

Pensare la nuova storia da insegnare di Ivo Mattozzi

[apparirà sul n. 67 o 68 di "Società e storia" (annata 2002) in preparazione nel gennaio 2003]

1. Una crisi che si avvita ad un'altra crisi

«Per intanto è al sapere storico che si dovrebbe riservare più attenzione: una comune solida "fascia" di sapere storico (diacronico e critico) dovrebbe costituire il comune denominatore dei vari ordini di scuole», parola di Luciano Canfora.¹

«La storia che si insegna [...] è la storia dei manuali, vale a dire la storia dei *fatti*. [...] Tutto è concatenato, necessario e indiscutibile. [...] una delle ragioni dell'indifferenza dei ragazzi nei confronti di questa disciplina trova per l'appunto origine in questo modulo di insegnamento, che assegna un ruolo passivo e prevalentemente mnemonico allo studente». così scriveva Piero Bevilacqua.²

A detta di storici autorevoli pare che sia in atto una crisi della storiografia³ e secondo numerose inchieste e dichiarazioni di docenti universitari pare che neppure la cultura storica scolastica se la passi bene.⁴ Le due crisi appaiono indipendenti. Ma in realtà la crisi della storiografia aggrava quella dell'insegnamento della storia, nel senso che rende meno sicuri gli insegnanti e più sfiduciati gli studenti, mentre la debolezza della formazione storica degli studenti incoraggia a non dare credito alla storiografia. Sono persuaso che la soluzione della crisi dell'insegnamento possa giovare anche al miglioramento della storiografia.

È in corso (gennaio 2003) il riordino dei cicli scolastici che comporta la revisione delle indicazioni di lavoro per gli insegnanti. Potrebbe essere una buona occasione per riflettere sugli effetti che la storiografia per studenti ha prodotto nella sua storia bisecolare e fare ricerche sulle soluzioni alle due crisi anche sul terreno della storiografia scolastica.

In tale prospettiva diventa interessante analizzare ciò che riescono a pensare gli storici in merito alla storia da insegnare e vedere l'approdo al quale gli anonimi esperti ministeriali stanno conducendo gli insegnanti e gli editori. Si tratta di stabilire un ordine del discorso e un piano delle argomentazioni che possa costruire una logica e sensata risposta alla crisi della storia insegnata. Credo che gioverebbe affrontare cinque compiti:

1. ricostruire e analizzare la storia del concetto di "storia generale" e di storia generale per le scuole;
2. ricostruire e analizzare il costituirsi del modello di "storia generale" tradizionale;
3. analizzare la struttura testuale della storia generale tradizionale e comprenderne la rispondenza o l'incoerenza con gli scopi assegnati alla formazione storica e con le capacità degli alunni;

¹ L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Milano, 2002, p. 143.

² P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Roma, 1997, pp. 18-19.

³ Basti il riferimento a G. Noiriel, *Sur la «crise» de l'histoire*, Paris, 1996 e G. R. J. Evans, *In difesa della storia*, Palermo, 2001. Si vedano anche gli interventi di R. Chartier e di G. Noiriel e la presentazione di S. Magri in *Il sapere storico è sull'orlo del baratro?* in "I viaggi di Erodoto", n. 35, 1998, pp. 14-23.

⁴ Basti il riferimento a P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia* cit. Su di esso la recensione di I. Mattozzi, *Sull'utilità della didattica della storia per l'avvenire delle storie* in "La didattica", 1998, n. 3, pp. 75-78.

4. analizzare gli effetti che la storia generale scolastica ha prodotto nella formazione della cultura storica delle generazioni di studenti che l'hanno studiata;
5. analizzare le alternative che la storiografia produce al modello di storia generale tradizionale e valutare se sono più confacenti agli scopi della formazione storica.

Ma c'è una sesta condizione imprescindibile: trattandosi di storia generale scolastica, occorrerebbe che tali ricerche si intersecassero con quelle sui processi di apprendimento dei bambini e degli adolescenti e con le possibilità di trasposizione didattica ottimale dei modelli testuali prodotti dalla storiografia. Da tale punto di vista potrebbe giovare sapere quali sono le pratiche di insegnamento diverse da quelle trasmissive e quali i loro esiti sulla formazione storica degli alunni.

Mi pare che nessuno di tali compiti sia assunto dagli storici e la discussione e le opzioni vengono affrontate e proposte sulla scorta di impressioni, di luoghi comuni, di stereotipi, mai sulla base di ricerche e di riflessioni sistematiche.

2. La salvezza nell'assetto storiografico di sempre?

All'inizio del 2001 le proposte di nuovi indirizzi per la storia scolastica elaborate in seno alla commissione di studio per il riordino dei cicli di istruzione costituita dal ministro Luigi Berlinguer ha diviso il campo degli storici accademici in due fazioni: la prima costituita da 33 storici polemici contro le novità proposte, in nome della salvaguardia degli studi storici così come tradizionalmente si sono configurati; la seconda formata da altri cinquanta storici difensori delle proposte.⁵

Nella seconda metà del 2002 sono state pubblicate le indicazioni per i piani di studio per la scuola primaria e secondaria di primo grado mentre sono in gestazione le indicazioni per i licei della scuola riordinata secondo le volontà del ministro Letizia Brichetto Moratti. Le indicazioni note mostrano che hanno prevalso le posizioni dei 33 storici⁶ almeno per la richiesta che il tempo scolastico fosse riempito da due cicli di storia cronologicamente strutturata. Ma finora non ci sono reazioni di storici.

Per concepire in modo nuovo la storia da insegnare è, perciò, un esercizio fecondo il ponderare gli argomenti dei sostenitori della ripetizione ciclica del sistema di storia generale cronologico-lineare eurocentrata. Le questioni implicate dalla loro polemica sono numerose e interconnesse.

Vediamo quali erano le preoccupazioni e le preferenze del gruppo dei 33 storici e come le hanno accolto e interpretato gli estensori delle indicazioni ministeriali. Ci concentriamo solo sulla configurazione della storia da insegnare lasciando da parte - deliberatamente in questa occasione - ogni commento sulle questioni didattiche.

La prima contestazione riguardava la organizzazione dei cicli di studio della storia. La proposta formulata nella bozza della commissione Berlinguer teneva conto delle innovazioni dell'architettura dell'ordinamento e proponeva un percorso di studio a tre

⁵ Sia nell'uno che nell'altro gruppo c'erano specialisti di storia antica, di storia medievale, di storia moderna, di storia contemporanea e dei più vari settori di ricerca. Erano e sono professionisti di vaglia. Parecchi, autori di storie generali scolastiche. Non sono distinguibili se non schematicamente con un'etichetta di comodo e contingente, legata solo a questa specifica presa di posizione: i primi, affezionati al modello di storia generale tradizionale, li indico come "tradizionalisti" e gli altri come "innovatori". Nel secondo gruppo c'era pure l'epistemologo Dario Antiseri e storici studiosi di didattica della storia come me, A. Brusa, L. Cajani.

⁶ Tra i 33 figurano anche L. Canfora e P. Bevilacqua che pur hanno posizioni critiche sull'insegnamento della storia e sull'organizzazione tradizionale della storia insegnata. Anzi Bevilacqua è anche tra i sei proponenti del progetto che sarà analizzato in seguito: eppure il suo libro è pieno di critiche profonde alla storia scolastica tradizionale e di proposte per una storia alternativa.

segmenti: un primo ciclo di studio della storia sottoforma di "quadri di società" in funzione della costruzione di un primo sapere storico elementare e di concettualizzazioni e periodizzazioni basiche, un secondo ciclo come storia generale sistematica, un terzo ciclo di studi in cui costruire la conoscenza storica per temi e problemi. L'intenzione dei promotori era di segnare una via alla storia degli storici attraverso la costruzione di reti di conoscenze diversamente configurate ma tra loro interrelate in modo da rendere gli studenti di ciclo in ciclo più motivati e più dotati delle conoscenze e abilità. La proposta rompeva con la tradizione accolta specialmente dall'editoria scolastica che propone la "storia generale" con la medesima struttura a ciascun livello (pur in contrasto con le indicazioni programmatiche vigenti). Ma un'altra novità dirompente era la proposta di formare una coscienza storica che riguardasse tutto il mondo (non solo l'Europa e l'Italia) con l'inclusione di conoscenze riguardanti civiltà e popoli di altri continenti nel canone scolastico.

La proposta ha incontrato l'opposizione vigorosa (e sostenuta dai grandi quotidiani) dei 33 storici già evocati. Li definirò "tradizionalisti" per la loro fiducia nella qualità e potenzialità formativa della storia strutturata secondo le modalità affermatesi nel corso dell'800 e del primo '900.⁷ I contestatori rivendicavano «la necessità di introdurre due percorsi di studio ... ognuno di cinque anni.»

I bersagli colpiti con maggiore energia erano due:

1. la perdita della strutturazione cronologica nella fase alta degli studi storici e la riduzione a tre anni del corso di studio storico superiore;
2. «la visione mondiale dello sviluppo storico», poiché sembrava pregiudicare la «piena valorizzazione dell'identità culturale italiana ed europea» e appiattire «le diversità di valori e di conquiste civili».⁸

Sei dei 33 storici proposero anche l'alternativa di un «progetto per l'insegnamento della storia».⁹ Analizzarlo ci porta al cuore del pensiero degli storici "tradizionalisti" sulla storia scolastica.

Si apriva con quattro paragrafi che dichiaravano «le finalità e il ruolo dell'insegnamento della storia», i difetti dell'insegnamento, il rapporto tra metodo e contenuti, i criteri di selezione dei contenuti, la necessità della visione integrale del dato storico. Esaminerò tali dichiarazioni per mettere in evidenza la concezione della storia generale che esse fanno trasparire. Ma a questo punto mi preme mettere in rilievo il percorso di studi proposto per avere una sorta di carta d'identità della storia cara ai sei proponenti:

Scuola di base Contenuti

Classe III : dalla preistoria alla civiltà greca
Classe IV: la civiltà romana e l'alto Medioevo
Classe V: dalla rinascita del secolo XI alla crisi del Seicento

Classe VI: dall'età dell'assolutismo all'età dell'imperialismo
Classe VII: il Novecento

Scuola secondaria superiore Contenuti

I anno: dalla preistoria all'apogeo dell'impero romano

⁷ Quando parlo di storia generale tradizionale non intendo riferirmi ai testi manualistici pubblicati negli ultimi decenni, ma a quelli in uso fino agli anni 1970, e alla narrazione delle vicende politico-istituzionali che costituisce ancora la spina dorsale della manualistica attuale la quale, però, si è arricchita di tante conoscenze disomogenee rispetto a quella narrazione.

⁸ Dal documento firmato dai 33 storici. Tutta la documentazione sul dibattito del 2001 è rintracciabile sia nel sito della Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea <www.sissco.it> sia nel "Bollettino di Clio" n. 6, nel sito <www.clio92.it>.

