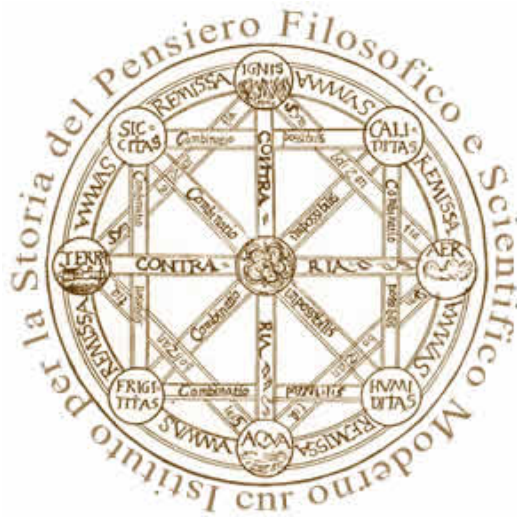


Elvira Valleri

La storia e il suo insegnamento: andata e ritorno



Laboratorio dell'ISPF, XI, 2014

DOI: 10.12862/ispf14L207
[Osservatorio - 7]

1. *L'insegnamento scolastico della storia nella "terra di mezzo"?*

In una delle sue ultime fatiche editoriali Jacques Le Goff è tornato a riflettere sulla storia e il suo oggetto, il tempo, chiedendosi se sia veramente necessario «découper l'histoire en tranches»¹. Nel richiamarsi ai criteri di ordine e selezione che sottendono l'operazione storiografica della periodizzazione, che lo storico definisce come il filo conduttore della sua lunga attività di ricerca, egli sottolinea con straordinaria chiarezza, che essa indica una ripartizione «non neutra» dell'azione umana.

Ma questa ripartizione non è un mero fatto cronologico: esprime anche l'idea di un passaggio, di una svolta, se non di un vero e proprio disconoscimento nei confronti della società e dei valori del periodo precedente. I periodi hanno di conseguenza un significato particolare; nella loro successione, nella loro continuità temporale o, al contrario, nelle rotture che tale successione evoca, costituiscono un oggetto di riflessione essenziale per lo storico².

La periodizzazione fa della storia una scienza sociale, che si fonda su basi oggettive «chiamate fonti». Osserva Le Goff: «Il tempo fa parte della storia, lo storico deve padroneggiarlo mentre però è in suo potere, e poiché questo tempo cambia, la periodizzazione diventa per lui uno strumento indispensabile»³.

Tale richiamo mi offre l'occasione per provare a tratteggiare alcune prime riflessioni che attengono sia alla relazione tra la storia e il suo insegnamento, sia all'assenza di qualsiasi serio tentativo di inserimento, nel nostro canone scolastico, della storia delle donne e di quella più recente delle relazioni di genere. Si tratta di due locuzioni che assumo per il momento non come sinonimi; entrambe tuttavia disegnano una storiografia nella quale il soggetto "sessuato", non l'individuo della tradizione universalistica, si "posiziona" in quanto persona sociale, «dotata di *agency* e cioè di intraprendenza e capacità di manipolare le regole»⁴. La storia delle donne – e quella delle relazioni di genere – non introduce così una delle tante storie particolari nella storia generale, bensì richiama l'interrogazione del passato «a partire dal qui ed ora del soggetto interrogante e della sua identità plurima: prima fra tutte – perché in qualche modo costitutiva e indelebile – l'identità sessuale»⁵.

Nell'insegnamento scolastico della storia i temi sopra richiamati, tuttavia, rimangono drammaticamente sullo sfondo e forse la mancanza di questi tagli e curvature del discorso storico contribuisce a rendere sempre più fievole e opa-

¹ J. Le Goff, *Il tempo continuo della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2014; il titolo dell'edizione originale francese ha una curvatura molto più problematica: *Faut-il vraiment découper l'Histoire en tranches?*

² *Ivi*, p. 4.

³ *Ivi*, p. 134.

⁴ G. Calvi, *Chiavi di lettura*, in Ead. (a cura di), *Innesti. Donne e genere nella storia sociale*, Roma, Viella, 2004, p. VIII.

⁵ S. Soldani, *Storia delle donne e storia di genere: la leva della differenza*, in U. Baldocchi - S. Bucciarrelli - S. Sodi (a cura di), *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, Pisa, ETS, 2002, p. 233.

co il senso storico dei nostri studenti. Siamo davanti ad una doppia sfida alla quale non è possibile rispondere senza provare a costruire una serie di interazioni reciproche fra i due aspetti; la Società italiana delle storiche, ormai da tempo, si sta misurando su questo terreno sia con la sua commissione didattica, sia attraverso l'intenso e ricco lavoro di ricerca: anime e spazi diversi, ma parte di uno stesso progetto culturale che anima la Società fin dalle origini⁶.

Le chiavi di lettura che vorrei proporre muovono da una prima considerazione che riguarda la riflessione sull'insegnamento della storia in Italia; la didattica della storia è stata infatti praticata nelle pieghe dell'accademia sia attraverso scelte pionieristiche, che in quest'ambito sono state esperite anche con risultati sicuramente interessanti, sia nelle varie associazioni professionali che hanno conosciuto una stagione ricca e importante soprattutto nei decenni passati. Nel complesso, tuttavia, non si può dire che l'interesse per la didattica della storia si sia rafforzato nel tempo; abbiamo invece assistito negli anni ad un progressivo affievolirsi del dibattito sia in ambito accademico, sia nello spazio pubblico. Questo deficit di attenzione ha influito negativamente soprattutto sulla storia insegnata: si è venuto così a creare un progressivo vuoto tra l'elaborazione della disciplina e la sua trascrizione scolastica, una sorta di "terra di mezzo" nella quale la trasposizione didattica è stata nuovamente consegnata ad una visione teleologica, che si appella alla costruzione di una forte identità nazionale in un quadro storico europeo e mondiale completamente mutato, rispetto alla costruzione degli stati-nazione di matrice ottocentesca. Da questo punto di vista la lettura delle *Indicazioni nazionali*⁷ di riforma della scuola, proposte dal ministro

⁶ Fra le tante iniziative vorrei ricordare un percorso triennale di formazione per insegnanti realizzato attraverso un *Protocollo d'Intesa* tra l'allora Ministero della pubblica istruzione e la Società italiana delle storiche; il protocollo, firmato il 7 agosto 1997, prevedeva la costituzione di un Comitato paritetico per l'attuazione di programmi comuni per la ricerca e il sostegno della sperimentazione didattica. L'obiettivo era l'elaborazione e la trasmissione di «contenuti e metodologie finalizzate a rendere patrimonio comune [...] una formazione storica attenta a ricostruire nelle tappe distintive del divenire storico [...] un'esperienza storica condivisa da donne uomini» (p. 2). Per una sintesi del percorso di formazione e per l'articolato del protocollo è possibile consultare A. Delmonaco (a cura di), *Nuove parole e nuovi metodi: soggettività femminile e didattica della storia. Corso interdirezionale di aggiornamento per docenti*, in «Quaderni. Formazione docenti del Ministero della pubblica istruzione. Direzione generale istruzione classica scientifica e magistrale», 32, 2000. Per alcune riflessioni proposte nel corso rimando a E. Valleri, *Nuove parole e nuovi metodi. Un contributo al rinnovamento della didattica della storia*, in «Storia e problemi contemporanei», 21, 1998, pp. 197-202.

