

Reti Medievali
SISEM – Società Italiana degli Storici dell'età moderna
SIS - Società Italiana delle Storiche
SISSCO – Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea

**L'insegnamento della storia nei licei:
riflessioni della comunità degli storici sui nuovi programmi ministeriali**

Università di Bologna, Dipartimento di Discipline Storiche
Bologna, 24 giugno 2005

TOMMASO DETTI

Per una prospettiva di storia globale

Nel 1996 il decreto Berlinguer con il quale l'insegnamento della storia nell'ultimo anno delle scuole secondarie superiori veniva destinato per intero al Novecento incontrò vasti consensi tra gli storici contemporaneisti e altrettanti dissensi tra i medievisti e i modernisti. Piuttosto prevedibili, quelle reazioni mi parvero improntate più spesso alla tutela corporativa dei rispettivi settori disciplinari che a una riflessione sulla didattica della storia nel mondo di oggi. Centrate com'erano sulla contrazione del tempo riservato all'insegnamento della storia medievale e moderna, molte delle obiezioni mosse al decreto sembravano inoltre presupporre l'idea che l'efficacia della didattica della storia fosse direttamente proporzionale alla quantità delle nozioni impartite.

Che tale idea sia ancora molto diffusa tra gli studiosi e gli insegnanti mi sembra confermato non solo da vari interventi pubblici degli ultimi anni e da una certa ipertrofia dei manuali scolastici, ma anche da quello che – a distanza di dieci anni – appare come un sostanziale fallimento del decreto Berlinguer. Se la mia esperienza personale e quella dei colleghi con cui ho avuto modo di confrontarmi non riflettono situazioni eccezionali (ma ho motivo di dubitare), il più delle volte gli studenti arrivano all'università senza che nessuno abbia mai parlato loro, quanto meno, della storia degli ultimi cinquant'anni.

Oggi che la riforma del ministro Moratti retrodata intorno al 1870 il termine *a quo* del quinto anno delle scuole secondarie, reintroducendo nel secondo biennio la porzione di storia medievale dal X secolo in avanti e restringendo così la base della piramide rovesciata dei programmi di insegnamento¹, a me che sono un contemporaneista niente parrerebbe più sterile che riesumare

¹ Mi baso sul testo delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani degli studi e obiettivi specifici di apprendimento*, diffuso in via ufficiosa nel giugno 2005 e riprodotto tra gli altri da www.sissco.it, con specifico riferimento al Liceo classico.

quel dibattito. Se ci attardassimo a contenderci ore di insegnamento e pezzi di storia (come pure ogni tanto qualcuno non sembra alieno da fare), otterremmo soltanto di mettere in scena davanti a una sala desolatamente vuota il suicidio della disciplina.

La gravità della crisi che da tempo attanaglia la storia esige ben altre risposte. Essa risiede in una perdita di senso che non possiamo limitarci a deprecare, contrapponendo magari al tempo presente il rimpianto per una mitica età dell'oro, laddove si tratta invece di analizzarne e comprenderne le cause. Per farlo occorre anche respingere la tendenza diffusa, ma sbagliata e controproducente, ad attribuire ad altri la responsabilità della crisi. In questo errore, ad esempio, è incorso a mio avviso Giuseppe Ricuperati in un intervento pure stimolante e per altri versi condivisibile, come quello da lui svolto nel 2004 alla conferenza inaugurale della Sisem, quando ha imputato «una componente abbastanza forte della crisi della storia» alla storiografia contemporaneistica².

Tengo a precisare che non ho la minima intenzione di fare una difesa d'ufficio del settore al quale appartengo. Penso piuttosto che nessuna delle componenti della storiografia italiana si sia mostrata all'altezza di una crisi che ha ben altre motivazioni e che le sfida tutte esattamente allo stesso titolo. E credo che per raccogliere tale sfida sia indispensabile un confronto aperto sui problemi dell'intera disciplina, il quale sarà tanto più fecondo quanto più ciascuna delle sue componenti sarà capace di recargli, anzitutto, l'apporto di un'esplicita e consapevole autoriflessione critica per quanto più direttamente la riguarda.

