (correlazione diretta o positiva). Lo zero indica l'assenza di relazione. Più il valore del coefficiente si avvicina a 1 più le variabili prese in considerazione sono correlate positivamente. Adotto, come chiave di lettura generale del coefficiente, la seguente: <0,2 nulla/debole; <0,4 bassa; <0,6 evidente ma non solida; <0,8 sufficiente; ≥ 0,8 elevata (Vertecchi, Agrusti, 2008). Tale chiave di lettura verrà integrata esaminando la significatività statistica della relazione (Cohen *et alii*, 2011).

La Prova *Lo sconosciuto* si presenta maggiormente correlata con la Prova 1 - i testi-stimolo sono, infatti, entrambi a carattere narrativo -, mentre mostra una minore correlazione (comunque sempre positiva) con la Prova 2 (testo storico descrittivo).

8.3. Restituzione dei risultati della prova pilota alle classi partecipanti

Ho ritenuto doveroso restituire in breve tempo alle classi partecipanti i risultati delle prove che avevano sostenuto. Ho riportato in tabelle separate per classe i punteggi grezzi (ho assegnato 1 punto alle risposte corrette 0 alle risposte errate, doppie od omesse senza alcuna ponderazione in ragione della facilità/difficoltà della domanda ecc.) conseguiti da ciascun alunno. Gli stessi punteggi sono stati riportati a matita sui fascicoli con l'indicazione del punteggio grezzo massimo totale conseguibile in ciascuna delle prove. Ho comunque ribadito, sia agli insegnanti sia agli alunni, che quei punteggi non potevano essere trasformati direttamente in un voto.

Ho avuto la possibilità, in due delle tre classi partecipanti, di restituire personalmente le prove agli alunni commentandole con loro sia in generale sia nel particolare delle risposte date (avevo preparato una tabella delle frequenze di risposta per ciascuna classe e ciascuna prova in modo da poter riferire loro come aveva risposto la maggior parte della classe e se c'erano state delle anomalie e/o errori particolarmente evidenti).

Tutti sono stati soddisfatti di questo mio intervento: i docenti e il dirigente che auspicavano una ricaduta didattica, gli studenti che hanno potuto rivolgermi domande sulle modalità per riuscire a 'trovare' le risposte corrette sul testo (ho chiarito loro che molto spesso sono richieste inferenze, collegamenti tra informazioni disposte in vari punti del testo magari distanti ecc.), io stessa perché ho potuto in certa misura 'sdebitarmi' dell'ospitalità e raccogliere, in aggiunta a quelle fornitemi dai docenti sui fogli-promemoria, ulteriori informazioni sul modo in cui le prove e i vari quesiti erano stati percepiti e affrontati.

Capitolo 9

Lo studio principale

9.1. Partecipanti

Allo studio principale hanno partecipato 23 classi terze di cinque scuole secondarie di primo grado (tutte quelle che mi avevano dato la disponibilità tra le dieci scuole contattate). Due scuole si trovano nel 36° distretto della provincia di Roma (scuole *B* e *D*), due scuole si trovano nel 38° distretto della provincia di Roma (scuole *A* e *C*) e una scuola si trova al centro di Roma (scuola *E*). Le scuole del 36° e del 38° distretto sono scuole statali, la scuola di Roma centro è una scuola paritaria.

Per ragioni di privacy non indico né il nome delle scuole né il nome del paese per le quattro scuole della provincia di Roma. Indicherò ciascuna scuola con una lettera dell'alfabeto scritta in carattere maiuscolo.

Come ho già detto, in due delle cinque scuole hanno partecipato tutte le classi terze meno una perché i rispettivi docenti non hanno dato la loro disponibilità.

Gli studenti frequentanti le 23 classi erano in tutto 494. Alle tre prove ha partecipato un numero diverso di soggetti (cfr. Tabella 9.1): ad ogni somministrazione c'è stato, infatti, un numero variabile di alunni assenti.

<i>SCUOLA</i> <i>(n. classi)</i>	<i>Numero</i> <i>totale</i> <i>alunni</i> <i>frequentanti</i>	<i>Numero</i> <i>totale</i> <i>partecipanti</i> <i>alla Prova 1</i>	<i>Numero</i> <i>totale</i> <i>partecipanti</i> <i>alla Prova 2</i>	<i>Numero</i> <i>totale</i> <i>partecipanti</i> <i>Prova 3</i>	<i>Numero</i> <i>rispondenti</i> <i>Questionario</i> <i>Studente</i>
<i>A (3 classi)</i>	61	56	52	54	58
<i>B (5 classi)</i>	103	92	92	97	97
<i>C (7 classi)</i>	165	155	156	155	155
<i>D (5 classi)</i>	104	94	95	99	99
<i>E (3 classi)</i>	61	52	54	56	58
<i>Totale</i>	<i>494</i>	<i>449</i>	<i>449</i>	<i>461</i>	<i>467</i>

Tabella 9.1 - Partecipanti allo Studio Principale

Per le analisi non ho considerato i fascicoli corrispondenti agli alunni BES *certificati*. Non potendo predisporre né strumenti compensativi né dispensativi questi alunni hanno svolto le stesse prove degli altri.

Non ho somministrato le prove solo agli alunni arrivati in Italia da pochi giorni o da poche settimane perché non conoscevano la lingua.

Nella Tabella 9.2 riporto il numero dei partecipanti a ciascuna prova, suddivisi per scuola, esclusi gli studenti BES certificati e gli stranieri da poco arrivati in Italia.

<i>SCUOLA</i>	<i>Numero totale alunni frequentanti</i>	<i>Numero totale partecipanti alla Prova 1</i>	<i>Numero totale partecipanti alla Prova 2</i>	<i>Numero totale partecipanti alla Prova 3</i>
<i>A</i>	61	53	49	51
<i>B</i>	103	84	84	89
<i>C</i>	165	148	149	149
<i>D</i>	104	82	82	84
<i>E</i>	61	52	54	56
<i>Totale</i>	494	419	418	429

Tabella 9.2 - Partecipanti allo Studio Principale esclusi studenti BES certificati e stranieri da poco arrivati in Italia

9.2. Somministrazione

Ho effettuato personalmente le somministrazioni in due giornate (nelle prime ore, compatibilmente con le esigenze e gli orari di servizio degli insegnanti) nel periodo compreso tra la terza decade del mese di novembre 2015 e la seconda decade del mese di gennaio 2016.

Ho effettuato diversi colloqui preliminari con i docenti coinvolti (22 in totale²⁸³) per spiegare loro gli scopi della ricerca, mostrare gli strumenti, accertarmi che gli studenti non avessero mai letto i brani, concordare le date per la rilevazione e consegnare loro un foglio nel quale avevo riportato le istruzioni da leggere ai partecipanti prima dell'inizio delle prove nel caso in cui non fossi riuscita ad essere presente sin dall'inizio. Ciò si è verificato nella scuola *B* dove i docenti di Lettere avevano due ore a settimana in parallelo in tutte le classi terze e hanno deciso di utilizzarle per farmi somministrare le prime due prove in quella giornata. Affinché tutti potessero iniziare nello stesso momento ho potuto dare le istruzioni personalmente in una sola classe.

Come per la prova pilota ho tenuto a ribadire agli studenti che sulle due facciate dedicate ai brani avrebbero potuto scrivere, sottolineare, evidenziare, cerchiare parole-chiave ecc.

²⁸³ Un docente insegnava Storia in due classi terze.

Ero particolarmente interessata ad appurare se nella Prova 3 (testo a dominanza argomentativa) qualche studente avrebbe proceduto schematizzando in un qualche modo i vari elementi (problema, ipotesi di spiegazione, argomenti a sostegno, argomenti contrari, tesi dello storico)²⁸⁴.

Su ciascun fascicolo ho riportato un codice di 6 caratteri alfanumerici formato da: numero 3 (per tutti), lettera della sezione, sigla della scuola composta dalle due lettere iniziali del nome del paese/città e numero progressivo assegnato all'alunno sul registro di classe. In questo modo per ciascun partecipante ho predisposto in tutto quattro fascicoli (tre fascicoli per le prove e uno per il Questionario Studente) contrassegnati dallo stesso codice²⁸⁵.

In un foglio-promemoria ho segnato, per ogni classe e per ogni prova somministrata, il codice corrispondente agli alunni assenti e agli alunni BES *certificati*. Come già per la prova pilota, i fascicoli sono stati distribuiti anche a questi ultimi alunni che hanno così avuto modo di svolgere le prove con e come i compagni.

I tempi assegnati risultano dal seguente prospetto:

<i>Fascicolo</i>	<i>Tempo massimo concesso</i>
<i>Prova 1</i>	50'
<i>Prova 2</i>	50'
<i>Prova 3</i>	50'
<i>Questionario studente</i>	15'

Come si può notare, ho ridotto il tempo massimo concesso per lo svolgimento delle tre prove di 10 minuti perché, a seguito della revisione, gli item sono stati ridotti, per tutte, a 32. Considerando questa riduzione e i tempi medi di consegna degli studenti che avevano partecipato alla prova pilota, ho ritenuto adeguata questa nuova tempistica. Ho assegnato 5 minuti in meno anche per rispondere al Questionario Studente.

Il fascicolo consegnato a ciascun alunno per ciascuna delle tre prove conteneva il testo-stimolo e, a seguire, i quesiti con le alternative di risposta tra le quali scegliere o con lo spazio necessario per poter scrivere la risposta aperta.

²⁸⁴ Per ulteriori dettagli rimando al paragrafo 9.16.

²⁸⁵ Tutti i fascicoli, sia quelli impiegati nella prova pilota sia quelli impiegati nello studio principale, sono riportati in *Appendice* (Allegati 1-8).

Ho distribuito i fascicoli uno per volta (solo alla fine del tempo concesso per la prima prova della giornata ho distribuito la seconda) facendomi aiutare dai docenti.

Per ciascuna classe ho previsto un diverso ordine di somministrazione delle tre prove in modo da poter controllare l'inquinamento dei dati dovuto alla stanchezza. Il Questionario Studente è stato compilato da tutti in seconda giornata, dopo lo svolgimento di tutte le prove.

9.3. Immissione e pulizia dei dati

Ho inserito i dati contestualmente alla rilevazione, soprattutto per poter restituire i risultati agli studenti che avevano partecipato in tempi ragionevoli²⁸⁶.

Per lo studio principale mi sono avvalsa del software statistico *IBM SPSS Statistics* (Statistical Package for Social Science versione 20.0) realizzando un file separato per ciascuna delle tre prove e per il Questionario Studente.

Dopo aver definito le variabili e inserito i dati, ho proceduto alle operazioni di pulizia (Lucisano, Salerno, 2002; Mastroianni *et alii*, 2004) per verificare la presenza di eventuali valori non previsti. Ho poi effettuato un controllo sul 10% circa dei fascicoli (estratti in modo casuale) per verificare che i dati del cartaceo corrispondessero a quelli immessi nel *Data Editor*. In questo modo ho inteso accertarmi che il margine di errore restasse entro limiti accettabili.

Come per la prova pilota ho deciso di assegnare 1 punto ad ogni risposta corretta e 0 punti ad ogni risposta errata, omessa o doppia non procedendo alla ponderazione né in funzione della difficoltà dei vari item (accertata in fase pilota) né in funzione della probabilità che gli studenti individuassero la risposta corretta in modo casuale. Il punteggio totale riportato da ciascun partecipante è dunque un *punteggio grezzo*.

Per ciascuna delle tre prove, composte tutte da 32 item, il punteggio minimo conseguibile era dunque 0 e il punteggio massimo conseguibile era 32. Il numero dei quesiti è, invece, differente: 22 per la Prova 1, 21 per la Prova 2, 27 per la Prova 3.

²⁸⁶ Ho riportato un esempio di restituzione dei dati in *Appendice* (Allegato 10).

9.4. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico I

9.4.1. Item Analisi

La parte del fascicolo della Prova 1 (testo-stimolo a carattere prevalentemente narrativo) dedicata ai quesiti ne contiene, nella sua versione rivista a seguito delle analisi condotte sui risultati della prova pilota, complessivamente 22 (32 item) di cui 15 a scelta multipla semplice, 4 a risposta aperta, 1 a risposta mista (un item del tipo Sì/No e due item a risposta aperta), 1 a scelta multipla complessa (V/F) e 1 del tipo “ordinamento”.

Ho somministrato il fascicolo ad un totale di 449 studenti dai quali ho poi escluso 30 tra soggetti BES *certificati* e studenti arrivati da poco in Italia che non conoscevano la lingua. I fascicoli che qui analizzo sono dunque 419.

- Affidabilità globale della prova e altre statistiche descrittive

Il coefficiente *Alfa di Cronbach*, calcolato sui 32 item, è pari a 0,797. Il valore, lievemente inferiore a quello calcolato per la prova pilota (0,818 calcolato, però, su 42 item), indica un buon livello di coerenza interna del test.

Riporto sotto altri valori.

<i>Statistiche descrittive sul punteggio totale</i>	
Numero fascicoli considerati	419
Media	19,28
Mediana	19
Moda	20
Deviazione standard	5,45
Punteggio minimo	4
Punteggio massimo	32
Gamma	29
Punteggio massimo teorico	32

I valori di media, moda e mediana sono abbastanza vicini tra loro, ciò vuol dire che la distribuzione è simmetrica (Lucisano, Salerno, 2002).

La deviazione standard, pari a 5,45, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Per una vista d'insieme riporto, in Figura 9.1, un istogramma che illustra la distribuzione, in percentuale, dei punteggi conseguiti dagli studenti. La linea arancione indica la media.

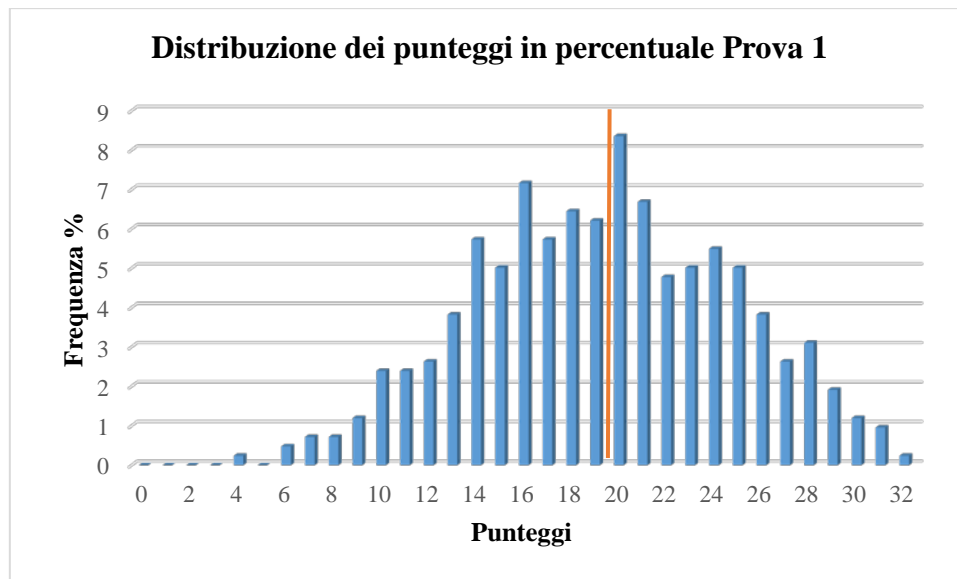


Figura 9.1 - Distribuzione dei punteggi Prova 1

Come già il valore della moda aveva mostrato, il gruppo più numeroso di studenti (35 soggetti) ha risposto correttamente a 20 item su 32.

- Difficoltà, discriminatività e coerenza interna degli item

La Tabella 9.3 riporta i valori dell'*item difficulty* (valore che ricordo essere in percentuale), del coefficiente di correlazione punto biseriale e dell'Alfa di Cronbach se l'item è escluso per ogni item. Si può, in questo modo, avere un'idea complessiva degli stessi e una visione d'insieme rispetto alle caratteristiche del fascicolo.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione biseriale</i>	<i>Alfa di Cronbach se l'item è escluso</i>
1.01	52	0,49	0,783
1.02a	54,7	0,43	0,786
1.02b	88,5	0,31	0,792
1.02c	51,6	0,39	0,787
1.02d	47,7	0,45	0,785
1.02e	53,5	0,36	0,789
1.02g	61,8	0,35	0,789
1.03	49,9	0,26	0,793
1.04	96,7	0,12	0,797
1.05a	63,7	0,20	0,796
1.05b	21,5	0,29	0,792
1.05c	25,1	0,26	0,793
1.06	69,9	0,11	0,799
1.07	57	0,33	0,79
1.08	79,2	0,37	0,789
1.09	85,4	0,18	0,796
1.10	71,4	0,12	0,798
1.11	23,4	0,38	0,788
1.12a	55,4	0,28	0,792
1.12b	73,7	0,38	0,788
1.12c	68,5	0,25	0,794
1.12d	58,9	0,21	0,795
1.13	56,8	0,33	0,79
1.14	60,9	0,14	0,798
1.15	58,7	0,37	0,788
1.16	40,8	0,32	0,791
1.17	76,8	0,19	0,795
1.18	68	0,44	0,785
1.19	64,4	0,31	0,791
1.20	57,8	0,31	0,791
1.21	69,9	0,28	0,792
1.22	64,2	0,18	0,796

Tabella 9.3 - Item difficulty, correlazione biseriale e Alfa di Cronbach se l'item è escluso

Come si può vedere, ha risposto correttamente ai vari item una percentuale variabile di studenti (dal 21,5% per l'item 1.05b, al 96,7% per l'item 1.04).

Nella Tabella 9.4 ho suddiviso gli item in base all'Indice di facilità.

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	2	6,3
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	3	9,4
Da 50 a 74,9	Medio-facile	22	68,8
Da 75 a 100	Facile	5	15,6
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 9.4 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità

Come si può vedere, 2 item sono risultati difficili, 3 medio-difficili, 22 medio-facili e 5 facili.

Confrontando la Tabella 9.4 con la corrispondente Tabella 8.3 della Prova pilota si può notare che i valori percentuali delle fasce estreme (item difficili e item facili) sono sovrapponibili. La stessa sovrapponibilità si può osservare se si considerano insieme i valori delle due fasce centrali, item medio-difficili e medio-facili (78,6% di item rientranti in questa fascia media nella prova pilota e 78,2% di item rientranti in questa fascia nella prova principale).

Come mostrato nella Tabella 9.3 il valore del *coefficiente punto biseriale* risulta soddisfacente per la maggior parte degli item (25 su 32). Sette item su 32 presentano un valore inferiore a 0,20 (valore che avevo già preso a riferimento per la prova pilota), quindi risultano essere debolmente discriminativi.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
$\geq 0,20$	Buono	25	78,1
$< 0,20$	Debole	7	21,9
$\leq 0,00$	Nulla o negativo	0	0
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 9.5 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività

Nella Tabella 9.5 ho suddiviso gli item in base all'Indice di discriminatività. Si può osservare che sette item presentano una discriminatività debole e venticinque possiedono una capacità discriminante buona.

Nella Tabella 9.6 confronto gli item dello studio principale con un valore di coefficiente punto biseriale inferiore a 0,20 con i corrispondenti item della prova pilota. Inserisco, inoltre, tre item (1.08, 1.16 e 1.21) che presentavano un valore inferiore alla mia soglia di riferimento nella prova pilota per mostrare come esso sia cambiato nello studio principale.

<i>N. item studio principale</i>	<i>Coefficiente punto biseriale</i>	<i>N. item corrispondente nella prova pilota</i>	<i>Coefficiente punto biseriale</i>	<i>Variazione positiva o negativa</i>	<i>Modifiche apportate alla prova pilota</i>
1.04	0,12	1.06	0,29	-	NO
1.06	<u>0,11</u>	1.08	<u>-0,24</u>	+	SÌ
1.09	0,18	1.11	0,25	-	NO
1.10	0,12	1.12	0,54	-	NO
1.14	<u>0,14</u>	1.16	<u>0,07</u>	+	SÌ
1.17	0,19	1.19	0,28	-	NO
1.19	<u>0,31</u>	1.21	<u>0,01</u>	+	SÌ

Tabella 9.6 - Confronto tra alcuni item in base al coefficiente punto biseriale (prova pilota e studio principale)

Si può notare che sugli item i cui valori si sono abbassati rispetto ai corrispondenti della prova pilota non ero intervenuta apportando modifiche. Gli item che ho modificato in ragione dei risultati dell'item analisi in fase di *try out* (item 1.06, 1.14 e 1.19) presentano un coefficiente più alto, anche se solo l'item 1.19 risulta essere accettabile. I risultati indicano, nel complesso, che la maggior parte dei quesiti riesce a discriminare tra allievi con diversi livelli di abilità in modo adeguato.

L'*indice di coerenza interna* di ciascun item è costruito a partire dal valore del *coefficiente Alfa di Cronbach se l'item è omesso*. I valori del coefficiente sono inferiori o uguali al valore dell' α calcolato sull'intera prova (0,797) per tutti gli item tranne quattro. Occorre comunque considerare che, anche per gli item 1.04, 1.06, 1.10 e 1.14, il valore dell' α è vicinissimo a quello dell'intera prova (anche eliminandoli non ci sarebbe un sensibile aumento della coerenza interna). Tutti gli item contribuiscono, quindi, alla consistenza interna della prova.

La Prova 1 risulta, in conclusione, composta da item coerenti tra loro che risultano essere buoni indicatori dell'aspetto vero latente indagato.

9.4.2. Analisi dei risultati: quesiti a risposta chiusa

In questo paragrafo intendo mostrare e commentare i risultati della Prova 1 considerando l'andamento delle risposte che l'intero campione ha dato ai vari item soffermandomi più nel dettaglio solo su alcuni di essi. Per comodità di lettura riporto anche i quesiti e sottolineo la percentuale relativa alla risposta corretta. Esaminerò le domande 1.01, 1.04, 1.05, 1.07, 1.11, a risposta aperta, nel prossimo paragrafo.

Il quesito 1.02 è un quesito del tipo “ordinamento”: gli studenti dovevano ordinare sei affermazioni fattuali (la prima, la frase F, era già stata da me collocata con il numero 1 a fianco).

1.02. Metti in ordine cronologico le frasi riportate sotto inserendo nel quadratino a fianco di ciascuna un numero da 2 a 7. Il numero 1, che indica il fatto che è accaduto per primo, è già stato inserito.

- | | | | | | |
|----|----------|---|----|----------|-------------------------------------|
| A. | 4 | Manco viene imprigionato e umiliato dagli spagnoli. | E. | 2 | Gli spagnoli iniziano la Conquista. |
| B. | 7 | Manco viene assassinato. | F. | 1 | Nascita di Manco H inca. |
| C. | 5 | Manco inizia a combattere gli spagnoli. | G. | 6 | Fallimento dell'assedio di Cuzco. |
| D. | 3 | Manco collabora con gli spagnoli. | | | |

Si tratta di un esercizio di ricostruzione dell'ordine logico-cronologico dei fatti cui gli studenti sono abituati non solo perché esercizi di collocazione degli eventi sulla linea del tempo vengono proposti spesso dagli insegnanti e dai manuali di storia, ma anche perché questo genere di esercizi trova spazio in molti manuali di antologia che li propongono soprattutto quando viene affrontato lo studio del testo narrativo (solitamente in prima). Le varie frasi sono state collocate nel modo mostrato dal seguente prospetto²⁸⁷.

<i>Frase/ N. associato</i>	2 <i>(freq. %)</i>	3 <i>(freq. %)</i>	4 <i>(freq. %)</i>	5 <i>(freq. %)</i>	6 <i>(freq. %)</i>	7 <i>(freq. %)</i>	<i>Omessa</i> <i>(freq. %)</i>	<i>Doppia</i> <i>(freq. %)</i>
A	0,7	22,7	<u>54,7</u>	14,1	6,7	0,2	1	0
B	0	1	0,2	1,9	6,9	<u>88,5</u>	1,4	0
C	0,7	6,9	22,9	<u>51,6</u>	15,5	1	1,4	0
D	43,7	<u>47,7</u>	3,3	1,7	1,4	0,7	1	0,5
E	<u>53,5</u>	19,6	10,7	8,4	6,4	0,2	0,7	0,5
G	0,7	1,4	7,2	21,2	<u>61,8</u>	6,4	1,2	0

La prima cosa che si può notare è che la quasi totalità del campione ha cercato di dare una risposta ai diversi item (la percentuale di risposte omesse è trascurabile).

Molti studenti, durante la prova pilota, avevano legato la difficoltà del quesito alla necessità di dover rileggere interamente il brano, ma in brani di questo tipo ricordare esattamente la sequenza dei fatti senza rileggerli è ben difficile.

²⁸⁷ Anche se avevo riportato già sopra la collocazione corretta, l'ho sottolineata di nuovo per comodità.

La più alta percentuale di risposte corrette si è avuta per la frase B. La cosa non sorprende perché si tratta dell'affermazione relativa alla morte del protagonista che chiude il brano (gli studenti hanno, quindi, letto di questo evento per ultimo, poco prima di iniziare lo svolgimento della prova). Per quanto riguarda le frasi A, C, D ed E la distribuzione è stata piuttosto omogenea, nel senso che la maggior parte degli studenti che non le ha collocate correttamente, le ha collocate o nella posizione immediatamente precedente o immediatamente successiva a quella corretta. Una piccola eccezione è rappresentata dalla frase G che il 7,2% degli studenti ha collocato *due* posizioni prima rispetto a quella corretta. Gli studenti che hanno ordinato tutte le frasi correttamente sono stati 119 (su 419), pari al 28,4% del campione, una percentuale che indica il livello medio-difficile del quesito preso nella sua interezza.

Il quesito 1.03, a risposta multipla semplice, ha fatto registrare le seguenti frequenze (in percentuale):

1.03. Nel brano si parla di guerra civile (riga 4). La guerra civile è una guerra tra cittadini

	Frequenza %
A. di religione diversa.	11
B. di una stessa razza.	17,4
C. di partiti politici diversi.	21,5
D. di una stessa nazione.	<u>49,9</u>
Omessa	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

A questo quesito ha risposto correttamente la metà dei partecipanti. Gli studenti, frequentanti la classe terza, hanno già incontrato più volte il concetto *guerra civile* in Storia, ma, come si può vedere dai dati, circa il 50% del campione dimostra di non conoscerne il significato e di non essere stato in grado di inferirlo dal contesto (in particolare dal periodo in cui esso era inserito e che sarebbe stato opportuno rileggere).

Al quesito 1.06, anch'esso a scelta multipla semplice, ha risposto correttamente quasi il 70% del campione.

1.06. Perché è Pizarro, uno spagnolo, ad effettuare la nomina di Tupac Huallpa come nuovo Inca dopo la morte di Atuahualpa (riga 9)?

	Frequenza %
A. Gli inca non riuscivano a mettersi d'accordo tra loro.	11,7
B. Gli inca non erano capaci di fare una buona scelta.	3,1
C. Gli inca erano stati ormai sottomessi dagli spagnoli.	<u>69,9</u>
D. Gli inca credevano che quella fosse la volontà degli dèi.	13,6
Omessa	1,4
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere correttamente gli studenti dovevano aver compreso la relazione logica esistente tra due fatti (*le nomine dei re inca da parte degli spagnoli e la sottomissione degli indigeni*) procedendo alla ricostruzione del significato della prima parte del brano. Il distrattore più scelto, l'alternativa D, fa supporre una certa influenza delle preconcoscenze (nel brano si accenna alla religione solo alle righe 57-60, ma nulla poteva far supporre se, e in quale misura, essa influenzasse la politica degli inca). L'item 1.08, a risposta multipla semplice, riguarda la comprensione di un'espressione.

1.08. Perché Manco viene definito “Inca fantoccio” (riga 14)?

	Frequenza %
A. Perché discendeva dal dio Inca fantoccio.	4,3
B. Perché non era mai stato un abile guerriero.	13,6
C. Perché era molto arretrato culturalmente.	1,9
D. Perché doveva agire come piaceva agli spagnoli.	<u>79,2</u>
Omessa	0,7
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere correttamente, come ha fatto il 79,2% del campione, occorre collegare e integrare gli scopi delle azioni degli spagnoli, descritti in quella parte di brano, con il significato comune del termine *fantoccio*. Il distrattore più scelto, l'alternativa B, fa pensare che gli studenti abbiano collegato il termine *fantoccio* all'aggettivo *inabile/buono a nulla*, non solo dimostrando di non conoscere il significato comune del termine, ma dimostrando di non essere riusciti a discernere la sfumatura semantica che esso assume nel brano dal contesto.

L'item 1.09 è risultato piuttosto semplice. Ha risposto correttamente l'85,4% dei partecipanti.

1.09. Perché tra il 1533 e il 1536 i nobili indigeni si rifiutavano di inginocchiarsi davanti a Manco (righe 20-21)?

	Frequenza %
A. Perché riservarono questo onore solo agli spagnoli, che erano considerati dèi viventi.	4,8
B. Perché Manco era stato imprigionato e umiliato e non avevano più rispetto per lui.	<u>85,4</u>
C. Perché si erano resi conto che Manco non era il legittimo erede di Huayna Capac.	4,3
D. Perché Manco li aveva derubati delle loro ricchezze per darle agli spagnoli.	5,3
Omessa	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il rapporto di causa-effetto era facilmente individuabile anche perché nel brano le angherie subite da Manco sono elencate nel periodo immediatamente precedente quello segnalato in parentesi nel testo della domanda. Il modello seguito dallo storico, cui gli studenti sono abituati anche dai manuali, è in questo caso quello del *post hoc ergo propter hoc*.

Per rispondere correttamente al quesito 1.10 gli studenti dovevano rileggere la frase la cui riga d'inizio era indicata in parentesi nel testo della domanda, comprendere il significato del termine *cupidigia* e associarlo all'elemento fattuale *cercare una statua d'oro massiccio*.

1.10. Di cosa approfittò Manco per recuperare la libertà e dirigersi nella valle di Yucay (riga 25)?

	Frequenza %
A. Dell'aiuto di alcuni indios.	3,8
B. Della guerra scoppiata tra Pizarro e Almagro.	12,2
C. Della complicità di alcuni soldati spagnoli.	12,6
D. Dell'avidità d'oro degli spagnoli.	<u>71,4</u>
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Gli studenti che hanno scelto le alternative B e C (circa il 25% in totale) sembra si siano affidati al ricordo che avevano del brano e che non abbiano proceduto alla rilettura del periodo indicato nel testo della domanda. La condizione indicata nell'alternativa B è molto distante nel testo rispetto a quella corretta (righe 50-52), mentre la C non viene assolutamente menzionata.

Il quesito 1.12, composto da 4 item del tipo vero/falso, riguarda informazioni fornite esplicitamente nel testo tra la riga 35 e la riga 43.

1.12. Di seguito sono elencate alcune affermazioni relative all'assedio di Cuzco (1536-1537). In base a quanto hai letto nel testo, indica per ciascuna se è vera o falsa.

	Frequenza %			Totale
	<i>Vero</i>	<i>Falso</i>	<i>Mancante</i>	
a. Gli spagnoli sono numericamente superiori.	44,4	<u>55,4</u>	0,2	100
b. Manco porta con sé donne e bambini.	<u>73,7</u>	25,5	0,7	100
c. La luna piena favorisce l'esercito inca.	30,8	<u>68,5</u>	0,7	100
d. Manco approfitta subito delle prime vittorie sugli spagnoli.	39,4	<u>58,9</u>	1,7	100

Tuttavia, come si può vedere dalle percentuali di risposta, sembra che molti studenti si siano affidati ai loro ricordi e che non abbiano riletto il brano. In particolare fa riflettere

il minimo scarto tra risposte corrette e risposte errate nell'item 1.12a cui si poteva facilmente rispondere rileggendo le righe 35-36.

Il quesito 1.13 richiedeva agli studenti di integrare/collegare più informazioni (*Almagro e Pizarro lottano/sia Almagro sia Pizarro vogliono tutto il potere per sé/Manco fa il doppio gioco e negozia con i due contemporaneamente/Manco vuole liberare il suo popolo/forse avrebbe deciso di allearsi con uno dei due spagnoli per combattere contro l'altro che, in questo modo, sarebbe stato certamente sconfitto*).

1.13. Almagro, di ritorno dal Cile, vuole prendere il posto di Pizarro, ma prima combatte contro Manco (righe 53-54). Perché?

	Frequenza %
A. Perché Manco aveva ucciso uno dei suoi fratelli.	8,1
B. Perché Manco si era impadronito delle sue ricchezze.	26
C. Perché Manco non si era convertito al cristianesimo.	6,9
D. Perché Manco non doveva più essere una minaccia.	<u>56,8</u>
Omessa	2,1
Totale	100

Un quarto circa dei partecipanti ha optato per l'alternativa B. Anche in questo caso credo di poter affermare che questi studenti non abbiano riletto il brano, proprio come quelli che hanno scelto l'alternativa A (non vengono mai nominati fratelli di Almagro). Per quanto riguarda il distrattore C gli studenti potrebbero essere andati oltre nella lettura: effettivamente dalle righe 56-60²⁸⁸ si evince che Manco e i suoi continuarono a professare la loro religione, ma la molla che spinse Almagro e Pizarro a compiere determinate azioni non fu l'evangelizzazione degli indigeni, bensì la conquista del potere.

1.14. Da chi fu ucciso Manco H inca?

	Frequenza %
A. Da alcuni schiavi.	9,5
B. Dai nobili inca.	16,9
C. Da un gruppo di spagnoli.	<u>60,9</u>
D. Da Almagro il giovane.	11,7
Omessa	0,5
Doppia	0,5
Totale	100

²⁸⁸ Dal brano della Prova 1: «Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l'antica tradizione imperiale. Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco esorta gli indios a rinnegare la falsa religione che gli spagnoli si sforzano d'imporre loro. Nel caso che gli indios siano costretti ad assistere a cerimonie cristiane con la violenza, fingano di obbedire, restando però segretamente fedeli agli dèi tradizionali» (righe 56-60).

Alla domanda 1.14 ha risposto correttamente poco più del 60% degli studenti. Lo studente doveva rileggere l'ultima parte del brano e collegare alcune informazioni fornite in due periodi successivi: *Manco vuole approfittare dei contrasti che dividono gli spagnoli/alcuni sostenitori di Almagro il giovane si rifugiano a Vitcos/Manco viene ucciso dagli uomini cui aveva dato protezione*. Gli studenti che hanno scelto l'alternativa D sembra abbiano individuato correttamente la parte del brano da cui poter ricavare l'informazione, ma poi non sono riusciti ad effettuare gli opportuni collegamenti. Il quesito 1.15 richiedeva agli studenti di rileggere ed integrare le informazioni fornite nella parte iniziale e finale del brano.

1.15. Nell'ultima parte della sua vita, Manco adottò con gli spagnoli la stessa strategia che gli spagnoli avevano adottato inizialmente per sottomettere il suo popolo, quale?

	Frequenza %
A. Cercò di approfittare dei loro contrasti interni.	58,7
B. Fece credere loro di voler rinunciare alla lotta.	15,8
C. Stipulò con loro un accordo di pace scritto.	3,8
D. Riservò loro tutti gli onori ma, al tempo stesso, li umiliò.	20,8
Omessa	1
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La percentuale piuttosto bassa di risposte corrette (meno del 60%) fa supporre che molti tra i partecipanti non abbiano proceduto in questo modo. In particolare la percentuale di coloro che hanno optato per il distrattore D fa pensare ad una scelta basata su una parte del brano rimasta particolarmente impressa nella loro memoria (si tratta di azioni narrate nella parte di brano successiva alla prima).

Il quesito 1.16 è particolarmente interessante perché dà un indizio sulla capacità degli studenti di individuare e distinguere le 'voci' presenti nel testo storiografico.

1.16. L'autore del brano che hai letto ha ricavato alcune informazioni riguardanti l'atteggiamento religioso degli inca e il fallimento dell'assedio di Cuzco dal racconto di

	Frequenza %
A. Diego de Almagro.	9,8
B. Titu Cusi.	40,8
C. Francisco Pizarro.	9,3
D. Manco H inca.	37,2
Omessa	2,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Soltanto il 40,8% degli studenti ha indicato la risposta corretta, mentre una percentuale simile ha optato per l'alternativa D mostrando chiaramente di non riuscire a distinguere colui che 'racconta' dal/dai protagonista/i di quel racconto.

Il quesito 1.17 richiedeva agli studenti di sviluppare un'interpretazione del brano, di comprenderne la funzione comunicativa e di riconoscerne la struttura storica.

1.17. L'autore del brano che hai appena letto è

	Frequenza %
A. uno scrittore che si è basato su fatti reali per scrivere una storia di fantasia.	15,5
B. uno storico che ha ricostruito i fatti a partire da documenti.	<u>76,8</u>
C. un cittadino peruviano che ha riportato per iscritto un antico racconto mitico.	4,8
D. un giornalista che ha assistito personalmente ai fatti accaduti in quel periodo.	2,1
Omessa	0,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La maggior parte dei soggetti ha correttamente indicato l'alternativa B. Tra i distrattori il più scelto è stato l'alternativa A. Questi ultimi studenti non sono stati in grado di individuare nel brano quelle caratteristiche che abbiamo visto essere 'tipiche' dei testi storiografici.

Anche il quesito 1.18 richiedeva agli studenti di riflettere sulle caratteristiche del testo storiografico, in particolare sulla scelta e sull'uso dei tempi e modi verbali.

1.18. Rifletti sui tempi e modi verbali utilizzati dall'autore del brano. L'autore è certo oppure no che i fatti che racconta siano realmente accaduti?

	Frequenza %
A. Non è certo, infatti usa in prevalenza il passato remoto e l'imperfetto.	16
B. E' certo, infatti a volte usa il condizionale e il gerundio.	9,5
C. Non è certo, infatti usa il condizionale e il gerundio.	4,3
D. E' certo, infatti usa in prevalenza il passato remoto e l'imperfetto.	<u>68</u>
Omessa	1,9
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Nella fase di *try out* alcuni studenti si sono lamentati di questa domanda perché l'hanno ritenuta una domanda di conoscenza grammaticale e non di comprensione. Senza dubbio il primo passo da compiere per rispondere correttamente consisteva nel riconoscere i tempi usati nel brano e nel recuperare prenoscenze relativamente alle funzioni svolte da quei tempi. I dati mostrano che la maggior parte degli studenti ha riconosciuto i tempi (68% + 16%), ma che alcuni (il 16% appunto) non sanno ciò che 'esprimono'.

I quesiti 1.19 e 1.20 riguardano la conoscenza del lessico disciplinare (di area politico-militare). Per quanto riguarda la domanda 1.19 il distrattore più scelto è stato l'alternativa D, assolutamente fuori contesto.

1.19. Con quale parola potresti sostituire il termine “fazione” (riga 5)?

	Frequenza %
A. ceto	9,3
B. setta	9,8
C. gruppo	<u>64,4</u>
D. squadra	15,5
Omessa	1
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per quanto riguarda il quesito 1.20 meno del 60% del campione ha indicato la risposta corretta, dimostrando non solo di non riuscire ad inferire il significato dal contesto del periodo (la cui posizione è indicata in parentesi nel testo della domanda), ma di non essere stato in grado di ricostruire il significato della seconda parte del brano.

1.20. Con quale parola potresti sostituire il termine “dissidenza” (riga 63)?

	Frequenza %
A. opposizione	<u>57,8</u>
B. impertinenza	22
C. discordia	13,1
D. minoranza	6
Omessa	1,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il quesito 1.21 richiedeva di individuare il punto di vista dello storico.

1.21. L'autore del brano ha voluto mostrare gli inca come vittime

	Frequenza %
A. di se stessi, perché si lasciarono spaventare dagli spagnoli.	16,5
B. del destino, al quale non ci si può opporre.	6,7
C. degli spagnoli, anche se si opposero con tutte le forze.	<u>69,9</u>
D. degli dèi, che li avevano abbandonati.	3,6
Omessa	3,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere, il 70% circa degli studenti ha risposto correttamente. Il distrattore A è stato quello più scelto. Vorrei ricollegarmi a quanto detto nel paragrafo 5.3. a proposito delle ricerche sulla *personalizzazione*²⁸⁹. Le scelte effettuate sembrano confermare il fatto che studenti dell'età dei partecipanti alla ricerca (13 anni in media) tendano ad attribuire eventi, azioni, stati di cose ecc. non ad entità soprannaturali o astratte, ma a *persone*, in questo caso *collettive*.

²⁸⁹ Ricordo che la personalizzazione comporta il ricondurre tutti gli eventi, gli stati di cose e i processi storici alle azioni, alla volontà e agli sforzi di singole persone e sembra essere ‘tipica’ nei ragazzi fino ai 13 anni di età.

Il quesito 1.22 indaga la capacità dello studente di individuare il tema, di ricostruire il significato globale del testo.

1.22. Quale titolo ti sembra più adatto a rappresentare il contenuto del brano che hai appena letto?

	Frequenza %
A. La rivolta di Manco H inca.	<u>64,2</u>
B. La vita religiosa degli inca.	3,1
C. La guerra civile tra Atahualpa e Huascar.	6,7
D. La conquista dell'America meridionale.	23,4
Omessa	2,6
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ha scelto l'opzione corretta poco più del 64% degli studenti. Gli studenti che hanno scelto il distrattore D non sono riusciti a distinguere lo 'sfondo' con le vicende poste dallo storico in primo piano.

9.4.3. Analisi dei risultati: quesiti a risposta aperta

Nelle tre prove che ho costruito per la mia ricerca ho ritenuto opportuno inserire anche alcuni quesiti a risposta aperta.

Sia in ambito internazionale (indagini PISA, IEA²⁹⁰ ecc.) sia in Italia (prove nazionali INVALSI) nelle prove di comprensione della lettura i quesiti a risposta aperta sono affiancati ai quesiti a risposta chiusa.

Attraverso i quesiti a risposta aperta è possibile indagare il possesso di capacità più complesse (capacità di fare inferenze e/o riflettere e valutare contenuti e forma del testo) rispetto a quelle che vengono messe in atto per la soluzione dei quesiti a risposta chiusa (individuare informazioni fornite esplicitamente nel testo) (Intraversato, Lucisano, 2013). La correzione dei quesiti a risposta aperta richiede al ricercatore molto più impegno perché è necessario costruire griglie di correzione e codificare le risposte fornite dagli

²⁹⁰ La IEA è un'associazione indipendente di centri di ricerca educativa fondata nel 1958 cui aderiscono, attualmente, 53 paesi. L'associazione conduce ricerche comparative a livello internazionale nel campo della valutazione educativa. Sulla base dei dati ricavati attraverso le varie rilevazioni effettuate periodicamente, la IEA intende definire degli standard internazionali che possano aiutare i decisori politici ad individuare, a livello comparativo, punti di forza e di debolezza dei rispettivi sistemi educativi in vista di un loro miglioramento. Tra quelle promosse segnalo l'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) che viene effettuata ogni cinque anni e che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa delle competenze di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità e di età compresa tra i nove e i dieci anni. Per ulteriori informazioni rimando a <http://www.iea.nl/our-studies>.

studenti individuando delle categorie che, per forza di cose, sono comunque riduzioni e semplificazioni di quanto gli studenti hanno scritto (Intraversato, Lucisano, 2013).

Nonostante il lavoro che richiedono, essi offrono l'opportunità di «valutare la ricchezza delle idee presentate, le soluzioni alternative e i ragionamenti seguiti dagli studenti» (Intraversato, Lucisano, 2013, p. 26). I quesiti a risposta chiusa possiedono senza dubbio molte qualità (è possibile correggerli in maniera univoca, sono 'economici' in termini di tempo per costruirli, somministrarli e correggerli, possono essere analizzati con tecniche di item analisi che fanno luce su diversi aspetti), ma presentano anche numerosi limiti, primo fra tutti quello di offrire per ciascuna domanda alternative di risposta che 'ingabbiano' il ragionamento dello studente il quale può, in certo senso, seguire solo le strade tracciate da colui il quale ha costruito la prova (il che potrebbe anche facilitare l'individuazione della risposta corretta). Non è detto, infatti, che le alternative di risposta proposte coincidano con le risposte che gli alunni avrebbero potuto effettivamente fornire a quella domanda se essa fosse stata posta in modalità aperta (Intraversato, Lucisano, 2013)²⁹¹.

Le domande a risposta aperta, come si vedrà a breve anche per le mie tre prove, presentano spesso un'alta percentuale di omissioni rispetto ai quesiti a risposta chiusa. Non bisogna, inoltre, trascurare il fatto che rispondere a questo tipo di quesiti implica un'attività di produzione scritta che può creare ulteriore difficoltà a chi possiede scarse abilità in tal senso.

Consapevole del fatto che spesso gli studenti incontrano difficoltà non tanto nel comprendere i testi quanto nel capire «che cosa viene richiesto loro di fare col/sul testo» (Lucisano, 1989a, p. 54), anche per i quesiti a risposta aperta ho cercato di elaborare stimoli (la *consegna*) ben definiti e precisi, in cui fossero chiari per i partecipanti i criteri da rispettare nel fornire la risposta (Lucisano, Salerno, 2002). Successivamente ho stabilito dei precisi criteri di valutazione.

Nella Prova 1 gli item a risposta aperta sono in tutto sei. Come per le altre due prove devo premettere che, per ragioni legate all'ordine di immissione dei dati, parallelo a quello di codifica²⁹², le categorie di risposta non sono presentate in ordine decrescente rispetto alla percentuale di scelta.

²⁹¹ Secondo Intraversato e Lucisano (2013), «l'uso di domande aperte da poi ricodificare in chiuse in questo senso è [però] solo una soluzione parziale» (p. 40).

²⁹² Ho il dovere di sottolineare che ho effettuato da sola la categorizzazione e la correzione dei quesiti a risposta aperta, pur nella consapevolezza che sarebbe stata necessaria la presenza di almeno due persone

Il quesito 1.01 richiedeva ai partecipanti prima di tutto di individuare una parte precisa del testo (righe 27-33) in cui erano esplicitate le due informazioni da collegare: *Manco assedia la città di Cuzco* e *l'assedio della ex-capitale inca durò circa un anno*. Queste due informazioni sono contenute in due periodi differenti, ma vicini (c'è solo una brevissima frase semplice che si interpone tra i due). Lo studente doveva cogliere il legame di coesione tra il nome *Cuzco* (presente nel primo) e la perifrasi *ex capitale inca* (presente nel secondo). Doveva, inoltre, inferire dalla preposizione *ex* che essa era stata la capitale dell'impero inca almeno fino all'arrivo degli spagnoli.

1.01. Quando arrivarono gli spagnoli, qual era la capitale dell'impero inca?

	Frequenza %
Cuzco.	<u>52</u>
Scrivo una data.	6
Scrivo il nome del paese (Perù).	27,9
Scrivo il nome di altra città/paese/continente citati (Vitcos, Lima, Cile, Sacsahuaman, Yucay, America meridionale).	8,8
Scrivo un nome di persona o popolo (inca, indios, Tupac, Atahuallpa).	1,4
Altro (es. "Era basato su bambini e donne").	0,2
Omessa	3,6
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La risposta richiesta agli studenti è una risposta breve, costituita da una sola parola. Forse per questo motivo o forse perché posta in posizione iniziale nella prova, è stata omessa da una percentuale trascurabile di partecipanti. Il 52% degli studenti ha risposto correttamente, ma circa un quarto del campione (27,9%) ha scritto il nome del paese in cui si sono verificati i fatti narrati. Occorre considerare che l'informazione sul paese che fu teatro degli eventi è la prima che lo storico fornisce («In Perú, l'animatore della prima grande rivolta [...]», riga 1) e che ciò potrebbe aver influenzato la risposta di coloro che non hanno proceduto ad individuare la parte che ho indicato.

Interessante anche riflettere sulla percentuale di soggetti che ha risposto scrivendo la data di arrivo degli spagnoli in Perú (6%). Anche alcuni degli studenti che hanno scritto la risposta corretta l'hanno - per così dire - 'integrata' con l'indicazione della data. Mi sembra che ciò possa essere imputato o alla non chiara comprensione/conoscenza che tali studenti hanno della funzione della virgola che, in questo caso, separa la 'circostanza'

sia per elaborare i criteri di analisi e di interpretazione delle risposte sia per effettuare una valutazione indipendente (Lucisano, Salerni, 2002).

dalla domanda oppure a una mia errata formulazione del quesito (nella prova pilota, però, nessuno studente aveva riportato risposte simili).

Al quesito 1.04 ha risposto correttamente la quasi totalità degli studenti (96,7%). La risposta più completa (introdotta nel testo dai due punti) prevedeva che lo studente scrivesse per quale fine Manco H inca si fosse alleato con gli spagnoli.

1.04. All'inizio Manco H inca collaborò con gli spagnoli (riga 6), perché?

	Frequenza %
Vedeva in loro degli alleati che gli avrebbero permesso di lottare contro Atahualpa.	<u>89,5</u>
Vedeva in loro degli alleati.	<u>7,2</u>
Inverte i ruoli scrivendo che sono gli spagnoli ad aver bisogno di aiuto.	0,2
Indica un motivo sbagliato confondendo la successione temporale degli eventi.	0,7
Indica l'insicurezza, la paura di Manco nei confronti degli spagnoli o la sua fiducia verso di loro.	1,4
Indica che Manco pensava li avesse mandati un dio.	0,2
Altro (es. "Voleva vedere gli alleati degli spagnoli che dovevano combattere contro di lui").	0,2
Omessa	0,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Dovendo, però, attribuire un punteggio dicotomico (1 o 0), non potevo non considerare corretta anche la risposta parziale, l'indicazione, cioè, della sola ricerca di alleanza. Se avessi proceduto alla ponderazione probabilmente avrei attribuito alle due risposte punteggi differenti.

Inserisco sotto l'item 1.05a che, sebbene sia a risposta chiusa, fa parte del quesito 1.05 che prevede, oltre questo, altri due item a risposta aperta.

1.05a Gli indios che vivevano nell'impero erano tutti inca?

	Frequenza %
Sì	29,8
No	<u>63,7</u>
Omessa	6,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere, ha risposto correttamente alla domanda poco più del 60% dei partecipanti. Se si opera un rapido confronto con gli altri quesiti a risposta chiusa di questa stessa prova si può notare una percentuale di risposte omesse (6,4%) più alta. Tale 'anomalia' si potrebbe spiegare con una sorta di effetto 'trascinamento' degli altri due

item a risposta aperta: alcuni studenti, trovando difficile rispondere ai due item a risposta aperta e guardando al quesito *in solido*, non hanno risposto neppure all'item 1.05a.

Per rispondere correttamente ai tre item gli studenti dovevano individuare informazioni utili presenti in diverse parti del testo. Dall'Introduzione si apprende che gli inca al loro arrivo in Perù avevano *sottomesso altri popoli* e che le popolazioni indigene *venivano genericamente chiamate "indios" dagli europei*. Nei due periodi compresi tra la riga 44 e la riga 46 l'autore informa che *c'erano alcuni indios che collaboravano con gli spagnoli* e che *la conquista inca era relativamente recente*.

Queste informazioni fattuali dovevano poi essere collegate tra loro sulla base di legami logico-temporali (*arrivo degli inca in Perù → presenza di popolazioni indigene → gli inca sottomettono queste popolazioni → all'arrivo degli spagnoli vivono in Perù diverse etnie*).

L'item 1.05b chiedeva di spiegare la scelta operata nell'1.05a. Prima di tutto si può notare l'alta percentuale di risposte omesse (28,2%).

1.05b Spiega il motivo della tua risposta

	Frequenza %
A. Gli indios che vivevano nell'impero erano anche di altre tribù/etnie/popolazioni che gli inca avevano sottomesso.	<u>21,5</u>
E. C'erano anche gli spagnoli/europei/conquistadores/invasori.	6
F. C'erano solo gli inca/un solo impero/un unico imperatore.	6,4
G. C'erano guerre tra gli indios/le diverse fazioni/i diversi gruppi.	13,4
H. C'erano anche gli <i>indigeni/indios</i> (confusione lessicale).	7,2
I. L' <i>Inca</i> era uno solo/ci poteva essere un unico re (confusione grafica e di ruolo).	4,5
L. C'erano diverse/stesse tradizioni/religione.	3,6
M. Se non fossero stati tutti inca non si sarebbe parlato di guerra civile.	2,9
N. Nel testo non ci sono riferimenti ad altri popoli/la risposta è ripetuta più volte nel brano.	3,1
O. Avevano uno scopo comune/tutti partecipavano alla rivolta.	1,2
R. Riformula la domanda omettendo la risposta.	0,7
S. Altro (es. "Erano un popolo rispettabile"; "Il Perù aveva conquistato la terra...").	1,4
Omessa	28,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ho considerato corrette solo le risposte che facevano riferimento alla diversa composizione etnica delle popolazioni indigene presenti sul territorio e alla sottomissione da parte degli inca di altre tribù/etnie/popolazioni.

Le risposte corrette rappresentano solo il 21,5% del totale. Diversi soggetti (13,4%) hanno indicato che c'erano fazioni/gruppi in lotta tra loro, in un certo senso riuscendo a individuare la mancanza di unità nell'impero, ma confondendo il piano demo-etnografico con quello politico. Per certi versi simile, ma contraria, la risposta fornita dal 2,9% del campione che ha affermato che se nell'impero non ci fossero stati solo inca non si sarebbe potuto (come l'autore fa) parlare di guerra civile. Il 6,4% dei partecipanti ha asserito che gli indigeni presenti facevano capo ad uno stesso imperatore, facevano tutti parte del medesimo impero e, di conseguenza, appartenevano tutti allo stesso popolo. Ancora sulla stessa linea si può annoverare la risposta *avevano uno scopo comune/tutti partecipavano alla lotta (contro gli spagnoli)* che accomuna l'1,2% dei partecipanti.

Il 7,2% degli studenti ha dimostrato - scrivendo che nell'impero c'erano anche gli indios/gli indigeni - di non aver compreso il significato dei termini *indigeni*, *indios* e *inca*, che dovrebbero essere invece noti perché la scoperta e la conquista dell'America vengono studiate il secondo anno. Inoltre il significato dei primi due termini era anche ribadito nell'Introduzione. Il 6% ha scritto che c'erano anche gli spagnoli, non prestando probabilmente attenzione alla consegna che chiedeva di focalizzare l'attenzione sui soli *indios*. Secondo il 4,5% del campione *l'Inca poteva essere uno solo/c'era un unico re* confondendo il termine *inca* contenuto nell'item 1.05a col termine *Inca* scritto con l'iniziale maiuscola, titolo che spettava al solo imperatore. Altri (3,6%) hanno motivato la loro risposta all'item 1.05a legandola alla presenza di persone con stesse o diverse tradizioni/religione/cultura.

L'item 1.05c chiedeva agli studenti di riportare la frase del brano che aveva permesso loro di rispondere ai due precedenti. Anche in questo caso circa un quarto dei partecipanti ha omissso la risposta.

1.05c Riporta la frase del testo che te lo ha fatto capire²⁹³

	Frequenza %
A. «Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente e che varie tribù si erano alleate spontaneamente agli spagnoli».	4,8
B. «In questo paese il popolo inca aveva formato un grande impero e sottomesso altri popoli».	20,3
E. Riporta una frase da cui si evince la presenza degli spagnoli/invasori/europei/conquistadores.	7,9
F. Riporta una frase da cui si evince che in quelle terre c'era solo l'impero inca/viveva un solo popolo.	1,7
G. Riporta una frase da cui si capisce che c'erano guerre tra gruppi/fazioni.	6,9
H. Riporta una frase da cui si evince la mancata distinzione tra i termini <i>inca</i> e <i>indios/indigeni</i> .	6,9
I. Riporta una frase da cui si capisce che l'alunno/a ha confuso i termini <i>inca</i> e <i>Inca</i> .	7,4
L. Riporta una frase che richiama la differenza/comunanza religiosa e di tradizioni.	2,4
M. Riporta frasi in cui si fa riferimento alla guerra civile.	7,6
O. Riporta frasi che richiamano l'opposizione delle popolazioni indigene agli spagnoli.	2,4
Q. Non riporta una frase del brano, ma scrive un'affermazione (comunque errata nel contenuto).	0,7
R. Altro (es. «Credevo fossero gente piena di benevolenza»).	3,1
Omessa	27,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ho considerato corrette sia la frase «Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente e che varie tribù si erano alleate spontaneamente agli spagnoli» (righe 44-46 del brano) sia la frase «In questo paese il popolo inca aveva formato un grande impero e sottomesso altri popoli» (righe 1-2 dell'*Introduzione*). Il 20,3% degli studenti è riuscito ad individuare questa seconda frase, mentre solo il 4,8% del campione è riuscito ad individuare la prima (occorreva rileggere quasi tutto il brano per trovarla). L'1% degli studenti, pur avendo fornito la risposta corretta all'item 1.05b, ha omesso di scrivere la frase, mentre il 2,9%, pur avendo fornito la risposta corretta all'item 1.05b, ha riportato una frase diversa dalle due considerate corrette²⁹⁴.