⁷ Una prima riforma di ordinamento era stata definita tra il 2003 e il 2005 per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione ed aveva trovato attuazione graduale negli anni successivi; per la scuola secondaria di II grado era stata definita una riforma di ordinamento tra il 2005 e il 2007 senza che si concretizzasse in una fase applicativa. Dopo il Regolamento sulla Scuola dell'Infanzia e primo ciclo (D.P.R. 89/2009), dall'anno scolastico 2010-2011 è entrata in vigore la riforma del secondo ciclo di istruzione. Decreto del presidente della repubblica 15 marzo 2010, n. 89: *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112*, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, in «Gazzetta Ufficiale», n. 137 del 15 giugno 2010, Supplemento ordinario n. 128. I decreti 87 e 88 dello stesso 15 marzo 2010 si riferiscono rispettivamente all'istruzione professionale e tecnica.

Gelmini, è assai illuminante e conferma una visione della storia sempre più lontana e disancorata dal dibattito che anima la “storia esperta”; uno studio incapace di poter svolgere qualsiasi funzione educativa, un esercizio che appare come disincarnato e di conseguenza consegnato ad una visione ontologizzante del processo storico.

Parlare dei programmi, cogliere i pieni e i vuoti, le presenze e le assenze nell’insegnamento della storia (ma non solo) significa forse iniziare a ragionare intorno al pensiero e al progetto culturale dei quali essi sono l’anima e il portato; rappresenta inoltre, per più di un motivo, un’operazione interessante e forse utile per cercare di capire la valenza attribuita alle singole discipline per la formazione di quei soggetti, uomini e donne, che popolano le nostre aule scolastiche.

Al tema della storia da insegnare nella sua complessità e problematicità si sono interessate, negli anni, riviste e associazioni professionali e non sono mancati interventi e riflessioni degne di nota; anche una rivista certamente non di didattica della storia, come «Il Mulino», vi ha dedicato, nel corso del 2001, una particolare attenzione evidenziando, attraverso contributi diversi, aspetti e curvature del dibattito, al tempo assai vivace, sul curriculum di storia, proposto dall’autorevole commissione nominata, nel giugno del 2000, dal ministro Tullio De Mauro. In quel fascicolo Paolo Prodi si soffermava su alcuni interessanti aspetti che il dibattito aveva messo in evidenza. Fra i molti temi che l’allora presidente della Giunta storica nazionale sottolineava vi era anche la constatazione di un progressivo ma evidente affievolimento dell’interesse degli storici per le problematiche, le riflessioni e le ricerche sull’insegnamento della storia⁸.

Alla luce di questa cornice di riferimento, che meriterebbe un’attenzione ben maggiore di quanto chi scrive possa proporre in queste brevi note, vanno forse collocate le dispute che hanno lacerato la comunità degli storici di fronte al lavoro della commissione ministeriale che aveva prodotto, nella primavera del 2001, un’ipotesi di curriculum rinnovato per l’insegnamento storico scolastico⁹.

Nel «cuore del dibattito», per usare l’espressione di Antonio Brusa, due documenti si erano contrapposti e avevano comunque attirato l’attenzione dei media e degli operatori della scuola: il documento *Insegnamento della storia e identità europea*, meglio noto come il *Manifesto dei 33*, al quale aveva risposto un altro documento, a sostegno del nuovo curriculum proposto dalla Commissione e che aveva raccolto una cinquantina di adesioni. Non si trattava di uno scontro tra didatti e pedagogisti da un lato e storici dall’altro, bensì di una questione complessa che divideva e «lacerava» la comunità scientifica intorno a scelte fondamentali di periodizzazione e rilevanze da individuare¹⁰. Con la fine della legisla-

⁸ P. Prodi, *Insegnamento e funzione sociale della storia*, in «Il Mulino», 3, 2001, pp. 551-558.

⁹ Si veda il *Documento conclusivo* del Gruppo di lavoro storico-geografico-sociale, coordinato da D. Antiseri, L. Cajani, G. Mori, G. Timpanaro, consultabile sul sito <www.educazione.scuola.it>.

¹⁰ Per una ricostruzione precisa e attenta di questa vicenda rimando all’interessante saggio di L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in A. Brusa - L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2007, pp. 248-285; cfr. inoltre A. Brusa, *Il programma di storia Moratti-Bertagna: due emendamenti urgenti e alcune ricerche da promuovere*, in «Storia e futuro», 4, 2004 <www.storiaefuturo.com>.

tura e la nascita del governo Berlusconi, che affidava a Letizia Moratti il dicastero dell'Istruzione, quel disegno di riordino della scuola e di revisione dei curricula, si esauriva; Letizia Moratti, rispettando la promessa fatta da Silvio Berlusconi in campagna elettorale di cancellare la riforma della scuola¹¹, nel luglio del 2001 si affrettava a ritirare il disegno di riordino dei cicli, ormai approdato alla Corte dei conti, e dunque cancellava anche l'ipotesi di curriculum scolastico per la storia, così come era stato disegnato dalla Commissione¹².

La nuova legislatura ha visto la nomina di una nuova commissione per realizzare la riforma della scuola e nuovi gruppi di lavoro, rimasti per altro segreti nella loro composizione, hanno prodotto con la Riforma della scuola anche nuovi curricula d'insegnamento¹³. In questi ultimi anni, però, il dibattito sull'insegnamento della storia ha perso visibilità e si è assistito ad un calo di tensione ideale intorno alla riforma della scuola, anche se non sono mancati documenti di critica e spunti per la discussione che non riescono però a catalizzare l'attenzione non solo del mondo della scuola, ma soprattutto dell'opinione pubblica e dei media. A differenza di quanto è successo al tempo della commissione nominata dal ministro De Mauro, i programmi di storia sono stati varati in un silenzio quasi assordante e il dibattito continua a rimanere per molti aspetti non pubblico¹⁴. Le *Indicazioni*, soprattutto quelle per la Scuola secondaria superiore, rivelano a mio parere una serie di aporie che credo debbano essere sottolineate. Da un lato si ricorre ad indicazioni tanto generiche quanto centrate, ancora una volta, sulla formazione del cittadino italiano, e poi forse anche europeo, che comunque s'identifica con la visione del mondo occidentale, consegnando lo studio di tanta altra parte del mondo al ricorso/confronto con un "altro", solo idealmente comparabile. Come è stato già notato mancano alcuni importanti concetti storiografici¹⁵, accanto alla strisciante paura di nominare i soggetti e di approntare un discorso sulle donne e le relazioni di genere. Si tratta di una storia che per giunta non riesce a raggiungere il cuore dei nostri studenti, che rimangono al di fuori di questa cavalcata nello spazio e nel tempo senza scale di riferimento e nodi teorici sui quali ricostruire rilevanze e periodizzazioni.

¹¹ Berlusconi: *se vincerò abrogherò la riforma*, in «La Gazzetta del Mezzogiorno», 8 febbraio 2001.

¹² Con la Nota del 5 luglio 2001, prot. n. 46, la Segreteria del ministro Moratti annunciò il ritiro del *Regolamento* recante norme in materia di curricula scolastici. Furono ritirati anche i decreti sulla scuola dell'infanzia e sulle riduzioni di orario settimanale alle scuole superiori.