⁹ Giovanni Vitolo, Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Frenco, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia, *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore.*

II anno: dall'età tardo-antica
alla crisi del secolo XIV
III anno: dalle origini dello stato
moderno alla rivoluzione inglese

IV anno: dall'età
dell'assolutismo all'età
dell'imperialismo
V anno: il Novecento

Essi si sono limitati (credo per la strettezza dei tempi) a indicare semplicemente gli archi cronologici pertinenti a ciascuna classe, senza specificare le tematizzazioni interne. Ma la periodizzazione e le dichiarazioni presenti nel documento dei 33 autorizzano a pensare che i temi riguarderebbero la storia politica europea. I consigli d'ordine didattico rendono chiari i cardini del sistema di conoscenze proposto per gli alunni da 8 a 14 anni:

Innanzitutto la fiducia nella linearità cronologica come asse portante della costruzione del sapere storico da imporre fin dai primi passi:

«A partire dal III anno inizia il percorso storico quinquennale della scuola di base. Esso è scandito cronologicamente in senso diacronico. Ciò permette di non considerare il passato come caotico e indistinto insieme di fatti e di personaggi...»

Poi la struttura narrativa come privilegiata forma discorsiva:

«privilegiare la narrazione nelle sue diverse forme».

Infine i personaggi come elemento di suggestione:

«Della storia si offre una visione elementare, ma mai falsa; se essa è intreccio di fattori materiali e strutturali, fini umani intenzionali ed elementi casuali, è necessario dare spazio adeguato alle figure dei protagonisti della storia, la cui conoscenza è sempre motivo di interesse.»
«... focalizzare l'attenzione su personaggi e sul loro agire in un certo tempo e nel contesto di una determinata società.»

Il modello, come prioritario modo di costruire la conoscenza del passato, viene riproposto per il secondo ciclo anche agli adolescenti da 14 a 18 anni con la fiducia che sia la variazione della densità dei fatti e della profondità concettuale a rendere ancora interessante e formativa la ripetizione delle conoscenze già studiate:

«La ripresa dello studio della storia in un nuovo ciclo quinquennale non ha assolutamente carattere di ripetitività, ma si configura come proposta di approfondimento, secondo un modello di apprendimento non già cumulativo, ma "a spirale".»

Questo è quello che accade da decenni e decenni nel sistema scolastico italiano e i risultati sono stati deludenti finora. Ma i sei storici pensano di esorcizzare lo stesso destino, raccomandando di sviluppare «la complessità e la problematicità del dato storico», «la criticità», «capacità di giudizio personale», «consapevolezza delle radici storiche del presente», «lo sviluppo della concettualizzazione», come se questi scopi non fossero già raccomandati dai programmi vigenti e come se essi non fossero presenti nei progetti degli autori dei manuali.

Sono indicati, poi, altri fini che non possono essere perseguiti mediante lo studio della storia generale:

«In secondo luogo lo studente può accedere al piano delle interpretazioni storiografiche, sviluppando la consapevolezza della diversità degli approcci storici. L'autonomia man mano raggiunta dallo studente consente di

realizzare un approfondimento personale attraverso la lettura di opere storiografiche particolarmente significative e l'uso critico delle varie forme di informazione.»

Infine vengono caldeggiati «approfondimenti tematici su archi temporali più o meno lunghi». Ma tali approfondimenti sono considerati accessori e facoltativi, infatti devono essere affiancati «allo studio della storia in senso cronologico-lineare» cui deve essere riservata la preminenza formativa e temporale. Come gli insegnanti possano trovare il tempo di fare convenientemente l'una e l'altra cosa non è detto.

Gli storici "tradizionalisti" si sono sintonizzati con il "senso comune storiografico" ed hanno avuto una forza d'urto che ha pesato molto nell'opinione pubblica grazie al sostegno della grande stampa che non ha dato il medesimo rilievo alle posizioni degli storici "possibilisti". La loro influenza si è estesa anche sulla commissione che ha elaborato le indicazioni per i piani di studio volute dal nuovo ministero. E probabilmente alcuni di loro sono tra gli estensori dei documenti ministeriali.

Dal 24 dicembre 2002 sono disponibili le indicazioni per la scuola media che completano quelle per la scuola elementare pubblicate in tre redazioni dal luglio al novembre. Che cosa indicano in merito alle conoscenze e alla loro strutturazione? Ripartiscono la storia generale dalle origini della Terra (sic! come se la trattazione fosse pertinente allo storico, che, come si sa, è come un orco sensibile solo alla carne umana) al decennio settanta del '900 tra scuola elementare e scuola media: alla prima ne assegnano lo svolgimento fino alla caduta dell'impero romano; alla seconda il resto.

Scuola elementare

In terza

- La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.
- Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.
- Miti e leggende delle origini

In quarta e in quinta

- In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi

di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

- La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina),
- le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica,
- la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,
- la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero,
- la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.

Scuola media (I biennio)

Conoscenze

In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

- l'Europa medioevale fino al Mille;
- la nascita dell'Islam e la sua espansione;
- la civiltà europea dopo il Mille e l'unificazione culturale e religiosa dell'Europa: le radici di una identità comune pur nella diversità dei diversi sistemi politici;
- l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'«altro» e le sue conseguenze;
- la crisi della sintesi culturale, politica e sociale del Medioevo;
- Umanesimo e Rinascimento;
- la crisi dell'unità religiosa e la destabilizzazione del rapporto sociale;
- **il Seicento e il Settecento: nuovi saperi e nuovi problemi; la nascita dell'idea di progresso e sue conseguenze;**

- l'Illuminismo, la Rivoluzione americana e la Rivoluzione francese.

Competenze

- Utilizzare termini specifici del linguaggio disciplinare.

- Costruire «quadri di civiltà» in base ad indicatori dati di tipo fisico-geografico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso.

- Comprendere aspetti essenziali della metodologia della ricerca storica e delle categorie di interpretazione storica.
- Distinguere tra svolgimento storico, microstorie e storie settoriali o tematiche.

- 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, ...
- Scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale.
- Approfondire le dimensioni e le risonanze locali di fenomeni ed eventi di interesse e portata nazionale e sovranazionale.
- Identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia.

Classe terza

- Napoleone e l'Europa post-napoleonica;
- il collegamento tra cittadinanza, libertà, nazione: la costituzione dei principali stati liberali dell'Ottocento;
- lo stato nazionale italiano e il rapporto con le realtà regionali; il significato di simboli quali la bandiera tricolore, gli stemmi regionali, l'inno nazionale;
- l'Europa ed il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento;
- le istituzioni liberali e i problemi, in questo contesto, dell'Italia unita;
- le ideologie come tentativi di dar senso al rapporto uomo, società, storia;
- la competizione tra Stati e le sue conseguenze;
- la I° guerra mondiale;
- l'età delle masse e la fine della centralità europea;
- crisi e modificazione delle democrazie;
- i totalitarismi;
- la II guerra mondiale;
- la nascita della Repubblica italiana;
- la «società del benessere» e la crisi degli anni '70.

- Utilizzare in modo paradigmatico alcune fonti documentarie per verificarne la deformazione, volontaria o involontaria, soprattutto per quanto riguarda i mass-media.
- 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 interrogarle, riscontrandone le diversità e le somiglianze.
- Approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica.
- Riconoscere la peculiarità della finzione filmica e letteraria in rapporto alla ricostruzione storica.
- Usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato.
- Di un quotidiano o di un telegiornale comprendere le notizie principali, utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli.

Come si vede a colpo d'occhio, quattro sono i cardini del sistema di conoscenze raccomandato:

1. le indicazioni si sforzano di condensare in grandi categorie (ad esempio, "la civiltà europea dopo il Mille..."), in processi di lungo periodo (ad esempio, «l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'«altro» e le sue conseguenze»), in grandi eventi, la minutaglia di fatti storiografici trattati sul breve periodo in un qualunque manuale di scuola secondaria precedente l'istituzione della scuola media unica. Ma l'invito della premessa a far conoscere «fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti» il periodo o la civiltà o l'evento costituisce il varco attraverso il quale quella minutaglia rientrerà nella manualistica;
2. l'accento cade ancora esclusivamente sulla storia politica, istituzionale e culturale;
3. la storia riguarda esclusivamente l'Europa (non valgono a contrastare l'eurocentrismo i rari episodi di riferimento all'orizzonte mondiale);
4. poiché c'è una sola serie di fatti, è facile allinearli lungo l'asse cronologico, sicché la struttura organizzativa è la solita, cronologico-lineare.

Si tratta di un arretramento verso l'impostazione tradizionale, rispetto sia ai programmi del 1985 per la scuola elementare, che erano molto innovativi, sia a quelli del 1979 per la scuola media che non assegnavano liste di conoscenze, ma solo periodizzazioni.

Le indicazioni per i licei sono in gestazione ma possiamo immaginare che non si discosteranno da una struttura analoga e che ribadiranno la primazia dell'ordinamento cronologico e l'esclusività del passato europeo in conformità delle posizioni degli storici "tradizionalisti".

Tutto bene, dunque? La linea cronologica è salvaguardata, l'eurocentrismo è riaffermato, e la storia politico-istituzionale è ancora ritenuta la sostanza primigenia del sapere storico. Il corso di storia generale viene studiato per due quinquenni dagli studenti che completeranno il percorso di studi. Dopo il «nessun dorma» di Giovanni Vitolo¹⁰, possiamo finalmente dormire sonni tranquilli sulle sorti della formazione storica delle giovani generazioni?

3. La storia (generale tradizionale), cattiva maestra

Da molti anni ho valutato la formazione storica della maggioranza degli studenti indecentemente carente qualunque indicatore si voglia usare: quello delle conoscenze possedute, della capacità di dominio temporale e cronologico, quello del significato attribuito alla conoscenza storica, quello dell'adeguatezza delle conoscenze scolastiche alla qualità delle conoscenze della storiografia esperta, quello dell'uso delle conoscenze e del metodo d'analisi storica, quello delle concettualizzazioni, quello della concezione della storia. La mia insoddisfazione mi ha indotto a individuare nella struttura della storiografia scolastica e nell'insegnamento che vi si conforma le origini della crescente fuga dalla storia e della scadente preparazione degli studenti e ... degli insegnanti. Sui difetti della formazione storica degli studenti ci sono molte inchieste e le dichiarazioni degli storici che insegnano nei corsi universitari. È una diagnosi che dovrebbe costituire il punto di partenza e l'ancoraggio di qualunque ragionamento e di qualunque valutazione della storia insegnata. Ma in genere essa è dimenticata per poter sognare una scuola virtuosa dove la storia produceva tutti gli effetti formativi che ad essa si attribuiscono. Tale scuola non è mai esistita. Ma si favoleggia che nel passato sia esistita, ad esempio nei licei classici *d'antan*.

Di fronte a tale verdetto, gli storici "tradizionalisti" imbastiscono la spiegazione seguente:

«Non sempre l'insegnamento della storia nella scuola italiana è stato coerente con tali premesse, anche perché solo di rado esso è stato affidato a laureati in storia. Apparentata (e gentilianamente sottomessa) alla filosofia nei licei, la storia è stata spesso ridotta a mero racconto aproblematico e acritico, elenco di fatti e sterile esercizio mnemonico, rivelandosi inadeguata a promuovere una conoscenza critica del passato in grado di fornire strumenti culturali riconoscibili come utili alla comprensione del presente: dal microcosmo familiare all'orizzonte territoriale e ambientale, dalle stratificazioni sociali alle realtà produttive, dalle ragioni della politica ai grandi conflitti internazionali, dalle relazioni tra civiltà e culture alla storicità stessa dei saperi scientifici e tecnologici oggi dominanti.»¹¹

Questo argomento è di un flagrante autolesionismo. Esso implica una formidabile imputazione di colpa verso la storia generale tradizionale.