²⁹³ Non essendo possibile riportare tutte le frasi scritte dai partecipanti (dovrei riportare quasi l'intero brano), riporto solo le categorie di contenuto.

²⁹⁴ Trattandosi di dodici soggetti soltanto, riporto qui le frasi che hanno scritto con le frequenze assolute: tre soggetti hanno riportato una frase da cui si evince la mancata distinzione tra i termini *inca* e *indios/indigeni*; due soggetti hanno riportato una frase da cui si capisce che hanno confuso i termini *inca* e *Inca*; due soggetti hanno riportato una frase che richiama l'opposizione delle popolazioni indigene agli spagnoli; un soggetto ha riportato una frase in cui si fa riferimento alla guerra civile; 1 soggetto ha scritto un'affermazione (comunque errata nel contenuto); un soggetto ha riportato una frase da cui si evince la presenza degli spagnoli/invasori/europei/conquistadores; un soggetto ha riportato una frase da cui si evince che in quelle terre c'era solo l'impero inca/viveva un solo popolo; un soggetto ha scritto una frase non rientrante in alcuna delle categorie che ho individuato.

Confrontando i dati relativi agli item che compongono il quesito si osserva che solo il 15,8% dei partecipanti ha risposto correttamente a tutti e tre.

Nel momento in cui ho codificato le risposte all'item 1.05c ho attribuito lo stesso codice che avevo attribuito a quelle che ho ritenuto essere le 'corrispondenti' risposte all'item 1.05b. Mi spiego con un esempio: ho associato alla risposta *l'Inca era uno solo/ci poteva essere un unico re* (item 1.05b) e alle frasi riportate in risposta all'item 1.05c da cui si poteva evincere che l'alunno/a avesse confuso graficamente e semanticamente i termini *inca* e *Inca*, la lettera "I". In questo modo mi è stato possibile operare dei confronti per sondare la coerenza delle risposte fornite a questi due item (ho escluso i dati relativi agli studenti che hanno risposto correttamente ad entrambi). Ne è emerso che solo il 21,5% dei soggetti che hanno risposto in modo errato ad entrambi gli item ha riportato una frase del testo *coerente* con la spiegazione offerta nell'item 1.05b. Gli altri sembrano aver operato la scelta in modo incoerente.

Un ultimo dato riguarda, per questo quesito, sette studenti che, pur avendo risposto correttamente agli item 1.05b e 1.05c, hanno indicato nell'item 1.05a che gli indios che vivevano nell'impero erano tutti inca: credo che questo errore possa essere attribuito alla distrazione.

Il quesito 1.07 ha fatto registrare una percentuale di risposte omesse pari al 9,1%: una percentuale, tutto sommato, accettabile per una domanda a risposta aperta. Attribuisco questa bassa 'mortalità' alla natura del quesito che richiedeva ai partecipanti di spiegare il significato dell'espressione, riportata direttamente nel testo della domanda, *legato agli spagnoli*.

1.07. Dopo l'esecuzione di Atuahualpa (riga 9), Pizarro nominò come nuovo Inca Tupac Huallpa anche perché era legato agli spagnoli. Cosa vuol dire "legato agli spagnoli"?

	Frequenza %
Indica l'esistenza di una collaborazione/accordo/alleanza, indica che Tupac era dalla loro parte, che avrebbe facilitato la conquista.	<u>57</u>
Indica l'esistenza di un legame di amicizia, la convinzione che fossero dèi/brave persone, che Tupac teneva a loro.	2,6
Indica l'esistenza di un rapporto generico (avere qualcosa in comune, avere dei contatti, avere confidenza).	7,6
Indica l'esistenza di un legame di parentela, di appartenenza allo stesso popolo (gli spagnoli).	3,8
Indica che Tupac li aveva aiutati in precedenza/lavorava per loro/aveva lottato con loro.	0,5
Indica che Tupac avrebbe fatto continuare la guerra civile/era legato a loro per via delle guerre.	2,4
Indica che Tupac era stato aiutato dagli spagnoli.	0,5
Indica che Tupac era molto vicino/non voleva allontanarsi/era con loro.	3,8
Indica che Tupac conosceva le loro mosse/li conosceva bene/sapeva comunicare con loro.	2,4
Indica che Tupac sapeva come conquistare gli spagnoli/faceva il doppio gioco.	1,4
Indica che Tupac era incatenato/suddito/sottomesso/conquistato/non sottomesso.	1,4
Ripete l'aggettivo "legato".	1,9
Riporta la frase del brano.	1,9
Altro (es. "Era il fratello di Huascar", "Dovette ritirarsi sulla montagna a Vitcos").	3,6
Omessa	9,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ho considerato corretta la risposta in cui lo studente ha fatto riferimento ad una collaborazione, un accordo, un'alleanza (*reciproca*) tra Tupac Huallpa e gli spagnoli, in cui ha scritto che Tupac era dalla loro parte (oppure non era contro di loro), che era diventato, in qualche modo, uno di loro, che era loro fedele, che non li avrebbe mai traditi, che li aiutò, che gli spagnoli potevano 'usarlo' come volevano, che avrebbe facilitato la conquista da parte degli spagnoli, che era stato con gli spagnoli e quindi lo potevano 'sfruttare', che non si opponeva alla loro conquista, che preferiva stare ai comandi degli spagnoli, che forniva loro delle informazioni.

Come si può vedere, le risposte sono distribuite in molte categorie non solo perché non sono riuscite a raggrupparle ulteriormente, ma perché ho ritenuto importante dar conto di tanta 'ricchezza'.

Per dare la risposta corretta lo studente doveva senza dubbio fare appello alle sue preconcoscenze (il significato letterale della parola *legato*), ma 'adattandole' al contesto della frase: l'Inca legato agli spagnoli avrebbe portato i nuovi venuti ad una facile

conquista. Il 7,6% dei partecipanti ha indicato l'esistenza di un rapporto, di un contatto generico, il 3,8% ha associato alla parola *legato* una sfumatura semantica di tipo spaziale (*era molto vicino/non voleva allontanarsi/era con loro*), un ulteriore 3,8% ha individuato l'esistenza di un rapporto di parentela tra i due soggetti, di appartenenza ad uno stesso popolo. Alcuni studenti hanno indicato l'esistenza di un legame di amicizia.

Il quesito 1.11, come si ricorderà, ha creato non pochi problemi agli studenti anche in fase di *try out*. Si tratta di una delle domande risultate più difficili in questa prova, lo conferma anche la percentuale di risposte omesse che è pari al 21%.

1.11. Quale rapporto legava Manco H inca e Titu Cusi (righe 56-58)?

	Frequenza %
Erano padre e figlio.	22,2
Erano parenti/facevano parte della stessa famiglia.	1
Avevano la stessa discendenza.	0,2
Li accomunava la guerra/lottavano insieme/volevano liberare gli inca dagli spagnoli.	1,9
Erano legati da un rapporto gerarchico (es. "Manco era il superiore di Titu", "Manco vedeva Titu come un dio").	0,7
Li legava la religione/la tradizione imperiale/il modo di pensare/il modo di comportarsi/il territorio/l'essere inca.	24,8
Avevano un legame di amicizia/complicità/alleanza/rivalità/fiducia/fratellanza.	4,8
Entrambi conoscevano il padre di Manco/c'era un rapporto tra Titu e il padre di Manco.	5,3
Titu racconta la storia, gli avvenimenti della vita di Manco/commenta la vita di Manco.	2,4
Erano entrambi capi/Inca/condottieri.	1,2
Erano fratelli.	1
Manco era il figlio di Titu.	0,2
Li legava la <i>Relación</i> .	5,7
Non esisteva alcun rapporto tra loro.	0,5
Afferma che erano legati riformulando la domanda e non dando una risposta.	0,2
Riporta la frase del brano "Nella sua <i>Relación</i> , Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso...".	6,7
Erano entrambi sottomessi agli spagnoli.	0,2
Omessa	21
<i>Totale</i>	100

Per rispondere correttamente lo studente doveva dapprima rileggere l'unico periodo del testo che poteva fornire degli indizi (la cui posizione era indicata in parentesi nel testo della domanda): «Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco esorta gli indios a rinnegare la falsa religione [...]» (righe 56-58). Titu Cusi racconta nella *Relación* le imprese di Manco e degli altri inca e questo suo ruolo viene

sottolineato più volte nel brano. Nel leggere la frase lo studente doveva comprendere l'espressione *pone in bocca (riportare)* e il tipo di legame creato tra la proposizione principale e le proposizioni subordinate dal segno di interpunzione. I due punti precedono la trascrizione parafrastica del discorso di Manco, la dichiarazione del contenuto di quel discorso. Se è Manco che pronuncia il discorso, Titu Cusi, in base alle informazioni fornite nella principale, non può che esserne il figlio.

Meno di un quarto degli studenti ha indicato la risposta corretta (23,4%). Il 5,3% ha scritto che entrambi conoscevano il padre di Manco, che c'era un rapporto tra Titu Cusi e il padre di Manco, mostrando di aver vagamente compreso la natura del legame, ma non riuscendo ad individuarne i soggetti. L'1% del campione li ha indicati come fratelli non riuscendo ad individuare il tipo di parentela. Lo 0,2% ha invertito i ruoli scrivendo che Manco era il figlio di Titu Cusi.

Circa un quarto dei partecipanti (24,8%) ha indicato che ciò che legava i due personaggi era la religione, il modo di pensare o di comportarsi, il territorio, l'appartenenza allo stesso popolo, la tradizione imperiale. Gli studenti che hanno individuato che il legame che li univa aveva a che fare con la *tradizione imperiale* hanno probabilmente proceduto ad una lettura superficiale dalla frase immediatamente precedente che si trova sulla stessa riga iniziale del periodo interessato («Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l'antica tradizione imperiale», riga 56).

Degni di nota anche il numero di studenti che ha riportato la frase del brano (6,7%) senza elaborarla e il numero di studenti che ha indicato che i due inca erano legati dalla *Relación* (5,7%) imponendo così un collegamento tra la parola *legame* e quella che, in questo contesto, ha rivestito per loro il ruolo di *false friend* spagnolo, la parola *Relación* appunto.

9.5. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 2

9.5.1. Item Analisi

La parte del fascicolo della Prova 2 (testo storiografico a carattere prevalentemente descrittivo) dedicata ai quesiti ne contiene, nella sua versione rivista a seguito delle analisi condotte sui risultati della prova pilota, complessivamente 21 (32 item) di cui 16 a scelta multipla semplice, 3 a risposta aperta, 1 a scelta multipla complessa (V/F) e 1 del tipo "corrispondenza". Ho somministrato il fascicolo ad un totale di 449 studenti dai quali ho

poi escluso 31 tra soggetti BES *certificati* e studenti arrivati da poco in Italia che non conoscevano la lingua. I fascicoli che qui analizzo sono dunque 418.

- Affidabilità globale della prova e altre statistiche descrittive

Il coefficiente *Alfa di Cronbach*, calcolato sui 32 item, è pari a 0,821. Ciò indica un buon livello di coerenza interna del test.

Riporto di seguito altre statistiche descrittive.

<i>Statistiche descrittive sul punteggio totale</i>	
Numero fascicoli considerati	418
Media	24,87
Mediana	26
Moda	27
Deviazione standard	4,89
Punteggio minimo	6
Punteggio massimo	32
Gamma	27
Punteggio massimo teorico	32

Come si può notare, anche se di poco mediana e moda superano la media e questo vuol dire che il gruppo è andato bene (almeno la metà degli studenti ha un punteggio superiore alla media).

La deviazione standard, pari a 4,89, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Per una vista d'insieme riporto, in Figura 9.2, un istogramma che illustra la distribuzione dei punteggi in percentuale. La linea arancione indica la media.

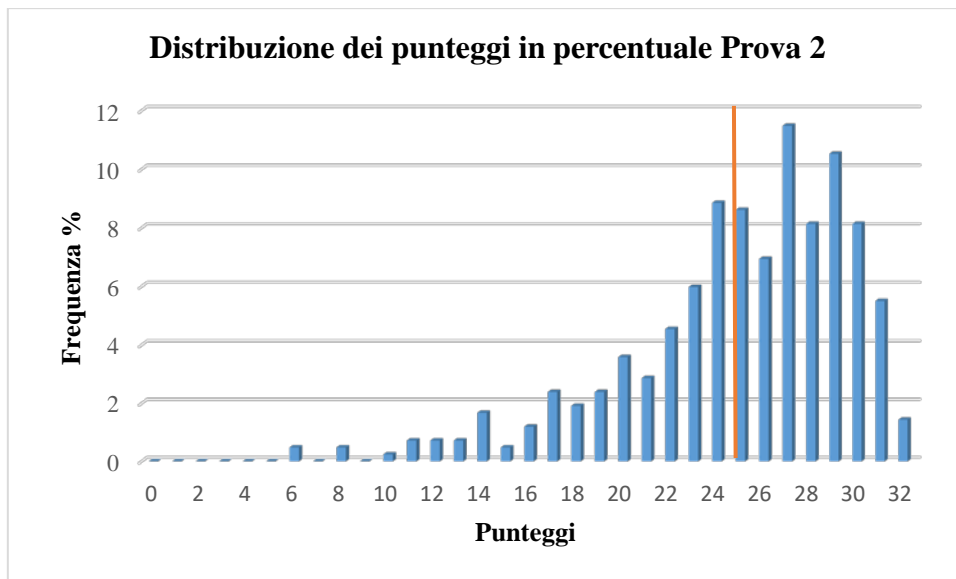


Figura 9.2 - Distribuzione dei punteggi Prova 2

Come già il valore della moda aveva mostrato, il gruppo più numeroso di studenti (48 soggetti) ha risposto correttamente a 27 item su 32.

- Difficoltà, discriminatività e coerenza interna degli item

La Tabella 9.7 riporta i valori dell'*item difficulty* (valore che ricordo essere in percentuale), del coefficiente di correlazione punto biseriale e dell'Alfa di Cronbach se l'item è escluso per ogni item.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione biseriale</i>	<i>Alfa di Cronbach se l'item è escluso</i>
2.01	73,2	0,18	0,822
2.02	75,8	0,35	0,815
2.03	46,9	0,18	0,823
2.04	93,1	0,37	0,816
2.05	64,1	0,43	0,812
2.06a	81,6	0,35	0,816
2.06b	74,2	0,46	0,811
2.06c	80,6	0,43	0,813
2.06d	84,2	0,39	0,814
2.07	77,8	0,31	0,817
2.08	74,2	0,48	0,81
2.09	87,1	0,47	0,812
2.10	56,7	0,33	0,816
2.11a	98,6	0,27	0,82
2.11b	86,1	0,36	0,815
2.11d	90,7	0,35	0,816
2.11e	93,1	0,36	0,816
2.11f	92,6	0,31	0,817
2.11g	95	0,28	0,818
2.11h	92,3	0,29	0,818
2.12	66	0,33	0,816
2.13	79,4	0,38	0,814
2.14	80,6	0,38	0,814
2.15	55,7	0,32	0,817
2.16	74,9	0,26	0,819
2.17sec	90,4	0,27	0,818
2.17us	80,4	0,30	0,817
2.17pos	33,5	0,14	0,824
2.18	76,1	0,35	0,815
2.19	79,9	0,28	0,818
2.20	64,6	0,28	0,818
2.21	87,3	0,38	0,815

Tabella 9.7 - Item difficulty, correlazione biseriale e Alfa di Cronbach se l'item è escluso

Come si può vedere, ha risposto correttamente ai diversi item una percentuale variabile di studenti (dal 33,5% per l'item 2.17pos al 98,6% per l'item 2.11a).

Nella Tabella 9.8 ho suddiviso gli item in base all'Indice di facilità.

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	0	0
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	2	6,25
Da 50 a 74,9	Medio-facile	8	25
Da 75 a 100	Facile	22	68,75
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 9.8 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità

Come si può vedere, 22 item sono risultati facili, 8 medio-facili e 2 medio-difficili.

Se si confronta la Tabella 9.8 con la corrispondente Tabella 8.7 della prova pilota si notano una diminuzione del numero di item di fascia medio-facile di circa il 10% e un aumento, della stessa entità, degli item che rientrano nella fascia facile.

Come mostrato nella Tabella 9.7, il valore del *coefficiente punto biseriale* risulta soddisfacente per la maggior parte degli item (29 su 32). Tre item su 32 presentano un coefficiente punto biseriale inferiore al valore di 0,20 che avevo già preso a riferimento per la prova pilota.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
$\geq 0,20$	Buono	29	90,63
$< 0,20$	Debole	3	9,38
$\leq 0,00$	Nulla o negativo	0	0
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 9.9 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività

Nella Tabella 9.9 ho suddiviso gli item in base all'Indice di discriminatività. Si può osservare che tre item presentano una discriminatività debole e ventinove possiedono una capacità discriminante buona.

Nella Tabella 9.10 confronto i tre item (2.10, 2.03 e 2.17pos) che nello studio principale presentano un indice di discriminatività debole con i corrispondenti della prova pilota. Inserisco, inoltre, l'item 2.12 il cui indice di discriminatività era risultato debole nella prova pilota.

<i>N. item prova principale</i>	<i>Coefficiente punto biseriale</i>	<i>N. item corrispondente nella prova pilota</i>	<i>Coefficiente punto biseriale</i>	<i>Variazione positiva o negativa</i>	<i>Modifiche apportate alla prova pilota</i>
2.01	<u>0,18</u>	2.01	0,06	+	<u>SÌ</u>
2.03	<u>0,18</u>	2.03	0,17	+	<u>SÌ</u>
2.12	<u>0,33</u>	2.12	0,14	+	<u>SÌ</u>
2.17pos	0,14	2.17pos	0,18	-	NO

Tabella 9.10 - Confronto tra alcuni item in base al coefficiente punto biseriale (prova pilota e studio principale)

Come si può vedere, gli item 2.01, 2.03 e 2.12 presentavano nella prova pilota un coefficiente punto biseriale inferiore a 0,20. A seguito delle modifiche apportate il valore è aumentato, in un caso rendendo l'item (il 2.12) accettabile. Il coefficiente dell'item 2.17pos, che avevo deciso di mantenere per ragioni legate alla difficoltà (era uno dei pochi item ad essere risultato mediamente difficile nella prova pilota), è diminuito rispetto alla prova pilota, ma non avevo apportato ad esso alcuna modifica.

I risultati indicano comunque, nel complesso, che la gran parte dei quesiti riesce a discriminare in modo adeguato tra allievi con diversi livelli di abilità.

L'indice di coerenza interna di ciascun item è costruito a partire dal valore del *coefficiente Alfa di Cronbach se l'item è omesso*. I valori del coefficiente sono inferiori o uguali al valore dell' α calcolato sull'intera prova (0,821) per tutti gli item tranne tre. Questo suggerisce che tutti gli item contribuiscono alla consistenza interna della prova. Occorre considerare che, anche per gli item 2.01, 2.03, 2.17pos, il valore dell' α è vicinissimo a quello dell'intera prova (anche eliminandoli non ci sarebbe un sensibile aumento della coerenza interna della prova).

La Prova 2 risulta, in conclusione, composta da item coerenti tra loro che risultano essere buoni indicatori dell'aspetto vero latente indagato.

9.5.2. Analisi dei risultati: quesiti a risposta chiusa

In questo paragrafo intendo mostrare e commentare le frequenze di risposta ai quesiti della Prova 2 (che riporto per comodità sottolineando la percentuale relativa alla risposta corretta), soffermandomi più nel dettaglio solo su alcuni di essi. Esaminerò i quesiti 2.05, 2.10 e 2.17, a risposta aperta, nel prossimo.

Il quesito 2.01 richiedeva agli studenti di ricostruire il significato della parte iniziale del brano.

2.01. Per quali motivi le zone meridionali dello Yucatán avevano problemi di mancanza d'acqua?

	Frequenza %
A. Perché la falda si trova troppo in profondità e le rocce non trattengono l'acqua piovana.	<u>73,2</u>
B. Perché i maya che vivevano a sud non sapevano costruire pozzi per attingere l'acqua dalla falda.	6,9
C. Perché la pietra carsica, sgretolandosi, rendeva inutilizzabile l'acqua della falda.	14,6
D. Perché i maya non sapevano impermeabilizzare i fossati e l'acqua filtrava nel terreno.	5,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Più del 73% dei partecipanti ha risposto correttamente. Circa il 15% ha, però, optato per l'alternativa C. Si può supporre un'influenza delle preconoscenze degli studenti (nel brano l'unica proprietà attribuita alla roccia carsica è la porosità) che studiano il carsismo in Geografia in prima o seconda classe.

All'item 2.02 ha risposto correttamente circa il 76% del campione.

2.02. Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano a sud?

	Frequenza %
A. Scavarono pozzi artificiali molto profondi per raggiungere la falda.	18,9
B. Edificarono le loro città vicino ai pochi fiumi esistenti.	3,1
C. Costruirono bacini e cisterne per raccogliere e conservare l'acqua piovana.	<u>75,8</u>
D. Idearono un sistema di canali per portare l'acqua dalle città del nord.	1,7
Omessa	0,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Quasi un quinto dei partecipanti ha scelto il distrattore A. Confrontando le risposte fornite dagli studenti al quesito 2.01 e al quesito 2.02 si osserva che l'11,5% di coloro i quali hanno risposto correttamente al primo indicando l'alternativa A ha scelto per il quesito 2.02 il distrattore A. Ciò mostra un'incoerenza, una mancata comprensione del legame logico che esiste tra il problema e la soluzione: se lo studente ha indicato tra le cause di mancanza d'acqua l'eccessiva profondità della falda, come può poi aver indicato come soluzione al problema la realizzazione di pozzi molto profondi?

Il quesito 2.03 appura la comprensione del concetto di *domesticazione locale*.

2.03. L'autore scrive che "L'agricoltura dei maya era basata su colture domestiche localmente, in particolare il mais, seguito per importanza dai fagioli" (righe 13-14). Cosa significa "colture domestiche localmente"?

	Frequenza %
A. Mais e fagioli non esistevano in quelle terre, furono portate nello Yucatán dagli spagnoli.	5,3
B. Mais e fagioli crescevano spontaneamente nello Yucatán e i maya li selezionarono per avere una resa maggiore.	<u>46,9</u>
C. Mais e fagioli esistevano già come oggi li conosciamo anche noi e ognuno li coltivava con un proprio metodo.	37,1
D. Mais e fagioli crescevano già in quelle terre e gli dèi avevano insegnato ai maya come aumentarne la produzione.	9,3
Omessa	1,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>

I partecipanti dovevano recuperare le loro preconoscenze relative alle colture originarie dell'America, alla selezione e alle modifiche che l'uomo ha apportato e apporta su tutti i prodotti di origine (non solo) vegetale e collegarle con il significato dei termini *domestiche* e *localmente*. Questi collegamenti sono stati imposti correttamente da meno della metà dei partecipanti.

Il quesito 2.04 non ha posto particolari problemi.

2.04. Cosa ha permesso agli storici di capire che la dieta dei maya non prevedeva molta carne?

	Frequenza %
A. Lo studio delle pitture murarie nelle quali non sono mai raffigurate scene di caccia.	2,2
B. La lettura dei libri maya in cui c'è scritto che non mangiavano quasi mai carne.	0,7
C. L'analisi degli scheletri umani e delle ossa animali ritrovati nei siti maya.	<u>93,1</u>
D. La conoscenza della loro religione che vietava di cibarsi di animali.	3,8
Omessa	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La quasi totalità degli studenti ha, infatti, risposto correttamente.

Il quesito 2.06, del tipo vero/falso, è composto da 4 item.

2.06. Nel brano è scritto che l'agricoltura era per i maya un'attività piena di problemi. In base alle informazioni che il brano ti ha fornito, segna con una crocetta se le seguenti affermazioni sono vere o false.

	Frequenza %			
	<i>Vero</i>	<i>Falso</i>	<i>Omessa</i>	<i>Totale</i>
a. Le colture erano più ricche di proteine rispetto a quelle coltivate nel Vecchio Mondo.	17,7	<u>81,6</u>	0,7	<i>100</i>
b. I metodi di coltivazione erano molto produttivi.	24,6	<u>74,2</u>	1,2	<i>100</i>
c. Il mais poteva essere conservato per poco tempo.	<u>80,6</u>	18,9	0,5	<i>100</i>
d. I maya utilizzavano gli animali per coltivare i campi.	14,6	<u>84,2</u>	1,2	<i>100</i>

Come si può vedere, le frequenze di risposta errata sono piuttosto basse per tutti gli item. Gli studenti sono riusciti ad individuare facilmente la parte di brano (righe 37-45) ove le informazioni erano esplicitamente fornite. I partecipanti che non hanno risposto correttamente probabilmente non hanno saputo rintracciare la parte da rileggere oppure non l'hanno riletta fidandosi della loro memoria.

Al quesito 2.07 ha risposto correttamente il 77,8% degli studenti.

2.07. Quale fonte storica ha permesso agli studiosi di calcolare, anche se approssimativamente, quanti erano i maya?

	Frequenza %
A. I resti delle fondamenta delle case.	77,8
B. I libri su cui venivano registrate nascite e morti.	2,9
C. Le iscrizioni sulle mura dei templi.	5,3
D. Il numero di scheletri umani ritrovati.	12,9
Omessa	1,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il distrattore D può essere stato scelto per diversi motivi: 1) lo studente non ha riletto il brano e si è affidato alle sue preconoscenze (errate in questo caso: gli scheletri non si conservano se non in particolari condizioni); 2) lo studente ha riletto il brano, ma non è riuscito ad individuare il punto in cui veniva fornita l'informazione; 3) lo studente ha trovato la parte di brano utile (righe 26-29²⁹⁵), ma non è riuscito a comprendere il valore del pronome *cui* e/o il nome al quale si riferiva e a collegare questa informazione con l'informazione circa la numerosità dei maya.

Anche il quesito 2.08, cui ha risposto correttamente il 74,2% del campione, mostra come le preconoscenze degli studenti influenzino le risposte di quanti vi si affidano non rileggendo il brano: nel testo non viene mai nominata la fertilizzazione del terreno tramite escrementi, eppure l'alternativa B è stata scelta dal 7,2% degli studenti. Il 16,3% si è poi fidato del suo (errato) ricordo omettendo di rileggere il testo e ha indicato che i maya usavano la tecnica del taglio e dell'incendio ogni due anni.

²⁹⁵ «Da studi recenti sul numero delle case (cui si è risaliti contando le fondamenta di pietra, che si sono conservate), si è appreso con sorpresa che i maya erano troppo numerosi per poter contare su un'agricoltura basata su questa tecnica» (righe 26-29).

2.08. In quali modi i maya cercavano di aumentare la produzione in agricoltura?

	Frequenza %
A. Usavano la tecnica del taglio e dell'incendio ogni due anni.	16,3
B. Fertilizzavano il terreno con gli escrementi degli animali.	7,2
C. Costruivano terrazzamenti, sistemi di irrigazione e canali di scolo.	<u>74,2</u>
D. Uccidevano i parassiti che attaccavano le piante col veleno.	1,2
Omessa	1,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere al quesito 2.09 lo studente doveva rileggere la parte di cui alle righe 59-65²⁹⁶ formata da tre periodi e doveva collegare l'anafora *promesse* di cui l'autore parla nell'ultimo con la *pioggia*, la *prosperità* e gli *abbondanti raccolti* nominati nei primi due.

2.09. Per quale motivo in caso di siccità i re si trovavano nei guai?

	Frequenza %
A. Perché dovevano combattere coi popoli vicini per l'acqua.	6,2
B. Perché venivano sacrificati agli dèi per far piovere.	2,6
C. Perché dovevano trovare un'altra terra in cui migrare col popolo.	3,3
D. Perché era loro compito garantire pioggia e abbondanza.	<u>87,1</u>
Omessa	0,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La gran parte del campione ha risposto correttamente (87,1%). Alcuni (il 6,2%) hanno esteso la caratteristica bellicosità del popolo maya (di cui si parla alla fine del brano) anche al problema della mancanza d'acqua.

Il quesito 2.11 è del tipo "corrispondenza" ed è composto da 7 item. Come si può vedere, gli studenti non hanno incontrato difficoltà (le informazioni erano fornite esplicitamente nel testo alle righe 58-65).

²⁹⁶ «Aveva poi la responsabilità di procurare al suo popolo pioggia e prosperità, e si riteneva che possedesse poteri soprannaturali grazie alla relazione che la sua schiatta intratteneva con gli dèi. Esisteva uno scambio di favori tra il re e il suo popolo: i contadini garantivano a lui e alla sua corte uno stile di vita pieno di lussi, gli procuravano mais e cacciagione e costruivano i suoi palazzi, il re garantiva loro pace e abbondanti raccolti. In caso di siccità prolungata i re si trovavano davvero nei guai perché agli occhi del popolo non avevano mantenuto le promesse» (righe 59-65).

2.11. Completa la tabella relativa alle classi sociali e alle funzioni che ciascuna svolgeva riportando nella colonna di destra solo la lettera della funzione corrispondente tra quelle elencate sotto. (ATTENZIONE! Tra parentesi trovi quante funzioni devi attribuire a ciascuna classe)

Classe sociale	Funzioni svolte	Frequenza %				Totale
		Corrette	Errate	Omesse	Doppie	
Re	D	<u>90,7</u>	5,5	3,6	0,2	100
	E	<u>93,1</u>	4,5	2,4	0	100
	H	<u>92,3</u>	4,5	2,2	1	100
Gente del popolo	A	<u>98,6</u>	0,2	1	0,2	100
	B	<u>86,1</u>	11,2	2,4	0,2	100
	F	<u>92,6</u>	5	2,2	0,2	100
	G	<u>95</u>	1	3,8	0,2	100

A. praticare l'agricoltura e l'allevamento **B.** costruire templi e palazzi **D.** procurare la pioggia **E.** assicurare la prosperità **F.** andare a caccia **G.** scavare fossati **H.** occuparsi di riti astrali e calendariali

L'11,2% degli studenti ha, però, collocato erroneamente la funzione contrassegnata dalla lettera B (costruire templi e palazzi) attribuendola al re, forse non comprendendo che qui si intendeva *costruire materialmente templi e palazzi* e non *dare l'ordine di costruirli*.

Il quesito 2.12 riguarda un'espressione, *società stratificata*, il cui corrispondente concetto dovrebbe essere posseduto da studenti di classe terza che ne hanno fatto esperienza sin dallo studio delle civiltà classiche.

2.12. Con quale parola potresti sostituire il termine "stratificata" (riga 33)?

	Frequenza %
A. isolata	9,8
B. unita	12,2
C. omogenea	11,5
D. divisa	<u>66</u>
Omessa	0,2
Doppia	0,2
Totale	100

Come mostrano i dati, però, poco più del 60% del campione ha scelto l'alternativa corretta. Circa un quarto degli studenti ha scelto le alternative B e C che sono di significato contrario.

Per rispondere correttamente al quesito 2.13 lo studente non doveva far altro che rileggere le righe 7 e 8 in cui l'informazione era fornita in modo esplicito.

2.13. Dove venivano costruite la maggior parte delle città maya?

	Frequenza %
A. In prossimità del mare.	0,2
B. Su promontori e colline.	<u>79,4</u>
C. Nelle vallate.	6,9
D. Vicino ai fiumi.	12,9
Omessa	0,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Nelle stesse righe è scritto chiaramente che le città *non* erano costruite vicino ai pochi fiumi esistenti, quindi se può sembrare più ‘accettabile’ che il 6,9% degli studenti abbia indicato l’alternativa C (forse per mancanza di prenoscenze di morfologia del territorio: montagna → collina → valle), il fatto che circa il 13% del campione abbia optato per l’alternativa D potrebbe essere collegabile alle prenoscenze relative alle antiche civiltà fluviali.

Al quesito 2.14, che richiedeva l’individuazione di un’informazione data esplicitamente nel testo, ha risposto correttamente l’80,6% dei partecipanti.

2.14. Quali argomenti erano trattati nei libri maya?

	Frequenza %
A. Guerre tra i contadini per la terra.	7,4
B. Vita dei cittadini comuni.	6,2
C. Re, nobili e le loro conquiste.	<u>80,6</u>
D. Attività economiche praticate.	5
Omessa	0,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il distrattore più scelto è stato l’alternativa A (7,4%) che, però, non avrebbe dovuto ricevere alcuna attenzione perché nelle righe 68-72, che chiudono il brano, è scritto chiaramente che i maya non ritenevano importanti le lotte che coinvolgevano i cittadini comuni. La lettura di queste stesse righe poteva, inoltre, far escludere anche l’alternativa B.

Per rispondere correttamente al quesito 2.15 occorreva possedere determinate prenoscenze. La risposta corretta, infatti, non poteva in alcun modo essere ricavata dal brano.

2.15. Nel brano viene nominato il “Vecchio Mondo” (riga 40). Quali parti della Terra vengono indicate con questa espressione?

	Frequenza %
A. Europa, Africa e Asia.	<u>55,7</u>
B. America, Africa e Asia.	17,2
C. Africa, Asia e Oceania.	16,5
D. Europa, America e Oceania.	8,4
Omessa	1,9
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

L'alternativa corretta è stata individuata solo dal 55,7% degli studenti. Considerando che la scoperta dell'America viene studiata di solito all'inizio della classe seconda, che su tutti i libri di storia si richiama l'espressione *Nuovo Mondo* e che, dopo di allora, si parla continuamente dei cambiamenti economici, politici, sociali e culturali che coinvolsero il Vecchio e il Nuovo Mondo, il fatto che circa un quarto degli studenti abbia scelto le alternative B e D (che contengono l'America) fa emergere una grave carenza sia nelle conoscenze sia nella capacità di orientamento sul piano spazio-temporale (si pensi anche a quanti hanno scelto le alternative che contengono l'Oceania).

Il quesito 2.16 riguarda il significato dell'espressione *eccedenza alimentare* che gli studenti potevano aver già incontrato anche grazie allo studio della geografia umana.

2.16. Si ha “eccedenza alimentare” (riga 35) quando

	Frequenza %
A. si butta via il cibo che non serve per sopravvivere.	1,9
B. si consuma più cibo di quello che serve per sopravvivere.	15,3
C. si produce più cibo di quello che serve per sopravvivere.	<u>74,9</u>
D. si acquista da altri il cibo che serve per sopravvivere.	7,4
Omessa	0,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Nel testo lo storico procede ad una generalizzazione che poi dettaglia. Per rispondere correttamente lo studente doveva procedere ad un'ulteriore generalizzazione. Nelle società socialmente stratificate gli agricoltori devono produrre il cibo necessario a sfamare (cioè a garantire la sopravvivenza) se stessi e i non-agricoltori. L'eccedenza alimentare è rappresentata, quindi, dai prodotti in più non necessari alla sussistenza (dell'agricoltore).

Il 15,3% dei partecipanti ha optato per l'alternativa B. Potrei azzardare l'ipotesi che costoro abbiano effettuato la scelta riconoscendo la parola *eccedenza* come sinonimo di *eccesso*.

Il quesito 2.18 richiede l'individuazione dei sotto-temi trattati nel brano.

2.18. Quali sono i principali argomenti trattati nel brano che hai letto?

	Frequenza %
A. Commercio, vita quotidiana, riti calendariali, scrittura, guerra.	7,7
B. Agricoltura, scrittura, società, guerra, ambiente.	<u>76,1</u>
C. Artigianato, agricoltura, ambiente, religione, guerra.	11,2
D. Scrittura, società, riti calendariali, commercio, artigianato.	4,3
Omessa	0,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La maggior parte degli studenti (76,1% del totale) ha saputo individuare la risposta corretta. L'11,2% dei partecipanti ha optato per l'alternativa C che, però, presentava ben due sotto-temi assolutamente non trattati nel testo (l'artigianato e la religione).

Il quesito 2.19 richiedeva di individuare lo scopo dello storico, la funzione comunicativa del testo (riconoscendone, quindi, la struttura).

2.19. Lo scopo dell'autore del brano è

	Frequenza %
A. raccontare alcuni episodi di guerra tra maya e spagnoli.	1,7
B. spiegare perché la civiltà maya scomparve.	15,3
C. far conoscere al lettore il contenuto dei libri maya.	2,4
D. descrivere alcuni aspetti della civiltà maya.	<u>79,9</u>
Omessa	0,5
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ha risposto correttamente il 79,9% dei partecipanti. Pochi sono stati gli studenti (1,7%) che hanno attribuito al brano una struttura discorsiva di tipo narrativo.

I quesiti 2.20 e 2.21 sono relativi alla comprensione del lessico disciplinare (area politica).

Il primo, al quale ha risposto correttamente poco più del 60% del campione, riguarda un termine/concetto che gli studenti di terza hanno già incontrato in Storia.

2.20. Con quale parola potresti sostituire il termine "secessione" (riga 67)?

	Frequenza %
A. modernizzazione	12
B. separazione	<u>64,6</u>
C. unione	7,7
D. cospirazione	15,3
Omessa	0,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ricordo che ho condotto lo studio principale tra la fine del mese di novembre e la prima metà del mese di gennaio e in tutte le classi i docenti avevano già affrontato la Guerra di secessione americana (alcuni mi hanno riferito di averla trattata, seppur brevemente,

addirittura alla fine della classe seconda). Anche nel caso in cui lo studente non avesse incontrato questa parola, poteva procedere selezionando tra le quattro l'unica coerente con il resto della frase la cui posizione era segnalata in parentesi nel testo della domanda. L'unica parola/azione con significato coerente con il fine *liberarsi dalla sottomissione* («[...] tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse [...]», riga 66) era proprio *separazione*.

L'ultimo quesito, il 2.21, riguarda un altro termine già conosciuto dagli studenti che continuamente lo incontrano nello studio della storia (specialmente sui manuali attenti in particolare alle vicende politico-militari).

2.21. Con quale parola potresti sostituire il termine “usurare” (riga 68)?

	Frequenza %
A. appropriarsi	<u>87,3</u>
B. disporsi	3,8
C. insediarsi	4,8
D. meritarsi	3,6
Omessa	0,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La maggior parte degli studenti (87,3%) ha risposto correttamente.

9.5.3. Analisi dei risultati: quesiti a risposta aperta

Nella Prova 2 gli item a risposta aperta sono in tutto cinque. Come per le altre due prove, non presento le categorie di risposta in ordine decrescente rispetto alla percentuale di scelta (per ragioni legate all'ordine di immissione dei dati, parallelo a quello di codifica). Il quesito 2.05 chiedeva agli studenti di spiegare per quale motivo l'autore è convinto che i maya non possono aver contato, in agricoltura, sulla tecnica del taglio e dell'incendio.

2.05 In passato si credeva che l'agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e dell'incendio (righe 20-21). Perché l'autore afferma, invece, che i maya NON possono aver contato su questa tecnica?

	Frequenza %
Il riposo del terreno era troppo lungo e i maya erano troppo numerosi.	<u>17,7</u>
I maya erano troppo numerosi.	<u>46,4</u>
Descrive il metodo del taglio e dell'incendio.	7,7
Risponde parzialmente indicando che il riposo è troppo lungo/che produceva poco e molti morivano di fame.	14,4
I metodi adottati dai maya erano altri.	1,4
I maya erano pochi.	0,2
I maya non erano bravi in agricoltura.	0,5
Lo Yucatán era privo di alberi/c'erano troppi alberi.	1,2
Descrive la dieta dei maya.	0,5
Riformula la domanda e non dà una risposta.	0,5
Mancano documenti o disegni che lo attestino.	0,2
Omessa	9,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Le risposte omesse, pari al 9,3%, sono, tutto sommato, poche per un quesito a risposta aperta che, evidentemente, non è stato percepito come troppo complesso.

Nella consegna, tra parentesi, sono indicate le righe del brano dalle quali lo studente doveva iniziare la rilettura della parte utile per rispondere. Non era richiesta alcuna inferenza per rispondere correttamente, ma la rilettura dei periodi successivi in cui lo storico spiega brevemente in cosa consiste il metodo e poi fornisce esplicitamente la risposta alla domanda: «Questo sistema lascia incolti gran parte dei terreni disponibili (visto che il riposo è così lungo) e quindi può sostenere solo popolazioni poco numerose. Da studi recenti sul numero delle case (cui si è risaliti contando le fondamenta di pietra, che si sono conservate), si è appreso con sorpresa che i maya erano troppo numerosi per poter contare su un'agricoltura basata su questa tecnica» (righe 25-29).

Ho considerato corrette sia le risposte in cui i soggetti hanno fatto riferimento solo alla numerosità della popolazione maya sia le risposte in cui i soggetti hanno fatto riferimento anche al tempo di riposo necessario per un terreno trattato con la tecnica del taglio e dell'incendio (64,1% del campione). Ritengo che la risposta più completa e che dimostra una maggiore capacità interpretativa sia quest'ultima. Tuttavia, come ho già scritto per il quesito 1.04 della Prova 1, dovendo attribuire un punteggio dicotomico (1 o 0) non potevo non considerare corretta anche la prima. Se avessi proceduto alla ponderazione probabilmente avrei attribuito alle due risposte punteggi differenti.

Non ho, invece, accettato come corretta la risposta di quanti (il 14,4% degli studenti) hanno scritto che i maya non potevano aver usato questa tecnica perché il tempo di riposo del terreno era troppo lungo: se i maya non fossero stati numerosi, come invece si è scoperto, avrebbero potuto comunque utilizzarla (proprio come la tradizione, prima delle nuove scoperte, aveva affermato).

Il 7,7% dei partecipanti ha risposto al quesito descrivendo la tecnica del taglio e dell'incendio, informazione che, ricordo, viene fornita da Diamond nel periodo immediatamente successivo a quello segnalato nella consegna. Questi studenti non sono dunque andati avanti nella rilettura ma, sebbene la domanda fosse chiara, si sono fermati alla prima informazione riportata dopo.

Per quanto riguarda le altre risposte credo di poter affermare che quegli studenti non abbiano riletto la parte di brano interessata, ma abbiano offerto una spiegazione sulla base di ragionamenti errati, anche se coerenti a livello generale, perché non aderenti al contesto: per impiegare la tecnica c'è bisogno di alberi da abbattere, se i maya non l'hanno usata forse lo Yucatán era privo di alberi; se lo storico non è sicuro vuol dire che non ne ha le prove, che mancano i documenti che possano attestarlo.

Ho confrontato le risposte fornite a questo quesito con le risposte fornite al quesito 1.04 della Prova 1 per verificare se gli studenti che hanno risposto in maniera completa all'uno hanno risposto in maniera completa anche all'altro. Faccio notare che non tutti gli studenti presenti alla Prova 1 lo sono stati anche alla Prova 2, mi sono, pertanto, limitata a prendere in considerazione i dati di chi è stato presente ad entrambe, di chi non ne ha omessa una delle due e di chi non ha risposto in modo errato anche ad una sola delle due. Ho considerato, quindi, un totale di 259 studenti.

<i>Due risposte entrambe complete</i>	<i>Due risposte entrambe parziali</i>	<i>Risposta parziale alla 2.05 e completa alla 1.04</i>	<i>Risposta parziale alla 1.04 e completa alla 2.05</i>
71 (27,4%)	15 (5,8%)	173 (66,8%)	0

Come si può vedere dal piccolo prospetto che ho riportato sopra, il 33,2% degli studenti mostra una certa 'coerenza' nel rispondere ai due item: completa-completa/parziale-parziale. Le due informazioni richieste nell'item 1.04 sono risultate di più facile individuazione perché contenute nello stesso periodo, mentre per il quesito 2.05 c'era bisogno di una maggiore integrazione, di cogliere il legame tra due periodi contigui e ciò

potrebbe spiegare perché poco più del 66% dei partecipanti ha risposto in modo completo al primo ma non al secondo.

Il quesito 2.10 chiedeva agli studenti di individuare la frase del brano in cui era contenuta un'informazione.

2.10. I maya non riuscirono mai a formare un grande impero unito. Riporta di seguito la frase in cui è contenuta questa informazione.

	Frequenza %
«La società maya rimase politicamente divisa [...] in grandi imperi».	56,7
«Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente: guerre tra i vari regni».	7,2
Riporta frasi confondendo il piano civile con quello politico.	1,2
Riporta frasi confondendo il piano sociale con quello politico.	0,7
Riporta frasi confondendo il piano/dimensione spaziale con quello politico.	1,9
Riporta solo una parte della frase (es. «La società maya rimase divisa in piccoli regni»).	16,7
Non riporta una frase ma scrive un'affermazione comunque sbagliata nel contenuto.	2,2
Riformula la domanda non dando una risposta.	0,2
Altro (es. «I maya non avevano animali da usare come mezzi di trasporto»).	1,2
Omessa	12
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La frase in oggetto, l'unica considerata corretta, è collocata alle righe 46-47. Diversi studenti (il 16,7%) hanno riportato la frase in modo parziale, scrivendo solo la parte iniziale del periodo. Un'altra consistente percentuale (7,2%) ha riportato una frase posta alla riga 66: «Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente: guerre tra i vari regni». Non ho accettato questa frase come corretta perché il fatto che i maya fossero sempre in guerra e che queste coinvolgessero vari regni non significa *ipso facto* che non fossero riusciti a costituire un grande impero.

Riporto di seguito alcune frasi per esemplificare le categorie *riporta frasi confondendo il piano civile con quello politico* (1,2%), *riporta frasi confondendo il piano sociale con quello politico* (0,7%) e *riporta frasi confondendo il piano/dimensione spaziale con quello politico* (1,9%):

- esempio di frase da cui si può evincere che lo studente ha confuso il piano civile con quello politico: «Ancora più frequenti dovettero essere le lotte tra i cittadini comuni per il possesso della terra» (righe 68-69);

- esempio di frase da cui si può evincere che lo studente ha confuso il piano sociale con quello politico: «Le società socialmente stratificate sono costituite da agricoltori che producono il cibo e da non agricoltori, come i burocrati e i soldati, che consumano il cibo prodotto da altri» (righe 33-34);

- esempi di frase da cui si può evincere che lo studente ha confuso il piano/dimensione spaziale con quello politico: «Tutti vivevano nel raggio di due o tre giorni di cammino dal palazzo del re» (righe 48-49) oppure «Le città maya restarono piccole, senza popolazioni numerose e grandi mercati» (righe 49-50).

La percentuale di risposte omesse è pari al 12%.

Il quesito 2.17 è composto da tre item. Si chiedeva agli studenti di scrivere nei tre spazi sottostanti la domanda i *tre* motivi per cui spesso scoppiavano guerre (tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse, tentativi di usurpare il trono e possesso della terra). La percentuale di risposte omesse appare trascurabile.

2.17^{sec} Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente a causa dei tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse.

	Frequenza %
Corretta	<u>90,4</u>
Indica una tipologia di guerra, non una motivazione (es. guerre civili/guerre tra i vari regni...).	4,3
Indica che combattevano per l'acqua/il cibo.	1,4
Indica che combattevano perché erano troppo numerosi/erano piccoli popoli.	0,5
Altro (es. Erano costantemente separati/Non mantennero le promesse...).	0,5
Doppia	0,2
Omissa	2,6
<i>Totale</i>	<i>100</i>

2.17_{usur} Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente a causa dei tentativi di usurpare il trono.

	Frequenza %
Corretta	<u>80,4</u>
Indica una tipologia di guerra, non una motivazione (es. guerre civili/guerre tra i vari regni...).	13,9
Indica che combattevano per l'acqua/il cibo.	1,4
Indica che combattevano perché erano troppo numerosi/erano piccoli popoli.	0,2
Altro (es. Erano costantemente separati/Non mantennero le promesse...).	1
Omessa	3,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>

2.17_{pos} Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente per il possesso delle terre.

	Frequenza %
Corretta	<u>33,5</u>
Indica una tipologia di guerra, non una motivazione (es. guerre civili/guerre tra i vari regni...).	60
Indica che combattevano perché erano troppo numerosi/erano piccoli popoli.	1,2
Altro (es. Erano costantemente separati/Non mantennero le promesse...).	0,7
Doppia	0,7
Omessa	3,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere correttamente ai tre item i partecipanti dovevano rileggere due periodi compresi tra la riga 66 (segnalata già tra parentesi nella consegna) e la riga 70: «Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente: guerre tra i vari regni; tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse; guerre civili provocate dai tentativi di usurpare il trono. Ancora più frequenti dovettero essere le lotte tra i cittadini comuni per il possesso della terra, a mano a mano che la popolazione aumentava e le terre incominciavano a scarseggiare».

Poco più di un quarto del campione (28,2%) ha risposto correttamente a tutti e tre gli item che compongono il quesito.

I primi due motivi - *tentativi di secessione* e *tentativi di usurpare il trono* - sono stati individuati da un'alta percentuale di studenti (90,4% nel primo caso e 80,4% nel secondo), mentre solo il 33,5% degli studenti ha individuato il terzo motivo, cioè che i maya lottavano tra loro per il possesso della terra man mano che diventavano più numerosi e che le terre iniziavano a scarseggiare. Questa informazione era contenuta nel

secondo periodo. Si può ipotizzare che il 60% dei partecipanti abbia letto solo il primo periodo e, vedendo che in esso ai due punti seguiva un elenco di tre ‘elementi’, non ha continuato la lettura - proprio come è accaduto per il quesito 2.05 e per l’1.04 (Prova 1) - trascrivendo quei tre ‘elementi’ senza riflettere sul fatto che le *guerre civili/guerre tra i vari regni* rappresentano una tipologia di guerra e non un motivo di lotta. Faccio notare che nell’item che ho chiamato 2.17pos, l’1,2% degli studenti ha scritto che i maya combattevano perché erano troppi (o troppo pochi). La direzione era giusta, ma questi soggetti non sono riusciti a completare il ragionamento individuando il motivo (il possesso della terra).

Confrontando le risposte date dai partecipanti ai quesiti 2.05 e 2.17 si può evincere che ha risposto in modo corretto ad entrambi il 21,1% del campione, ma mentre il 24,8% ha risposto in modo completo al primo e corretto ai tre item che compongono il secondo, il 71,6% ha risposto in modo corretto ai tre item che compongono il quesito 2.17 e *parziale* al quesito 2.05. Ho voluto mettere a confronto questi dati perché in entrambi i quesiti gli studenti non dovevano limitarsi a leggere un unico periodo, ma dovevano integrare informazioni presenti in periodi contigui. Dai dati che ho appena riportato sembrerebbe che non ci sia una regolarità nel loro modo di approcciare i quesiti che richiedono il reperimento e il collegamento tra informazioni non rese nello stesso periodo.

9.6. Prova di comprensione della lettura del testo storiografico 3

9.6.1. Item Analisi

La parte del fascicolo della Prova 3 (testo storiografico a carattere prevalentemente argomentativo) dedicata ai quesiti ne contiene, nella sua versione rivista a seguito delle analisi condotte sui risultati della prova pilota, complessivamente 27 (32 item) di cui 20 a scelta multipla semplice, 5 a risposta aperta, 1 a scelta multipla complessa (V/F) e 1 del tipo “completamento”. Ho somministrato il fascicolo ad un totale di 461 studenti dai quali ho poi escluso 32 tra soggetti BES *certificati* e studenti arrivati da poco in Italia che non conoscevano la lingua. I fascicoli che qui analizzo sono dunque 429.

- *Affidabilità globale della prova e altre statistiche descrittive*

L'analisi di affidabilità viene utilizzata per verificare il grado di coerenza degli item all'interno della prova. Il coefficiente *Alfa di Cronbach*, calcolato sui 32 item, è pari a 0,868, un valore che indica un livello di coerenza interna molto buono.

Riporto di seguito altre statistiche descrittive.

<i>Statistiche descrittive sul punteggio totale</i>	
Numero fascicoli considerati	429
Media	21,64
Mediana	23
Moda	27
Deviazione standard	6,47
Punteggio minimo	4
Punteggio massimo	32
Gamma	29
Punteggio massimo teorico	32

La deviazione standard, pari a 6,47, indica che i risultati sono abbastanza dispersi intorno al valore medio (c'è variabilità).

Per una vista d'insieme riporto, in Figura 9.3, un istogramma che illustra la distribuzione dei punteggi in percentuale. La linea arancione indica la media.

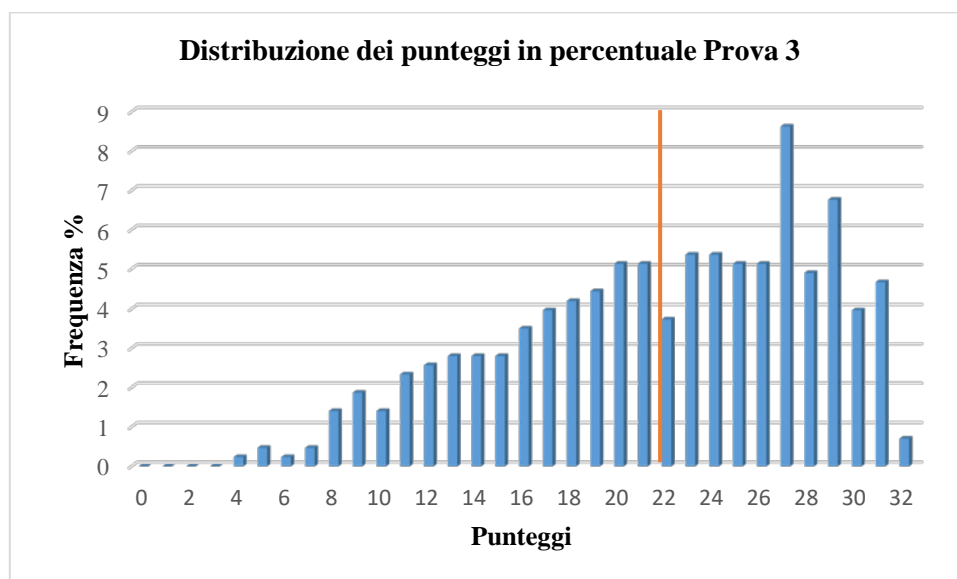


Figura 9.3 - Distribuzione dei punteggi Prova 3

Come già il valore della moda aveva mostrato, il gruppo più numeroso di studenti (37 soggetti) ha risposto correttamente a 27 item su 32.

- *Difficoltà, discriminatività e coerenza interna degli item*

La Tabella 9.11 riporta i valori dell'*item difficulty* (valore che ricordo essere in percentuale), del coefficiente di correlazione punto biseriale e dell'Alfa di Cronbach se l'item è escluso per ogni item. Si può, in questo modo, avere un'idea complessiva degli stessi e una visione d'insieme rispetto alle caratteristiche del fascicolo.

<i>Item</i>	<i>Item difficulty</i>	<i>Correlazione Biseriale</i>	<i>Alfa di Cronbach se l'item è escluso</i>
3.01	70,9	0,43	0,863
3.02	70,4	0,45	0,862
3.03	78,1	0,31	0,866
3.04	69,2	0,37	0,864
3.05a	68,8	0,43	0,863
3.05b	67,4	0,43	0,863
3.05c	75,8	0,50	0,862
3.06	69,5	0,31	0,866
3.07	88,3	0,33	0,866
3.08	67,8	0,43	0,863
3.09	75,5	0,38	0,864
3.10	74,4	0,41	0,864
3.11	47,6	0,57	0,859
3.12	73,7	0,52	0,861
3.13	68,1	0,45	0,863
3.14	55,2	0,46	0,862
3.15	45,5	0,32	0,866
3.16	62,7	0,27	0,867
3.17	82,5	0,46	0,863
3.18	68,1	0,51	0,861
3.19	61,5	0,38	0,864
3.20	72,4	0,37	0,864
3.21	66,2	0,41	0,863
3.22	74,1	0,49	0,862
3.23	49,4	0,54	0,86
3.24	59,4	0,31	0,866
3.25a	69,9	0,21	0,868
3.25b	77,9	0,43	0,863
3.25c	45,2	0,18	0,869
3.25d	83,9	0,18	0,868
3.26	58,5	0,14	0,87
3.27	62,5	0,37	0,865

Tabella 9.11 - Item difficulty, correlazione biseriale e Alfa di Cronbach se l'item è omesso

Come si può vedere, ha risposto correttamente ai vari item una percentuale variabile di studenti (dal 45,2% per l'item 3.25c all'88% per l'item 3.07).

Nella Tabella 9.12 ho suddiviso gli item in base all'Indice di facilità.

<i>Indice di facilità</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
Da 0 a 24,9	Difficile	0	0
Da 25 a 49,9	Medio-difficile	4	12,5
Da 50 a 74,9	Medio-facile	21	65,63
Da 75 a 100	Facile	7	21,88
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 9.12 - Distribuzione degli item in base all'Indice di facilità

Come si può vedere, 7 item sono risultati facili, 21 medio-facili e 4 medio-difficili.