¹³ Il Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 (in «Gazzetta Ufficiale», n. 51, 2 marzo 2004), nei suoi diversi allegati prevede, oltre ai documenti denominati *Indicazioni nazionali*, anche un *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione* (6-14 anni) che fornisce già molte indicazioni sul modello di istruzione ipotizzato anche per il secondo ciclo (licei e formazione professionale). Ivo Mattozzi, in un primo commento alle *Indicazioni*, ha fatto giustamente notare l'assoluta segretezza di questi lavori, condizione che non permette nessun serio controllo sui riferimenti epistemologici utilizzati: I. Mattozzi, *La storia nelle indicazioni ministeriali: una questione di metodo*, in «Cooperazione educativa», 5, 2002.

¹⁴ F. Fiore, *I nuovi programmi di storia*, in «Passato e presente», 62, 2004, pp. 5-12.

¹⁵ L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana*, cit., p. 274.

Il disordine concettuale dei programmi di storia che si evidenzia nelle *Indicazioni* si sostanzia in una successione caotica di processi diversi, sociali, economici, religiosi, culturali e così via, posti l'uno dietro l'altro senza pesi specifici o assi teorici di riferimento¹⁶. Siamo di fronte ad un sistema della storia «tanto aperto e dilatato» da «rendere relativo il peso specifico della storiografia e periferica la mediazione didattica»¹⁷. In questo senso, se crediamo alla valenza dell'uso scolastico della storia e al suo significato strategico per la formazione di un senso storico comune che sia il più possibile critico e riflessivo al tempo stesso, questa situazione va affrontata e la frattura in qualche modo curata.

La traduzione nella storia insegnata di una visione multipla, non unitaria e omogenea, che va emergendo dalla ricerca e che i manuali s'incaricano di veicolare, forse non sempre in modo esplicito, anzi spesso in maniera episodica e confusa, ha forse sottovalutato il fatto che la pluralità di soggetti, protagonisti della storia con la maiuscola, la cui introduzione nella storiografia comporta l'esistenza di una molteplicità di storie possibili, spesso tra loro conflittuali, innovava in profondità non solo la storia che si studia e si scrive, ma necessariamente anche la storia da insegnare. In questo contesto sono inoltre mutati i rapporti di forza tra le strutture retoriche, la ricerca documentaria, le categorie che servono per pensare e interpretare la vicenda storica; nuovi soggetti e nuove forme nell'uso pubblico della storia hanno oltretutto prodotto riflessi ancora da indagare per quanto riguarda i processi di trasmissione culturale¹⁸. Gli affanni degli insegnanti di storia sui tempi troppo contratti dell'insegnamento (in realtà le ore destinate all'insegnamento della storia diminuiscono) e le dispute intorno alla valenza del manuale potrebbero allora essere letti attraverso la lente di rifrazione delle tante difficoltà che si accompagnano alla rapidità delle trasformazioni, che investono la società in cui stiamo vivendo, e le cui diverse componenti, un tempo classificate in forme riconoscibili e rassicuranti, sono sottoposte ad un processo di “dis-omologazione”, per usare un'espressione di Paola Di Cori¹⁹, che investe sia la storia esperta sia la storia insegnata. In questo senso potremmo provare a ragionare sull'insegnamento storico scolastico senza isolarlo dal dibattito in corso a proposito della crisi della scuola, tentando invece di capire i contorni di questa congiuntura “educativa”, osservandoli e valutandoli come un'occasione per investigare e mettere a fuoco il problema.

¹⁶ Si vedano anche i rilievi critici presenti nel documento Ismli-Landis (firmato da A. Del Monaco) consultabile all'indirizzo <www.italia-liberazione.it/novecento/sportello.scu.html>, e nel documento del Dipartimento di scienze storiche e geografiche dell'Università di Bologna del 7 luglio 2004, in *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?*, Atti del Convegno internazionale, Bologna, 19-20 ottobre 2004, in «Bollettino» di Clio, 16, 2004; interessanti sono anche le riflessioni pubblicate dal Direttivo della Sissco sulle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (16 luglio 2004) consultabile all'indirizzo <www.sissco.it/articoli/indicazioni-nazionali-piani-di-studio-1002/>.

¹⁷ F. Fiore, *I nuovi programmi*, cit., p. 9.

¹⁸ N. Gallerano, *Storia e uso pubblico della storia*, in Id. (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, Milano, Franco Angeli, 1995, pp. 17-32.

¹⁹ P. Di Cori, *Il giuramento di Clio. A proposito di manuali di storia e di altre calamità naturali*, in <<http://www.italia-liberazione.it/novecento/dicori.htm>>.

Hannah Arendt, in un suggestivo saggio della fine degli anni Cinquanta del secolo scorso, osservava che, una volta smarrite le risposte sulle quali si usava fare affidamento, dimentichi del fatto che si trattava delle risposte conseguenti a certe domande, siamo costretti a ridefinire gli stessi quesiti, pena la trasformazione della crisi in catastrofe²⁰. L'ipotesi di queste pagine è che l'insegnamento della storia rifletta ed enfatizzi la crisi della scuola; ne discende la necessità di una prima messa a fuoco del problema non per proporre risposte definitive, ma per prendere contatto diretto con la realtà e al contempo sperimentare quella distanza da noi stessi che ci permette di raffigurare il nostro pensiero e di distinguere ciò che ci aiuta a vivere l'esperienza della crisi da ciò che invece ci allontana da essa²¹.

Per Arendt il cuore della relazione insegnamento-educazione si colloca nello «scambio delle generazioni» e nel fatto che gli esseri umani «vengono messi al mondo»²². Bisognerà tornare a riflettere ancora sul significato del passaggio e dello «scambio» fra le generazioni anche in relazione alle dimensioni del tempo storico.

Edgar Morin ha definito la relazione tra scuola e società «ologrammatica e ricorsiva» ma non speculare; la scuola nella sua singolarità racchiude «la presenza dell'intera società», così come nell'ologramma un singolo punto porta in sé «la totalità della figura che rappresenta», e si presenta come ricorsiva perché la società produce la scuola e quest'ultima a sua volta la società²³.

Sebbene la fine di una visione della storia uguale e comune all'intera umanità, secondo una visione unilineare, teleologica e rassicurante, sia stata ampiamente discussa dalla storiografia, non solo italiana, dell'ultimo trentennio, il risultato di quest'operazione, in ambito scolastico, ha prodotto nelle *Indicazioni nazionali* una filosofia della storia che si richiama ai temi identitari della biografia della nazione in un'ottica che continua a rimanere fortemente eurocentrica. Manca una prospettiva storica transnazionale e forse non è superfluo ricordare che il dibattito sull'insegnamento in un'ottica di storia mondiale, approdato anche in Italia con la Commissione De Mauro, è stato fortemente osteggiato anche all'interno della comunità degli storici prima di essere cancellato dal governo Berlusconi.

Il manuale di storia, vero e proprio genere storiografico, è stato così sottoposto a profonde trasformazioni che riflettevano quanto stava avvenendo nella storia-ricerca; il risultato, tuttavia, non può essere letto come la perfetta ricomposizione e silloge delle tante storie, nelle quali ciascun lettore si può riconoscere e sentire rappresentato secondo un ideale enciclopedico ed illuministico. La lievitazione del *corpus* del manuale, finalizzata ad accogliere e aggiungere sempre nuovi soggetti e diverse prospettive di analisi, ha creato negli ultimi tempi interessanti strumenti di consultazione, tuttavia non sempre funzionali alla strutturazione di un metodo di studio severo e critico. Alla rinnovata fisio-

²⁰ H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in Ead., *Tra passato e futuro*, a cura di A. Del Lago, Milano, Garzanti, 1991, pp. 228-255 (ed. or. 1961).