Infatti gli insegnanti - qualunque sia la loro laurea -

1. si sono formati studiando nelle scuole secondarie storie generali strutturate secondo i criteri cari agli storici "tradizionalisti";

¹⁰ Così si concludeva una lettera-appello che G. Vitolo ha diffuso via email.

¹¹ *Progetto...* cit.

2. per laurearsi hanno studiato almeno due storie generali secondo le prescrizioni ministeriali per l'immissione nelle graduatorie degli aspiranti ad incarichi di insegnamento;
3. hanno ristudiato le storie generali per affrontare l'esame di abilitazione e il concorso per il ruolo;
4. hanno studiato su libri scritti da storici;
5. nella maggior parte non hanno studiato storia contemporanea;
6. sono stati laureati da corsi di laurea in cui le storie "generali" sono state considerate insegnamenti fondamentali;
7. hanno continuato a preparare le lezioni e ad aggiornare il sapere grazie alle storie generali presenti nei manuali.

Dunque, se in tanti anni di frequentazione delle storie generali gli insegnanti non hanno imparato a rendere la storia problematica e critica, e neppure a fornire strumenti culturali utili alla comprensione del presente, forse bisogna affibbiare la responsabilità alla storia generale così come è stata scritta e insegnata. È il modo in cui essa è strutturata e il modo in cui la struttura invita ad insegnarla che fanno risolvere la conoscenza in «elenco di fatti e sterile esercizio mnemonico». Se questo succede ai frequentatori più assidui, più interessati, più preparati dei testi di storia generale scolastica, figuriamoci che tipo di cultura storica costruiscono le masse di studenti che studiano solo due o tre volte il manuale solo per obbligo di servizio!

È questa la logica della situazione: la storia generale è stata cattiva maestra del pensiero storico di chi l'ha studiata a più riprese e a diversi livelli di approfondimento. Perciò converrebbe fare i conti sia con la storia generale sia con il suo insegnamento sia con i modi dell'apprendimento, se si vuole invertire la tendenza che si sviluppa da circa due secoli.

4. I luoghi comuni sulla storia (generale)

Come è risaputo, con il termine storia si indicano molte cose. Tra le tante cose mi preme evidenziare che essa designa sia l'attività di ricerca degli storici e i prodotti che ne derivano sia la storia scolastica, cioè quel genere storiografico che chiamiamo "storia generale" confezionato ad uso degli studenti. Quest'ultima è solo uno dei prodotti dell'attività storiografica ed è un prodotto derivato da altre opere esperte. Nel progetto dei sei storici si dovrebbe parlare della storia generale scolastica, cioè di un genere storiografico, ma l'accento cade sulla prima accezione:

«Lo studio della **storia** svolge una funzione centrale nel processo formativo fin dagli anni dell'infanzia sia perché le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà sia perché essa ha un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza nazionale e di gruppo.»¹²

A che storia si allude qui? La parola "storia" da sola crea un effetto di ambiguità ingannevole e fallace: da una parte fa pensare alla storia come impresa di costruzione di conoscenze affidabili sul passato e fa pensare all'universo delle conoscenze disponibili nei testi storiografici in via di continuo incremento; d'altra parte è chiaro che il testo è scritto per parlare della storia che si studia a scuola, cioè della storia generale. Lasciando la parola senza altra specificazione gli scriventi si sentono autorizzati ad attribuirle una quantità di virtù formative che potrebbe essere sostenuta solo dalla storia come universo di conoscenze esperte e modalità della loro costruzione. Ma è un trucco far credere che ci sia una proprietà transitiva e che ciò che diciamo della storia-scienza sia pari pari valido per la storia scolastica. Ad

¹² G. Vitolo, G. Arnaldi, P. Bevilacqua, M. Firpo, C. Damiano Fonseca, N. Tranfaglia, *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*.

esempio, le categorie storiche come «chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà» si trovano nei testi di storia generale oppure nei testi storiografici esperti? Sicuramente gli studenti non le costruiscono grazie alla storiografia scolastica che hanno in mente gli storici "tradizionalisti". In nessun momento della storia della scuola gli studenti hanno appreso a pensare storicamente la realtà dai libri scolastici. Dunque, cominciamo a fare le necessarie distinzioni e conferiamo alla storia-scienza le potenzialità che può sopportare la storia come attualmente si pratica e si produce e attribuiamo alla storia generale scolastica quel che è compatibile con la struttura che effettivamente essa assume. Gli storici "tradizionalisti" dovrebbero dimostrare il potere formativo della storia che essi concepiscono con le caratteristiche del primato della storia politico-istituzionale-culturale, con l'organizzazione di grande narrazione lineare-cronologica, con l'osservazione rivolta esclusivamente all'Europa. E dovrebbero fare i conti anche con i fallimenti e le criminose distorsioni che la storia così congegnata ha prodotto secondo le congiunture della politica lungo l'800 e il '900.

Dovrebbero decidersi persino a fare il loro mestiere di storici ed applicare alla storiografia scolastica la stessa attitudine di ricerca paziente che mettono in campo per i temi per i quali si sono specializzati.¹³ È sensato dare per scontato che la storia generale scolastica sia una formazione naturale, non sottoposta alle vicende storiche, senza una genesi, senza una trasformazione? Sono stati proposti modelli diversi di storie generali? È naturale che a costruire il quadro primario di riferimento sia la storia politico-istituzionale? È naturale l'organizzazione cronologico-lineare? È naturale che la formazione storica del cittadino italiano ed europeo debba escludere le storie delle civiltà non occidentali? Gli storici tradizionalisti pensano che il modello della storia generale tradizionale abbia l'inevitabilità dei fenomeni naturali: non si può pensare niente di diverso e perciò si chiede di imporla nella stessa configurazione ai bambini di 8 -10 anni ai primi approcci col sapere storico, agli adolescenti di 11-15 anni, ai giovani di 16 -18 anni. Questa idea ha quattro effetti deleteri ormai constatati dagli insegnanti: 1. impone ai bambini appena avviati alla conquista di un primo sapere sul passato del mondo una struttura discorsiva e di organizzazione delle conoscenze generata da menti adulte per adulti e impone le conoscenze politico-istituzionali che sono le più difficili e meno interessanti per i bambini; 2. costringe gli autori dei sussidiari a infarcire di baggianate le loro sintesi (gli storici "tradizionalisti" hanno mai analizzato i testi elementari?); 3. la storia generale scolastica produce stereotipi del tutto infondati, pessima informazione, sbilenchi quadri cronologici o nessun quadro temporale intelligente; 4. dà agli studenti il senso di aver già studiato quelle conoscenze che vengono ripetute ciclicamente con l'effetto di noia di qualunque *dejà-vu*.¹⁴

La storia generale è una costruzione storica e la storicità del modello che viene considerato come naturale dovrebbe essere studiata e sottoposta a critica. Ma allora chiediamoci: è superiore il potere conoscitivo di tale specie di storiografia?

È dall'inizio dell'800 che viene imposta agli studenti la storia generale concepita come storia della civiltà occidentale da raccontare rispettando la linearità cronologica e infilando sull'asse del tempo i fatti nel loro accadere e nel loro breve svolgimento. Ma essa è stata sempre considerata come un male necessario. Nel '900 si potrebbe rintracciare un filo rosso di insoddisfazione per la storia generale scolastica. Mi bastano due esempi: la dichiarazione di F. Landogna nel 1925 (dopo la riforma Gentile):

¹³ Ad esempio L. Canfora nel saggio *L'io pensa. E racconta* contenuto nel libro citato passa rapidamente in rassegna i modelli della storiografia antica.

¹⁴ Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia*, Faenza 2000 e G. Petter, *Ragionare e narrare. Aspetti psicologici dell'insegnamento della storia*, Firenze, 2002.

«Intesa la storia come svolgimento della civiltà e non come arida nozione dei fatti, il solo libro di testo è spesso insufficiente, anche se ravvivato dalla voce dell'insegnante.»

Per rimediare a tale insufficienza si è inventata l'antologia di critica storica.¹⁵

Poi la recente, appassionata presa di distanza di P. Prodi:

«La prima operazione da compiere nel passaggio dallo studio liceale della storia a quello universitario è quella di distruggere - concettualmente - il manuale: non esiste nulla di più antistorico di un manuale di storia data la sua pretesa - inevitabile di fornire un quadro confezionato od organico del passato umano. Non si può cominciare ad avvicinarsi alla storia senza provare un senso di ripulsa e di rigetto nei confronti dei manuali, di tutti i manuali: essi dovranno essere utilizzati, come si è detto e come vedremo. in quanto contenitori di nozioni non altrimenti assimilabili (se fosse possibile sarebbe meglio studiarle secondo una classificazione del tipo della guida telefonica), fornitori di un materiale grezzo sul quale far funzionare la nostra intelligenza, mattoni da utilizzare e disporre per la costruzione di un nostro edificio personale. [...]»¹⁶

La storia generale tradizionale produce negli studenti un senso di noia, produce un senso comune e stereotipi che restano saldi anche quando si diventa esperti di qualche campo di ricerca, produce una pessima concettualizzazione di storia, produce un senso di completezza della conoscenza che non induce a cercare nuove conoscenze.

No, la storia generale scolastica cara agli storici "tradizionalisti" non è stata mai e non può essere capace di produrre cultura storica. Essa è una cattiva maestra e alle sue cattive azioni bisogna porre rimedio con storia di altro tipo.

5. Le radici del male: uno sguardo epistemologico

Alla ricerca di una storia generale alternativa fa bene anche un'analisi epistemologica dei quattro cardini dell'assetto della storia generale tradizionale: a. il primato del politico-istituzionale; b. la linearità cronologica; c. la narrazione come forma discorsiva dominante; d. l'esclusività del passato europeo.

a. Il politico-istituzionale

Gli aspetti e le vicende politico-istituzionale costituiscono un settore del totale spettro tematico disponibile per costruire conoscenze e comprensione del passato. Ormai lo sappiamo. La storia incentrata su tale campo tematico è una storia settoriale né più né meno di una storia economica o di una sociale o di una tematizzata sulla cultura materiale ecc. Perché, dunque, pensare che essa sia primaria e sia capace di costruire la conoscenza dei contesti e dei quadri di riferimento per la costruzione di qualunque altra storia? Questo è un retaggio del tempo in cui la sola storia degna di ricerca e di ricostruzione sembrava quella politico-istituzionale in funzione dell'educazione dei sudditi o della classe dirigente o dei cittadini devoti alle istituzioni.

È paradossale che questo genere di produzione storiografica, così palesemente settoriale, sia assurta a modello della storia generale cioè di una storia che ha la pretesa di fondare la conoscenza di contesti e di quadri di riferimento indispensabili alla costruzione e alla comprensione di ogni altra conoscenza storica anche nella considerazione di storici che dovrebbero essere coscienti della sua storicità.

b. La linearità cronologica

La questione, ovviamente, non è se far uso della cronologia e della strutturazione temporale delle informazioni. Questo è un dovere della storiografia tenuto in gran

¹⁵ *Antologia della critica storica dall'"agonia di Roma" ai giorni nostri*, Livorno, 1925, p. VII.