Confrontando la Tabella 9.12 con la corrispondente Tabella 8.11 relativa alla prova pilota, si può notare una diminuzione degli item rientranti nelle fasce estreme (facile e difficile). La percentuale di item rientranti nella fascia medio-difficile è rimasta pressoché invariata (12,5% nello studio principale e 11,43% nella prova pilota), mentre c'è stato un incremento degli item rientranti nella fascia medio-facile (dal 40% nella prova pilota al 66% circa nello studio principale).

Come mostrato nella Tabella 9.11, il valore del *coefficiente punto biseriale* risulta soddisfacente per la maggior parte degli item (29 su 32). Per 3 item (3.25c, 3.25d e 3.26) il valore è inferiore alla soglia di 0,20 presa a riferimento già per la prova pilota.

<i>Indice di discriminatività</i>		<i>N. item</i>	<i>%</i>
≥ 0,20	Buono	29	90,63
< 0,20	Debole	3	9,38
≤ 0,00	Nulla o negativo	0	0
<i>Totale item</i>		<i>32</i>	<i>100</i>

Tabella 9.13 - Distribuzione degli item in base all'Indice di discriminatività

Nella Tabella 9.13 ho suddiviso gli item in base all'Indice di discriminatività. Si può osservare che tre item presentano una discriminatività debole e ventinove possiedono una capacità discriminante buona.

Nella Tabella 9.14 confronto i valori degli item 3.25c, 3.25d e 3.26 - che nello studio principale presentano un coefficiente di correlazione punto biseriale inferiore a 0,20 - con i corrispondenti della prova pilota. Inserisco, inoltre, gli item 3.08 e 3.21 il cui valore era risultato inferiore alla soglia di riferimento nella prova pilota.

<i>N. item prova principale</i>	<i>Coefficiente punto biseriale</i>	<i>N. item corrispondente nella prova pilota</i>	<i>Coefficiente punto biseriale</i>	<i>Variazione positiva o negativa</i>	<i>Modifiche apportate alla prova pilota</i>
3.08	<u>0,43</u>	3.07	0,03	+	<u>SÌ</u>
3.21	<u>0,41</u>	3.20	0,09	+	<u>SÌ</u>
3.25c	<u>0,18</u>	3.24f	-0,16	+	<u>SÌ</u>
3.25d	0,18	3.24g	0,20	-	NO
3.26	<u>0,14</u>	3.26	-0,01	+	<u>SÌ</u>

Tabella 9.14 - Confronto tra alcuni item in base al coefficiente punto biseriale (prova pilota e studio principale)

Come si può vedere, gli item 3.08, 3.21, 3.25c e 3.26 nella prova pilota presentavano un valore del coefficiente inferiore a 0,20. In seguito alle modifiche apportate esso è migliorato, in due casi rendendo gli item 3.08 e 3.21 pienamente accettabili. Il valore è diminuito nell'item 3.25d rispetto alla prova pilota, ma non ero intervenuta su di esso modificandolo.

I risultati indicano, nel complesso, che la gran parte dei quesiti riesce a discriminare in modo adeguato tra allievi con diversi livelli di abilità.

L'indice di coerenza interna di ciascun item è costruito a partire dal valore del *coefficiente Alfa di Cronbach se l'item è omesso*. I valori del coefficiente sono inferiori o uguali al valore dell' α calcolato sull'intera prova (0,868) per tutti gli item tranne due. Questo suggerisce che, nel complesso, tutti gli item contribuiscono alla consistenza interna della prova. Occorre, infatti, considerare che anche per gli item 3.25c e 3.26 il valore dell' α è vicinissimo a quello dell'intera prova e, anche eliminandoli, non ci sarebbe un aumento sensibile della coerenza interna della prova.

La Prova 3 risulta, in conclusione, composta da item coerenti tra loro che risultano essere buoni indicatori dell'aspetto vero latente indagato.

9.6.2. Analisi dei risultati: quesiti a risposta chiusa

Come ho già fatto anche per le altre due prove, in questo paragrafo mostro e commento le frequenze di risposta ai quesiti della Prova 3 (che riporto per comodità e in cui sottolineo la percentuale corrispondente alla risposta corretta), soffermandomi più nel dettaglio solo su alcuni di essi. Esaminerò i quesiti 3.01, 3.02, 3.05, 3.09, 3.11 e 3.23, a risposta aperta, nel prossimo.

Voglio ricordare che l'elaborazione dei quesiti per questa prova è stata un'operazione particolarmente complessa. È stato difficile, infatti, formulare delle domande che non contenessero elementi tali da suggerire la risposta ad altri quesiti. Sarebbe risultato senza dubbio più agevole, per saggiare la capacità degli studenti di distinguere le varie ipotesi di spiegazione, la tesi dello storico, gli argomenti a supporto ecc., proporre loro altri tipi di esercizi (ad esempio il completamento di uno schema) oppure aumentare il numero dei quesiti a risposta aperta. Tuttavia non ho potuto percorrere nessuna di queste due strade in ragione degli scopi e della tipologia di ricerca che ho voluto portare avanti. Per di più creare uno strumento strutturalmente troppo differente dagli altri due non mi avrebbe consentito di procedere ad una seppur cauta comparazione delle *performance* degli studenti che hanno partecipato a tutte e tre le prove.

I quesiti 3.03 e 3.04 sono relativi alle fonti che lo storico dichiara di utilizzare. Per rispondere correttamente al primo dei due i partecipanti dovevano comprendere l'equivalenza dei termini *fonti* e *letteratura*, parola, quest'ultima, che nel testo precede l'elenco dei documenti utilizzati dall'autore che gli studenti dovevano riconoscere tra quelli proposti nelle quattro alternative.

3.03. L'autore dichiara di utilizzare alcune fonti storiche per trovare una risposta alla domanda che si è posto, quali?

	Frequenza %
A. Testi scritti dagli aztechi, reperti archeologici, pitture rupestri.	8,2
B. Cronache scritte dai toltechi e racconti orali degli aztechi.	5,1
C. Rapporti di Cortés, cronache spagnole e racconti degli indios.	<u>78,1</u>
D. Testimonianze orali trascritte dagli spagnoli e fonti iconografiche.	7,7
Omessa	0,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere al secondo dovevano comprendere l'accezione semantica che il termine *letteratura* acquista nel contesto del brano e del periodo nel quale risulta inserito.

3.04. Con quale parola potresti sostituire il termine "letteratura" (riga 3)?

	Frequenza %
A. poesie	5,8
B. documenti	<u>69,2</u>
C. romanzi	5,4
D. opere	19,3
Omessa	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere, al quesito 3.03 ha risposto correttamente il 78,1% dei partecipanti; la percentuale è scesa, invece, al 69,2% nel quesito 3.04. Nel caso del primo quesito mi sembra che le risposte errate siano imputabili ad una mancata rilettura del brano (anche se lo studente non fosse stato in grado di comprendere l'equivalenza dei termini *fonti* e *letteratura*, l'informazione richiesta era esplicita nel testo, per di più posta in posizione iniziale, righe 3-5). Nel quesito 3.04 circa un quinto dei partecipanti ha scelto l'alternativa D attribuendo al termine *letteratura* il significato di *opere*. Gli studenti di scuola secondaria di primo grado studiano la letteratura italiana sin dalla classe seconda e sui loro testi a ciascun autore è dedicata una breve presentazione che si articola di solito in *vita e opere*. Hanno, dunque, scelto l'alternativa D forse non rendendosi pienamente conto della natura *storica* del brano.

Per rispondere correttamente al quesito 3.06 lo studente doveva necessariamente procedere alla rilettura del brano e ricostruire il significato della parte che va dalla riga 10 alla riga 33.

Il compito poteva essere più semplice per lo studente che avesse individuato, alle righe 51-52²⁹⁷, la ricapitolazione fatta dallo storico sulle prime due ipotesi di spiegazione.

3.06. Qual è la prima spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

	Frequenza %
A. Gli aztechi si sentirono abbandonati dai loro dèi e non sapevano più come dovevano comportarsi.	13,3
B. Gli spagnoli avevano colto di sorpresa gli aztechi presentandosi come i successori dei toltechi.	18,2
C. Moctezuma si comportava in modo ambiguo e non oppose quasi nessuna resistenza a Cortés.	<u>69,5</u>
D. Popolazioni indie che vivevano in Messico si erano ribellate e gli aztechi erano impegnati a combatterle.	3,5
Omessa	0,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere, il 69,5% degli studenti ha risposto correttamente.

Il quesito 3.07, che richiedeva ai partecipanti di individuare informazioni date esplicitamente nel testo, è risultato piuttosto facile, anche perché nel testo della domanda erano indicate in parentesi le righe che occorreva rileggere.

²⁹⁷ «Alle esitazioni di Moctezuma durante la prima fase della conquista, alle divisioni interne fra i messicani durante la seconda [...]» (righe 51-52).

3.07. Bernal Díaz racconta che, quando gli spagnoli si stanno dirigendo verso Città del Messico, Moctezuma si comporta in modo strano (righe 11-16). Quali fatti lo dimostrano?

	Frequenza %
A. Prima decide di chiedere aiuto agli altri popoli indiani, poi dichiara loro guerra, poi pensa di “offrirli” in dono agli spagnoli come schiavi.	3
B. Prima si reca al tempio per chiedere aiuto agli dèi, poi, nonostante gli dèi gli abbiano chiesto un sacrificio umano, vuole evitare spargimenti di sangue.	6,1
C. Prima decide di accoglierli con tutti gli onori, poi vuole impedire loro di raggiungere Città del Messico, poi pensa di ucciderli o farli prigionieri.	<u>88,3</u>
D. Prima decide di dichiarare guerra agli spagnoli, poi vuole accoglierli pacificamente, infine cerca di farli prigionieri tendendo loro un’imboscata.	2,3
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il quesito 3.08 si è rivelato, invece, più difficile. Durante lo svolgimento di questa prova ho potuto osservare che diversi alunni affrontavano i vari quesiti con una maggiore speditezza perché si erano resi conto che essi seguivano l’andamento del brano e che, quindi, non occorreva riprendere ogni volta la lettura da capo, ma dal punto in cui si erano fermati per rispondere alla domanda precedente (li vedevo andare col dito direttamente sul punto che avevano appena lasciato o guardare i segni da loro fatti appositamente sul testo).

3.08. Secondo alcuni cronisti, Moctezuma, come azteco, si sente responsabile di una grave colpa, quale?

	Frequenza %
A. Gli aztechi non avevano più offerto sacrifici umani agli dèi.	5,4
B. Gli aztechi si erano presentati come i legittimi successori dei toltechi.	<u>67,8</u>
C. Gli aztechi non erano riusciti a combattere contro gli spagnoli e a sconfiggerli.	13,5
D. Gli aztechi avevano maltrattato le popolazioni sottomesse riducendole in schiavitù.	11,9
Omessa	1,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Nel caso del quesito 3.08 la parola *colpa*, presente nel testo della domanda, poteva fungere da elemento di ‘recupero’ in quanto viene utilizzata dallo storico anche nel brano (riga 22). Lo studente doveva comprenderne il valore anaforico e leggere il periodo immediatamente precedente.

Come si può vedere, il 67,8% dei partecipanti ha risposto correttamente.

Una percentuale superiore di soggetti (74,4%) ha risposto correttamente al quesito 3.10.

3.10. Chi erano i toltechi?

	Frequenza %
A. Una tribù indigena in lotta contro gli aztechi.	7,2
B. Un popolo arrivato in Messico dopo la conquista spagnola.	13,1
C. Una dinastia che viveva in Messico prima degli aztechi.	<u>74,4</u>
D. Un gruppo di indios che si era alleato con gli spagnoli.	4,2
Omessa	1,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

L'informazione è data esplicitamente nel testo (riga 20), inserita in un inciso. Il 13,1% degli studenti ha scelto il distrattore B mostrando un certo disorientamento anche per quanto riguarda i rapporti logico-cronologici tra gli eventi.

Il quesito 3.12 riguarda l'individuazione di una relazione causa-effetto che, però, è esplicitata dall'autore (righe 39-41).

3.12. Perché gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono impressionati dalle sue mire conquistatrici?

	Frequenza %
A. Perché gli spagnoli erano in numero inferiore rispetto a loro.	14,5
B. Perché gli spagnoli non sembravano così pericolosi.	5,8
C. Perché sapevano di avere gli dèi dalla loro parte.	6,1
D. Perché erano già stati conquistati e sottomessi dagli aztechi.	<u>73,7</u>
Omessa	0
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La maggior parte degli studenti è riuscita ad individuare la risposta corretta. Non essendo richiesta alcuna inferenza, coloro i quali hanno optato per il distrattore A si sono probabilmente affidati al ricordo di quanto avevano letto in una parte del brano precedente e/o hanno ragionato solo sulla base delle loro preconoscenze di situazioni analoghe.

Il quesito 3.13 richiedeva allo studente di individuare la seconda delle tre ipotesi di spiegazione esaminate da Todorov.

3.13. Qual è la seconda spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

	Frequenza %
A. I maya avevano coinvolto gli aztechi in una guerra.	4
B. Gli aztechi erano un popolo pacifico.	8,9
C. I popoli che vivevano in Messico erano in lotta tra loro.	<u>68,1</u>
D. Dalla Spagna arrivarono molti altri soldati.	17,5
Omessa	1,6
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere, la percentuale di partecipanti che ha risposto correttamente a questo quesito è quasi identica a quella dei soggetti che hanno risposto correttamente al quesito

3.06 (69,5%). Molti studenti hanno scelto l'alternativa D (17,5%). Anche in questo caso mi sembra si possa parlare di fraintendimenti dovuti ad errate conoscenze pregresse o ad un loro cattivo uso da parte degli allievi che non rileggono il brano.

La domanda 3.14 è collegata alla precedente ed è interessante verificare quanti tra gli studenti che hanno risposto correttamente al quesito 3.13 hanno risposto correttamente anche a questo cogliendo il legame consequenziale tra i due fatti. Le alternative di risposta al quesito 3.14 erano, infatti, ciascuna collegata in maniera coerente ad una delle quattro alternative del quesito precedente.

3.14. A quale conseguenza portò la seconda spiegazione?

	Frequenza %
A. Gli aztechi non avevano uomini a sufficienza per combattere anche gli spagnoli.	13,8
B. Popolazioni indiane, sottomesse dagli aztechi, si allearono con gli spagnoli.	<u>55,2</u>
C. Gli aztechi, non amando la guerra, non provarono nemmeno ad opporsi agli spagnoli.	8,4
D. Con l'arrivo dei rinforzi dalla Spagna, gli aztechi furono in inferiorità numerica.	19,6
Omessa	3
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Dal confronto emerge che ha risposto correttamente sia al quesito 3.13 sia al 3.14 il 47,8% degli studenti. Anche solo limitandoci a questo caso (corretta-corretta) si può notare che alcuni studenti non hanno scelto una risposta logicamente coerente con quella che avevano scelto nel quesito precedente.

Il quesito 3.15 richiedeva la comprensione di un'espressione cataforica cui si poteva giungere ricostruendo il significato della parte di testo la cui posizione è parzialmente segnalata in parentesi nel testo della domanda.

3.15. Gli indiani sottomessi agli aztechi videro Cortés come il “male minore, quasi come un liberatore” (riga 43). Cosa intende l'autore con questa espressione?

	Frequenza %
A. Cortés avrebbe dato loro le armi per combattere gli aztechi.	8,9
B. Cortés avrebbe costretto gli aztechi a non trattarli come schiavi.	5,6
C. Cortés li avrebbe liberati e non sarebbero più stati sottomessi a nessuno.	39,2
D. Cortés non sarebbe stato peggiore degli aztechi.	<u>45,5</u>
Omessa	0,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere dalle frequenze di risposta, l'item è risultato di media difficoltà: ha risposto correttamente meno del 50% del campione. Gli studenti che hanno optato per il

distrattore C hanno focalizzato la loro attenzione sul significato letterale dell'espressione concentrandosi sul sostantivo *liberatore*. Il significato andava invece colto nel contesto: lo storico esplicita in cosa consiste il *male* nel periodo immediatamente successivo²⁹⁸.

Il quesito 3.16 riguarda la comprensione di un termine disciplinare specifico che studenti di terza dovrebbero già conoscere perché studiano il feudalesimo in classe prima.

3.16. Con quale parola potresti sostituire il termine “vassalli” (riga 49)?

	Frequenza %
A. guerrieri	26,8
B. servitori	<u>62,7</u>
C. contadini	8,6
D. sacerdoti	1,6
Doppia	0,2
Totale	100

L'influenza delle preconoscenze ha avuto, in questo caso, un certo peso. Una discreta percentuale di studenti (26,8%) ha, infatti, scelto l'alternativa A ricordando uno dei servizi che i vassalli dovevano rendere al loro signore, ma dimenticando forse la *natura* del rapporto che li legava.

Il quesito 3.17 non ha posto particolari problemi. Ha, infatti, risposto correttamente più dell'80% degli studenti.

3.17. Diego Durán parla di somiglianza tra aztechi e spagnoli. In cosa consisteva questa somiglianza?

	Frequenza %
A. Trattavano in modo simile i popoli sottomessi, privandoli delle cose che possedevano e infliggendo loro danni e sofferenze.	<u>82,5</u>
B. Professavano una religione simile, ad esempio i sacerdoti aztechi si chiamavano <i>papas</i> , un termine molto simile alla parola “papa”.	7,2
C. Avevano un'economia simile, infatti sopravvivevano praticando l'agricoltura e il commercio con i paesi vicini.	7,5
D. Costruivano città simili che comprendevano un tempio al centro e case costruite con paglia e fango.	2,3
Omessa	0,5
Totale	100

Il quesito 3.18 richiedeva di individuare la terza ipotesi di spiegazione elaborata dalla tradizione. La percentuale di risposte corrette a questa domanda risulta ancora una volta

²⁹⁸ «Diego Durán, domenicano che simpatizza per gli indiani, scopre la somiglianza nel momento stesso in cui biasima gli aztechi: “Gli aztechi saccheggiavano e depredavano i villaggi, spogliavano gli abitanti dei loro abiti, li picchiavano, li privavano di ogni loro avere e li disonoravano; distruggevano le semine e infliggevano ogni sorta di danni e sofferenze. Erano il popolo più crudele e più diabolico che si possa immaginare nel modo di trattare i loro vassalli, ben peggiore del modo in cui gli spagnoli li trattavano e li trattano”» (righe 44-49).

sovrapponibile a quella dei quesiti 3.06 e 3.13 (poco al di sotto del 70% in tutti e tre i casi), tuttavia i soggetti che hanno risposto correttamente ai tre item non coincidono.

3.18. Qual è la terza spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

	Frequenza %
A. Gli spagnoli approfittarono dell'ingenuità degli aztechi presentandosi come dèi.	11,4
B. Gli spagnoli convinsero gli aztechi a non combattere facendo loro dei doni.	5,4
C. Gli spagnoli si presentarono come i legittimi successori dei toltechi.	13,8
D. Gli spagnoli avevano armi e mezzi più efficienti per la guerra.	<u>68,1</u>
Omessa	1,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La percentuale di studenti che ha risposto correttamente a tutti e tre i quesiti nei quali si chiedeva di individuare le ipotesi di spiegazione precedentemente fornite dagli altri storici è pari, infatti, al 40,8% del campione.

Il quesito 3.19 è legato al 3.18: se l'alunno avesse risposto correttamente all'item precedente avrebbe dovuto rispondere correttamente anche a questo, che è stato costruito in modo tale che ciascuna alternativa fosse logicamente coerente con quella corrispondente dell'item 3.18. Se, però, si guarda la distribuzione delle percentuali tra le alternative di risposta si nota subito che le cifre non coincidono.

3.19. Perché, secondo l'autore, la terza spiegazione NON può essere condivisa totalmente?

	Frequenza %
A. Perché gli aztechi avevano molto oro e non avevano bisogno dei doni offerti dagli spagnoli.	8,2
B. Perché gli aztechi erano molti di più e le armi degli spagnoli erano poche e poco efficaci.	<u>61,5</u>
C. Perché gli aztechi sapevano che gli spagnoli non erano i legittimi successori dei toltechi.	23,1
D. Perché gli aztechi non erano particolarmente religiosi ed erano sempre sospettosi verso gli stranieri.	5,6
Omessa	1,6
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Se si prendono in considerazione le alternative corrette si osserva che solo il 48,5% degli studenti che ha risposto correttamente al quesito 3.18 ha saputo individuare l'alternativa logicamente coerente, oltre che corretta, al quesito 3.19 (la 'perdita' è quasi del 20%). Per fare solo un altro esempio, solo il 7,5% degli studenti che hanno scelto l'alternativa C nel quesito 3.18 (13,8%) ha scelto la corrispondente alternativa C nel 3.19.

Il quesito 3.20 richiedeva l'individuazione di una premessa su cui si basa la terza ipotesi di spiegazione.

3.20. La terza spiegazione si basa sull'idea che la guerra possa essere vinta con più facilità

	Frequenza %
A. da chi possiede armi più evolute e riesce a spostarsi più velocemente.	<u>72,4</u>
B. dai guerrieri che sono animati da un profondo odio verso il nemico.	5,8
C. da chi conosce meglio il territorio nemico e attacca di sorpresa.	9,3
D. da chi ha dalla sua parte gli dèi che indicano la strategia da adottare.	10,5
Omessa	0,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La percentuale di studenti che ha scelto l'alternativa corretta (72,4%) è superiore alla percentuale di studenti (68,1%) che ha individuato la terza ipotesi di spiegazione nel quesito 3.18 (faccio notare che la percentuale di risposte omesse è sovrapponibile in entrambi i quesiti). Confrontando di nuovo i dati per capire quanti studenti abbiano risposto correttamente ad entrambe le domande, si ricava una percentuale pari al 55,9%. Si può ipotizzare che una parte degli studenti che ha risposto correttamente a questa domanda, come forse quelli che hanno scelto l'alternativa C, abbia deciso quale opzione scegliere sulla base di un ragionamento logico-pratico generale, non sviluppato nel contesto del brano.

Il quesito 3.21, cui ha risposto correttamente il 66,2% del campione, richiedeva allo studente di individuare e comprendere il punto di vista dello storico.

3.21. Con la frase “Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune [...]” (righe 62-63), l'autore intende dire che le prime tre spiegazioni

	Frequenza %
A. non sono sufficientemente supportate dalle prove.	13,1
B. sono valide ma devono essere integrate considerando altri fattori.	<u>66,2</u>
C. non sono completamente corrette e non possono essere accettate.	7,7
D. sono state elaborate sulla base di fonti storiche non attendibili.	11,9
Omessa	0,9
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

La parte di brano da rileggere per rispondere al quesito era parzialmente indicata dai numeri di riga posti tra parentesi. Lo studente non doveva far altro che continuare a leggere lo stesso periodo fino al punto e cogliere la coincidenza semantica tra il predicato

devono essere integrate (alternativa B) e il predicato *aggiungendone* (riga 64 del brano)²⁹⁹.

I distrattori più scelti, l'alternativa A e l'alternativa D, possono farci riflettere sulle conoscenze epistemologiche degli studenti (almeno di quelli che per rispondere al quesito forse non hanno riletto il brano) i quali sembrano essere consapevoli del fatto che, affinché un'ipotesi di spiegazione possa essere accettata, occorre provarla facendo riferimento a fonti storiche che siano attendibili.

Il quesito 3.22 comportava l'individuazione della tesi sostenuta dallo storico, la ricostruzione del significato della parte di brano indicata nel testo della domanda.

3.22. Qual è l'ulteriore elemento di riflessione introdotto dall'autore tra la riga 64 e la riga 72?

	Frequenza %
A. Gli aztechi erano pochi, le loro armi e armature erano meno efficaci di quelle degli spagnoli e si spostavano più lentamente.	11,7
B. I popoli sottomessi dagli aztechi erano stanchi dei continui maltrattamenti che dovevano subire e scelsero di appoggiare gli spagnoli.	5,8
C. Moctezuma era un capo indeciso: se avesse subito dichiarato guerra agli spagnoli, Cortés avrebbe perso.	6,8
D. Gli aztechi credevano che gli dèi li avessero abbandonati o che fossero morti, infatti avevano smesso di comunicare con loro.	<u>74,1</u>
Omessa	1,6
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Le informazioni necessarie per rispondere correttamente, introdotte dallo storico in forma di citazione, richiedevano una rielaborazione minima.

Il quesito 3.24 è significativo ai fini della riflessione sulla mancata conoscenza, da parte degli studenti, delle funzioni che le tre tipologie testuali svolgono nel discorso storico.

3.24. Quale scopo si è prefisso l'autore del testo?

	Frequenza %
A. Descrivere gli usi, i costumi e le tradizioni degli aztechi.	1,6
B. Raccontare la storia dell'incontro/scontro tra gli spagnoli e gli aztechi.	35,2
C. Analizzare alcune ipotesi di spiegazione ed esporre una propria riflessione.	<u>59,4</u>
D. Insegnare ai lettori come si effettua un'analisi storica.	2,8
Omessa	0,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

²⁹⁹ «Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune che permetta di coglierne l'articolazione e di comprenderli, aggiungendone altri ai quali mi sembra si sia prestata minore attenzione» (righe 62-64).

Come si può notare, ha risposto correttamente poco meno del 60% dei partecipanti. Molti studenti (35,2%) hanno inteso il brano di Todorov come un testo narrativo. Nemmeno il percorso sviluppato attraverso i vari quesiti - che avrebbe dovuto aiutarli ad orientarsi nel testo - è servito, a quanto pare, a far comprendere loro lo scopo che lo storico si è prefisso. Molti studenti non sono riusciti a cogliere i 'suggerimenti' offerti: quante domande cui hanno risposto fino a questo punto facevano riferimento a *ipotesi di spiegazione* di quello che avevo indicato nell'introduzione come un 'mistero' storico? Forse, essendo ormai assuefatti all'idea che la storia coincida con la narrazione, col racconto di fatti, ed essendo consapevoli di stare leggendo un testo storico, hanno reputato opportuno non prestare attenzione agli indizi presenti nel testo e nei quesiti.

Ho voluto appurare in che modo gli studenti che avevano correttamente individuato le tre ipotesi di spiegazione (item 3.06, 3.13 e 3.18) hanno risposto al quesito 3.24. È emerso che circa l'11% di quel 40,8% ha scelto, in questo item, l'alternativa B.

Ho confrontato le risposte date a questo quesito con le risposte date all'omologo quesito della Prova 2, il 2.19, che pure chiedeva allo studente di individuare lo scopo dell'autore del brano (ho escluso gli studenti che sono stati assenti a una delle due prove, gli studenti che hanno omesso una delle due risposte o che a uno dei due quesiti hanno dato una risposta doppia arrivando a considerare 404 soggetti). Ne è emerso che ha individuato lo scopo dell'autore in entrambe le prove il 52,7% dei partecipanti. Il 29%, pur essendo riuscito ad individuare la risposta corretta al quesito 2.19, non ha, invece, risposto correttamente al quesito 3.24. Gli studenti che hanno risposto correttamente al 3.24 ma non al 2.19 rappresentano, invece, l'8,4%. Ciò vuol dire che i partecipanti hanno avuto meno difficoltà ad individuare lo scopo dell'autore nella Prova 2 che non nella Prova 3. Il quesito 3.25, del tipo vero/falso, è formato da quattro item.

3.25. Di seguito sono elencate alcune affermazioni. In base a quanto hai letto nel testo, indica per ciascuna se è vera o falsa.

	Frequenza %			Totale
	Vero	Falso	Omessa	
a. La forma di governo degli aztechi era la monarchia.	<u>69,9</u>	28,2	1,9	100
b. Gli aztechi si erano dovuti sottomettere, al loro arrivo in Messico, a popolazioni che già vivevano lì.	20	<u>77,9</u>	2,1	100
c. Gómara e Diego Durán erano uomini di Chiesa.	<u>45,2</u>	52	2,8	100
d. Gli aztechi si affidavano agli oracoli per conoscere il futuro e sapere come dovevano agire.	<u>83,9</u>	14,2	1,9	100

Anche in questo caso la percentuale di risposte mancanti è trascurabile. All'item 3.25b gli studenti potevano rispondere facilmente perché l'informazione era fornita esplicitamente nel testo (riga 42). Per rispondere agli altri tre era richiesta una facile inferenza. Nel testo non viene mai nominata la *monarchia*, ma si parla di *regno* (riga 2) e di *imperatore* (riga 26). Anche se non si parla della divinazione, delle profezie azteche e della religione, le righe che chiudono il brano (la citazione tratta da Durán) permettevano allo studente di fare un'inferenza. Particolare è il caso dell'item 3.25c a cui la maggior parte degli studenti ha dato la risposta errata. Attribuisco questo errore alla scarsa attenzione che gli studenti hanno prestato agli indizi sparsi nel testo. Credo che non siano stati in grado di capire che per decidere se l'affermazione fosse vera o falsa dovevano cercare nel brano i due nomi e vedere in quale modo venivano qualificati dall'autore. Il nome di Gómara è accompagnato da Todorov dall'apposizione *cappellano* (riga 26), il nome di Durán è accompagnato dall'apposizione *domenicano* (riga 44). Si potrebbe anche supporre che gli studenti che non hanno risposto correttamente non conoscessero il significato di queste due parole.

3.26. Con quale parola potresti sostituire il termine “oracoli” (riga 71)?

	Frequenza %
A. dèi	58,5
B. consiglieri	33,1
C. antenati	6,8
D. re	0,9
Mancante	0,5
Doppia	0,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il quesito 3.26 riguarda il lessico.

La percentuale di studenti che hanno risposto correttamente non raggiunge il 60%. Il termine *oracolo* dovrebbe essere noto a studenti di classe terza perché i grandi poemi epici classici e la mitologia vengono studiati in prima. Un'alta percentuale di studenti ha scelto il distrattore B. Con un semplice confronto ho appurato che il 16,3% degli studenti che hanno scelto questo distrattore ha risposto correttamente all'item 3.25d. Si potrebbe supporre che questi studenti ne siano stati, in qualche modo, influenzati (“Gli aztechi si affidavano agli oracoli per conoscere il futuro e sapere come dovevano agire”).

L'ultimo quesito a risposta chiusa riguarda l'individuazione del tema, la ricostruzione del significato globale del testo.

3.27. Quale titolo ti sembra più adatto a rappresentare il contenuto del brano che hai appena letto?

	Frequenza %
A. Moctezuma e i presagi.	13,1
B. La scoperta spagnola del Messico.	19,8
C. Le ragioni della vittoria spagnola.	<u>62,5</u>
D. Tradizioni militari azteche.	4
Mancante	0,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ha risposto correttamente poco più del 60% degli studenti. Proprio come è accaduto nella Prova 1 (quesito 1.22), gli studenti che hanno scelto il distrattore B non sono stati in grado di distinguere tra il tema e lo 'sfondo'. Le percentuali appaiono pressoché sovrapponibili, ma ho voluto verificare quanti soggetti hanno risposto correttamente ad entrambi (ho escluso gli studenti che sono stati assenti a una delle due prove e gli studenti che hanno omesso una delle due risposte arrivando a considerare 397 soggetti). Dal confronto emerge che il 43,1% ha risposto correttamente sia al quesito 1.22 che al quesito 3.27, che il 23,4% è riuscito ad individuare il tema nella Prova 1 ma non nella 3 e che una percentuale simile di studenti (il 20,2%) ha individuato il tema nella Prova 3 ma non nella 1. Questi dati sembrano confermare che per alcuni studenti è stato ugualmente difficile individuare il tema in entrambe le prove.

9.6.3. Analisi dei risultati: quesiti a risposta aperta

Nella Prova 3 gli item a risposta aperta sono in tutto cinque, ma inserisco in questo paragrafo anche i tre item che compongono il quesito del tipo "completamento". Come per le altre due prove, le risposte non sono presentate in ordine decrescente rispetto alla percentuale di scelta (per ragioni legate all'ordine di immissione dei dati, avvenuta parallelamente alla codifica).

Il quesito 3.01 chiedeva agli studenti di scrivere il nome della capitale dell'impero azteco.

3.01. Qual era la capitale dell'impero azteco?

	Frequenza %
Città del Messico.	<u>70,9</u>
Messico.	15,6
Indica altra città/paese citato o non citato nel brano (India, Spagna, Città del Capo).	0,7
Tenochtitlán.	0,5
America.	0,2
Scrivo un nome di persona o popolo (Moctezuma, Cortés, Castillo, toltechi).	6,3
Omessa	5,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Il 70,9% dei partecipanti ha indicato correttamente Città del Messico. Proprio come nel quesito 2.01 (Prova 2) l'informazione non era fornita in modo esplicito nel brano, ma poteva essere facilmente ricavata attraverso un'inferenza connettiva. Per riuscire a rispondere correttamente gli studenti dovevano prima di tutto individuare la parte del testo utile (righe 11-16) e poi collegare due informazioni presenti nello stesso periodo: *Moctezuma aveva saputo che gli spagnoli volevano recarsi nella sua capitale e Moctezuma ordina, alternativamente, ai suoi fedeli di tenerli lontani da Città del Messico o di condurli a Città del Messico con tutti gli onori.*

Come si può vedere, diversi soggetti (il 15,6%) hanno indicato il nome del paese (Messico). Se confrontiamo questi dati con le risposte fornite nell'omologo quesito della Prova 1 (1.01: *Quando arrivarono gli spagnoli, qual era la capitale dell'impero inca?*) si può notare che, in percentuale, hanno questa volta individuato il nome della capitale più studenti (al quesito 1.01 ha risposto correttamente il 52% del campione); parallelamente si è abbassata la percentuale di partecipanti che ha indicato il nome del paese (nel quesito 1.01 ha indicato il nome del paese il 27,9% dei partecipanti).

Ho voluto verificare l'esistenza di una qualche corrispondenza tra le risposte fornite nei due quesiti rispetto all'indicazione nome della capitale/nome del paese. Escludendo dal confronto i 30 studenti che non hanno svolto una delle due prove, ho analizzato le risposte di 409 soggetti.

Per comodità mi affido nuovamente ad un piccolo prospetto.

1° caso <i>Studenti che hanno indicato entrambe le capitali</i>	2° caso <i>Studenti che hanno indicato in entrambi i quesiti il nome del paese</i>	3° caso <i>Studenti che hanno indicato il paese nel quesito 1.01 e la capitale nel quesito 3.01</i>	4° caso <i>Studenti che hanno indicato la capitale nel quesito 1.01 e il paese nel quesito 3.01</i>	<i>Totale/409</i>
191 (46,7%)	43 (10,5%)	46 (11,2%)	8 (2%)	288 (70,4%)

Come si può vedere, il 46,7% del campione ha indicato la capitale rispondendo correttamente ad entrambe le domande. Anche il 10,5% degli studenti ha mostrato una certa 'coerenza' riportando, in entrambi i quesiti, il nome del paese.

Se si confrontano, poi, le percentuali riferite ai soggetti che hanno indicato in un caso il nome della capitale e nell'altro il nome del paese e viceversa, emerge che quella relativa agli studenti che hanno indicato la capitale nel quesito 1.01 e il paese nel quesito 3.01 è trascurabile (2%), mentre quella relativa agli studenti che hanno indicato il nome del paese nel quesito 1.01 e il nome della capitale nel quesito 3.01 è più consistente (11,2%). Questa differenza potrebbe essere dovuta ancora una volta al fatto che, mentre nel quesito 1.01 occorre integrare informazioni presenti in due periodi vicini ma *differenti*, per rispondere al quesito 3.01 lo studente doveva integrare due informazioni presenti nella *stesso* periodo. Il differente approccio richiesto per la soluzione dei due quesiti forse ha reso più facile il verificarsi del 3° caso che non del 4°.

Si noti anche la crescita della percentuale di studenti che hanno indicato un nome proprio di persona o di popolo (6,3% in questo quesito, 1,4% nel quesito 1.01).

Rispetto alle altre risposte fornite voglio sottolineare anche quella relativa a *Tenochtitlán* che ho categorizzato a sé. Effettivamente il nome originario della capitale dell'impero azteco era Tenochtitlán, tuttavia di questo nome non si fa mai menzione nel testo, quindi non ho potuto accettare come corretta questa risposta che è stata data da due soli studenti di una classe della *scuola E. Apro*, a questo proposito, una breve parentesi: mentre gli studenti di questa classe svolgevano la prova ho aperto il loro libro di spagnolo e ho trovato un breve testo in cui si parlava degli aztechi e dell'antica capitale del loro impero, indicata appunto col nome originario. Nel momento in cui ho inserito i dati relativi a questa classe ho potuto ricordare ciò che era scritto sul loro libro e ho potuto, quindi, capire che la loro risposta era stata esclusivo frutto delle loro preconcoscenze.

Il quesito 3.02 chiedeva agli studenti di individuare il tema/problema oggetto del breve brano.

3.02. All'inizio del brano, l'autore si pone una domanda. Che cosa, per lo storico, è inspiegabile?

	Frequenza %
Lo storico si chiede come Cortés, pur con molti meno guerrieri, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma.	<u>70,4</u>
Non indica chi fa cosa (non ci sono soggetti).	2,3
Lo storico si chiede il motivo della mancanza di scrittura indigena/la mancanza di fonti.	0,2
Lo storico si domanda il perché del comportamento di Moctezuma.	1,2
Risponde in modo incompleto (es. "Per lo storico è inspiegabile che Cortés a capo di poche centinaia di uomini").	14,7
Risponde adducendo che Cortés era più forte (non corretto) o che da solo è riuscito a conquistare il regno di Moctezuma.	0,7
Lo storico si chiede il perché della differenza numerica.	1,2
Altro (es. "Lo storico non riesce a spiegarsi che gli spagnoli fossero i discendenti dei toltechi").	4,2
Omessa	5,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ho considerato corrette le risposte in cui lo studente ha fatto riferimento sia alla diversa consistenza numerica dei due eserciti sia al fatto che, nonostante questa differenza, Cortés riuscì a vincere. Ha risposto in modo corretto e completo il 70,4% dei partecipanti, mentre un discreto numero (il 14,7%) ha risposto in modo incompleto. Allo stesso livello di genericità e incompletezza c'è anche quel 2,3% di risposte in cui il soggetto non ha indicato gli agenti coinvolti. Considerando il fatto che il quesito è posto ad inizio prova (e forniva nella consegna anche l'indicazione della parte di testo da rileggere), la percentuale di risposte omesse non è trascurabile (5,1%).

Il quesito 3.05 è composto da tre item. Si tratta di un quesito a completamento strutturato a mo' di schema. La consegna era la seguente: *L'autore sostiene che i testi che esprimono il punto di vista degli indiani non sono completamente attendibili (riga 6). Completa lo schema seguente riportando il ragionamento che l'autore fa a questo proposito.*

Come richiesto, lo studente doveva rileggere la parte del brano la cui riga di inizio era già segnalata nel testo del quesito. Nello schema, in alto, era riportata già la conseguenza ultima del ragionamento dello storico (*I testi che esprimono il punto di vista degli indiani devono essere considerati con attenzione*) e lo studente doveva individuare e inserire (aiutato dai connettivi forniti) condizione (la mancanza della scrittura indigena) → conseguenza (i primi testi sono stati scritti dopo la conquista) → effetto (questi testi possono aver subito l'influenza dei conquistatori e, quindi, non essere completamente attendibili).

3.05a I testi che esprimono il punto di vista degli indiani devono essere considerati con attenzione poiché

	Frequenza %
mancando la scrittura indigena	<u>68,8</u>
sono tutti posteriori alla conquista	5,1
sono stati influenzati dai conquistatori/non sono pienamente attendibili	0,9
devono essere considerati con attenzione	0,2
sono gli ultimi ricordi degli indios	0,2
Altro (es. "Il punto di vista degli indiani è serio" "Si guardano i documenti" "Si considerano le spiegazioni" "Non tutti gli inca sanno scrivere").	9,3
Omessa	15,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>

3.05b ... di conseguenza ...

	Frequenza %
mancando la scrittura indigena	1,6
sono tutti posteriori alla conquista	<u>67,4</u>
sono stati influenzati dai conquistatori/non sono pienamente attendibili	6,8
devono essere considerati con attenzione	0,5
Copia le frasi in modo scorretto alterandone il significato (es. "Sono tutti 'opposti' alla conquista").	1,2
dobbiamo conservarli	0,2
Altro (es. "Il punto di vista degli indiani è serio" "Si guardano i documenti" "Si considerano le spiegazioni" "Non tutti gli inca sanno scrivere").	5,1
Omessa	17,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

3.05c ... quindi ...

	Frequenza %
mancando la scrittura indigena	0,2
sono tutti posteriori alla conquista	0,5
sono stati influenzati dai conquistatori/non sono pienamente attendibili	<u>75,8</u>
devono essere considerati con attenzione	0,2
la loro cultura sarà sempre intatta	0,2
Altro (es. "Il punto di vista degli indiani è serio" "Si guardano i documenti" "Si considerano le spiegazioni" "Non tutti gli inca sanno scrivere").	5,8
Omessa	17,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Come si può vedere, ha risposto correttamente ai tre item una percentuale variabile ma piuttosto simile di soggetti (item 3.05a: 68,8%; item 3.05b: 67,4%; item 3.05c: 75,8%), così come è simile la percentuale di partecipanti che ha omesso la risposta (item 3.05a:

15,4%; item 3.05b: 17,2%; item 3.05c: 17,2%). Gli studenti che hanno risposto correttamente a tutti e tre gli item rappresentano il 64,1% del campione.

Ho voluto categorizzare a parte le risposte fornite da uno studente il quale ha riportato il seguente ragionamento: sono gli ultimi ricordi degli indios → dobbiamo conservarli → la loro cultura sarà sempre intatta. Si tratta senza dubbio di un ragionamento logico, ma non aderente al testo letto (anzi scorretto nella verità dell'informazione contenuta nella condizione): anche in questo caso si nota l'influenza delle preconoscenze.

Il quesito 3.09 riguarda un aspetto importante del lavoro dello storico: contestare o riconoscere come vera una conoscenza data per acquisita dalla tradizione sulla base di documenti.

3.09. Secondo alcune fonti storiche, Moctezuma credeva che gli spagnoli fossero i discendenti dei toltechi (righe 22-23). Perché invece, secondo l'autore, NON è possibile esserne certi?

	Frequenza %
Mancano prove/documenti/fonti che possano provarlo.	<u>75,5</u>
Gli spagnoli, a quel tempo, non comprendevano la lingua azteca.	<u>3</u>
Indica perché Moctezuma non avrebbe dovuto crederci.	1,6
Indica chi erano i toltechi.	0,7
Moctezuma era insicuro/aveva commesso colpe/non ne era certo.	0,9
Non ci sono informazioni dettagliate/argomenti riguardanti questo ambito.	0,5
Non era rimasto nessuno come Moctezuma.	0,5
Riformula la domanda non dando una risposta.	7,9
Gli aztechi credevano di essere i discendenti dei toltechi.	0,5
L'autore non è a conoscenza del fatto che gli spagnoli fossero i discendenti dei toltechi.	0,2
Altro (es. "Perché sono scomparsi"; "Perché mancano i fatti"; "Perché erano rivali").	0,7
Omessa	7,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere correttamente i partecipanti dovevano continuare la lettura del brano partendo dalle righe che, nella consegna, sono indicate tra parentesi e trovare così l'informazione resa esplicitamente nel testo.

Ho ritenuto corretta sia la risposta in cui gli studenti hanno fatto riferimento alla mancanza di fonti/documenti/prove (75,5%) sia la risposta in cui gli studenti hanno fatto riferimento alla mancata conoscenza della lingua che non permise agli spagnoli di sapere cosa Moctezuma pensasse davvero (3%). Il 7,9% del campione si è limitato a riformulare la

domanda senza dare una risposta al quesito; stessa percentuale si registra per le risposte omesse.

Il quesito 3.11 si è rivelato meno facile del precedente per gli studenti partecipanti alla rilevazione.

3.11. Perché l'autore afferma che la prima spiegazione può essere considerata valida solo per la prima fase della Conquista spagnola?

	Frequenza %
Perché Moctezuma morì e i successori dichiararono subito guerra agli spagnoli.	<u>21</u>
Perché Moctezuma morì nel bel mezzo degli avvenimenti.	<u>26,6</u>
Perché gli spagnoli erano superiori/arrivarono altri alleati spagnoli.	4
Perché mancano i documenti/non c'era la scrittura/sono solo ipotesi.	4,4
Perché Moctezuma si comportava in modo ambiguo.	7
Perché gli spagnoli sfruttarono i dissensi interni agli aztechi.	0,7
Perché i fatti non corrispondono/sono realmente accaduti.	1,2
Perché gli aztechi erano crudeli/più forti/in maggior numero.	0,7
Perché si aggiunsero altre motivazioni.	2,1
Riformula la domanda non dando una risposta.	0,2
Altro (es. "Perché fu la più importante").	2,1
Omessa	30,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Per rispondere correttamente essi dovevano prima di tutto trovare la parte del brano in cui è contenuta la confutazione della prima ipotesi di spiegazione. L'argomento portato dallo storico è esplicitamente espresso tra la riga 31 e la riga 33.

Ho accettato come corretta sia la risposta in cui lo studente ha indicato la morte di Moctezuma e la successiva dichiarazione di guerra dei suoi successori agli spagnoli sia la risposta in cui lo studente ha fatto riferimento solo alla morte del sovrano azteco. La prima risposta è quella completa, la seconda è parziale, tanto più che le due informazioni sono contenute nello stesso periodo. Come già per i quesiti 1.04 e 2.05, dovendo attribuire un punteggio dicotomico (1 o 0) non ho potuto considerare errata la risposta parziale. Se avessi proceduto alla ponderazione avrei certamente attribuito alle due risposte punteggi differenti.

Il 4,4% dei partecipanti ha fatto riferimento alla mancanza di documenti, al fatto che si sta procedendo per ipotesi. Questi studenti hanno risposto sulla base di un ragionamento sì logico, ma slegato dal contesto del brano.

Si può ipotizzare che si siano affidati a ciò che nella loro memoria era rimasto dopo la prima lettura anche gli studenti che hanno fatto riferimento al comportamento ambiguo

di Moctezuma (7%) e gli studenti che hanno fatto riferimento alla superiorità/all'arrivo degli spagnoli (4%).

Molti soggetti non hanno risposto (30,1%), ma più che imputare questa alta percentuale alla posizione che il quesito occupa all'interno della prova (all'incirca a metà) e, quindi, al possibile effetto stanchezza, credo sia opportuno considerare la posizione dell'informazione nel testo (righe 31-33) che rendeva necessaria la rilettura di tutta la prima facciata del fascicolo.

Ho confrontato le risposte fornite dai partecipanti ai quesiti 1.04 (Prova 1), 2.05 (Prova 2) e 3.11 (Prova 3). Si tratta di tre quesiti in cui alcuni studenti hanno fornito una risposta parziale (data comunque come corretta) e altri hanno fornito una risposta completa. Ricordo che le informazioni per rispondere in modo completo sono contenute sia per il quesito 1.04 sia per il quesito 3.11 nello *stesso* periodo. Per rispondere in modo completo al quesito 2.05, invece, lo studente doveva integrare le informazioni contenute in due periodi *diversi* (anche se contigui). Ho escluso dal confronto i dati relativi agli studenti che non sono stati presenti a tutte e tre le prove, agli studenti che hanno omesso anche una sola delle tre risposte e agli studenti che hanno fornito una risposta errata anche ad uno solo dei tre quesiti. Ho confrontato, quindi, le risposte di 158 studenti e le ho ricondotte alle seguenti combinazioni:

1° caso <i>Studenti che hanno fornito 3 risposte complete</i>	2° caso <i>Studenti che hanno fornito 3 risposte parziali</i>	3° caso <i>Studenti che hanno fornito risposta completa al quesito 1.04 e parziale al 2.05 e al 3.11</i>	4° caso <i>Studenti che hanno fornito risposta completa al quesito 1.04 e al 2.05 e parziale al 3.11</i>	5° caso <i>Studenti che hanno fornito risposta completa al quesito 1.04 e al 3.11 e parziale al 2.05</i>	6° caso <i>Studenti che hanno fornito risposta parziale al quesito 1.04 e al 2.05 e completa al 3.11</i>
25 (15,8%)	6 (3,8%)	65 (41,1%)	21 (13,3%)	40 (25,3%)	1 (0,6%)

Del prospetto riportato sopra interessa in particolare la percentuale di studenti che rientrano nel quinto caso, coloro, cioè, che hanno risposto in maniera completa al quesito 1.04 e al 3.11 (le informazioni per fornire la risposta completa, ricordo, erano contenute nello stesso periodo) ma non al 2.05 (le informazioni per fornire la risposta completa erano contenute in due diversi periodi). Per quanto riguarda l'altra frequenza più alta (studenti che hanno fornito risposta completa al quesito 1.04 e parziale al 2.05 e al 3.11)

ricordo che, da dati generali, il quesito 1.04 è risultato avere un indice di facilità molto più elevato rispetto a quello degli altri due.

L'ultimo quesito a risposta aperta, il 3.23, fa registrare un'alta percentuale di risposte omesse (30,8%). Ha risposto correttamente il 49,4% dei partecipanti.

3.23. Perché l'elemento di riflessione introdotto dall'autore NON è stato preso in considerazione in Occidente?

	Frequenza %
Perché si è scambiato il tutto per una formula poetica.	<u>49,2</u>
Perché in Occidente non si comprendeva la cultura degli aztechi/non si capiva il ruolo degli dèi per gli aztechi.	<u>0,2</u>
Perché in Occidente si era data scarsa importanza/non c'era interesse per quel nuovo elemento di riflessione.	3
Perché in Occidente si credeva non fosse vero.	3,3
Perché in Occidente c'era un'altra religione.	2,8
Perché non ci sono documenti/fonti/scrittura indigena/si tratta solo di ipotesi.	3,5
Perché la conquista spagnola era stata considerata positivamente.	1,2
Perché l'autore parla dell'Oriente/prende in considerazione gli aztechi.	0,7
Riporta la frase "Non penso certo di negare [...] attenzione."	1,6
Altro (es. "Perché fu una conquista disfatta"; "Perché non è efficiente").	3,7
Omessa	30,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Ho accettato come corretta sia la risposta in cui lo studente ha fatto riferimento all'errore commesso dagli occidentali (i quali avevano scambiato la risposta contenuta nei racconti indiani per una formula poetica) sia la risposta, data da un unico studente, in cui si fa riferimento alla mancata comprensione, da parte degli occidentali, della cultura degli aztechi, dell'importanza che gli dèi rivestivano per loro. Questo secondo tipo di risposta rivela una comprensione più profonda del significato della parte finale del brano (righe 62-72) che gli studenti dovevano individuare e della quale dovevano essere in grado di ricostruire il significato integrando le informazioni presenti (tra cui quelle contenute nella citazione tratta dall'opera di Durán).

Il quesito 3.23 segue il quesito in cui veniva chiesto allo studente di individuare il nuovo elemento di riflessione proposto da Todorov. Ho, quindi, confrontato le risposte fornite dagli studenti ai due quesiti e ho potuto appurare che il 42,9% degli studenti che hanno risposto correttamente al quesito 3.22 ha risposto correttamente anche al 3.23. Pochi (il 5,4%) tra i partecipanti hanno fornito la risposta corretta al quesito a risposta aperta ed errata al quesito 3.22.

9.7. Confronto tra i risultati delle tre prove

Per poter effettuare dei confronti tra i risultati delle tre prove ho preso in considerazione i soli dati relativi ai 409 studenti che le hanno sostenute tutte.

Ho quindi ricalcolato la media e la deviazione standard per ciascuna prova.

<i>Statistiche descrittive</i>		
	Media	Dev. St.
Prova 1	19,44	5,37
Prova 2	24,92	4,90
Prova 3	21,66	6,48

Come si può vedere dal prospetto, la prova in cui gli studenti hanno riportato in media un punteggio più alto è stata la Prova 2, mentre la prova in cui hanno riportato in media un punteggio più basso è stata la Prova 1.

Nella Tabella 9.15 si può osservare che il punteggio medio conseguito dagli alunni nella Prova 2 è superiore a quello ottenuto nella Prova 3 in maniera statisticamente significativa, che il punteggio medio conseguito dagli alunni nella Prova 2 è significativamente più alto rispetto a quello ottenuto nella Prova 1 così come il punteggio medio conseguito nella Prova 3 rispetto a quello ottenuto nella Prova 1.

		Differenze a coppie					t	df	Sig. (2- code)
		Media	Deviazione standard	Errore standard media	Intervallo di confidenza per la differenza al 95%				
					Inferiore	Superiore			
Coppia 1	Punt_tot_2 - Punt_tot_1	5,479	4,517	,223	5,040	5,918	24,530	408	,000
Coppia 2	Punt_tot_2 - Punt_tot_3	3,264	4,570	,226	2,820	3,708	14,446	408	,000
Coppia 3	Punt_tot_3 - Punt_tot_1	2,215	5,008	,248	1,728	2,702	8,946	408	,000

Tabella 9.15 - Test t per campioni appaiati

La Tabella 9.16 mostra i valori del coefficiente di correlazione di Pearson tra i punteggi riportati dai partecipanti nelle tre prove.

		Punt_tot_1	Punt_tot_2	Punt_tot_3
Punt_tot_1	Correlazione di Pearson		,616**	,657**
	Sig. (2-code)		,000	,000
	N		409	409
Punt_tot_2	Correlazione di Pearson			,710**
	Sig. (2-code)			,000
	N			409

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tabella 9.16 - Correlazione tra i punteggi delle tre prove

Tra le tre prove c'è una correlazione evidente, diretta e statisticamente significativa ($p < 0,01$) per tutte le combinazioni. In particolare rilevo che tra la Prova 2 e la Prova 3 c'è una correlazione maggiore.

Questi dati suggeriscono che le tre prove misurino tutte l'abilità di comprensione della lettura dei testi storici e che le differenze registrate nei punteggi medi conseguiti in ciascuna dipendano da altri fattori.

Ricordo brevemente che ho costruito le tre prove in modo tale che in ognuna ci fosse lo stesso numero di item e, nei limiti comunque imposti dalla diversa struttura discorsiva dei brani scelti (ad esempio, non avrei potuto inserire un quesito del tipo "ordinamento logico-cronologico" dei fatti storici nella prova collegata al testo storico a carattere prevalentemente descrittivo), la stessa tipologia di quesiti.

Il differente numero di item a risposta chiusa e di item a risposta aperta nelle tre prove che ho predisposto potrebbe far supporre che le differenze siano dovute a una maggiore o minore presenza dei secondi rispetto ai primi. La letteratura evidenzia, infatti, che i quesiti a risposta aperta non solo risultano spesso più difficili, ma che il numero di risposte omesse è di solito consistente. Se si confrontano tre prove, diverse per numero di item a risposta aperta, gli studenti dovrebbero riportare, in linea teorica, un punteggio inferiore nella prova con il maggior numero di item di questo tipo.

Riepilogo di seguito alcuni dati.

	<i>N. item a risposta aperta</i>	<i>N. item a risposta chiusa</i>	<i>Totale item</i>	<i>Media punteggio</i>	<i>Media % risposte omesse nei soli item a risposta aperta</i>
<i>Prova 1</i>	6	26	32	19,44	14,42
<i>Prova 2</i>	5	27	32	24,92	6,16
<i>Prova 3</i>	8	24	32	21,66	16,12

Confrontando le medie dei punteggi riportati dai partecipanti con il numero degli item a risposta aperta presenti in ciascuna prova, si può notare che sì, la Prova 2, in cui il numero di item di questo tipo è minore, è la prova in cui gli studenti hanno riportato, in media, un punteggio grezzo più alto rispetto alle altre due. Tuttavia la prova in cui ci sono il maggior numero di item a risposta aperta e in cui la media percentuale di risposte omesse per questa tipologia³⁰⁰ è superiore, la numero 3, *non* è quella in cui gli studenti hanno conseguito il punteggio medio più basso. È la Prova 1, con un numero di item a risposta aperta che supera di una sola unità quello della numero 2 e con una percentuale media di risposte omesse inferiore a quella della Prova 3, la prova in cui gli studenti hanno riportato un punteggio medio inferiore.

In fase di somministrazione ho provveduto a cambiare, per ogni classe, l'ordine di somministrazione delle tre prove, il che fa escludere che le differenze nei risultati siano imputabili all'effetto stanchezza.

Dato che le tre prove erano tutte focalizzate sulla comprensione della lettura di testi storici, le differenze di *performance*, escludendo l'effetto stanchezza e l'effetto imputabile al diverso numero di item a risposta aperta, potrebbero essere ascrivibili alla frequenza con cui gli insegnanti lavorano sulle diverse tipologie testuali (narrativa, descrittiva e argomentativa).

Per rilevare questa e altre informazioni di sfondo ho sottoposto i docenti delle classi partecipanti ad un'intervista ad alto grado di strutturazione. Tra le altre informazioni rilevate ho chiesto a quanti di loro insegnavano anche Italiano in quella classe di indicarmi su quale tipologia testuale avevano lavorato e in che misura. Presento nel seguente prospetto i dati che ho raccolto.

