

IL BOLLETTINO DI CLIO

NUOVA SERIE - NUMERO 15 – GIUGNO 2021
ISSN 2421-3276

UTILITÀ E INUTILITÀ DELLA STORIA

EDITORIALE

A cura di Giuseppe Di Tonto

INTERVISTE

10 DOMANDE SULLA UTILITÀ E INUTILITÀ DELLA STORIA A SCIPIONE GUARRACINO

A cura di Ivo Mattozzi

CONTRIBUTI

Fulvio Cammarano, *La “quarta dimensione”: la Storia come metodo della complessità*

Carlo Greppi, *Tornare a “leggere” la storia. Le sfide del nostro tempo, tra fatti e narrazioni*

Serge Gruzinski, *Quale storia insegnare nel 2021?*

David Bidussa, *La fatica del racconto della storia immediata*

Antonio Brusa, *L’alfabetizzazione storica. Leggere storia e pensare storicamente*

Charles Heimberg, *Perché insegnare la storia oggi?*

Luigi Cajani, *La storia dentro e fuori l’aula scolastica*

Elisabetta Serafini, *L’utilità della storia delle donne e di genere nella costruzione di pari opportunità*

Valentina Della Gala, *Sull’utilità e l’inutilità del lavoro storico nella proposta didattica di Edoardo Grendi*

Jacopo Bassi, *La rivista elettronica di storia contemporanea come comunità*

Irene Bolzon, Chiara Scarselletti, *La città come vorrei. Il museo di storia come laboratorio per l’educazione alla cittadinanza*

ESPERIENZE

Paola Palmi, *Il progetto “Amicizie spaziali”*

Paola Lotti, *Il senso della storia per gli studenti*

Elena Monari, *Un bilancio alla fine di un percorso lungo quattro anni*

Maria Chiara Di Pofi, *L'utilità dei testi storiografici esperti per la comprensione del presente*

LETTURE

Adriano Prosperi, *Un tempo senza storia*, Einaudi, Torino 2021 (A cura di Vincenzo Guanci)

Carlo Greppi, *La storia ci salverà*, Utet, Torino, 2020 – (A cura di Enrica Dondero)

Gruzinski S., *La macchina del tempo*, Raffaello Cortina, Milano, 2018 – (A cura di Giulio Ghidotti)

Flores M., *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Il Mulino, Bologna, 2020 – (A cura di Ernesto Perillo)

Scipione Guarracino, *Senza storia. Ricominciamo da uno*, Biblioteca Cleub, Bologna, 2021 (A cura di Giuseppe Di Tonto)

SPIGOLATURE

A cura di Ernesto Perillo

CONTROCOPERTINA



Il Bollettino di Clio

EDITORIALE

A cura di Giuseppe Di Tonto

Professore, perché dobbiamo studiare la storia?

E' una domanda che abbiamo sentito pronunciare spesso nelle aule delle scuole dagli studenti. Essa nascondeva altri interrogativi certamente non retorici: a cosa serve studiare la storia? Ci servirà a qualcosa da adulti nella nostra vita futura?

La domanda, che potrebbe essere proposta come epigrafe di questo numero de Il Bollettino di Clio, ci riporta alla memoria un analogo quesito posto da Marc Bloch nell'introduzione al suo libro *Apologia della storia o mestiere di storico*. La risposta che lo storico proponeva nel suo libro, diventato un classico della metodologia storiografica, era rivolta ai dotti e agli scolari e tuttavia non ha esaurito i termini del problema, se è vero come è vero che negli ultimi anni l'attenzione degli storici è ritornata sul tema.

Ci proviamo anche noi, in questo numero, a ragionare sulla utilità e inutilità della storia, alla luce dei mutamenti della società e delle forme della comunicazione storica, intrecciando problemi metodologici, esperienze didattiche e letture storiografiche.

Il numero si apre con l'intervista di **Ivo Mattozzi** a **Scipione Guarracino**, un dialogo tra esperti di metodologia storica e di didattica della storia. Alcuni punti emergono nel dialogo tra i due studiosi. Una premessa d'obbligo: *“si può vivere senza storia ma difficilmente si è privi di una immagine del passato; questa si forma in ogni caso e in mancanza di storia sarà il mito a imporsi.”* (Guarracino). Ma come far emergere il bisogno di storia? Per sollecitare l'attenzione verso una storia davvero utile, soprattutto per le nuove generazioni, occorre puntare sull'osservazione e l'ascolto, imparare ad apprezzare le conquiste dell'umanità che talvolta sembrano esistere da sé e a porre domande, in definitiva acquisire il senso storico come un sesto senso supplementare che non può fare a meno del metodo storico che va insegnato lungo tutta la carriera scolastica e all'università.

