

Storia e insegnamento della storia: ricominciamo a discuterne?

Fabio Fiore, 2006

Il silenzio degli addetti ai lavori

Il punto di partenza è l'apparente indifferenza degli addetti ai lavori e più in generale dell'opinione pubblica di fronte ai variegati documenti ministeriali ("Indicazioni", "Raccomandazioni", "Profili" sui "Piani di studio individualizzati") approntati dal Centrodestra per ridefinire programmi e curricula delle scuole di ogni ordine e grado. In particolare per quanto riguarda l'insegnamento della storia, al di là di appelli e grida di allarme lanciati da alcune associazioni didattiche nazionali (Clio '92, Insmli, Landis, Sissco), il dibattito non è certo decollato e/o è rimasto per molti aspetti non pubblico (non ha, per così dire, oltrepassato la soglia dei mugugni di corridoio). Il che è tanto più sorprendente se ripensiamo alle passate vicissitudini del Centrosinistra, quando il decreto Berlinguer sul Novecento e la preparazione dei curricula della Commissione De Mauro fecero da detonatore di una clamorosa campagna di stampa contro l'intera riforma, segnandone di fatto il destino. Dai dissidi – non solo ma in particolare – tra storici e didatti della storia sui progetti curriculari (riduzione dei cicli di storia generale, modularizzazione degli insegnamenti, ricalibratura della formazione storica sulla storia contemporanea) scaturì un aspro dibattito – o sarebbe meglio dire un dialogo tra sordi, per un verso, una mancata occasione di reale confronto, per l'altro – sulla cultura ipermediatica del presente, sul suo peso per la crisi dell'istruzione e sulla adeguatezza dei processi di riforma in atto. Allora, vi fu chi ritenne di ravvisare lo scontro tra due veri e propri *partiti della riforma*, specularmente divisi su tutto: dal giudizio sulla cultura del presente (ricca di fermenti e nuovi bisogni formativi per gli uni, consumistica e compulsiva per gli altri) a quello sulla scuola reale (obsoleta e come incatenata ai suoi "vecchi arnesi" umanistici – programmi, manuali e discipline – o, viceversa, completamente in balia di una cattiva pedagogia e di una società sempre meno "pensante"); dalla valutazione complessiva sulla riforma Berlinguer (unica via d'uscita dalla crisi o colpo di grazia alle residue speranze di uscirne) a quella specifica sui curricula di storia (ultima chance di vincere l'apparente amnesia e il diffuso disinteresse dei giovani per la disciplina o metodo sicuro per eliminare quel poco di "senso storico" che ancora sopravviverebbe in essi).

Ora, con la nuova stagione politica, vi sarebbe la possibilità di incidere su quanto lasciatoci in eredità dal precedente ministero. Insomma, si dovrà pur porre mano agli orridi Osa di storia e non solo di storia! Di qui la necessità di riaprire o, meglio, aprire una buona volta un confronto duro e aspro quanto si vuole ma anche il più possibile aperto e intellettualmente onesto tra tutte le *parti interessate* (storici, didatti, associazioni, istituti, insegnanti, studenti). Anche per evitare un duplice rischio: che i vecchi nodi irrisolti tornino puntualmente al pettine paralizzando ancora una volta ogni iniziativa. O che si finisca per tacere, pur di non cedere di un passo dalle proprie posizioni e idiosincrasie, e per considerare l'inazione il male in fondo minore, almeno in questa fase.

Anche per questi motivi, a Torino, Cidi e Istituto Gramsci hanno riaperto da tempo un confronto comune che dovrebbe sfociare in una giornata di riflessioni e proposte da tenersi entro la fine dell'anno.

Alcune questioni sul tappeto: ora come allora

Alcune questioni, in buona misura irrisolte, costituiscono i possibili punti di analisi e di convergenza di coloro che intendano esercitarsi nel non facile compito di ridisegnare i confini dell'insegnamento della storia in una scuola che si appresta a vivere interessanti novità, in primis l'elevamento dell'"obbligo" a sedici anni:

- deciso spostamento del curriculum di storia sulla storia contemporanea vs. rifiuto di comprimere i vari segmenti della storia generale in nome di un'attualità vuota e destoricizzata;
- fermo rifiuto della tradizionale centratura nazionalistica e (se va bene) eurocentrica per una prospettiva di *World History* senza rinunciare all'esplorazione della dimensione 'locale' dei processi storici, a scuola tradizionalmente negletta; vs. fermo mantenimento di una prospettiva a un tempo nazionale ed europea, la sola in grado di restituirci le nostre concrete per quanto oggi sempre più sbiadite radici;
- drastica semplificazione della struttura dei cicli (la storia generale va percorsa una sola volta lungo tutto l'arco del curriculum); vs. mantenimento della scansione tradizionale (tre volte);
- abbandono dell'asse storico-cronologico tradizionale per un'impostazione geo-sociale e per problemi; vs. mantenimento di un rigoroso quadro di riferimento cronologico quale base imprescindibile di ogni conoscenza e apprendimento specificamente storici;
- transizione a forme analitiche e reticolari (mappe concettuali, ipertesti) di apprendimento contro il tradizionale predominio di forme lineari, essenzialmente narrative; vs. ricostruzione delle complesse dimensioni narrative della comunicazione e dell'apprendimento storici nonché delle forme analitiche con queste compatibili e coerenti;
- relativizzazione degli strumenti libreschi tradizionali in direzione delle "nuove" risorse multimediali, ben più gradite e conformi alle abitudini culturali (cognitive ed espressive) dei giovani d'oggi; decisa relativizzazione, quando non sdegnato rifiuto, del presunto surplus cognitivo che *media* vecchi e nuovi procurerebbero a una disciplina basata sin nel nome (*storiografia*) su pratiche di scrittura e lettura.

A che cosa serve la storia o, più precisamente, l'insegnamento della storia?

Dietro a tali questioni - è appena il caso di sottolinearlo - vi è il ben più ampio e complesso problema *culturale* della crisi della storia e del suo insegnamento, non certo circoscrivibile alle contingenze politiche di una riforma dei curricula. E il dissidio, prima ancora che sui nodi specifici, verte sull'interpretazione della crisi (incertezza su natura e funzione della conoscenza storica, forme e funzioni della sua trasmissione) e dei suoi possibili esiti.

Detto per grandi linee, la divisione è tra due prospettive: la prima ritiene che il problema stia dal lato della *domanda di storia*; la seconda dal lato *dell'offerta*.

- 1) la crisi della storia coincide con le trasformazioni sociali e culturali in corso; a essere entrato in crisi non è il solo storicismo, ma il sapere storico *tout court* rifiutato sia dal potere (che ormai non sa più che farsene), sia dal basso (in particolare dalle nuove generazioni immerse in un presente senza fine) (Paolo Prodi, *Insegnamento e funzione sociale della storia*, "Il Mulino", n. 395, maggio-giugno 2001, p. 551);
- 2) in crisi è entrato precisamente il paradigma didattico come formazione dei cittadini (o dei sudditi) dello Stato nazione, che assegna all'insegnante il compito di trasmettere la storia e la memoria della nazione, come compito degli studenti quello di aderire alle verità scientifiche trasmesse dall'insegnante e di dimostrare tale adesione riproducendola. Si tratterebbe di un triplice divorzio: dalla storiografia

(che ha assunto forme ben altrimenti complesse e variegata), dai destinatari (per una pratica didattica centrata sul docente anziché sul discente), dagli insegnanti (che non riescono più a cavarne granché di fronte al crescente disinteresse degli allievi).

Tra le altre cose e in particolare, sembra essere saltata l'antica alleanza tra dimensione cognitiva e dimensione etico-normativa della storia. In breve, se "l'insegnamento della storia è stato introdotto per finalità di natura squisitamente extra-scientifica, ne viene fatto cioè un "uso pubblico", al fine di trasmettere ai futuri membri della società i valori che di volta in volta si ritiene che debbano essere condivisi da tutti per formare gli atteggiamenti adeguati alle forme di partecipazione che si intendono promuovere" (A Cavalli, p. 15), è precisamente questa funzione civile dell'insegnamento della storia a essere oggi messa in forte questione.

Il modo in cui le due prospettive guardano alla cosa non è esente da aspetti paradossali.