¹⁶ P. Prodi, *Introduzione allo studio della storia moderna*, Bologna, 1999, p. 7.

conto da chi propone innovazioni in campo didattico. Esso è, invece, trascurato attualmente dagli autori di sussidiari - che pretendono di trasmettere a bambini di 8-10 anni le conoscenze tradizionali senza le datazioni necessarie e senza un'organizzazione temporale decente - ed è insoddisfacente nella manualistica della secondaria.

il problema è da sempre «come riuscire a risolvere sul piano narrativo il problema di dar notizia, contemporaneamente, di una pluralità di fatti in una molteplicità di teatri». ¹⁷ La soluzione data dalla storiografia scolastica tradizionale è quella di «fare a pezzi i fatti» ¹⁸ tematizzati per la pretesa di far aderire il più possibile la narrazione alla effettiva sequenza del loro accadere. Ma tale pretesa comporta che si interrompa la ricostruzione dello svolgimento di un fatto per far posto all'inserzione dell'inizio di un altro fatto. Sicché non si assume la responsabilità di indicare la fine del fatto e di fare di essa il principio regolatore della selezione, della organizzazione, della significazione delle informazioni come accade nella storiografia esperta attuale. Per conseguenza il breve periodo impera e rende insignificanti i fatti allineati cronologicamente in fitta sequenza.

c. «*La palude letale della narrazione insignificante*» ¹⁹

È una narrazione ingannevolmente a maglie strette, dove tutti i fatti sembrano saldati gli uni agli altri senza intervalli e intrusioni di altri fatti. Chi legge ha l'illusione che non ci siano omissioni e ignoranze. Ciò produce nei lettori inesperti l'illusione di venire a sapere tutto, sicché sono tante le matricole universitarie che definiscono la storia "il racconto del passato dell'umanità". L'effetto perverso è, per la maggior parte degli studenti, che non ci sia più nulla da imparare e che la storia del divenire europeo coincida con quella dell'umanità.

La forma narrativa congiunta alla linearità cronologica rende insignificanti le informazioni. Il significato delle informazioni storiche ha una duplice genesi:

- a. il rapporto tra la conoscenza e le teorie e le idee e le conoscenze riguardanti il presente e la conoscenza del fatto storico tematizzato,
- b. la conoscenza dello scarto tra uno stato delle cose in un tempo e lo stato delle cose in un tempo successivo.

Nella storia generale tradizionale la narrazione non rivela né il nesso tra il presente e il passato né la differenza tra stati di cose di cui la ricostruzione della sequenza dei fatti dovrebbe dare ragione. Sicché gli studenti non hanno mai le ragioni per dare significato ai fatti che vengono presentati l'uno dopo l'altro.

La forma narrativa tradizionale rende difficile comprendere la ricostruzione. Infatti essa - in conseguenza della predilezione per il breve periodo - non mette a frutto né le risorse della descrizione degli stati di cose (contesti, permanenze di lunga durata, periodi, congiunture...) né i discorsi sulla periodizzazione dei fatti tematizzati. Ma sono tali risorse quelle che la storiografia esperta usa per costruire nel lettore la comprensione della ricostruzione e dell'interpretazione.

d. *Esclusivamente il teatro europeo*

L'impostazione narrativa unita all'ideologia europeista produce anacronismi ed effetti distorsivi della conoscenza. ²⁰

¹⁷ Canfora 34-35.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ «... nella storia conta la visione generale e il particolare significativo; e quel che deve essere evitato è la palude letale della narrazione insignificante», così L. Namier, *Storia e storiografia* [1952] in *La rivoluzione degli intellettuali e altri saggi sull'Occidente europeo*, Torino, 1957, p. 281 (citato da L. Canfora, p. 41)

²⁰ L. Cajani, *L'immagine dell'Europa nei manuali di storia, di geografia e di educazione civica per la scuola media dell'obbligo in Italia* in AA.VV., *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, 1994, pp. 389-451.

Non è vero che la storia generale tradizionale riesca a formare la cultura storica necessaria al buon cittadino italiano ed europeo. Le modalità narrative non riescono a far conoscere in misura intelligente né la storia di tutti i paesi europei né quella italiana, a causa del fatto che la preminenza della storia politico-istituzionale e culturale porta all'ostracismo di molti temi della storia e di molti temi che dovrebbero far parte della cultura storica.

Inoltre ci sono temi che riguardano la storia europea che non si possono comprendere senza la conoscenza di aspetti della storia di paesi non europei e ci sono problemi contemporanei che non possono essere compresi se la storia europea non viene immersa in una storia a scala mondiale.

In conclusione, il paradigma della storia generale tradizionale è ormai inaccettabile sul piano epistemico e dannoso sul piano formativo. Resta aperto il problema di come formare una cultura storica adeguata per i nostri tempi.

5. La formazione della cultura storica

Che cosa gli storici tradizionalisti vorrebbero che producesse lo studio della storia generale nella mente degli studenti? Rintracciamo le loro aspettative nelle loro dichiarazioni e progetti e indicazioni.

Per quanto riguarda i bambini sono tre le attese:

1. che «la presa di coscienza della differenza tra la narrazione mitica e quella storica [li] *introduca* alla spiegazione dei fatti, con la quale si evidenziano i nessi causali e le reti di connessione.»
2. che gli allievi sviluppino «la consapevolezza del metodo di ricerca storica, anche con interventi mirati a far comprendere cosa siano l'acquisizione e la selezione dei documenti nonché la costruzione di ipotesi esplicative.»
3. che siano capaci di fare «domande di confronto con il presente».

Dai giovani si pensa di ottenere

1. che sappiano apprezzare «la complessità e la problematicità del dato storico, sviluppando la criticità intesa come capacità di giudizio personale» e
2. «la consapevolezza delle radici storiche del presente.»
3. lo sviluppo della concettualizzazione, che consente di porre i nessi tipici dell'analisi storica.
4. che accedano al piano delle interpretazioni storiografiche, sviluppando la consapevolezza della diversità degli approcci storici.
5. la capacità di lettura di opere storiografiche particolarmente significative e
6. l'uso critico delle varie forme di informazione.

Le indicazioni ministeriali vorrebbero che gli alunni uscissero dalla scuola media con competenze metodologiche, con la capacità di utilizzare la periodizzazione ed altri organizzatori temporali, la capacità di scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale, di «approfondire le dimensioni e le risonanze locali di fenomeni ed eventi di interesse e portata nazionale e sovranazionale», di «distinguere tra **svolgimento** storico, **microstorie** e storie **settoriali** o tematiche» [confesso che questa distinzione è incomprensibile per me], di «identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia», di «distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa)», di «usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato», di «comprendere le notizie principali (di giornali e

telegiornali), utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli.»

Non opporrò a questo complesso di elementi la mia idea di cultura storica, così come l'ho definita e argomentata in altri scritti.²¹ Anche se considero tali elementi insufficienti ed espressi con imprecisione, li posso condividere e faccio conto che delineino un profilo accettabile di un giovane colto storicamente. Ma allora il punto diventa il seguente: se la storia generale "tradizionale" sia adeguata a plasmarlo. Come fa lo studente ad apprendere la «criticità» (qualunque cosa essa voglia dire) studiando una storia generale che per inevitabile portato della sua struttura ha come contrassegno di essere asseverativa, in quanto occulta la personalità dello storico che la costruisce e le incertezze della ricostruzione? Come fa a comprendere i «nessi causali» e le «reti di connessione» e a formulare «ipotesi esplicative» un bambino che studia prima le idiozie senza capo né coda dei sussidiari, poi le ricostruzioni insignificanti e mal argomentate della storia generale "tradizionale" quale è quella presente nella maggior parte dei manuali di scuola media? Come fa a identificare problemi se la storia generale tradizionale esclude la costruzione di problemi storici? Come diventa capace di fare «domande di confronto con il presente» e a costruire la «consapevolezza delle radici storiche del presente» se il rispetto della linearità cronologica inibisce dal muovere dalla conoscenza del presente nell'avventura conoscitiva del passato e se al presente non si arriva neanche alla fine del corso di studi? Inoltre, oggi il «presente», quello che bambini e studenti possono percepire e intuire dai mass media, ha una dimensione mondiale, i problemi sono quelli di un mondo in cui l'Europa è interconnessa con tutti gli altri paesi e le radici di quei problemi sono nei rapporti (di dominio, di conflitto, di scambi, di acculturazione...) tra le diverse parti del globo come si sono sviluppati storicamente: dunque, come possono gli studenti «usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato» se vengono privati delle conoscenze storiche che possono essere costruite a scala mondiale? Come possono «comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato», se lo scenario mondiale è stato sacrificato sull'altare dell'euroesclusivismo? Come «distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa)», se l'organismo delle conoscenze apprese non include né conoscenze di storia mondiale né conoscenze di storia a scala locale? Come può la storia generale "tradizionale" insegnare a «utilizzare, in modo pertinente, gli aspetti essenziali della periodizzazione e organizzatori temporali tipo ciclo, congiuntura, accelerazione, stasi...», se la narrazione canonica non riesce a far uso denso delle periodizzazioni e delle diverse temporalità e se esclude le tematiche nella trattazione delle quali esse riescono strumenti interpretativi più congrui?

Come può svilupparsi «la concettualizzazione, che consenta di porre i nessi tipici dell'analisi storica» se la cavalcata lungo i secoli della narrazione linearcronologica non sopporta gli intervalli necessari per costruire argomentazioni e se la fissazione sulla storia europea esclude concettualizzazioni importanti legate alla tematizzazione di storie di altre aree geografiche e di storie a scala mondiale?

²¹ Nel libro I. Mattozzi, *La cultura storica, un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza, 1990 e nel courseware ipermediale curato da I. Mattozzi e G. Di Tonto, *Insegnare storia*, MPI e Dipartimento di discipline storiche - Università di Bologna, Roma-Bologna, 1998.

I quotidiani e i servizi televisivi di informazione mettono al centro dell'attenzione i problemi del mondo globalizzato, i problemi dell'acculturazione, i problemi del conflitto e dello scambio tra paesi europei e paesi di altri continenti, i conflitti etnici e religiosi, le situazioni di dominio e di scambio economico ineguale, i problemi dello sviluppo e del sottosviluppo, A tal proposito le indicazioni presumono che gli studenti possano «comprendere le notizie principali, utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli.» Ma come possono conseguire tale capacità? Come riescono a utilizzare «i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle [le notizie di un quotidiano o di un telegiornale]», se dal repertorio delle loro conoscenze è assente qualunque riferimento efficace alla storia di altri mondi al di fuori dell'Europa?

Mi rammarico della noia che provo nel lettore con una serqua di domande retoriche. Ma spero che l'insistenza faccia emergere che sono queste le contraddizioni cui porta l'affezione alla storia generale "tradizionale".