I due studiosi dialogano poi sul potere formativo delle conoscenze storiche ragionando sul se e come esse hanno a che fare col presente (Mattozzi) distinguendo *“dei passati che continuano a vivere nel presente, che lo condizionano e ce ne rendono quasi prigionieri, lo determinano o almeno lo spiegano...e dei passati che non hanno nessun rapporto con il presente, altri che hanno un rapporto molto esile, altri ancora il cui rapporto si è affievolito con il tempo e magari è stato mitizzato abusivamente.”* (Guarracino)

Anche la storia digitale offre opportunità per una ricerca utile e motivata di informazioni per un giudizio storico sensato, per possibili simulazioni storiche, cercando di evitare il rischio che tutto si trasformi in un semplice intrattenimento. Esistono sui canali radio, Tv e sulla rete internet programmi

e contenuti che, se pur condizionati dal linguaggio divulgativo che li caratterizza, rappresentano una buona occasione per avvicinare la storia dei fatti passati ma essa va necessariamente integrata con *“una autonoma formazione avvenuta attraverso i diversi momenti dell’insegnamento e dell’addestramento ai metodi”* (Guarracino).

Nel successivo intervento **Fulvio Cammarano** si sofferma sui problemi della marginalizzazione della storia che trova le sue ragioni nell’aver attribuito ad essa l’incapacità di offrire soluzioni ai problemi del presente. La storia viene delegittimata in quanto si presenta come disciplina antiquaria che si occupa del passato e poco funzionale alla decodifica del presente. Ma la perdita di rilevanza della storia si accompagna al rischio di indebolimento del senso storico degli individui che apre il varco alla diffusione di fake news riguardanti il presente e il passato. Tocca quindi alla scuola educare alla profondità temporale *“per contribuire al processo di costruzione dell’identità personale che si dà sempre nell’unificazione di passato e futuro con il presente”*.

Nel suo contributo **Carlo Greppi** si interroga sulla possibilità di contrastare, attraverso correttivi nella produzione storiografica, la voracità informativa che contraddistingue la nostra era. Lo scopo di questa azione è quello di smascherare le mistificazioni ovvero le alterazioni della verità storica costantemente in agguato e offrire nuovi modelli di racconto della storia che si reggono sulla loro fondatezza, allo scopo di creare comunità aperte e democratiche. La sfida che l’autore ci trasmette si regge sulla passione per la ricerca, lo studio e il racconto che può essere un veicolo per alzare anche la soglia dell’attenzione dei giovani lettori di storia.

La riflessione di **Serge Gruzinski** ruota intorno alla necessità per la ricerca storica di superare, in un mondo globalizzato, la visione ancora fortemente eurocentrica che essa tende ad offrire. Si tratta, secondo l’autore, di decostruire strutture storiografiche in cui ancora prevalgono categorie interpretative europee per offrire letture che facciano interagire il locale con il globale. Un tale approccio *darebbe nuovo ossigeno ad una didattica della storia costretta a misurarsi*, nelle odierne classi multietniche, *con patrimoni introdotti e patrimoni ereditati, un modo per evitare derive identitarie e ricostruire la complessità del passato in un’ottica maggiormente inclusiva*.

David Bidussa si concentra nel suo intervento sulla crisi del ruolo degli storici nella interpretazione e nella ricostruzione storica del tempo presente, tenendo in sottofondo un secondo tema relativo alla storia come oggetto di falsificazione. La costruzione del racconto storico sembra aver perso la sua capacità di lavorare sulla critica al “senso comune” per proporre una diversa e più informata ricostruzione del nostro tempo presente.

Antonio Brusa introduce una interessante riflessione sul termine “alfabetizzazione storica” da intendere come quell’insieme di capacità che mette in grado un individuo di avvicinarsi ad un testo storico, di comprenderlo, di sapere in che modo è stato costruito e infine di utilizzarlo eventualmente per comprendere aspetti della società presente. L’alfabetizzazione storica, dunque, è strettamente collegata con l’attivazione di capacità di pensare storicamente e con la formazione di una corretta coscienza storica.

Charles Heimberg propone il tema del rapporto tra passato e presente nella trasmissione della storia e delle memorie, troppo rapidamente riassunto nell’idea di non ripetere gli errori del passato. La questione delle finalità della storia e del suo insegnamento è invece una questione complessa, che

suggerisce risposte secondo concezioni molto diverse. L'autore si sofferma in particolare sugli obiettivi che possono essere considerati scientifici e critici, che si basano sull'epistemologia della disciplina e mirano a sviluppare una comprensione del mondo sociale e una capacità di giudizio critico. Questa categoria di obiettivi è, a suo avviso, la più importante perché porta alla possibilità di un'emancipazione attraverso i saperi. Per evitare che l'insegnamento della storia nelle scuole si trasformi in ingiunzioni prescrittive, che allontanerebbero da qualsiasi possibilità di costruire un'intelligibilità del passato e del presente, è necessario che le storiche e gli storici si preoccupino della trasmissione della loro disciplina nelle scuole, così come è essenziale che le insegnanti e gli insegnanti di storia restino in contatto con la scienza storica e i suoi sviluppi per tenerne conto nella loro pratica.

