

Emilio Zanette

COMUNICARE CON IL MANUALE

Tra le indicazioni che ho chiesto a Raffaele Romanelli per impostare il taglio del mio intervento, una mi pare particolarmente interessante come spunto per iniziare il ragionamento: perché tanti manuali ottimi non hanno successo? (Mentre altri - potremmo aggiungere - magari meno buoni, ce l'hanno?).

La questione verte su quell'“ottimi”: in che senso, per chi? con quali metri di giudizio?

A costo di essere un po' brutale, mi verrebbe da dire: in primo luogo, il giudizio lo dà il mercato. Trattandosi di oggetti culturali, la cosa non è così scontata, né per gli autori né per l'editore. Naturalmente, qualunque studioso scriva un manuale di storia ha ben presente l'obiettivo di venderlo, ci mancherebbe. Ma in analogia con quanto avviene per la saggistica, spesso si tende a pensare il mercato come una conseguenza: *prima* il libro, *poi* il mercato. Faccio un buon manuale - cioè corretto, rigoroso, storiograficamente aggiornato - *e quindi* sarà adottato, sarà diffuso.

Non è così: non c'è nessuna relazione diretta e necessaria fra il “buon” manuale come l'abbiamo descritto e il suo successo. Perché fare un manuale di storia oggi rappresenta una *sfida* su più terreni.

In primo luogo - poiché qui rappresento l'editore, che è anche un soggetto economico - si tratta di una *sfida del mercato e della concorrenza*.

Oggi sono in commercio in Italia decine di manuali di storia per i trienni delle superiori (mi limito a questi); ogni anno, fra nuove edizioni e novità, ne escono da cinque a dieci. Un manuale ha un costo a pagina, per il produttore, di 70-80 euro. Se ha 1500 pagine - una dimensione media - comporterà un investimento di 100-120.000 euro, cui vanno sommate le copie date in saggio ai docenti, con un punto di pareggio intorno alle 12-15.000 copie vendute.

Un investimento rilevante, che impone di confrontarsi con una concorrenza molto forte. Perché un insegnante sceglierà un certo manuale? Quale vantaggio - culturale, metodologico, didattico - ne potrà trarre, con i suoi studenti?

Per rispondere a questa domanda, si può cominciare a osservare che non esiste un pubblico “unico” per il manuale di storia, ma vi sono pubblici differenziati, di insegnanti e di studenti, le cui caratteristiche sono ascrivibili - per gli insegnanti - alla diversa tipologia di scuola in cui operano (licei, licei sperimentali, istituti tecnici, istituti professionali), alla collocazione generazionale, alle

esperienze di formazione pregressa, alle propensioni culturali e ideologiche, all'atteggiamento verso il lavoro; per gli studenti, ai contesti culturali di provenienza, all'"enciclopedia" di riferimento, alle aspettative verso l'istruzione. Ne segue che non esiste affatto, o non esiste più, un "unico" manuale di storia, ma molti manuali "diversi" per pubblici differenziati.

Questo comporta, per l'editore, uno sforzo di "segmentazione" del mercato (individuazione del "cliente" e dei suoi bisogni) e la ricerca di un punto di equilibrio fra valori scientifici e culturali, valori pedagogici e valori economici. Punto di equilibrio spesso tutt'altro che autoevidente e che rende più complessa che nel passato la relazione fra l'editore e l'autore di opere scolastiche.

Ma su questo tornerò brevemente in chiusura. La conclusione provvisoria che vorrei proporre ora è che scrivere un manuale di storia per la scuola significa porsi seriamente il problema della sua specificità e della specificità dell'uso e del pubblico cui è destinato. Questo vuol dire, fra l'altro, porsi un problema di *comunicazione*.

La seconda sfida è una *sfida della responsabilità*. Ogni anno, solo nelle scuole superiori, circa due milioni e mezzo di giovani usano (o dovrebbero usare) un manuale; per la maggior parte di loro, si tratta dell'unico libro di storia che prenderanno in mano nella loro vita.