Vi prego, storici "tradizionalisti", non siate i maestri del "fare finta"²² e cercate di rispondere a queste domande. È un dovere risolverle, se non volete portare su una cattiva strada gli insegnanti e gli alunni. Ed è un'omissione tanto più colpevole la vostra in quanto esistono le possibilità di una nuova storia generale adeguata a formare le capacità proposte.

7. È possibile una nuova "storia generale"

Ogni storia è una rappresentazione discorsiva e come tale può essere costruita in modi diversi. Non c'è una regola o una necessità cognitiva che obblighi a scriverla secondo un ordine cronologico lineare. Il principio regolatore della scelta del modello più efficace dovrebbe essere: come si organizza la sequenza tematica del testo in modo da rendere il lettore dotato man mano di un sapere che sia comprensibile e costruibile grazie alle sue risorse di partenza e che possa sostenere la comprensione e la costruzione di altro sapere? Ci sono modelli di strutturazione testuale diversi sia nella produzione monografica sia nella produzione di storie generali. E i modelli si sono tanto più differenziati e raffinati quanto più la storiografia ha arricchito sia le tematizzazioni sia le risorse per la strutturazione temporale e spaziale: ci sono storie eccellenti a scala locale e ce ne sono ormai a scala mondiale, ci sono storie che mettono a frutto intensivamente il lungo periodo, ci sono storie in cui il rapporto tra presente e passato è giocato esplicitamente, ci sono storie che scelgono deliberatamente di descrivere stati di cose (un antico regime, lo stato del mondo in un certo periodo...) ecc. ecc. Perché la storiografia scolastica dovrebbe rinunciare a trovare nei modelli disponibili quelli più confacenti agli scopi di formazione del sapere storico più adatto ai livelli scolastici cui è destinata? Vediamo alcuni esempi. J. Le Goff ha scritto una storia dell'occidente medievale dove antepone una breve esposizione delle vicende politico-istituzionali ma ha messo a fuoco soprattutto le questioni strutturali; i modelli di F. Braudel sono talmente noti che può bastare solo evocarli:

²² «Uno dei mali più gravi della scuola si chiama "far finta". Imparare a far finta, giorno dopo giorno; insegnare a far finta, giorno dopo giorno; affaticarsi, giorno dopo giorno, perché il far finta di oggi sia coerente con il far finta di ieri e di domani, il far finta dell'allievo con quello dell'insegnante, dei colleghi, del direttore, dell'ispettore, della circolare ministeriale. Si dovrebbe stare a scuola per capire e per spiegare, cioè per aiutare a capire; per imparare, anche e quindi per insegnare-aiutare a imparare. Ma la scuola si trasforma da subito (so che non è sempre così, ma vogliamo guardare le cose in faccia?) in un totalizzante laboratorio di far finta. Per favore, fai finta di aver capito – per bene però: in modo che io possa far finta che tu abbia veramente capito, in modo che tu possa illuderti che questo significa aver capito, e sapere, in modo che tutto vada avanti così da un programma all'altro...»: P. Guidoni, *Il senso di fare scienze a scuola: quale mediazione culturale (ad esempio in fisica)*, in *Il senso di fare scienze*, progetto a cura di F. Alfieri, M. Arcà, P. Guidoni, Torino, 1995, pp. 508-509. Guidoni non ha messo in conto che il "far finta" è anche appannaggio di parecchi ambienti accademici.

nel libro sul Mediterraneo ha destinato il primo testo alla descrizione del contesto solo nel terzo ha ricostruito le vicende politiche.

Nell'opera sulla civiltà materiale e il capitalismo propone al lettore di farsi le ossa innanzitutto con la descrizione della cultura materiale a scala mondiale. Ciò che Braudel si è proposto è di condurre il lettore all'incontro con la storia dinamica attrezzato di conoscenze costruite grazie alle descrizioni di stati di cose.

P. Bairoch ha scritto una storia dell'economia mondiale ed ha tenuto fede alla promessa del titolo con una tematizzazione ad ampio spettro e tenendo conto delle interconnessioni tra Europa ed altre aree geografiche. Ma ha fatto anche un'operazione molto originale. La sua storia riguarda propriamente il periodo 1500-fine '900. Ma al testo ha premesso una sintesi dove dimostra con quali scelte tematiche e procedure discorsive si può ridurre sensatamente in un centinaio di pagine tutta la storia mondiale dall'età neolitica al 1500. Le parti riguardanti la storia urbana sono state estrapolate e pubblicate in un piccolo libro di 90 pagine: si resta incantati dalla capacità dello storico di periodizzare e rendere significativa la storia a grandi spanne senza bisogno dell'impianto narrativo e della linearità cronologica a maglie strette.²³

La *Storia economica e sociale del mondo* [dal 1300 al secondo '900] diretta da P. Leon²⁴ è una serie di saggi ben coordinati che coprono i tempi, gli spazi, i temi adeguati per ricostruire la nascita e lo sviluppo dell'economia a livello mondiale e ci riesce con un montaggio accorto dei molteplici saggi.

La *Storia d'Europa* Einaudi inizia con un ampio volume (*L'Europa oggi*) sull'Europa della fine del XX secolo. I direttori dell'opera hanno scelto di fare della rappresentazione del presente il motore dell'interesse e della costruzione cognitiva del lettore.

Ci sono collane autorevoli di storia della vita quotidiana dove si predilige la descrizione dello stato di cose in un certo periodo.

Potrei continuare con le referenze, ma non ce n'è bisogno: è certo che nella storiografia è disponibile una gamma ampia di esempi di uso di risorse per la scrittura della storia. Ma la storia generale "tradizionale" è inibita ad applicarle a causa dei suoi caratteri strutturali. Perciò, vediamo come possiamo scompigliare la sua struttura per rendere le ricostruzioni scolastiche più prossime a quelle della storiografia esperta esaminando i diversi comportamenti di essa e della storiografia scolastica "tradizionale".

7. Tematizzazione e rapporto col presente, stati di cose, periodizzazione

1. *Tematizzazione*. La tematizzazione di un fatto del passato è operazione di grande importanza nel plasmare la conoscenza e il testo. Lo storico la elabora man mano che procede nella conoscenza delle informazioni disponibili su un certo tema vagamente delineato all'inizio della ricerca. Ma durante la scrittura lo storico lo precisa con la scelta di alcuni parametri inevitabili: occorre che includa il fatto in un arco temporale di cui abbia deciso quale sia l'inizio e quale la fine, che opti per l'ampiezza del teatro di osservazione nel quale metterlo in scena, che opti per un punto di vista da cui osservarlo e quali aspetti metterne a fuoco. Tali scelte sono presentate e difese dallo storico in un blocco discorsivo dedicato alla tematizzazione e alla articolazione del tema a principio del testo. Il prologo o la presentazione o l'introduzione svolgono una funzione importante per agevolare il lettore nella comprensione e costruzione della conoscenza, gli anticipano il percorso e orientano le sue risposte di lettura.

²³ P. Bairoch, *Storia delle città*, Milano, 1996.

²⁴ Pubblicata in italiano da Laterza, Bari, 1980.

In ambito scolastico tali facilitazioni sono omesse: 1. la narrazione senza soste del divenire comporta che i fatti siano individuati nel loro inizio però di essi non si precisa mai quale sia la fine storiografica; 2. non si avverte, dunque, la possibilità e la convenienza di iniziare con un discorso di tematizzazione. Del resto la facoltà e la libertà di manovra nel tematizzare non riesce ad essere compresa dalla maggior parte degli insegnanti i quali escono dagli studi di storia politica-istituzionale con l'idea che un fatto storiografico abbia in sé un inizio e una fine naturali e perciò obbligati.²⁵ La conseguenza di tale omissione è che le narrazioni della storiografia scolastica sono spesso prive di coerenza e gli studenti non hanno una bussola per orientarsi nel testo che leggono e per capire di che fatto esso tratti. Finiscono per smarrirsi in un testo mal costruito.

2. *Il rapporto col presente.* Lo storico è mosso a svolgere la sua ricostruzione dall'interesse ad accrescere le risorse per la comprensione del presente (non foss'altro che il presente della storiografia) e affronta il suo compito con il patrimonio delle idee, delle teorie, dei concetti, delle conoscenze che ha del presente. Il rapporto tra conoscenza costruita nel e in merito al presente e la conoscenza da costruire sui fatti del passato diventa fondatore della costruzione finale. Gli storici più accorti non lo nascondono e lo tematizzano all'inizio o lo rivelano nel corso dell'opera. Questa accortezza aiuta il lettore ad accrescere l'interesse e a gestire la sua attività di comprensione e di costruzione.

Nella storia generale scolastica tale connessione è espunta: si procede dalla conoscenza di un passato più remoto ad uno più recente senza che il rapporto col presente sia esplicitato. Anche tale omissione produce disorientamento e disinteresse negli studenti che pensano tutte le conoscenze storiche - salvo quelle dei processi ancora in corso - come reliquie inutili. Ma l'altra conseguenza l'improbabilità che si riesca a suscitare la capacità di usare la conoscenza del passato in funzione della migliore comprensione del presente.

3. *Gli stati di cose.* La conoscenza del passato è solo e unicamente ricostruzione e spiegazione di mutamenti? Lo si credeva un tempo. Ma se così fosse non potremmo conoscere aspetti strutturali del passato, permanenze, funzionamenti, congiunture, e tutto ciò che richiede la statica della descrizione contro la dinamica della narrazione. La conoscenza del passato si costruisce anche descrivendo stati di cose sostanzialmente stabili in un tempo più o meno lungo. Uno storico non diventa meno storico se nella sua opera costruisce la rappresentazione di come stavano le cose in una certa area in un tempo determinato. Dal 1933 - tempo in cui Bloch riconosceva ad E. Power di avere pensato «come un grande quadro» il testo dedicato alla vita contadina nel Medioevo «solido e presentato con eleganza», ma aggiungeva la riserva che esso «non rendeva forse abbastanza giustizia né alle grandi trasformazioni comuni a tutto l'Occidente, né ai contrasti regionali» - ad oggi sono apparse molte opere storiografiche nelle quali si descrivono esclusivamente stati di cose e molte altre che contengono blocchi discorsivi descrittivi di stati di cose. Possiamo dire che la rappresentazione di stati di cose può essere applicata in tre funzioni: costruire la conoscenza:

1. di ciò che viene investito da processi di trasformazione;
2. di ciò che risulta dal processo di trasformazione;
3. di come era un certo "mondo" in un certo lasso di tempo.

²⁵ Un bell'esempio recente della libertà di tematizzazione lo offre D. Michman che analizza la concettualizzazione del fatto e il periodo deciso da 14 storici per trattare della Shoa. Il termine è per tutti il 1945 ma l'inizio dell'arco temporale in cui iscriverla ha diverse soluzioni (la metà del '700 o la metà dell'800, 1932 o 1933 o 1935 o 1939 o 1941): *Pour une historiographie de la Shoa*, Paris, 2001, pp. 61-66.

Nei primi due casi la descrizione si monta con la narrazione del processo oppure con l'argomentazione di una spiegazione. Nel terzo caso possiamo utilizzare la descrizione anche per rappresentare lo stato dell'intero pianeta. È una risorsa che si presta dunque a dare una risposta positiva alla questione di come facciamo ad assumere la scala mondiale di osservazione persino per periodi nei quali la connessione tra le diverse parti non c'era.