Il crescente interesse per il racconto storico al di fuori della scuola si manifesta nelle forme spesso caotiche ma seducenti dei diversi usi della storia, dalla produzione cinematografica e televisiva all'intrattenimento ludico. *Ancor più seri si prospettano gli usi pubblici della storia: costruzione e abbattimento di monumenti, istituzione di commemorazioni, richieste di risarcimenti materiali e morali, leggi sulla storia possono essere usati come strategie per la creazione di consenso interno o di gestione delle relazioni internazionali o diventare occasioni per guerre della memoria.* Nel suo intervento **Luigi Cajani** si addentra nell'analisi di questi usi per analizzarne le caratteristiche e gli effetti. Per consentire agli studenti *un approccio analitico e consapevole occorrerà che la scuola ne faccia oggetto di insegnamento.*

Quanto è importante e utile la categoria di genere nello ricerca e nella formazione storica? Se ne occupa **Elisabetta Serafini** partendo dalla considerazione che la storia di genere è valutata marginalmente, non solo nel sistema formativo e nell'insegnamento della storia a scuola, ma anche nella ricerca accademica, essendo ritenuta ancora opzionale da gran parte degli storici. L'autrice nella sua analisi ci porta a riflettere sulla utilità e imprescindibilità di questa categoria e sulla necessità dell'ingresso della storia delle donne e di genere nelle scuole non solo *“per colmare un evidente disallineamento tra conquiste della ricerca e curricoli scolastici”* ma soprattutto per sollecitare e promuovere le pari opportunità. Va anche considerato il modo in cui presentare la storia di genere nell'insegnamento scolastico, non come una storia aggiuntiva e giustapposta ma attraverso una rivisitazione della storia generale, della sua periodizzazione, un diverso utilizzo delle fonti passando anche attraverso un ripensamento della manualistica scolastica.

Un contributo particolare ci arriva da **Valentina Della Gala** che si concentra sulle posizioni e le proposte dello storico ligure Edoardo Grendi per il rinnovamento dell'insegnamento della storia a scuola e in ultima analisi del lavoro di storico. Pur risalendo agli anni '70 del secolo scorso, le argomentazioni dello storico sui fini dell'insegnamento e apprendimento della storia e le critiche al paradigma storicista allora prevalente, non hanno perso forza e mantengono elementi di grande interesse ed attualità.

Jacopo Bassi dà conto nel suo intervento dell'esperienza di una rivista elettronica di storia, *Diacronie*, come il primo passo per dare vita ad una comunità virtuale che ragioni di storia. Il dialogo che una tale esperienza ha offerto non solo ai redattori ma anche agli autori e ai lettori si è rivelato un potente strumento dotato di enormi potenzialità, tanto per la comunicazione scientifica quanto per incentivare l'aspetto divulgativo della conoscenza storica.

Nell'intervento di **Irene Bolzon** e di **Chiara Scarselletti** si riflette sul ruolo dei musei di storia a partire dal recente dibattito sulla public history in Italia e sulle sfide poste dall'educazione alla cittadinanza. Nel dettaglio si racconta l'esperienza pratica di laboratorio svolta presso il MeVe – Memoriale Veneto della Grande Guerra di Montebelluna (TV) – nell'ambito del progetto di educazione civica intitolato “La città che vorrei”.

L'esperienza, basata su un processo di co-creazione dei contenuti del museo al quale hanno partecipato studenti della scuola primaria, è stata impostata su un percorso di educazione alla cittadinanza a partire da ciò che i bambini conoscono: il luogo in cui vivono. I risultati ottenuti enfatizzano la funzione dei musei di storia in quanto spazi privilegiati in cui raccontare il passato e avviare pratiche di public history attraverso modalità capaci di adattarsi ai loro molteplici pubblici.

Per la rubrica *Esperienze* **Paola Palmi** ci descrive un percorso realizzato in una classe prima di scuola primaria nell'epoca della pandemia. Il progetto sviluppato nel corso dell'intero anno scolastico ha avuto come finalità principale la creazione di un contesto esperienziale affettivo, accogliente e altamente socializzante. “Amicizie spaziali”, questo il titolo del progetto, è stato realizzato attraverso un approccio interdisciplinare, orientato a introdurre percorsi di storia, di geografia e di educazione civica. Di particolare rilevanza l'obiettivo raggiunto di avvio del processo di educazione temporale e spaziale legato alle esperienze vissute e alla comprensione del tempo presente.

Gli studenti considerano la storia una disciplina da memorizzare, così come storia dell'arte, geografia, scienze, fisica e altre. Ma è proprio e sempre così? Su questa domanda **Paola Lotti** ci presenta nel suo articolo i risultati di un questionario somministrato a studentesse e studenti di una scuola superiore di Padova che ha dato risultati contrastanti. Convivono nelle risposte degli studenti da una parte, nel lungo periodo, l'interesse per la disciplina, rafforzato da necessità di studio, di vita quotidiana, di comprensione dei processi storici attuali, dall'altra permangono le difficoltà a modificare stereotipi e luoghi comuni, derivate anche dalle modalità di apprendimento scolastico.

Un'esperienza analoga relativa ad una classe V di scuola superiore ci viene raccontata da **Elena Monari** che dopo aver descritto il curricolo di storia proposto ai suoi studenti ci propone i risultati di un elaborato realizzato dalla classe che, attraverso l'analisi di un brano storiografico, doveva argomentare sulla utilità della storia. Le riflessioni degli studenti sembrano smentire il luogo comune dell'inutilità della storia: *studiare la storia restituisce una visione del mondo piena di dettagli e ricca di novità, un modo per imparare a combattere le sempre più ricorrenti distorsioni e false notizie, uno strumento per la costruzione di una identità*. Sono solo alcuni dei pensieri degli studenti sulla storia che possono ridare fiducia ai docenti che la insegnano.