²¹ Sul nesso concettuale di crisi/critica e sul suo legame con la modernità rimando a R. Koselleck, *Critica e crisi. Sulla patogenesi della società borghese* [1959], Bologna, Il Mulino, 1972.

²² H. Arendt, *La crisi*, cit., p. 229.

²³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 104.

nomia dei manuali di storia (e molti se ne potrebbero citare) ha però corrisposto in linea generale (le eccezioni ci sono sempre) un modo di insegnare la storia, soprattutto alla scuola superiore, che ha mirato a far rientrare le “storie” altre nella *mainstream narrative*, per lo più bianca, eurocentrica ed italiana. Una corsa a perdifiato tra i vari secoli con l’obiettivo, ogni anno, di riuscire a “finire” un programma sempre più vasto, composto di nuove storie e altri soggetti.

Al paradigma inclusivo del canone del manuale si poteva rispondere con interventi volti a disegnare una rinnovata professionalità per l’insegnante di storia, puntando su un docente in grado di scegliere e tagliare in modo “trasversale” e “comparativo” il discorso storico, un ricercatore didattico attento alla pluralità dei punti di osservazione, degli sguardi e delle interpretazioni per ricomporre non una struttura narrativa, già offerta dal manuale, ma una visione problematica, complessa e plurale della storia. È sempre più difficile pensare che il paradigma di questa storia manualistica possa influire su valori, ideologie e scelte di soggetti che vivono una società di massa segmentata e globalizzata. Il manuale poteva così assumere la funzione di perno dell’insegnamento a patto che l’insegnante si adoperasse per scomporlo, destrutturarlo, guardarlo come un sistema complesso di testi, immagini e in alcuni casi anche suoni, non la matrice di un insegnamento che si limita a seguire e a “spiegare” il pendolarismo della narrazione proposta; bisognerà altresì osservare che fra l’autore del manuale e la storiografia si misura un ampio terreno, ancora da esplorare, e il manuale non può essere rubricato come la “sintesi delle sintesi”, ma rappresenta un oggetto complesso nel quale si esprimono scelte culturali che l’autore compie per proporre il suo avvicinamento tra la storiografia e la società²⁴.

Non tutte le variabili connesse alle modalità dell’insegnamento della storia sono state ancora adeguatamente indagate nei loro intrecci e nelle loro ricadute. Non è allora superfluo osservare che le ore di lezione a scuola continuano ad essere divise, quasi esclusivamente, tra il tempo della spiegazione e quello dell’interrogazione ed è largamente presente un modello dove la spiegazione non è una lezione su un tema, un problema, una rilevanza, bensì è la sintesi, più o meno estesa e articolata, di quanto gli studenti troveranno sul testo.

Riflettendo in un’altra sede sull’insegnamento della storia, alla luce del decreto Berlinguer circa l’inserimento, nell’ultimo anno della scuola secondaria superiore e nella terza classe della scuola media, dello studio della storia del Novecento come secolo “a sé”, m’interrogavo circa la possibilità di avviare un ragionamento, nel quale la dimensione disciplinare della storia non venisse mortificata e mi auguravo che il forte coinvolgimento degli storici potesse contribuire ad affrontare le nuove ipotesi di insegnamento che questo essenziale e minimalista decreto poneva in essere: ritmi e silenzi della storia scolastica, architettura complessiva del percorso storico a scuola, binomio insegnamento-apprendimento²⁵. Un elemento, tuttavia, sul quale forse non si è discusso suffi-

²⁴ Così si esprime U. Baldocchi, *I manuali di storia contemporanea. Esperienze nazionali a confronto*, in «Passato e presente», 55, 2002, pp. 44-45.

²⁵ S. Soldani (a cura di), *Un secolo in un anno: Il Novecento a scuola*, interventi di S. Guarracino, P. Pezzino, E. Valleri, in «Passato e presente», 42, 1997, pp. 17-35.

cientemente è il riferimento – presente nei pochi essenziali articoli di quel decreto – alla possibilità offerta agli insegnanti di operare una lettura del programma meno rigida, sulla quale disegnare e svolgere la loro programmazione didattica. Questa indicazione metodologica prevedeva un insegnante di storia capace di orientarsi e scegliere curvature e tagli del discorso e così delineava una professionalità eroica e virtuale in un sistema scolastico dove le competenze disciplinari e relazionali, vero asse portante di qualsiasi riforma, stentano a trovare diritto di cittadinanza. In quelle note osservavo che, al di là dell’inserimento dello studio della storia del Novecento a scuola, si poneva con grande urgenza la necessità di iniziare a tratteggiare una riflessione sull’insegnamento della storia e sugli strumenti di tale insegnamento (non soltanto i manuali) assai poco frequentata dalla ricerca degli studiosi italiani. È forse ovvio ricordare e sottolineare che la storiografia e la storia insegnata condividono la stessa appartenenza e non si può insegnare qualcosa che esiste solo nei manuali scolastici come “terra di mezzo”.

La riflessione sull’insegnamento della storia presenta oggi in Italia alcune rigidità metodologiche, forse il riverbero della mancanza di attenzione per le modalità della trasmissione/comunicazione della vicenda e del discorso storico da parte della comunità scientifica. Manca in Italia un centro di ricerca come il George Eckert Institut di Braunschweig, in Germania, dove da tempo si lavora sui manuali, sulle modalità di scrittura di quello che è stato definito un vero e proprio canone storiografico, sulla storia insegnata. In Italia forse siamo ancora alla ricerca di quella dimensione di indagine e successiva riflessione sulle discipline insegnate che gli inglesi frequentano e che chiamano *educational research*.

Si assiste così all’affermarsi dello strisciante convincimento che i programmi, comunque siano strutturati, non siano altro che “parole di carta”. Esiste una sorta di adeguamento connaturato alla realtà scolastica, un “fai da te” che gli insegnanti di storia (ma non soltanto) attuano, frutto di scelte professionali autonome a partire dai modelli di spiegazioni disponibili e molto spesso solo apparentemente ritenuti dominanti nella professione dell’insegnante.

Mi sembra inoltre di poter riportare la contrapposizione, spesso evocata, tra didatti della storia e ricercatori, tra insegnanti e storici, anche alla debole presenza nel nostro panorama storiografico di un attento, puntuale e organico interesse per la fisionomia professionale degli insegnanti di storia, per le competenze che sono state loro richieste negli esami abilitanti, nei concorsi ordinari e riservati e nelle varie forme di “riconversione professionale” per finire con le esperienze della SSIS e oggi dei TFA; si tratta di indicatori importanti sui quali bisognerebbe riuscire a svolgere un confronto sereno per individuare quali abilità e conoscenze di carattere anche metodologico sono state individuate nella “cassetta degli attrezzi” degli insegnanti di storia, presenti oggi nelle nostre aule scolastiche²⁶.