Ad esempio, Bairoch ci offre un esempio dei tre casi nel libro *Lo sviluppo bloccato*. Infatti quando prende in esame «*i fattori perturbati*» della storia del mancato sviluppo del Terzo Mondo, avvia il capitolo con l'opzione di dare priorità alla descrizione schematica della «situazione dei diversi continenti dal punto di vista del livello tecnico, dello sviluppo economico, e del livello civile» all'alba del XVI secolo. E in quattro pagine realizza il proposito, parlando dell'Europa, dell'Africa, del Medio Oriente, dell'Asia, delle Americhe. Ecco un campione della stoffa discorsiva:

«Dall'altra riva del Mediterraneo, l'Africa in cui bisogna distinguere, come si fa ancor oggi, la parte a nord del Sahara da quella a sud. A nord del Sahara, il Maghreb, più o meno sotto la dominazione ottomana, ma un Maghreb in cui il livello di sviluppo economico e tecnico era vicino a quello dell' Europa. A sud, l'Africa nera, di cui ampie zone erano ancora primitive (senza che questo termine implichi una visione peggiorativa), ma in cui esistevano importanti centri di civiltà di cui si scopre ogni giorno di più il grado di avanzamento. L'esempio più significativo è quello di Benin che aveva raggiunto allora un livello tecnico avanzato simile a quello dell'Europa dell' XI e XII secolo, se è possibile tracciare paralleli del genere.»

E conclude la sua rassegna di stati di cose con l'annuncio di voler ricostruire «le grandi tappe della dominazione da parte dell'Europa [...] e soprattutto quali sono state le conseguenze di questa dominazione dal punto di vista della problematica dello sviluppo.» Segue dunque l'esame separato dell' «evoluzione di ciascuna grande area».

Un procedimento costruttivo come quello di Bairoch non viene adottato dalla storia generale "tradizionale" a causa di una ripugnanza che nasce dal programma comunicativo connesso con la scelta della linearità cronologica e della brevità dei periodi. Ciò è fonte di disagio per il lettore poiché la omissione degli stati di cose è priva della possibilità di comprendere che cosa viene investito dal processo e la interpolazione di cambiamenti di brevi periodi lo priva del vantaggio di seguire i processi omogenei nel loro lungo svolgimento.

4. *Periodizzazione*. La periodizzazione è presente nella tematizzazione del fatto storiografico. Ma nei testi esperti anche il fatto storiografico (processo o stato di cose durevole) viene sezionato in periodi. La periodizzazione è un modo schematico di sintetizzare i fatti. Lo storico la elabora una volta che la ricostruzione sia conosciuta per tirare le fila della narrazione o descrizione. Ma nei testi esperti essa viene usata nella strategia comunicativa anche nell'introduzione con la funzione di anticipare per sommi capi la conoscenza del percorso discorsivo che seguirà. Essa è un altro strumento di agevolazione della lettura e della comprensione del testo. Anche Bairoch lo offre nella introduzione a *Lo sviluppo bloccato*. Ma potrei citare molti altri testi storiografici esperti che aprono con la tematizzazione e con la periodizzazione, mentre non ho gli esempi di racconti di storia generale "tradizionale" che adottino la tematizzazione e la periodizzazione in funzione di anticipazione. Una sorta di incompatibilità che torna a danno del lettore inesperto.

8. Problematizzazione e spiegazione

Le narrazioni propongono un livello di spiegazione intessendo diacronicamente i fatti. Le descrizioni possono proporre un livello di spiegazione mostrando le relazioni sincroniche tra un aspetto e l'altro. Tali spiegazioni rispondono ad un primo necessario bisogno di conoscenza che risponde sostanzialmente a due domande: come si svolsero i fatti? come era la situazione?. Ma la storiografia va oltre tale livello. Non si contenta della spiegazione implicita nella ricostruzione. Una volta che abbia a disposizione la ricostruzione dei fatti, dinamica o statica che sia, la può sottoporre ad un'analisi tesa a rilevare le relazioni problematiche tra alcuni fatti o aspetti dei fatti e altri fatti: a questo punto l'attività storiografica si impegna a costruire un secondo livello di spiegazione molto più complessa e molto più incerta del primo. E lo fa usando l'ingegnosità argomentativa per ragionare sulle ipotesi e convincere i lettori delle buone ragioni dell'interpretazione.

La critica e la capacità di ragionare sono vigili quando si ricostruiscono i fatti, ma esse sono impegnate con la massima intensità quando si problematizza e si argomenta per costruire un intreccio esplicativo profondo. Il discorso esplicativo non può adottare la linearità cronologica come asse portante poiché ha il compito di correlare molte serie di fatti con temporalità e organizzazione spaziale differenti (durate, rapidità dei mutamenti... molteplicità di teatri). La storia generale "tradizionale" si contenta del primo livello esplicativo oppure assorbe la spiegazione esperta nel modello narrativo, lo snerva in una semplice sequenza di fatti togliendole la potenza argomentativa. L'effetto formativo che si potrebbe ottenere dallo studio e analisi dell'argomentazione esplicativa è irraggiungibile con la narrazione della storia tradizionale.

9. La storia a scala mondiale

Gli storici "tradizionalisti" temono che l'adozione dell'osservatorio mondiale vada a detrimento della conoscenza della storia d'Europa e della nazione italiana e che sia esiziale per la cultura storica dei cittadini italiani ed europei. Tuttavia vorrebbero che gli studenti fossero capaci di usare le conoscenze storiche per comprendere i fenomeni storici a scala mondiale e quelli che riguardano paesi extraeuropei. Una bella pretesa e una contraddizione patente. Se si ambisce a tale risultato, occorre costruire una storia generale in cui la scala europea sia utilizzata di preferenza per certi fenomeni o per certe trasformazioni, la scala nazionale per altri e quella mondiale per altri.

Il fatto è che «i destini del particolare popolo cui appartengono gli autori dell'impresa sono tutte le volte come immersi in una storia più ampia, quella dell'Europa sempre, e spesso quella del pianeta. "Null'altro se non la Terra", la parola d'ordine è propria del nostro tempo», riconosceva M. Bloch nel 1933.²⁶ Da allora, con l'avanzare della mondializzazione dei processi, con il crescere delle interrelazioni tra le diverse parti del mondo, con la messa in scena mediatica di paesi e popoli extraeuropei è aumentata l'urgenza di conoscere anche il passato extraeuropeo persino per i periodi precedenti l'avvio del processo di mondializzazione. Non è impossibile dal punto di vista discorsivo fare rappresentazioni di fenomeni e processi a scala mondiale. Mettiamoci alla scuola di Bairoch e profittiamo del suo esempio di costruire conoscenze di "stati del mondo" e conoscenze dell'evoluzione di ciascuna area. Oppure adottiamo come maestro J. Diamond che in *Armi acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni* problematizza l'ineguaglianza odierna dello sviluppo economico e per spiegarla spinge la sua osservazione dentro il lunghissimo periodo e su uno scenario mondiale, utilizzando a volte le comparazioni a volte

²⁶ *Storici e storia*, Torino 1997, p. 74.

l'analisi delle connessioni.²⁷ Insomma, modelli di storiografia a scala mondiale possono essere trasferiti nella storiografia scolastica, senza che ne soffra la conoscenza e l'intelligenza della storia europea. Anzi ci sono fenomeni europei che possono essere meglio compresi se immersi in una storia a scala mondiale o in virtù della comparazione (se non ci sono nessi) oppure perché i nessi esplicativi sono più profondi se istituiti ad ampio raggio.

10. La storia a scala locale

La storia generale "tradizionale" rappresenta i fenomeni generalizzando a scala nazionale o europea conoscenze che riguardano questa o quella parte del paese o di alcuni paesi europei. Non riesce a far tesoro delle conoscenze costruite a scala locale per proporre agli studenti modelli di ricostruzione, modelli di ragionamento, modelli di spiegazione elaborati grazie all'adozione della scala locale. L'effetto dello studio delle generalizzazioni è che gli studenti finiscono per pensare, da una parte, che in tutti i luoghi del teatro tematizzato si sia svolta la stessa storia, dall'altra, che nessuna storia importante e degna di essere conosciuta si sia svolta nei luoghi non tematizzati. Ad esempio, considerano fuori della storia i paesi in cui vivono. La cultura storica ricevuta dalla storia tradizionale ottunde la loro mente rispetto alla possibilità di pensare il territorio vissuto immerso nelle storie. Non è certo un risultato approvabile. Si può contrastare tale deriva naturalmente immettendo processi di insegnamento riguardanti la storia a scala locale, come raccomandano gli obiettivi sia dei programmi vigenti sia delle indicazioni ministeriali future. Ma anche gli autori di storia generale possono contribuire alla formazione di una cultura storica capace di tener conto che conoscenze importanti e originali si costruiscono privilegiando la scala locale. Ad esempio, se le ricerche che Pierre Toubert ha dedicato all'incastellamento nel Lazio medievale sono così belle e intelligenti perché non trasportarle senza generalizzazione ma come uno studio di caso all'interno del sistema di conoscenze storiche generali? oppure perché non parlare dell'industrializzazione italiana parlando di questo o di quel distretto industriale per rendere più comprensibili le dinamiche dei processi e i nessi tra le diverse serie di fatti e l'interdipendenza tra ciò che accade a scala locale e ciò che accade a scala maggiore?

11. Trasposizione e modularità

Tutte le esigenze sulle quali ho ragionato precedentemente possono essere soddisfatte a condizione che si riconosca il carattere specificamente didattico della storia generale scolastica. Non si tratta di cavarsela semplicemente introducendo gli esercizi a ridosso di un testo di tipo divulgativo. La destinazione dei testi alla costruzione di sapere, di competenze, di abilità, di interessi storici di studenti in via di formazione impone che venga adottata una strategia espositiva che si dichiara al lettore. La trasparenza della struttura è uno dei punti di forza del progetto formativo. Si tratta, perciò, di conferire ai testi che compongono la storia generale la configurazione che risulta dalla trasposizione didattica dei modelli storiografici esperti. Il lavoro traspositivo può risultare agevolato dall'adozione della modularità come criterio di strutturazione dei blocchi testuali ciascuno dotato di una propria funzione costruttiva. Ciascuna delle singole conoscenze può essere sviluppata e costruita mediante la fusione di blocchi testuali diversi: il primo per esporre il criterio della tematizzazione, il secondo teso a mettere in rilievo il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente, il terzo utile a presentare lo stato delle cose iniziale, il quarto a rappresentare lo stato

²⁷ La storia scritta dall'ornitologo Diamond, edita da Einaudi, ha ricevuto premi, è letta con passione e con gusto da tutti gli insegnanti e studenti a cui ne ho consigliata la lettura, ha avuto tirature molto alte e numerose edizioni a riprova che la storia a scala mondiale può rispondere a bisogni intellettuali ormai maturi.

delle cose finale, il quinto a comparare i due stati e a evidenziare i mutamenti e le permanenze, il sesto destinato a rappresentare il processo. A seconda del livello scolastico si può intensificare la conoscenza facendo seguire blocchi testuali argomentativi per problematizzare e costruire spiegazioni. In ultimo si può e si deve introdurre la comparazione tra differenti interpretazioni. Una struttura siffatta è modulare in quanto il blocco testuale iniziale è quello cognitivamente adatto a sostenere i primi passi del lettore e ciascuno degli altri blocchi è comprensibile grazie ai precedenti e rende più agevole la comprensione di quelli seguenti.