	<i>Molto poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Non ho lavorato su questo tipo di testo</i>	<i>Non insegno Italiano in questa classe</i>	<i>Totale</i>
Testo narrativo			4	13		6	23
Testo descrittivo			7	9	1	6	23
Testo argomentativo		4	6	6	1	6	23

³⁰⁰ Ho calcolato la media (in percentuale) delle risposte omesse sui 409 studenti presenti a tutte le prove sommando la percentuale di risposte omesse negli item a risposta aperta e dividendo poi per il numero degli item a risposta aperta di quella prova.

Il testo narrativo è quello su cui, stando alle risposte fornite, si lavora di più, seguito dal testo descrittivo. Il testo argomentativo è quello su cui, invece, gli insegnanti hanno dichiarato di lavorare di meno. Come ho già avuto modo di accennare, lo studio del testo argomentativo si affronta di solito proprio nella classe terza della scuola secondaria di primo grado e i dati che ho raccolto confermano sostanzialmente questa pratica.

Il punteggio medio conseguito dai partecipanti allo studio nelle tre prove non sembra, però, direttamente proporzionale alla quantità di tempo che gli insegnanti dichiarano di dedicare allo studio delle tre tipologie testuali. In particolare i 17 docenti che insegnavano anche Italiano nelle classi partecipanti hanno dichiarato di lavorare *abbastanza o molto* sul testo narrativo, invece gli studenti hanno riportato un punteggio medio più basso proprio nella Prova 1 con testo-stimolo a carattere prevalentemente narrativo. Lo stesso numero di docenti ha dichiarato di aver lavorato meno sul testo argomentativo rispetto alle altre due tipologie, mentre gli studenti hanno riportato nella Prova 3, con testo-stimolo a carattere prevalentemente argomentativo, un punteggio medio inferiore solo a quello riportato nella Prova 2.

Comprendere un testo storico significa comprendere un testo tecnico complesso non solo dal punto di vista della struttura linguistica, ma anche della struttura storica. Anche se gli studenti hanno maggiore familiarità con il testo narrativo, ciò non vuol dire *ipso facto* che comprendano di più un testo storico a dominanza narrativa rispetto ad un testo storico con diversa dominanza testuale.

9.8. Risultati delle prove e indice di leggibilità dei testi

Come si ricorderà, per ciascuno dei tre testi-stimolo ho calcolato l'Indice Gulpease secondo la formula

$$89 - (LP/10) + (FR*3)$$

dove LP = lettere *100/totale parole e FR = frasi *100/totale parole.

Ne sono risultati i seguenti valori:

Prova	Indice di leggibilità	Livello di leggibilità	Punteggio medio	Dev. St.	Mediana	Moda
Prova 1	45	Molto difficile (35-50)	19,28	5,45	19	20
Prova 2	51	Difficile (50-60)	24,87	4,89	26	27
Prova 3	44	Molto difficile (35-50)	21,64	6,47	23	27

Stando ai valori dell'Indice, i testi sono tutti e tre *molto difficili* (la Prova 2 rientra nella fascia *difficile* solo per 1 punto), tuttavia i punteggi medi conseguiti mostrano che gli studenti hanno risposto correttamente, in media, al 60% circa degli item nella Prova 1 e al 78% circa degli item nella Prova 2. Nella Prova 3, collegata al testo considerato in base all'Indice Gulpease il meno leggibile, i partecipanti hanno risposto correttamente al 68% circa degli item.

9.9. Le differenze tra scuole

Come già ricordato, le scuole coinvolte nello studio principale sono state cinque. Per ragioni di privacy ho deciso di assegnare a ciascuna scuola una lettera dell'alfabeto. Nella Figura 9.4 illustro con un grafico l'andamento di ciascuna scuola nelle tre prove.

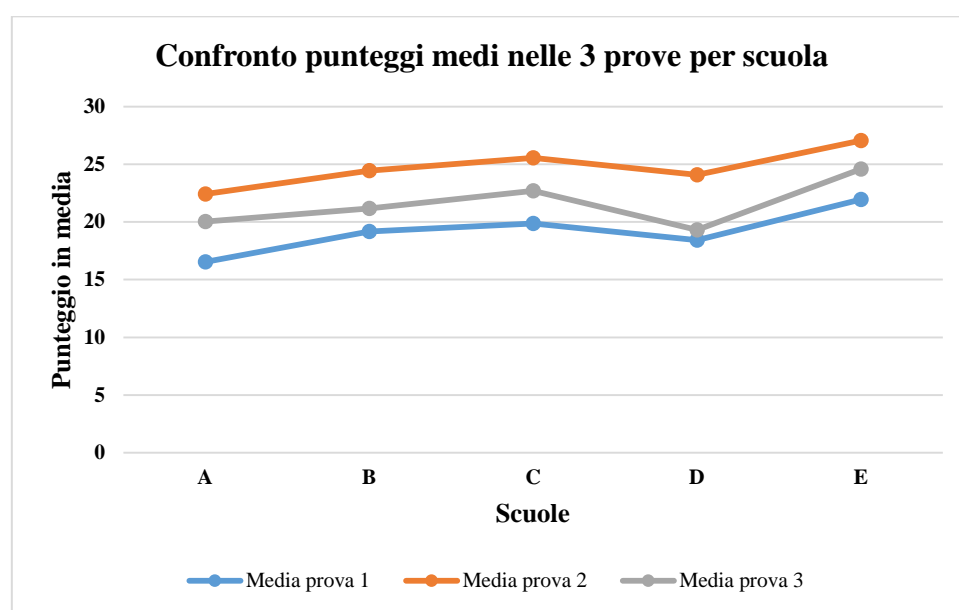


Figura 9.4 - Grafico relativo ai punteggi medi per scuola nelle tre prove

La scuola che ha fatto registrare il punteggio medio più alto in tutte e tre le prove è la *scuola E*, una scuola paritaria che si trova in una zona molto centrale della città di Roma, seguita dalla *scuola C* (38° distretto), una scuola che si trova in una cittadina di medie dimensioni nella provincia di Roma. Si consideri che gli studenti della *scuola E* frequentano le lezioni per 39 unità orarie settimanali, mentre gli studenti delle altre quattro scuole frequentano le lezioni per 30 unità orarie settimanali.

Ritengo opportuno scendere ora più nel dettaglio delle singole scuole, delle classi e, soprattutto, degli studenti che le compongono. Presento, quindi, nella Tabella 9.17, le frequenze assolute degli studenti che nelle varie scuole e nelle varie classi non hanno raggiunto la soglia dei 19 punti (corrispondente al 60% di risposte corrette) e, in parentesi, la corrispondente percentuale rispetto al numero di studenti partecipanti alla rilevazione per quella classe. Ho sottolineato i dati relativi a quei casi in cui è scesa sotto i 19 punti più della metà degli studenti partecipanti per quella classe.

Scuola	Classe	Prova 1	Prova 2	Prova 3
		<i>N. studenti con punteggio < a 19 (% sul n. partecipanti per quella classe)</i>	<i>N. studenti con punteggio < a 19 (% sul n. partecipanti per quella classe)</i>	<i>N. studenti con punteggio < a 19 (% sul n. partecipanti per quella classe)</i>
A	1	9 (50%)	2 (11,1%)	5 (25%)
	2	<u>14 (73,7%)</u>	3 (16,7%)	5 (27,8%)
	3	<u>13 (81,3%)</u>	<u>8 (61,5%)</u>	<u>9 (69,2%)</u>
B	1	<u>10 (58,8%)</u>	4 (23,5%)	7 (36,8%)
	2	6 (40%)	2 (13,3%)	4 (26,7%)
	3	6 (31,6%)	2 (10,5%)	6 (31,6%)
	4	6 (40%)	3 (20%)	<u>9 (56,3%)</u>
	5	8 (44,4%)	2 (11,1%)	7 (35%)
C	1	7 (38,9%)	1 (5,3%)	4 (21,1%)
	2	5 (20,8%)	0	1 (4,3%)
	3	9 (50%)	1 (5,6%)	7 (36,8%)
	4	7 (30,4%)	0	3 (14,3%)
	5	10 (41,7%)	3 (12,5%)	5 (22,7%)
	6	<u>13 (81,3%)</u>	3 (18,8%)	9 (45%)
	7	8 (32%)	3 (12%)	5 (20%)
D	1	7 (43,8%)	1 (6,3%)	<u>9 (52,9%)</u>
	2	<u>10 (66,7%)</u>	2 (13,3%)	7 (46,7%)
	3	<u>10 (62,5%)</u>	3 (18,8%)	<u>9 (56,3%)</u>
	4	<u>10 (58,8%)</u>	1 (5,9%)	8 (44,4%)
	5	9 (50%)	2 (11,1%)	6 (33,3%)
E	1	3 (16,7%)	0	4 (22,2%)
	2	3 (18,8%)	0	2 (10%)
	3	4 (22,2%)	0	2 (11,1%)

Tabella 9.17 - Numero studenti scesi sotto la soglia del 60% di risposte esatte per singola prova

In alcune classi, più virtuose, la percentuale di studenti che ha ottenuto un punteggio inferiore a 19 in tutte e tre le prove è stata piuttosto contenuta (mi riferisco a tutte le classi della scuola E, alle classi B3, C1, C2, C4 e C7).

In altre, soprattutto per la Prova 1, più del 50% degli studenti non è riuscito a raggiungere la soglia dei 19 punti. In alcuni casi - le classi A2, A3, C6, D2, e D3 per la Prova 1, A3 per la Prova 2 e A3 per la Prova 3 - la percentuale di studenti che ha conseguito un punteggio inferiore a 19 supera, a volte di molto, il 60%.

Voglio fornire, a questo proposito, un'ulteriore informazione: nell'analisi delle prove non ho preso in considerazione, come si ricorderà, i fascicoli corrispondenti agli alunni BES *certificati*. I docenti mi avevano segnalato molti più studenti (in alcune classi fino a 6 soggetti) che, secondo loro, avevano bisogni educativi speciali, ma, proprio per la mancanza di un riconoscimento ufficiale, non ho ritenuto opportuno escluderli. Oltretutto se avessi escluso anche loro le classi sarebbero state decimate.

9.10. Risultati e differenze tra alunni

Attraverso il Questionario Studente ho voluto raccogliere alcuni dati relativi a diverse aree di indagine (cfr. § 7.5.5.2.). Di seguito riporterò e analizzerò alcune di queste informazioni mettendole in relazione con i risultati conseguiti dagli studenti. Prenderò in considerazione solo le risposte al questionario fornite dai 409 studenti che hanno partecipato a tutte e tre le prove. In *Appendice* (Allegato 9) sono consultabili tutti i dati relativi ai 467 partecipanti che hanno compilato il questionario³⁰¹.

9.10.1. Le differenze di genere

In diverse indagini internazionali (dalle ricerche della IEA al programma PISA dell'OCSE) si è rilevato che nei test di comprensione della lettura le femmine riportano risultati migliori dei maschi, mentre questi ultimi riportano risultati migliori nei test di contenuto matematico e, anche se in misura minore, scientifico.

Questo dato è stato sostanzialmente confermato dalle Rilevazioni nazionali degli apprendimenti effettuate dall'INVALSI in Italia. L'Istituto ha, tuttavia, osservato che, per

³⁰¹ Il numero, inferiore a quello totale degli studenti frequentanti (494), si deve all'assenza di alcuni di loro nel secondo giorno di somministrazione. In *Appendice* ho riportato i dati ricavati da *tutti i questionari*, non escludendo alcun alunno (nemmeno gli alunni BES *certificati*).

quanto significative in termini statistici, le differenze tra maschi e femmine sono piuttosto contenute, anche per la classe III secondaria di primo grado (cfr. i Rapporti nazionali sui risultati degli ultimi anni³⁰²).

Per poter confrontare i risultati conseguiti nelle mie tre prove dalle femmine e dai maschi (in totale rispettivamente 195 e 214 unità), ho proceduto effettuando la normalizzazione dei punteggi e ho individuato cinque fasce: la *fascia A*, in cui rientrano gli studenti che hanno conseguito un punteggio compreso tra 89 e 96, la *fascia B*, in cui rientrano gli studenti che hanno conseguito un punteggio compreso tra 74 e 88, la *fascia C*, in cui rientrano gli studenti che hanno conseguito un punteggio compreso tra 59 e 73, la *fascia D*, in cui rientrano gli studenti che hanno conseguito un punteggio compreso tra 44 e 58 e la *fascia E*, in cui rientrano gli studenti che hanno conseguito un punteggio compreso tra 0 e 43.

Riporto di seguito una tabella relativa al punteggio totale conseguito da ciascun alunno (ottenuto sommando il punteggio conseguito nelle singole prove) e al genere (Tabella 9.18). I valori in parentesi sono in percentuale per riga.

<i>Fascia di punteggio</i>	<i>Femmine N (%)</i>	<i>Maschi N (%)</i>	<i>Totale N (%)</i>
<i>A</i>	8 (57,1)	6 (42,9)	14 (100)
<i>B</i>	55 (43,3)	72 (56,7)	127 (100)
<i>C</i>	78 (53,4)	68 (46,6)	146 (100)
<i>D</i>	44 (47,8)	48 (52,2)	92 (100)
<i>E</i>	10 (33,3)	20 (66,7)	30 (100)
<i>Totale</i>	195 (47,7)	214 (52,3)	409 (100)

Tabella 9.18 - Genere e Fascia di punteggio

Come si può vedere, la differente distribuzione delle femmine e dei maschi tra le cinque fasce non è netta. Ragionando in termini di percentuali (frequenze assolute riportate rispettivamente al numero totale di partecipanti femmine e partecipanti maschi), si nota una lieve maggioranza di femmine collocate nella fascia più alta, la *A*, e nella fascia media, la *C*, mentre c'è una maggioranza di maschi che si colloca nelle fasce *B* ed *E*. La percentuale di maschi e di femmine che rientrano nelle fascia *D* è praticamente sovrapponibile.

³⁰² I Rapporti sono reperibili all'indirizzo <https://invalsi-areaprove.cineca.it> sezione *Risultati*.

Per controllare in maniera più analitica l'influenza che il genere potrebbe avere avuto sul risultato ottenuto dagli studenti nelle prove ed, eventualmente, poter affermare che la relazione individuata non è casuale, ho utilizzato il test di indipendenza Chi-quadrato di Pearson (Cohen *et alii*, 2011).

Il risultato del test con $\chi^2 = 5,884$ permette di affermare che le due variabili - *punteggio totale conseguito nelle tre prove* e *genere* - sono sostanzialmente indipendenti. Il livello di significatività non è tale da permettere di respingere l'ipotesi nulla.

Questi dati confermano sostanzialmente quelli rilevati nelle indagini effettuate a livello nazionale³⁰³.

Considerando ora i punteggi medi conseguiti dalle femmine e dai maschi nelle singole prove si possono fare ulteriori osservazioni (Tabella 9.19).

	<i>Punteggio medio femmine (195)</i>	<i>Deviazione standard</i>	<i>E.S. della media</i>	<i>Punteggio medio maschi (214)</i>	<i>Deviazione standard</i>	<i>E.S. della media</i>
Prova 1	19,31	4,99	0,36	19,57	5,70	0,39
Prova 2	25,17	4,76	0,34	24,70	5,02	0,34
Prova 3	22,09	6,18	0,44	21,26	6,74	0,46

Tabella 9.19 - Punteggi medi nelle tre prove e genere (N. 409)

I dati sono sostanzialmente sovrapponibili con quelli relativi al punteggio totale ottenuto sommando i punteggi conseguiti nelle tre prove. Anche in questo caso non si evidenzia una sostanziale differenza tra maschi e femmine nel rendimento per tipo di testo.

9.10.2. Le differenze in base all'età

I partecipanti allo studio principale che hanno svolto tutte le prove avevano un'età compresa tra i 12 e i 15 anni. Ho voluto verificare se l'età abbia influito sul punteggio conseguito. Riporto di seguito una tabella (Tabella 9.20) in cui gli studenti sono inseriti incrociando i due dati *età* e *fascia di punteggio*. I valori in parentesi sono in percentuale per riga.

³⁰³ Cfr. http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2015/034_Rapporto_Prove_INVALSI_2015.pdf oppure http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/07_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf

<i>Fascia di punteggio</i>	<i>12 anni</i>	<i>13 anni</i>	<i>14 anni</i>	<i>15 anni</i>	<i>Totale</i>
<i>A</i>	3 (21,4)	11 (78,6)	0	0	14 (100)
<i>B</i>	17 (13,4)	108 (85)	2 (1,6)	0	127 (100)
<i>C</i>	9 (6,2)	128 (87,7)	9 (6,2)	0	146 (100)
<i>D</i>	12 (13)	65 (70,7)	14 (15,2)	1 (1,1)	92 (100)
<i>E</i>	2 (6,7)	19 (63,3)	7 (23,3)	2 (6,7)	30 (100)
<i>Totale</i>	43 (10,5)	331 (80,9)	32 (7,8)	3 (0,7)	409 (100)

Tabella 9.20 - Età dei partecipanti e Fascia di punteggio

La maggior parte dei partecipanti (331 soggetti) aveva, all'epoca della rilevazione, 13 anni. La Tabella 9.20 mostra che i 35 studenti più grandi (14 e 15 anni) hanno riportato un punteggio tale da farli rientrare prevalentemente nelle fasce più basse, la *D* e la *E*.

I soli dati a mia disposizione che potessero rivelarsi utili³⁰⁴ riguardano il paese di nascita e da quanti anni questi 35 studenti vivessero in Italia: 11 tra loro (31,4%) hanno dichiarato di non essere nati in Italia e di non vivere in Italia dalla nascita, ma di essere arrivati in età diverse (dai 4 ai 14 anni). Gli studenti quindicenni rientranti nella fascia più bassa sono uno nato in Italia e uno nato in altro paese (arrivato da un anno in Italia). L'altro studente quindicenne, rientrante nella fascia *D*, è nato in altro paese e vive in Italia da quando aveva 7 anni. Per quanto riguarda i 21 studenti quattordicenni i dati mostrano quanto segue: rientrano nella fascia *D* 14 studenti tra i quali 5 non nati in Italia; rientrano nella fascia *E* 7 studenti tra i quali due, non nati in Italia, si sono trasferiti qui in età diverse (uno vive in Italia da quando aveva 9 anni, l'altro da quando ne aveva 12).

Si può, inoltre, osservare che gli studenti più giovani (i dodicenni) che rientrano nelle due fasce più alte sono, in percentuale, di più (l'11% in più circa) rispetto agli studenti di 13 anni che rientrano nelle stesse fasce.

9.10.3. Le differenze in base al luogo di nascita

Con la domanda 11 ho chiesto ai partecipanti di indicare il luogo di nascita. I dati che ho ricavato sono presentati nel prospetto sottostante.

³⁰⁴ Nel questionario non ho chiesto ai soggetti se fossero mai stati bocciati.

<i>Luogo di nascita</i>	<i>Frequenza in %</i>
Italia	91,4
Altro paese	6,4
Mancante	1,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Con la domanda 12 ho chiesto loro di indicare da quanti anni vivessero in Italia. I dati che ho ricavato sono i seguenti (ho omesso le età non indicate da alcuno studente):

<i>Da quanti anni vivi in Italia?</i>	<i>Frequenza in %</i>
Dalla nascita	91,2
Da quando avevo 1 anno	1,7
Da quando avevo 3 anni	1
Da quando avevo 4 anni	0,5
Da quando avevo 5 anni	1
Da quando avevo 6 anni	0,7
Da quando avevo 7 anni	0,5
Da quando avevo 8 anni	0,2
Da quando avevo 9 anni	1
Da quando avevo 12 anni	0,2
Da quando avevo 14 anni	0,2
Mancante	1,7

La percentuale di partecipanti che non vive in Italia dalla nascita è piuttosto contenuta (7%). Si confrontino ora questi dati con la media dei punteggi conseguiti dagli studenti nati in Italia e con la media dei punteggi conseguiti dagli studenti nati in altro paese.

	<i>Media nati in Italia</i>	<i>Media nati in altro paese</i>
Prova 1	19,56	17,61
Prova 2	25,16	21,18
Prova 3	21,98	17,86
Punteggio totale (3 prove)	66,71	56,64

Tra i due gruppi c'è uno scarto che va da quattro punti circa nella Prova 1 e nella Prova 3 a due punti circa nella Prova 2. In quest'ultima prova, dunque, non solo tutto il campione ha fatto registrare risultati migliori, ma anche il gruppo rappresentato dai partecipanti nati in altri paesi.

9.10.4. Le differenze in relazione alla lingua parlata a casa

La domanda 13 del questionario chiedeva ai partecipanti di indicare la lingua parlata a casa per la maggior parte del tempo.

Fascia di punteggio	Italiano N (%)	Dialecto N (%)	Altra lingua N (%)	Mancante N (%)	Totale N (%)
<i>A</i>	12 (3,8)	1 (1,9)	0		13 (3,2)
<i>B</i>	106 (33,9)	14 (25,9)	6 (17,1)		126 (31,3)
<i>C</i>	112 (35,8)	18 (33,3)	13 (37,1)		143 (35,6)
<i>D</i>	67 (21,4)	15 (27,8)	8 (22,9)		90 (22,4)
<i>E</i>	16 (5,1)	6 (11,1)	8 (22,9)		30 (7,5)
<i>Mancante</i>				7 (1,7)	7 (1,7)
<i>Totale</i>	313 (100)	54 (100)	35 (100)	7 (100)	409 (100)

Tabella 9.21 - Fascia di punteggio e Lingua parlata in casa

La Tabella 9.21 mostra la distribuzione (in valori assoluti e, tra le parentesi, in percentuale per colonna) degli alunni collocati nelle cinque fasce di punteggio in base alla lingua parlata in casa. Come si può osservare, la percentuale di studenti che a casa parlano abitualmente il dialetto o una lingua straniera collocati nelle fasce alte di punteggio, la *A* e la *B*, è inferiore rispetto a quella degli studenti che parlano abitualmente in italiano. Più precisamente gli studenti che parlano una lingua diversa dall'italiano (rumeno, arabo, urdu, spagnolo, albanese, francese, moldavo e cinese), 35 in tutto, hanno riportato nelle prove un punteggio tale da rientrare per la maggior parte nelle fasce *C*, *D* ed *E*.

9.10.5. Le differenze in base al titolo di studio posseduto dai genitori

La domanda 16 del questionario chiedeva agli studenti di indicare il titolo di studio più elevato posseduto dalla madre e dal padre. Riporto le percentuali relative in un piccolo prospetto (i valori sono espressi in percentuale).

<i>Titolo di studio</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>
Licenza elementare	1,5	2,7
Diploma di licenza media	10,5	15,9
Diploma di scuola superiore	40,8	33,7
Laurea	30,1	28,9
Non so	15,6	17,4
Mancante	1,5	1,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Il primo dato che attira l'attenzione è la percentuale di studenti che non sa quale titolo di studio possiedano i genitori (ricordo che i partecipanti alla rilevazione erano, per la maggior parte, tredicenni). Se si opera un confronto si può osservare che i soggetti che affermano di non sapere quale titolo di studio possieda il padre è di 2 punti percentuali superiore a coloro che non conoscono la stessa informazione riguardo alla propria madre. Questi dati potrebbero suggerire che gli studenti parlino di più di carriera scolastica (sia propria sia altrui) con la madre anziché con il padre. La percentuale di madri e padri laureati è sovrapponibile, mentre a livello di diploma di scuola media superiore lo scarto è più consistente (circa il 7% in più a favore delle madri).

Ritengo opportuno riportare anche un prospetto relativo alle singole scuole (i valori sono espressi in percentuale).

<i>Titolo di studio</i>	<i>Scuola A</i>		<i>Scuola B</i>		<i>Scuola C</i>		<i>Scuola D</i>		<i>Scuola E</i>	
	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>
Licenza elementare	0	2	4,8	1,2	0,7	4,9	1,2	1,2	0	1,9
Diploma di licenza media	16,3	18,4	13,1	29,8	9,9	14,1	12,2	13,4	0	0
Diploma di scuola superiore	36,7	38,8	44	36,9	43	36,6	51,2	39	17,3	7,7
Laurea	20,4	12,2	19	15,5	30,3	23,2	17,1	26,8	76,9	84,6
Non so	24,5	26,5	15,5	13,1	15,5	20,4	17,1	18,3	5,8	5,8
Mancante	2	2	3,6	3,6	0,7	0,7	1,2	1,2	0	0
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

In quasi tutte le scuole (tranne la scuola A), la percentuale di madri diplomate è superiore a quella dei padri diplomati. La percentuale delle madri che hanno conseguito la laurea è superiore rispetto a quella dei padri laureati in tre scuole, mentre la percentuale si inverte nelle scuole D ed E. Per quanto riguarda quest'ultima scuola si nota una netta prevalenza di genitori entrambi laureati.

Confrontando questi dati con il punteggio totale medio riportato dagli studenti nelle cinque scuole si può facilmente rilevare che la scuola in cui gli studenti hanno riportato il punteggio medio superiore (anche a livello di singole prove cfr. Figura 9.4) è proprio la scuola E.

<i>Scuola</i>	<i>Punteggio medio totale alle prove</i>
A	59,47
B	64,90
C	68,58
D	61,93
E	73,48

La Tabella 9.22 mostra la distribuzione degli studenti incrociando i dati relativi alle fasce di punteggio e al titolo di studio della madre (i valori indicati in parentesi sono in percentuale per riga).

<i>Fascia di Punteggio</i>	<i>Quale titolo di studio possiede tua madre?</i>					<i>Totale</i>	
	<i>Licenza elementare</i>	<i>Diploma di licenza media</i>	<i>Diploma di scuola secondaria</i>	<i>Laurea</i>	<i>Non so</i>		<i>Mancante</i>
A	0	1 (7,7)	5 (38,5)	6 (46,2)	1 (7,7)	13 (100)	
B	1 (0,8)	7 (5,6)	65 (51,6)	42 (33,3)	11 (8,7)	126 (100)	
C	2 (1,4)	19 (13,1)	57 (39,3)	47 (32,4)	20 (13,8)	145 (100)	
D	3 (3,4)	13 (14,6)	30 (33,7)	25 (28,1)	18 (20,2)	89 (100)	
E	0	3 (10)	10 (33,3)	3 (10)	14 (46,7)	30 (100)	
<i>Totale</i>	<i>6 (1,5)</i>	<i>43 (10,7)</i>	<i>167 (41,4)</i>	<i>123 (30,5)</i>	<i>64 (15,5)</i>	<i>6 (1,5)</i>	<i>409 (100)</i>

Tabella 9.22 - Titolo di studio della madre e Fascia di punteggio

I dati riportati nella tabella sopra mostrano che gli studenti rientranti nelle fasce più alte (A e B) hanno la madre che possiede il diploma di scuola superiore o la laurea.

La Tabella 9.23 mostra la distribuzione degli studenti in fasce in relazione al titolo di studio del padre (i valori indicati in parentesi sono in percentuale per riga).

Fascia di punteggio	Quale titolo di studio possiede tuo padre?						Totale
	Licenza elementare	Diploma di licenza media	Diploma di scuola secondaria	Laurea	Non so	Mancante	
A			6 (46,2)	6 (46,2)	1 (7,7)		13 (100)
B	2 (1,6)	20 (15,9)	41 (32,5)	47 (37,3)	16 (12,7)		126 (100)
C	3 (2,1)	25 (17,2)	55 (37,9)	38 (26,2)	24 (16,6)		145 (100)
D	5 (5,6)	13 (14,6)	28 (31,5)	24 (27)	19 (21,3)		89 (100)
E	1 (3,3)	7 (23,3)	8 (26,7)	3 (10)	11 (36,7)		30 (100)
Totale	11 (2,7)	65 (16,1)	138 (34,2)	118 (29,3)	71 (17,6)	6 (1,5)	409 (100)

Tabella 9.23 - Titolo di studio del padre e Fascia di punteggio

I dati riportati nella tabella sopra mostrano che il padre degli studenti rientranti nelle fasce più alte (A e B) possiede il diploma di scuola superiore o la laurea.

Per poter meglio comprendere la correlazione esistente tra il titolo di studio posseduto dai genitori e il punteggio conseguito da ciascun alunno nelle prove, ho proceduto ricodificando la variabile *titolo di studio posseduto* nella variabile ordinale *titolo di studio in anni*. Ho quindi considerato gli anni di studio richiesti per conseguire ciascun titolo: 5 per la licenza elementare, 8 per la licenza media, 13 per il diploma di scuola superiore e 17 per la laurea (ho considerato 4 anni in media per l'università).

		Punteggio totale riportato nelle tre prove	Titolo di studio della madre in anni	Titolo di studio del padre in anni
Punteggio totale riportato nelle tre prove	Correlazione di Pearson	1	,230**	,194**
	Sig. (2-code)		,000	,000
	N	409	409	409
Titolo di studio della madre in anni	Correlazione di Pearson			,653**
	Sig. (2-code)			,000
	N			409

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tabella 9.24 - Correlazione tra titolo di studio dei genitori e punteggio

Il coefficiente di Pearson (Tabella 9.24) mostra che tra le due variabili - *titolo di studio dei genitori* e *punteggio totale* riportato nelle tre prove - c'è una correlazione *debole* nel caso del titolo di studio del padre e *bassa* nel caso del titolo di studio della madre, ma che sono entrambe statisticamente significative ($p < 0,01$). La correlazione maggiore si evidenzia comunque con il titolo di studio posseduto dalla madre. Ho riportato anche il valore del coefficiente relativo ai titoli posseduti dai genitori per mostrare la buona correlazione tra il titolo di studio materno e paterno.

9.10.6. Le differenze in base al senso di autoefficacia

La prima domanda del questionario riguardava il senso di autoefficacia dello studente rispetto alla materia Storia (un item era relativo alla difficoltà incontrata nel comprendere, in generale, i testi scritti). Nella Tabella 9.25 riporto le percentuali di scelta.

1. Quanto sei D'ACCORDO con le seguenti affermazioni?					
	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Di solito sono bravo/a in Storia.	3,4	18,8	60,1	17,6	100
Per me è difficile capire i testi scritti.	30,1	54	13,4	2,4	100
La Storia è più difficile per me che per molte/i delle/dei mie/miei compagne/i.	42,3	37,4	14,7	5,6	100
Durante le lezioni di Storia capisco anche gli argomenti più difficili.	9	26,7	49,6	14,7	100
È difficile per me memorizzare date, nomi e fatti accaduti.	27,6	32	27,9	12,5	100
Capisco bene le cose scritte sul libro di storia.	2,7	13,9	50,6	32,8	100
Imparo la Storia facilmente.	7,8	24	43,5	24,7	100

Tabella 9.25 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 1

Per poter procedere al confronto tra i dati ricavati con questa domanda e i punteggi conseguiti ho proceduto alla ricodifica della variabile per trasformarla in variabile ordinale. Ho assegnato un massimo di 7 punti, uno per ciascun item che compone la domanda, attribuendo 1 punto agli studenti che si sono dichiarati *abbastanza* o *molto d'accordo* e 0 punti agli studenti che si sono dichiarati *per niente* o *poco d'accordo* (ho invertito i valori negli item formulati in negativo). Nel piccolo prospetto che segue mostro la distribuzione delle frequenze tra i diversi punteggi (da 0 a 7).

Punteggio Domanda 1	Frequenza in %
0	2
1	4,2
2	5,6
3	10
4	8,8
5	13,4
6	22,7
7	33,3

Come si può vedere, circa il 70% degli studenti (punteggio da 5 a 7) 'sente' di non avere particolari difficoltà nella comprensione e nello studio della storia.

		Punteggio Domanda 1 <i>Autoefficacia</i>
Punteggio totale riportato nelle tre prove	Correlazione di Pearson	,378**
	Sig. (2-code)	,000
	N	409
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).		

Tabella 9.26 - Correlazione tra senso di autoefficacia e punteggio

Il coefficiente di correlazione di Pearson (Tabella 9.26) mostra che tra le due variabili - *autoefficacia* e *punteggio conseguito* - c'è una correlazione non elevata ma statisticamente significativa ($p < 0,01$). E' comunque necessario ricordare che le prove erano prove di comprensione della lettura e non prove relative alla conoscenza della storia, mentre la domanda 1 del questionario andava a sondare il senso di autoefficacia in modo più generale.

9.10.7. Le differenze in base alle abitudini di studio

Con la domanda 3 ho voluto raccogliere alcune informazioni sulle abitudini di studio dei partecipanti chiedendo loro con quale frequenza fossero soliti svolgere determinate attività.

3. Indica con quale frequenza fai le seguenti cose QUANDO STUDI STORIA A CASA					
	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Approfondisco la lezione e/o cerco di capire meglio le cose scritte sul manuale facendo ricerche su Internet, sui libri che ho a casa o che posso consultare in biblioteca.	26,4	54,5	15,6	3,4	100
Chiedo l'aiuto di qualcuno (genitori, fratelli, altri adulti) se non capisco il libro di testo.	27,6	41,8	23,3	7,3	100
Uso il vocabolario se sul libro incontro qualche parola che non conosco.	26,9	38,6	22,7	11,7	100
Faccio dei riassunti e degli schemi.	22,7	28,9	23,5	24,9	100

Tabella 9.27 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 3

Come mostra la Tabella 9.27, la percentuale di studenti che si colloca nelle colonne *spesso* e *sempre* è per tutti gli item più bassa di quella che rappresenta gli studenti che hanno scelto le opzioni *mai* e *qualche volta*.

Voglio qui focalizzare la mia attenzione sugli item relativi all'approfondimento della lezione e all'uso del vocabolario. Riporto di seguito, nella Tabella 9.28, i dati relativi al primo item.

<i>Fascia di punteggio</i>	<i>QUANDO STUDIO STORIA A CASA approfondisco la lezione facendo ricerche</i>				<i>Totale</i>
	<i>Mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>	
<i>A</i>	1 (7,1)	12 (85,7)	1 (7,1)	0	14 (100)
<i>B</i>	31 (24,4)	69 (54,3)	21 (16,5)	6 (4,7)	127 (100)
<i>C</i>	41 (28,1)	77 (52,7)	24 (16,4)	4 (2,7)	146 (100)
<i>D</i>	27 (29,3)	44 (47,8)	17 (18,5)	4 (4,3)	92 (100)
<i>E</i>	8 (26,7)	21 (70)	1 (3,3)	0	30 (100)
<i>Totale</i>	108 (26,4)	223 (54,5)	64 (15,6)	14 (3,4)	409 (100)

Tabella 9.28 - Approfondimento della lezione e Fascia di punteggio

Osservando la tabella si può dedurre che l'approfondimento della lezione non è evidentemente collegato alla fascia di punteggio nella quale rientrano i vari soggetti. Infatti tra i partecipanti collocatisi nelle fasce *A* e *B* ben pochi sono coloro che hanno dichiarato di approfondire *spesso* o *sempre* la lezione. La maggior parte di questi studenti ha dichiarato, invece, di dedicarsi all'approfondimento della lezione di Storia solo *qualche volta*.

Per quanto riguarda l'uso del vocabolario nel caso in cui si incontri nel libro di testo una parola di cui non si conosce il significato, ho confrontato le risposte fornite dagli studenti con il punteggio totale (da un minimo di 0 ad un massimo di 9 punti) conseguito nei soli quesiti delle tre prove in cui ho voluto appurare la conoscenza del significato di alcune parole (ho considerato qui solo i quesiti 1.03, 1.19, 1.20, 2.12, 2.20, 2.21, 3.04, 3.16, 3.26).

Uso il vocabolario se sul libro incontro qualche parola che non conosco				
	<i>Mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
<i>Punteggio medio riportato nei quesiti di lessico</i>	5,67	5,88	5,77	6,06

Come si può vedere, il punteggio medio conseguito dagli studenti nei quesiti relativi al lessico aumenta, seppur lievemente (eccezion fatta per il livello *spesso*), all'aumentare della frequenza con cui essi utilizzano il vocabolario per trovare il significato di parole che non conoscono.

9.10.8. I risultati e il voto in Italiano e Storia

La domanda 8 chiedeva agli studenti di indicare il voto conseguito in Storia e in Italiano a seguito dello scrutinio finale dell'anno precedente.

<i>Voto</i>	<i>Storia</i>	<i>Italiano</i>
4	0,7	0,2
5	3,4	1,7
6	20,8	20,8
7	29,6	31,8
8	24	23
9	13,9	15,4
10	6,1	5,6
Non indicato	1,5	1,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Il prospetto sopra mostra le frequenze in percentuale relative a ciascun voto.

Si osserva che la percentuale di studenti che ha riportato in Storia un voto compreso tra il 4 e il 5 è lievemente più alta rispetto alla percentuale di studenti che ha riportato gli stessi voti in Italiano. Per quanto riguarda gli altri voti, i dati sono sostanzialmente sovrapponibili.

		Voto Storia	Voto Italiano
Punteggio totale riportato nelle tre prove	Correlazione di Pearson	,466**	,470**
	Sig. (2-code)	,000	,000
	N	409	409
Voto Storia	Correlazione di Pearson		,798**
	Sig. (2-code)		,000
	N		409

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tabella 9.29 - Correlazione tra voto in Storia e in Italiano e punteggio

Il coefficiente di Pearson (Tabella 9.29) mostra che tra la variabile *voto riportato in Storia* e *punteggio totale riportato nelle tre prove* c'è una correlazione evidente e statisticamente significativa del tutto sovrapponibile a quella esistente tra la variabile *voto riportato in Italiano* e *punteggio totale*. Ho voluto riportare anche il dato relativo alla correlazione tra *voto in Storia* e *voto in Italiano* che, essendo elevata, conferma che le due valutazioni riportate dagli studenti sono omogenee.

Può essere anche interessante verificare l'eventuale correlazione esistente tra il senso di *autoefficacia*, sondato con la domanda 1, e il *voto* che i partecipanti hanno riportato in Storia.

		Punteggio domanda 1 (autoefficacia)
Voto in Storia	Correlazione di Pearson	,408**
	Sig. (2-code)	,000
	N	409
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).		

Tabella 9.30 - Correlazione tra senso di autoefficacia e voto in Storia

Il coefficiente di Pearson (Tabella 9.30) mostra che tra la variabile *voto in Storia* e la variabile *autopercezione* c'è una correlazione evidente e statisticamente significativa.

9.11. La difficoltà delle prove secondo il giudizio degli alunni

Le domande 17 e 18 del questionario richiedevano entrambe un giudizio sulle prove appena sostenute³⁰⁵.

La domanda 17 chiedeva agli studenti di indicare quale delle tre prove era stata per loro più difficile. Il seguente prospetto mostra le percentuali di scelta e il punteggio medio conseguito in ciascuna prova.

	Freq. % Prova più difficile	Punteggio medio
<i>Prova 1</i>	54	19,44
<i>Prova 2</i>	14,4	24,92
<i>Prova 3</i>	29,1	21,66
<i>Mancante</i>	2,4	
<i>Totale</i>	100	

Già a partire da questi semplici dati si può evincere che le percentuali di scelta sono congruenti con i punteggi medi conseguiti dagli studenti nelle tre prove. La Prova 1, che è stata indicata come la più difficile dal 54% dei partecipanti, è stata la prova in cui essi hanno riportato, in media, un punteggio più basso, mentre la Prova 2, indicata come la più difficile solo dal 14,4% degli studenti, è stata quella in cui il punteggio medio riportato è stato più alto.

La domanda 18 chiedeva, poi, ai partecipanti di indicare per quali motivi avevano percepito come più difficile la prova indicata nella domanda precedente. Gli studenti

³⁰⁵ Dal momento che per rispondere a queste due domande gli studenti dovevano aver sostenuto tutte e tre le prove, riporto solo qui le frequenze di risposta in percentuale: queste domande non si trovano nel relativo allegato riportato in *Appendice*.

avevano la possibilità di indicare più motivi. Nella Tabella 9.31 ho inserito, accanto ai sei motivi più indicati, i numeri da 1 a 6 che individuano, rispettivamente, il più scelto e il meno scelto tra i sei considerati.

18. Pensa <u>alla prova che ti è sembrata più difficile</u> e prova a indicare perché. Puoi barrare tutte le caselle che ritieni opportune.			
	<i>Prova 1 indicata come più difficile</i>	<i>Prova 2 indicata come più difficile</i>	<i>Prova 3 indicata come più difficile</i>
C'erano parole di cui non conoscevo il significato.	47,5 (2°)	55,9 (2°)	47,9 (4°)
Man mano che andavo avanti con la lettura dimenticavo quello che avevo appena letto e dovevo ricominciare daccapo.	31,2 (6°)	35,6 (6°)	37 (5°)
Non conoscevo l'argomento trattato nei testi.	24	27,1	23,5
Le frasi erano troppo lunghe.	10,4	16,9	11,8
C'erano nomi che non conoscevo.	63,8 (1°)	59,3 (1°)	53,8 (1°-2°)
Non riuscivo a capire le domande.	12,2	33,9	31,1
Il testo era troppo lungo.	23,1	27,1	32,8
L'argomento trattato non mi interessava/non mi piaceva.	33,9 (5°)	33,9	35,5 (6°)
Non riuscivo a trovare nel testo la risposta alle domande.	43 (3°)	54,2 (3°)	53,8 (1°-2°)
C'erano molte date e non riuscivo ad orientarmi.	16,7	11,9	12,6
La prova era molto diversa da quelle che facciamo di solito in classe.	30,3	37,3 (5°)	34,5
Non riuscivo a capire l'argomento di cui parlava il brano.	14,5	18,6	19,3
Le alternative di risposta erano molto simili e mi confondevo.	38 (4°)	47,5 (4°)	52,1 (3°)
<i>Nessuna scelta</i>			0,8

Tabella 9.31 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 18

Come si può osservare, le percentuali di scelta degli studenti sono molto simili nelle tre prove. Pur nella consapevolezza che lo studente poteva indicare *una sola* tra le tre prove come più difficile e poteva nella domanda 18 segnare *più di un motivo* a supporto della sua indicazione, si nota come i motivi più indicati, in tutte e tre le prove, siano legati al lessico (presenza di parole e nomi dei quali lo studente non conosce il significato), alla difficoltà nel trovare nel testo le risposte, alla somiglianza tra le alternative di risposta, all'argomento trattato, alla diversità delle prove affrontate rispetto a quelle che solitamente gli insegnanti propongono ai loro allievi e alla difficoltà nel seguire il filo del discorso.

9.11.1. Il giudizio dei docenti sulle prove

Ho invitato tutti gli insegnanti delle classi coinvolte nella rilevazione a leggere i fascicoli delle tre prove e, nel corso dell'intervista strutturata cui li ho sottoposti, ho chiesto loro di indicarmi in quale prova, secondo il loro giudizio, gli studenti avrebbero incontrato maggiori difficoltà.

In quale prova prevede che il maggior numero di studenti avrà più difficoltà?

<i>Prova 1</i>	<i>Prova 2</i>	<i>Prova 3</i>	<i>Totale</i>
8	1	14	23

Il prospetto di cui sopra mostra che 14 docenti su 23 hanno previsto che i loro studenti avrebbero incontrato maggiori difficoltà nella Prova 3. Questa convinzione potrebbe essere collegata al poco tempo che essi stessi hanno dichiarato di aver dedicato allo studio del testo argomentativo³⁰⁶, all'incapacità che attribuiscono *a priori* agli studenti di comprendere testi storici di questo tipo, alla maggiore dimestichezza che credono i loro alunni abbiano con la storia intesa come 'racconto'. I punteggi medi conseguiti dai partecipanti nelle tre prove hanno dato ragione a quanti hanno indicato che gli alunni non avrebbero incontrato difficoltà nella Prova 2. Anche per loro è stata, però, una sorpresa apprendere che la prova in cui è stato conseguito il punteggio medio più basso è stata quella collegata al testo-stimolo narrativo.

9.12. La concezione della storia

Dall'analisi delle risposte fornite alla domanda 2 del questionario, composta da 7 item, è emersa la concezione che della storia hanno gli studenti partecipanti alla rilevazione. Riporto di seguito (Tabella 9.32) la frequenza delle scelte effettuate dai 409 soggetti in percentuale riportando anche il punteggio medio conseguito dagli alunni che hanno operato le varie scelte.

³⁰⁶ Ricordo che dei 14 docenti che hanno indicato che gli studenti avrebbero incontrato più difficoltà nella Prova 3, due avevano affermato di aver lavorato *poco*, cinque di aver lavorato *abbastanza*, due di aver lavorato *molto* e uno di non aver lavorato *affatto* sul testo argomentativo (gli altri quattro docenti non insegnavano anche Italiano in quella classe, quindi non ho a disposizione i relativi dati).

	<i>Per niente</i>	<i>Punt. medio</i>	<i>Poco</i>	<i>Punt. medio</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Punt. medio</i>	<i>Molto</i>	<i>Punt. medio</i>	<i>Totale</i>
La Storia è una materia scolastica e nient'altro.	33	68,6	41,1	66,2	17,1	66	8,8	55,7	100
La storia è una fonte di avventure e di emozioni, che mi affascina e stimola la mia immaginazione.	13,9	60,8	28,1	64,3	39,6	69	18,3	66,2	100
La Storia mi offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri.	7,8	60,4	17,8	63,2	41,6	66,6	32,8	68,1	100
La storia è qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la mia vita.	55,5	68	29,8	66,3	9,3	59,1	5,4	55,4	100
La storia fornisce un gran numero di esempi istruttivi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male.	3,7	61	19,1	61,6	47,9	66,9	29,3	68	100
Studiare la storia è un modo per capire le origini delle attuali condizioni di vita e spiegare i problemi di oggi.	3,9	54,1	7,8	56,9	37,9	64,9	50,4	69,1	100
La Storia mi permette di riflettere sui problemi del passato e del presente e su come sono stati affrontati.	3,7	58,1	10,8	59,4	39,9	66,1	45,7	68,1	100

Tabella 9.32 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 2 e punteggio medio

L'orientamento della grande maggioranza degli studenti è stato quello di riconoscere a questa disciplina una sua importanza legata sia al concetto di storia come *magistra vitae* (item *La Storia mi offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri* e item *La storia fornisce un gran numero di esempi istruttivi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male*) sia alla concezione della storia come strumento attraverso il quale comprendere e riflettere non solo su eventi, fatti e processi del passato, ma del presente (item *Studiare la storia è un modo per capire le origini delle attuali condizioni di vita e spiegare i problemi di oggi* e item *La Storia mi permette di riflettere sui problemi del passato e del presente e su come sono stati affrontati*). Sono pochi i soggetti che l'hanno indicata come una materia scolastica tra le altre o come qualcosa di morto e passato che non ha nulla a che vedere con la loro vita.

Confrontando questi dati con il punteggio medio riportato dai vari gruppi di soggetti nelle prove (sempre considerate insieme) si nota che esso aumenta all'aumentare della 'positività' con la quale gli studenti guardano alla storia. I partecipanti che sono stati 'estremi' nell'indicare che essa è soltanto una materia scolastica tra le altre e che è qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la loro vita (si sono dichiarati *molto d'accordo* con l'affermazione del relativo item) hanno conseguito nelle prove, in entrambi i casi, un punteggio medio di circa 13 punti più basso rispetto ai soggetti che non concepiscono affatto (si sono dichiarati *per niente d'accordo* con

l'affermazione del relativo item) la Storia come una materia scolastica e nulla di più. Lo stesso andamento si può notare anche per tutti gli altri item.

9.13. L'utilità della Storia

Attraverso la domanda 5 ho chiesto ai partecipanti a cosa serva lo studio della storia. Nella Tabella 9.33 riporto le frequenze di scelta in percentuale.

5. Secondo te, la Storia serve per...					
	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
conoscere il passato.	1,2	4,4	34	60,4	100
imparare ad esprimersi meglio per iscritto e oralmente.	7,6	33,7	43,3	15,4	100
imparare a discutere, giudicare ed esprimere il proprio punto di vista su problemi e fatti del passato e del presente.	4,2	15,6	51,8	28,4	100
mettere a confronto il passato col presente.	1,7	13,2	39,9	45,2	100
fare collegamenti con le altre materie.	5,1	23,7	45	26,2	100
conoscere e riflettere sulle regole della convivenza civile.	7,8	32,8	44,3	15,2	100
imparare a leggere e ricavare informazioni dalle fonti storiche (documenti scritti, iconografici, beni archeologici ecc.).	7,1	16,6	54	22,2	100
leggere e comprendere testi scritti da storici esperti che raccontano, descrivono o interpretano determinati fatti, personaggi storici ecc. (può esserne un esempio un testo che parla delle invasioni germaniche).	7,1	21	46	25,9	100

Tabella 9.33 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 5

Molti studenti hanno riconosciuto l'utilità della Storia. La maggior parte di loro ha scelto, nella scala proposta, le opzioni *abbastanza* e *molto*. Solo in due casi i partecipanti si sono schierati in maggioranza nell'estremo positivo affermando che la Storia è molto utile per conoscere il passato e per poter operare dei confronti tra passato e presente.

Ho incrociato i dati relativi all'item *La Storia serve per leggere e comprendere testi scritti da storici esperti* con quelli relativi alle fasce di punteggio (i valori riportati in parentesi sono in percentuale per riga).

<i>Fascia di punteggio</i>	<i>La Storia serve per leggere e comprendere testi scritti da storici esperti</i>				<i>Totale</i>
	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	
<i>A</i>	0	1 (7,1)	7 (50)	6 (42,9)	14 (100)
<i>B</i>	3 (2,4)	24 (18,9)	59 (46,5)	41 (32,3)	127 (100)
<i>C</i>	13 (8,9)	28 (19,2)	70 (47,9)	35 (24)	146 (100)
<i>D</i>	7 (7,6)	26 (28,3)	41 (44,6)	18 (19,6)	92 (100)
<i>E</i>	6 (20)	7 (23,3)	11 (36,7)	6 (20)	30 (100)
<i>Totale</i>	29 (7,1)	86 (21)	188 (46)	106 (25,9)	409 (100)

Tabella 9.34 - Utilità della conoscenze storiche per leggere e comprendere testi esperti e Fascia di punteggio

Come si può vedere nella tabella sopra (Tabella 9.34), la maggioranza degli studenti collocati nelle fasce più alte, la *A* e la *B*, ha indicato che le conoscenze storiche servono *molto* o *abbastanza* per leggere e comprendere testi esperti.

9.14. L'interesse verso la storia

La domanda 4 del questionario intendeva appurare l'interesse degli studenti per la storia chiedendo loro con quale frequenza svolgono determinate attività in orario extrascolastico. Riporto di seguito una tabella con le frequenze di scelta in percentuale (Tabella 9.35).

4. Indica con quale frequenza fai le seguenti cose QUANDO NON SEI A SCUOLA.					
	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Guardo documentari e/o film su fatti, personaggi ed avvenimenti del passato.	15,6	56,2	22,5	5,6	100
Faccio ricerche di storia su Internet o uso altri libri ed enciclopedie <u>per soddisfare un mio interesse</u> (ad es. fai ricerche sul Medioevo perché ti piace, non perché devi studiare quel periodo per la scuola)	45,7	37,4	14,9	2	100
Leggo storie di fantasia e/o fumetti a sfondo storico.	35,7	34,5	24	5,9	100
Leggo libri di storia (diversi dal libro di testo) che parlano di fatti specifici, di personaggi noti e avvenimenti del passato.	42,3	40,8	13,7	3,2	100
Ascolto i racconti di anziani e adulti (ad es. nonni, genitori, conoscenti) su fatti accaduti nel passato (ad es. racconti sulla seconda guerra mondiale).	12,2	34,2	31,5	22	100

Tabella 9.35 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 4

Se si considerano le percentuali cumulate delle due opzioni positive (*spesso e sempre*) si può osservare che i partecipanti allo studio si interessano alla storia ascoltando il racconto degli adulti, in secondo luogo leggendo storie di fantasia e/o fumetti a sfondo storico e poi guardando documentari e/o film riguardanti fatti, personaggi e avvenimenti del passato. Questa preferenza mostra come questi studenti siano legati ad una visione della storia intesa come ‘racconto’, come fonte di diletto. Voglio qui ricordare che le *Indicazioni Nazionali 2012* prescrivono sì tra i metodi didattici da impiegare nell’insegnamento della storia narrazioni e attività ‘ludiche’, ma con i più piccoli.

Mi sembra utile riportare qui le frequenze di scelta in percentuale di un item della domanda 2.

2. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?					
	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
La storia è una fonte di avventure e di emozioni, che mi affascina e stimola la mia immaginazione.	13,9	28,1	39,6	18,3	100

Anche questo dato conferma che gli studenti intendono la storia come ‘racconto’ di avventure, come stimolo alla loro immaginazione.

Ho proceduto al confronto tra i dati ricavati con la domanda 4 e i punteggi conseguiti per verificare l'esistenza di una correlazione tra le due variabili *punteggio totale riportato nelle tre prove e interesse extrascolastico verso la storia*.

		Punteggio totale nelle tre prove	Punteggio domanda 4 <i>Interesse per la storia</i>
Punteggio totale riportato nelle tre prove	Correlazione di Pearson	1	,164**
	Sig. (2-code)		,001
	N	409	409
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).			

Tabella 9.36 - Correlazione tra Interesse extrascolastico verso la storia e punteggio

Il coefficiente di correlazione di Pearson (Tabella 9.36) mostra che tra le due variabili c'è una correlazione debole ma statisticamente significativa.

9.15. Come si svolge la lezione di Storia e come gli studenti vorrebbero che si svolgesse

Con la domanda 7 del questionario ho chiesto ai partecipanti come si svolge di solito la lezione di Storia. Riporto di seguito le frequenze di scelta in percentuale (Tabella 9.37).

7. Come si svolge di solito la lezione di Storia?					
	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Ascoltiamo le spiegazioni dell'insegnante.	1,2	12	34	52,8	100
Lavoriamo su grafici, tabelle, carte geo-storiche.	26,4	49,4	19,1	5,1	100
Studiamo le fonti storiche: documenti scritti, rappresentazioni pittoriche ecc.	28,1	43,3	20,8	7,8	100
Guardiamo documentari/film storici.	31,1	39,9	22,5	6,6	100
Leggiamo il libro di testo e l'insegnante ci spiega quello che c'è scritto.	6,6	18,3	25,7	49,4	100
Svolgiamo attività di laboratorio: giochi di ruolo, ricerche, visite a musei o luoghi storici.	47,2	38,4	11	3,4	100
Leggiamo brani tratti da testi scritti dagli storici e li analizziamo rispondendo a domande e ascoltando la spiegazione dell'insegnante.	26,2	41,3	24,9	7,6	100
Lavoriamo in coppie o a gruppi per fare ricerche, studiare o ripassare.	40,3	37,2	16,1	6,4	100
Leggiamo romanzi e/o fumetti storici.	68,5	23	7,3	1,2	100
Usiamo la LIM e Internet.	30,8	28,1	25,7	15,4	100
Discutiamo su temi politici, economici e sociali sia del passato che attuali (ad es. la guerra, l'immigrazione, la povertà, le dittature ecc.).	6,8	20,5	45,7	26,9	100

Tabella 9.37 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 7

Prendendo in considerazione le percentuali cumulate delle opzioni *mai/qualche volta* e delle opzioni *spesso/sempre* il quadro che si delinea è quello di lezioni condotte in modo tradizionale, principalmente trasmissivo: gli studenti ascoltano le spiegazioni dell'insegnante e quest'ultimo funge da mediatore tra gli allievi e il manuale, che sovente viene letto insieme e che il docente provvede a 'decodificare'.

Una percentuale molto alta di studenti (45,7% + 26,9%) afferma che in classe ampio spazio viene dedicato anche alle discussioni su temi politici, economici e sociali sia del passato sia del presente. Segno, questo, che i docenti riconoscono il profondo legame tra il passato e il presente e assegnano al dialogo con gli allievi su temi che riguardano il presente - e il passato in cui essi molto spesso affondano le loro radici - un ruolo formativo ed educativo fondamentale.

Poco spazio, almeno in base a quanto affermato dai partecipanti alla rilevazione, viene dato alle attività laboratoriali, ai lavori di ricerca in piccolo o grande gruppo, al lavoro

sulle fonti storiche, all'impiego di testi 'diversi' dal manuale (come i testi storiografici esperti, i romanzi e i fumetti a sfondo storico).

Scarsamente impiegati anche i testi non continui come grafici, tabelle e carte geo-storiche. Ricordo che le *Indicazioni nazionali del 2012* prescrivono che gli studenti comprendano i testi non continui e siano in grado di «selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali» (cfr. Obiettivi di apprendimento di Storia al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado - *Organizzazione delle informazioni*).