²⁶ Ben altra attenzione è stata posta a livello internazionale. A tal proposito si veda il progetto pilota «Tuning Educational Structure in Europe» della Commissione della Comunità europea organizzato in due fasi biennali (2001-02 e 2002-04). Per quanto riguarda il gruppo di Storia sono stati prodotti alcuni interessanti materiali. Cfr. *Final Report (phase one)*, in J. Gonzales

Vorrei solo accennare al fatto che, nel corso del Novecento, da parte di varie istituzioni internazionali, dalla Società delle Nazioni, all'Unesco, al Consiglio d'Europa, il rinnovamento della cultura storica è stato posto fra le grandi priorità educative; esiste un importante lavoro di riflessione e documentazione, non ancora scientificamente studiato, per quanto riguarda la comparazione e la revisione internazionale dei manuali, che ha dato un contributo significativo alla riflessione critica sui paradigmi introdotti²⁷. Queste ricerche hanno permesso di evidenziare e mettere in discussione alcuni stereotipi presenti nei manuali, ma anche alcuni *misuses of history* come carattere non certo esclusivo e peculiare dell'editoria scolastica italiana. La posizione dell'Italia in questo contesto di analisi e di riflessione appare tuttavia assai periferica; solo dalla fine degli anni Novanta si può parlare dell'avvio di una vera e propria ricerca storica sui manuali e le iniziative di riflessione e di cooperazione internazionale, collocabili sull'ultimo scorcio del secolo appena concluso, hanno evidenziato accanto alle prospettive promettenti di questi studi anche il loro carattere iniziale²⁸. L'isolamento e il ritardo dell'Italia rispetto alla dimensione internazionale hanno influito, non certo positivamente, sulla storia insegnata e sulle varie questioni che oggi la attraversano: dalle nuove linee di riforma, con i relativi programmi scolastici, all'autonomia concessa alle scuole, all'impatto sulla didattica, come sulla ricerca storica e sui processi di socializzazione, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, fino al confronto con i processi indotti dalla globalizzazione e alle sfide poste dalla multiculturalità.

Se le storie universali di matrice ottocentesca hanno ormai mostrato tutte le loro debolezze, consegnando la storiografia ad una complessa fase di transizione, la storia insegnata vacilla spinta da forze diverse e contrastanti, che ne hanno indebolito profondamente la valenza educativa.

- R. Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe*, 2003, in particolare la parte curata da A. K. Issacs, *History Subject Area Group, Common Reference Points for History. Curricula and Courses*, consultabile all'indirizzo <www.relint.deusto.es/TUNINGProject/> (una prima traduzione italiana è sul sito <www.clioh.net>).

²⁷ Una sintesi di queste iniziative è rintracciabile in O. E. Schuddekopf, *History teaching and history textbook revision*, Strasbourg, Council of Europe, 1967. Il Consiglio d'Europa ha richiamato recentemente l'attenzione sugli abusi presenti nella cultura storica diffusa, anche manualistica, nel convegno «Facing misuses of history» (Oslo, 28-30 giugno 1999). Nel documento denominato *Recommendation Rec (2001) 15 on history teaching in twenty-first century Europe* il Consiglio d'Europa attribuisce alla conoscenza storica e al suo insegnamento grande importanza per lo sviluppo storico dell'Europa; il testo, risultato del progetto internazionale «Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century», si sofferma sulla centralità del rapporto insegnamento della storia/insegnanti di storia; cfr. il testo in <www.sissco.it/dossiers/scuola/didattica>.

²⁸ Si vedano i due convegni «L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici» (Cassino, novembre 1999) e «Teaching Europe» (Firenze, Robert Schuman Centre, giugno 2001). Nell'ottobre del 2003 la Fondazione Giovanni Agnelli ha promosso il quinto appuntamento dei Seminari Europei, dedicato a «Insegnare l'Europa tra storia, educazione civica e cultura generale. Problemi concettuali, problemi didattici». Cfr. anche G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali scolastici*, Roma, Carocci, 2005.

2. *Le donne come oggetto e soggetto della memoria storica: "Placing Women in History" oppure "Placing Women's History in History"?*

Riprendo il titolo di due importanti saggi della storiografia femminista americana, il primo scritto dalla studiosa Gerda Lerner, l'altro da Elizabeth Fox-Genovese²⁹, per richiamare il senso e le traiettorie di un dibattito culturale che ha attraversato, pur in modi, diversi sia la storiografia americana, nella quale va collocato il termine *gender*, sia la storiografia italiana. Accennare ad alcuni aspetti di quel dibattito permette forse di capire quanto poco la storia insegnata sia stata in grado di recepire non una delle tante storie particolari, bensì una rinnovata lettura di quella storia di «confine»³⁰ che nomina le differenze, parla di uomini e donne e delle relazioni tra loro intercorse nelle diverse dimensioni spazio-temporali e nel fare ciò riscrive periodizzazioni e contesti.

Ricollocare la storia delle donne nella *mainstream history* è stato così l'impegno di molte storiche che, ad un certo punto della loro carriera professionale, in America come in Europa, hanno iniziato a rendere visibili le donne come oggetto e soggetto della memoria storica³¹. Per avviare tale disvelamento si è reso necessario rintracciarne le vite e le storie sia nelle pieghe dei contesti più tradizionali, dai quali erano state espulse nel momento della fondazione del canone storiografico, sia nelle "sfere" della vita individuale e collettiva che, concepite come "femminili", rimanevano escluse dall'interesse dello storico. Si trattava di ricostruzioni che guardavano a soggetti in carne e ossa, alle quali i manuali scolastici hanno timidamente, solo in anni molto vicini a noi e in modo per lo più "aggiuntivo", cominciato ad interessarsi.

Vale la pena considerare adesso il ruolo che la storia delle donne e delle relazioni di genere può assumere in un momento di necessaria riformulazione della storia da insegnare. Per iniziare a pensare ad una storia attenta alle donne e alle relazioni di genere ritengo sia opportuno andare a vedere cosa s'intende con le due locuzioni, che sarebbe opportuno assumere nella loro specificità di significati.

Riportare la storia delle donne nella storia significa in realtà confrontarsi con il problema delle categorie interpretative della disciplina, della misura del tempo e dunque della storia. Forse vale la pena ricordare che negli anni settanta la *women's history* statunitense, allora nella sua fase di fondazione, aveva assegnato al tema della periodizzazione un ruolo fondamentale. Non si può allora non ri-

²⁹ G. Lerner, *Placing Women in History: Definitions and Challenges*, in «Feminist studies», III, 1/2, 1975, pp. 5-14; E. Fox-Genovese, *Placing Women's history in History*, in «New Left Review», 133, 1, 1982, pp. 5-29.

³⁰ G. Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, in G. De Luna - P. Ortoleva - M. Revelli - N. Tranfaglia (a cura di), *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca*, vol. II, *Questioni di metodo*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 1434-1469.

³¹ Per l'Italia cfr. M. P. Casalena, *Scritti storici di donne italiane. Bibliografia 1800-1945*, Firenze, Olschki, 2003; si tratta di un importante strumento di consultazione che fa luce sul contributo delle donne italiane alla scrittura della storia. Cfr. inoltre I. Porciani - A. Scattigno, *Donne, ricerca e scrittura di storia in Italia tra Otto e Novecento. Un quadro di insieme*, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», XXIII, 1997, pp. 265-299.

cordare il celebre libro di Joan Kelly che si proponeva di rispondere alla domanda *Did Women Have a Renaissance?* (1977) e che applicava alcuni criteri metodologici fissati dalla stessa Kelly l'anno precedente³².