La responsabilità - dell'autore e dell'editore - riguarda i contenuti, com'è ovvio. Ma riguarda anche la capacità del manuale di *comunicare* con il suo pubblico, di essere uno strumento efficace di apprendimento, possibilmente un terreno di *scoperta*:

- in un mondo di riferimenti e di valori che è tutto centrato sul presente
- in un contesto di comunicazione sociale sempre più spostato sull'immagine, sulla sovrabbondanza dell'informazione, sulla frammentazione dei costrutti culturali e del *tempo* di apprendimento e concettualizzazione.

Un'avvertenza, tanto per evitare possibili fraintendimenti. Non credo e non sostengo che la qualità di un manuale si riduca alla sua capacità di comunicare; resto convinto che la qualità sia innanzitutto da cercare negli elementi di merito: il rigore, la scientificità, l'aggiornamento e anche l'innovazione, cioè la capacità di proporre tagli storiografici, contenuti, metodologie nuovi. Credo però, per stare al tema di questo intervento, che nessun manuale possa permettersi oggi di non porsi il problema della comunicazione.

Chiamerei *sfida del testo* la terza sfida che deve affrontare chi scrive e realizza un manuale di storia.

Diciamo che, fino a non molto tempo fa, era tutto molto più facile, sia per l'autore sia per l'editore. Un editore proponeva la stesura di un manuale a uno studioso, meglio se noto, ovvero riconosciuto

dalla comunità scientifica per i meriti della sua ricerca. Il passaggio dal mondo della *ricerca* all'orizzonte della *divulgazione* - quel tipo particolare di divulgazione che avviene nella scuola - non richiedeva mediazioni troppo complesse.

Questo della *mediazione* - detto per inciso - è precisamente il terreno di intervento dell'editore, in questo caso scolastico.

L'autore redigeva il manuale, ma secondo quali criteri formali e sintattici? In sostanza, gli stessi della saggistica: il manuale altro non era se non una *sintesi di storia generale*, eventualmente facilitata e di dimensioni accettabili. All'editore spettavano essenzialmente il compito dell'editing, le fasi tecniche della lavorazione, la promozione e la distribuzione. Si aggiungeva qualche immagine, e via. Il redattore di un'opera del genere avrà certo segnalato all'autore qualche punto non chiaro, qualche passaggio troppo difficile, e avrà tenuto sotto controllo la quantità delle pagine, anche per ragioni di costo. Niente di molto diverso da un libro di varia. Tutta la qualità, e quindi il successo, stava nel testo.

Se si prende in mano un qualunque manuale di storia oggi, è facile accorgersi che siamo di fronte a un oggetto molto lontano dal modello della saggistica, foss'anche di una saggistica di sintesi o divulgativa. Il manuale è oggi un contenitore di oggetti e *codici diversi* per natura, forma e destinazione; il testo espositivo resta il principale di questi oggetti, e tuttavia non è più pensabile senza di essi.

In un qualunque manuale ci sono oggi, oltre al testo espositivo:

- glossari, carte, statistiche
- molte immagini, spesso commentate
- più o meno ampie schede di approfondimento, box, "finestre"
- fonti e documenti, con cappelli e spesso guide alla lettura
- letture storiografiche, spesso organizzate nella forma di "dibattito su..."
- apparati didattici: obiettivi, prerequisiti, competenze e, soprattutto, esercizi: test vero o falso, a risposta multipla, a risposta aperta, chiusa o semiaperta: ci sono libri di testo in cui la cosiddetta "didattica" occupa un quarto e più delle pagine complessive.

E questa è la dotazione media di un manuale diciamo "normale". Ma poi esistono manuali che propongono organizzazioni strutturalmente diversificate e articolate: ci sono quelli che puntano tutto sui documenti, oppure sulle immagini; quelli con un testo essenziale e ampi approfondimenti tematici; quelli fatti per temi, con brevi sintesi cronologiche; quelli fatti a lezioni, una pagina di testo e una di materiali (dunque manuali in cui il testo espositivo occupa meno della metà delle pagine); quelli fatti a moduli; ecc.