La modularità è uno strumento formidabile di organizzazione anche di tutta la rete delle conoscenze. Infatti, essa può ispirare un montaggio delle conoscenze a scala diversa e con diverse funzioni di costruzione della conoscenza storica generale.²⁸ Si tenga conto che il passaggio da una scala di osservazione ad un altro si pone come problema anche nella storia generale "tradizionale" che deve trattare fenomeni a scala europea e fenomeni a scala nazionale. Ma la narrazione impostata su brevi periodi non può assolvere tale compito con eleganza e con la flessibilità conveniente per lo studente il quale finisce per «considerare il passato come caotico e indistinto insieme di fatti e di personaggi».²⁹ Invece la struttura modulare insieme con l'impegno costruttivo degli allievi, che essa impone e facilita,

12. La nuova storia generale

Tiriamo le somme e potremo avere i lineamenti di tre strutture di storia generale da proporre agli allievi: 1. la storia generale costruita come un mosaico mediante i tasselli chiamati "quadri di civiltà"; 2. il sapere sistematico costruito con i processi di trasformazione del mondo; 3. il sapere sistematico costruito mediante l'approfondimento di temi e problemi.

Ma prima di presentarle è bene premettere una cognizione importante: dobbiamo pensare che l'apprendimento è un processo di costruzione delle conoscenze singole e del loro sistema da parte di alunni guidati da insegnanti con una ricca mediazione didattica. Questa consapevolezza è lo sfondo necessario per comprendere le proposte di nuova storia generale. Ma come ottenere che storici alieni dal frequentare altri settori di ricerca come quelli della psicologia cognitiva e della didattica disciplinare e disavvezzi a riflettere sui processi di apprendimento dei figli o degli studenti o di se stessi, condividano l'idea che l'apprendimento è un processo di costruzione in cui «bisogna che ogni ragazzo sia aiutato a costruirsi una competenza di gestione cognitiva, strategicamente validata in contesti emblematici e controllati, aperta allo sviluppo delle possibili relazioni fra quello che (volendo, sapendo) si può vedere del mondo; quello che (volendo, sapendo) se ne può dire; quello che (volendo, sapendo) se ne può fare.»³⁰? e persuaderli - loro che non hanno nessun interesse a capire quel che succede nelle scuole - che ci sono esperienze di insegnanti che dimostrano che opportune mediazioni didattiche rendono gli alunni capaci di affrontare il compito della costruzione delle conoscenze storiche singole e del loro sistema? Senza molte speranze, ci provo.

1. Il mosaico dei "quadri di civiltà" come primo sapere storico

Per i bambini alle prime prove di costruzione del sapere storico potrebbe essere conveniente una storia generale costruita mediante "quadri di civiltà" un termine entrato nell'attenzione degli insegnanti con i programmi del 1985 e ribadito dalle

²⁸ Sulla trasposizione e sulla modularità rinvio ai moduli dedicati a tali temi nel courseware in cdrom *Insegnare storia* già cit. e agli esempi delle unità modulari accolte nel "Progetto CLIO" dell'editore Polaris.

²⁹ Riprendo la frase dal progetto dei sei storici già cit.

³⁰ Guidoni, *Il senso di fare scienze...*, cit., p. 504.

indicazioni ministeriali (negli obiettivi e nelle parti metodologiche) sia per le classi elementari che per quelle medie. Si prende il modello della descrizione di "stati di cose" e lo si traspone in modo da ottenere la descrizione di tratti caratterizzanti la vita collettiva di un gruppo umano o di un popolo o di molteplici gruppi o popoli che li condividono in un periodo e in un'area spaziale ben definiti. Le datazioni essenziali, le durate della civiltà nel suo complesso e del periodo tematizzato sono segnalate e servono a costruire la mappa spazio temporale del passato del mondo. Sono gli stessi alunni a costruirla e a immettervi i dati man mano che li apprendono. La lettura della mappa è il mezzo per costruire i quadri cronologici di riferimento, le periodizzazioni essenziali, la conoscenza di contesti in rapporto ai quali studiare, in seguito, le storie dei processi di trasformazione. Ma non è tutto qui il portato conoscitivo del lavoro con i "quadri di civiltà". Infatti le descrizioni si prestano alle comparazioni e gli alunni possono istituirle e scoprire le differenze e le somiglianze, i cambiamenti e le permanenze. I dati comparativi si prestano a fondare le prime capacità di formulazione di questioni storiche. Insomma gli alunni imparano conoscenze significative e apprendono ad usarle allo scopo di costruire a. il concetto di passato; b. il concetto di storia; c. i concetti di base per la rappresentazione della vita collettiva; d. le questioni relative al divenire del mondo. E diventano capaci di critica delle conoscenze libresche. Diventano consapevoli anche che hanno molte ignoranze, che non hanno studiato tutta la storia e che c'è tanta altra storia da studiare. Maturano perciò l'interesse a seguire a studiarla e possono dare significato ai processi di mutamento da conoscere in seguito.

c. La storia delle grandi trasformazioni

La storia generale cara agli storici "tradizionalisti" è la storia del divenire dell'umanità europea. Ha la funzione di far conoscere una rappresentazione dei processi di mutamento che l'hanno interessata dalla preistoria al presente. Essa è sistematica e risulta composta delle singole conoscenze riguardanti singoli cambiamenti e del tessuto di connessioni tra le singole conoscenze. Malgrado l'apparente semplicità del modello narrativo che salda una conoscenza alle altre, si tratta di un sistema molto difficile da gestire cognitivamente da parte degli alunni i quali dovrebbero essere capaci di usare la conoscenza appresa in un punto del percorso di studio in altri momenti in relazione con altre conoscenze. Dovrebbero, inoltre, saper ristrutturare le conoscenze man mano che le acquisiscono in modo da concepire visioni del passato più adeguate dal punto di vista temporale e spaziale. Ma questi compiti sono resi più ardui dalla struttura della storia generale "tradizionale". Infatti essa gestisce narrativamente serie di conoscenze riguardanti fatti disparati che sono connesse per contiguità temporali e/o spaziali. Ma le serie sono scomposte in mutamenti di brevi periodi allo scopo di far combaciare ordine discorsivo e ordine cronologico quanto più è possibile. Il risultato è che gli alunni di scuola elementare e di scuola media nella maggior parte non riescono a comprendere e strutturare la contemporaneità di durate di fatti disposti in ordine di successione discorsiva. È una lamentela diffusa tra gli insegnanti che gli alunni pensano effettivamente come successive le civiltà che hanno studiato l'una dopo l'altra. Ma anche studenti più maturi non sono capaci di ristrutturare le conoscenze apprese lungo un percorso di studio per rappresentarsi stati di cose o connessioni molteplici. Ad esempio, non sanno descrivere la situazione religiosa nell'Europa dell'inizio del '500 oppure la situazione politica, sociale, economica alla vigilia della rivoluzione industriale. È questa incompetenza che porta gli studenti a non costruire e a non possedere i quadri cronologici che tutti gli storici desiderano come segno della qualità della formazione. Come ridurre tali difficoltà? Certamente molto possono fare molto la mediazione didattica e l'uso di strumenti per

la strutturazione delle conoscenze (come ad es. grafici spazio-temporali e mappe di contemporaneità). E per questo è in gioco la responsabilità degli insegnanti. Ma la loro risposta da sola non è decisiva. Occorre che la struttura del sistema sia adeguata a facilitare la sua gestione cognitiva da parte degli allievi. C'è una seconda ragione che spinge a cercare una struttura diversa. La quantità eccessiva di conoscenze disponibili rende necessario non solo una drastica selezione ma anche una strutturazione delle conoscenze selezionate in modo che costituiscano una rete (o un sistema) disposta a dar conto delle grandi trasformazioni riguardanti l'umanità (europea o, come io preferirei, mondiale). Nell'uno e nell'altro caso si tratta di contrapporre alcuni processi di grandi trasformazioni alla miriade di mutamenti che entrano nel racconto storico tradizionale. Il che vuol dire scegliere e tematizzare le trasformazioni che si sono svolte sul lungo periodo e che hanno riguardato un teatro di grande dimensione - mondiale, europeo, nazionale - da determinare di volta in volta a seconda della trasformazione da mettere a fuoco. La trasformazione va colta nelle sue caratteristiche con il confronto tra lo "stato di cose" investito dalla trasformazione e lo "stato di cose" risultante dalla trasformazione. In tal modo si asseconda e si rende esplicito il procedimento cognitivo della costruzione storiografica e si fonda la possibilità di attribuire un significato ai fatti che vengono montati nel processo in quanto li si considera utili a chiarire come si passa dallo stato di cose iniziale a quello finale. Ma si può andare oltre nella strutturazione facilitante poiché il processo può essere presentato in anticipo mediante la sintesi della sua periodizzazione. Si adotta di nuovo un procedimento espositivo tipico della storiografia esperta che presenta al lettore le scelte della scansione in periodi ritenuta più utile per l'intelligenza della proposta interpretativa. Infine si può legare la conoscenza del passato a quella di aspetti o fatti del mondo attuale in modo da fondare le concettualizzazioni, le teorie, gli schemi di conoscenza requisiti dallo studio della trasformazione focalizzata. Il che rende esplicito quel legame tra presente e passato che gli storici nella maggioranza danno come scontato nei loro testi. La struttura risultante mette a soqquadro la linearità cronologica: infatti, l'incipit discorsivo riguarda il presente, poi segue la descrizione dello stato di cose iniziale (nella periodizzazione scelta) che gli studenti possono mettere a confronto con quanto conoscono del presente, poi segue la descrizione dello stato di cose finale (rispetto alla periodizzazione deliberata), poi segue la periodizzazione del processo di trasformazione, poi segue la sua ricostruzione. Tale struttura induce a individuare problemi e a cercare la conoscenza di spiegazioni. Ovviamente le diverse parti discorsive sono collegate mediante le connessioni che segnalino il significato e la funzione costruttiva di esse man mano che vengono proposte e mediante la messa in scena della soggettività dello storico.