Nell'ultimo contributo di esperienze **Maria Chiara Di Pofi**, prendendo spunto dalla sua tesi di dottorato, si sofferma in particolare sull'analisi relativa agli atteggiamenti degli studenti nei confronti della storia, realizzata attraverso un questionario. Anche in questo caso i risultati sembrano essere incoraggianti. La concezione che emerge è quella di una disciplina che offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri e di riflettere non solo su eventi, fatti e processi del passato, ma anche del presente.

Nella rubrica *Lecture* segnaliamo cinque libri che permettono di approfondire la riflessione sulla utilità e inutilità della storia. Adriano Prosperi, *Un tempo senza storia* (a cura di **Vincenzo Guanci**); Carlo Greppi, *La storia ci salverà* (a cura di **Enrica Dondero**); Gruzinski S., *La macchina del tempo*

(a cura di **Giulio Ghidotti**); Flores M., *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia* (a cura di **Ernesto Perillo**); Scipione Guarracino, *Senza storia. Ricominciamo da uno* (a cura di **Giuseppe Di Tonto**)

Le *Spigolature* (a cura di **Ernesto Perillo**) sono dedicate a Marc Bloch riportando l'introduzione al testo *Apologia della storia o Mestiere dello storico*, più volte citato in alcuni articoli di questo numero.

La *Controcopertina* infine è dedicata ad una citazione di Walter Benjamin, che si richiama ad un quadro di Paul Klee *Angelus Novus*, contenuta nelle sue *Tesi sulla filosofia della storia* del 1940.

Buona lettura!

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA REDAZIONE

La redazione del *Bollettino di Clio (Nuova serie)* è costituita da Ivo Mattozzi (Direttore responsabile), Saura Rabuiti (Coordinamento redazionale), Giuseppe Di Tonto, Enrica Dondero, Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo



bollettino@clio92.it

DIECI DOMANDE SULL'UTILITÀ DELLA STORIA

INTERVISTA A SCIPIONE GUARRACINO

Università di Firenze

A cura di

Ivo Mattozzi (*Associazione Clio '92*)

Caro Scipione, è un piacere e un onore dialogare con te a proposito della questione: “a che serve la storia?” Ed è l’occasione per ringraziarti dei contributi che hai dato allo sviluppo delle riflessioni sulla storia insegnata e sulla sua didattica. Il libro che tu scrivesti con Dario Ragazzini 40 anni fa (L’insegnamento della storia. Operazioni storiografiche e operazioni didattiche) è stato il primo a stabilire il rapporto tra storiografia e insegnamento. Ad esso sono seguiti tanti altri contributi tuoi e di altri studiosi di didattica della storia e tale letteratura ha anche ispirato le Indicazioni per il curriculum e le Linee Guida per gli Istituti tecnici. Le raccomandazioni relative alle conoscenze e alle pratiche didattiche non sono state il lievito di nuovi comportamenti didattici da parte della maggioranza degli insegnanti, specie nella scuola secondaria. Così registriamo ancora che la storia è insegnata male in gran parte dei casi e non ha molto senso per gli studenti. Perciò, rispondere a domande circa il modo in cui la storia possa risultare utile può prospettare ancora una volta un orizzonte di senso all’insegnamento della storia e richiamare gli insegnanti alle loro responsabilità sia nell’insegnamento universitario sia in quello scolastico. Inoltre, secondo parecchi accademici, la storia è in

crisi profonda nel mondo attuale a differenza di altri periodi in cui la storia era imperialistica rispetto ad altre scienze sociali. Nel tuo ultimo libro (Senza storia. Ricominciamo da uno, Biblioteca Clueb, Bologna 2021) c’è un capitolo dedicato a “Perché la storia” e vi ragioni su temi ineludibili come l’utilità della storia, il rapporto tra storia e vita, la comprensione del presente grazie alle lezioni del passato.

Ti propongo di intrecciare le riflessioni e le risposte dedicate alla storia intesa come storiografia e alla storia insegnata o da insegnare

- 1. Cominciamo col rilevare che si può vivere sia individualmente sia socialmente senza un sapere storico a disposizione. Fino all’800 ci sono state società che hanno vissuto ed hanno fatto storie effettive ed hanno elaborato civiltà senza giovare della conoscenza della storia. Ci sono stati periodi in cui la storia ha avuto molto prestigio, ma le società hanno prodotto disastri come le guerre coloniali, le guerre mondiali ecc. Insomma, la produzione storiografica non ha salvato l’umanità da storie effettive disastrose. La maggioranza degli individui non affida alla conoscenza della storia le proprie scelte di vita sociale*

e politica. Dunque, si può vivere senza storia, ma allora dobbiamo dimostrare che conoscere il mondo storicamente o apprendere singole conoscenze può giovare a essere meglio attrezzati per vivere da soggetti attivi nelle storie che stiamo vivendo.