Oltre il 60% degli studenti afferma, inoltre, che in classe si ricorre poco ad altri media, come la televisione o Internet (per la visione di film o documentari) e come la LIM. Ogni scuola ha ormai a disposizione diverse lavagne interattive multimediali (nei casi più fortunati una per classe) e molti materiali digitali vengono messi a disposizione dalle case editrici e spesso allegati ai manuali cartacei.

La mia attenzione, rispetto a questa domanda, si è focalizzata in particolar modo sulle risposte all'item *Leggiamo brani tratti da testi scritti dagli storici e li analizziamo rispondendo a domande e ascoltando la spiegazione dell'insegnante*. La maggior parte degli studenti ha dichiarato di non leggere *mai* o *quasi mai* questo tipo di testi (67,5% in totale).

Si confrontino ora le risposte date dagli studenti alla domanda 7 con quelle date alla domanda 6 (Tabella 9.38) attraverso la quale ho chiesto loro di indicare in quale modo vorrebbero studiare Storia.

6. Se potessi scegliere, QUANTO SPESSO vorresti studiare la Storia nei seguenti modi?					
	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Leggendo manuali scolastici.	23,5	52,3	17,6	6,6	100
Attraverso documenti e fonti storiche.	13,2	38,9	35	13	100
Leggendo romanzi/fumetti storici.	22,7	28,4	35,2	13,7	100
Guardando documentari/film storici.	5,6	18,6	35,5	40,3	100
Ascoltando ciò che spiegano gli insegnanti.	3,9	21,3	39,6	35,2	100
Ascoltando ciò che raccontano gli anziani e gli adulti (nonni, genitori ecc.).	9,8	31,5	29,8	28,9	100
Leggendo libri scritti dagli storici.	31,1	42,8	20	6,1	100
Visitando musei e luoghi storici.	8,1	24,2	34	33,7	100
Attraverso carte geo-storiche, grafici, tabelle.	32,3	35,9	22,5	9,3	100
Attraverso materiale reperibile in Internet e materiali preparati per la LIM.	9,8	25,9	35,7	28,6	100

Tabella 9.38 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 6

Considerando sempre le percentuali cumulate delle opzioni *mai/qualche volta* e delle opzioni *spesso/sempre* emerge che gli studenti vorrebbero dedicare meno spazio alla lettura del manuale (attività che secondo il 75% circa di loro è molto frequente nella pratica didattica quotidiana).

Il 74,8% afferma che vorrebbe continuare a studiare Storia ascoltando la spiegazione degli insegnanti, altra attività che abbiamo visto essere molto frequente nella pratica didattica quotidiana. Quest'ultimo dato è forse collegabile con le percentuali di scelta dell'item *Ascoltando ciò che raccontano gli anziani e gli adulti*: quasi il 60% dei partecipanti afferma, infatti, che vorrebbe apprendere la storia in questo modo, magari ascoltando racconti dalla viva voce dei protagonisti. Ancora una volta gli studenti accordano la loro preferenza alla storia come 'racconto' (ma anche come occasione, forse, per confrontarsi con la generazione precedente). Un racconto che piacerebbe loro poter 'seguire' anche in forma performativa: il 35,5% del campione vorrebbe poter aver l'occasione di guardare *spesso* film e documentari, il 40,3% addirittura *sempre*.

Gli strumenti di apprendimento spesso scritti, come le fonti storiche o come i testi esperti, non sembrano invece godere di grande 'popolarità'. Ho confrontato più nel dettaglio i dati relativi a quest'ultima fonte/modalità di apprendimento della storia con le risposte date nel corrispondente item della domanda 7 selezionando i casi degli studenti che hanno affermato di leggere *spesso* o *sempre* i testi esperti in classe (32,5% del campione) con l'obiettivo di comprendere se lo scarso gradimento accordato a questa modalità di apprendimento fosse dovuto ad un suo scarso impiego (e, quindi, conoscenza) nella pratica didattica quotidiana. Riporto di seguito un piccolo prospetto.

Vorrei studiare Storia leggendo libri scritti dagli storici.		
	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Mai	37	27,8
Qualche volta	55	41,4
Spesso	31	23,3
Sempre	10	7,5
<i>Totale</i>	<i>133</i>	<i>100,0</i>

I dati mostrano che tra i 133 studenti che hanno affermato di leggere *spesso* o *sempre* i testi esperti in classe, solo il 30,8% ha dichiarato che vorrebbe studiare la storia in questo modo *spesso* o *sempre*.

Ho operato lo stesso confronto per l'item riferito ai testi non continui (*Vorrei studiare Storia attraverso carte geo-storiche, grafici, tabelle*). Riporto i dati in un piccolo prospetto.

Vorrei studiare Storia attraverso carte geo-storiche, grafici, tabelle.		
	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Mai	15	15,2
Qualche volta	45	45,5
Spesso	24	24,2
Sempre	15	15,2
<i>Totale</i>	<i>99</i>	<i>100,0</i>

Tra i 99 studenti che hanno affermato di lavorare *spesso* o *sempre* in classe su e con i testi non continui, il 39,4% ha dichiarato che vorrebbe studiare Storia in questo modo *spesso* o *sempre*. Si tratta, in questo caso, di una percentuale più incoraggiante (almeno secondo il punto di vista assunto nella presente ricerca) rispetto a quella dell'item precedente. Sebbene durante la lezione di Storia i docenti sembrano farne un uso limitato, quasi il 65% dei partecipanti ha indicato che vorrebbe studiare questa materia utilizzando la LIM e/o Internet *spesso* o *sempre*. Ho operato, anche per questo item, il confronto con il corrispondente della domanda 7.

Vorrei studiare Storia attraverso materiale reperibile in Internet e materiali preparati per la LIM		
	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Mai	11	6,5
Qualche volta	38	22,6
Spesso	63	37,5
Sempre	56	33,3
<i>Totale</i>	<i>168</i>	<i>100,0</i>

Come si può osservare dal prospetto, dei 168 studenti che hanno affermato di usare *spesso* o *sempre* la LIM e Internet in classe per lo studio della Storia, più del 70% vorrebbe continuare ad utilizzarli lasciando intendere che la maggior parte di coloro che li conoscono e li utilizzano vorrebbe continuare ad utilizzarli, magari con maggior frequenza.

Il campione si divide quasi equamente tra i due poli della scala (*mai/qualche volta e spesso/sempre*) nell'item *Vorrei studiare Storia leggendo romanzi/fumetti storici*, strumenti di apprendimento che, come abbiamo visto, vengono raramente impiegati.

Infine, sebbene sia poco frequente nella realtà scolastica quotidiana, il 68% circa degli studenti afferma che vorrebbe studiare Storia venendo più a 'contatto' con le tracce, anche non scritte, che il passato ha lasciato nel presente visitando *spesso* o *sempre* musei e luoghi storici.

9.16. Come i partecipanti hanno "agito" sul testo

Prima di ogni somministrazione è stata mia cura fornire agli studenti le istruzioni per lo svolgimento delle prove e li ho avvertiti che avrebbero potuto scrivere, sottolineare, evidenziare, cerchiare parole-chiave, schematizzare sulle prime due facciate di ciascun fascicolo (le pagine che ospitavano i brani-stimolo). Il mio intento è stato quello di acquisire qualche informazione sul modo in cui gli studenti eventualmente avrebbero 'agito' sul testo sia per orientarsi nella lettura sia per rispondere ai vari quesiti.

L'analisi approfondita di questo aspetto della comprensione della lettura esula dagli scopi e dalle possibilità della presente ricerca, tuttavia ho voluto riportare in *Appendice* (Allegati 11-15) la scansione di alcuni fascicoli che mi pare interessante commentare.

In prima battuta occorre dire che sono stati pochi gli studenti che hanno sottolineato, evidenziato parti dei vari testi oppure scritto qualcosa, in particolare sul fascicolo della Prova 2, forse perché, essendo stato percepito come un testo lineare e semplice, gli studenti sono riusciti ad orientarsi più facilmente. Per questa prova mi aspettavo che alcuni alunni cerchiassero qualche parola-chiave indicante i vari sotto-temi presi in esame dallo storico, ma così non è stato.

Gli studenti che hanno sottolineato o evidenziato delle parti si possono dividere fondamentalmente in tre categorie: quelli che hanno sottolineato o evidenziato praticamente tutto il testo; quelli che si sono limitati a sottolineare le parti che servivano loro per rispondere alle varie domande (si veda l'Allegato 11 in cui lo studente ha sottolineato le parti utili scrivendo anche a fianco il numero della domanda cui quella parte aiutava a rispondere) e quelli che hanno evidenziato gli 'elementi' principali a fini di orientamento (si vedano l' Allegato 12, in cui lo studente ha sottolineato - nella Prova 1 - i fatti principali, e l' Allegato 13 in cui lo studente ha evidenziato - nella Prova 3 - i periodi che contengono problema, ipotesi di spiegazione, tesi dello storico ecc.).

Soltanto due studenti hanno scritto qualcosa. In un caso (Allegato 14), sempre a fini di orientamento, lo studente ha scritto sopra ogni nome proprio del testo-stimolo della Prova 1 se esso rappresentava una città, uno spagnolo o un inca e, in quest'ultimo caso, quale fosse il suo grado di parentela con Huayna Capac (il padre di Manco).

L'altro studente (Allegato 15) ha schematizzato il testo-stimolo della Prova 3 distinguendo quello che ha chiamato 'argomento principale' e le varie ipotesi di spiegazione, dimostrando in tal modo di essersi costruito un'adeguata rappresentazione della sua struttura argomentativa.

Capitolo 10

Risultati dell'indagine e conclusioni

10.1. I testi esperti: un ponte tra la ricerca storica e lo studente

Ciò che mi ha spinto all'ideazione, alla pianificazione e alla realizzazione dello studio empirico che ho presentato nella seconda parte è stata la convinzione che sia possibile utilizzare i testi esperti anche nella scuola secondaria di primo grado: essi costituiscono un contributo importante per la costruzione della cultura storica.

Oltre a riconoscere l'utilità che le conoscenze costruite dagli storici rivestono per la vita di tutti noi - orientare le azioni presenti e future (Popper, 1945), arricchire autore e lettori in termini di autocoscienza e autoconoscenza grazie allo studio di un 'altro' distante nel tempo e nello spazio (Gurevič, 1983; Marrou, 1988), arricchire chi le costruisce e chi ne fruisce di nuovi strumenti per interpretare in modo critico il presente oltre che il passato (Mattozzi, Di Tonto, 2000) - bisogna essere consapevoli della complessità e dell'importanza del lavoro che c'è dietro per poterne apprezzare appieno il valore didattico.

Lo storico è essenzialmente un *interprete* del passato, ma anche del presente (Carr, 1966). L'interpretazione permea tutte le fasi della ricerca storica: dalla scelta del tema/problema alla delimitazione spazio-temporale, dall'individuazione delle tracce alla loro trasformazione in fonti storiche, dalla costituzione del fatto come *storico* alla produzione di informazioni e all'imposizione di determinati legami tra di esse, dall'attribuzione di significati alla formulazione di giudizi, di valutazioni e di inferenze per colmare eventuali lacune informative.

Proprio le diverse interpretazioni che gli storici elaborano sul passato costituiscono la ricchezza della quale, a mio avviso, non si può fare a meno in un contesto didattico, una ricchezza che non è soggetta ad esaurimento visto che la scrittura della storia è caratterizzata da una congenita apertura. Nessuna interpretazione è data per sempre (Braudel, 1983; Le Goff, 1991): si affrontano continuamente nuovi temi, si studiano processi, eventi o fatti da nuovi punti di vista o sulla base di nuove informazioni, si fa tesoro delle scoperte e degli apporti di altre discipline.

Lo storico propone una visione problematizzata del passato (Febvre, 1976; Mattozzi, 1978) frutto di un lavoro di costruzione che, nei testi esperti, viene ampiamente mostrato. Il lettore è reso partecipe di questo processo, lo storico lo coinvolge, gli presenta le sue 'prove' parafrasando o citando i documenti che ha selezionato, ipotizza, deduce, ragiona nel tentativo di convincerlo che la sua costruzione è scientificamente valida e degna di essere presa in considerazione (Marrou, 1988).

Allo stesso scopo il professionista sceglie con cura la tipologia testuale più adatta in vista degli obiettivi che si è prefissato: ricostruire e far acquisire conoscenze su fatti, eventi, azioni, processi, rappresentare e far conoscere aspetti di uno stato di cose del passato che è stato teatro di determinati fatti ed eventi o che è stato investito da importanti processi di trasformazione, costituire basi di riferimento per la costruzione di concetti storicizzati, formulare ipotesi (sia problematiche sia esplicative) ed esporre i relativi argomenti a supporto o confutare quelle già elaborate da altri rispetto ad un determinato tema.

Il testo storico si è trasformato, nel corso dei secoli, da 'custode' della memoria a strumento di riflessione, di comprensione, di interpretazione.

Il lettore è messo in condizione di poter acquisire conoscenze non in modo passivo, ma di poter esercitare su di esse e sul modo in cui sono state costruite il suo spirito critico. In questo principalmente consiste, dal mio punto di vista, il potenziale didattico dei testi esperti rispetto alla maggior parte dei testi manualistici: attraverso i primi gli studenti possono acquisire conoscenze storiche che siano problematizzate, avere un contatto più diretto con le 'novità' della ricerca storica, avvicinarsi e toccare con mano l'epistemologia della disciplina che, come hanno mostrato alcune ricerche (ad esempio Wineburg, 1991; Stahl *et alii*, 1996) tra cui la mia, la maggior parte di loro ignora, prendere coscienza (e, almeno in parte, riuscire a riprodurle) delle operazioni cognitive che lo storico ha compiuto durante il suo percorso di ricerca e che si trovano cristallizzate nel testo che scrive per comunicarne i risultati.

Nel momento in cui la storia costruita dagli esperti compie il suo viaggio verso la scuola subisce una trasformazione tale che si apre tra questi due mondi un vero divario (Wineburg, 1991).

Gli studenti sono assuefatti all'idea che esista una storia intesa come sequenza oggettiva di fatti, percepita da tutti allo stesso modo, che non è frutto dell'elaborazione e dell'interpretazione dello storico, ma che è tramandata, sempre uguale, di generazione in generazione. Questa idea viene alimentata da libri di testo privi di metadiscorso (Crismore, 1984), scritti da autori anonimi (Paxton 1999, 2002), in cui dominano

l'andamento cronologico-lineare, l'asserzione e la narrazione (Penoncini, 1991; Deon, 1996; Scarano, 2004; Mattozzi, 2007).

La maggior parte dei manuali - che, come si è visto, sono strumenti ancora molto utilizzati nella pratica didattica quotidiana -, presenta conoscenze date per certe, non svela ma nasconde il percorso che lo storico ha compiuto, nulla rivela sulle domande, sulle decisioni e sui procedimenti euristici che egli ha seguito per costruirle (Paxton, 1999, 2002) e, in questo modo, dà spesso vita ad un discorso apodittico (Mattozzi, 1978; Deon, 1996, 1997) che nega allo studente la possibilità di diventare *fruitore critico* di conoscenze.

Il testo manualistico dovrebbe essere costruito rispettando la natura epistemologica della disciplina, ma di fatto ciò, nella maggior parte dei casi, non accade e l'acquisizione di una conoscenza storica significativa ne risulta compromessa.

Questi gli aspetti più critici ai quali vanno ad aggiungersi la complessità lessicale, concettuale e sintattica di molti manuali. Diverse ricerche sono state condotte per insegnare agli studenti ad analizzare scelte grammaticali e lessicali e strategie discorsive dei manuali (Schleppegrell *et alii*, 2004) o per cercare di modificare i libri di testo (Beck *et alii*, 1991; Paxton, 1997; Lee, 2013) in vista di una loro più facile comprensione.

Quello che, a mio avviso, questi e altri ricercatori hanno cercato di fare è stato costruire dei testi di fatto *simili* ai testi esperti. Perché, allora, non utilizzare, dopo opportune selezioni, questi ultimi?

10.2. Risultati dell'indagine e riflessione complessiva

Il lavoro di ricerca che ho presentato nei capitoli precedenti ha avuto come scopo principale quello di studiare se e in che misura gli studenti frequentanti l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado comprendano i testi storiografici esperti.

La misurazione è avvenuta attraverso la somministrazione ad un campione di circa 500 studenti di tre prove strutturate costruite a partire da brani-stimolo a diversa dominanza testuale estratti da tre differenti testi.

L'approccio al tema della comprensione dei testi storici è stato originale per la tipologia dei testi-stimolo scelti (solo brani tratti da testi esperti³⁰⁷), per l'idea di procedere ad una

³⁰⁷ La selezione è stata operazione delicata e complessa. Ricordo che i testi in questione sono stati selezionati in base a: 1) complessità contenutistica ed espositiva; 2) presenza di parti a dominanza o narrativa o descrittiva o argomentativa non troppo 'contaminate' dalle altre tipologie testuali da poter

selezione di brani a diversa dominanza testuale (l'intenzione è stata cercare di capire se gli studenti li avrebbero compresi in misura diversa) non modificati a scopo sperimentale e per il percorso che ho seguito per la costruzione delle prove.

Per costruire gli strumenti ho fatto tesoro delle conoscenze, anche metodologiche, acquisite attraverso lo studio della letteratura di riferimento, ma ho cercato, soprattutto, di restare 'fedele' ai testi selezionati. I brani che ho estratto - e che, ribadisco, non ho riscritto a scopo sperimentale - dai testi esperti selezionati, altamente coesi e autoreferenziali, mi hanno aiutata a costruire tre prove che presentano tutte un buon livello di affidabilità tanto che potrebbero essere utilizzate, o anche semplicemente prese a modello, nella pratica didattica.

Come si ricorderà, ciascuna prova è formata da 32 item e ciascun partecipante poteva conseguire un punteggio grezzo compreso tra 0 (minimo teorico) e 32 (massimo teorico). La Prova 2 (testo storiografico a carattere prevalentemente descrittivo) è stata quella nella quale si sono registrati risultati migliori, mentre la Prova 1 (testo storiografico a carattere prevalentemente narrativo) è stata quella nella quale, contro ogni pronostico, sia mio (maturato sulla base delle conclusioni cui erano giunti Kintsch *et alii*, 1975; Trabasso *et alii*, 1984; Perfetti *et alii*, 1994) sia dei docenti, gli studenti hanno incontrato maggiori difficoltà, una difficoltà di cui loro stessi, come si ricorderà, hanno avuto immediata consapevolezza (cfr. i dati del Questionario Studente § 9.11.).

Il punteggio medio conseguito dal campione nella Prova 3 (testo a carattere prevalentemente argomentativo) ha sorpreso molto gli insegnanti: la maggior parte di loro, infatti, l'aveva segnalata come la prova nella quale gli studenti avrebbero probabilmente incontrato più difficoltà. Questa loro indicazione deve essere letta con un'altra informazione che mi hanno fornito: l'aver prevalentemente lavorato, nelle ore dedicate all'Italiano, sul testo narrativo e sul testo descrittivo. Avendo affrontato in misura minore la tipologia argomentativa hanno fatto una previsione che, però, si è rivelata errata. Come si ricorderà, Chambliss e Murphy (2002) hanno condotto una ricerca per sondare la capacità di studenti di scuola primaria di comprendere almeno la struttura basilare di un testo storico argomentativo e hanno dimostrato come questa capacità sia già presente *in nuce* anche negli studenti più giovani e che essa si sviluppa

estrarre senza procedere ad adattamenti, ma solo effettuando dei tagli; 3) riconoscimento ottenuto a livello internazionale; 4) presenza delle principali caratteristiche che rendono il testo storiografico diverso rispetto ad altri tipi di testo (cfr. capitolo 3); 5) proposta di prospettive di studio originali; 6) apporti forniti da altre discipline al lavoro di ricerca (cfr. § 7.5.1.).

progressivamente con l'età, ma che c'è bisogno di farne oggetto di specifico insegnamento a scuola. I dati che ho ricavato sembrano confermare queste conclusioni. L'impiego di testi argomentativi esperti in un contesto didattico è importante perché permette di raggiungere sia obiettivi disciplinari (conoscenza delle diverse linee interpretative della storia, della struttura e degli elementi costitutivi di questo tipo di testi ecc.) sia obiettivi educativi (esercizio dello spirito critico, sviluppo delle capacità di analisi e confronto tra tesi, ipotesi, argomenti a supporto o contrari, sviluppo delle capacità di ascolto e di immedesimazione col punto di vista altrui ecc.) (Colombo, 1992; Della Casa, 2014). Occorre, quindi, abbandonare la consuetudine di non proporli agli studenti più giovani pensando che siano per loro troppo difficili da comprendere.

I dati ricavati mostrano che il campione ha conseguito in media, in tutte le prove, un punteggio superiore al 60% del massimo teorico (all'incirca pari a 19 punti grezzi) e si tratta, dal mio punto di vista, di dati incoraggianti: l'impiego di testi esperti in un contesto didattico è possibile. La realtà delle classi e delle scuole che hanno partecipato al mio studio si è rivelata sì estremamente diversificata (in alcune classi virtuose pochi sono stati gli studenti che non hanno conseguito almeno 19 punti in tutte e tre le prove, in altre, invece, la percentuale di studenti che è scesa al di sotto di questa soglia è stata alta in tutte e tre), ma si deve tener conto del fatto che, come hanno affermato gli stessi partecipanti, in classe non si lavora quasi mai sui testi storiografici esperti mentre un percorso formativo *ad hoc* è indispensabile.

I quesiti che costituiscono le tre prove afferiscono a diverse aree-obiettivo di comprensione (cfr. § 7.5.). Voglio qui riassumere solo alcune macro-criticità che hanno attirato la mia attenzione mentre analizzavo le risposte³⁰⁸.

Si tratta di problemi che ho rilevato pressoché in tutte le prove, primo fra tutti la difficoltà, mostrata da alcuni studenti, nell'integrare informazioni fornite non solo in punti 'distanti' nel testo, ma anche in periodi consecutivi o, addirittura, nello stesso periodo e nel fornire, per lo stesso motivo, la risposta più completa sia che le informazioni per farlo fossero contenute nello *stesso* periodo sia che fossero contenute in due periodi *diversi* ma contigui. Alcuni partecipanti hanno dimostrato di non aver proseguito nella lettura se pensavano di aver già individuato in un periodo una risposta, ancorché parziale.

Sulla base di diverse risposte fornite ho constatato che gli studenti si affidano di più alle preconoscenze quando, per diversi motivi, non rileggono il testo (si vedano, ad esempio,

³⁰⁸ Per l'analisi dettagliata rimando al capitolo 9.

i quesiti 1.06, 2.01, 2.07, 3.16). È simile il caso di quanti non hanno riletto il brano e hanno risposto sulla base di ragionamenti sì logici ma non coerenti con il contesto (si vedano, ad esempio, i quesiti 2.05, 3.05, 3.11, 3.20).

La stessa scarsa aderenza al brano l'ho notata nelle risposte che alcuni hanno fornito nei quesiti relativi al lessico: diversi partecipanti hanno indicato come corrette alternative del tutto fuori contesto. Un esempio è rappresentato da quel 15,5% di soggetti che nella domanda 1.19 ha segnalato come possibile sostituto del termine *fazione* la parola *squadra* (ma si veda, come particolarmente indicativo, anche il quesito 1.07).

In altri casi alcuni studenti hanno risposto a domande omologhe presenti in tutte o in due delle prove in modo differente: ad esempio, nei quesiti 1.22 e 3.27 si chiedeva loro di scegliere un titolo che potesse rappresentare il tema del brano. Come mai non tutti coloro che sono riusciti ad individuarlo nella Prova 1 sono riusciti ad individuarlo nella Prova 3? Perché la capacità di individuazione del tema si è attivata positivamente in un caso e non nell'altro?

Contraddittorie sono state, in alcuni casi, le risposte fornite a domande, a volte addirittura consecutive (si vedano, ad esempio, le analisi degli item 1.05b e 1.05c oppure dei quesiti 3.18 e 3.19), in cui le alternative di risposta dell'una e dell'altra erano logicamente collegate tra loro per cui mi sarei aspettata che, scegliendo una qualsiasi delle alternative della prima, il soggetto in questione avrebbe scelto nell'altra l'alternativa corrispondente. Voglio anche mettere in evidenza il caso di quanti hanno magari individuato correttamente la parte di brano utile per fornire la risposta corretta, ma hanno riportato integralmente le parole del testo senza 'processarle' (cfr. ad esempio il quesito 1.11) oppure hanno proceduto fornendo risposte tautologiche.

Le percentuali di risposta di quanti hanno scelto l'alternativa errata ai quesiti 2.19 e 3.24 (si chiedeva agli studenti di individuare lo scopo dell'autore del brano) fa riflettere anche sulla mancata conoscenza che diversi studenti hanno delle macrostrutture discorsive che lo storico impiega per raggiungere diversi scopi. Ciò mi porta a sottolineare la necessità che gli studenti acquisiscano conoscenze circa le tipologie testuali e le loro funzioni non solo durante le ore dedicate all'insegnamento dell'italiano perché occorre che essi si rendano conto di come si combinino e di quali funzioni svolgano nel caso specifico del testo storico.

Le stesse capacità di individuare il tema/problema, di individuare ipotesi di spiegazione, premessa, tesi, di ricostruire l'ordine logico-cronologico dei fatti e così via possono e devono essere sviluppate nel quadro di un percorso di insegnamento-apprendimento che

non sia limitato solo alle ore di Italiano, ma che sia progettato appositamente per il testo storiografico in quanto testo *tecnico* dotato di sue caratteristiche e peculiarità.

Nel quesito 1.17 circa un quarto dei partecipanti non è riuscito a capire che quello che aveva appena letto fosse un testo storico, il 15,5% lo ha identificato con una storia di fantasia, segno questo che molti studenti non sanno quali ‘espedienti’ lo storico usi per rendere il suo racconto veridico. Questa non conoscenza è confermata dalle risposte fornite al quesito 1.16: circa il 60% degli studenti ha dimostrato di non riuscire a distinguere le ‘voci’ presenti nel brano.

Come si ricorderà, per ogni testo-stimolo ho calcolato l’Indice Gulpease, inizialmente per mostrare come i brani fossero omologhi, in termini di leggibilità, ai testi sorgente da cui li avevo tratti. Successivamente ho cercato di comprendere se vi fosse una qualche relazione tra l’indice, che qualificava tutti e tre i miei testi come *difficili* o *molto difficili* per lettori di scuola secondaria di primo grado, e i punteggi medi riportati dal mio campione. I risultati hanno mostrato che (come già evidenziato da Lastrucci e Viana, 1989b) non c’è un rapporto direttamente proporzionale tra la leggibilità del testo e la sua effettiva comprensibilità.

Ovviamente tantissime sono le variabili che hanno influenzato le *performance* degli studenti. Ho cercato di rilevarne alcune attraverso un Questionario Studente. Per l’analisi dettagliata rimando al nono capitolo, qui mi preme mettere in evidenza solo alcuni aspetti. Come anche i dati ricavati attraverso le rilevazioni nazionali condotte dall’Invalsi mostrano, non ho registrato una netta differenza nelle *performance* in base al genere dei soggetti partecipanti, né a livello di punteggio totale (ottenuto sommando quello conseguito nelle tre prove) né a livello di punteggio ottenuto nelle singole prove.

La maggior parte degli studenti che hanno partecipato allo studio avevano 13 anni. I dati hanno evidenziato che la maggior parte dei soggetti di 14 e 15 anni (35 in tutto) si sono collocati nelle fasce di punteggio più basse, mentre quasi il 50% degli alunni dodicenni (43 in tutto) si è collocato nelle fasce di punteggio più alte (tra i tredicenni si è collocato nelle fasce A e B circa il 36%).

Una differenza piuttosto evidente nei risultati si è avuta anche tra gli studenti nati in Italia e gli studenti nati in altro paese (anche questi dati sono in linea con quelli rilevati dall’Invalsi): tra i due gruppi ho evidenziato, infatti, uno scarto nel punteggio medio che va dai quattro punti circa nella Prova 1 e nella Prova 3 ai due punti circa nella Prova 2.

Anche la lingua abitualmente parlata in casa sembra essere in relazione con i risultati: la percentuale di studenti che a casa parlano il dialetto o una lingua straniera collocati nelle

fasce di punteggio più alte, la *A* e la *B*, è minore rispetto a quella degli studenti che parlano abitualmente in italiano. Gli studenti che parlano una lingua diversa dall'italiano (rumeno, arabo, urdu, spagnolo, albanese, francese, moldavo e cinese) hanno riportato nelle prove un punteggio tale da rientrare, per la maggior parte, nelle fasce di punteggio più basse.

Attraverso il questionario ho chiesto agli studenti di indicare il titolo di studio più elevato posseduto dai genitori per verificare se ci fosse una correlazione con il punteggio riportato nelle prove. Ho potuto appurare l'esistenza di una correlazione *debole* nel caso del titolo di studio del padre e *bassa* nel caso del titolo di studio della madre, ma statisticamente significativa in entrambi i casi.

Interessanti si sono rivelati anche i valori della correlazione tra il punteggio totale conseguito nelle tre prove e il senso di autoefficacia (che ho sondato con la prima domanda del questionario) e tra il punteggio totale e il voto riportato dagli studenti in Storia e in Italiano al termine dell'anno scolastico precedente.

Con altre domande del questionario ho voluto raccogliere altre informazioni circa la concezione che della Storia hanno gli studenti, sull'utilità che le attribuiscono, sull'interesse che hanno per questo campo di studi anche al di fuori del contesto e degli obblighi scolastici. È emerso che la grande maggioranza degli studenti riconosce alla Storia una certa utilità in quanto offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi altrui e fornisce molti esempi istruttivi e in quanto strumento attraverso il quale comprendere e riflettere non solo su eventi, fatti e processi del passato, ma del presente. Confrontando questi dati con il punteggio medio riportato dagli studenti ho potuto rilevare che esso aumentava all'aumentare della 'positività' con la quale gli studenti guardano alla Storia. I partecipanti che si sono espressi negativamente, dichiarando che la Storia è soltanto una materia scolastica tra le altre, che è qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la loro vita hanno conseguito nelle prove un punteggio medio di circa 13 punti più basso rispetto ai primi.

La percentuale di studenti che ha affermato di svolgere spesso o sempre determinate attività extrascolastiche che avevo elencato loro per misurarne l'interesse verso la storia ha raggiunto un livello abbastanza alto (53% circa) solo nel caso dell'ascolto dei racconti degli adulti su fatti accaduti nel passato. D'altra parte, in diversi item, gli studenti si sono mostrati molto legati ad una visione della storia intesa come 'racconto', come fonte di diletto, di avventure, come stimolo alla loro immaginazione. Non è un caso che molti di loro abbiano dichiarato che vorrebbero studiarla guardando documentari e film a sfondo storico. Ma non si tratta di un aspetto negativo, in fondo anche questo è un modo per

tornare alla ricerca: si è visto quale importanza l'immaginazione rivesta anche nelle varie fasi di costruzione della conoscenza (cfr. § 2.5.). Voglio, a questo proposito, riportare anche le parole di Grendi:

ho la spiacevole sensazione che gli studenti siano condizionati da troppe precostituite illibertà di pensiero, da troppi e velleitari paradigmi di rigore, mnemonici e teorico-metodologici (di fatto, ideologici). Se la storia non dice nulla all'immaginazione, quali successi didattici potrà mai conquistare? (Grendi, 1981, p. 340)

Ho voluto appurare poi l'esistenza di una qualche relazione tra le due variabili *punteggio totale riportato nelle tre prove e interesse extrascolastico verso la storia*. Il coefficiente di correlazione di Pearson ha mostrato che tra le due variabili c'è una correlazione *debole* ma statisticamente significativa.

Attraverso un item contenuto nella domanda 7 ho chiesto agli studenti di indicare quanto spesso leggessero, durante la lezione di Storia, brani tratti da testi storiografici esperti.

I dati ricavati hanno rivelato che raramente vengono proposte attività di lettura e di analisi di questo tipo di testi, ma, dal mio punto di vista, restare ancorati al solo studio del manuale è come studiare solo la storia della letteratura senza leggere poesie, romanzi, racconti (Sanguineti, 1997).

Purtroppo nel mio questionario non ho inserito alcuna domanda dalla quale poter evincere se gli studenti avessero trovato piacevoli o meno i brani letti. Posso però riportare che molti, stando ai commenti fatti dopo la prima lettura o a conclusione della prova, hanno apprezzato in particolar modo il brano-stimolo della Prova 2 e, in secondo luogo, il brano-stimolo della Prova 3. Nel questionario, alla domanda 18, solo il 30% circa degli studenti ha indicato lo scarso interesse verso l'argomento trattato nel brano come uno dei motivi della difficoltà percepita.

10.3. Necessità di formazione per lo studente e per il docente

La natura del testo esperto, che è un testo tecnico in cui convivono una struttura storica e una struttura linguistica, lo rende differente da altri tipi di testo e rende necessaria, per poterlo comprendere, un'adeguata formazione (Stahl *et alii*, 1996; Britt, Aglinskas, 2002).

Le difficoltà che gli studenti hanno incontrato nello svolgimento delle prove che ho predisposto ritengo possano essere superate programmando e svolgendo apposite attività

dedicate allo studio della ‘grammatica della storia’: gli studenti devono essere edotti sulle fasi della ricerca storica, sulle operazioni che lo storico compie, sulle caratteristiche linguistiche e storiche del testo che leggono, sulle funzioni che le diverse macrostrutture discorsive che lo storico combina in modo diverso assolvono, a quale scopo egli le sta impiegando.

Attraverso attività di lettura e di analisi dei testi esperti, da condursi prima in forma guidata e via via più autonoma, lo studente deve potersi costruire *schemi cognitivi integrati* specifici per il testo storico (cfr. § 6.4.) che possano facilitarne la comprensione (Kintsch, van Dijk, 1978). Egli non deve immagazzinare le informazioni veicolate dal testo, ma deve utilizzare in prima persona quegli operatori cognitivi che lo storico ha utilizzato nel corso della sua ricerca, deve essere in grado di partecipare alla costruzione della conoscenza, deve diventare parte attiva di un dialogo che lo vede coinvolto assieme allo storico e al testo stesso (Moffett e Mc Elheney, 1966; Moffett, 1983), deve essere in grado di criticare il testo, deve, cioè, sviluppare una capacità di lettura *esperta* (Paxton 1997; Wineburg, 1991), *profonda* (Mattozzi, 2014).

I primi a dover valutare o ri-valutare importanza e utilità dei testi esperti sono senza dubbio i docenti ai quali, per predisporre questo tipo di attività, è richiesto il possesso di competenze (da acquisire mediante opportuna formazione) nella selezione e nell’analisi dei testi esperti, nell’individuazione di parti adatte agli allievi in termini cognitivi, in termini di struttura storica e di struttura linguistica, che non siano di eccessiva lunghezza e che, quindi, siano gestibili anche in termini di tempo, che siano motivanti perché collegati al presente vissuto degli studenti e che possano stimolare le discussioni che, stando alle risposte fornite al questionario, animano spesso le lezioni di Storia.

La costituzione di un piccolo archivio di brani esperti è certo un compito gravoso perché richiede al docente di impiegare molto del suo tempo nella lettura di testi, nella scelta di parti che occorre trasporre e sulle quali, magari, costruire delle prove di comprensione della lettura (il che richiede il possesso di competenze docimologiche, la capacità di selezionare nel testo gli elementi fondamentali, di individuare i nodi critici, di modellizzare la *performance* auspicata in una serie di risposte corrette, di seguire i procedimenti e i ragionamenti di chi risponde, di spiegare perché le risposte errate e le risposte corrette sono tali e così via) non solo per poter effettuare delle attività più strutturate e guidate in classe, ma per conoscere la situazione di partenza (cosa comprendono gli studenti di un testo esperto prima dell’avvio di un percorso didattico?), per verificare il raggiungimento degli obiettivi (*in itinere* o al termine del percorso

formativo) e per avere indicazioni pratiche su come orientare o ri-orientare il processo di insegnamento-apprendimento. Senza dubbio il lavoro può essere meno oneroso se condotto in cooperazione: i materiali possono essere costruiti e poi condivisi non solo tra colleghi che operano nella stessa scuola ma anche a livello di reti di scuole.

10.4. Possibili sviluppi

Come ho detto prima, i dati del questionario confermano che i testi esperti sono poco utilizzati, inoltre nulla si sa su come vengano effettivamente impiegati nelle classi, quale tipo di lavoro gli insegnanti propongono, come li selezionano, come li analizzano e come insegnano ai loro studenti ad analizzarli. Certamente questi aspetti potrebbero essere approfonditi in futuro.

Lo studio che ho condotto presenta dei limiti, il primo dei quali è rappresentato dalla popolazione coinvolta nella rilevazione: sebbene abbia partecipato un discreto numero di studenti e sebbene le scuole fossero differenziate per tipologia, per localizzazione e per bacino d'utenza, il campione non può certo considerarsi rappresentativo. Uno studio effettuato su un campione statisticamente significativo avrebbe permesso di procedere a un'estensione delle riflessioni fatte.

Nel momento in cui ho proceduto all'analisi delle risposte fornite dagli studenti, soprattutto ai quesiti a risposta aperta, mi sono resa conto anche dei limiti degli strumenti che avevo costruito: come ho già scritto, una ricerca di tipo quantitativo quale quella che ho condotto fornisce informazioni più sul prodotto che non sul processo. Proprio leggendo le risposte alle domande aperte, proprio tentando di categorizzarle mi sono invece interessata al modo in cui gli studenti dovevano aver ragionato per rispondere in un modo anziché in un altro e ho formulato delle ipotesi che, però, sono rimaste tali. Sarebbe interessante poter condurre una ricerca di tipo qualitativo su un numero ridotto di soggetti e far svolgere loro delle prove costituite principalmente da quesiti a risposta aperta o da esercizi di altro tipo (penso, ad esempio, ad esercizi di completamento di uno schema per il testo argomentativo) per poter effettivamente appurare come gli studenti procedano per rispondere a domande di comprensione.

Nei testi storiografici esperti, così come pure nei manuali in adozione nelle scuole (cfr. capitolo 4), al testo continuo si affiancano spesso testi non continui come grafici, tabelle, carte geo-storiche ecc. Per gli storici essi rappresentano irrinunciabili fonti per la costruzione della conoscenza e tali dovrebbero essere anche per i nostri studenti.

Ricordo, a questo proposito, che le *Indicazioni nazionali 2012* prescrivono che lo studente, al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, sappia ricavare e selezionare (magari per produrre, a sua volta, un testo) informazioni da questo tipo di strumenti.

I dati del Questionario Studente informano che in classe si lavora poco con e su questo tipo di testi e che, anzi, gli studenti e gli stessi docenti li vedono perlopiù come elementi ‘accessori’ ai quali danno poca importanza. Potrebbe rivelarsi, invece, interessante realizzare una ricerca sulla capacità di comprensione dei testi non continui e, in un secondo momento, verificare se gli studenti sono in grado di produrre, a partire da questi, un testo continuo, proprio come fa lo storico.

Voglio concludere con una frase tratta dal *Chilam Balam* che racchiude il senso che questa ricerca ha avuto per me e che spero di essere riuscita a trasmettere anche al lettore: «Chi non saprà comprendere, morrà; chi capirà, vivrà» (Todorov, 2014, p. 9).

Bibliografia

- AA.VV. (2013), *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, I Quaderni di Clio '92, n. 12.
- AFFLERBACH P., VANSLEDRIGHT B. (2001), *Hath! Doth! Middle graders reading innovative history text*, in "Journal of Adolescent & Adult Literacy", 44 (8), pp. 696-707.
- AGAZZI A., BERTI A.E. (1995), *La comprensione del concetto di democrazia in studenti di V elementare, III media, I anno di Università*, in "Scuola e città", 45 (7), pp. 290-301.
- AGOSTI G., GALANTE GARRONE A. (a cura di) (1978), *Opere scelte*, vol. VIII: Scritti vari (1900-1957), Feltrinelli, Milano.
- ANDERSON R.C., SPIRO R.J., MONTAGUE W.E. (a cura di) (1977), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- ANGVIK M., VON BORRIES B. (a cura di) (1997), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Korber-Stiftung, Hamburg.
- ANTISERI D. (2005), *Introduzione alla metodologia della ricerca*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli.
- ÁVILA RUIZ R.M., LOPEZ AXTURRA R., DE LARREA E.F (a cura di) (2007), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao.
- BAGIOLI B., DEON V. (1986), *Il tempo verbale nel testo: tempo e tempus* in S. Cargnel, G.F. Colmelet, V. Deon, *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), pp. 61-76.
- BAIN R.B. (2006), *Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom*, in "Teachers College Record", 108, pp. 2080-2114.
- BARR R., KAMIL M.L., MOSENTHAL P.B., PEARSON P.D. (a cura di) (1991), *Handbook of reading research*, Vol. II, Longman, NY.
- BARTHES R. (1967), *Le discours de l'histoire*, in "Information sur les Sciences Sociales", VI, 4, pp. 65-75.
- BECK I.L., MCKEOWN M.G., GROMOLL E.W. (1989), *Learning From Social Studies Texts*, in "Cognition And Instruction", 6, pp. 99-158.
- BECK I.L., MCKEOWN M.G., SINATRA G.M., LOXTERMAN J.A. (1991), *Revising social studies texts from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility*, in "Reading Research Quarterly", 26, pp. 251-276.
- BECK I.L., MCKEOWN M.G., WORTHY J. (1995), *Giving a text voice can improve students' understanding*, in "Reading Research Quarterly", 30 (2), pp. 220-238.
- BELLAFRONTI F. (2001), *Storia. Il curricolo delle operazioni cognitive nella ricerca di Ivo Mattozzi*, in "Laboratorio Educativo Meridionale verso l'Europa", 19, pp. 7-37.
- BENESSO C., BERTI A.E. (1996), *Il concetto di stato in quarta elementare. Idee spontanee ed effetti di un curricolo*, in "Scuola e Città", 47, pp. 241-250.
- BENVENUTO G., LASTRUCCI E., SALERNI A. (1995), *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*, Anicia, Roma.

- BERRUTO G. (1981), *Tipologie dei testi e analisi degli eventi comunicativi tra sociolinguistica e "Texttheorie"* in D. Goldin, *Teoria e analisi del testo*, Atti del V Convegno interuniversitario di studi (Bressanone 1977), Cleup, Padova, pp. 29-46.
- BERTI A.E. (1991), *La comprensione dell'articolazione del potere politico in bambini dagli 8 ai 14 anni*, in "Scuola e Città", 12, pp. 555-561.
- BERTI A.E. (1994), *Children understanding the state* in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and instructional processes in history and social science*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 49-75.
- BERTI A.E. (2010), *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione*, in "Mundus", anno III, 5-6, pp. 42-52 <http://www.Mundusonline.it/PDF/4.pdf> (consultato in data 16/04/2016).
- BERTI A.E., CALOGERO M. (1994), *La comprensione di processi politici in bambini dagli 8 ai 14 anni: unione e disgregazione di stati*, in "Scuola e Città", 1, pp. 19-28.
- BERTI A.E., CICCARELLI L. (1996), *Gli effetti a breve, lungo termine di un curriculum su banca e negozio per la quarta elementare*, in "Scuola e Città", 47, pp. 121-129.
- BERTI A.E., VANNI E. (2000), *Italian Children Understanding of War. A Domain Specific Approach*, in "Social Development", 9 (47), pp. 478-496.
- BERTINETTO M. (a cura di) (1982), *Insegnare stanca: esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*, Il Mulino, Bologna.
- BIGAZZI R. (a cura di) (1989), *I racconti di Clio. Tecniche narrative della storiografia. Atti del Convegno di studi Arezzo 6-8 novembre 1986*, Nistri-Lischi, Pisa.
- BIGAZZI R. (1989), *La narrazione del passato* in R. Bigazzi (a cura di), *I racconti di Clio. Tecniche narrative della storiografia. Atti del Convegno di studi Arezzo 6-8 novembre 1986*, Nistri-Lischi, Pisa, pp. 221-240.
- BLOCH M. (1949), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Colin, Paris (trad. it. *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1969).
- BLOCH M. (1950), *Critique historique et critique du témoignage*, in "Annales. Économies, Sociétés, Civilisation", 5, 1, pp. 1-8.
- BLOCH M. (1967), *Seigneurie française et manoir anglais*, Armand Colin, Paris (trad. it. *Signoria francese e maniero inglese*, Jaca Book, Milano 1985).
- BOMBI A.S., AJELLO A.M. (1988), *La rappresentazione della storia nei bambini*, in "Orientamenti pedagogici", 35, pp. 17-27.
- BONCORI L. (1993), *Teoria e tecnica dei test*, Bollati-Boringhieri, Torino.
- Bozza delle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella scuola primaria*, 24 luglio 2002.
- BOZZO M.T., MORRA S., PIERIMARCHI S. (1989), *Il concetto di documento storico nella scuola elementare*, in "Scuola e Città", 40, pp. 345-350.
- BRAUDEL F. (1969), *Écrits sur l'histoire* (trad. it. *Scritti sulla storia*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1973).
- BRAUDEL F. (1977), *La Méditerranée. I: L'espace et l'histoire. 2: Les hommes et l'héritage*, Arts et Métiers Graphiques (trad. it. *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e la tradizione*, Newton & Compton, Roma 2002).
- BRAUDEL F. (1983), *Dietro le quinte della storia*, in "Rinascita", 29 aprile, pp. 23-25.
- BRITT A.M., AGLINSKAS C. (2002), *Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information*, in "Cognition and instruction", 20, pp. 485-522.
- BRUNER J. (1986), *Actual Minds, Possible Words*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988).
- BRUNER J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2009).
- BRUSA A. (1991), *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze.

- BURKE P. (2001), *Eyewitnessing. The Use of Images as Historical Evidence*, Reaktion Books Ltd, London (trad. it. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, Roma 2002).
- CAJANI L. (1997), *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico* in F. Lanthaler (a cura di), *Jugend und Geschichte/ I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtseins/Un'indagine sulla coscienza storica*, Pädagogisches Institut/ Istituto Pedagogico/ Istitut Pedagogich, Bolzano, pp. 229-250.
- CALÒ R., FERRERI S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- CALVANI A. (1979), *La storia personalizzata*, in "Riforma della Scuola", 26 (12), pp. 30-32.
- CALVANI A. (1986), *Le difficoltà di comprensione del manuale di storia*, in "La ricerca", 1 marzo, pp. 5-7.
- CALVANI A. (1987), *Comprensione del linguaggio storico e condizionamento sociale nella scuola dell'obbligo*, in "La ricerca", 1 marzo, pp. 1-5.
- CALVANI A. (1989), *Modelli cognitivisti e comprensione del testo. Quali implicazioni educative?* in M. Corda Costa (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Loescher, Torino, pp. 59-76.
- CALVANI A., PENTOLINI L., TENDI A., SCARDIGLI P. (1977), *Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione della storia*, in "Scuola e città", 28, pp. 241-250.
- CALZETTI M.T., PANZERI DONAGGIO L. (a cura di) (2011), *Educare alla scrittura*, LEND Edizioni.
- CAMPONOVO F., MORETTI A. (2000), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
- CANFORA L. (1983), *Aspetti e problemi della narrazione storica* in G. De Luna, P. Ortoleia, M. Revelli, N. Tranfaglia, *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo*, Tomo 2, La Nuova Italia, Firenze, pp. 861-880.
- CARGNEL S., COLMELET G.F., DEON V. (1997), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi).
- CARPANETTO, D., RICUPERATI, G., CERRATO, R., GASTALDI, F. (1977), *Editoria e insegnamento della storia*, in "Italia Contemporanea", 128 http://www.italia-resistenza.it/wp-content/uploads/ic/RAV0053532_1977_126-129_22.pdf (consultato in data 16/04/2016, pp. 57-90).
- CARR E.A. (1961), *What is History?* Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Sei lezioni sulla Storia*, Einaudi, Torino 1966).
- CARRETERO M., VOSS J.F. (a cura di) (1994), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- CASSIRER E. (1944), *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale & New Haven (trad. it. *Saggio sull'uomo e lo strutturalismo nella linguistica moderna*, Armando, Roma 1977).
- CAVADI G., PALLOTTI G. (2013), *La redazione di un manuale di storia per lettori con competenze linguistiche di base* in AA.VV. *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, I Quaderni di Clio '92, 12, pp. 61-75.
- CHAMBLISS M.J., MURPHY P.K. (2002), *Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts*, in "Discourse processes", 34, pp. 91-115.
- CHESNEAUX J. (1976), *Du passé, faisons table rase? À propos de l'histoire et des historiens*, Maspero (trad. it. *Che cos'è la storia. Cancelliamo il passato?* Mazzotta, Milano 1977).
- COHEN L., MANION L., MORRISON K. (2011), *Research methods in education*, Routledge, New York.

- COLLINS A., SMITH E.E. (1982), *Teaching the Process of Reading Comprehension* in D.K. Detterman, R.J. Sternberg (a cura di), *How and How much Can Intelligence Be Increased*, Ablex, Norwood, N.J., pp. 173-185.
- COLOMBO A. (a cura di) (1992), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi).
- COLOMBO A. (2013), *Come sono scritti i manuali di storia* in AA.VV. *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, I Quaderni di Clio '92, 12, pp. 37-51.
- COLOMBO A., PALLOTTI G. (a cura di) (2013), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma.
- COLTRI L. (2013), *Per far pensare il testo storico* in AA.VV. *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, I Quaderni di Clio '92, 12, pp. 93-102.
- CORDA COSTA M. (1965), *Storia ed educazione civica*, in "La ricerca", poi in "Proposte didattiche", vol. I, Loescher, Torino, pp. 141-145.
- CORDA COSTA M. (a cura di) (1989), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Loescher, Torino.
- CORDA COSTA M. (1989), *Comprensione di testi scritti e capacità espressiva di riformulazione* in M. Corda Costa (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Loescher, Torino, pp. 207-215.
- CORNO D., POZZO G. (a cura di) (2011), *Mente, linguaggio e apprendimento*, Lend.
- CRAWFORD D.B., CARNINE D. (2000), *Comparing the effects of textbooks in eight-grade U.S. history: Does conceptual organization help?* in "Education and Treatment of Children", 23, pp. 387-422.
- CRISMORE A. (1984), *The rhetoric of textbooks: Metadiscourse*, in "Journal of Curriculum Studies", 16, pp. 279-296.
- CROCE B. (1915), *Zur Theorie und Geschichte der Historiographie*, Mohr, Tübingen (trad. it. *Teoria e storia della storiografia*, Laterza, Bari 1920).
- CROCE B. (1978), *La storia come pensiero e come azione*, Laterza, Bari.
- CRONBACH L.J. (1951), *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, in "Psychometrika", 16, pp. 297-334.
- CROVETTO P.L. (2014), *Introduzione a T. Todorov, La Conquista dell'America. Il problema dell'«Altro»*, Einaudi, Torino.
- CURLETTO C. (1997), *La verifica come stimolo alla trasposizione dello studente. Come costruire le prove*, in "La Didattica", 3 (4), pp. 106-111.
- D.M. del 24 aprile 1963, *Orari, programmi d'insegnamento, prove d'esame per la scuola media statale*.
- D.M. del 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.
- D.M. del 4 novembre 1996, n. 682, *Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia*.
- D'ANTONIS ONOFRI F., SALERNI A. (1990), *L'abilità definitoria di termini storico-giuridici. Un'indagine su studenti dell'ultimo anno della scuola dell'obbligo*, in "Scuola e Città", 9, pp. 396-409.
- DE BEAUGRANDE R.A., DRESSLER W.U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Verlag, Tübingen (trad. it. *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna 1984).
- DE BENI R., ZAMPERLIN C. (2002), *Guida allo studio del testo di storia. Strategie metacognitive per comprendere e ricordare*, Erickson, Trento.
- DE CERTEAU M. (1973), *L'operazione storica*, Argalia, Urbino.
- DE CERTEAU M. (1975), *L'Écriture de l'histoire*, Éditions Gallimard, Paris (trad. it. *La scrittura della storia*, Jaca Book, Milano 2006).

- DE GERLONI B. (a cura di) (2003), *La storia fra ricerca e didattica*, Franco Angeli, Milano.
- DE GRAFENSTEIN M., SINISCALCO M.T. (1989), *Le ricerche sulla comprensione della lettura* in M. Corda Costa (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Loescher, Torino, pp. 17-27.
- DELLA CASA M. (1991), *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Franco Angeli, Milano.
- DELLA CASA M. (2014), *Scrittura, generi e pratiche disciplinari* (relazione presentata al convegno di Clio, Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia, tenutosi a Rimini il 15-16 marzo 2014) <http://www.clio92.it/public/documenti/associazione/Convegniseminari/MDellaCasa-Rimini2014.pdf> (consultato in data 12/04/2016).
- DE LUNA G., ORTOLEIA P., REVELLI M., TRANFAGLIA N. (1983), *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo*, Tomo 2, La Nuova Italia, Firenze.
- DEON V. (1986), *Analisi linguistica di alcuni manuali di storia per la scuola dell'obbligo* in S. Cargnel, G.F. Colmelet, V. Deon, *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), pp. 183-197.
- DEON V. (1992), *A volte le parole cambiano la storia*, in "I viaggi di Erodoto", 17 settembre, pp. 158-167.
- DEON, V. (1996), *L'aspetto linguistico della trasposizione di testi storici*, in "La Didattica", 2 (3), pp. 102-107.
- DEON V. (1997), *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale* in R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testi, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 41-60.
- DEFTERMAN D.K., STERNBERG R.J. (a cura di) (1982), *How and How much Can Intelligence Be Increased*, Ablex, Norwood, N.J.
- DIAMOND J. (2005), *Collapse. How Societies Choose to Fail or Succeed*, Penguin Books, New York (trad. it. *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino 2014).
- Documento elaborato dalla *Commissione incaricata della realizzazione del programma per l'attuazione progressiva, nel prossimo quinquennio, del riordino dei cicli scolastici*, allegato al *Programma quinquennale di attuazione della riforma dei cicli scolastici del 3 novembre 2000*.
- DRAY W.H. (1983), *Alcune riflessioni sul narrativismo e sui suoi problemi* in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano, pp. 187-195.
- FEBVRE L. (1966), *Studi su Riforma e Rinascimento e altri scritti di metodo e di geografia storica*, Einaudi, Torino.
- FEBVRE L. (1976), *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino.
- FERRERI S. (1997), *Le ragioni di una scelta* in R. Calò, S. Ferreri, *Il testo fa scuola. Libri di testi, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. IX-XI.
- FRABNONI F. (2006), *Didattica e apprendimento*, Sellerio, Palermo.
- GARDIN J-C., BORGHETTI M.N. (1995), *L'architettura dei testi storiografici*, CLUEB, Bologna.
- GARDINER P. (1952), *The Nature of Historical Explanation*, Oxford University Press (trad. it. *La spiegazione storica*, Armando, Roma 1978).
- GARNER R., ALEXANDER P.A. (a cura di) (1994), *Beliefs about text and instruction with text*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- GENOVESE L. (1974), *Comprensione di termini e concetti storici*, in "Scuola e città", 3, pp. 106-117.

- GHIDOTTI G. (1998), *Concettualizzare in storia*, in “La Didattica”, 4 (4), pp. 108-115.
- GHIDOTTI G. (1999), *La centralità delle operazioni cognitive*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 3-4, pp. 131-134.
- GILL R.B. (2000), *The Great Maya Droughts: Water, Life, and Death*, University of New Mexico Press, Albuquerque.
- GOLDIN D. (a cura di) (1981), *Teoria e analisi del testo*, Atti del V Convegno interuniversitario di studi (Bressanone, 1977), Cleup, Padova.
- GOLDMAN S.R. (1997), *Learning from texts: Reflections on the past and suggestions for the future*, in “Discourse Processes”, 23, pp. 357-398.
- GOLDMAN S.R., VARMA S. (1995), *CAPing the construction-integration model of discourse comprehension* in C. Weaver, S. Mannes, C. Fletcher (a cura di), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 337-358.
- GREENE S. (1993), *The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course*, in “Research in the Teaching of English”, 27, pp. 46-75.
- GRENDI E. (1979), *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni storici”, 41, pp. 698-707.
- GRENDI E. (1981), *Lo storico e la didattica incosciente (Replica a una discussione)*, in “Quaderni storici”, 46, pp. 338-346.
- GUANCI V. (a cura di) (2014), *Formazione storica ed educazione linguistica. Il testo storico: comprensione e insegnamento*, Cenacchi Editore, Medicina (Bo).
- GUARRACINO S. (1983), *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per gli insegnanti di scuola media e superiore*, Editori Riuniti, Roma.
- GUARRACINO S., RAGAZZINI D. (1980), *Storia e insegnamento della storia: problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano.
- GUREVIČ A.JA. (1983), *La storia, dialogo con gli uomini delle età passate* in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano, pp. 231-237.
- HODELL D.A., CURTIS J.H., M. BRENNER (1995), *Possible role of climate in the collapse of Classic Maya civilization*, in “Nature”, 375, pp. 391-394.
- HOLTUS G., METZELTIN M., SCHMITT C. (a cura di) (1988), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band/vol. IV, Niemeyer, Tübingen.
- Indicazioni nazionali per i Piani di studio della Scuola secondaria di 1° grado allegati al D. Lgs. N. 59 del 19 febbraio 2004, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione settembre 2007.*
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, settembre 2012.*
- Indirizzi per l'attuazione del curricolo, 28 febbraio 2001.*
- INTRAVERSATO A., LUCISANO P. (2013), *Gli anni di Eco. Riflessioni sull'uso di prove strutturate con risposte chiuse e aperte a margine di una ricerca sulla comprensione della lettura*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 7, pp. 23-43 <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/466> (consultato in data 12/04/2016).
- INVALSI, (2013), *Quadro di Riferimento della Prova di Italiano nell'obbligo di istruzione* (versione aggiornata al 02.04.2013) https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf (consultato in data 12/06/2015).

