
STORIOGRAFIA E STORIA INSEGNATA

Flavia Marostica*

* Ricercatrice IRRE ER

1. Introduzione

Il convegno *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia*¹, svoltosi a Modena dal 5 al 10 settembre 2005 era esplicitamente fondato sui seguenti assunti:

- «la storia è di tutti perché, nell'era della globalizzazione, l'umanità ha diritto ad una propria storia, nella quale tutti possano riconoscersi, collocarsi e dare un senso al proprio passato,
- la storia è di tutti perché non sia più uno strumento di divisione e di distinzione, ma di unione comunicazione e comprensione vicendevole fra uomini e donne di cultura e di provenienza diverse,
- la storia è di tutti perché è un bene pubblico, che va salvaguardato dalla strumentalizzazione e dalla riscrittura a fini politici».

L'intento era quello di rivisitare l'insegnamento della storia per allargare i suoi confini in termini sia di durata temporale che di area territoriale in modo che esso possa servire a costruire il presente e il futuro e sia una base comune di tutti, uno strumento di unione, di comunicazione, di solidarietà, in una società sempre più connotata dal meticcio e in cui è opportuno pensare a identità e differenze in reciproca interazione.

Nell'introduzione *Il senso di un convegno. Le sfide dell'insegnamento della storia* Brusa ha sostenuto che la ricerca didattica negli ultimi decenni ha costruito buone pratiche, trasferibili e capitalizzabili, e in grado di dare senso al mondo in cui concretamente viviamo, purché sia superato il «formalismo pedagogico» e siano assunti anche buoni contenuti tratti dalla storiografia più recente, evitando quelli che Mattozzi ha chiamato i «fossili concettuali» che insegnano, più che la storia, «un surrogato» di essa, senza essere in grado di spiegare il mondo presente².

2. La storiografia

Gli interventi degli storici italiani e stranieri hanno focalizzato l'attenzione su alcuni nodi fondamentali del passato sui quali si sta concentrando la ricerca a livello mondiale e hanno suggerito una sintesi significativa del passato remoto e un'analisi più approfondita del passato prossimo.

¹ La ricchezza del Convegno (75 interventi in tutto, uno introduttivo e uno conclusivo, 11 comunicazioni di storici e 12 di esperti di didattica della storia, 50 laboratori), che sarà oggetto di specifica pubblicazione in corso di stampa, è in parte contenuta nel sito dedicato agli Atti <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti>.

² I. Mattozzi, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza, 1990.

Tre nodi del passato remoto

Il primo nodo sono *Le radici del mondo moderno. Preistoria e Antichità*. Salza in *Darwin fa parte della storia?* ha sottolineato, ricordando quanto la paleontologia serve a capire il rapporto uomo-ambiente, l'importanza di ricostruire le modalità attraverso cui siamo diventati esseri umani in termini sia di evoluzione fisica (peso del cervello e lunghezza dei piedi fino alla stazione eretta) che culturale (produzione degli utensili e sviluppo del pensiero e del linguaggio). Cardarelli, poi, in *La preistoria e il problema delle Origini*, ne ha evidenziato l'importanza perché è in questo periodo che arrivano a compimento processi che poi avviano la storia in senso stretto, e sono indispensabili per ricostruire le nostre radici più profonde e i grandi eventi sociali implicati; in mancanza di testi scritti occorre lavorare con la cultura materiale, attribuendo un significato ampio al concetto di *fonte* e comprendendo anche i manufatti come frutto della mente dell'uomo, e interpretare il linguaggio degli oggetti, traendo informazioni, magari in collaborazione con l'archeologia e le discipline scientifiche (per studiare la terra, il clima, la vegetazione, gli animali e i reperti con le moderne tecnologie).