S. Guarracino. Non c'è dubbio che una società che vive senza consapevolezza e preoccupazioni storiche non è necessariamente una società primitiva e barbara, ma al contrario è facile trovare casi in cui appare ugualmente in grado di farsi produttrice di civiltà e cultura. D'altra parte è vero che il possesso di una buona attrezzatura storica non è un antidoto per disastri di ogni genere. Queste prese d'atto hanno però bisogno di qualche precisazione. Tutti e due i casi, pur ovviamente fra loro diversissimi, convergono verso un punto. Si può vivere senza storia ma difficilmente si è privi di una immagine del passato; questa si forma in ogni caso e in mancanza di storia sarà il mito a imporsi. Peraltro anche nelle società che sembrano riservare un gran posto alla storia il mito è ben presente tutte le volte che la storia si mette al servizio di tradizioni inventate, come diceva Eric J. Hobsbawm, di miti dinastici, nazionalisti, imperialisti, classisti, razzisti e altro ancora. I miti relativi a un lontanissimo passato possono, come a volte quelli greci, contenere verità profonde e oscure, ma non è la stessa cosa quando si riferiscono a poco più di ieri e ci parlano dei treni che viaggiavano in orario o del colonialismo che ha portato la civiltà tra i popoli arretrati.

La conoscenza storica, quando non si è messa al servizio della "boria delle nazioni", ha espletato nella realtà e non solo nella mente dei teorici una grande funzione sociale positiva e ha insegnato, con le parole più elementari, a vivere meglio. Va detto però che di acquisti per l'eternità non se ne trovano tanto facilmente. Ma come acquisti relativi, sempre soggetti a

disperdersi, qualcosa si può trovare. Guerre di religione in Occidente non se ne sono viste più dopo il 1648. La guerra contro il fascismo è stata vinta, la guerra fredda è finita senza diventare guerra calda. I litigiosi stati europei non sono più stati in guerra fra di loro dopo il 1945. Il colonialismo diretto è stato abbandonato da tutti ed è un'esperienza che tutti si guardano bene dal ripetere. Militarismo e totalitarismo sono pure diventate cose da cui guardarsi bene, anche se varie forme di autoritarismo rispuntano sempre ovunque. Il nazionalismo ha avuto in Europa un'eclisse lunga dopo il 1945 e se torna è in una veste molto diversa, non più aggressiva ma come sovranismo che non vuole essere toccato da ciò che viene da fuori dei suoi confini, sia l'integrazione europea o l'immigrazione. Ma a proposito del passato ammonitore tutte le volte che si dice "mai più" è facile mostrare che sfortunatamente quel "mai più" è solo finzione o consolazione. Una tendenza della storia verso il meglio non c'è, anzi nel passato si trovano esperienze e momenti migliori di quelli che stiamo vivendo.

2. *Si dice banalmente "a che serve la storia?" come se fosse la disciplina, qualunque siano le conoscenze e qualunque sia il modo di comunicarle e di insegnarle, a fare un buon servizio. O come se tutte le conoscenze prodotte dagli storici fossero ugualmente valide. Non ti pare che sia necessario distinguere tra conoscenze valide e conoscenze inutili o dannose come quelle nazionalistiche? Quale storia? Quali conoscenze possono corrispondere alle esigenze della formazione storica?*

S. Guarracino. Perché qualcosa serva, come attrezzo pratico e, nel caso della storia, come attrezzo mentale e concettuale, occorre sentirne il bisogno. Le società che non riescono a pensare niente di diverso dal loro presente e che sono convinte che tutto è sempre stato com'è o che perfino tutto va bene com'è non

hanno bisogno di storia. Da cosa sorge il bisogno di storia? Come farlo comparire in particolare nelle nuove generazioni? Con la storia mitica, quella che produce un passato sempre glorioso di cui andare fieri o da riportare in vita, le cose sono facili. Per il resto occorre abituarsi e abituare a guardare e ascoltare, a sentire disagio o turbamento di fronte ai segni del passato più o meno recente, ad apprezzare come effettive e faticose conquiste cose che sembrano invece esistere da sé, a porre le domande che costituiscono la capacità di possedere il senso storico come una sorta di sesto senso supplementare. Come si diventa obbedienti esecutori di crimini politici? Credo davvero che non potrei essere coinvolto in una ondata di fanatismo come quelle che in fondo risalgono ad appena ieri? Fino a che punto può spingersi l'indifferenza? Che differenza c'è fra un paese libero e uno non libero? Cosa fa la libertà di un paese? Come e perché un paese ha perso o acquistato la libertà?