- JACOTT L., CARRETERO M. (1993), *Historia y relato. La comprensión de agentes históricos en el “descubrimiento” de (“encuentro” con) América*, in “Substratum”, I (2), pp. 21-35.
- KAMIL M.L., MOSENTHAL P.B., PEARSON P.D., BARR R. (a cura di) (2000), *Handbook of reading research*, vol. III, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- KINTSCH W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KINTSCH W., KOSMINSKY E., STREBY W.J., MCKOON G., KEENAN J.M. (1975), *Comprehension and recall as a function of content variables*, in “Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, 14, pp. 196-214.
- KINTSCH W., VAN DIJK T. (1978), *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, in “Psychological Review”, 5 (85), pp. 365-394.
- KOSELLECK R. (1979), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt (trad. it. *Futuro Passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986).
- KUHN T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago (trad. it *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1992).
- LA BERGE D., SAMUELS S.J. (a cura di) (1977), *Basic processes in reading perception and comprehension*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- LANTHALER F. (a cura di) (1997), *Jugend und Geschichte/ I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtseins/Un’indagine sulla coscienza storica*, Pädagogisches Institut/ Istituto Pedagogico/ Istitut Pedagogich, Bolzano.
- LASTRUCCI E. (1989), *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in “Scuola e Città”, 11, pp. 465-480.
- LASTRUCCI E. (1993), *L’insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia*, in “Cadmò”, anno 1, n. 2, pp. 77-93.
- LASTRUCCI E. (1998), *Gli adolescenti europei e la storia: primi risultati di una grande indagine comparativa*, in “Cadmò”, 17-18, pp. 63-84.
- LASTRUCCI E., VIANA L. (1989a), *Prosa storica e comprensione della lettura (I)*, in “La ricerca”, 15 ottobre, pp. 5-14.
- LASTRUCCI E., VIANA L. (1989b), *Prosa storica e comprensione della lettura (II)*, in “La ricerca”, 15 novembre, pp. 4-15.
- LAVINIO C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAVINIO C. (2000), *Tipi testuali e processi cognitivi* in F. Camponovo, A. Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/quaderni/11_Cristina%20Lavinio%20Tipi%20testuali%20e%20processi%20cognitivi.pdf (consultato in data 12/04/2016, pp. 125-144).
- LAVINIO C. (2004), *Comunicazione linguaggi disciplinari. Per una educazione linguistica trasversale*, Carocci Editore, Roma.
- LAVINIO C. (2011), *Scrivere testi narrativi* in M.T. Calzetti, L. Panzeri Donaggio (a cura di), *Educare alla scrittura*, LEND Edizioni http://www.lend.it/italia/images/archives/lend/documenti/archivio_quaderni/LAVINIO%20Scrivere%20testi%20narrativi.pdf (consultato in data 12/04/2016).
- LAVINIO C. (2014), *Dalla comprensione alla produzione dei testi per parlare di storia in V. Guanci (a cura di), Formazione storica ed educazione linguistica. Il testo storico: comprensione e insegnamento*, Cenacchi Editore, Medicina (Bo), pp. 79-96.
- LAVINIO C., *Lineamenti di linguistica del testo. Testo e testi* http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_3_lineamenti_linguistica_testo.pdf (consultato in data 12/06/2014).

- LE GOFF J. (1981), «Storia», in *Enciclopedia Einaudi*, vol. XIII: Società-Tecnica, Einaudi, Torino, pp. 566-670.
- LE GOFF J. (1991), *Ricerca e insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- LEE C.D., SPRATLEY A. (2010), *Reading in the disciplines and the challenges of adolescent literacy*, Carnegie Corporation of New York, New York.
- LEE M. (2013), *Promoting historical thinking using the explicit reasoning text*, in “The Journal of Social Studies Research”, 37, pp. 33-45.
- LEGNANI M. (1989), *Riflessioni su storiografia e romanzo in prospettiva novecentesca* in R. Bigazzi (a cura di) *I racconti di Clío. Tecniche narrative della storiografia. Atti del Convegno di studi Arezzo 6-8 novembre 1986*, Nistri-Lischi, Pisa, pp. 241-266.
- LOTTI P. (a cura di) (2015), *Formazione storica ed educazione linguistica nell’età della multimedialità digitale. Insegnare a scrivere testi in storia*, Cenacchi Editore, Bologna.
- LUCISANO P. (1989a), *Hai capito?* in M. Corda Costa (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Loescher, Torino, pp. 46-55.
- LUCISANO P. (1989b), *Leggibilità e lettura* in M. Corda Costa (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Loescher, Torino, pp. 93-104.
- LUCISANO P. (1992), *Misurare le parole*, Kepos, Roma.
- LUCISANO P., PIEMONTESE M.E. (1988), *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in “Scuola e città”, 3, pp. 110-123.
- LUCISANO P., SALERNI, A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- LUMBELLI L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari.
- MANDL H., STEIN N.L., TRABASSO T. (a cura di) (1984), *Learning and comprehension of text*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- MANDLER J.M., JOHNSON N.S. (1977), *Remembrance of things parsed. Story structure and recall*, in “Cognitive Psychology”, 9, pp. 111-151.
- MANZOTTI E. (1982), «*Ho dimenticato qualche cosa?*»: una guida al descrivere in M. Bertinetto (a cura di), *Insegnare stanca: esercizi e proposte per l’insegnamento dell’italiano*, Il Mulino, Bologna, pp. 119-180.
- MAROSTICA F. (2009), *Analisi della disciplina storia* in F. Marostica, *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, Format Libri, Bologna, pp. 15-34 <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2009%20marostica%20cap02%20risorse%20STORA.pdf> (consultato in data 10/06/2016).
- MAROSTICA F. (2009), *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, Format Libri, Bologna.
- MARROU H.I. (1954), *De la connaissance historique*, Seuil, Paris (trad. it. *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1988).
- MASTRORILLI A., PETITTA L., BORGOGNI L., STECA P. (2004), *L'ABC del programma SPSS. Come avviarsi alla pratica del pacchetto statistico*, Franco Angeli, Milano.
- MATTOZZI I. (1978), *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L’insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in “Italia Contemporanea”, 131, pp. 63-79.
- MATTOZZI I. (a cura di) (1990), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (Ra).
- MATTOZZI I. (1990), *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in I. Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (Ra), pp. 11-41.

- MATTOZZI I. (1992), *Che il piccolo storico sia!* in “I viaggi di Erodoto”, 16, pp. 168-180 http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Storia_locale/ilpiccolostorico.pdf (consultato in data 16/04/2016).
- MATTOZZI I. (1995), *La mediazione didattica in storia. Una riflessione critica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Polaris, Fiesole (Fi).
- MATTOZZI I. (1996), *Le descrizioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica*, in “La Didattica”, 2, pp. 109-115.
- MATTOZZI I. (1998), *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica* in A. Mengazzi (a cura di), *Fare storia con l’archeologia. Raccolta di testi delle lezioni di aggiornamento per insegnanti*, Quaderni del museo I, Museo di scienze archeologiche e d’arte. Dipartimento di scienze dell’antichità dell’Università di Padova, pp. 129-138 http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Ricerca_storico_didattica/Pensare_concetto_fonte_mattozzi.pdf (consultato in data 12/04/2016).
- MATTOZZI I. (2001), *Imparare storia in biblioteca. Un modo per formare lettori di storia*, in “Biblioteche oggi” supplemento “Lo sfogliolibro”, 6, pp. 41-46.
- MATTOZZI I. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo* in S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest’anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Assessorato all’Istruzione e Cultura della Regione Valle d’Aosta, Aosta, pp. 47-75.
- MATTOZZI I. (2007), *La trasposizione didattica nell’insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola* in R.M. Ávila Ruiz, R. López Axturra, E.F. de Larrea (a cura di), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao, pp. 451-468 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290254> (consultato in data 10/06/2016).
- MATTOZZI I. (2013a), *Rendere comprensibile la storia è possibile* in AA.VV. *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, I Quaderni di Clio ’92, n. 12, pp. 53-59.
- MATTOZZI I. (2013b), *Competenze linguistiche per la storia o competenze storiche per l’italiano?* in A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 381-397.
- MATTOZZI I. (2014), *Come insegnare a comprendere i testi storici* in V. Guanci (a cura di), *Formazione storica ed educazione linguistica. Il testo storico: comprensione e insegnamento*, Cenacchi Editore, Medicina (Bo), pp. 15-47.
- MATTOZZI I., *Operazioni cognitive e conoscenze storiche: un esempio da un manuale*, <http://digilander.libero.it/retestoria/materiali/esempiodamanuale.htm> (consultato in data 12/04/2016).
- MATTOZZI I., DI TONTO G. (a cura di) (2000), *Insegnare storia* (CD Rom), MPI Università di Bologna, Roma-Bologna.
- MC NAMARA D.S., KINTSCH W. (1996), *Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence*, in “Discourse Processes”, 22, pp. 247-288.
- MCKEOWN M.G., BECK I.L., SINATRA G.M., LOXTERMAN J.A. (1992), *The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension*, in “Reading Research Quarterly”, 27, pp. 79-93.
- MENGAZZI A. (a cura di) (1998), *Fare storia con l’archeologia. Raccolta di testi delle lezioni di aggiornamento per insegnanti*, Quaderni del museo I, Museo di scienze archeologiche e d’arte. Dipartimento di scienze dell’antichità dell’Università di Padova.
- MOFFETT J. (1983), *Teaching the universe of discourse*, Houghton Mifflin, Boston.

- MOFFETT J., MC ELHENEY K.P. (a cura di) (1966), *Point of view*, New American Library, New York.
- MORTARA GARAVELLI B. (1988), *Italianisch: Textsorten. Tipologia dei testi* in G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Band/vol. IV, Niemeyer, Tübingen, pp. 157-168.
- NELSON K. (1974), *Concept Word and Sentence: Interrelation in Acquisition and Development*, in "Psychological Review", 81, pp. 267-285.
- NOLEN S.B. (1995), *Effects of a visible author in statistics texts*, in "Journal of Educational Psychology", 87, pp. 47-65.
- NOLEN S.B., JOHNSON-CROWLEY N., WINEBURG S.S. (1994), *Who is this "I" person anyway? The presence of a visible author in statistical text* in R. Garner, P.A. Alexander (a cura di), *Beliefs about text and instruction with text*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 41-56.
- PANIGHEL D. (2000), *La grammatica della storia*, Polaris, Faenza (Ra).
- PAXTON R.J. (1997), *"Someone with like a life wrote it": The effects of a visible author on high school history students*, in "Journal of Educational Psychology", 89, pp. 235-250.
- PAXTON R.J. (1999), *A deafening silence: History textbooks and the students who read them*, in "Review of Educational Research", 69 (3), pp. 315-339.
- PAXTON R.J. (2002), *The influence of author visibility on high school students solving a historical problem*, in "Cognition and Instruction", 20 (2), pp. 197-248.
- PENONCINI E. (1991), *Il libro di testo nell'insegnamento della storia*, in "Scuola e didattica", 13, pp. 49-64.
- PERELMAN C. (1983), *L'argomentazione nel discorso storico* in G. De Luna, P. Ortoleia, M. Revelli, N. Tranfaglia, *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo*, Tomo 2, Firenze, La Nuova Italia, pp. 850-860.
- PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L. (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it. *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino 2013).
- PERFETTI C.A., BRITT M.A., ROUET J-F., GEORGI M.C., MASON R.A. (1994), *How students use texts to learn and reason about historical uncertainty* in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 257-283.
- PERILLO E. (1996), *Le narrazioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica*, in "La Didattica", 3, pp. 104-109.
- PERILLO E. (1997), *L'argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico*, in "La Didattica", 3, pp. 94-104.
- PETERSON L., HAUGH G. (2005), *Climate and the Collapse of Maya Civilization. A series of multi-year droughts helped to doom an ancient culture*, in "American Scientist", 93, pp. 322-329.
- PIEMONTESE M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- POPPER K.R. (1945), *The Open Society and Its Enemies* (trad. it. *La Società aperta e i suoi nemici*, vol. 2, Armando, Roma, 1974).
- PORAT D. (2004), *It's not written here, but this is what happened: Students cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict*, in "American Educational Research Journal", 41 (4), pp. 963-996.
- PRESA S. (a cura di) (2004), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, Aosta.
- Progetto di riforma dei cicli scolastici*, 14 gennaio 1997.

- RABITTI M.T. (2014), *La descrizione nel testo storico* in V. Guanci (a cura di), *Formazione storica ed educazione linguistica. Il testo storico: comprensione e insegnamento*, Cenacchi Editore, Medicina (Bo), pp. 49-61.
- RABITTI M.T., BRIONI G., FARRUGGIA E. (2008), *Descrivere le civiltà. Repertorio di testi descrittivi per costruire quadri di civiltà del Mondo Antico*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg).
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).*
- Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella scuola primaria*, 9 ottobre 2002.
- VARÓN GABAI R. (2004), *Entrevista al Dr. Nathan Wachtel*, in "Colonial Latin American Review", 13:1, pp. 145-153.
- RICŒUR P. (1983), *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*, Seuil, Paris (trad. it. *Tempo e racconto*, Vol. I, Jaca Book, Milano 1983).
- RICUPERATI G. (1977), *L'uso dei testi didattici e dei manuali* in D. Carpanetto, G. Ricuperati, R. Cerrato, F. Gastaldi, *Editoria e insegnamento della storia*, in "Italia Contemporanea", 128 http://www.italia-resistenza.it/wp-content/uploads/ic/RAV0053532_1977_126-129_22.pdf (consultato in data 16/04/2016, pp. 77-81).
- RICUPERATI G. (1982a), *Storiografia e insegnamento della storia*, in "Passato e presente", 2, pp. 183-200.
- RICUPERATI G. (1982b), *La mediazione didattica*, in "Riforma della scuola", n. 9-10, pp. 48-52.
- ROMANI W. (1992), *Tipologia testuale e testo argomentativo* in A. Colombo (a cura di), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), pp. 11-57.
- ROMBI M. (2013), *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado*, Nuova Cultura, Roma.
- ROSSI P. (1956), *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in "Rivista di filosofia", XLVII, pp. 22-36 (prima parte), pp. 165-177 (seconda parte).
- ROSSI P. (a cura di) (1983), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano.
- ROUET J.F., FAVART M., BRITT M.A., PERFETTI, C.A. (1997), *Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise*, in "Cognition and instruction", 15, pp. 85-106.
- ROUSSEAU J.J. (1762), *Émile ou De l'éducation* (trad. it. *Emilio ovvero dell'educazione*, Laterza, Bari 1979).
- RUMELHART D.E. (1977), *Understanding and summarizing brief stories* in D. La Berge, S.J. Samuels (a cura di), *Basic processes in reading perception and comprehension*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 265-303.
- RUMELHART D.E. (2011), *Schemi e conoscenza* in D. Corno, G. Pozzo (a cura di), *Mente, linguaggio e apprendimento*, Lend http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/RUMELHART%20Schemi%20e%20conoscenza.pdf (consultato in data 16/04/2016, pp. 1-26).
- RUMELHART D.E., ORTONY A. (1977), *The Representation of Knowledge in Memory* in R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E. Montague (a cura di), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 99-135.
- RÜSEN J. (1983), *Narratività e modernità nella storia* in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano, pp. 197-204.
- SALVEMINI G. (1966), *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano.
- SALVEMINI G. (1978), *Storia e scienza* in G. Agosti, A. Galante Garrone (a cura di), *Opere scelte*, vol. VIII: Scritti vari (1900-1957), Feltrinelli, Milano, pp. 135-196.

- SANGUINETI E. (1997), *Ci sono altri modi per insegnare letteratura che non siano il manuale di storia letteraria e l'antologia?* in R. Calò, S. Ferreri, *Il testo fa scuola. Libri di testi, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 33-40.
- SCARANO E. (2004), *La voce dello storico: a proposito di un genere letterario*, Liguori, Napoli.
- SCHANK R.C. (1982), *Reading and understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ (trad. it. *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza Artificiale*, La Nuova Italia, Firenze 1992).
- SCHLEPPEGRELL M.J., ACHUGAR M., OTEÍZA T. (2004), *The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language*, in "Tesol Quarterly", 38 (1), pp. 67-93.
- SCHOLES R. (1985), *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, Yale, New Haven.
- SCHWAB J.J., LANGE L.H., WILSON G.C., SCRIVEN M. (1971), *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.
- SCHWARZE C. (1982), «*Quel ramo del lago di Como*»: *uno strumentario concettuale per l'analisi dei testi descrittivi* in M. Bertinetto (a cura di), *Insegnare stanca: esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*, Il Mulino, Bologna, pp. 79-117.
- SEGRE C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- SHAPIRO A.M. (2004), *How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research*, in "American Educational Research Journal", 41(1), pp. 159-189.
- STAHL S.A., HYDN C.R., BRITTON B.K., MCNISH M.M., BOSQUET, D. (1996), *What happens when students read multiple source documents in history?* in "Reading Research Quarterly", n. 4, pp. 430-456.
- STEELE B. (2008), *Thomas Jefferson's gender frontier*, in "The Journal of American History", 95 (1), pp. 17-42.
- STONE L. (1979), *The revival of narrative: reflections on a new old history*, in "Past and Present", n. 85, pp. 3-24 (trad. it. a cura di R. Zorzi in "Comunità", pp. 1-25, 1981).
- TARPINO A. (1984), *Raccontare storie: la narrazione del tempo nella storiografia*, in "Quaderni piacentini", 14, pp. 3-17.
- TIERNEY R.J., SHANAHAN T. (1991), *Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes* in R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (a cura di), *Handbook of reading research*, Vol. II, Longman, NY, pp. 246-280.
- TODOROV T. (1982), *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Seuil, Paris (trad. it. *La Conquista dell'America. Il problema dell'«Altro»*, Einaudi, Torino 2014).
- TOPOLSKI J. (1983), *Il carattere scientifico della storiografia e i suoi limiti* in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano, pp. 159-183.
- TOPOLSKI J. (1996), *Jak sie pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej* (trad. it. *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, B. Mondadori, Milano 1997).
- TORNATORE L. (1971), *Prefazione* a J.J. Schwab, L.H. Lange, G.C. Wilson, M. Scriven, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.
- TOSH J. (1984), *The Pursuit of History. Aims, methods and new directions in the study of modern history*, Pearson, Edinburgh (trad. it. *Introduzione alla ricerca storica*, La Nuova Italia, Firenze 1989).
- TRABASSO T., SECCO T., VAN DEN BROEK P. (1984), *Causal cohesion and story coherence* in H. Mandl, N. L. Stein, T. Trabasso (a cura di), *Learning and comprehension of text*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 83-111 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214147.pdf> (consultato in data 12/04/2016).

- TWYMAN T., TINDAL G. (2006), *Using a computer-adapted, conceptually based history text to increase comprehension and problem-solving skills of students with disabilities*, in "Journal of Special Education Technology", 21 (2), pp. 5-16.
- VERTECCHI B., AGRUSTI G. (2008), *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Bari.
- VEYNE P. (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, Paris (trad. it. *Come si scrive la storia*, Laterza, Bari 1973).
- VOSS J.F., CARRETERO M., KENNET J., SILFIES, L.N. (1994), *The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning* in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 403-429.
- WACHTEL N. (1971), *La Vision des vaincus*, Gallimard, Paris (trad. it. *La visione dei vinti: gli Indios del Perú di fronte alla conquista spagnola (1530-1570)*, Einaudi, Torino 1977).
- WADE S.E., MOJE E.B. (2000), *The role of text in classroom learning* in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (a cura di), *Handbook of reading research*, vol. III, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 609-627.
- WEAVER C., MANNES S., FLETCHER C. (a cura di) (1995), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- WEINRICH H. (1964), *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Kohlhammer, Stuttgart (trad. it. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Il Mulino, Bologna 1978).
- WERLICH E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- WHITE H. (1983), *La questione della narrazione nella teoria contemporanea della storiografia* in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano, pp. 33-78.
- WINCH P. (1983), *La rappresentazione del mondo da parte dello storico* in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano, pp. 247-263.
- WINEBURG S.S. (1991), *On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy*, in "American Educational Research Journal", 28, 3, pp. 495-519.
- WINEBURG S.S. (1998), *Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts*, in "Cognitive Science", 22, pp. 319-346.
- WINEBURG S.S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts*, Temple University Press, Philadelphia.
- ZINGARELLI N. (2013), *Vocabolario della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna.

APPENDICE

Prova di comprensione della lettura 1

Leggi con attenzione il testo che segue.

Nel 1532 gli spagnoli diedero inizio alla Conquista del Perù; in questo paese il popolo inca aveva formato un grande impero e sottomesso altri popoli.

Le popolazioni indigene (chiamate genericamente "indios" dagli europei) si opposero alla dominazione degli spagnoli, ma furono rapidamente battute. Ne è una testimonianza la vicenda riportata nel brano seguente, che vede protagonisti Manco, un inca, e due conquistadores spagnoli, Francisco Pizarro e Diego de Almagro.

In Perù, l'animatore della prima grande rivolta contro gli spagnoli fu Manco H inca, uno dei figli di Huayna Capac.

5 Nato nel 1515, nel 1530 Manco era ancora troppo giovane per prender parte alla guerra civile che contrapponeva i suoi due fratelli Atahuallpa e Huascar: tuttavia, apparteneva alla fazione che appoggiava il secondo. Negli anni 1532-1533, all'arrivo degli spagnoli, Manco cominciò a collaborare con loro: in realtà vedeva in loro degli alleati che gli avrebbero permesso di lottare contro Atahuallpa: così, anziché opporsi alla marcia di Pizarro, strinse alleanza con lui.

10 Dopo l'esecuzione di Atahuallpa, Pizarro chiamò a succedergli Tupac Huallpa, un altro fratello di Huascar: in effetti, la nomina di un nuovo imperatore aveva lo scopo di prolungare le guerre civili tra gli indios e di portare a termine più facilmente la Conquista grazie a un Inca legato agli spagnoli. Ma il «regno» di Tupac Huallpa durò poco: l'imperatore venne avvelenato su istigazione di uno dei generali di Atahuallpa. Allora Pizarro scelse Manco per il ruolo di Inca fantoccio.

15 Dal 1533 al 1536, Manco fece tutto il possibile per rispettare scrupolosamente l'alleanza conclusa con Pizarro. La sua situazione era, tuttavia, paradossale: da un lato, riceveva – in teoria – gli onori riservati all'Inca; dall'altro, gli spagnoli, sempre avidi d'oro, gli infliggevano le umiliazioni più scottanti. Venne imprigionato due volte; venne coperto di catene; le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto gli occhi le sue donne. I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente e ora pubblicamente insultato, e rifiutavano di inginocchiarsi davanti a lui.

25 Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge: «Credevo fossero gente piena di benevolenza, inviata da Dio, ma dalle prove che mi hanno dato da quando hanno invaso le mie terre, essi sono figli del demonio».

30 Per recuperare la libertà, Manco si prese gioco della cupidigia degli spagnoli: con il pretesto di andare a cercare una statua d'oro massiccio, poté allontanarsi da Cuzco e raggiungere la valle di Yucaj. Il momento sembrava favorevole alla rivolta: le forze spagnole erano indebolite dall'assenza di Almagro, partito alla conquista del Cile, e Francisco Pizarro si trovava a Lima: Cuzco era difesa soltanto da una piccola guarnigione. Manco radunò un'armata di circa cinquantamila uomini.

L'assedio dell'ex capitale inca durò oltre un anno, dal marzo 1536 all'aprile 1537, ma gli spagnoli riuscirono a impadronirsi della cittadella¹ di Sacsahuaman: Manco fu costretto ad allentare la morsa.

35 Quali le cause di questa sconfitta? Titu Cusi riferisce che i luogotenenti di Manco gli rimproveravano l'eccessivo temporeggiare. E non si può escludere che l'Inca, troppo sicuro per la superiorità numerica, abbia tardato nell'approfittare dei propri successi iniziali. Tuttavia, aveva dato prova d'un notevole spirito di adattamento perfezionando l'armamento e la tattica delle proprie truppe sulla base delle nuove condizioni di lotta. Nonostante ciò, la
40 strategia indigena rimase impastoiata in tradizioni che si rivelarono nefaste: per esempio, gli indios attaccavano con la luna piena, momento favorevole alla cavalleria spagnola. D'altra parte, anche la superiorità numerica comportava degli inconvenienti: infatti, Manco disponeva soltanto di un esercito improvvisato, privo di addestramento e appesantito da una massa di donne e bambini per i quali era difficile provvedere all'approvvigionamento.
45 Infine, c'era il problema degli indios che collaboravano con gli invasori. Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente e che varie tribù si erano alleate spontaneamente agli spagnoli.

Dopo il fallimento dell'assedio di Cuzco, Manco modificò la propria strategia: rinunciò ad organizzare la rivolta generale e iniziò una guerra di scaramuccia trincerandosi sulla
50 montagna.

Proprio in quel periodo, Almagro tornò dal Cile con il suo esercito e prese a contestare il potere a Pizarro: Manco tentò di approfittare di questa rivalità e cominciò a negoziare con i due, contemporaneamente. Ma nel luglio 1537, Almagro si impadronì di Cuzco e della maggior parte del Perú. Prima di marciare su Lima, contro Pizarro, Almagro rivolse le armi
55 contro Manco: gli indios vennero battuti un'altra volta e Manco dovette ritirarsi nel profondo della montagna, a Vitcos, che fu dal 1537 il centro della resistenza inca.

Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l'antica tradizione imperiale. Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco esorta gli indios a rinnegare la falsa religione che gli spagnoli si sforzano d'imporre loro. Nel caso che gli indios
60 siano costretti ad assistere a cerimonie cristiane con la violenza, fingano di obbedire, restando però segretamente fedeli agli dèi tradizionali.

Per tutta la durata del suo regno, Manco non diede tregua agli spagnoli e moltiplicò le spedizioni punitive contro gli indios che collaboravano con loro.

Per eliminare la dissidenza di Manco, gli spagnoli ricorsero alle trattative, alle
65 spedizioni militari, alle manovre politiche. All'Inca ribelle contrapposero un nuovo Inca fantoccio: il ruolo venne affidato a un fratello di Manco, Paullu.

La presenza a Cuzco di un Inca rivale determinò l'adesione d'un certo numero di indios che disertarono il campo di Manco.

Dal canto suo, Manco cercò di trarre profitto dai contrasti che dividevano gli spagnoli,
70 ma questa politica si dimostrò funesta. Dopo la sconfitta di Almagro il giovane, alcuni suoi sostenitori si rifugiarono a Vitcos: Manco li accolse favorevolmente, ma venne ben presto assassinato (1545) dagli stessi cui aveva accordato protezione.

Lo Stato neoinca sopravvisse per un'altra dozzina di anni, fino al 1572.

(da Wachtel, N., (1977), *La visione dei vinti: gli Indios del Perú di fronte alla conquista spagnola*, Einaudi, pp. 275-282)

¹Fortezza dove si trovano le principali difese della città di Cuzco.

PROVA 1

Rispondi ora alle domande che seguono. Se vuoi, puoi rileggere il testo per rispondere.

1. Il brano che hai appena letto racconta fatti che si sono svolti

- A. in Bolivia.
- B. in Perú.
- C. in Cile.
- D. in Spagna.

2. Quando arrivarono gli spagnoli, qual era la capitale dell'impero inca?

.....

3. Metti in ordine cronologico le frasi riportate sotto inserendo nel quadratino a fianco di ciascuna un numero da 2 a 11. Il numero 1, che indica il fatto che è accaduto per primo, è già stato inserito.

- | | |
|---|---|
| A. <input type="checkbox"/> Manco viene imprigionato e umiliato dagli spagnoli. | F. 1 Nascita di Manco H inca. |
| B. <input type="checkbox"/> Manco si rifugia a Victos con i suoi fedeli. | G. <input type="checkbox"/> Manco collabora con gli spagnoli. |
| C. <input type="checkbox"/> Manco viene assassinato. | H. <input type="checkbox"/> Pizarro nomina Manco nuovo Inca. |
| D. <input type="checkbox"/> Scoppia la guerra civile tra Atahuallpa e Huascar. | I. <input type="checkbox"/> Almagro, di ritorno dal Cile, lotta contro Manco. |
| E. <input type="checkbox"/> Fallimento dell'assedio di Cuzco da parte di Manco. | L. <input type="checkbox"/> Manco inizia a combattere gli spagnoli. |
| | M. <input type="checkbox"/> Gli spagnoli iniziano la Conquista. |

4. Nel brano si parla di guerra civile (riga 4). La guerra civile è una guerra tra cittadini

- A. di religione diversa.
- B. di una stessa razza.
- C. di partiti politici diversi.
- D. di una stessa nazione.

5. Gli indios che vivevano nell'impero erano tutti inca?

- A. Sì.
- B. No.

Spiega la tua risposta e ricopia dal testo che hai letto la frase che te lo ha fatto capire.

Perché.....

.....

Frase del brano:

.....

6. All'inizio Manco H inca collaborò con gli spagnoli (riga 6), perché?

.....

.....

7. Inca (con la lettera iniziale maiuscola) è il nome usato per indicare:

- A. l'imperatore degli inca.
- B. un inca legato agli spagnoli.
- C. ogni nobile inca.
- D. il luogo sacro per gli inca.

8. Perché è Pizarro, uno spagnolo, ad effettuare la nomina di Tupac Huallpa come nuovo Inca dopo la morte di Atuahualpa (riga 9)?

- A. Gli inca non riuscivano a mettersi d'accordo tra loro.
- B. Gli inca si fidavano del buon giudizio di Pizarro.
- C. Gli spagnoli avevano ormai sottomesso gli inca.
- D. Gli dèi degli inca volevano che fosse Pizarro a scegliere.

9. Dopo l'esecuzione di Atuahualpa (riga 9), Pizarro nominò come nuovo Inca Tupac Huallpa anche perché era legato agli spagnoli. Cosa vuol dire "legato agli spagnoli"?

.....

.....

.....

10. Perché Manco H inca viene definito "Inca fantoccio" (riga 14)?

- A. Perché discendeva dal dio Inca fantoccio.
- B. Perché non era mai stato un abile guerriero.
- C. Perché era molto arretrato culturalmente.
- D. Perché doveva agire come piaceva agli spagnoli.

11. Perché tra il 1533 e il 1536 i nobili indigeni si rifiutavano di inginocchiarsi davanti a Manco H inca (righe 20-22)?

- A. Perché riservarono questo onore solo agli spagnoli, che erano considerati dèi viventi.
- B. Perché Manco era stato imprigionato e umiliato e non avevano più rispetto per lui.
- C. Perché si erano resi conto che Manco non era il legittimo erede di Huayna Capac.
- D. Perché Manco li aveva derubati delle loro ricchezze per darle agli spagnoli.

12. Di cosa approfittò Manco per recuperare la libertà e dirigersi nella valle di Yucay (righe 26-28)?

- A. Dell'aiuto di alcuni indios.
- B. Della guerra scoppiata tra Pizarro e Almagro.
- C. Della complicità di alcuni soldati spagnoli.
- D. Dell'avidità d'oro degli spagnoli.

13. Chi era Titu Cusi?

.....

14. Di seguito sono elencate alcune affermazioni relative all'assedio di Cuzco (1536-1537). In base a quanto hai letto nel testo, indica per ciascuna se è vera o falsa.

		VERO	FALSO
a.	Cuzco è difesa da una piccola guarnigione spagnola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
b.	Gli inca rimangono fedeli alle loro tradizioni militari.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
c.	Gli spagnoli sono numericamente superiori.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
d.	L'esercito di Manco è ben addestrato.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
e.	La luna piena favorisce l'esercito inca.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
f.	Manco porta donne e bambini con sé.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
g.	Alcuni indios si alleano con gli spagnoli.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
h.	Manco approfitta subito delle prime vittorie sugli spagnoli.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

15. Almagro, di ritorno dal Cile, vuole prendere il posto di Pizarro ma, prima, combatte contro Manco (righe 54-55). Perché?

- A. Perché Manco aveva ucciso uno dei suoi fratelli.
- B. Perché Manco si era impadronito delle sue ricchezze.
- C. Perché Manco non si era convertito al cristianesimo.
- D. Perché voleva che Manco non fosse più una minaccia.

16. Da chi fu ucciso Manco H inca?

- A. Da un gruppo di schiavi indios.
- B. Da alcuni nobili inca.
- C. Dal dio dei cristiani.
- D. Da un gruppo di spagnoli.

17. Sia dopo il fallimento dell'assedio di Cuzco sia nell'ultima parte della sua vita, Manco adottò con gli spagnoli la stessa strategia che gli spagnoli avevano adottato inizialmente per sottomettere il suo popolo, quale?

- A. Fece credere loro di voler rinunciare alla lotta.
- B. Cercò di approfittare dei loro contrasti interni.
- C. Tentò di concludere con loro un'alleanza.
- D. Riservò loro tutti gli onori ma, al tempo stesso, li umiliò.

18. L'autore del brano che hai letto ha ricavato alcune informazioni riguardanti l'atteggiamento religioso degli inca e il fallimento dell'assedio di Cuzco dal racconto di

- A. Manco H inca.
- B. Titu Cusi.
- C. Francisco Pizarro.
- D. Diego de Almagro.

19. L'autore del brano che hai appena letto è

- A. uno scrittore che si è basato su fatti reali per scrivere una storia di fantasia.
- B. uno storico che ha ricostruito i fatti a partire da documenti.
- C. un cittadino peruviano che ha riportato per iscritto un antico racconto mitico.
- D. un giornalista che ha assistito personalmente ai fatti accaduti in quel periodo.

20. Rifletti sui tempi e modi verbali utilizzati dall'autore del brano. L'autore è certo oppure no che i fatti che racconta siano realmente accaduti?

- A. Non è certo, infatti usa in prevalenza il passato remoto e l'imperfetto.
- B. E' certo, infatti a volte usa il condizionale e il gerundio.
- C. Non è certo, infatti usa il condizionale e il gerundio.
- D. E' certo, infatti usa in prevalenza il tempo passato remoto e l'imperfetto.

21. Con quale parola potresti sostituire il termine "fazione" (riga 5)?

- A. ordine
- B. setta
- C. gruppo
- D. squadra

22. Con quale parola potresti sostituire il termine "dissidenza" (riga 64)?

- A. opposizione
- B. impertinenza
- C. fortuna
- D. minoranza

23. L'autore del brano ha voluto mostrare gli inca come vittime

- A. di se stessi, perché si lasciarono spaventare dagli spagnoli.
- B. del destino, al quale non ci si può opporre.
- C. degli spagnoli, anche se si opposero con tutte le forze.
- D. degli dèi, che li avevano abbandonati.

24. Quale titolo ti sembra più adatto a rappresentare il contenuto del brano che hai appena letto?

- A. La rivolta di Manco H inca.
- B. La religione degli aztechi.
- C. La guerra civile tra Atahuallpa e Huascar.
- D. La scoperta dell'America meridionale.

La prova è terminata.

Se hai finito prima del tempo, torna indietro e controlla di aver risposto a tutte le domande.

Grazie per la collaborazione!

Prova di comprensione della lettura 1

Leggi con attenzione il testo che segue.

Nel 1532 gli spagnoli diedero inizio alla Conquista del Perú; in questo paese il popolo inca aveva formato un grande impero e sottomesso altri popoli.

Le popolazioni indigene (chiamate genericamente "indios" dagli europei) si opposero alla dominazione degli spagnoli, ma furono rapidamente battute. Ne è una testimonianza la vicenda riportata nel brano seguente, che vede protagonisti Manco, un inca, e due conquistadores spagnoli, Francisco Pizarro e Diego de Almagro.

In Perú, l'animatore della prima grande rivolta contro gli spagnoli fu Manco H inca, uno dei figli di Huayna Capac.

5 Nato nel 1515, nel 1530 Manco era ancora troppo giovane per prender parte alla guerra civile che contrapponeva i suoi due fratelli Atahuallpa e Huascar: tuttavia, apparteneva alla fazione che appoggiava il secondo. Negli anni 1532-1533, all'arrivo degli spagnoli, Manco cominciò a collaborare con loro: in realtà vedeva in loro degli alleati che gli avrebbero permesso di lottare contro Atahuallpa: così, anziché opporsi alla marcia di Pizarro, strinse alleanza con lui.

10 Dopo l'esecuzione di Atahuallpa, Pizarro chiamò a succedergli Tupac Huallpa, un altro fratello di Huascar: in effetti, la nomina di un nuovo imperatore aveva lo scopo di prolungare le guerre civili tra gli indios e di portare a termine più facilmente la Conquista grazie a un Inca legato agli spagnoli. Ma il «regno» di Tupac Huallpa durò poco: l'imperatore venne avvelenato su istigazione di uno dei generali di Atahuallpa. Allora Pizarro scelse Manco per il ruolo di Inca fantoccio.

15 Dal 1533 al 1536, Manco fece tutto il possibile per rispettare scrupolosamente l'alleanza conclusa con Pizarro. La sua situazione era, tuttavia, paradossale: da un lato, riceveva – in teoria – gli onori riservati all'Inca; dall'altro, gli spagnoli gli infliggevano le umiliazioni più scottanti. Venne imprigionato due volte; venne coperto di catene; le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto
20 gli occhi le sue donne. I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente e ora pubblicamente insultato, e rifiutavano di inginocchiarsi davanti a lui.

 Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge: «Credevo fossero gente piena di benevolenza, inviata da colui che essi dicevano essere Dio, ma dalle prove che mi hanno dato da quando hanno invaso le mie terre, essi sono figli del demonio».

25 Per recuperare la libertà, Manco si prese gioco della cupidigia degli spagnoli: con il pretesto di andare a cercare una statua d'oro massiccio, poté allontanarsi da Cuzco e raggiungere la valle di Yucaj. Il momento sembrava favorevole alla rivolta: le forze spagnole erano indebolite dall'assenza di Almagro, partito alla conquista del Cile, e Francisco Pizarro si trovava a Lima: Cuzco era difesa soltanto da una piccola guarnigione. Manco radunò
30 un'armata di circa cinquantamila uomini.

L'assedio dell'ex capitale inca durò oltre un anno, dal marzo 1536 all'aprile 1537, ma gli spagnoli riuscirono a impadronirsi della cittadella¹ di Sacsahuaman: Manco fu costretto ad allentare la morsa.

Quali le cause di questa sconfitta? Titu Cusi riferisce che i luogotenenti di Manco gli rimproveravano l'eccessivo temporeggiare. E non si può escludere che l'Inca, troppo sicuro per la superiorità numerica, abbia tardato nell'approfittare dei propri successi iniziali. Tuttavia, aveva dato prova d'un notevole spirito di adattamento perfezionando l'armamento e la tattica delle proprie truppe sulla base delle nuove condizioni di lotta. Nonostante ciò, la strategia indigena rimase impastoiata in tradizioni che si rivelarono nefaste: per esempio, gli indios attaccavano con la luna piena, momento favorevole alla cavalleria spagnola. D'altra parte, anche la superiorità numerica comportava degli inconvenienti: infatti, Manco disponeva soltanto di un esercito improvvisato, privo di addestramento e appesantito da una massa di donne e bambini per i quali era difficile provvedere all'approvvigionamento. Infine, c'era il problema degli indios che collaboravano con gli invasori. Non dobbiamo dimenticare che la conquista inca era relativamente recente e che varie tribù si erano alleate spontaneamente agli spagnoli.

Dopo il fallimento dell'assedio di Cuzco, Manco modificò la propria strategia: rinunciò ad organizzare la rivolta generale e iniziò una guerra di scaramuccia trincerandosi sulla montagna.

Proprio in quel periodo, Almagro tornò dal Cile con il suo esercito e prese a contestare il potere a Pizarro: Manco tentò di approfittare di questa rivalità e cominciò a negoziare con i due, contemporaneamente. Ma nel luglio 1537, Almagro si impadronì di Cuzco e della maggior parte del Perú. Prima di marciare su Lima, contro Pizarro, Almagro rivolse le armi contro Manco: gli indios vennero battuti un'altra volta e Manco dovette ritirarsi nel profondo della montagna, a Vitcos, che fu dal 1537 il centro della resistenza inca.

Nel territorio da lui controllato, Manco continuò l'antica tradizione imperiale. Nella sua *Relación*, Titu Cusi pone in bocca a suo padre un discorso: Manco esorta gli indios a rinnegare la falsa religione che gli spagnoli si sforzano d'imporre loro. Nel caso che gli indios siano costretti ad assistere a cerimonie cristiane con la violenza, fingano di obbedire, restando però segretamente fedeli agli dèi tradizionali.

Per tutta la durata del suo regno, Manco non diede tregua agli spagnoli e moltiplicò le spedizioni punitive contro gli indios che collaboravano con loro.

Per eliminare la dissidenza di Manco, gli spagnoli ricorsero alle trattative, alle spedizioni militari, alle manovre politiche. All'Inca ribelle contrapposero un nuovo Inca fantoccio: il ruolo venne affidato a un fratello di Manco, Paullu.

Dal canto suo, Manco cercò di trarre profitto dai contrasti che dividevano gli spagnoli, ma questa politica si dimostrò funesta. Dopo la sconfitta di Almagro il giovane, alcuni suoi sostenitori si rifugiarono a Vitcos: Manco li accolse favorevolmente, ma venne ben presto assassinato (1545) dagli stessi cui aveva accordato protezione.

Lo Stato neoinca sopravvisse per un'altra dozzina di anni, fino al 1572.

(da Wachtel, N., (1977), *La visione dei vinti: gli Indios del Perú di fronte alla conquista spagnola*, Einaudi, pp. 275-282)

¹Fortezza dove si trovano le principali difese della città di Cuzco.

PROVA 1

Rispondi ora alle domande che seguono. Se vuoi, puoi rileggere il testo per rispondere.

1. Quando arrivarono gli spagnoli, qual era la capitale dell'impero inca?

.....

2. Metti in ordine cronologico le frasi riportate sotto inserendo nel quadratino a fianco di ciascuna un numero da 2 a 7. Il numero 1, che indica il fatto che è accaduto per primo, è già stato inserito.

- | | |
|---|---|
| A. <input type="checkbox"/> Manco viene imprigionato e umiliato dagli spagnoli. | E. <input type="checkbox"/> Gli spagnoli iniziano la Conquista. |
| B. <input type="checkbox"/> Manco viene assassinato. | F. 1 Nascita di Manco H inca. |
| C. <input type="checkbox"/> Manco inizia a combattere gli spagnoli. | G. <input type="checkbox"/> Fallimento dell'assedio di Cuzco. |
| D. <input type="checkbox"/> Manco collabora con gli spagnoli. | |

3. Nel brano si parla di guerra civile (riga 4). La guerra civile è una guerra tra cittadini

- A. di religione diversa.
- B. di una stessa razza.
- C. di partiti politici diversi.
- D. di una stessa nazione.

4. All'inizio Manco H inca collaborò con gli spagnoli (riga 6), perché?

.....

.....

5. Gli indios che vivevano nell'impero erano tutti inca?

- A. Sì.
- B. No.

Spiega la tua risposta e ricopia dal testo che hai letto la frase che te lo ha fatto capire.

Perché.....

.....

Frase del testo

.....

6. Perché è Pizarro, uno spagnolo, ad effettuare la nomina di Tupac Huallpa come nuovo Inca dopo la morte di Atuahualpa (riga 9)?

- A. Gli inca non riuscivano a mettersi d'accordo tra loro.
- B. Gli inca non erano capaci di fare una buona scelta.
- C. Gli inca erano stati ormai sottomessi dagli spagnoli.
- D. Gli inca credevano che quella fosse la volontà degli dèi.

7. Dopo l'esecuzione di Atuahualpa (riga 9), Pizarro nominò come nuovo Inca Tupac Huallpa anche perché era legato agli spagnoli. Cosa vuol dire "legato agli spagnoli"?

.....

.....

.....

8. Perché Manco viene definito "Inca fantoccio" (riga 14)?

- A. Perché discendeva dal dio Inca fantoccio.
- B. Perché non era mai stato un abile guerriero.
- C. Perché era molto arretrato culturalmente.
- D. Perché doveva agire come piaceva agli spagnoli.

9. Perché tra il 1533 e il 1536 i nobili indigeni si rifiutavano di inginocchiarsi davanti a Manco (righe 20-21)?

- A. Perché riservarono questo onore solo agli spagnoli, che erano considerati dèi viventi.
- B. Perché Manco era stato imprigionato e umiliato e non avevano più rispetto per lui.
- C. Perché si erano resi conto che Manco non era il legittimo erede di Huayna Capac.
- D. Perché Manco li aveva derubati delle loro ricchezze per darle agli spagnoli.

10. Di cosa approfittò Manco per recuperare la libertà e dirigersi nella valle di Yucay (riga 25)?

- A. Dell'aiuto di alcuni indios.
- B. Della guerra scoppiata tra Pizarro e Almagro.
- C. Della complicità di alcuni soldati spagnoli.
- D. Dell'avidità d'oro degli spagnoli.

11. Quale rapporto legava Manco H inca e Titu Cusi (righe 56-58)?

.....
.....

12. Di seguito sono elencate alcune affermazioni relative all'assedio di Cuzco (1536-1537). In base a quanto hai letto nel testo, indica per ciascuna se è vera o falsa.

		VERO	FALSO
a.	Gli spagnoli sono numericamente superiori.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	Manco porta con sé donne e bambini.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	La luna piena favorisce l'esercito inca.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	Manco approfitta subito delle prime vittorie sugli spagnoli.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

13. Almagro, di ritorno dal Cile, vuole prendere il posto di Pizarro, ma prima combatte contro Manco (righe 53-54). Perché?

- A. Perché Manco aveva ucciso uno dei suoi fratelli.
- B. Perché Manco si era impadronito delle sue ricchezze.
- C. Perché Manco non si era convertito al cristianesimo.
- D. Perché Manco non doveva più essere una minaccia.

14. Da chi fu ucciso Manco H inca?

- A. Da alcuni schiavi.
- B. Dai nobili inca.
- C. Da un gruppo di spagnoli.
- D. Da Almagro il giovane.

15. Nell'ultima parte della sua vita, Manco adottò con gli spagnoli la stessa strategia che gli spagnoli avevano adottato inizialmente per sottomettere il suo popolo, quale?

- A. Cercò di approfittare dei loro contrasti interni.
- B. Fece credere loro di voler rinunciare alla lotta.
- C. Stipulò con loro un accordo di pace scritto.
- D. Riservò loro tutti gli onori ma, al tempo stesso, li umiliò.

16. L'autore del brano che hai letto ha ricavato alcune informazioni riguardanti l'atteggiamento religioso degli inca e il fallimento dell'assedio di Cuzco dal racconto di

- A. Diego de Almagro.
- B. Titu Cusi.
- C. Francisco Pizarro.
- D. Manco H inca.

17. L'autore del brano che hai appena letto è

- A. uno scrittore che si è basato su fatti reali per scrivere una storia di fantasia.
- B. uno storico che ha ricostruito i fatti a partire da documenti.
- C. un cittadino peruviano che ha riportato per iscritto un antico racconto mitico.
- D. un giornalista che ha assistito personalmente ai fatti accaduti in quel periodo.

18. Rifletti sui tempi e modi verbali utilizzati dall'autore del brano. L'autore è certo oppure no che i fatti che racconta siano realmente accaduti?

- A. Non è certo, infatti usa in prevalenza il passato remoto e l'imperfetto.
- B. E' certo, infatti a volte usa il condizionale e il gerundio.
- C. Non è certo, infatti usa il condizionale e il gerundio.
- D. E' certo, infatti usa in prevalenza il passato remoto e l'imperfetto.

19. Con quale parola potresti sostituire il termine "fazione" (riga 5)?

- A. ceto
- B. setta
- C. gruppo
- D. squadra

20. Con quale parola potresti sostituire il termine "dissidenza" (riga 63)?

- A. opposizione
- B. impertinenza
- C. discordia
- D. minoranza

21. L'autore del brano ha voluto mostrare gli inca come vittime

- A. di se stessi, perché si lasciarono spaventare dagli spagnoli.
- B. del destino, al quale non ci si può opporre.
- C. degli spagnoli, anche se si opposero con tutte le forze.
- D. degli dèi, che li avevano abbandonati.

22. Quale titolo ti sembra più adatto a rappresentare il contenuto del brano che hai appena letto?

- A. La rivolta di Manco H inca.
- B. La vita religiosa degli inca.
- C. La guerra civile tra Atahuallpa e Huascar.
- D. La conquista dell'America meridionale.

La prova è terminata.

Se hai finito prima del tempo, torna indietro e controlla di aver risposto a tutte le domande.

Grazie per la collaborazione!

Prova di comprensione della lettura 2

Leggi con attenzione il testo che segue.

La civiltà maya si sviluppò nell'America centrale. A partire dal X secolo d.C. i maya si stabilirono nella penisola dello Yucatán, in Messico. Quando arrivarono gli spagnoli, agli inizi del XVI secolo, la loro civiltà era, però, già in piena decadenza. Di seguito leggerai un brano che parla di alcuni aspetti della loro vita.

Nella penisola dello Yucatán una grande falda di acqua dolce scorre sottoterra. La maggior parte dei territori meridionali, però, è situata a quote troppo elevate sopra la falda freatica e per questo è impossibile attingere ai depositi idrici sotterranei tramite i *cenotes*¹ o i pozzi artificiali. A peggiorare la situazione, la penisola dello Yucatán è formata in gran parte da
5 pietra carsica, una roccia porosa come una spugna che lascia filtrare l'acqua piovana, trattenendone ben poca in superficie.

Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano al sud? Ci colpisce che molte loro città non fossero costruite vicino ai pochi fiumi esistenti ma su promontori e colline. Per
10 ovviare alla mancanza di acqua, i maya scavavano grandi fossati o ampliavano gli avvallamenti naturali esistenti, e li rendevano impermeabili intonacandoli e trasformandoli così in grandi serbatoi. L'acqua piovana che vi si raccoglieva era convogliata in bacini e cisterne, che la conservavano e ne rendevano possibile l'uso durante la stagione asciutta.

L'agricoltura dei maya era basata su colture domestiche localmente, in particolare il mais, seguito per importanza dai fagioli. Per tutti, ricchi e poveri, il mais costituiva il 70 per
15 cento della dieta, così come è stato dedotto dall'analisi di antichi scheletri. I loro unici animali domestici erano il cane, il tacchino, l'anatra muta e una specie di ape mellifera. La cacciagione era costituita soprattutto da cervi, e in alcune zone si consumava anche pesce. La scarsità di ossi animali rinvenuti nei siti maya indica che la carne era disponibile soltanto in quantità limitate.

In passato si credeva che l'agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e
20 dell'incendio. Secondo questo antico metodo si parte da un'area coperta di alberi, che viene disboscata e incendiata: si ottiene così un campo coltivabile, fertilizzato dalle ceneri, che viene sfruttato fino a che il suolo abbia esaurito le sostanze nutritive. Lo si lascia poi riposare per 15 o 20 anni, per far sì che la crescita di vegetazione spontanea restituisca fertilità al
25 suolo. Questo sistema lascia incolti gran parte dei terreni disponibili (visto che il riposo è così lungo) e quindi può sostenere solo popolazioni poco numerose. Da studi recenti sul numero delle case (cui si è risaliti contando le fondamenta di pietra, che si sono conservate), si è appreso con sorpresa che i maya erano troppo numerosi per poter contare su un'agricoltura
30 basata su questa tecnica. In molte zone si trovano i resti di varie strutture costruite per aumentare la produzione: terrazzamenti, sistemi di irrigazione, reti di canali di scolo e campi rialzati e drenati. I contadini che possedevano i campi rialzati allevavano nei canali pesci selvatici e tartarughe, che costituivano per loro un'altra risorsa alimentare.

¹ Pozzi naturali.

Le società socialmente stratificate, sono costituite da agricoltori che producono il cibo e da non-agricoltori, come i burocrati e i soldati, che consumano il cibo prodotto dagli altri.
35 Di conseguenza, gli agricoltori devono produrre un'eccedenza alimentare sufficiente a sfamare non soltanto se stessi ma anche altri.

L'agricoltura occupava almeno il 70 per cento della popolazione, ma era un'attività piena di problemi. Innanzitutto, le colture locali non erano ricche di proteine. Il mais, di gran lunga predominante, ha un contenuto proteico più basso del grano e dell'orzo, gli alimenti base del Vecchio Mondo. I maya potevano contare su un numero di colture limitato.
40

I metodi di coltivazione dei maya erano, poi, meno intensivi e produttivi rispetto ai sistemi adottati da altre civiltà. Un altro limite ancora derivava dal clima umido: l'umidità rendeva difficile conservare il mais più a lungo di un anno. Infine, i maya non avevano animali da usare come mezzi di trasporto o per trainare gli aratri. Tutti i trasporti via terra avvenivano a forza di braccia.
45

La società maya rimase politicamente divisa in piccoli regni che, perennemente in lotta tra loro, non si riunificarono mai in grandi imperi. La popolazione dei regni maya oscillava in media tra i 25.000 e i 50.000 abitanti; tutti vivevano in un raggio di due o tre giorni di cammino dal palazzo del re. Le città maya restarono piccole, senza popolazioni numerose e grandi mercati. In nessuna si sono trovati resti di grandi magazzini o prove dell'esistenza di scambi commerciali organizzati.
50

Tutti i grandi templi dei maya furono costruiti con strumenti di pietra e di legno e con la sola forza muscolare umana.

La scrittura risale al 400 a.C. Gli argomenti sono limitati: si parla solo dei re, dei nobili e delle loro conquiste e non si dice nulla sulla vita dei cittadini comuni. I libri di corteccia rivestita di un sottile strato di stucco purtroppo sono andati quasi tutti perduti.
55

I re maya avevano palazzi e glifi personali che rappresentavano il loro nome; anche i nobili possedevano palazzi propri e iscrizioni personalizzate. Il re aveva anche la funzione di alto sacerdote e doveva occuparsi di riti astrali e calendariali. Aveva poi la responsabilità di procurare al suo popolo pioggia e prosperità, e si riteneva che possedesse poteri soprannaturali grazie alla relazione che la sua schiatta intratteneva con gli dèi. Esisteva uno scambio di favori tra il re e il suo popolo: i contadini garantivano a lui e alla sua corte uno stile di vita pieno di lussi, gli procuravano mais e cacciagione e costruivano i suoi palazzi, il re garantiva loro pace e abbondanti raccolti. In caso di siccità prolungata i re si trovavano davvero nei guai perché agli occhi del popolo non avevano mantenuto le promesse.
60
65

Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente: guerre tra i vari regni; tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse; guerre civili provocate dai tentativi di usurpare il trono. Ancora più frequenti dovettero essere le lotte tra i cittadini comuni per il possesso della terra, a mano a mano che la popolazione aumentava e le terre incominciavano a scarseggiare. Di questi eventi nulla sappiamo, perché avevano come protagonisti soltanto la gente del popolo e non erano perciò ritenuti degni di essere descritti o rappresentati.
70

(da Diamond, J., (2005), *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, pp.175-187)

PROVA 2

Rispondi ora alle domande che seguono. Se vuoi, puoi rileggere il testo per rispondere.

1. Per quali motivi le zone meridionali dello Yucatán avevano problemi di mancanza d'acqua?

- A. Perché la falda si trova troppo in profondità e le rocce non trattengono l'acqua piovana.
- B. Perché i maya che vivevano a sud non sapevano costruire pozzi per raccogliere l'acqua.
- C. Perché i diluvi erano frequenti e con la loro forza distruggevano pozzi e canali.
- D. Perché i fossati scavati dai maya non erano impermeabili e lasciavano filtrare l'acqua.

2. Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano a sud?

- A. Costruirono bacini e cisterne per raccogliere l'acqua piovana.
- B. Costruirono le loro città vicino ai pochi fiumi esistenti.
- C. Scavarono pozzi artificiali molto profondi per raggiungere la falda.
- D. Facevano lunghi viaggi per portare l'acqua dalle città del nord.