È mia opinione che l'attuale crisi della storia sia da ricondurre in primo luogo alla crescente accelerazione del cambiamento che è tipica dell'età contemporanea e, vieppiù, delle sue fasi più recenti. Questa ha minato alla radice la concezione del rapporto tra passato, presente e futuro su cui per decenni e decenni si sono fondate la ricerca e la didattica della storia, imponendone una ridefinizione. È un problema complesso, che non è ovviamente possibile sviscerare in questa sede, ma che deve essere tenuto ben presente. Non solo perché – come ha scritto Reinhart Koselleck – l'accelerazione è alla base dell'idea di modernità che si è affermata nell'Europa del XVIII secolo³ ed è ancora la nostra, ma anche e soprattutto perché vi sono molti motivi per ritenere che i fenomeni dispiegatisi negli ultimi 30-35 anni abbiano prodotto «cambiamenti

² Cfr. G. Ricuperati, *La modernistica e l'insegnamento della storia fra università e scuola secondaria*, intervento alla Conferenza inaugurale della SISEM (30 gennaio 2004), <www.stmoderna.it/eventi/Ricuperati.rtf>.

³ Cfr. R. Koselleck «*Età moderna*» (Neuzeit). *Sulla semantica dei concetti moderni di movimento*, in Id., *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986, pp. 258-99; Id., *The Eighteenth Century as the Beginning of Modernity*, in Id., *The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts*, Stanford U.P., Stanford 2002, pp. 154-69.

molto profondi in un lasso di tempo relativamente breve, rispetto alla durata della fase precedente»⁴: una cesura storica, cioè, e verosimilmente di grande rilievo.

Che ciò renda particolarmente arduo interrogare il passato alla luce dei problemi del presente è indubbio, ma giacché sino a prova contraria in tale pratica risiede la ragion d'essere della storia come forma di conoscenza, si tratta di un compito che non può essere eluso. A me sembra invece che proprio su questo terreno la nostra storiografia marchi un pesante ritardo e che da esso in larga misura dipenda la crisi di cui stiamo parlando.

Nel nostro paese, in altre parole, una parte molto consistente della ricerca e della didattica della storia produce letture del passato fondate sul passato, anziché sul presente. Benché cronologicamente prossimo, per di più, il passato che ne costituisce il punto di osservazione è stato bruscamente allontanato dalla svolta storica degli ultimi decenni. Se questo è vero, se non manca persino chi ritiene possibile leggere il presente alla luce del passato, come lamentare la marginalizzazione della nostra disciplina? Come sorprendersi del venir meno della sua funzione sociale?

Occorre dunque reimpostare l'insegnamento della storia a partire da una riflessione sul mondo nel quale viviamo. E poiché tra i suoi «caratteri originali» il più evidente e pervasivo è notoriamente costituito da quei processi di globalizzazione che hanno prodotto livelli di interconnessione planetaria senza precedenti, adottare una prospettiva globale mi sembra una *conditio sine qua non* per restituire senso, e con esso interesse, allo studio della storia.

Com'è noto il termine storia globale viene considerato da taluni un sinonimo di storia mondiale, mentre altri gli attribuiscono il significato di storia dei problemi che, come quello ambientale, riguardano l'intero genere umano. A complicare ancora le cose, nel dibattito internazionale alle nozioni di *world history* e *global history* si è inoltre aggiunta quella di *new global history*⁵. Non entrerò nel merito di queste distinzioni concettuali, cui pure corrispondono approcci e temi differenziati, perché ciò significherebbe saltare a piè pari una fase preliminare e ineludibile del dibattito, e cioè la verifica dei margini di consenso esistenti sulle premesse.

Mi limito perciò a rilevare che tutti questi campi d'indagine possono a vario titolo contribuire a quel riorientamento storiografico e didattico che considero

⁴ Tale è la definizione di cesura storica proposta da P. Bairoch, *Le grandi cesure economiche e sociali*, in P. Ciocca (a cura di), *L'economia mondiale nel Novecento. Una sintesi, un dibattito*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 103. Il saggio riproduce con poche modifiche la parte relativa all'età contemporanea del prologo di Id., *Storia economica e sociale del mondo: vittorie e insuccessi dal XVI secolo a oggi*, Einaudi, Torino 1999.