Il secondo nodo è *Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa*. Geary ha ricordato che i miti delle origini nazionali medievali sono stati usati per inventare identità e per giustificare il presente (nazionalismo dell'Ottocento e Novecento); la stessa cosa si sta tentando, da parte di alcuni, di fare nell'Europa contemporanea; occorre, invece, partire dalla ricostruzione delle vere identità dei popoli di allora e capire la disomogeneità e la discontinuità dei gruppi etnici nazionali, tenendo conto che il processo di trasformazione è tuttora in atto. Anche Montanari ha parlato di origini e radici multietiche e multiculturali e di *Un medioevo aperto al mondo* con grandi contaminazioni e meticciami, scontri e incontri tra barbari e romani, tra mondi culturalmente economicamente e politicamente non monolitici ma variegati che stanno alla base dell'Europa e nel corso dei secoli hanno costruito una nuova identità. Essa, infatti, non è nel passato, ma nel presente e descrive noi ora, mentre le radici sono tante e portano, ma solo per selezione, al presente; identità e radici sono, dunque, cose diverse, anche se entrambe servono a capire la complessità della storia il cui compito non è costruire identità, ma far capire che le identità si costruiscono.

Il terzo nodo è il *Mediterraneo*. Liverani ha parlato di *L'antico vicino oriente*, affermando che studiarlo significa osservare il luogo in cui si concentra metà della storia documentata, in cui preistoria e protostoria hanno visto le grandi innovazioni sul piano economico (neolitico, interventi sul territorio, pratiche creditizie e monetarie), istituzionale (città, regimi politici organizzati, scrittura, alfabeto, province, impero universale, regalità, tempio), sociale (struttura familiare), scientifico (matematica, astronomia), religioso (monoteismi); si tratta di apporti ricchi che vanno poi confrontati con i fenomeni mondiali (innovazione e recezione), tenendo conto sia delle cose sia delle idee per dare il senso che è l'uomo a fare la storia. Beltrametti ha fermato lo sguardo su *Il Mediterraneo polifonico. Xenoi prima che barbari. Rappresentazioni greche del Mediterraneo antico*, sottolineando che esso è stato luogo di scambi, incroci, convergenza, viaggi, comuni-

cazione, incontro, luogo unificato da «un clima e da una vegetazione» (Braudel) e che obbligava a vivere insieme tanto che *xenos* era lo straniero, ma pure l'ospite; anche barbaro prima indicava chi parlava un'altra lingua e solo dopo le guerre persiane il diverso, ma culturalmente e soprattutto politicamente.

I nodi del passato prossimo

Il primo nodo è la *nascita del mondo moderno*. Malanima ha affrontato la relazione tra *Energia e modernità. Crisi energetica e crescita fra il 1650 e il 1850. La deviazione europea in una prospettiva comparativa*, affermando che l'inizio dell'età moderna (discontinuità) è segnato, prima di tutto in Europa, dalla «crescita» della popolazione, ma soprattutto della capacità produttiva e dalla nuova relazione tra esse; ciò è avvenuto grazie all'uso di fonti energetiche, note fin dall'antichità (combustibili fossili, carbone, energia termoelettrica), che hanno cominciato ad essere usate diversamente (calore trasformato in movimento e tecnologia), consentendo la meccanizzazione del lavoro e soprattutto la nuova alimentazione della macchina e il passaggio dalle economie vegetali allo sfruttamento del sottosuolo.

Detti ha descritto *Imperi, economie, mondi: percorsi di una storia globale*, partendo da un alcuni interrogativi fondamentali per ricostruire la storia della odierna globalizzazione (unificazione di merci, uomini, culture, tecnologie): perché i Cinesi, dopo i viaggi di Zeng He (1405-1433), si sono bloccati e non hanno conquistato il resto del mondo? perché, invece, dopo poco l'Europa ha cominciato la sua espansione? quali sono le origini della supremazia planetaria dell'Europa e delle grandi disuguaglianze tra le regioni del mondo che ancora nel Cinquecento erano alla pari o quasi? In realtà la storiografia degli ultimi 40 anni, -in una analisi che passa «attraverso una costante tensione fra diverse interpretazioni» e viene presa in esame con dovizia di riferimenti- quando ha ricostruito la storia del capitalismo e dell'egemonia dell'occidente, ne ha discusso già, anche se su posizioni talora molto diverse sul quando, sul come, sul perché. Detti ha concluso con altri interrogativi a partire dalla previsione che il XXI sarà il secolo dell'Asia: riuscirà a surclassare gli USA? quali sono i possibili esiti dello scontro?