3. L'autore scrive che "L'agricoltura dei maya era basata su colture domestiche localmente, in particolare il mais, seguito per importanza dai fagioli." (righe 13-14) Cosa significa "colture domestiche localmente"?

- A. Mais e fagioli non esistevano in quelle terre, furono portate nello Yucatán dagli spagnoli.
- B. Mais e fagioli esistevano in forma selvatica, ma i maya li selezionarono per modificarli a proprio vantaggio.
- C. Mais e fagioli esistevano già come oggi li conosciamo anche noi e venivano coltivati nell'orto di ogni casa.
- D. Mais e fagioli esistevano già in quelle terre e gli dèi avevano insegnato ai maya come farli crescere di più.

4. Cosa ha permesso agli storici di capire che la dieta dei maya non prevedeva molta carne?

- A. Lo studio delle pitture murarie su cui non sono mai raffigurate scene di caccia.
- B. La lettura dei libri maya in cui c'è scritto che non mangiavano quasi mai carne.
- C. L'analisi degli scheletri umani e delle ossa animali ritrovati nei siti maya.
- D. La conoscenza della loro religione che vietava di cibarsi di animali.

5. In passato si credeva che l'agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e dell'incendio (righe 20-21). Perché, secondo l'autore, i maya **NON** possono aver contato su questa tecnica?

.....
.....

6. Nel brano è scritto che l'agricoltura era per i maya un'attività piena di problemi (righe 37-38). In base alle informazioni che il brano ti ha fornito, segna con una crocetta se le seguenti affermazioni sono vere o false.

		VERO	FALSO
a.	Le colture erano più ricche di proteine rispetto a quelle coltivate nel Vecchio Mondo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	Il mais poteva essere conservato per poco tempo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	I metodi di coltivazione erano molto produttivi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	I maya utilizzavano gli animali per coltivare i campi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

7. Quale fonte storica ha permesso agli studiosi di calcolare (anche se approssimativamente) quanti erano i maya?

- A. I resti delle fondamenta delle case.
- B. I libri su cui i maya registravano nascite e morti.
- C. Le iscrizioni sulle mura dei templi.
- D. Il numero di scheletri umani ritrovati.

8. In quali modi i maya cercavano di aumentare la produzione in agricoltura?

- A. Usavano la tecnica del taglio e dell'incendio ogni due anni.
- B. Fertilizzavano il terreno con gli escrementi degli animali.
- C. Costruivano terrazzamenti, sistemi di irrigazione e canali di scolo.
- D. Uccidevano i parassiti che attaccavano le piante col veleno.

9. Per quale motivo in caso di siccità i re si trovavano nei guai?

- A. Perché bisognava combattere coi popoli vicini per l'acqua.
- B. Perché tutto il popolo doveva migrare in un'altra terra.
- C. Perché era compito dei re garantire pioggia e prosperità.
- D. Perché i re venivano sacrificati agli dèi per far piovere.

10. I maya non riuscirono mai a formare un grande impero unito. Riporta di seguito la frase in cui è contenuta questa informazione.

.....
.....

11. Completa la tabella relativa alle classi sociali e alle funzioni che ciascuna svolgeva riportando nella colonna di destra solo la lettera della funzione corrispondente tra quelle elencate sotto. (ATTENZIONE! Tra parentesi trovi quante funzioni devi attribuire a ciascuna classe. Una è già inserita.)

CLASSE SOCIALE	FUNZIONI SVOLTE
RE (3 funzioni)
NOBILI (1 funzione)	C
GENTE DEL POPOLO (4 funzioni)

A. praticare l'agricoltura e l'allevamento **B.** costruire templi e palazzi **C.** ~~combattere~~ **D.** procurare la pioggia **E.** assicurare la prosperità **F.** andare a caccia **G.** scavare fossati **H.** occuparsi di riti astrali e calendari

12. Con quale parola potresti sostituire il termine "stratificata" (riga 33)?

- A. isolata
- B. unita
- C. divisa
- D. omogenea

13. Dove venivano costruite la maggior parte delle città maya?

- A. Nelle vallate.
- B. Vicino al mare.
- C. Su promontori e colline.
- D. Vicino ai fiumi.

14. Quali argomenti erano trattati nei libri maya?

- A. Guerre tra i contadini per la terra.
- B. Persone comuni e vita quotidiana.
- C. Re, nobili e le loro conquiste.
- D. Attività economiche praticate.

15. Nel brano viene nominato il “Vecchio Mondo” (riga 40). Quali parti della Terra venivano indicate con questa espressione?

- A. America, Africa e Asia.
- B. Europa, Africa e Asia.
- C. Africa, Asia e Oceania.
- D. Europa, America e Oceania.

16. Si ha “eccedenza alimentare” (riga 35) quando

- A. si butta via il cibo che non serve per sopravvivere.
- B. si consuma più cibo di quello che serve per sopravvivere.
- C. si produce più cibo di quello che serve per sopravvivere.
- D. si acquista da altri il cibo che serve per sopravvivere.

17. Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente (riga 66). Per quali motivi scoppiavano spesso guerre?

(ATTENZIONE! Nel brano sono indicati 3 motivi, riportali tutti nelle righe sotto.)

- 1.....
- 2.....
- 3.....

18. Quali sono i principali argomenti trattati nel brano che hai letto?

- A. Agricoltura, scrittura, società, guerra, ambiente.
- B. Religione, vita quotidiana, calendario, scrittura, guerra.
- C. Artigianato, agricoltura, condizione delle donne, religione, guerra.
- D. Scrittura, religione, calendario, commercio, vita quotidiana.

19. Lo scopo dell'autore del brano è

- A. descrivere alcuni aspetti della civiltà maya.
- B. spiegare perché la civiltà maya scomparve.
- C. far conoscere al lettore il contenuto dei libri maya.
- D. raccontare alcuni episodi di guerra tra maya e spagnoli.

20. Con quale parola potresti sostituire il termine "secessione" (riga 67)?

- A. modernizzazione
- B. separazione
- C. unione
- D. cospirazione

21. Con quale parola potresti sostituire il termine "usurare" (riga 68)?

- A. appropriarsi
- B. allearsi
- C. meritarsi
- D. giovarsi

La prova è terminata.

Se hai finito prima del tempo, torna indietro e controlla di aver risposto a tutte le domande.

Grazie per la collaborazione!

Prova di comprensione della lettura 2

Leggi con attenzione il testo che segue.

La civiltà maya si sviluppò nell'America centrale. A partire dal X secolo d.C. i maya si stabilirono nella penisola dello Yucatán, in Messico. Quando arrivarono gli spagnoli, agli inizi del XVI secolo, la loro civiltà era, però, già in piena decadenza. Di seguito leggerai un brano che parla di alcuni aspetti della loro vita.

Nella penisola dello Yucatán una grande falda di acqua dolce scorre sottoterra. La maggior parte dei territori meridionali, però, è situata a quote troppo elevate sopra la falda freatica e per questo è impossibile attingere ai depositi idrici sotterranei tramite i *cenotes*¹ o i pozzi artificiali. A peggiorare la situazione, la penisola dello Yucatán è formata in gran parte da
5 pietra carsica, una roccia porosa come una spugna che lascia filtrare l'acqua piovana, trattenendone ben poca in superficie.

Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano al sud? Ci colpisce che molte loro città non fossero costruite vicino ai pochi fiumi esistenti ma su promontori e colline. Per
10 ovviare alla mancanza di acqua, i maya scavavano grandi fossati o ampliavano gli avvallamenti naturali esistenti, e li rendevano impermeabili intonacandoli e trasformandoli così in grandi serbatoi. L'acqua piovana che vi si raccoglieva era convogliata in bacini e cisterne, che la conservavano e ne rendevano possibile l'uso durante la stagione asciutta.

L'agricoltura dei maya era basata su colture domestiche localmente, in particolare il mais, seguito per importanza dai fagioli. Per tutti, ricchi e poveri, il mais costituiva il 70 per
15 cento della dieta, così come è stato dedotto dall'analisi di antichi scheletri. I loro unici animali domestici erano il cane, il tacchino, l'anatra muta e una specie di ape mellifera. La cacciagione era costituita soprattutto da cervi, e in alcune zone si consumava anche pesce. La scarsità di ossi animali rinvenuti nei siti maya indica che la carne era disponibile soltanto in quantità limitate.

In passato si credeva che l'agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e
20 dell'incendio. Secondo questo antico metodo si parte da un'area coperta di alberi, che viene disboscata e incendiata: si ottiene così un campo coltivabile, fertilizzato dalle ceneri, che viene sfruttato fino a che il suolo abbia esaurito le sostanze nutritive. Lo si lascia poi riposare per 15 o 20 anni, per far sì che la crescita di vegetazione spontanea restituisca fertilità al
25 suolo. Questo sistema lascia incolti gran parte dei terreni disponibili (visto che il riposo è così lungo) e quindi può sostenere solo popolazioni poco numerose. Da studi recenti sul numero delle case (cui si è risaliti contando le fondamenta di pietra, che si sono conservate), si è appreso con sorpresa che i maya erano troppo numerosi per poter contare su un'agricoltura basata su questa tecnica. In molte zone si trovano i resti di varie strutture costruite per
30 aumentare la produzione: terrazzamenti, sistemi di irrigazione, reti di canali di scolo e campi rialzati e drenati. I contadini che possedevano i campi rialzati allevavano nei canali pesci selvatici e tartarughe, che costituivano per loro un'altra risorsa alimentare.

Le società socialmente stratificate, sono costituite da agricoltori che producono il cibo e da non-agricoltori, come i burocrati e i soldati, che consumano il cibo prodotto dagli altri.

¹ Pozzi naturali.

35 Di conseguenza, gli agricoltori devono produrre un'eccedenza alimentare sufficiente a sfamare non soltanto se stessi ma anche altri.

L'agricoltura occupava almeno il 70 per cento della popolazione, ma era un'attività piena di problemi. Innanzitutto, le colture locali non erano ricche di proteine. Il mais, di gran lunga predominante, ha un contenuto proteico più basso del grano e dell'orzo, gli alimenti base del Vecchio Mondo. I maya potevano contare su un numero di colture limitato.

40 I metodi di coltivazione dei maya erano, poi, meno intensivi e produttivi rispetto ai sistemi adottati da altre civiltà. Un altro limite ancora derivava dal clima umido: l'umidità rendeva difficile conservare il mais più a lungo di un anno. Infine, i maya non avevano animali da usare come mezzi di trasporto o per trainare gli aratri. Tutti i trasporti via terra avvenivano a forza di braccia.

45 La società maya rimase politicamente divisa in piccoli regni che, perennemente in lotta tra loro, non si riunificarono mai in grandi imperi. La popolazione dei regni maya oscillava in media tra i 25.000 e i 50.000 abitanti; tutti vivevano in un raggio di due o tre giorni di cammino dal palazzo del re. Le città maya restarono piccole, senza popolazioni numerose e grandi mercati. In nessuna si sono trovati resti di grandi magazzini o prove dell'esistenza di scambi commerciali organizzati.

Tutti i grandi templi dei maya furono costruiti con strumenti di pietra e di legno e con la sola forza muscolare umana.

55 La scrittura risale al 400 a.C. Gli argomenti sono limitati: si parla solo dei re, dei nobili e delle loro conquiste e non si dice nulla sulla vita dei cittadini comuni. I libri di corteccia rivestita di un sottile strato di stucco purtroppo sono andati quasi tutti perduti.

I re maya avevano palazzi e glifi personali che rappresentavano il loro nome; anche i nobili possedevano palazzi propri e iscrizioni personalizzate. Il re aveva anche la funzione di alto sacerdote e doveva occuparsi di riti astrali e calendariali. Aveva poi la responsabilità di procurare al suo popolo pioggia e prosperità, e si riteneva che possedesse poteri soprannaturali grazie alla relazione che la sua schiatta intratteneva con gli dèi. Esisteva uno scambio di favori tra il re e il suo popolo: i contadini garantivano a lui e alla sua corte uno stile di vita pieno di lussi, gli procuravano mais e cacciagione e costruivano i suoi palazzi, il re garantiva loro pace e abbondanti raccolti. In caso di siccità prolungata i re si trovavano davvero nei guai perché agli occhi del popolo non avevano mantenuto le promesse.

65 Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente: guerre tra i vari regni; tentativi di secessione da parte di città che non volevano più essere sottomesse; guerre civili provocate dai tentativi di usurpare il trono. Ancora più frequenti dovettero essere le lotte tra i cittadini comuni per il possesso della terra, a mano a mano che la popolazione aumentava e le terre incominciavano a scarseggiare. Di questi eventi nulla sappiamo, perché avevano come protagonisti soltanto la gente del popolo e non erano perciò ritenuti degni di essere descritti o rappresentati.

(da Diamond, J., (2005), *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, pp. 175-187)

PROVA 2

Rispondi ora alle domande che seguono. Se vuoi, puoi rileggere il testo per rispondere.

1. Per quali motivi le zone meridionali dello Yucatán avevano problemi di mancanza d'acqua?

- A. Perché la falda si trova troppo in profondità e le rocce non trattengono l'acqua piovana.
- B. Perché i maya che vivevano a sud non sapevano costruire pozzi per attingere l'acqua dalla falda.
- C. Perché la pietra carsica, sgretolandosi, rendeva inutilizzabile l'acqua della falda.
- D. Perché i maya non sapevano impermeabilizzare i fossati e l'acqua filtrava nel terreno.

2. Come affrontarono i problemi idrici i maya che abitavano a sud?

- A. Scavarono pozzi artificiali molto profondi per raggiungere la falda.
- B. Edificarono le loro città vicino ai pochi fiumi esistenti.
- C. Costruirono bacini e cisterne per raccogliere e conservare l'acqua piovana.
- D. Idearono un sistema di canali per portare l'acqua dalle città del nord.

3. L'autore scrive che "L'agricoltura dei maya era basata su colture domestiche localmente, in particolare il mais, seguito per importanza dai fagioli" (righe 13-14). Cosa significa "colture domestiche localmente"?

- A. Mais e fagioli non esistevano in quelle terre, furono portate nello Yucatán dagli spagnoli.
- B. Mais e fagioli crescevano spontaneamente nello Yucatán e i maya li selezionarono per avere una resa maggiore.
- C. Mais e fagioli esistevano già come oggi li conosciamo anche noi e ognuno li coltivava con un proprio metodo.
- D. Mais e fagioli crescevano già in quelle terre e gli dèi avevano insegnato ai maya come aumentarne la produzione.

4. Cosa ha permesso agli storici di capire che la dieta dei maya non prevedeva molta carne?

- A. Lo studio delle pitture murarie nelle quali non sono mai raffigurate scene di caccia.
- B. La lettura dei libri maya in cui c'è scritto che non mangiavano quasi mai carne.
- C. L'analisi degli scheletri umani e delle ossa animali ritrovati nei siti maya.
- D. La conoscenza della loro religione che vietava di cibarsi di animali.

5. In passato si credeva che l'agricoltura maya fosse basata sulla tecnica del taglio e dell'incendio (righe 20-21). Perché l'autore afferma, invece, che i maya NON possono aver contato su questa tecnica?

.....
.....

6. Nel brano è scritto che l'agricoltura era per i maya un'attività piena di problemi. In base alle informazioni che il brano ti ha fornito, segna con una crocetta se le seguenti affermazioni sono vere o false.

		VERO	FALSO
a.	Le colture erano più ricche di proteine rispetto a quelle coltivate nel Vecchio Mondo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	I metodi di coltivazione erano molto produttivi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	Il mais poteva essere conservato per poco tempo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	I maya utilizzavano gli animali per coltivare i campi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

7. Quale fonte storica ha permesso agli studiosi di calcolare, anche se approssimativamente, quanti erano i maya?

- A. I resti delle fondamenta delle case.
- B. I libri su cui venivano registrate nascite e morti.
- C. Le iscrizioni sulle mura dei templi.
- D. Il numero di scheletri umani ritrovati.

8. In quali modi i maya cercavano di aumentare la produzione in agricoltura?

- A. Usavano la tecnica del taglio e dell'incendio ogni due anni.
- B. Fertilizzavano il terreno con gli escrementi degli animali.
- C. Costruivano terrazzamenti, sistemi di irrigazione e canali di scolo.
- D. Uccidevano i parassiti che attaccavano le piante col veleno.

9. Per quale motivo in caso di siccità i re si trovavano nei guai?

- A. Perché dovevano combattere coi popoli vicini per l'acqua.
- B. Perché venivano sacrificati agli dèi per far piovere.
- C. Perché dovevano trovare un'altra terra in cui migrare col popolo.
- D. Perché era loro compito garantire pioggia e abbondanza.

10. I maya non riuscirono mai a formare un grande impero unito. Riporta di seguito la frase in cui è contenuta questa informazione.

.....
.....

11. Completa la tabella relativa alle classi sociali e alle funzioni che ciascuna svolgeva riportando nella colonna di destra solo la lettera della funzione corrispondente tra quelle elencate sotto. (ATTENZIONE! Tra parentesi trovi quante funzioni devi attribuire a ciascuna classe. Una è già inserita.)

CLASSE SOCIALE	FUNZIONI SVOLTE
RE (3 funzioni)
NOBILI (1 funzione)	C
GENTE DEL POPOLO (4 funzioni)
A. praticare l'agricoltura e l'allevamento B. costruire templi e palazzi C. combattere D. procurare la pioggia E. assicurare la prosperità F. andare a caccia G. scavare fossati H. occuparsi di riti astrali e calendariali	

12. Con quale parola potresti sostituire il termine "stratificata" (riga 33)?

- A. isolata
- B. unita
- C. omogenea
- D. divisa

13. Dove venivano costruite la maggior parte delle città maya?

- A. In prossimità del mare.
- B. Su promontori e colline.
- C. Nelle vallate.
- D. Vicino ai fiumi.

14. Quali argomenti erano trattati nei libri maya?

- A. Guerre tra i contadini per la terra.
- B. Vita dei cittadini comuni.
- C. Re, nobili e le loro conquiste.
- D. Attività economiche praticate.

15. Nel brano viene nominato il “Vecchio Mondo” (riga 40). Quali parti della Terra vengono indicate con questa espressione?

- A. Europa, Africa e Asia.
- B. America, Africa e Asia.
- C. Africa, Asia e Oceania.
- D. Europa, America e Oceania.

16. Si ha “eccedenza alimentare” (riga 35) quando

- A. si butta via il cibo che non serve per sopravvivere.
- B. si consuma più cibo di quello che serve per sopravvivere.
- C. si produce più cibo di quello che serve per sopravvivere.
- D. si acquista da altri il cibo che serve per sopravvivere.

17. Gli antichi maya erano in uno stato di guerra permanente (riga 66). Per quali motivi scoppiavano spesso guerre?

(ATTENZIONE! Nel brano sono indicati 3 motivi, riportali tutti nelle righe sotto.)

- 1.....
- 2.....
- 3.....

18. Quali sono i principali argomenti trattati nel brano che hai letto?

- A. Commercio, vita quotidiana, riti calendariali, scrittura, guerra.
- B. Agricoltura, scrittura, società, guerra, ambiente.
- C. Artigianato, agricoltura, ambiente, religione, guerra.
- D. Scrittura, società, riti calendariali, commercio, artigianato.

19. Lo scopo dell'autore del brano è

- A. raccontare alcuni episodi di guerra tra maya e spagnoli.
- B. spiegare perché la civiltà maya scomparve.
- C. far conoscere al lettore il contenuto dei libri maya.
- D. descrivere alcuni aspetti della civiltà maya.

20. Con quale parola potresti sostituire il termine "secessione" (riga 67)?

- A. modernizzazione
- B. separazione
- C. unione
- D. cospirazione

21. Con quale parola potresti sostituire il termine "usurare" (riga 68)?

- A. appropriarsi
- B. disporsi
- C. insediarsi
- D. meritarsi

La prova è terminata.

Se hai finito prima del tempo, torna indietro e controlla di aver risposto a tutte le domande.

Grazie per la collaborazione!

Prova di comprensione della lettura 3

Leggi con attenzione il testo che segue.

*Il brano che segue è stato scritto da uno storico che **ha cercato di indagare su una sorta di "mistero"**. Egli passa in rassegna **tre spiegazioni** che sono state date da altri storici e gli argomenti che le supportano. Pur condividendole in parte, fornisce poi un ulteriore elemento di riflessione. Siamo nel periodo immediatamente successivo alla scoperta dell'America: il brano ha come protagonisti gli aztechi (una popolazione amerinda che viveva in Messico) con il loro imperatore, Moctezuma, e gli spagnoli, che giunsero lì per conquistare il paese guidati da Cortés.*

Come si spiega che Cortés, alla testa di poche centinaia di uomini, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma, che disponeva di centinaia di migliaia di guerrieri? Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura: i rapporti dello stesso Cortés; le cronache spagnole, la più notevole delle quali è quella di Bernal Díaz del Castillo; infine i racconti indigeni, trascritti dai missionari spagnoli o redatti dagli stessi messicani. Particolarmente serio è il caso dei testi che esprimono il punto di vista degli indiani: infatti, data la mancanza di scrittura indigena, essi sono tutti posteriori alla conquista e, quindi, influenzati dai conquistatori.

Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés. Una prima ragione è il comportamento ambiguo, esitante, di Moctezuma, che non oppone quasi nessuna resistenza a Cortés. Bernal Díaz così descrive la condotta del sovrano azteco: «Moctezuma, avendo saputo che dovevamo recarci nella sua capitale, un giorno ordinava che ci venissero resi tutti gli onori e fossimo guidati fino a Città del Messico; un altro giorno faceva sapere che non voleva più che andassimo nella capitale; da ultimo, aveva detto che i suoi dèi gli avevano consigliato di farci uccidere tutti o di farci legare strettamente e condurre vivi a Città del Messico».

In alcune cronache, Moctezuma è presentato come un uomo malinconico e rassegnato; si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della storia azteca più antica. Gli aztechi amavano, infatti, presentarsi come i legittimi successori dei toltechi, la precedente dinastia, mentre in realtà erano dei nuovi venuti, degli usurpatori.

È possibile che questo complesso di colpa abbia fatto immaginare a Moctezuma che gli spagnoli fossero i diretti discendenti degli antichi toltechi, venuti a riprendersi i loro beni? È impossibile affermare con certezza che Moctezuma vi abbia creduto. Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore. Scrive Gómara, cappellano e biografo di Cortés: «I nostri non poterono mai conoscere la verità, perché a quell'epoca non comprendevano la lingua, mentre – più tardi – non era rimasto in vita nessuno con il quale Moctezuma avesse diviso il suo segreto».

30 Il personaggio di Moctezuma ebbe certamente la sua parte in questa non resistenza al male. Ma questa spiegazione vale solo per la prima metà della campagna di Cortés, perché Moctezuma morì nel bel mezzo degli avvenimenti; i suoi successori dichiararono immediatamente una guerra spietata e feroce agli spagnoli.

35 Durante la seconda fase della guerra, un altro fattore comincia a svolgere un ruolo decisivo: lo sfruttamento, da parte di Cortés, dei dissensi interni fra le diverse popolazioni che vivono sul suolo messicano. Nella fase finale, egli ha ai suoi ordini un esercito di indiani suoi alleati, numericamente paragonabile a quello degli aztechi. Le sue unità sembrano composte, non di rado, da dieci cavalieri spagnoli e diecimila combattenti indiani!

40 Inizialmente gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono affatto impressionati dalle sue mire conquistatrici, perché questi indiani sono già stati conquistati e colonizzati dagli aztechi. Il Messico di allora non è uno Stato omogeneo, ma un conglomerato di popolazioni sottomesse dagli aztechi, i quali occupano il vertice della piramide. Cortés apparirà spesso come il male minore, quasi come un liberatore.

45 Diego Durán, domenicano che simpatizza per gli indiani, scopre la somiglianza nel momento stesso in cui biasima gli aztechi: «Gli aztechi saccheggiavano e depredavano i villaggi, spogliavano gli abitanti dei loro abiti, li picchiavano, li privavano di ogni loro avere e li disonoravano; distruggevano le semine e infliggevano ogni sorta di danni e sofferenze. Erano il popolo più crudele e più diabolico che si possa immaginare nel modo di trattare i loro vassalli, ben peggiore del modo in cui gli spagnoli li trattavano e li trattano». Vi sono, 50 dunque, moltissime somiglianze fra conquistatori vecchi e nuovi.

Alle esitazioni di Moctezuma durante la prima fase della conquista, alle divisioni interne fra i messicani durante la seconda, si aggiunge spesso un terzo fattore: la superiorità degli spagnoli in materia di armi. Gli aztechi non conoscono la lavorazione dei metalli, le loro spade e le loro armature sono meno efficaci; le frecce (non avvelenate) non valgono gli 55 archibugi¹ e i cannoni degli spagnoli. Nei loro spostamenti questi ultimi sono molto più rapidi: su terra hanno a disposizione i cavalli, mentre gli aztechi sono sempre a piedi; sull'acqua si sono costruiti dei brigantini², la cui superiorità sulle canoe indiane avrà un ruolo decisivo nella fase finale dell'assedio di Città del Messico. Ma questa superiorità non basta a spiegare tutto, se si tien conto del rapporto numerico fra i due campi avversari. E poi gli 60 archibugi sono pochi, i cannoni sono ancor meno numerosi, e la potenza delle loro bombe non è paragonabile a quella delle bombe moderne; inoltre, le polveri sono spesso bagnate.

Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune che permetta di coglierne l'articolazione e di comprenderli, aggiungendone altri ai quali mi sembra si sia prestata minore attenzione. In questo modo, 65 sarò portato a prendere alla lettera una risposta, sulle ragioni della conquista-disfatta, che si trova nelle cronache indigene e che finora è stata trascurata in Occidente, dove la si è scambiata evidentemente per una formula poetica. Infatti la risposta dei racconti indiani è la seguente: tutto è avvenuto perché gli aztechi hanno perduto il controllo della comunicazione, gli dèi non parlano più. «Essi chiesero agli dèi di assisterli e di conceder loro 70 la vittoria sugli spagnoli e sugli altri loro nemici. Ma doveva essere troppo tardi, perché non ebbero più risposta dai loro oracoli; pensarono allora che gli dèi fossero diventati muti o fossero morti» (Durán).

(da Todorov, T., (1982), *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Torino: Einaudi, pp. 65-76)

¹ Arma da fuoco portatile, fucile.

² Imbarcazione a vela.

PROVA 3

Rispondi ora alle domande che seguono. Se vuoi, puoi rileggere il testo per rispondere.

1. Qual era la capitale dell'impero azteco?

.....

2. All'inizio del brano, l'autore si pone una domanda. Che cosa, per lo storico, è inspiegabile?

.....
.....
.....

3. L'autore dichiara di utilizzare alcune fonti storiche per trovare una risposta alla domanda che si è posto, quali?

- A. Testi scritti dagli aztechi, reperti archeologici, pitture rupestri.
- B. Cronache scritte dai toltechi e racconti orali degli aztechi.
- C. Rapporti di Cortés, cronache spagnole e racconti degli indios.
- D. Testimonianze orali trascritte dagli spagnoli e fonti iconografiche.

4. Perché l'autore sostiene che i testi che esprimono il punto di vista degli indiani devono essere presi in considerazione con cautela (riga 6)? Riporta sotto i due motivi.

1.....
2.....

5. Qual è la prima spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

- A. Gli dèi degli aztechi si erano adirati con Moctezuma e lo avevano abbandonato.
- B. Gli spagnoli avevano colto di sorpresa gli aztechi presentandosi come i successori dei toltechi.
- C. Moctezuma si comportava in modo ambiguo e non oppose quasi nessuna resistenza a Cortés.
- D. Popolazioni indie che vivevano in Messico si erano ribellate agli aztechi.

6. Bernal Díaz racconta che, quando gli spagnoli si stanno dirigendo verso Città del Messico, Moctezuma si comporta in modo strano (righe 9-16). Quali fatti lo dimostrano?

- A. Prima decide di chiedere aiuto agli altri popoli indiani, poi dichiara loro guerra, poi pensa di “offrirli” in dono agli spagnoli come schiavi.
- B. Prima si reca al tempio per chiedere aiuto agli dèi, poi, nonostante gli dèi gli abbiano chiesto un sacrificio umano, vuole evitare spargimenti di sangue.
- C. Prima decide di accoglierli con tutti gli onori, poi vuole impedire loro di raggiungere Città del Messico, poi pensa di ucciderli o farli prigionieri.
- D. Prima decide di dichiarare guerra agli spagnoli, poi vuole accoglierli pacificamente, infine cerca di farli prigionieri tendendo loro un’imboscata.

7. Secondo alcuni cronisti, Moctezuma, come azteco, si sente responsabile di una grave colpa, quale?

- A. Gli aztechi avevano fatto credere di essere i legittimi successori dei toltechi.
- B. Gli aztechi non avevano voluto più offrire sacrifici umani agli dèi.
- C. Gli aztechi non avevano voluto combattere contro le altre popolazioni indie.
- D. Gli aztechi avevano maltrattato le popolazioni sottomesse riducendole in schiavitù.

8. Chi erano i toltechi?

- A. Un gruppo familiare in continua guerra con gli aztechi.
- B. Un popolo arrivato in Messico dopo la conquista spagnola.
- C. Un popolo indio che si era alleato con gli spagnoli.
- D. Una dinastia che viveva in Messico prima degli aztechi.

9. Secondo alcune fonti storiche, Moctezuma credeva che gli spagnoli fossero i discendenti dei toltechi (righe 23-24). Perché, secondo l’autore, NON è possibile esserne certi?

.....
.....

10. Perché l’autore afferma che la prima spiegazione può essere considerata valida solo per la prima fase della Conquista spagnola?

.....
.....

11. Perché gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono impressionati dalle sue mire conquistatrici?

- A. Perché gli spagnoli erano in numero inferiore rispetto a loro.
- B. Perché erano già stati conquistati e sottomessi dagli aztechi.
- C. Perché sapevano di avere gli dèi dalla loro parte.
- D. Perché gli spagnoli non sembravano così pericolosi.

12. Qual è la seconda spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

- A. Gli aztechi erano impegnati a combattere contro i maya.
- B. Gli aztechi erano un popolo pacifico.
- C. I popoli che vivevano in Messico erano in lotta tra loro.
- D. Dalla Spagna arrivarono molti altri soldati.

13. Quale fu la diretta conseguenza della seconda spiegazione?

- A. Gli aztechi non avevano uomini a sufficienza per combattere anche gli spagnoli.
- B. Moctezuma, non amando la guerra, non provò nemmeno ad opporsi agli spagnoli.
- C. Popolazioni indiane, sottomesse dagli aztechi, si allearono con gli spagnoli.
- D. Con l'arrivo dei rinforzi dalla Spagna, gli aztechi furono in inferiorità numerica.

14. Gli indiani sottomessi agli aztechi videro Cortés come il "male minore, quasi come un liberatore" (riga 43). Cosa si intende?

- A. Cortés avrebbe dato loro le armi per combattere gli aztechi.
- B. Cortés avrebbe costretto gli aztechi a trattarli bene.
- C. Cortés li avrebbe liberati e non sarebbero più stati sottomessi a nessuno.
- D. Cortés non sarebbe stato peggiore degli aztechi.

15. Con quale parola potresti sostituire il termine “vassalli” (riga 49)?

- A. guerrieri
- B. servitori
- C. contadini
- D. sacerdoti

16. Diego Durán parla di somiglianza tra aztechi e spagnoli. In cosa consisteva questa somiglianza?

- A. Avevano una religione simile, ad esempio i sacerdoti aztechi si chiamavano *papas*, un termine molto simile alla parola “papa”.
- B. Trattavano in modo simile i popoli sottomessi, privandoli delle cose che possedevano e infliggendo loro danni e sofferenze.
- C. Avevano un’economia simile, infatti sopravvivevano praticando l’agricoltura e il commercio con i paesi vicini.
- D. Avevano costruito delle città simili, che comprendevano un tempio al centro e case costruite con paglia e fango.

17. Qual è la terza spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l’autore si è posto inizialmente?

- A. Gli spagnoli conquistarono l’amicizia degli aztechi facendo loro regali.
- B. Gli spagnoli riuscirono a convincere gli aztechi a non opporsi.
- C. Gli spagnoli si presentarono come i legittimi successori dei toltechi.
- D. Gli spagnoli avevano armi e mezzi più efficienti per la guerra.

18. Perché, secondo l’autore, la terza spiegazione non può essere condivisa totalmente?

- A. Perché gli aztechi non si fidavano degli spagnoli e non si fecero ingannare dai doni offerti loro.
- B. Perché gli aztechi erano molti di più e le armi degli spagnoli erano poche e poco efficaci.
- C. Perché gli aztechi sapevano che gli spagnoli non erano i legittimi successori dei toltechi.
- D. Perché gli aztechi non erano un popolo pacifico, anzi erano in uno stato di guerra continua.

19. La terza spiegazione si basa su un presupposto, una premessa. La guerra viene vinta con più facilità

- A. da chi ha armi più evolute e riesce a spostarsi più velocemente.
- B. dai guerrieri che sono animati da un profondo odio verso il nemico.
- C. da chi conosce meglio il territorio nemico e attacca di sorpresa.
- D. da chi ha dalla sua parte gli dèi che indicano la strategia da adottare.

20. Con la frase “Non penso certo di negare l’importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune [...]” (righe 62-63), l’autore intende dire che

- A. c’è bisogno di raccogliere più prove a sostegno delle tre spiegazioni.
- B. le tre spiegazioni sono valide solo in parte perché ce n’è un’altra che le integra.
- C. le tre spiegazioni sono completamente scorrette e non possono essere accettate.
- D. le tre spiegazioni sono state elaborate sulla base di fonti storiche false.

21. Qual è l’ulteriore elemento di riflessione introdotto dall’autore tra la riga 64 e la riga 72?

- A. Gli aztechi erano pochi, le loro armi e armature erano meno efficaci di quelle degli spagnoli e si spostavano più lentamente.
- B. I popoli sottomessi dagli aztechi erano stanchi dei continui maltrattamenti che dovevano subire e scelsero di appoggiare gli spagnoli.
- C. Moctezuma era un capo indeciso: se avesse subito dichiarato guerra agli spagnoli, Cortés avrebbe perso.
- D. Gli aztechi credevano che gli dèi li avessero abbandonati o che fossero morti, infatti avevano smesso di comunicare con loro.

22. Perché l’elemento di riflessione introdotto dall’autore non è stato preso in considerazione in Occidente?

.....
.....
.....

23. Quale scopo si è prefisso l'autore del testo?

- A. Descrivere gli usi, costumi e tradizioni degli aztechi.
- B. Raccontare la storia dell'incontro/scontro tra gli spagnoli e gli aztechi.
- C. Analizzare alcune ipotesi di spiegazione e proporre una propria riflessione.
- D. Insegnare ai lettori come si effettua un'analisi storica.

24. Di seguito sono elencate alcune affermazioni. In base a quanto hai letto nel testo, indica per ciascuna se è vera o falsa.

		VERO	FALSO
a.	I successori di Moctezuma stipularono una tregua con gli spagnoli.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	Gli aztechi avevano sottomesso, al loro arrivo in Messico, popolazioni che già vivevano lì.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	Il regime politico degli aztechi era la monarchia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	Dopo l'arrivo degli spagnoli gli aztechi si convertirono al cristianesimo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e.	Moctezuma credeva che gli spagnoli fossero stati inviati dagli dèi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f.	Insieme ai soldati spagnoli arrivarono in Messico anche uomini di Chiesa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g.	Gli aztechi si affidavano agli oracoli per conoscere il futuro e sapere come dovevano agire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h.	Gli aztechi avevano elaborato un sistema di scrittura.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

25. Come quale parola potresti sostituire il termine "letteratura" (riga 3)?

- A. poesie
- B. romanzi
- C. documenti
- D. opere

26. Come quale parola potresti sostituire il termine “oracoli” (riga 71)?

- A. consiglieri
- B. re
- C. antenati
- D. divinità

27. Quale titolo ti sembra più adatto a rappresentare il contenuto del brano che hai appena letto?

- A. Moctezuma e i presagi.
- B. La scoperta spagnola del Messico.
- C. Le ragioni della vittoria spagnola.
- D. Usi e costumi degli aztechi.

La prova è terminata.

Se hai finito prima del tempo, torna indietro e controlla di aver risposto a tutte le domande.

Grazie per la collaborazione!

Prova di comprensione della lettura 3

Leggi con attenzione il testo che segue.

*Il brano che segue è stato scritto da uno storico che **ha cercato di indagare su una sorta di "mistero"**. Egli passa in rassegna **tre spiegazioni** che sono state date da altri storici e gli argomenti che le supportano. Pur condividendole in parte, fornisce poi un ulteriore elemento di riflessione. Siamo nel periodo immediatamente successivo alla scoperta dell'America: il brano ha come protagonisti gli aztechi (una popolazione amerinda che viveva in Messico) con il loro imperatore, Moctezuma, e gli spagnoli, che giunsero lì per conquistare il paese guidati da Cortés.*

Come si spiega che Cortés, alla testa di poche centinaia di uomini, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma, che disponeva di centinaia di migliaia di guerrieri? Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura: i rapporti dello stesso Cortés; le cronache spagnole, la più notevole delle quali è quella di Bernal Díaz del Castillo; infine i racconti indigeni, trascritti dai missionari spagnoli o redatti dagli stessi messicani. Particolarmente serio è il caso dei testi che esprimono il punto di vista degli indiani: infatti, data la mancanza di scrittura indigena, essi sono tutti posteriori alla conquista e, quindi, influenzati dai conquistatori.

Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés. Una prima ragione è il comportamento ambiguo, esitante, di Moctezuma, che non oppone quasi nessuna resistenza a Cortés. Bernal Díaz così descrive la condotta del sovrano azteco: «Moctezuma, avendo saputo che dovevamo recarci nella sua capitale, un giorno ordinava che ci venissero resi tutti gli onori e fossimo guidati fino a Città del Messico; un altro giorno faceva sapere che non voleva più che andassimo nella capitale; da ultimo, aveva detto che i suoi dèi gli avevano consigliato di farci uccidere tutti o di farci legare strettamente e condurre vivi a Città del Messico».

In alcune cronache, Moctezuma è presentato come un uomo malinconico e rassegnato; si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della storia azteca più antica. Gli aztechi amavano, infatti, presentarsi come i legittimi successori dei toltechi, la precedente dinastia, mentre in realtà erano dei nuovi venuti, degli usurpatori.

È possibile che questo complesso di colpa abbia fatto immaginare a Moctezuma che gli spagnoli fossero i diretti discendenti degli antichi toltechi, venuti a riprendersi i loro beni? È impossibile affermare con certezza che Moctezuma vi abbia creduto. Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore. Scrive Gómara, cappellano e biografo di Cortés: «I nostri non poterono mai conoscere la verità, perché a quell'epoca non comprendevano la lingua, mentre – più tardi – non era rimasto in vita nessuno con il quale Moctezuma avesse diviso il suo segreto».

Il personaggio di Moctezuma ebbe certamente la sua parte in questa non resistenza al male. Ma questa spiegazione vale solo per la prima metà della campagna di Cortés, perché

Moctezuma morì nel bel mezzo degli avvenimenti; i suoi successori dichiararono immediatamente una guerra spietata e feroce agli spagnoli.

35 Durante la seconda fase della guerra, un altro fattore comincia a svolgere un ruolo decisivo: lo sfruttamento, da parte di Cortés, dei dissensi interni fra le diverse popolazioni che vivono sul suolo messicano. Nella fase finale, egli ha ai suoi ordini un esercito di indiani suoi alleati, numericamente paragonabile a quello degli aztechi. Le sue unità sembrano composte, non di rado, da dieci cavalieri spagnoli e diecimila combattenti indiani!

40 Inizialmente gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono affatto impressionati dalle sue mire conquistatrici, perché questi indiani sono già stati conquistati e colonizzati dagli aztechi. Il Messico di allora non è uno Stato omogeneo, ma un conglomerato di popolazioni sottomesse dagli aztechi, i quali occupano il vertice della piramide. Cortés apparirà spesso come il male minore, quasi come un liberatore.

45 Diego Durán, domenicano che simpatizza per gli indiani, scopre la somiglianza nel momento stesso in cui biasima gli aztechi: «Gli aztechi saccheggiavano e depredavano i villaggi, spogliavano gli abitanti dei loro abiti, li picchiavano, li privavano di ogni loro avere e li disonoravano; distruggevano le semine e infliggevano ogni sorta di danni e sofferenze. Erano il popolo più crudele e più diabolico che si possa immaginare nel modo di trattare i loro vassalli, ben peggiore del modo in cui gli spagnoli li trattavano e li trattano». Vi sono, 50 dunque, moltissime somiglianze fra conquistatori vecchi e nuovi.

Alle esitazioni di Moctezuma durante la prima fase della conquista, alle divisioni interne fra i messicani durante la seconda, si aggiunge spesso un terzo fattore: la superiorità degli spagnoli in materia di armi. Gli aztechi non conoscono la lavorazione dei metalli, le loro spade e le loro armature sono meno efficaci; le frecce (non avvelenate) non valgono gli 55 archibugi¹ e i cannoni degli spagnoli. Nei loro spostamenti questi ultimi sono molto più rapidi: su terra hanno a disposizione i cavalli, mentre gli aztechi sono sempre a piedi; sull'acqua si sono costruiti dei brigantini², la cui superiorità sulle canoe indiane avrà un ruolo decisivo nella fase finale dell'assedio di Città del Messico. Ma questa superiorità non basta a spiegare tutto, se si tien conto del rapporto numerico fra i due campi avversari. E poi gli 60 archibugi sono pochi, i cannoni sono ancor meno numerosi, e la potenza delle loro bombe non è paragonabile a quella delle bombe moderne; inoltre, le polveri sono spesso bagnate.

Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune che permetta di coglierne l'articolazione e di comprenderli, aggiungendone altri ai quali mi sembra si sia prestata minore attenzione. In questo modo, 65 sarò portato a prendere alla lettera una risposta, sulle ragioni della conquista-disfatta, che si trova nelle cronache indigene e che finora è stata trascurata in Occidente, dove la si è scambiata evidentemente per una formula poetica. Infatti la risposta dei racconti indiani è la seguente: tutto è avvenuto perché gli aztechi hanno perduto il controllo della comunicazione, gli dèi non parlano più. «Essi chiesero agli dèi di assisterli e di conceder loro 70 la vittoria sugli spagnoli e sugli altri loro nemici. Ma doveva essere troppo tardi, perché non ebbero più risposta dai loro oracoli; pensarono allora che gli dèi fossero diventati muti o fossero morti» (Durán).

(da Todorov, T., (1982), *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Torino: Einaudi, pp. 65-76)

¹ Arma da fuoco portatile, fucile.

² Imbarcazione a vela.

PROVA 3

Rispondi ora alle domande che seguono. Se vuoi, puoi rileggere il testo per rispondere.

1. Qual era la capitale dell'impero azteco?

.....

2. All'inizio del brano, l'autore si pone una domanda. Che cosa, per lo storico, è inspiegabile?

.....
.....
.....

3. L'autore dichiara di utilizzare alcune fonti storiche per trovare una risposta alla domanda che si è posto, quali?

- A. Testi scritti dagli aztechi, reperti archeologici, pitture rupestri.
- B. Cronache scritte dai toltechi e racconti orali degli aztechi.
- C. Rapporti di Cortés, cronache spagnole e racconti degli indios.
- D. Testimonianze orali trascritte dagli spagnoli e fonti iconografiche.

4. Con quale parola potresti sostituire il termine "letteratura" (riga 3)?

- A. poesie
- B. documenti
- C. romanzi
- D. opere

-
5. L'autore sostiene che i testi che esprimono il punto di vista degli indiani non sono completamente attendibili (riga 6). Completa lo schema seguente riportando il ragionamento che l'autore fa a questo proposito.

I testi che esprimono il punto di vista degli indiani devono essere considerati con attenzione



poiché.....

di conseguenza



.....

quindi



.....

-
6. Qual è la prima spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

- A. Gli aztechi si sentirono abbandonati dai loro dèi e non sapevano più come dovevano comportarsi.
- B. Gli spagnoli avevano colto di sorpresa gli aztechi presentandosi come i successori dei toltechi.
- C. Moctezuma si comportava in modo ambiguo e non oppose quasi nessuna resistenza a Cortés.
- D. Popolazioni indie che vivevano in Messico si erano ribellate e gli aztechi erano impegnati a combatterle.

7. Bernal Díaz racconta che, quando gli spagnoli si stanno dirigendo verso Città del Messico, Moctezuma si comporta in modo strano (righe 11-16). Quali fatti lo dimostrano?

- A. Prima decide di chiedere aiuto agli altri popoli indiani, poi dichiara loro guerra, poi pensa di “offrirli” in dono agli spagnoli come schiavi.
- B. Prima si reca al tempio per chiedere aiuto agli dèi, poi, nonostante gli dèi gli abbiano chiesto un sacrificio umano, vuole evitare spargimenti di sangue.
- C. Prima decide di accoglierli con tutti gli onori, poi vuole impedire loro di raggiungere Città del Messico, poi pensa di ucciderli o farli prigionieri.
- D. Prima decide di dichiarare guerra agli spagnoli, poi vuole accoglierli pacificamente, infine cerca di farli prigionieri tendendo loro un’imboscata.

8. Secondo alcuni cronisti, Moctezuma, come azteco, si sente responsabile di una grave colpa, quale?

- A. Gli aztechi non avevano più offerto sacrifici umani agli dèi.
- B. Gli aztechi si erano presentati come i legittimi successori dei toltechi.
- C. Gli aztechi non erano riusciti a combattere contro gli spagnoli e a sconfiggerli.
- D. Gli aztechi avevano maltrattato le popolazioni sottomesse riducendole in schiavitù.

9. Secondo alcune fonti storiche, Moctezuma credeva che gli spagnoli fossero i discendenti dei toltechi (righe 22-23). Perché invece, secondo l’autore, NON è possibile esserne certi?

.....
.....
.....

10. Chi erano i toltechi?

- A. Una tribù indigena in lotta contro gli aztechi.
- B. Un popolo arrivato in Messico dopo la conquista spagnola.
- C. Una dinastia che viveva in Messico prima degli aztechi.
- D. Un gruppo di indios che si era alleato con gli spagnoli.

11. Perché l'autore afferma che la prima spiegazione può essere considerata valida solo per la prima fase della Conquista spagnola?

.....
.....
.....

12. Perché gli indiani delle regioni attraversate da Cortés non rimangono impressionati dalle sue mire conquistatrici?

- A. Perché gli spagnoli erano in numero inferiore rispetto a loro.
- B. Perché gli spagnoli non sembravano così pericolosi.
- C. Perché sapevano di avere gli dèi dalla loro parte.
- D. Perché erano già stati conquistati e sottomessi dagli aztechi.

13. Qual è la seconda spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l'autore si è posto inizialmente?

- A. I maya avevano coinvolto gli aztechi in una guerra.
- B. Gli aztechi erano un popolo pacifico.
- C. I popoli che vivevano in Messico erano in lotta tra loro.
- D. Dalla Spagna arrivarono molti altri soldati.

14. A quale conseguenza portò la seconda spiegazione?

- A. Gli aztechi non avevano uomini a sufficienza per combattere anche gli spagnoli.
- B. Popolazioni indiane, sottomesse dagli aztechi, si allearono con gli spagnoli.
- C. Gli aztechi, non amando la guerra, non provarono nemmeno ad opporsi agli spagnoli.
- D. Con l'arrivo dei rinforzi dalla Spagna, gli aztechi furono in inferiorità numerica.

15. Gli indiani sottomessi agli aztechi videro Cortés come il “male minore, quasi come un liberatore” (riga 43). Cosa intende l’autore con questa espressione?

- A. Cortés avrebbe dato loro le armi per combattere gli aztechi.
- B. Cortés avrebbe costretto gli aztechi a non trattarli come schiavi.
- C. Cortés li avrebbe liberati e non sarebbero più stati sottomessi a nessuno.
- D. Cortés non sarebbe stato peggiore degli aztechi.

16. Con quale parola potresti sostituire il termine “vassalli” (riga 49)?

- A. guerrieri
- B. servitori
- C. contadini
- D. sacerdoti

17. Diego Durán parla di somiglianza tra aztechi e spagnoli. In cosa consisteva questa somiglianza?

- A. Trattavano in modo simile i popoli sottomessi, privandoli delle cose che possedevano e infliggendo loro danni e sofferenze.
- B. Professavano una religione simile, ad esempio i sacerdoti aztechi si chiamavano *papas*, un termine molto simile alla parola “papa”.
- C. Avevano un’economia simile, infatti sopravvivevano praticando l’agricoltura e il commercio con i paesi vicini.
- D. Costruivano città simili che comprendevano un tempio al centro e case costruite con paglia e fango.

18. Qual è la terza spiegazione che, secondo alcuni storici, potrebbe dare una risposta alla domanda che l’autore si è posto inizialmente?

- A. Gli spagnoli approfittarono dell’ingenuità degli aztechi presentandosi come dèi.
- B. Gli spagnoli convinsero gli aztechi a non combattere facendo loro dei doni.
- C. Gli spagnoli si presentarono come i legittimi successori dei toltechi.
- D. Gli spagnoli avevano armi e mezzi più efficienti per la guerra.

19. Perché, secondo l'autore, la terza spiegazione NON può essere condivisa totalmente?

- A. Perché gli aztechi avevano molto oro e non avevano bisogno dei doni offerti dagli spagnoli.
- B. Perché gli aztechi erano molti di più e le armi degli spagnoli erano poche e poco efficaci.
- C. Perché gli aztechi sapevano che gli spagnoli non erano i legittimi successori dei toltechi.
- D. Perché gli aztechi non erano particolarmente religiosi ed erano sempre sospettosi verso gli stranieri.

20. La terza spiegazione si basa sull'idea che la guerra possa essere vinta con più facilità

- A. da chi possiede armi più evolute e riesce a spostarsi più velocemente.
- B. dai guerrieri che sono animati da un profondo odio verso il nemico.
- C. da chi conosce meglio il territorio nemico e attacca di sorpresa.
- D. da chi ha dalla sua parte gli dèi che indicano la strategia da adottare.

21. Con la frase "Non penso certo di negare l'importanza di questi fattori, ma cerco piuttosto di trovare un fondamento comune [...]" (righe 62-63), l'autore intende dire che le prime tre spiegazioni

- A. non sono sufficientemente supportate dalle prove.
- B. sono valide ma devono essere integrate considerando altri fattori.
- C. non sono completamente corrette e non possono essere accettate.
- D. sono state elaborate sulla base di fonti storiche non attendibili.

22. Qual è l'ulteriore elemento di riflessione introdotto dall'autore tra la riga 64 e la riga 72?

- A. Gli aztechi erano pochi, le loro armi e armature erano meno efficaci di quelle degli spagnoli e si spostavano più lentamente.
- B. I popoli sottomessi dagli aztechi erano stanchi dei continui maltrattamenti che dovevano subire e scelsero di appoggiare gli spagnoli.
- C. Moctezuma era un capo indeciso: se avesse subito dichiarato guerra agli spagnoli, Cortés avrebbe perso.
- D. Gli aztechi credevano che gli dèi li avessero abbandonati o che fossero morti, infatti avevano smesso di comunicare con loro.

23. Perché l'elemento di riflessione introdotto dall'autore NON è stato preso in considerazione in Occidente?

.....
.....
.....

24. Quale scopo si è prefisso l'autore del testo?

- A. Descrivere gli usi, i costumi e le tradizioni degli aztechi.
- B. Raccontare la storia dell'incontro/scontro tra gli spagnoli e gli aztechi.
- C. Analizzare alcune ipotesi di spiegazione ed esporre una propria riflessione.
- D. Insegnare ai lettori come si effettua un'analisi storica.

25. Di seguito sono elencate alcune affermazioni. In base a quanto hai letto nel testo, indica per ciascuna se è vera o falsa.

		VERO	FALSO
a.	La forma di governo degli aztechi era la monarchia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	Gli aztechi si erano dovuti sottomettere, al loro arrivo in Messico, a popolazioni che già vivevano lì.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	Gómara e Diego Durán erano uomini di Chiesa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	Gli aztechi si affidavano agli oracoli per conoscere il futuro e sapere come dovevano agire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

26. Con quale parola potresti sostituire il termine "oracoli" (riga 71)?

- A. dèi
- B. consiglieri
- C. antenati
- D. re

27. Quale titolo ti sembra più adatto a rappresentare il contenuto del brano che hai appena letto?

- A. Moctezuma e i presagi.
- B. La scoperta spagnola del Messico.
- C. Le ragioni della vittoria spagnola.
- D. Tradizioni militari azteche.

La prova è terminata.

Se hai finito prima del tempo, torna indietro e controlla di aver risposto a tutte le domande.

Grazie per la collaborazione!

LO SCONOSCIUTO

Il taxi filava a forte andatura per i viali della città sconosciuta. Correva verso un appuntamento per me importantissimo, dal quale dipendeva forse tutta la mia carriera. Se avessi mancato quell'incontro con il personaggio che di lì a un'ora sarebbe a sua volta ripartito, il mio avvenire poteva essere diverso. Io ero insomma, come capita non molto spesso nella vita, in un ingranaggio della Sorte, anche perché il taxista mi aveva detto che per raggiungere l'indirizzo indicatogli ci voleva una buona mezz'ora, ed io stavo sulle spine: la foratura di una gomma, un passaggio a livello chiuso o un altro banale incidente potevano farmi arrivare con un ritardo irreparabile.

Seduto nella scatola un po' antiquata del taxi, guardavo l'uomo al volante davanti a me: un individuo di mezza età, grosso e mal ritagliato. Sulla sua nuca cotennosa troneggiava un foruncolo. Mi parve disgustoso. Quello spettacolo sgradevole contribuì ad accrescere il mio malumore, una sorta d'inafausto presagio. Chi era quel tizio a me tanto vicino e in effetti così estraneo e lontano, nelle cui mani avevo messo un segmento così importante del mio destino? Da quel foruncolo, per un gusto del fantasticare proprio del mio mestiere, provai a calarmi in lui, animale uomo come me, a ricostruirgli dentro e attorno una realtà e una storia: famiglia, vizi, opinioni, dolori e allegrie. Ne ignoravo il volto, che nella fretta di salire non avevo neppure guardato. Poteva avere baffoni da tartaro, o il naso a spugna del bevitore, o le sopracciglia congiunte del criminale, o addirittura – perché no? – la grinta frigida e allucinante del marziano. Egli era solo quella massiccia nuca deturpata dal foruncolo e incastellata su un giaccone in pelle orlato di coniglio che traballava ai sussulti della corsa. Nulla, assolutamente nulla lui sapeva di me. E io, di lui, solo che pativa di foruncoli sul collo. No: ecco adesso sapevo che il marziano amava la musica. Aveva allungato la mano rossiccia e acceso una "transistor"¹ che teneva sul cruscotto. Era un programma di canzonette urlate, proprio quelle che non potevo soffrire. Temetti che quel volgare diversivo lo avrebbe distratto nella guida, compromettendo ulteriormente la nostra corsa già tanto in ritardo. Lo detestai anche di più. In un sobbalzo del veicolo mi accorsi che sul cruscotto il mio nemico teneva anche una fotografia, di quelle con sotto scritto: "... vai piano, ti aspetto". Era una ragazza sui diciott'anni; mi parve oltremodo graziosa, non marziana, certo: deliziosamente terrestre, o se mai celeste, nel senso delle madonne cantate dallo "Stil novo"². La moglie del "foruncolo"? Impossibile: più verosimilmente la figlia. Quell'immagine m'incantò talmente che mi protesi a guardarla. Allora la mia antipatia per la nuca forunculosa, per le assordanti canzonette, per lo sgangherato taxi si trasformarono capricciosamente in una rosata simpatia. E, quel ch'è più miracoloso, l'assillo dell'appuntamento mi si cancellò dal cuore per alcuni istanti. Furono gli istanti dell'arrivo.

«Eccoci, signore» disse l'uomo frenando davanti a una casa di estrema periferia, quasi in aperta campagna. «Via Massaua».

«Massaua?» gridai sgomento.

«Ne sono ben certo. Ci abito anch'io, al numero 4. Quella casa...» e sorrideva con un'aria di compiaciuta solidarietà.

«Ma io le ho detto Massaia: Cardinal Massaia!».

¹ "transistor": piccola radio portatile.

² madonne cantate dallo "Stil novo": donne descritte come angeli da poeti del Medioevo.

«Massaia?» cadde quello dalle nuvole. «Si trova al capo opposto della città. Più di un'ora da qui. Io ho capito proprio Massaua...».