Il modello di riferimento del manuale diciamo “di ieri” si fondava su alcuni presupposti forti: un’idea della storia come trama di fatti e di fenomeni cuciti insieme da una *narrazione* a prevalente taglio monodisciplinare, nel senso della storia politico-istituzionale; una scontata condivisione, fra tutti gli “attori” della rappresentazione didattica costruita intorno al manuale - autore, editore, insegnanti, studenti - dell’universo culturale di riferimento, delle pratiche di diffusione e di accesso al sapere, dello stile cognitivo dominante (o esclusivo), del *codice linguistico e comunicativo*. Esisteva una coincidenza, senza rilevanti residui, fra *manuale* e *testo*. E la sintassi, il linguaggio, la concettualizzazione erano quelli richiesti dalla disciplina; naturalmente, con le necessarie semplificazioni, ma sempre avendo come bussola fondamentale le *ragioni del testo*.

Oggi il manuale medio non è più così perché sono mutati i presupposti che ne fondavano l’efficacia.

Si possono invocare, di fronte alla manualistica corrente, i bei tempi andati: dare la colpa agli editori, che per farsi concorrenza devono inventarsene sempre una nuova, o agli insegnanti, che non sanno più fare il loro mestiere e vogliono un libro che lo faccia al posto loro, o agli studenti, che non leggono più, non studiano più ecc. Si può, e magari qualcosa di vero c’è in queste deprecazioni. Ma è meno utile che riflettere sulle ragioni del cambiamento per valorizzare la ricchezza, anche culturale, di questa realtà (potrà suonare come un’ovvia scelta di campo, ma io credo che il manuale di storia oggi, in Italia, sia un prodotto editoriale e culturale molto sofisticato e complesso, e molto vitale).

Un primo elemento importante è che il manuale ha recepito dibattiti interni alla comunità scientifica, aprendosi ad altre dimensioni storiografiche, ad altre “storie” o discipline storiche: economia storica, demografia, storia della cultura materiale, storia della mentalità, dell’immaginario. Storie che i manuali si sono attrezzati a ospitare al loro interno, senza però che venisse messa in discussione la tradizionale impalcatura, diciamo per capirci, “storicista”. Ciò ha prodotto non solo un’ipertrofia del testo, ma anche una dislocazione delle durate, costringendo a immaginare forme di articolazione e di gerarchie testuali molto più complesse di quelle originarie. Quindi diversi tipi di testi - scritti e anche iconografici - organizzati sì lungo un *continuum* più o meno consolidato, ma articolati in modo da suggerire al docente possibilità di approfondimento, chiavi di lettura diverse ecc. rispetto a quella narrativa.

D’altra parte - mi riferisco agli anni ottanta-novanta - la riflessione didattica sulla storia ha messo in forte discussione il “primato” del manuale. Non sto a ripercorrere qui quel lungo dibattito,

ma insomma, in poche parole, si criticava l'autoreferenzialità del manuale, la sua sintassi irriducibilmente lineare, il fatto che proponesse l'apprendimento della storia come la ripetizione di un racconto, legittimato esclusivamente dall'autorità del suo... autore. Si contrapponeva un approccio più attivo e operativo, centrato per esempio sulla lettura e analisi delle fonti non solo come "pezze d'appoggio" di una ricostruzione manualistica, ma come materiali con cui attivare un approccio più critico e consapevole al "fare storia", al "lavoro dello storico". Quindi attenzione alle fonti, alle interpretazioni, alla relatività della ricostruzione storica, alle periodizzazioni, alle cronologie, ai modelli, alle diverse temporalità e durate delle dimensioni plurali della storia, delle diverse "storie". Sino, nelle impostazioni più radicali, a immaginare il tendenziale azzeramento della "narrazione" - intesa non solo come mezzo di comunicazione, ma come organizzatore concettuale capace di dare senso alle cose - in favore del "laboratorio", un terreno sul quale era legittimo e utile "mimare" il lavoro dello storico per guadagnare consapevolezza metodologica della storia intesa come ricerca, come indagine.