Il secondo nodo è la *globalizzazione*. Latouche nella *Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione nel mondo* ha delineato le caratteristiche del mondo attuale, passato dal sogno di pace dopo il 1989 all'incubo del terrorismo e dell'alta tecnologia che aumenta il divario tra nord e sud, e ha distinto tra mondializzazione dei mercati o *mercattizzazione* del mondo (tutto è mercato), lungo processo iniziato con la conquista delle Americhe, e *globalizzazione*, processo sia economico che culturale in cui le multinazionali sono diventate i nuovi padroni del mondo e si è realizzata l'occidentalizzazione/americizzazione del mondo: gli USA, infatti, non solo sono l'unica superpotenza, ma hanno anche imposto l'*american way of life*. La diversità è diventata solo esotismo e le grandi differenze e ingiustizie il terreno più fertile per il fondamentalismo, il terrorismo, il manicheismo come luoghi di aggregazione sociale: le culture calpestate, infatti, emergono in modo violento. Gozzini ha analizzato in particolare la relazione

tra *Globalizzazione e ineguaglianza: cinquecento anni di storia. Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo*, chiedendosi se essa aumenta o riduce l'ineguaglianza e ricordando che alcuni sostengono che si può parlare di sviluppo (Asia sudorientale), altri che la differenza tra stati ricchi e poveri tende ad aumentare, mentre le due cose in realtà coesistono; l'ineguaglianza è un fenomeno relativamente recente, anche se sono presenti diverse letture tra gli storici sul periodo di inizio; è utile allora, per capire meglio, abbandonare il punto di vista eurocentrico e decostruire il condizionamento occidentale.

Infine Mortellaro ha tratteggiato *Gli scenari futuri* del fenomeno a partire dalla considerazione che l'occidente pesa troppo sulle risorse della terra (20% della popolazione controlla l'80% delle risorse del mondo) e prepara la catastrofe, non sa cioè confrontarsi con il futuro; se l'inizio della globalizzazione può essere posto nel 1945 (bombe atomiche), l'11 settembre può essere considerato come evento periodizzante e globalizzante della paura (sono state prese e usate le armi dell'occidente contro l'occidente, i confini sono diventati incerti, la guerra è avvenuta senza confini di tempo e di spazio); ci sono, inoltre, accanto al PIL, altre dimensioni della disuguaglianza (chi è padrone delle informazioni? Come regge l'occidente senza il lavoro degli immigrati?) Sicché la pace è la questione decisiva del nostro tempo.

3. La storia insegnata

Esperti italiani e stranieri si sono interrogati su cosa significa insegnare storia in un mondo globalizzato. I loro interventi possono essere distinti e accorpati in tre questioni fondamentali.

Alcune riflessioni preliminari

De Luna in *La contemporaneità e l'insegnamento della storia* ha ammesso la difficoltà di insegnare la storia contemporanea sia perché è impossibile la serenità in quanto vuol dire fare i conti con i pilastri del presente, sia perché la contemporaneità è uno scorrimento continuo e velocissimo, sia perché occorre per studiarla decidere quali fenomeni selezionare e in base a quale criterio.

Rossi in *L'Europa e le altre società* ha analizzato tre modi diversi di vedere questa relazione: indagare i rapporti che la società europea ha intrattenuto con gli altri (l'Europa è nata da tanti popoli nell'alto medio evo), indagare la *conoscenza* e l'interesse che l'Europa ha avuto per le altre società a sostegno dei propri commerci e per legittimare il predominio europeo, indagare la *singolarità* dello sviluppo dell'occidente in nome della «razionalità».

Cecchini, prima di affrontare il tema de *La città e la cittadinanza*, ha sostenuto che è possibile utilizzare la conoscenza del passato per progettare il futuro senza prendere grossi abbagli solo a patto di evitare gli *idola*, i *pregiudizi* che vengono espressi senza la prova dei fatti, a prescindere dall'esperienza, senza la base di dati sufficienti, e sono quindi errati (Bacone).