45 «Mi avete rovinato» urlai. «Io vi strangolo». E in uno sfogo di furore, afferratolo per il bavero di coniglio, lo misi al corrente, con sconnesse ma persuasive parole, del mio irrecuperabile appuntamento, della sua importanza, di quell'autobus del Destino per me definitivamente perduto. Poi i nervi mi cedettero e piombai in una specie di deliquio.

50 Quando rinvenni, in una rustica ma linda cucina, “vai piano ti aspetto” mi guardava con una tazza di brodo fra le mani; e io la sorseggiai fissando imbambolato quei meravigliosi occhi di cui m'ero invaghito mezz'ora prima. In piedi il taxista guardava me, con gli occhi rossi di pianto, nel suo giaccone di pelle. «Che posso fare per riparare, signore? Mi chiedo tutto quello che vuole. Siamo povera gente io e mia figlia, ma...».

55 «Tutto quello che voglio? Quella...» dissi. «Me la dia per moglie. O le brucio la casa». Questo il racconto (tutto vero, mi assicura) d'un mio stravagante amico. Certo, oggi un marito felice; e anche un genero felice: suo suocero non è un marziano e il foruncolo sulla nuca gli è perfettamente guarito. Non potrei giurare che tutto sia autentico al cento per cento. Il mio amico, da scrittore qual è, ha un po' il gusto del racconto fantasioso. Ma comunque egli possiede da quel giorno, e me l'ha contagiata, una sua strana teoria sugli sconosciuti: sugli uomini che incontriamo per caso, magari per pochi attimi, nelle circostanze più banali.

60 Sì, gli sconosciuti possono essere persone importantissime per noi. Proprio perché sconosciuti, può toccar loro di diventare arbitri del nostro domani: strumenti ciechi, ma scelti calcolatamente dal Fato per mutare la nostra rotta di vita. «Perché» dice quel mio amico «l'uomo dal foruncolo dirottò quel giorno il mio destino? Proprio perché non mi conosceva. Perciò non poteva in alcun modo entrare nella sfera dei miei interessi, delle cose che io ritenevo più importanti, e assecondarne il corso. E commise allora la *gaffe*³ di sbagliare strada... ossia di farmi imbucare quella giusta».

65 Così per quanto mi riguarda, “diffido” sempre degli sconosciuti. Ma non già nel senso corrente e negativo di questo verbo. Al contrario, me ne preoccupo e me ne appassiono. Penso che non si tratti affatto di “sconosciuti”, benché sotto tale maschera si siano camuffati. Che, comunque, possano essere destinati – in breve tempo e per misteriose circostanze – a una grossa “carriera” nel mio curriculum esistenziale. Diventare mio suocero, come il taxista di via Massaua, o mio genero, o... Meglio allora guardarli in un altro modo, parlar loro con diverso interesse. Non cristallizzarne, come si fa con le farfalle e i coleotteri nella goccia di fenolo⁴, l'anima e il volto. Lasciarli volare: dalla crisalide d'uno “sconosciuto”
75 possono prendere il volo bellissime farfalle.

(Tratto e adattato da: Luigi Santucci, *Lecture del medico*, 9 settembre 1966)

³ *gaffe*: parola francese entrata nell'italiano comune. Azione o espressione inopportuna, che crea disagio e imbarazzo.

⁴ fenolo: sostanza usata per conservare gli insetti.

A1. Chi è lo sconosciuto che dà il titolo al racconto?

L1508A0
100

.....

L1508A0200

A2. In che cosa consiste lo “spettacolo sgradevole” (riga 11)? Ricopia la frase del testo a cui l’espressione si riferisce.

.....

L1508A0300

A3. L’espressione “infausto presagio” (riga 12) significa

- A. pronostico infallibile
 - B. evento imprevedibile
 - C. predizione del futuro
 - D. presentimento di sventura
-

L1508A0400

A4. Durante la corsa, qualcosa aumenta il malumore del cliente. Che cosa?

.....

L1508A0500

A5. Definendo il taxista un “animale uomo come me” (riga 15) il cliente

- A. intende esprimere il senso di ribrezzo e disgusto che il taxista provoca in lui
- B. vuole sottolineare la rozzezza e la volgarità del taxista
- C. tenta, riconoscendo quanto li accomuna, di vincere il senso di lontananza da lui
- D. cerca di trovare un punto di contatto con il taxista per farselo amico

A6. Durante la corsa in taxi l'atteggiamento del cliente muta radicalmente. Che cosa produce questo cambiamento?

- A. La vista della fotografia della ragazza
- B. Il suono della musica diffusa dalla radio
- C. Il venir meno per un attimo della preoccupazione per l'appuntamento
- D. La lettura della frase "... vai piano, ti aspetto" sul cruscotto del taxi

A7. Perché il cliente pensa che la ragazza non possa essere la moglie del taxista?

- A. È troppo diversa da lui
- B. È troppo giovane e bella
- C. Non gli assomiglia per nulla
- D. Non ha nessun difetto fisico

A8. Per descrivere la ragazza nella fotografia si usano due aggettivi che si contrappongono al termine "marziano". Quali sono?

- 1.
- 2.

A9. L'espressione "vai piano ti aspetto", che funge da soggetto di "mi guardava" (riga 47), indica

.....

A10. La cucina della casa del taxista viene descritta come “rustica ma linda” (riga 47) per sottolineare che

- A. le persone che vivono nella casa sono pulite ma di cattivo gusto
- B. le persone che vivono nella casa sono modeste ma dignitose
- C. è una cucina arredata in maniera antiquata
- D. è una cucina che rivela i gusti e le cure di una donna

A11. Nel testo si passa a un certo punto da una narrazione in prima persona a un'altra narrazione fatta sempre in prima persona ma da un altro soggetto. Quale frase segna questo passaggio?

.....

A12. Nel testo il Destino è indicato anche con altri due termini. Quali?

- 1.
- 2.

A13. Qual è il “destino” che lo sbaglio del taxista realizza?

- A. L'incontro del cliente con la sua futura moglie
- B. La rovina della carriera professionale del cliente
- C. La perdita per il cliente di un appuntamento decisivo
- D. Il mutamento di destinazione del viaggio del cliente

A14. Alla fine della vicenda il taxista e il suo cliente

L1508A1400

- A. restano in conflitto uno con l'altro
 - B. restano indifferenti uno all'altro
 - C. diventano amici
 - D. diventano parenti
-

L1508A1500

A15. Alla riga 57 la frase "egli possiede da quel giorno, e me l'ha contagiata, una sua strana teoria..." significa

- A. egli possiede una bizzarra teoria di cui mi ha convinto
 - B. egli possiede una personale teoria in cui io non credo
 - C. egli possiede una stramba teoria in cui avverto un pericolo
 - D. egli possiede una oscura teoria che ritengo superstiziosa
-

L1508A1600

A16. Quale delle affermazioni che seguono esprime il nucleo centrale della "teoria sugli sconosciuti" (righe 57-58)?

- A. Noi siamo gli arbitri del nostro destino
 - B. Certi incontri hanno un ruolo decisivo nel cambiare il corso della nostra vita
 - C. La nostra sorte dipende dalla volontà delle persone con cui veniamo in contatto
 - D. In ogni circostanza della vita ci sono aspetti negativi e aspetti positivi
-

L1508A1700

A17. Secondo il testo, gli "sconosciuti" sono

- A. strumenti di cui il Destino si serve per attuare i suoi piani
- B. persone che nascondono la loro vera identità
- C. individui diversi e lontani da noi di cui è bene diffidare
- D. uomini incontrati per caso in circostanze misteriose

A18. Le parole “diffido” alla riga 67, “sconosciuti” alla riga 69 e “carriera” alla riga 71 sono scritte tra virgolette per segnalare che

- A. sono parole pronunciate da uno dei personaggi del racconto
- B. sono parole che non fanno parte del linguaggio comune
- C. sono parole che appartengono allo stesso campo semantico
- D. sono parole usate con un significato particolare

A19. Rileggi la frase: “Penso che non si tratti affatto di sconosciuti, benché sotto tale maschera si siano camuffati.” (righe 69-70). Come si può sostituire la congiunzione “benché” senza cambiare il significato della frase?

Penso che non si tratti affatto di sconosciuti

- A. **finché** sotto tale maschera si siano camuffati
- B. **affinché** sotto tale maschera si siano camuffati
- C. **sebbene** sotto tale maschera si siano camuffati
- D. **purché** sotto tale maschera si siano camuffati

A20. Indica quale delle frasi seguenti esprime il significato dell’ultima frase del testo. “Lasciarli volare: dalla crisalide d’uno sconosciuto possono prendere il volo bellissime farfalle”.

- A. Lascia che facciano la loro strada: uno sconosciuto potrebbe diventare una persona famosa
- B. Lasciali entrare nella tua vita: da un incontro inatteso può derivare uno sviluppo positivo
- C. Lasciali perdere: un incontro inaspettato potrebbe destare speranze che non si realizzano
- D. Lasciali andare: non cercare di trattenere chi è nato per volare

A21. Quali caratteristiche ha questo testo?

Metti una crocetta per ogni riga.

	Sì	No
a) Il racconto iniziale introduce una tesi generale sul ruolo del caso nelle vicende umane		
b) Il testo sviluppa due storie parallele		
c) Il racconto contiene un'anticipazione		
d) Il testo contiene un commento esplicito sulla vicenda narrata		

L1508A2200

A22. Quale fra i seguenti titoli alternativi sintetizza meglio il senso del racconto?

- A. Uno strano incontro
- B. Un appuntamento mancato
- C. Un fortunato imprevisto
- D. Un'avventura in taxi

L1508A2300

A23. Il testo nel suo insieme invita il lettore ad avere verso gli sconosciuti un atteggiamento di

- A. diffidenza
- B. apertura
- C. indifferenza
- D. prudenza

QUESTIONARIO STUDENTE

Caro studente, cara studentessa,

di seguito ti verranno proposte delle domande relative ad alcune tue abitudini e opinioni sulla storia. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, nessuno ti giudicherà né ti assegnerà un voto. Le informazioni che fornirai saranno trattate in modo confidenziale e anonimo. E' importante, però, che tu risponda a tutte le domande per farci capire qual è il tuo rapporto con la storia, come si svolge la lezione di storia in classe e come ti piacerebbe studiare questa materia. Inoltre, nella seconda parte, ti verrà chiesto di esprimere la tua opinione sulle prove che hai appena sostenuto.

1. Quanto sei D'ACCORDO con le seguenti affermazioni? (barra una sola casella per ogni rigo)

		PER NIENTE D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	MOLTO D'ACCORDO
a.	Di solito sono bravo/a in Storia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	Per me è difficile capire i testi scritti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	La Storia è più difficile per me che per molte/i delle/dei mie/miei compagne/i.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d.	Durante le lezioni di Storia capisco anche gli argomenti più difficili.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e.	È difficile per me memorizzare date, nomi e fatti accaduti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f.	Capisco bene le cose scritte sul libro di storia.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g.	Imparo la Storia facilmente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

2. Quanto sei D'ACCORDO con le seguenti affermazioni? (barra una sola casella per ogni rigo)

		PER NIENTE D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	MOLTO D'ACCORDO
a.	La Storia è una materia scolastica e nient'altro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	La storia è una fonte di avventure e di emozioni, che mi affascina e stimola la mia immaginazione.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	La Storia mi offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

		PER NIENTE D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	ABBASTAN ZA D'ACCORDO	MOLTO D'ACCORDO
d.	La storia è qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la mia vita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e.	La storia fornisce un gran numero di esempi istruttivi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f.	Studiare la storia è un modo per capire le origini delle attuali condizioni di vita e spiegare i problemi di oggi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g.	La Storia mi permette di riflettere sui problemi del passato e del presente e su come sono stati affrontati.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

3. Indica con quale frequenza fai le seguenti cose QUANDO STUDI STORIA A CASA (barra una sola casella per ogni rigo)

		MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
a.	Approfondisco la lezione e/o cerco di capire meglio le cose scritte sul manuale facendo ricerche su Internet, sui libri che ho a casa o che posso consultare in biblioteca.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	Chiedo l'aiuto di qualcuno (genitori, fratelli, altri adulti) se non capisco il libro di testo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	Uso il vocabolario se sul libro incontro qualche parola che non conosco.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d.	Faccio dei riassunti e degli schemi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

4. Indica con quale frequenza fai le seguenti cose QUANDO NON SEI A SCUOLA (barra una sola casella per ogni rigo)

		MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
a.	Guardo documentari e/o film su fatti, personaggi ed avvenimenti del passato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	Faccio ricerche di storia su Internet o uso altri libri ed enciclopedie <u>per soddisfare un mio interesse</u> (ad es. fai ricerche sul Medioevo perché ti piace, non perché devi studiare quel periodo per la scuola)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	Leggo storie di fantasia e/o fumetti a sfondo storico.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d.	Leggo libri di storia (diversi dal libro di testo) che parlano di fatti specifici, di personaggi noti e avvenimenti del passato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e.	Ascolto i racconti di anziani e adulti (ad es. nonni, genitori, conoscenti) su fatti accaduti nel passato (ad es. racconti sulla seconda guerra mondiale).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

5. Secondo te, la Storia serve per... (barra una sola casella per ogni rigo)

		PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
a.	conoscere il passato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	imparare ad esprimersi meglio per iscritto e oralmente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	imparare a discutere, giudicare ed esprimere il proprio punto di vista su problemi e fatti del passato e del presente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d.	mettere a confronto il passato col presente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e.	fare collegamenti con le altre materie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f.	conoscere e riflettere sulle regole della convivenza civile.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g.	imparare a leggere e ricavare informazioni dalle fonti storiche (documenti scritti, iconografici, beni archeologici ecc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h.	leggere e comprendere testi scritti da storici esperti che raccontano, descrivono o interpretano determinati fatti, personaggi storici ecc. (può esserne un esempio un testo che parla delle invasioni germaniche).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

6. Se potessi scegliere, QUANTO SPESSO vorresti studiare la Storia nei seguenti modi? (barra una sola casella per ogni rigo)

		MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
a.	Leggendo manuali scolastici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	Attraverso documenti e fonti storiche.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	Leggendo romanzi/fumetti storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d.	Guardando documentari/film storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e.	Ascoltando ciò che spiegano gli insegnanti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f.	Ascoltando ciò che raccontano gli anziani e gli adulti (nonni, genitori ecc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g.	Leggendo libri scritti dagli storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h.	Visitando musei e luoghi storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i.	Attraverso carte geostoriche, grafici, tabelle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l.	Attraverso materiale reperibile in Internet e materiali preparati per la LIM.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

7. Come si svolge di solito la lezione di Storia? (barra una sola casella per ogni rigo)

		MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
a.	Ascoltiamo le spiegazioni dell'insegnante.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b.	Lavoriamo su grafici, tabelle, carte geostoriche.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c.	Studiamo le fonti storiche: documenti scritti, rappresentazioni pittoriche ecc.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d.	Guardiamo documentari/film storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e.	Leggiamo il libro di testo e l'insegnante ci spiega quello che c'è scritto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f.	Svolgiamo attività di laboratorio: giochi di ruolo, ricerche, visite a musei o luoghi storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g.	Leggiamo brani tratti da testi scritti dagli storici e li analizziamo rispondendo a domande e ascoltando la spiegazione dell'insegnante.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h.	Lavoriamo in coppie o a gruppi per fare ricerche, studiare o ripassare.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i.	Leggiamo romanzi e/o fumetti storici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l.	Usiamo la LIM e Internet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m.	Discutiamo su temi politici, economici e sociali sia del passato che attuali (ad es. la guerra, l'immigrazione, la povertà, le dittature ecc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

8. Riporta di seguito i tuoi voti in Storia e in Italiano. (barra una sola casella per ogni rigo)

		4	5	6	7	8	9	10
a.	Che voto hai preso <u>in Storia</u> sulla pagella <u>alla fine dell'anno scorso</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Che voto hai preso <u>in Italiano</u> sulla pagella <u>alla fine dell'anno scorso</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Sesso (metti una crocetta).

₁ Femmina

₂ Maschio

10. Quanti anni hai? (scrivi la tua età nei quadretti)

11. Dove siete nati tu e i tuoi genitori? (*barra UNA casella per te, UNA per tua madre, UNA per tuo padre*)

	IN ITALIA	IN UN ALTRO PAESE (specifica quale sui puntini)
TU	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
TUA MADRE	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
TUO PADRE	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

12. Da quanti anni vivi in Italia? (*barra una sola casella*)

₁ Da quando sono nata/o.

₂ Da quando avevo anni. (*scrivi un numero nei quadratini*).

13. Quale lingua parli a casa la maggior parte del tempo? (*barra UNA SOLA casella*)

₁ Italiano

₂ Un dialetto (veneto, siciliano, romanesco ecc.)

₃ Altro (inglese, francese, albanese, rumeno ecc.). Specifica

14. Quali dei seguenti oggetti hai in casa? (*barra o SÌ o NO per ogni rigo*)

		SÌ	NO
a.	Un computer	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	Una scrivania o un tavolo solo tuo per studiare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	Enciclopedie/ dvd/ CD-rom	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	Una camera tutta per te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e.	Una connessione a Internet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f.	Libri tuoi (esclusi quelli scolastici)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

15. Quanti libri ci sono approssimativamente in casa tua? (*barra una sola casella*)

₁ Nessuno o pochissimi (0-10 libri)



₂ Abbastanza da riempire una mensola (11-25 libri)



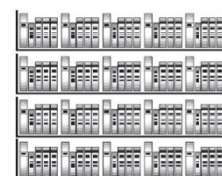
₃ Abbastanza da riempire uno scaffale (26-100 libri)



₄ Abbastanza da riempire due scaffali (101-200 libri).



₅ Abbastanza da riempire tre o più scaffali (più di 200 libri).



16. **Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? (Indica il titolo di studio più alto che hanno conseguito mettendo UNA SOLA CROCETTA per tua madre e UNA SOLA CROCETTA per tuo padre)**

		MADRE	PADRE
a.	Licenza elementare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b.	Diploma di licenza media	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c.	Diploma di scuola secondaria superiore	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d.	Laurea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e.	Non so	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

17. **Ripensa alle prove che hai appena sostenuto. Quale hai trovato più difficile? (barra una sola casella)**

₁ Prova sugli Aztechi (quella che riguardava anche Moctezuma)

₂ Prova sugli Inca (la storia di Manco H inca)

₃ Prova sui Maya (si parlava di alcuni aspetti della loro civiltà come l'agricoltura, l'allevamento ecc.)

18. **Pensa alla prova che ti è sembrata più difficile e prova a indicare perché. Puoi barrare tutte le caselle che ritieni opportune.**

<input type="checkbox"/> ₁	C'erano parole di cui non conoscevo il significato.
<input type="checkbox"/> ₂	Man mano che andavo avanti con la lettura dimenticavo quello che avevo appena letto e dovevo ricominciare daccapo.
<input type="checkbox"/> ₃	Non conoscevo l'argomento trattato nei testi.
<input type="checkbox"/> ₄	Le frasi erano troppo lunghe.
<input type="checkbox"/> ₅	C'erano nomi che non conoscevo.
<input type="checkbox"/> ₆	Non riuscivo a capire le domande.
<input type="checkbox"/> ₇	Il testo era troppo lungo.
<input type="checkbox"/> ₈	L'argomento trattato non mi interessava/non mi piaceva.
<input type="checkbox"/> ₉	Non riuscivo a trovare nel testo la risposta alle domande.
<input type="checkbox"/> ₁₀	C'erano molte date e non riuscivo ad orientarmi.
<input type="checkbox"/> ₁₁	La prova era molto diversa da quelle che facciamo di solito in classe.
<input type="checkbox"/> ₁₂	Non riuscivo a capire l'argomento di cui parlava il brano.
<input type="checkbox"/> ₁₃	Le alternative di risposta erano molto simili e mi confondeva.

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE!

Allegato 9

Questionario Studente: dati in percentuale intero campione*

1. Quanto sei D'ACCORDO con le seguenti affermazioni?						
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Mancante
a.	Di solito sono bravo/a in Storia.	3,6	20,8	58,5	16,9	0,2
b.	Per me è difficile capire i testi scritti.	30	51	15,6	3	0,4
c.	La Storia è più difficile per me che per molte/i delle/dei mie/miei compagne/i.	40,3	37,9	15,6	5,8	0,4
d.	Durante le lezioni di Storia capisco anche gli argomenti più difficili.	10,1	27	48	14,6	0,4
e.	È difficile per me memorizzare date, nomi e fatti accaduti.	26,6	31,7	28,3	13,1	0,4
f.	Capisco bene le cose scritte sul libro di storia.	3,6	15,4	49,5	31	0,4
g.	Imparo la Storia facilmente.	8,1	24,6	42,4	24,4	0,4

2. Quanto sei D'ACCORDO con le seguenti affermazioni?						
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Mancante
a.	La Storia è una materia scolastica e nient'altro.	31,3	40	17,8	10,5	0,4
b.	La storia è una fonte di avventure e di emozioni, che mi affascina e stimola la mia immaginazione.	15,4	27,4	39	17,8	0,4
c.	La Storia mi offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri.	8,4	18,4	40,7	32,1	0,4
d.	La storia è qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la mia vita.	53,5	30,2	9,4	6,2	0,6
e.	La storia fornisce un gran numero di esempi istruttivi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male.	5,1	19,5	46	28,7	0,6
f.	Studiare la storia è un modo per capire le origini delle attuali condizioni di vita e spiegare i problemi di oggi.	3,6	8,1	39	48,6	0,6
g.	La Storia mi permette di riflettere sui problemi del passato e del presente e su come sono stati affrontati.	4,1	10,7	41,5	43	0,6

* Le domande 17 e 18 non sono riportate perché per rispondervi i partecipanti dovevano aver svolto tutte le prove. I dati relativi sono riportati nel paragrafo 9.11 cui si rimanda.

3. Indica con quale frequenza fai le seguenti cose QUANDO STUDI STORIA A CASA						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Mancante
a.	Approfondisco la lezione e/o cerco di capire meglio le cose scritte sul manuale facendo ricerche su Internet, sui libri che ho a casa o che posso consultare in biblioteca.	27,2	54,2	14,8	3,2	0,6
b.	Chiedo l'aiuto di qualcuno (genitori, fratelli, altri adulti) se non capisco il libro di testo.	26,8	40,9	24	7,7	0,6
c.	Uso il vocabolario se sul libro incontro qualche parola che non conosco.	27,8	38,3	21,8	11,3	0,6
d.	Faccio dei riassunti e degli schemi.	22,7	28,7	22,9	25,1	0,6

4. Indica con quale frequenza fai le seguenti cose QUANDO NON SEI A SCUOLA						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Mancante
a.	Guardo documentari e/o film su fatti, personaggi ed avvenimenti del passato.	15,6	56,1	22,1	5,6	0,6
b.	Faccio ricerche di storia su Internet o uso altri libri ed enciclopedie <u>per soddisfare un mio interesse</u> (ad es. fai ricerche sul Medioevo perché ti piace, non perché devi studiare quel periodo per la scuola)	47,6	35,8	13,7	2,4	0,6
c.	Leggo storie di fantasia e/o fumetti a sfondo storico.	35,5	34,5	23,8	5,6	0,6
d.	Leggo libri di storia (diversi dal libro di testo) che parlano di fatti specifici, di personaggi noti e avvenimenti del passato.	42,8	39,6	13,9	3	0,6
e.	Ascolto i racconti di anziani e adulti (ad es. nonni, genitori, conoscenti) su fatti accaduti nel passato (ad es. racconti sulla seconda guerra mondiale).	12	35,1	31,3	21	0,6

5. Secondo te, la Storia serve per...						
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Mancante
a.	conoscere il passato.	1,7	4,7	36	57	0,6
b.	imparare ad esprimersi meglio per iscritto e oralmente.	8,1	33	43,9	14,3	0,6
c.	imparare a discutere, giudicare ed esprimere il proprio punto di vista su problemi e fatti del passato e del presente.	3,9	16,5	50,3	28,7	0,6
d.	mettere a confronto il passato col presente.	2,6	13,9	39,2	43,7	0,6
e.	fare collegamenti con le altre materie.	5,8	25,1	43,5	25,1	0,6
f.	conoscere e riflettere sulle regole della convivenza civile.	7,7	31,3	45,8	14,6	0,6
g.	imparare a leggere e ricavare informazioni dalle fonti storiche (documenti scritti, iconografici, beni archeologici ecc.).	7,1	17,6	53,7	21	0,6
h.	leggere e comprendere testi scritti da storici esperti che raccontano, descrivono o interpretano determinati fatti, personaggi storici ecc. (può esserne un esempio un testo che parla delle invasioni germaniche).	6,9	22,3	44,8	25,5	0,6

6. Se potessi scegliere, QUANTO SPESSO vorresti studiare la Storia nei seguenti modi?						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Mancante
a.	Leggendo manuali scolastici.	23,8	52,2	17,3	5,8	0,9
b.	Attraverso documenti e fonti storiche.	14,1	39,2	33,8	12	0,9
c.	Leggendo romanzi/fumetti storici.	23,8	28,5	33,2	13,7	0,9
d.	Guardando documentari/film storici.	5,8	19,1	35,3	39	0,9
e.	Ascoltando ciò che spiegano gli insegnanti.	3,9	22,3	39,8	33,2	0,9
f.	Ascoltando ciò che raccontano gli anziani e gli adulti (nonni, genitori ecc.).	10,1	30	31	28,1	0,9
g.	Leggendo libri scritti dagli storici.	31	41,5	20,6	6	0,9
h.	Visitando musei e luoghi storici.	8,6	25,7	32,5	32,3	0,9
i.	Attraverso carte geo-storiche, grafici, tabelle.	32,8	36,6	21,2	8,6	0,9
l.	Attraverso materiale reperibile in Internet e materiali preparati per la LIM.	9,2	27,4	35,1	27,4	0,9

7. Come si svolge di solito la lezione di Storia?						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Mancante
a.	Ascoltiamo le spiegazioni dell'insegnante.	1,5	12	34,5	51,4	0,6
b.	Lavoriamo su grafici, tabelle, carte geo-storiche.	27	48,6	19,1	4,7	0,6
c.	Studiamo le fonti storiche: documenti scritti, rappresentazioni pittoriche ecc.	27,4	43,9	21	7,1	0,6
d.	Guardiamo documentari/film storici.	30,4	40,5	21,8	6,6	0,6
e.	Leggiamo il libro di testo e l'insegnante ci spiega quello che c'è scritto.	7,1	18,8	25,3	48	0,9
f.	Svolgiamo attività di laboratorio: giochi di ruolo, ricerche, visite a musei o luoghi storici.	48,4	37,5	10,5	3	0,6
g.	Leggiamo brani tratti da testi scritti dagli storici e li analizziamo rispondendo a domande e ascoltando la spiegazione dell'insegnante.	25,7	42	24,6	7,1	0,6
h.	Lavoriamo in coppie o a gruppi per fare ricerche, studiare o ripassare.	39,4	37,7	15,4	6,9	0,6
i.	Leggiamo romanzi e/o fumetti storici.	67,9	22,9	7,5	1,1	0,6
l.	Usiamo la LIM e Internet.	30,4	27,4	25,7	15,8	0,6
m.	Discutiamo su temi politici, economici e sociali sia del passato che attuali (ad es. la guerra, l'immigrazione, la povertà, le dittature ecc.).	6,6	21,8	45	25,9	0,6

8. Riporta di seguito i tuoi voti in Storia e in Italiano.									
		4	5	6	7	8	9	10	Mancante
a.	Che voto hai preso <u>in Storia</u> sulla pagella <u>alla fine dell'anno scorso?</u>	0,9	3,6	22,7	29,6	22,7	12,8	5,8	1,9
b.	Che voto hai preso <u>in Italiano</u> sulla pagella <u>alla fine dell'anno scorso?</u>	0,2	1,7	23,1	31,9	21,8	13,9	5,1	2,2

9. Sesso

Femmina 47,3%

Maschio 52,7%

10. Quanti anni hai?

12 anni	9,6 %
13 anni	81,8 %
14 anni	7,9 %
15 anni	0,6 %

11. Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

	Tu	Tua madre	Tuo padre
Italia	91,2	80,3	82,2
Romania	3,6	6	5,8
Pakistan	0,4	0,4	0,4
Colombia	0,2	0,2	0,2
Albania	0,2	1,7	1,5
Marocco	0,2	1,5	1,5
Tunisia	0,2	0,2	0,2
Russia	0,2	0,6	0,2
Sudafrica	0,2	0,4	0,4
Congo	0,2	0,2	0,2
Moldavia	0,2	0,4	0,2
Cile	0,2		
Venezuela	0,2	0,2	
Egitto		0,2	0,2
Perù		0,4	0,4
Macedonia	0,2	0,6	0,6
Equador		0,2	
Svizzera		0,4	0,9
Nigeria		0,2	0,2
Ucraina		0,2	
Polonia		0,4	0,4
Honduras		0,2	
Austria		0,2	
Australia		0,2	
Francia		0,2	
Finlandia		0,2	

Repubblica Ceca		0,2	
Spagna		0,2	
Cina		0,6	0,4
Canada		0,2	0,4
Gran Bretagna			0,4
Slovenia			0,2
Belgio			0,2
Altro paese non specificato	0,4	0,6	0,6
Mancante	1,9		

12. **Da quanti anni vivi in Italia?**

Da quando sono nata/o		91
Da quando avevo	1 anno	1,7
	2 anni	0
	3 anni	0,9
	4 anni	0,4
	5 anni	0,9
	6 anni	0,6
	7 anni	0,4
	8 anni	0,2
	9 anni	0,9
	10 anni	0,2
	11 anni	0
	12 anni	0,4
	13 anni	0,2
	14 anni	0,2
Mancante		1,9

13. **Quale lingua parli a casa la maggior parte del tempo?**

Italiano	77,1
Dialetto	13,1
Rumeno	3,2
Arabo	0,6
Urdu	0,4
Spagnolo	1,1
Albanese	0,9
Francese	0,4
Polacco	0,2
Moldavo	0,2
Cinese	0,4
Altro (non specifica)	0,4
Mancante	1,9

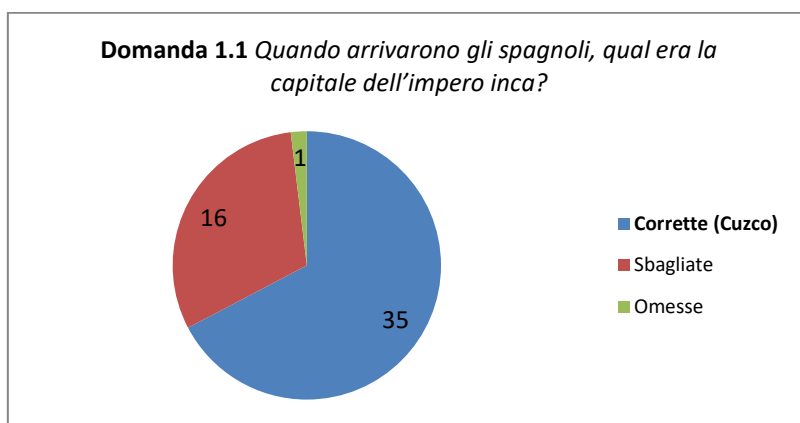
14. Quali dei seguenti oggetti hai in casa?				
		Sì	No	Mancante
a.	Un computer	95,7	2,4	1,9
b.	Una scrivania o un tavolo solo tuo per studiare	92,3	5,8	1,9
c.	Enciclopedie/ dvd/ CD-rom	86,3	11,7	1,9
d.	Una camera tutta per te	67,5	30,6	1,9
e.	Una connessione a Internet	93,1	4,9	1,9
f.	Libri tuoi (esclusi quelli scolastici)	86,9	11,1	1,9

15. Quanti libri ci sono approssimativamente in casa tua?		
a.	Nessuno o pochissimi (0-10 libri)	8,6
b.	Abbastanza da riempire una mensola (11-25 libri)	22,5
c.	Abbastanza da riempire uno scaffale (26-100 libri)	29,3
d.	Abbastanza da riempire due scaffali (101-200 libri).	18,4
e.	Abbastanza da riempire tre o più scaffali (più di 200 libri).	19,3
	Mancante	1,9

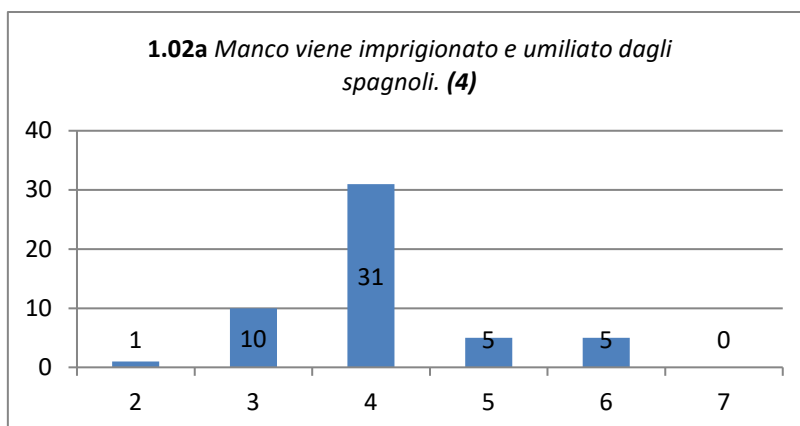
16. Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?			
		Madre	Padre
a.	Licenza elementare	1,9	3,2
b.	Diploma di licenza media	11,1	16,1
c.	Diploma di scuola secondaria superiore	39	31,9
d.	Laurea	29,6	28,1
e.	Non so	16,5	18,8
	Mancante	1,9	1,9

Esempio di restituzione dei dati alle scuole (Studio principale)

Grafici frequenze risposte Prova 1: "La rivolta di Manco H inca"

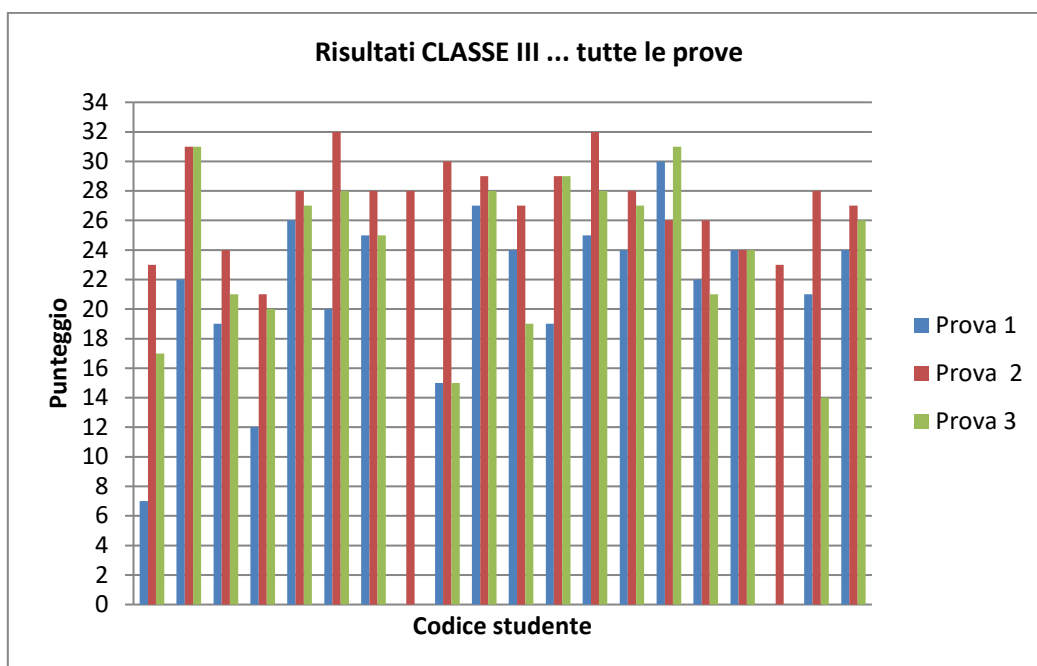


COMMENTO Alcuni studenti hanno risposto in modo non corretto. Alcuni sono stati fuorviati dalla prima parte della domanda (Quando arrivarono gli spagnoli...), credendo di dover indicare l'anno di inizio della conquista, altri hanno indicato il nome del paese (Perú). Gli studenti che hanno indicato l'anno di arrivo degli spagnoli devono considerare la funzione della virgola che separa la 'circostanza' dalla domanda vera e propria: **Qual era la capitale dell'impero inca?**



COMMENTO Nell'esercizio n. 2 occorreva ordinare logicamente e cronologicamente i fatti elencati. Per riuscire in questo tipo di esercizio può essere d'aiuto sottolineare sul brano le parti in cui sono esposti i fatti e rileggere, dopo aver messo i numeri, le frasi di seguito per verificare la coerenza e la logicità della numerazione.

RISULTATI III ... TUTTE LE PROVE, MEDIA DELLA CLASSE E DELLA SCUOLA



PROVA 1: "LA RIVOLTA DI MANCO HINCA"			PROVA 2: "I MAYA"			PROVA 3: "LE RAGIONI DELLA VITTORIA"		
Alunno/a	Tot/32	su 100	Alunno/a	Tot/32	su 100	Alunno/a	Tot/32	su 100
	7	21,9		23	71,9		17	53,1
	22	68,8		31	96,9		31	96,9
	19	59,4		24	75		21	65,6
	assente			assente			assente	
	12	37,5		21	65,6		20	62,5
	26	81,3		28	87,5		27	84,4
	20	62,5		32	100		28	87,5
	25	78,1		28	87,5		25	78,1
	assente			28	87,5		assente	
	15	46,9		30	93,8		15	46,9
	27	84,4		29	90,6		28	87,5
	24	75		27	84,4		19	59,4
	19	59,4		29	90,6		29	90,6
	assente			assente			assente	
	25	78,1		32	100		28	87,5
	24	75		28	87,5		27	84,4
	30	93,8		26	81,3		31	96,9
	22	68,8		26	81,3		21	65,6
	24	75		24	75		24	75
	assente			23	71,9		assente	
	21	65,6		28	87,5		14	43,8
	24	75		27	84,4		26	81,3
Media scuola			Media scuola			Media scuola		
Media classe			Media classe			Media classe		

RISPOSTE CLASSE III ... PROVA 1 "LA RIVOLTA DI MANCO HINCA"

	1	2a	2b	2c	2d	2e	2g	3	4	5a	5b	5c	6	7	8	9	10	11	12a	12b	12c	12d	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
CODICE ALUNNO	0	3	9	9	2	4	7	d	1	a	0	9	b	0	c	c	d	0	V	F	V	F	b	c	b	d	b	a	b	a	d	c
CODICE ALUNNO	1	4	6	7	2	3	5	c	1	b	0	0	c	1	d	b	d	1	F	V	F	V	d	c	a	b	b	d	c	a	c	d
CODICE ALUNNO	0	3	7	5	2	4	6	b	1	b	1	1	c	1	d	c	b	0	F	F	F	F	d	a	a	b	a	d	c	c	b	a
CODICE ALUNNO	0	3	6	5	2	3	4	b	1	a	0	0	c	1	b	b	d	0	F	F	V	V	d	b	a	d	b	a	c	a	a	d
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	3	2	6	d	1	b	0	0	d	1	d	b	d	0	F	V	F	F	d	c	a	b	b	d	d	c	c	a
CODICE ALUNNO	1	3	7	4	2	6	5	d	1	b	0	0	c	0	d	b	b	1	F	V	F	F	b	b	a	b	b	d	b	a	c	a
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	3	2	6	b	1	b	0	0	c	0	a	b	d	1	F	V	F	F	d	a	a	d	b	d	c	a	c	a
CODICE ALUNNO	0	6	7	4	3	2	5	c	1	b	1	1	c	0	d	b	c	1	V	V	F	V	d	a	d	d	b	a	b	c	b	c
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	3	2	6	d	1	b	1	1	c	0	d	b	c	1	V	V	F	F	b	c	a	b	b	d	c	b	c	a
CODICE ALUNNO	1	4	7	6	3	2	5	d	1	b	0	0	c	1	d	c	d	1	V	V	F	F	d	c	b	b	b	d	b	a	c	a
CODICE ALUNNO	1	3	7	4	2	6	5	d	1	b	0	0	c	0	d	b	d	0	V	V	F	V	b	c	a	b	b	d	b	a	c	a
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	3	2	6	c	1	a	1	1	c	1	d	b	d	0	F	V	V	V	d	c	a	b	b	d	b	b	c	a
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	3	2	6	d	1	b	1	1	c	1	a	b	d	0	V	F	V	F	a	c	b	b	b	d	c	b	c	a
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	3	2	6	d	1	b	1	1	c	1	d	b	d	0	F	V	F	F	d	b	a	b	b	d	c	a	c	a
CODICE ALUNNO	1	5	7	4	3	2	6	d	1	b	1	0	c	1	d	b	d	0	F	V	V	V	d	c	a	d	b	a	d	c	c	a
CODICE ALUNNO	0	4	7	6	3	2	5	d	1	b	1	1	c	0	d	b	d	1	F	V	F	V	b	a	a	d	b	d	c	a	c	a
CODICE ALUNNO	1	4	7	5	2	3	6	d	1	b	0	0	c	1	d	b	d	0	F	V	V	V	a	c	d	a	b	d	c	c	c	a
CODICE ALUNNO	1	5	7	4	2	3	6	d	1	a	1	1	c	9	d	b	d	9	F	V	F	F	b	c	a	b	b	d	c	a	c	a
Chiavi	1	4	7	5	3	2	6	d	1	b	1	1	c	1	d	b	d	1	F	V	F	F	d	c	a	b	b	d	c	a	c	a

1 = RISPOSTA CORRETTA 0 = RISPOSTA ERRATA 9 = RISPOSTA OMESSA 10 = RISPOSTA DOPPIA V = VERO F = FALSO

Prova di comprensione della lettura 3

Leggi con attenzione il testo che segue.

Il brano che segue è stato scritto da uno storico che **ha cercato di indagare su un' sorta di "mistero"**. Egli passa in rassegna **tre spiegazioni** che sono state date da altri storici e gli argomenti che le supportano. Pur condividendole in parte, fornisce poi un ulteriore elemento di riflessione. Siamo nel periodo immediatamente successivo alla scoperta dell'America: il brano ha come protagonisti gli aztechi (una popolazione amerinda che viveva in Messico) con il loro imperatore, Moctezuma, e gli spagnoli, che giunsero lì per conquistare il paese guidati da Cortés.

Come si spiega che Cortés, alla testa di poche centinaia di uomini, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma, che disponeva di centinaia di migliaia di guerrieri? Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura: i rapporti dello stesso Cortés; le cronache spagnole, la più notevole delle quali è quella di Bernal Díaz del Castillo; infine i racconti indigeni, trascritti dai missionari spagnoli o redatti dagli stessi messicani. Particolarmente serio è il caso dei testi che esprimono il punto di vista degli indiani: infatti, data la mancanza di scrittura indigena, essi sono tutti posteriori alla conquista e, quindi, influenzati dai conquistatori.

Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés. Una prima ragione è il comportamento ambiguo, esitante, di Moctezuma, che non oppone quasi nessuna resistenza a Cortés. Bernal Díaz così descrive la condotta del sovrano azteco: «Moctezuma, avendo saputo che dovevamo recarci nella sua capitale, un giorno ordinava che ci venissero resi tutti gli onori e fossimo guidati fino a Città del Messico; un altro giorno faceva sapere che non voleva più che andassimo nella capitale; da ultimo, aveva detto che i suoi dèi gli avevano consigliato di farci uccidere tutti o di farci legare strettamente e condurre vivi a Città del Messico».

In alcune cronache, Moctezuma è presentato come un uomo malinconico e rassegnato; si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della storia azteca più antica. Gli aztechi amavano, infatti, presentarsi come i legittimi successori dei toltechi, la precedente dinastia, mentre in realtà erano dei nuovi venuti, degli usurpatori.

È possibile che questo complesso di colpa abbia fatto immaginare a Moctezuma che gli spagnoli fossero i diretti discendenti degli antichi toltechi, venuti a riprendersi i loro beni? È impossibile affermare con certezza che Moctezuma vi abbia creduto. Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore. Scrive Gómara, cappellano e biografo di Cortés: «I nostri non poterono mai conoscere la verità, perché a quell'epoca non comprendevano la lingua, mentre – più tardi – non era rimasto in vita nessuno con il quale Moctezuma avesse diviso il suo segreto».

Il personaggio di Moctezuma ebbe certamente la sua parte in questa non resistenza al male. Ma questa spiegazione vale solo per la prima metà della campagna di Cortés, perché

Prova di comprensione della lettura 1

Leggi con attenzione il testo che segue.

Nel 1532 gli spagnoli diedero inizio alla Conquista del Perù; in questo paese il popolo inca aveva formato un grande impero e sottomesso altri popoli. Le popolazioni indigene (chiamate genericamente "indios" dagli europei) si opposero alla dominazione degli spagnoli, ma furono rapidamente battute. Ne è una testimonianza la vicenda riportata nel brano seguente, che vede protagonisti Manco, un inca, e due conquistadores spagnoli, Francisco Pizarro e Diego de Almagro.

In Perù, l'animatore della prima grande rivolta contro gli spagnoli fu Manco H inca, uno dei figli di Huayna Capac.

5 Nato nel 1515, nel 1530 Manco era ancora troppo giovane per prender parte alla guerra civile che contrapponeva i suoi due fratelli Atahualpa e Huascar: tuttavia, apparteneva alla fazione che appoggiava il secondo. Negli anni 1532-1533, all'arrivo degli spagnoli, Manco cominciò a collaborare con loro: in realtà vedeva in loro degli alleati che gli avrebbero permesso di lottare contro Atahualpa: così, anziché opporsi alla marcia di Pizarro, strinse alleanza con lui.

10 Dopo l'esecuzione di Atahualpa, Pizarro chiamò a succedergli Tupac Huallpa, un altro fratello di Huascar: in effetti, la nomina di un nuovo imperatore aveva lo scopo di prolungare le guerre civili tra gli indios e di portare a termine più facilmente la Conquista grazie a un Inca legato agli spagnoli. Ma il «regno» di Tupac Huallpa durò poco: l'imperatore venne avvelenato su istigazione di uno dei generali di Atahualpa. Allora Pizarro scelse Manco per il ruolo di Inca fantoccio.

15 Dal 1533 al 1536, Manco fece tutto il possibile per rispettare scrupolosamente l'alleanza conclusa con Pizarro. La sua situazione era, tuttavia, paradossale: da un lato, riceveva – in teoria – gli onori riservati all'Inca; dall'altro, gli spagnoli gli infliggevano le umiliazioni più scottanti. Venne imprigionato due volte; venne coperto di catene; le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto
20 gli occhi le sue donne. I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente e ora pubblicamente insultato, e rifiutavano di inginocchiarsi davanti a lui.

Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge: «Credevo fossero gente piena di benevolenza, inviata da colui che essi dicevano essere Dio, ma dalle prove che mi hanno dato da quando hanno invaso le mie terre, essi sono figli del demonio».

25 Per recuperare la libertà, Manco si prese gioco della cupidigia degli spagnoli: con il pretesto di andare a cercare una statua d'oro massiccio, poté allontanarsi da Cuzco e raggiungere la valle di Yucay. Il momento sembrava favorevole alla rivolta: le forze spagnole erano indebolite dall'assenza di Almagro, partito alla conquista del Cile, e Francisco Pizarro si trovava a Lima: Cuzco era difesa soltanto da una piccola guarnigione. Manco radunò
30 un'armata di circa cinquantamila uomini.

Prova di comprensione della lettura 3

Leggi con attenzione il testo che segue.

Il brano che segue è stato scritto da uno storico che **ha cercato di indagare su una sorta di "mistero"**. Egli passa in rassegna **tre spiegazioni** che sono state date da altri storici e gli argomenti che le supportano. Pur condividendole in parte, fornisce poi un ulteriore elemento di riflessione. Siamo nel periodo immediatamente successivo alla scoperta dell'America: il brano ha come protagonisti gli aztechi (una popolazione amerinda che viveva in Messico) con il loro imperatore, Moctezuma, e gli spagnoli, che giunsero lì per conquistare il paese guidati da Cortés.

Come si spiega che Cortés, alla testa di poche centinaia di uomini, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma, che disponeva di centinaia di migliaia di guerrieri? Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura: i rapporti dello stesso Cortés; le cronache spagnole, la più notevole delle quali è quella di Bernal Díaz del Castillo; infine i racconti indigeni, trascritti dai missionari spagnoli o redatti dagli stessi messicani. Particolarmente serio è il caso dei testi che esprimono il punto di vista degli indiani: infatti, data la mancanza di scrittura indigena, essi sono tutti posteriori alla conquista e, quindi, influenzati dai conquistatori.

Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés. Una prima ragione è il comportamento ambiguo, esitante, di Moctezuma, che non oppone quasi nessuna resistenza a Cortés. Bernal Díaz così descrive la condotta del sovrano azteco: «Moctezuma, avendo saputo che dovevamo recarci nella sua capitale, un giorno ordinava che ci venissero resi tutti gli onori e fossimo guidati fino a Città del Messico; un altro giorno faceva sapere che non voleva più che andassimo nella capitale; da ultimo, aveva detto che i suoi dèi gli avevano consigliato di farci uccidere tutti o di farci legare strettamente e condurre vivi a Città del Messico».

In alcune cronache, Moctezuma è presentato come un uomo malinconico e rassegnato; si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della storia azteca più antica. Gli aztechi amavano, infatti, presentarsi come i legittimi successori dei toltechi, la precedente dinastia, mentre in realtà erano dei nuovi venuti, degli usurpatori.

È possibile che questo complesso di colpa abbia fatto immaginare a Moctezuma che gli spagnoli fossero i diretti discendenti degli antichi toltechi, venuti a riprendersi i loro beni? È impossibile affermare con certezza che Moctezuma vi abbia creduto. Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore. Scrive Gómara, cappellano e biografo di Cortés: «I nostri non poterono mai conoscere la verità, perché a quell'epoca non comprendevano la lingua, mentre – più tardi – non era rimasto in vita nessuno con il quale Moctezuma avesse diviso il suo segreto».

Il personaggio di Moctezuma ebbe certamente la sua parte in questa non resistenza al male. Ma questa spiegazione vale solo per la prima metà della campagna di Cortés, perché

Prova di comprensione della lettura 1

Leggi con attenzione il testo che segue.

Nel 1532 gli spagnoli diedero inizio alla Conquista del Perù; in questo paese il popolo inca aveva formato un grande impero e sottomesso altri popoli.

Le popolazioni indigene (chiamate genericamente "indios" dagli europei) si opposero alla dominazione degli spagnoli, ma furono rapidamente battute. Ne è una testimonianza la vicenda riportata nel brano seguente, che vede protagonisti Manco, un inca, e due conquistadores spagnoli, Francisco Pizarro e Diego de Almagro.

In Perù, l'animatore della prima grande rivolta contro gli spagnoli fu Manco H inca, uno dei figli di Huayna Capac.

5 Nato nel 1515, nel 1530 Manco era ancora troppo giovane per prender parte alla guerra civile che contrapponeva i suoi due fratelli Atahualpa e Huascar: tuttavia, apparteneva alla fazione che appoggiava il secondo. Negli anni 1532-1533, all'arrivo degli spagnoli, Manco cominciò a collaborare con loro: in realtà vedeva in loro degli alleati che gli avrebbero permesso di lottare contro Atahualpa: così, anziché opporsi alla marcia di Pizarro, strinse alleanza con lui.

10 Dopo l'esecuzione di Atahualpa, Pizarro chiamò a succedergli Tupac Hualpa, un altro fratello di Huascar: in effetti, la nomina di un nuovo imperatore aveva lo scopo di prolungare le guerre civili tra gli indios e di portare a termine più facilmente la Conquista grazie a un Inca legato agli spagnoli. Ma il «regno» di Tupac Hualpa durò poco: l'imperatore venne avvelenato su istigazione di uno dei generali di Atahualpa. Allora Pizarro scelse Manco per il ruolo di Inca fantoccio.

15 Dal 1533 al 1536, Manco fece tutto il possibile per rispettare scrupolosamente l'alleanza conclusa con Pizarro. La sua situazione era, tuttavia, paradossale: da un lato, riceveva – in teoria – gli onori riservati all'Inca; dall'altro, gli spagnoli gli infliggevano le umiliazioni più scottanti. Venne imprigionato due volte; venne coperto di catene; le sue guardie gli smoccolavano le candele sul naso, gli orinavano addosso e gli violentavano sotto
20 gli occhi le sue donne. I nobili indigeni persero ogni rispetto per l'Inca, un tempo considerato un dio vivente e ora pubblicamente insultato, e rifiutavano di inginocchiarsi davanti a lui.

Nei discorsi che Titu Cusi attribuisce a Manco, si legge: «Credevo fossero gente piena di benevolenza, inviata da colui che essi dicevano essere Dio, ma dalle prove che mi hanno dato da quando hanno invaso le mie terre, essi sono figli del demonio».

25 Per recuperare la libertà, Manco si prese gioco della cupidigia degli spagnoli: con il pretesto di andare a cercare una statua d'oro massiccio, poté allontanarsi da Cuzco e raggiungere la valle di Yucay. Il momento sembrava favorevole alla rivolta: le forze spagnole erano indebolite dall'assenza di Almagro, partito alla conquista del Cile, e Francisco Pizarro si trovava a Lima: Cuzco era difesa soltanto da una piccola guarnigione. Manco radunò
30 un'armata di circa cinquantamila uomini.

Prova di comprensione della lettura 3

Leggi con attenzione il testo che segue.

Il brano che segue è stato scritto da uno storico che ha cercato di indagare su una sorta di "mistero". Egli passa in rassegna tre spiegazioni che sono state date da altri storici e gli argomenti che le supportano. Pur condividendole in parte, fornisce poi un ulteriore elemento di riflessione. Siamo nel periodo immediatamente successivo alla scoperta dell'America: il brano ha come protagonisti gli aztechi (una popolazione amerinda che viveva in Messico) con il loro imperatore, Moctezuma, e gli spagnoli, che giunsero lì per conquistare il paese guidati da Cortés.

ARGOMENTO PRINCIPALE

(Come si spiega che Cortés, alla testa di poche centinaia di uomini, sia riuscito ad impadronirsi del regno di Moctezuma, che disponeva di centinaia di migliaia di guerrieri?) Cercherò di trovare una risposta nella copiosa letteratura: i rapporti dello stesso Cortés; le cronache spagnole, la più notevole delle quali è quella di Bernal Díaz del Castillo; infine i racconti indigeni, trascritti dai missionari spagnoli o redatti dagli stessi messicani. Particolarmente serio è il caso dei testi che esprimono il punto di vista degli indiani: infatti, data la mancanza di scrittura indigena, essi sono tutti posteriori alla conquista e, quindi, influenzati dai conquistatori.

testi citati

Consideriamo dapprima le spiegazioni che vengono date correntemente della folgorante vittoria di Cortés. Una prima ragione è il comportamento ambiguo, esitante, di Moctezuma, che non oppone quasi nessuna resistenza a Cortés. Bernal Díaz così descrive la condotta del sovrano azteco: «Moctezuma, avendo saputo che dovevamo recarci nella sua capitale, un giorno ordinava che ci venissero resi tutti gli onori e fossimo guidati fino a Città del Messico; un altro giorno faceva sapere che non voleva più che andassimo nella capitale; da ultimo, aveva detto che i suoi dèi gli avevano consigliato di farci uccidere tutti o di farci legare strettamente e condurre vivi a Città del Messico».

1 causa
1 Moctezuma titubante
2

In alcune cronache, Moctezuma è presentato come un uomo malinconico e rassegnato; si afferma anche che egli è tormentato dalla cattiva coscienza e che espia di persona un poco glorioso episodio della storia azteca più antica. Gli aztechi amavano, infatti, presentarsi come i legittimi successori dei toltechi, la precedente dinastia, mentre in realtà erano dei nuovi venuti, degli usurpatori.

2 sfruttamento delle divergenze tra i popoli

È possibile che questo complesso di colpa abbia fatto immaginare a Moctezuma che gli spagnoli fossero i diretti discendenti degli antichi toltechi, venuti a riprendersi i loro beni? È impossibile affermare con certezza che Moctezuma vi abbia creduto. Mancano, purtroppo, i documenti che ci avrebbero permesso di penetrare nel personale universo mentale di questo strano imperatore. Scrive Gómara, cappellano e biografo di Cortés: «I nostri non poterono mai conoscere la verità, perché a quell'epoca non comprendevano la lingua, mentre – più tardi – non era rimasto in vita nessuno con il quale Moctezuma avesse diviso il suo segreto».

3 arruolamento di numerosi indiani

Il personaggio di Moctezuma ebbe certamente la sua parte in questa non resistenza al male. Ma questa spiegazione vale solo per la prima metà della campagna di Cortés, perché

4 Cortés appare come un liberatore

5 superiori negli armamenti

Prova 3-1

6 gli "dei" abbandonarono gli aztechi