Il saggio di Joan Kelly resta un punto di osservazione privilegiato per affrontare la domanda su una periodizzazione sincrona o dissonante tra la storia delle donne e la *mainstream history* perché, spostando l'attenzione sul *gender*, si propone l'obiettivo di riscrivere o periodizzare nuovamente la storia di fenomeni come il Rinascimento. In un certo senso, quasi inspiegabilmente, mentre iniziava a declinare l'interesse per la periodizzazione, la struttura teorica del *gender* veniva definita da Joan Scott «un'utile categoria di analisi storica»³³. Il saggio, prontamente tradotto in italiano³⁴, poneva l'accento sulla storia nascosta nelle pieghe, dentro e dietro le parole e come tale mirava a mettere in luce l'organizzazione del discorso che produce una conoscenza storica del mondo.

Dunque il genere sbalza con forza le dimensioni delle costruzioni culturali nel pensare la soggettività, a partire dal linguaggio; ne discende che il modo in cui le società rappresentano il genere finisce per articolare le norme che regolano i rapporti sociali. È attraverso le costruzioni di maschile e femminile che si strutturano le percezioni e l'organizzazione della vita sociale, domestica o economico/politica; nasceva così la richiesta teorica di un riesame critico complessivo delle premesse e dei modelli della ricerca storica, che tradizionalmente aveva focalizzato l'attenzione su un universo fondamentalmente maschile che veniva tuttavia fatto corrispondere ad una dimensione universale e neutra dell'umanità. Il saggio di Joan Scott, che sicuramente spostava l'asse del discorso teorico e si richiamava al decostruzionismo, forse andrebbe riletto, come ha suggerito Tommaso Detti, alla luce di un'altra riflessione che la storica americana aveva proposto qualche anno prima³⁵. In Italia, intanto, Gianna Pomata aveva indicato nella storia delle donne una «questione di confine»³⁶. Nel suo saggio, antecedente alla riflessione di Scott, la storia delle donne era collocata sul confine tra storia e antropologia, tra storia e natura, tra permanenze e mutamenti, tutti terreni accidentati e scivolosi ma utili a cogliere il movimento interno della ricostruzione delle donne come soggetto e oggetto di storia.

Non vi è dubbio tuttavia che la categoria di genere, per diventare uno snodo fondamentale della ricostruzione storica, avrebbe bisogno di affrontare anche la ricostruzione della storia degli uomini, intesi nella loro parzialità maschile (non operanti all'interno del neutro universale). Anche in questo caso non mancano studi importanti che, per quanto riguarda l'impostazione metodologi-

³² J. Kelly Gadol, *The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History*, in «Signs», I, 4, 1976, pp. 809-823.

³³ J. W. Scott, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in «American Historical Review», 5, 91, 1986, pp. 1053-1075.

³⁴ J. W. Scott, *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, con una introduzione di P. Di Cori, in «Rivista di storia contemporanea», 4, 1987, pp. 548-559.

³⁵ Detti si riferisce al saggio di J. Scott, *Women in History. The Modern Period*, in «Past and Present», 101, 1983, pp. 141-157.

³⁶ G. Pomata, *La storia delle donne*, cit., p. 1435.

ca, risultano debitori alla storia delle donne, che impone di immettere nella disciplina quella «soggettività sessuata» del soggetto interrogante e interrogato³⁷.

Mi sembra allora di poter affermare che ricollocare la storia delle donne nella “storia generale” chiama all’appello storici e storiche affinché sia possibile ipotizzare un percorso di riflessione sulla periodizzazione a scuola; il rischio che vedo delinearci è che l’*histoire défoquée* della quale i nuovi orientamenti delle «Annales» sembrano cogliere gli aspetti positivi³⁸ si traduca per l’insegnamento storico nella perdita di una qualsivoglia visione d’insieme, consegnando così le giovani generazioni ad un “presente permanente”. Rintracciare nella costruzione storica ruoli e soggetti, femminili e maschili, potrebbe aiutare i nostri studenti ad abbandonare quell’atteggiamento di indifferenza e di noia con il quale vivono lo studio della storia, che è diventato, per le ultime generazioni, sempre più opaco. Leggendo le *Indicazioni nazionali* – prescrittive per certi aspetti se si arriverà a tutte e tre le prove d’esame di provenienza ministeriale³⁹ – la dimensione della pluralità dei soggetti nella loro diversità non viene mai richiamata. Si scrive uomini e s’intende anche le donne trattate come una costola d’Adamo.

Complessivamente mi sembra che queste *Indicazioni* tradiscano una “grande paura”, nel momento in cui scelgono di non trattare la riflessione sulla differenziazione dei ruoli sessuali, così come si è costruita storicamente. La “grande paura” che non ha permesso nessuna apertura alla World History, proposta dalla commissione De Mauro, ha condizionato anche qualsiasi riferimento allo studio della storia letto come ricostruzione della vicenda di uomini e donne nei differenti contesti sia spaziali, sia temporali.

Teresa Bertilotti, che ha fatto parte di un progetto internazionale di studio sui curricula scolastici, nota che in Germania, nei manuali scolastici della scuola inferiore e superiore, la nazione è posta quasi in negativo per il pericolo che porta in sé di trasformarsi in nazionalismo. Dagli anni Settanta è in corso un lavoro sempre più raffinato di revisione dei manuali destinati sia all’insegnamento della storia, sia a quello degli studi sociali per una didattica attenta al genere e alla riflessione sui ruoli sociali che questa categoria introduce. Deve essere altresì ricordato che in Germania ogni *Land* ha programma e manuali diversi, sebbene debbano essere seguite le linee comuni stabilite dalla Conferenza dei ministri dell’istruzione. È responsabilità di ogni *Land* tradurre queste raccomandazioni in linee guida per le scuole del territorio; malgrado le variazioni regionali, anche in Baviera, regione tradizionalmente conservatrice, la raccomandazione per uno studio della storia attento al *genere* risulta non solo accolto ma al tema viene riservato un grande spazio in una prospettiva di lungo periodo e in un’ottica volta ad introdurre, gradualmente, aspetti di storia del mon-

³⁷ S. Soldani, *Le dimensioni culturali*, cit., p. 238.

³⁸ G. Calvi *Parole chiave*, cit., p. VIII.

³⁹ Non è esclusa la possibilità di un intervento correttivo sull’Esame di Stato, conclusivo della scuola secondaria superiore, che potrebbe prevedere prove scritte uguali per tutte le scuole e preparate dall’INVALSI.

do⁴⁰. La riflessione da fare è dunque legata non tanto e non solo alla storia delle donne ma allo studio della storia che, come dimostrano anche questi ultimi accenni di carattere comparativo, appare in Italia sempre più lontano dall'approfondimento critico e dalla riflessione sulla società nella quale gli studenti italiani vivono.

Non è inoltre superfluo chiedersi quanti altri aspetti il passato potrà svelarci se verrà interrogato con occhi attenti a smontare la pretesa universalistica che ha reso assolute gerarchie, rilevanze e periodizzazioni. Momento formativo e riformativo nel quale dovremmo forse pensare, per superare definitivamente la contrapposizione storia delle donne/storia generale, alla sfida della *World History* come spazio globale e dimensione temporale di lungo periodo. Forse, dismessa ogni pretesa universalizzante, adottata una prospettiva globale per liberarsi dell'eurocentrismo, sfida che ha accompagnato la storia delle donne e di genere, si potrebbe pensare allo studio comparato di uomini e donne nelle diverse civiltà, pensati quali soggetti che si definiscono attraverso determinate rappresentazioni e che vivono relazioni e stabiliscono norme e istituzioni che variano sulla scala del tempo storico.