Cavalli, quindi, ha ragionato sul legame tra *La storia contemporanea e la formazione dei cittadini*, e ha affermato che tale nesso, a lungo trascurato, è indispensabile per costruire

una cultura democratica e politica: un uso democratico della storia e del suo insegnamento serve per costruire identità locali nazionali e anche, se pur con più fatica, transnazionali in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione attraverso le argomentazioni che ciascuno ha liberamente costruito.

Infine Heimberg si è posto esplicitamente il problema *Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio*, partendo dalla constatazione che nelle scuole c'è molta storia nazionale, ma manca l'incontro con gli altri, la dimensione dell'alterità, mentre occorre, invece, individuare la solidarietà «prevalente» con i contemporanei e avere uno «sguardo denso» rivolto alla società contemporanea per «vedere» e per far emergere i punti di incontro con l'altro e gli scambi.

Problematicità della definizione dei traguardi nazionali

Grande importanza hanno le discussioni in corso sugli standard/competenze nazionali per l'insegnamento della storia e gli sforzi affrontati in realtà anche molto diverse tra loro (Bosnia, Spagna, Olanda, Algeria e altri paesi del nord Africa):

- Falk Pingel ha presentato la sua esperienza di lavoro su *La storia dopo la guerra. L'insegnamento della storia nei Balcani*, con specifico riferimento alla Bosnia Erzegovina,

- Valls ha descritto *Come si cambiano i programmi di storia* in Spagna tra riforma e controriforma,

- Kurstjens ha riportato l'esperienza che sta conducendo in Olanda al CITO (Istituto Nazionale per l'Ideazione e lo Sviluppo di Test Scolastici) e il dibattito presente sull'insegnamento della storia,

- Chenntouf, infine, ha fatto un quadro molto interessante dell'insegnamento della storia in Nordafrica (*Marocco, Tunisia*) e in particolare in *Algeria*, dove spesso la storia è insegnata in prospettiva nazionale, insistendo su due periodi/eventi (resistenza alla conquista e alla colonizzazione) e perdendo la complessità dei fenomeni.

Valorizzazione delle «sensate esperienze» e nuove prospettive

Gusso, Mattozzi, Ragazzini hanno riprese le esperienze e le riflessioni più significative fatte negli ultimi 30 anni in Italia sugli elementi fondamentali del curriculum di storia (contenuti, strategie, finalità/obiettivi), valorizzando alcuni punti che rimangono tuttora validi, ma anche introducendo nuovi elementi con i quali occorre confrontarsi.

Tra i *punti significativi* tuttora validi delle elaborazioni fatte sono stati citati:

- la visione della *storia come disciplina* (senza ideologia) in cui si lavora per problemi e relazioni (concetti) entro le *scienze sociali* rispetto le quali essa dovrebbe essere un baricentro che unifica;

- l'intreccio tra didattica, età dello sviluppo, storiografia per aiutare i giovani a superare l'egocentrismo e a capire la dimensione mondiale nella quale vivono;

- lo spazio ampio e significativo allo studio della contemporaneità senza il quale i giovani molto difficilmente si possono orientare nella complessità che caratterizza la società della conoscenza e della globalizzazione;

- il superamento dell'eurocentrismo e l'apertura all'intercultura e alla cultura della pace;
- la valorizzazione *dalle storie degli altri e della storia mondiale* che intrecciano diversi soggetti e diversi temi (storie settoriali), scale spaziali e durate temporali diverse, passando ad un canone flessibile e aperto, a geometria variabile, e non rinunciando a dare quadri forti di riferimento storico;

- la costruzione, attraverso la storia scolastica, di una *cultura storica* e di un *pensiero storico* (educazione temporale).