⁵ Cfr. P. Capuzzo, E. Vezzosi (a cura di), *Traiettorie della «World History»*, «Contemporanea», 2005, pp. 105-33, con particolare riferimento a B. Mazlish, *Da dove proviene la world history e qual è il suo futuro?*, pp. 129-33.

indifferibile, assumendo provvisoriamente una definizione molto larga (e di conseguenza vaga) della nozione di storia globale come contesto al cui interno ricollocare i più diversi aspetti e momenti del passato, comprendendovi così tutti i filoni che ho citato. In sostanza, come ha detto Natalie Zemon Davis al Congresso internazionale di scienze storiche del 2000, una storia globale non intesa come «una singola *master narrative*», ma fatta di narrazioni «alternative o multiple» inserite creativamente «in una cornice interattiva»⁶.

Ciò implica a mio parere la necessità di adottare un approccio temporale di periodo tanto più lungo, quanto più sono accelerate le dinamiche del cambiamento nel mondo contemporaneo, per interpretare le quali l'ottica relativamente ristretta prevalente nella storiografia italiana mi sembra del tutto inadeguata. L'obiezione secondo la quale in tal modo si farebbe della storia un *continuum* privo di scansioni non mi sembra pertinente.

Per quanto mi riguarda ho sostenuto a più riprese che le periodizzazioni svolgono una funzione essenziale non solo nella didattica, ma anche nella ricerca storica⁷. Ritengo tuttavia che le nostre usuali periodizzazioni epocali debbano essere passate a un consapevole vaglio critico, rivedute e in ogni caso considerate non come frontiere invalicabili entro le quali racchiudersi, ma come confini da attraversare. Troppo spesso, invece, esse si direbbero assunte come idee ricevute e ciò nonostante poste alla base di una riduttiva concezione unitaria del tempo storico.

Che nella ricerca come nell'insegnamento della storia la dimensione del tempo sia inscindibile da quella dello spazio non è cosa che necessiti di essere argomentata in questa sede, ma per quanto possa apparire sorprendente il punto più problematico è esattamente questo. Nel loro complesso la storiografia e la didattica del nostro paese si caratterizzano infatti per una macroscopica trascuratezza di quel contesto planetario che è condizione di una prospettiva di storia globale. In sua assenza non vedo come si possa elaborare una lettura del passato fondata sulla comprensione dei caratteri del mondo globalizzato in cui viviamo, a partire dalla rete delle interdipendenze che ne sono un tratto saliente. Francamente non riesco a immaginare come, al di fuori di tale contesto, sia possibile dar conto delle interdipendenze del passato o effettuare una comparazione tra le diverse civiltà della quale l'Occidente non sia, com'è stato finora, la normativa pietra di paragone.

⁶ N. Zemon Davis, *Comment*, in 19th International Congress of Historical Sciences, Oslo, 6-13 August, 2000, Major Themes, 1. *Perspectives on Global History: Concepts and Methodology*, b. *Cultural Encounters Between Continents Over the Centuries*, < <http://www.oslo2000.uio.no/english/> >.

⁷ Cfr. T. Detti, *Tra «età industriale» e storia contemporanea*, «Contemporanea», 1999, pp. 722-6; Id., *Tra storia delle donne e «storia generale»: le avventure della periodizzazione*, «Storica», 2004, n. 25-26, pp. 319-34.

Ma forse è il caso di prendere in considerazione gli ostacoli che si frappongono all'adozione di un punto di vista globale nell'insegnamento della storia. I nuovi piani di studio liceali del ministro Moratti, in primo luogo, portano senza ombra di dubbio in tutt'altra direzione. Verificarlo non è difficile, dato che l'inveterata e discutibilissima abitudine di concepire questi documenti come prescrittivi elenchi tematici consente se non altro di coglierne bene i criteri ispiratori.

Cominciamo appunto dal presente. Sul piano degli studi dell'ultimo anno il trascorrere del tempo sembra aver depositato uno spesso strato di polvere, appena smosso laddove si accenna a questioni quali la rivoluzione informatica, il postfordismo o la globalizzazione. Si tratta peraltro di mere aggiunte, che non ne scalfiscono l'impianto di fondo. Su 1.556 caratteri spesi per elencare i contenuti del programma, inoltre, appena 57 sono dedicati ai «paesi di nuova industrializzazione e [al] sud del mondo»: un'appendice del tutto marginale, insomma, entro un contesto pervicacemente italo-centrico ed eurocentrico che trascura vistosamente le grandi trasformazioni intervenute nella storia del pianeta dal 1945 a oggi.