1) Chi guarda dal lato della domanda oscilla tra la tentazione di liquidare il problema riconoscendo il carattere tutto sommato elitario del sapere storico (M. Salvatori, M. Firpo: la storia è una conoscenza rigorosa che richiede un lungo e faticoso addestramento a cui non tutti sono disposti; la storia non ha nulla a che vedere con la trasmissione di valori) e un appello accorato, ma non sempre sufficientemente fondato, alla *funzione di civiltà* (di riproduzione simbolica dell'identità) di tutte le discipline umanistiche, e in particolare della storia (P. Bevilacqua, insegnamento della storia come funzione difensiva dalla cultura consumistica imperante, "cittadella del senso e del valore" e dunque della conoscenza che oggi è ancora possibile sottrarre all'oblio).

2) Chi guarda dal lato dell'offerta tende a porre l'accento sulla dimensione metodologica e cognitiva (in particolare dell'insegnamento) per opporsi con forza a ogni ipotesi identitaria. Salvo poi dichiarare di attendersene *direttamente* (senza passaggi e mediazioni) effetti 'normativi', nel senso del pluralismo e dell'universalismo; di qui, il richiamo in gran parte teoricamente ingiustificato a compiti di costruzione (in senso cosmopolitico e planetario) della cittadinanza, da parte di una didattica della storia metodologicamente rinnovata.

L'impressione è che in entrambe le prospettive vi sia qualcosa di parziale, da integrare non tanto alla ricerca di terze vie, quanto per far emergere e discutere sino in fondo i nodi che vi si aggrovigliano. E che non sembrano sbrogliabili restando nel chiuso di una sola prospettiva.

Tesi preliminari per un confronto pubblico sull'insegnamento della storia

Da queste e altre considerazioni, sono emerse alcune tesi da proporre a un pubblico confronto sull'insegnamento della storia.

1) *Analisi culturale della crisi della trasmissione di conoscenza e memoria storica e ripensamento profondo delle pratiche didattiche devono andare di pari passo.* Sono precisamente le trasformazioni culturali sottolineate sul versante della domanda a doverci orientare su quello dell'offerta – beninteso: purché muniti del necessario pungiglione critico verso eccessi e derive, enfasi [e sbrodolature] di certa pedagogia nostrana. Vale a dire, è sicuramente la prospettiva metodologica entro cui siamo costretti a muoverci per trovare risposte alla crisi dell'insegnamento; ma ciò presuppone a sua volta l'analisi e la comprensione di quei problemi 'culturali' che un po' tutti lamentano ma che quasi mai diventano oggetto di un confronto pubblico *reale* (serio, approfondito, discusso ecc.).

2) *Il compito e forse persino la responsabilità civile degli storici comportano la necessità di porre i paletti scientifici, ridurre la complessità, fissare canoni per quanto aperti e provvisori, in una parola orientare coloro che hanno il compito di trasmettere, mediare, comunicare.* Un ulteriore aspetto della crisi è se non proprio l'implosione, il proliferare dei paradigmi storiografici di riferimento possibili. Nella prospettiva dell'insegnamento, in un contesto in cui si va viepiù allentando la presa statale sui contenuti, cresce il bisogno che gli storici si accollino la responsabilità per dirla con Brusa di intrecciare i fili del discorso storico: ricostruire canoni plausibili; selezionare le complessità; indicare i saperi minimi, i nodi storici e storiografici cruciali; lavorare insomma a ricomporre la frattura tra paradigmi storiografici e didattici. Precisamente questo avremmo oggi noi il bisogno di avere dagli storici!

3) *Nel momento stesso in cui la sua legittimità si fa più incerta cresce il bisogno culturale di una mediazione critica e pubblicamente sorvegliata della conoscenza storica.* In un "sistema sociale della storia" turbolento e competitivo, di fronte a un uso pubblico della storia esposto a ogni scorribanda mediatica (quella "vasta terra di nessuno" di cui parla Sergio Romano), "storici" e "didatti" si vedono progressivamente deprivati del loro antico monopolio sulla storia: vi è un problema di *ritiro di deleghe* (G. Ricuperati) che stentiamo non dico a risolvere ma a mettere pubblicamente a fuoco; e che rende tanto più urgente il bisogno culturale di un uso critico della storia.