Con questa struttura la storia generale scolastica può essere costituita da una rete di piccole monografie, che riescano a dare il rapporto col presente, la conoscenza di stati di cose, la conoscenza delle trasformazioni più decisive nella storia dell'umanità, la conoscenza di quadri cronologici e di contestualizzazioni. Non ci sarebbero le condizioni - né quelle della maturità degli allievi né quelle di tempo - per perseguire sistematicamente anche la formazione di un sapere basato sulle problematizzazioni e sulle spiegazioni. Conviene, perciò, rinviare tale formazione alla fase scolastica seguente.

d. *Il sapere storico conquistato con i temi e i problemi.*

La storiografia è un'impresa cognitiva dedita alla ricostruzione e alla spiegazione di aspetti o fatti del passato. La storia generale di qualunque scala è un prodotto derivato e secondario delle ricerche monografiche. Infatti gli storici non si impegnano in primo luogo nella produzione di storie generali e se non le scrivono non sono

squalificati. La massima parte di loro acquista prestigio grazie alla produzione di monografie dedicate a questo o quel tema in questo o quel settore di ricerca.³¹ Dunque, tutto ciò che si può dire a proposito dei benefici della conoscenza storica vale per le opere monografiche più che per le storie generali. Sono le opere monografiche che hanno il potere di plasmare il pensiero storico, di farci costruire concettualizzazioni come strumenti applicabili alla comprensione dei fenomeni storici e del presente, di insegnarci a ricostruire processi in modo attendibile, di insegnarci a problematizzare e spiegare, di insegnarci ad essere critici e problematici nel modo più intelligente. Gli studenti delle ultime classi delle secondarie e gli studenti dei corsi universitari percepiscono il salto di qualità e l'elevarsi dell'eccitazione intellettuale quando passano dalla storia generale alla lettura e allo studio di opere esperte. Perché, dunque, non considerare questo il traguardo per tutti gli studenti?

Il progetto dei sei storici contiene sia la proposta di approfondimenti tematici e problematici sia l'invito a incoraggiare la lettura di opere storiografiche. Tutto bene e condivisibile, se tale lavoro didattico non venisse subordinato alla replica della storia generale. La preoccupazione che li spinge a tale scelta è che i temi e i problemi resterebbero decontestualizzati e sganciati dai quadri cronologici senza lo studio ulteriore della storia generale.

Tale timore può essere facilmente fugato con due argomenti: 1. non è detto che la storia generale costruisca la conoscenza dei contesti e dei riferimenti temporali adatti ad ogni tema e dunque l'insegnante deve fare i conti con la necessità di costruire la conoscenza specificamente utile in funzione dello studio di un tema; ma, 2. ogni tema o problema può richiedere e permettere la conoscenza di contesti e di riferimenti cronologici specificamente congrui e approfonditi. I contesti da rappresentare possono essere di lunga durata e ad ampia scala di osservazione. L'insegnamento si svolge non solo sul tema e problema ma anche sui contesti. E l'inquadramento cronologico può essere conseguito con la mediazione didattica e la costruzione di grafici temporali in cui possono essere messi a frutto sia le nozioni di storia generale studiata nel precedente livello di studi sia quelle che riguardano i contesti. Insomma, si può insegnare agli studenti a ragionare sul rapporto tra fatti tematizzati o problematizzati e contesti. Mettiamo che l'insegnamento riguardi la spiegazione della rivoluzione inglese degli anni quaranta del '600, che il testo di riferimento sia quello di L. Stone,³² quale storia generale provvede la ricostruzione dei contesti adeguati e già belli e pronti? È gioco forza per l'insegnante consapevole costruire appositamente la conoscenza dei contesti e del quadro cronologico. Ma ciò porta al risultato che gli studenti vengono ad approfondire la conoscenza di aspetti della storia generale.³³

Si verifica, dunque, un'inversione nel senso di marcia della costruzione del sapere: non dalla conoscenza della storia generale agli approfondimenti ma dagli approfondimenti alla migliore conoscenza di segmenti della storia generale. Con maggior gusto degli studenti e con la possibilità per loro di comprendere come sia importante mettere in rapporto fatti tematizzati e/o problematizzati e contesti e come tale operazione vada fatta. No, non è essenziale studiare ancora la storia generale per

³¹ Nell'articolo *Manuali o sintesi?* M. Bloch notava nel 1933: «Ci si è chiesti, talvolta, se queste vaste imprese collettive (cioè, storie generali in più volumi) non rischiavano di sottrarre alle ricerche più avanzate, e perciò stesso d'estensione più ristretta, le forze che sono loro indispensabili, se, nello stendere così, in molti esemplari, il bilancio della scienza già fatta, non si metteva in pericolo la scienza che si fa. Quest'argomento ha la sua forza. Qui però non è quello che ci tocca di più. Vi sono molti modi d'essere utili e originali: uno è la monografia su inediti; un altro è la rassegna. È dall'opera che occorre valutare l'operaio.» in *Storici e storia*, Torino, 1997, pp. 73-74.

³² *Le cause della rivoluzione inglese*, Torino, 1982.

³³ Si veda come questo sia possibile dall'unità modulare di apprendimento di M. Cortesi e A. Zannoni, *Il potere, la legge, i diritti dell'uomo*, (Progetto Clio, editore Polaris, Faenza, 1999) dedicata a trattare didatticamente in modo integrato le rivoluzioni inglesi, americana, francese. Per un esempio più recente si veda E. Perillo, *La Shoa e il nazismo*, Faenza, 2002 dove il tema è quello della Shoa ma ricostruita in una rappresentazione di lungo periodo.

affrontare temi e problemi: se la scelta cade su alcuni temi e problemi, dobbiamo dare per inevitabile la ricostruzione di contesti funzionali alla loro comprensione e dobbiamo accettare che la storia generale non venga "ripassata" in tutti i punti del suo svolgimento. Tale strategia di gestione del sapere storico può assicurare alcuni vantaggi: 1. che un gran numero di studenti siano capaci e interessati a frequentare le opere storiografiche; 2. che gli studenti comprendano in che consiste il pensiero storico; 3. che diventino lettori accorti col gusto della lettura e della critica di opere storiografiche.

Dunque gli alunni potrebbero sperimentare un'ascesa intellettuale da un ciclo di studi all'altro, da una forma di sapere storico all'altra verso la storiografia di qualità. Potrebbero diventare lettori e critici più competenti di storie e una parte di loro potrebbe diventare più abile nel fare storiografia. Forse la crisi della storiografia potrebbe essere contrastata dalla presenza di lettori più esigenti e di storici più colti.

13. La formazione degli insegnanti

Un programma formativo come quello da me delineato richiede insegnanti con cultura storica e con competenze professionali diverse da quelle che attualmente i corsi universitari riescono a preparare. Gli insegnanti dovrebbero essere formati a gestire testi storici, a trasportarli, a criticarli, a ristrutturarli, a sintetizzarli. Ma quale storico accademico ha mai pensato di dare ai corsi universitari lo scopo di formare competenze del genere? Non basta che l'insegnante esca da corsi di laurea in storia per poter lavorare con coscienza e con competenza sulla storia generale, sui temi e sui problemi. È questa l'illusione dei sei autori del progetto. Ma gli insegnanti laureati da corsi di laurea in storia sono ormai numerosi, ma non sono stati preparati a fare i conti con il genere storiografico della storia generale perché l'hanno dovuto solo studiare per conto proprio per poter superare esami che generalmente si limitano al controllo dell'esattezza delle informazioni (vedi Prodi), non sono stati preparati ad analizzare le strutture testuali, non sono stati preparati a riscrivere testi di storia generale... ***³⁴, non hanno idea e pratica di come si possano immettere nell'insegnamento le opere monografiche che hanno letto, non sono stati preparati a ristrutturare le conoscenze, non sono stati preparati a far uso delle diverse forme discorsive, non sono stati preparati a confrontare le interpretazioni. Abbiamo bisogno di percorsi di studio che rendano i laureati abili a tali compiti.

Coraggio, "tradizionalisti", provvedete ad organizzare i percorsi di studio universitari con tali obiettivi.

14. Che cosa potrà accadere?

In che cosa il futuro potrebbe essere diverso dal passato? credo in niente.

In maggioranza gli insegnanti non hanno mai smesso di applicare il curriculum latente ispirato al modello di storia generale tradizionale.³⁵ Con risultati insoddisfacenti. Ma da una parte non se ne rendono conto, poiché non hanno un'idea di cultura storica diversa da quella che hanno introiettato grazie alla formazione ricevuta, dall'altra, se hanno prove di scarso apprendimento degli alunni, sono sempre lesti ad addossare a loro tutta la colpa dell'insuccesso in quanto incapaci di applicarsi a dovere o di studiare. Del resto gli insegnanti che hanno nel sangue la passione della didattica trasmissiva o non hanno idea delle alternative possibili oppure le respingono in nome

³⁴ I. Mattozzi, *Corso di laurea in storia e formazione professionale degli insegnanti* in "Italia contemporanea", giugno 1993, n. 191, pp. 329-334.

³⁵ I. Mattozzi, *Il curriculum sommerso*, in "I viaggi di Erodoto", a. II (1988), n. 5, pp. 142-149)

dell'eccellenza del modello tradizionale oppure ne diffidano e trovano troppo faticoso adottarle poiché mancano gli strumenti già pronti all'uso.

Gli editori e gli autori di manuali, che non hanno tenuto in conto le raccomandazioni innovative dei programmi attualmente vigenti (gennaio 2003) si sentiranno ancor più legittimati e incoraggiati a persistere diabolicamente nel loro andazzo di compiacere gli insegnanti "tradizionalisti".

Non cambierà praticamente nulla del regime di insegnamento della storia e il profitto degli studenti continuerà ad essere deludente.

Potrebbero essere messe in difficoltà, invece, le minoranze degli insegnanti che hanno introdotto innovazioni nel loro modo di insegnare e che hanno pratiche consolidate di insegnamento della storia elementare con i quadri di civiltà, della storia a scala mondiale, della storia a scala locale, mediante la struttura modulare dei processi di apprendimento.

Potrebbero essere scoraggiati quegli editori e quegli autori che s'erano avventurati nella ricerca di strutture testuali trasgressive rispetto agli standard tradizionali e più ricche di stimoli.

Rifluiranno, gli uni e gli altri - insegnanti e produttori di manuali innovativi - verso gli approdi più scontati della storia generale tradizionale anche loro? Non credo. Ci sono buone carte da giocare per rivendicare la possibilità di andare avanti con le "trasgressioni". I varchi lasciati aperti dalle stesse indicazioni ministeriali e l'autonomia didattica, da una parte, il diritto a interpretare le indicazioni, dall'altra, il diritto a fare ricerca didattica, legittimeranno anche le scelte non ortodosse: chi vuole, potrà continuare ad insegnare ai bambini un sapere sul passato del mondo mediante i "quadri di civiltà", potrà tematizzare la storia a scala mondiale e a scala locale, potrà organizzare i testi e le conoscenze secondo la modularità per conseguire una comprensione più profonda anche di conoscenze riguardanti la storia europea o italiana.

L'insegnamento della storia continuerà ad essere un campo di concorrenza culturale tra tradizionalisti e innovatori com'è stato negli ultimi decenni.

Ciò che gli innovatori stanno perdendo è il vantaggio di disposizioni normative (come il decreto Berlinguer sull'insegnamento della storia del '900) che hanno avuto il merito di aver orientato l'attenzione di molti insegnanti verso le soluzioni innovative sia sul piano didattico sia per quel che attiene alla struttura della storia generale. Ma toccherà ancora ai ricercatori sui problemi dell'insegnamento della storia la responsabilità di animare gli insegnanti ad esplorare la produzione storiografica, ad individuare i modelli più efficaci, a trasporre quanto più è possibile dei buoni modelli storiografici nella storiografia da insegnare nel modo più interessante per gli alunni.

Ci metteremo più tempo, ma alla fine salveremo la storia dal naufragio verso il quale i "tradizionalisti", storici e insegnanti, l'hanno sospinta e continuano a sospingerla.