Il piano del secondo biennio, a sua volta, si affaccia fuori dalla storia del vecchio continente soltanto al seguito delle navi dei *conquistadores* europei, con un breve accenno alla «geografia del Nuovo Mondo e [al]la creazione dei primi imperi coloniali». Se tale è la storia proposta agli insegnanti e agli studenti del triennio, constatare che nei piani del primo biennio se non altro compaiono termini quali pianeta, Persia, India, Cina e Islam non può essere motivo di consolazione.

Ciò detto, sbagliremmo se ci fermassimo ad una critica di questi programmi. Sia pure malamente, infatti, essi riflettono una sorta di senso comune che non è soltanto molto diffuso, ma ha trovato sostenitori particolarmente autorevoli. Per documentare quest'affermazione dovrei effettuare un'analisi della produzione e del dibattito storiografico, che sarebbe troppo lunga anche se circoscritta alla contemporaneistica (il cui principale difetto non consiste in ogni caso nel suo «presentismo», ma al contrario in un *focus* quasi completamente racchiuso entro i confini del «secolo breve», quasi che il comunismo e il sistema bipolare del dopoguerra non fossero finiti ormai da quindici anni).

Mi limito perciò a riferirmi ad alcune prese di posizione pubbliche emerse in occasione degli accesi dibattiti che nel 2001 accolsero le ipotesi di riforma dei cicli e dei programmi del ministro De Mauro, e tra esse in particolare al progetto per l'insegnamento della storia elaborato da Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia e Giovanni Vitolo. Gli autori riconoscevano che «il problema più impegnativo con cui la storia [...] è chiamata a confrontarsi» è quello globalizzazione, «con la conseguente e ormai evidente impossibilità di relegare su sfondi lontani una qualche conoscenza delle culture altre rispetto a quella occidentale. Si tratta di

una sfida immane – aggiungevano –, dal momento che rischiano di venir meno le stesse coordinate fondamentali dei concetti, del linguaggio, della periodizzazione entro le quali siamo abituati a muoverci»⁸.

Più che l'individuazione di un rischio, la loro era una constatazione di fatto. Subito dopo, però, gli autori la contraddicevano, non facendo alcuna proposta su come affrontare tale sfida e dedicandosi invece a una puntigliosa serie di obiezioni a quella stessa prospettiva di storia globale che pure avevano evocato. Avevano certo ragione quando sostenevano che «estendere lo studio ad una dimensione mondiale» non poteva equivalere a porre sullo stesso piano «la storia d'Europa e quella degli altri continenti». Se non che adottare una prospettiva di storia globale non implica affatto questo, bensì una ricontestualizzazione della storia europea e la ridefinizione delle gerarchie di rilevanza funzionali a una sua lettura autocentrata come quella tradizionale.

Ciò che più colpisce di quel testo, tuttavia, sono le argomentazioni addotte a sostegno del primato di una storia sostanzialmente eurocentrica e, prima ancora, italo-centrica. Come ha notato Luigi Cajani, esse configurano una concezione secondo la quale la funzione dell'insegnamento della storia è essenzialmente identitaria⁹. Senza tediarsi con una analisi ravvicinata del testo, al quale mi limito a rinviare, aggiungo che a mio parere l'identità storica perorata dagli autori è sostanzialmente nazionalistica¹⁰ e tale rimane anche quando viene dilata «nella prospettiva della costruzione dell'identità europea».

Alla luce degli eventi più recenti che segnalano quanto in realtà sia ancora precaria tale prospettiva, oltre che dell'esplosione sui *mass media* di quella questione cinese che ogni storico attento a una prospettiva di storia globale da tempo ha presente e cerca di spiegare ai suoi studenti, verrebbe soltanto da aggiungere la domanda se quella dell'Europa contemporanea non sia piuttosto interpretabile come la storia di un lungo declino, inaugurato dal suicidio del 1914 e solo temporaneamente interrotto dal *boom* della cosiddetta età dell'oro.