Se noi dovessimo dire oggi che ne è di tutto questo guardando attraverso la manualistica media corrente, dovremmo osservare due cose: primo, che il manuale è ben saldo in sella, e costituisce tuttora per la maggior parte degli insegnanti il punto di riferimento e lo strumento essenziale, spesso esclusivo, della loro attività didattica. Secondo, però, che come abbiamo già detto non si tratta più dello stesso manuale, perché anche in questo caso molte delle istanze di rinnovamento didattico sono "filtrate" al suo interno, trasformandolo.

Bisogna poi dire che questo cambiamento nel rapporto storiografia-didattica si è incrociato con una profonda modificazione degli universi culturali di riferimento e degli strumenti intellettuali a disposizione dei soggetti cui il manuale è destinato, gli studenti: i codici linguistici non sono più condivisi; gli *stili di lettura* - quando lettura c'è - si sono accorciati, sincopati; la possibilità di dominare un testo (un *contextus*) si è ridotta; la sintassi è arretrata di fronte alla paratassi, che del resto è lo stile comunicativo dominante. Il rapporto fra tempo e studio, o fra *tempo* e *apprendimento* non subordina più automaticamente il primo al secondo (e non è solo un fenomeno che ha a che fare con la scuola e con i giovani; basti pensare alla proliferazione della saggistica "breve" - le 128 pagine - destinata a un pubblico colto, che affolla i banchi delle librerie ma anche le edicole delle stazioni).

Tutto questo ha imposto e impone un ripensamento della forma-manuale classica, operazione che presenta dei rischi e dei vantaggi. Fra i primi collocherei l'ipertrofia (l'accumulazione senza selezione) accompagnata dalla *frammentazione* (la perdita dell'unità di senso, della globalità, della complessità). Tra i secondi, l'apertura, la creatività, la pluralità degli

strumenti e degli approcci (la messa in discussione dell'asseveratività del manuale, unico e indiscusso "scricigno della memoria").

Il problema per chi oggi scrive e realizza un manuale è quello di sfuggire alle doppia trappola rappresentata dalla tentazione del ritorno al manuale-saggio (in sedicesimo) e dall'accelerazione verso il manuale-ipertesto (però su carta, e dunque destinato a esplodere in una miriade di frammenti).

Il punto di partenza è l'assunzione di una mutata nozione di *testo*: il manuale non *ha* un testo, ma *è* un testo costruito dall'integrazione di una pluralità di tipologie di testi, ciascuna finalizzata a veicolare e attivare specifiche operazioni concettuali. E' questo un nodo decisivo sul quale si gioca oggi il rapporto fra l'editore e l'autore di manuali, perché postula un *progetto condiviso* e una disponibilità alla ricerca di un *equilibrio comunicativo* non immediato. Potremmo dire che l'editore deve farsi un po' autore, e l'autore un po' editore, in un rapporto che può essere anche difficile, perché non è scontata l'integrazione fra competenze diverse.

La definizione di un giusto livello di *equilibrio* e *gerarchia* fra i testi che compongono il manuale non è però un problema di "sapienza" editoriale, ma di scelta culturale. La necessità che il manuale realizzi non una sommatoria, ma una *integrazione* di testi, richiede una forte *selettività*, che si può ottenere solo a partire da una ipotesi storiografica e metodologica capace di lavorare sulle *rilevanze*. Ecco allora che le *ragioni del testo*, che sembravano annichilite dalla crisi del manuale-saggio, tornano in primo piano. E anche quelle dell'autore (a differenza, per esempio, da quanto accade nell'editoria multimediale, dove la figura dell'"autore" come comunemente l'intendiamo tende a eclissarsi, perché la qualità specifica del prodotto si sposta dal testo all'organizzazione dei materiali).

Che cosa vuol dire proporre la storia a uno studente di oggi? Quale storia, con quale taglio, con quali finalità?

Domande al quale il manuale ha sempre dovuto rispondere, anche quando il quesito e la soluzione erano implicite; anche quando la storia alla quale riferirsi era indiscutibilmente "una" (quella, per esempio, utile alla formazione della coscienza nazionale). Oggi vanno esplicitati, e la risposta è certamente più complessa. Ma fare un libro per la scuola rimane un'impresa che interroga autori ed editori in primo luogo sul piano dei significati e dei valori culturali.