3. *Non si è in genere pensato che sia il metodo storico che serve. Si è pensato che il metodo sia riservato agli specialisti, si è pensato che ci sia un campo a cui applicarlo, quello del passato che non ha più niente a che fare col presente. Non si è pensato che chi vive nel presente sta facendo storie e vive in un universo di processi storici. E perciò chi le vive da soggetto attivo o da comparsa può avere vantaggio nel sapere come occorre pensare le tracce, la produzione delle informazioni e la loro organizzazione. Il metodo storico deve essere un monopolio degli storici o è un metodo che devono applicare tanti altri professionisti? E se sono costretti ad applicarlo anche non storici di professione non dovrebbe essere insegnato lungo tutta la vita scolastica e poi nei percorsi universitari?*

S. Guarracino. Da una storia scientifica, nel senso in cui la storia si dice legittimamente scientifica, mi devo aspettare una uguale attenzione ai fatti e ai processi che vengono ricostruiti e spiegati e ai metodi che vengono adoperati per giungere a tali ricostruzioni, si tratti dell'impiego dei documenti e delle testimonianze oppure di apparati concettuali e teorici più o meno complessi. Una buona divulgazione è già un po' meno tenuta a rendere conto di tutti gli aspetti del metodo storico e può accettare una maggiore limitazione ai risultati finali. Nel caso della storia insegnata ci sono buoni motivi per pensare che, se pure suo compito non è addestrare alla ricerca e formare ricercatori di professione, la conoscenza non può andare separata dalla pratica del buon metodo, dal senso critico, dalla capacità di distinguere il vero dal falso

Una storia senza metodo vale poco anche se dovesse essere una storia vera. La storia che serve è qualcosa di più della storia vera, è quella accompagnata di volta in volta dal dubbio che “questa storia che mi stai raccontando non è credibile”, dalla convinzione che “questo documento è certamente affidabile”, dal giudizio che “questi fatti sono realmente accaduti e secondo questa successione”, dall'ammissione che “su questi fatti non ne sappiamo abbastanza e forse non ne sapremo mai di più”. La storia bene insegnata diventa così una applicazione particolare dell'attitudine al senso critico, come è augurabile che si applichi anche su ciò che sta ora accadendo intorno a noi. In fondo tutte le scienze o le cose insegnate convergono verso il primato del buon metodo. Queste affermazioni sono vere non perché derivano da una autorità ma perché sono state ottenute con queste procedure che chiunque può rimettere alla prova.

4. *Sei stato d'accordo con Piero Bevilacqua che “la storia non si fonda sulla categoria*

dell'utile ma su quella del diverso.” Hai scritto: “Ciò che mi sento di ricavare da tale assunto è che il passato, specie (ma non solo) quando è solo scarsamente o in nessun modo radice del presente, va studiato per se stesso e non in rapporto al presente e ai suoi problemi. Ad un certo punto si sappia procedere oltre la piattaforma del presente e comprendere come si formarono, funzionavano e si trasformarono i sistemi sociali e le culture del passato, e nient'altro”. Ma come insegnarle per esaltare il potere formativo di conoscenze storiche che non hanno a che fare col presente?

S. Guarracino. Il bel libro di Bevilacqua cui ti riferisci (e che suscitò le mie riflessioni in un articolo intitolato *Sopravvivrà la storia al XXI secolo?*) è *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, pubblicato nel 1997. Bevilacqua osservò in particolare che «alla troppo astuta domanda "a che serve la storia?" si può solo rispondere che essa è, per fortuna, la più inutile delle discipline scolastiche», almeno nel senso di una utilità pratica immediatamente spendibile. Un altro punto importante toccato era l'idea che la storia è tutta contemporanea perché tutte le domande poste al passato derivano dalla collocazione nel proprio presente, che naturalmente muta, fa mutare quelle domande e fa sì che non esista mai una storia definitiva. Il primato del punto di vista del presente mi sembra però o tautologico o non del tutto vero se va inteso come se il presente portasse con sé tutto il passato, secondo la convinzione storicista che di ogni fenomeno umano si può dare solo una trattazione e una spiegazione storica. Di ogni presente e in particolare del nostro presente non si può dire che sia il riassunto, il portato, il condensato, di tutto il nostro passato e meno che mai di tutti i passati. Esistono dei passati che continuano a vivere nel presente, che lo condizionano e ce ne

rendono quasi prigionieri, lo determinano o almeno lo spiegano; con la storia però si spiega molto, ma non si spiega, e meno ancora si giustifica, tutto. Vi sono anche dei passati che non hanno nessun rapporto con il presente, altri che hanno un rapporto molto esile, altri ancora il cui rapporto si è affievolito con il tempo e magari è stato mitizzato abusivamente. È facile trovare esempi. Perciò ci devono essere altri motivi, al di là della diretta rilevanza, che fanno sorgere la conoscenza della storia come un bisogno da appagare o un dovere da adempiere. Uno è certamente il confronto con il diverso, anche se è vero che la misura del diverso si scopre pur sempre in rapporto a noi per come siamo. Il nostro passato (per non parlare di altri passati che restano per noi ancor più lontani) era e continuamente si riscopre davvero diverso, nelle idee (come quelle di libertà, uguaglianza, senso della natura, economia, politica) e nei comportamenti effettivi.