Ma i punti in discussione sono altri. Che all'insegnamento della storia sia assegnata dappertutto una funzione identitaria – e in particolare quella «della costruzione e della definizione di un'identità nazionale» – l'ha mostrato in modo esemplare Giuliano Procacci nella sua analisi comparata dei libri testo di molte

⁸ G. Arnaldi, P. Bevilacqua, M. Firpo, C.D. Fonseca, N. Tranfaglia, G. Vitolo, *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, < http://www.sissco.it/dossiers/scuola/riforme/progetto_33.html >

⁹ Cfr. L. Cajani, *L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale*, «Società e storia», 2004, n. 103, pp. 137-143.

¹⁰ Rivelatore, anche se riferito alla sola scuola di base, mi sembra al riguardo il passo nel quale gli autori fissano l'obiettivo di mettere lo studente «in grado di riconoscere le sue radici». Sulle possibili implicazioni del ricorso a questa metafora nella costruzione dell'identità e della memoria contemporanee cfr. M. Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, «Il Mulino», 2001, n.1, pp. 5-18.

parti del mondo, documentandone non soltanto le aberrazioni presenti in molti paesi non democratici, ma anche i limiti riscontrabili in quegli stessi Stati democratici dove pure le istituzioni scolastiche godono di una radicata autonomia¹¹.

Io non penso che la storia non possa assolvere anche a tale funzione, se non altro perché l'ha sempre svolta e continua tuttora a svolgerla. Ritengo tuttavia che essa dovrebbe essere interpretata in una chiave non esclusivamente politica e nazionale. I cittadini che la storia contribuisce a formare, infatti, non appartengono soltanto a uno Stato-nazione, né a un' Europa tutta da costruire, ma hanno identità multiple (generazionali, di genere, culturali ecc.), che non sono riducibili a tale dimensione e anzi spesso la attraversano. Senza contare che questi italiani e questi europei sono pur sempre parte di una *human community*, che condivide problemi decisivi per il futuro del pianeta.

C'è poi ancora da osservare che la stessa storia insegnata nelle nostre scuole è soltanto in parte europea: nel campo della storia contemporanea essa è ad esempio centrata, oltre che sull'Italia, essenzialmente sulla Francia, sulla Germania e sulla Gran Bretagna, tant'è che nei manuali la Spagna compare quasi soltanto in occasione della guerra del 1936-39, mentre la Scandinavia sbuca dal niente nel secondo dopoguerra come patria del *welfare state*. Estendendo questo criterio alla storia mondiale, non si vede come la nostra disciplina possa fornire ai giovani uno strumento idoneo alla comprensione del mondo nel quale vivono, e tanto meno perché dovrebbe rivestire ai loro occhi quell'interesse che può accendersi a mio parere soltanto di fronte a una prospettiva di storia globale, così come globale è il loro mondo.

Per concludere vorrei soltanto ricordare che le tesi che qui ho cercato succintamente di sostenere sono tutt'altro che nuove. Al contrario, esse ci riportano indietro nel tempo fino alle più remote origini della storiografia. Mi sembra un motivo in più per aprire una seria discussione su questi problemi. Come ci ricorda non uno storico, ma un giornalista autore di alcuni splendidi reportages, Ryszard Kapuściński,

Erodoto è il primo a rendersi conto che la caratteristica fondamentale del mondo sta nella sua molteplicità. Tutta la sua opera sembra dire ai greci: «Non siamo soli», cosa di cui i suoi viaggi ai confini della terra sono la riprova. «Abbiamo dei vicini, questi a loro volta hanno i loro e tutti insieme popoliamo il pianeta».

Per un uomo vissuto fino a quel momento all'interno della sua piccola patria di cui, volendo, poteva misurare il perimetro a piedi, questa nuova dimensione planetaria della realtà era una scoperta: cambiava l'idea del mondo, conferendole nuove proporzioni e stabilendo una scala di valori fino ad allora sconosciuta¹².

¹¹ Cfr. G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Carocci-AM&D, Roma 2005.

¹² R. Kapuściński, *In viaggio con Erodoto*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 198.