Qualche segnale nella storiografia sembra incoraggiare la riflessione in questo senso. Judith Zinnser, che con Bonnie Anderson concepì, nel 1988, una *women's history* programmaticamente estranea alla periodizzazione, ha recentemente fatto notare di «aver scoperto con sorpresa molte affinità tra i problemi dei *world historians* e quelli dei *women's historians*»⁴¹.

Molto c'è ancora da mettere a fuoco, con la consapevolezza che non può esistere una sola periodizzazione, né per la storia delle donne, né per quella relazionale o di genere. Poter affrontare questi problemi a scuola significa cogliere la ricchezza epistemologica della disciplina e favorire negli studenti una visione critica, complessa, problematica della ricostruzione storica, il più possibile esente da semplificazioni di vario ordine e natura.

3. Un'occasione sprecata: Cittadinanza e costituzione a scuola

Le *Indicazioni nazionali* entro le quali si muovono i programmi di storia hanno come appendice una disciplina che si definisce trasversale e che guarda alla declinazione di temi legati alla cittadinanza⁴². Obiettivo sicuramente condivisibile,

⁴⁰ T. Bertilotti, *Considerazioni su Storia contemporanea e Storia delle donne e di genere nei Manuali di Francia, Germania e Italia*, in G. Bosco - C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 243 -346.

⁴¹ T. Detti, *Tra storia delle donne e "storia generale"*, in G. Calvi (a cura di), *Innesti*, cit., p. 303.

⁴² Il Miur ha dedicato a questo tema la legge n. 169 del 30 ottobre 2008, che nel primo articolo afferma testualmente che a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia». La successiva legge n. 222 del 23 novembre 2012 stabi-

che presenta tuttavia, ancora una volta, una serie di contraddizioni sia didattiche che storiche. La materia denominata *Cittadinanza e Costituzione* dovrebbe attraversare il programma di storia, ma senza alcuna indicazione o aggiunta di ore curriculari risulta semplicemente una curvatura d'incerta realizzazione.

La lettura di queste *Indicazioni* riconferma invece l'assoluta indifferenza, negazione o timore verso i temi del genere. A differenza di quanto avviene nelle raccomandazioni sull'insegnamento della storia in Germania, qui la cittadinanza politica delle donne non è mai evocata o richiamata. Al legislatore è completamente sfuggito – oppure scientemente ne ha decretato l'espulsione – qualsiasi discorso intorno ad una cittadinanza non asimmetrica.

Ancora una volta lo scarto tra il riesame critico del tema della cittadinanza da parte non solo della ricerca storica, ma anche della filosofia politica e della sociologia, e le sue traduzioni scolastiche appare evidente e preoccupante. Il concetto di cittadinanza attraversato dalla categoria del genere ha invece prodotto e sedimentato studi importanti che ci permettono un approccio più articolato e complesso, impostazione che non dovrebbe mancare a scuola in quanto luogo di condivisione per studentesse e studenti di una tradizione sulla quale fondare identità e relazioni.

Rimuovere il nesso cittadinanza-genere significa presentare, ancora una volta, una storia delle idee dal carattere ontologizzante, al di là dei soggetti, delle loro vite nei diversi contesti, e dunque della storia e dei suoi quadri spaziotemporali.

Vorrei esemplificare il mio pensiero attraverso due studi, differenti per impostazione e sviluppo della ricerca, ma ugualmente significativi per una dichiarata impostazione non “neutra” o “neutrale” e soprattutto per gli interrogativi che sono riusciti a porre alla *storia generale*. Penso innanzitutto alla ricerca di Annarita Buttafuoco, *Questioni di cittadinanza. Donne e diritti sociali nell'Italia liberale*⁴³, nel presentare la quale la storica dichiara di assumere come ambito d'indagine privilegiato il rapporto donne-Stato, analizzato attraverso lo studio dei processi politici, sociali e culturali che portarono alle due leggi centrali della normativa italiana di primo Novecento in materia di diritti sociali, cioè la legge sulle lavoratrici madri (1902) e la correlata norma che porterà all'istituzione della Cassa Nazionale di Maternità (1910)⁴⁴.

Nella sua analisi, Annarita Buttafuoco usava come asse teorico/interpretativo il concetto di cittadinanza e, seguendo le suggestioni di un'altra studiosa, Giovanna Zincone, lo correlava alla categoria di genere⁴⁵: Buttafuoco guarda

sce che «nell'ambito delle attività finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione» siano organizzati percorsi didattici, iniziative e incontri celebrativi finalizzati a «informare e a suscitare le riflessioni sugli eventi e sul significato del Risorgimento nonché sulle vicende che hanno condotto all'unità nazionale, alla scelta dell'inno di Mameli e della bandiera nazionale e all'approvazione della Costituzione».

⁴³ A. Buttafuoco, *Questioni di cittadinanza. Donne e diritti sociali nell'Italia liberale*, Siena, Protagon, 1997, p. 28.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ G. Zincone, *Cittadinanza*, in G. Zaccaria (a cura di), *Lessico della politica*, Roma, Edizioni Lavoro, 1987.

dunque alla mobilitazione delle donne, le emancipazioniste italiane fra Ottocento e Novecento, per descrivere il terreno nel quale agiscono; si tratta di un contesto di carattere sociale rappresentato da strutture di servizio, attivate dalle organizzazioni femminili a favore delle lavoratrici madri, oppure strutture educative e scuole in quartieri poveri, aiuto agli anziani e a coloro che vivono in condizioni di indigenza. È così possibile affermare che le donne, nella critica alla cittadinanza politica che rivendicano e dalla quale continuano tuttavia ad essere escluse, attuano esperienze di “cittadinanza sociale”, nell’accezione di Thomas Marshall, anticipando di almeno un cinquantennio e più quel modello sociale.

Si può notare più in generale che, in questi esperimenti sociali, le donne esprimono le loro competenze di gestione di reti di relazione e di rapporti familiari, di vicinato, di parrocchia o comunità, ed è questa una caratteristica specifica, peculiare della loro politica. Esse si muovono negli interstizi, nelle pieghe del rapporto tra la dimensione pubblica e quella privata, e la specificità di questo loro operare impone forse che si torni a riflettere sul concetto stesso di politica, inteso come insieme di atti formali e informali che portano al mutamento della situazione esistente. Vorrei inoltre aggiungere che quegli interstizi, quelle pieghe della relazione tra pubblico e privato diventano sempre di più centrali nella ridefinizione del rapporto fra cittadini e Stato, soprattutto in età contemporanea.

L’acquisizione del diritto di voto da parte delle donne non può dunque essere letto semplicemente come un progressivo allargamento della nozione iniziale di cittadinanza, né come estensione dei principi liberaldemocratici a fasce di popolazione via via più ampie; essa ha invece comportato una nuova ridefinizione di contenuti e confini della sfera pubblica e del suo rapporto con la sfera privata, una ridefinizione voluta da una forte pressione delle organizzazioni femminili occidentali.