A proposito del rischio di diventare “inutile” nel quale la storia sta incorrendo vorrei anche introdurre una considerazione di tutt'altro genere. Non c'è dubbio che la conoscenza storica ha attraversato fra gli anni Settanta e i primi anni Novanta del secolo scorso un periodo di grande fortuna, testimoniato in sede di formazione scolastica dalla intensità delle discussioni in materia di pratiche didattiche e dalla buona diffusione di nuovi manuali molto più impegnativi di quelli in uso nei decenni precedenti. La crisi della storia ha avuto poi molte spiegazioni (già ne parlava Bevilacqua nel suo libro), una delle quali è il venir meno di tutte le coordinate che rendevano compartecipi delle vicende del XX secolo insieme a quelle di almeno il secolo precedente. Quelle coordinate diventano sempre più estranee alle generazioni nate dopo il 1980 e il 1990. Per non cadere in un pessimismo inconcludente si può avanzare un'ipotesi, pur consapevole che non ci sono ancora le condizioni per passare a una buona

rifondazione della storia. Prima che i “figli del XXI secolo” sentano quella del XX come una “nostra storia” e non una storia “vostra” lontana ed estranea occorre almeno portarli a pensare storicamente, con nuove adeguate domande, quanto del nuovo secolo è già accaduto e che è ormai abbastanza. Cosa ha storicamente condotto gli ecosistemi a essere minacciati? Cosa produce i movimenti migratori? Perché le diseguaglianze si vanno ampliando in misura che non ha paragoni nel secolo precedente? Verso quale assetto del sistema internazionale sta andando il mondo dopo che quella nata nel 1945 è venuta meno? Cosa sta accadendo alla demografia dei popoli, al lavoro, alla condizione delle donne?

5. *Però, far pensare il mondo come storicamente generato è una delle prerogative della conoscenza storica. Quali sono le conoscenze che meglio possano adempiere alla funzione di rivelare come i fatti del passato hanno generato caratteristiche che sono presenti nel mondo attuale?*

S. Guarracino. In passato credo di aver ecceduto un po' nel pensare che la storia aveva per compito primario di spiegare il funzionamento dei sistemi sociali. Così ho a lungo privilegiato le scienze sociali, non quelle quasi senza tempo ma quelle con una determinazione storica, a partire dalla geografia storica e poi proseguendo con l'economia storica o con la demografia storica, che sono qualcosa di più complicato della storia economica o della storia di una popolazione. Non so come hanno fatto a sopportarmi i miei studenti con quelle lezioni fatte molto di modelli, grafici e tabelle e con scarsa presenza di racconti. Col tempo ho abbandonato le intemperanze e ho trovato una più ragionevole proporzione. Al passato storico ci si può rivolgere per tre vie che sono

complementari. Per prima c'è quella già detta che fa scoprire un modo di funzionare e fa rimarcare la diversità fra il passato e il presente. Al polo esattamente opposto c'è la rappresentazione monumentale e turistica del Mondo antico o del Medioevo (per usare le formule abituali), con i suoi eventi e personaggi esemplari, che persiste nonostante la lontananza nel tempo e pur essendo più o meno immaginaria e della cui tenacia bisogna tener conto. In certo modo nel mezzo dobbiamo lasciare il dovuto spazio alle condizioni che di volta in volta preesistevano ad ogni mutamento avvenuto nella realtà storica. I passaggi epocali, quelli che comportano il passaggio da una lunga durata all'altra, sono quelli che meritano la maggiore attenzione, in termini di storia della cultura materiale, di storia delle mentalità, di comparsa di nuovi popoli. Ogni passaggio del genere comporta l'eclisse dell'epoca precedente ma allo stesso tempo invita a capire le ragioni della sua capacità di durare e le ragioni della sua sopravvenuta fragilità. Proprio con la loro morte le civiltà danno i più profondi insegnamenti. Storia e civiltà del passato, storia e civiltà passata: in questa coppia si trovano buoni motivi per non limitarsi alla conoscenza di quanto è avvenuto appena ieri. Per quanto sia passata una storia conquista una forte resistenza a cadere nell'oblio; vi si trovano segni di umanità più che storici, ma possibilmente la si studierà *juxta propria principia*. Una storia del presente rivela invece la presenza effettiva di qualche traccia di quella del passato, come il regionalismo politico italiano, il sistema pluricentrico degli stati europei, le forme della produzione culturale.

6. *La questione dell'evento. La storia degli eventi è stata ostracizzata o ridotta al rango di conoscenze superficiali rispetto alla storia di permanenze o di processi di lunga durata da parte di Braudel.*

Possiamo seguitare a condannarla come conoscenza di poco conto? Per quanto riguarda gli eventi che non sono minuziosamente ricostruibili ha ragione Braudel. Ma ci sono eventi che possono essere ricostruiti passo passo. Grazie alla loro conoscenza si possono capire le responsabilità di personaggi implicati, di collettività come i partiti, di soggetti istituzionali, di individui. Tale conoscenza può essere utile per ragionare sulle storie in corso. In che modo la conoscenza di eventi specie della storia contemporanea può essere insegnata per renderla utile?