4) *La funzione civile della storia, il suo contributo alla formazione di una cittadinanza, sta oggi nel rinforzo di motivazioni alla conoscenza critica (della sua stessa credibilità?) e nella (ri)costruzione di competenze e abilità cognitive più che nella pura e semplice trasmissione di valori identificanti.* Detto qui in modo, per forza di cose, sbrigativo, si pensi a quella "eclissi del pubblico", a quel processo di privatizzazione della vita politica e politicizzazione della vita privata che caratterizza agli occhi di molti la cultura politica del presente: "Quella cui stiamo assistendo oggi non è una semplice rinegoziazione del notoriamente labile confine tra pubblico e privato. In gioco sembra esserci una completa ridefinizione della sfera pubblica in quanto palcoscenico su cui vengono rappresentate opere private, ma aperte al pubblico e guardate da tutti ... La conseguenza prevedibilmente è la fine della Politica con la P maiuscola, l'attività incaricata di convertire i problemi privati in questioni pubbliche (e viceversa) ... Quelle che vengono comunemente e sempre più spesso percepite come 'questioni pubbliche' sono problemi privati di persone pubbliche ..." (Z. Bauman). Sotto questo profilo, gli allievi non solo faticano a 'pensare la storia' secondo coordinate spazio-temporali specificamente storiche, ma anche e soprattutto a pensare in termini non privati, per esempio in termini di attori, processi e beni collettivi, a ragionare in termini pubblici, istituzionali, per esempio, per la più parte di essi la distinzione tra possesso e dominio o sovranità sfugge completamente; tutto è tendenzialmente letto in termini particolaristici e individuali (o vuotamente universali); tutto ciò che ha a che vedere con dimensioni istituzionali resta astratto, nominalistico; il che è questione prima che di senso e di valore, di *categorizzazione*, di quadri cognitivi, di condizioni del Giudizio; il che ci costringe a ripensare tutta la questione della funzione civile della storia non più in termini normativi, ma cognitivi, non tanto nel senso di interiorizzazione di norme, ma di costruzione di competenze (una democrazia pluralista, senz'altro deve contribuire a far sì che ciascuno senta il bisogno, possa, sia in grado di, abbia le competenze per farsi ed esprimere un proprio giudizio).

5) *Il riferimento alla contemporaneità è un'esigenza di "senso e di valore" (di categorizzazioni), non è e non deve essere rincorsa dell'attualità.* Una ricalibratura del curriculum di storia contemporanea è un'esigenza ineludibile; ma ci si deve intendere: il ricorso all'attualità non è in funzione seduttiva o

intrattenitiva, ma precisamente in funzione di quella dimensione pubblica oggi sempre più liquida, privatizzata; il che non significa privilegiare la storia contemporanea a scapito delle altre, anzi; spesso una pagina di storia antica o medievale può assolvere a questa esigenza in modo persino più efficace. È piuttosto, ancora una volta, una questione di costruzione della mediazione didattica, di preparazione del terreno a partire dalle caratteristiche e dalle esigenze di chi deve apprendere che, occorre ricordarlo?, sono ben diverse da quelle dello specialista a cui normalmente lo storico si rivolge.

6) *Un insegnante-ricercatore non è uno storico prestato alla scuola, ma un agente educativo specializzato nella trasmissione di sapere storico, in funzione del suo uso 'civile'.* È tenuto, insomma, a padroneggiare entrambe le logiche, storiografica e didattica, a possedere una solida formazione disciplinare ma con curvatura e finalità pedagogiche che in quanto tali non sono strettamente pertinenti al lavoro storiografico. Il che a ben vedere vale o dovrebbe valere non solo per l'insegnante di scuola ma anche per l'universitario che eserciti in aula le sue funzioni di docente.

7) *Non si tratta di contrapporre - come si tende a fare oggi - le dimensioni nazionale, locale e mondiale quanto di integrarle.* Quella di aprirsi a una prospettiva non solo nazionale ma mondiale e locale è senz'altro un'esigenza ineludibile, ma altrettanto ineludibile resta il bisogno di preservare una prospettiva di tipo nazionale, e più precisamente 'repubblicana': i ragazzi che non sanno nulla della nostra storia, come gli umanisti con il Medioevo, tendono a retroproiettare la sua fine (tangentopoli) su tutta la storia della Repubblica; la Costituzione o è negletta o è astratto oggetto agiografico e di retorico valore (la storia costituzionale va insegnata con tutte, dico tutte le sue difficoltà e ferite, con tutti i suoi vicoli ciechi e la sua crisi trentennale ma anche con le sue conquiste ancor oggi perduranti (un sistema sanitario nazionale, una scuola media unica, uno statuto dei lavoratori per non citarne che alcune).