Giovanna Zincone ha scritto che il concetto di cittadinanza è «un potente ed efficace strumento di ricerca per chi voglia valutare in sede storica e comparata i processi di transizione alla democrazia»⁴⁶. La correlazione genere/cittadinanza può così assumere il compito di svelare le modificazioni e le trasformazioni, intervenute nel corso della storia e nei diversi contesti, del concetto stesso di cittadinanza e soprattutto la divisione dei ruoli che si riflette nella dimensione sociale del lavoro e del potere politico⁴⁷.

Forse le tappe della cittadinanza che sono state fissate in diritti civili, diritti politici e infine sociali, secondo la sequenza ormai classica formulata da Marshall e discussa da Stein Rokkan o da Peter Flora, potrebbero esser meglio comprese e indagate se si tenesse in debito conto delle strutture “assistenziali” varie e diverse che il movimento delle donne ha saputo costruire.

⁴⁶ Ivi, p. 28.

⁴⁷ C. Saraceno, *La struttura di genere della cittadinanza*, in «Democrazia e diritto», 1, 1988, pp. 273-295. Cfr. anche Ead., *La dipendenza costruita e l’interdipendenza negata*, in G. Bonacchi - A. Groppi (a cura di), *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 166-189.

Senza le guerre mondiali non si capisce il secolo breve, ha scritto Eric J. Hobsbawm; un secolo tagliato dalle vicende belliche di cui, anche quando i cannoni tacevano e le bombe non esplodevano, quei trent'anni di guerra mondiale scrivono l'inizio⁴⁸.

Ma è proprio vero che le guerre hanno costituito l'occasione fondamentale per la partecipazione delle donne alla sfera pubblica? Se guardiamo alla geografia dell'estensione del suffragio rispondiamo positivamente, ma se non ci fermiamo al dato normativo ci rendiamo conto che la situazione è assai più complessa e problematica. Possiamo allora affermare che nei periodi bellici da una parte le donne risultano più visibili a livello di massa in un ambito non familiare, rompendo così uno stereotipo che le vuole estranee allo spazio pubblico, ma dall'altra la ridefinizione dei ruoli maschile/femminile appare piuttosto superficiale e provvisorio⁴⁹.

La posizione delle donne – rispetto agli uomini – non dipende tanto da quello che fanno ma dal valore che socialmente si attribuisce alla loro attività. Si tratta di un tema fondamentale anche per riuscire a cogliere come i traumi del primo Novecento, rappresentati dai totalitarismi, possano esser letti con maggior precisione se interrogati da uno sguardo attento al genere. Penso al lavoro di Victoria De Grazia su come il fascismo «governò le donne» e a come il disegno che si tratteggia, capitolo dopo capitolo di questo affresco, ci segni un'immagine molto più ricca e articolata di quanto le trattazioni del periodo fascista, almeno quelle fino allora disponibili, riuscissero a suggerire⁵⁰; accenno solo a qualche tema, come l'intreccio pubblico/privato, o le spinte alla “nazionalizzazione” che sollecitavano e obbligavano le donne, con una capillarità mai conosciuta prima, ad uscire dalla dimensione domestica per partecipare alla “vita della nazione” sia pure in modo subalterno e passivo. Spostare l'attenzione sulle donne, in questa ricerca come in molte altre che si potrebbero citare, non aiuta solo a rendere visibile la loro presenza nella storia, che è tuttavia un aspetto molto importante, ma permette di capire meglio, forse per la prima volta, questioni e tematiche di ordine generale. Si pensi al controverso tema della “dimensione di massa” e del consenso del regime fascista.

Mutare il nostro sguardo sulla storia, incrociarlo con nuove domande e nuovi soggetti, può forse aiutare a comprendere meglio i cambiamenti che stiamo vivendo; metamorfosi complesse e per molti aspetti ancora da interpretare, che tuttavia sembrano assegnare, almeno in una parte del mondo, alla presenza delle donne nel farsi del tempo della storia, un'inedita visibilità.

Offrire uno sguardo storico attento alle azioni e ai pensieri di tante donne che hanno con coraggio, intelligenza e capacità contribuito alla vita del loro paese significa, a mio modo di vedere, tramandare memoria per permettere alle

⁴⁸ E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli, 1995, p. 34.

⁴⁹ F. Thébaud, *La grande Guerra: età della donna o trionfo della differenza sessuale?*, in G. Duby - M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne*, vol. V, *Il Novecento*, a cura di F. Thébaud, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 25-90.

⁵⁰ V. De Grazia, *Le donne nel regime fascista*, Venezia, Marsilio, 1993. In realtà il titolo in inglese rende meglio il senso della ricerca: *How Fascism Ruled Women: Italy 1922-1945*.

giovani donne di trovare nelle tante e diverse storie che potremmo narrare dimensioni di vita e di pensiero che costituiscono, fortemente correlate con altre figure maschili, il nostro presente, la nostra storia che è di uomini e donne consapevoli del loro passato.



Elvira Valleri

Liceo scientifico Niccolò Rodolico, Firenze

elvira.valleri1@gmail.com

– La storia e il suo insegnamento: andata e ritorno

Citation standard:

VALLERI, Elvira. La storia e il suo insegnamento: andata e ritorno. *Laboratorio dell'ISPF*. 2014, vol. XI. DOI: 10.12862/ispf14L207.

Online: 18.12.2014

ABSTRACT

History and history teaching: back and forward. Focusing its analysis on the new *curricula*, the article reflects on the gap existing between History and history teaching. Some suggestions offered by Jacques Le Goff are recollected and a series of reflections, concerning history and history teaching in Italian schools, are hence developed. It is assumed as necessary both a mediation and a transcription between these two areas; it is then argued that what has been outlined is instead a different territory, a sort of “middle ground”. History teaching in schools appears to be more and more opaque and uncertain; even the epistemological contributions which might come from women’s and gender history (not synonyms or interchangeable terms) are downgraded to an undifferentiated mainstream history. This new history teaching seems all together depleted with regards to its heuristic potential and to the critical approach which must come along a real knowledge of the historical discipline at present times.

KEYWORDS

Historical periods; History and History Teaching; Mainstream History; Women’s History; Gender History

SOMMARIO

L’articolo riflette sull’evidente gap creatosi, in Italia, tra storiografia e didattica della storia focalizzando l’analisi sui nuovi *curricula* scolastici. L’autrice prende le mosse da alcune suggestioni offerte da Jacques Le Goff, per sviluppare una serie di considerazioni sulla storia e il suo insegnamento. Si assume come necessaria la mediazione e trascrizione tra i due ambiti e si argomenta che ciò che invece è avvenuto è la costruzione di un terzo territorio, una “terra di mezzo”. Il risultato è un insegnamento scolastico sempre più opaco e incerto, nel quale i contributi epistemologici che potrebbero provenire dalla storia delle donne e da quella di genere (due locuzioni non assunte come sinonimi) si spengono nella *storia generale*, che ne esce depauperata almeno per quanto attiene alla sua potenzialità euristica e alla dimensione problematica che deve necessariamente accompagnare lo studio della disciplina.

PAROLE CHIAVE

Periodizzazione; Storia e didattica della storia; Storia generale; Storia delle donne; Storia delle relazioni di genere

Laboratorio dell’ISPF

ISSN 1824-9817

www.ispf-lab.cnr.it