Tra i punti di novità ma anche di problematicità sono stati citati:

- i giovani, a causa della disgregazione del sapere colto e scolastico e del fatto che non è chiaro il ruolo della storia, hanno la percezione di una storia povera e che cambia rapidamente: occorrerebbe, dunque, riaffermare *la forma storica del sapere e della cultura*;

- la novità dirompente di *internet* rende apparentemente facile l'accesso alle informazioni, ma senza la chiarezza delle procedure di archiviazione e di reperimento; mentre l'archivio, infatti, è diverso dalla raccolta (mettere insieme come viene) perché documenta un'attività di categorizzazione delle fonti, internet ha pochissimi archivi, mentre lo storico (e l'insegnante di storia) avrebbe bisogno di archivi sistematici;

- la *valutazione esterna* può dare impulso innovativo alla didattica, ma misurare è diverso da valutare e non tutto è misurabile: nelle scuole dell'autonomia occorrono curricula ragionevoli che consentano sia di lavorare bene sia di sostenere la valutazione esterna;

- esiste una documentazione delle *buone pratiche*, ma non è chiaro né chi sceglie né cosa interessa ai docenti veramente: servirebbe, viceversa, un'ampia documentazione delle esperienze fatte con l'indicazione del luogo dove si possono trovare le risorse utilizzate;

- le *difficoltà dei docenti* di oggi, in buona parte diverse da quelle di 30 anni fa, sono: riforme mancate e controriforma, lontananza genetica con le nuove generazioni, concorrenza sleale dei media, problema dell'uso critico delle nuove tecnologie, mancanza di tempo per progettare e aggiornarsi;

- i manuali sono insufficienti e, anche se aggiornati, non aiutano l'apprendimento: è molto diverso lavorare con opere storiografiche, *strutturando le fonti per formare un percorso* e organizzando il sapere da insegnare;

- le *condizioni* per un buon insegnamento della storia sono: la valorizzazione dei docenti come professionisti intellettuali, l'individuazione di cosa occorre sapere e saper fare alla fine del percorso dal punto di vista della cittadinanza, la analisi puntuale e aggiornata di cosa mettono effettivamente a disposizione la storiografia e la ricerca didattica, ma anche i beni culturali, la focalizzazione dell'attenzione sull'apprendimento laboratoriale.

4. Conclusioni

Cajani in *La storia, domani. Per una storia dell'umanità* ha tratto le conclusioni, partendo dalla constatazione che siamo in presenza di un riassetto mondiale di:

- *la società*: nell'era della *globalizzazione* in occidente aumenta il cosmopolitismo, è cambiata l'informazione che arriva in tempo reale, c'è bisogno di un'identità collettiva nuova,

- *la storiografia*: negli ultimi 10 anni la *professione dello storico si è internazionalizzata e gli storici ora vengono da molti più paesi*, il dibattito è internazionale e c'è una riflessione da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità; ciò comporta nuove periodizzazioni attente ai fenomeni anche naturali che riguardano tutta l'umanità,

- *l'insegnamento della storia*: tramontato il modello ottocentesco etnocentrico ed eurocentrico occorre che la scuola sempre più composta da classi multietniche insegni a decodificare/elaborare le informazioni e pervenga ad una visione mondiale della storia e a una didattica interculturale, usando i nuovi canoni didattici di una *storia dell'umanità* per guardare tutte le scene in cui ha operato l'uomo.

In particolare vanno assunte 3 questioni poste dagli storici:

- *storia e preistoria*: si pensava che la storia cominciasse con i Sumeri (scrittura), ma questa impostazione non regge più scientificamente perché l'attenzione alla *cultura materiale* e al *rapporto tra uomo e ambiente*, avvalendosi della moderna tecnologia scientifica, consente la datazione esatta anche di reperti antichissimi e vede un crescente *intreccio tra scienze dell'uomo e scienze della natura*; la preistoria così fa ormai parte della storia;

- *mondo come sistema*: la globalizzazione evidenzia il rapporto, la relazione, l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo in un solo insieme, anche se in realtà anche nel passato la storia era del mondo; occorre allora porre attenzione a questo aspetto;

- *miti identitari di fondazione* (medioevo e antichità): la società sta diventando sempre più multiculturale, con tante nuove minoranze, occorre allora uno studio dei miti per formare identità/cittadinanza in termini nuovi (cittadinanza transnazionale), oltre che per potenziare le abilità cognitive, in modo che la *conoscenza del passato e del presente serva effettivamente per il futuro*.