S. Guarracino. La storia considerata come un racconto avvincente centrato intorno ai grandi eventi, che si risolvono spesso in quanto accade in una giornata o in poche ore, è stata giustamente vista con sospetto dagli studiosi del XX secolo. Mi sembra che nella storia si possano scorgere due elementi costituenti: le strutture con i loro processi di lunga durata e le grandi trasformazioni. Va riconosciuto che la lunga durata espone alla fascinazione della storia quasi immobile, nella quale domina la ripetizione e non succede niente di nuovo. Innegabilmente vi sono però anche le grandi trasformazioni, che dimostrano che non è proprio vero che nella lunga durata non succede niente; ma l'esito più frequente è cedere all'idea che le trasformazioni sono prodotte da un breve evento drammatico. È vero però che questo evento a volte non è mai accaduto come si racconta e a volte non aveva o non poteva avere tutta l'importanza fondante che gli viene attribuita. Questo vale per l'affissione delle Tesi di Martin Lutero, per la presa della Bastiglia (non vi erano più da tempo prigionieri politici) o del Palazzo d'Inverno (un fortunato colpo di stato), per i colpi di pistola di Sarajevo. A proposito di quest'ultimo evento, è stato spesso notato che esso doveva ragionevolmente dar luogo a una breve guerra locale che avrebbe avuto anche

meno importanza delle due Guerre Balcaniche del 1912 e 1913.

Un evento si collega con le grandi trasformazioni lungo due percorsi. Il primo è che sull'evento influiscono scelte e decisioni che in ultima analisi sono di istituzioni e anche solo di individui. Il secondo è che quelle decisioni si vanno a integrare con trasformazioni già in atto di cui non si era del tutto consapevoli. Le condizioni della guerra erano cambiate e il conflitto per la Serbia non si risolse in una breve campagna come era successo nel 1870. Ugualmente la condanna delle Tesi di Lutero non si risolse in una disputa dottrinaia come era successo altre volte in passato. La sequenza degli eventi e delle decisioni che intorno ad essi vengono prese mostra tutto il suo peso quando fa da acceleratore di ciò che il lungo periodo aveva già preparato per suo conto.

7. *Se la storia è, per dirla in due parole e parafrasando Bloch, un racconto sensato sugli uomini e le donne nel tempo, come costruire questo senso a scuola con studentesse e studenti? In questo quadro, la storia digitale quali vantaggi e quali limiti presenta?*

S. Guarracino. A proposito della storia digitale, si può dire che è assai opportuno dare istruzioni agli studenti su come usare nel modo migliore la connessione al web per ottenere semplici informazioni, utili come ingredienti di un giudizio sensato. Un passo ulteriore è costituito dalla ricerca motivata, e non casuale, di documenti, scritti o indirizzati a sollecitare la vista e l'ascolto, che ampliano il repertorio di quelli già presenti nei manuali a stampa. Ricerca motivata vuol dire che offre una risposta a domande precedentemente formulate. Certo non esistono spesso domande "cruciali" (nel senso dei fortunati esperimenti di Francis Bacon), ma si possono quanto meno costruire spiegazioni e giudizi non

ideologici. Vi è poi un terzo livello, quello delle simulazioni storiche di eventi celebri, che sono esposte al rischio micidiale di risolversi in intrattenimento, un po' come accade con i film (o peggio con gli sceneggiati televisivi) cosiddetti "storici", oppure di far svanire la differenza fra storia e videogiochi.

8. *Ti sei occupato anche dei rapporti tra cinema e storia, piuttosto fecondi, come si deduce dal sottotitolo del tuo libro "Con gli occhi del cinema. Storia del ventesimo secolo in centouno film". Significa che il cinema, quello "di genere" in particolare, può aiutare a comprendere meglio passato e presente? Il loro rapporto? Con quali modalità è possibile utilizzarlo in un percorso di insegnamento della storia a persone in continua trasformazione dall'infanzia alla piena adolescenza?*

S. Guarracino. Guardando al rapporto fra cinema e storia mi è sembrato di poter distinguere tre aspetti molto diversi. Può il cinema dare un suo contributo alla conoscenza, raggiungendo i requisiti che gli consentono di presentarsi come un capitolo della storiografia? Può il cinema costituire una valida fonte della conoscenza storica? Quanto a queste prime due domande, penso che vada considerato a sé il settore del documentario e del film di montaggio, mentre assumono entrambe un rilievo molto particolare quando ci si limita al cinema detto di finzione. La prima domanda ottiene una risposta positiva solo in rari casi, se non rarissimi, e certo non nel settore dei film in costume. Presupposto per accogliere il secondo aspetto è che il film sia stato girato nei dintorni cronologici della storia narrata, quando dialoghi e contesti possono essere assunti come segno di un momento storico; ancor più sono da valorizzare le immagini (purché il film non sia girato in interni, dove tutto è ricostruito e artificiale) quando mostrano, magari

involontariamente, stati di cose significativi. Ancora più interessante è una terza domanda: la storia (nel senso di *history* non di *story*), a cominciare da quella recentissima o ancora in atto, viene anche pensata per come è stata rappresentato dai film, specie quelli che appartengono ai generi con il loro linguaggio codificato? Questo è certamente vero per alcuni periodi sui quali mi sono ritrovato a vedere o rivedere un gran numero di film, come la rappresentazione della seconda guerra mondiale, con tutti i cambiamenti che ha subito dal 1941 in poi, oppure la guerra fredda e i suoi protagonisti. Mettere a paragone con gli studenti il nemico giapponese rappresentato in *Obiettivo Burma* di Raoul Walsh (1945) e in *Letters from Iwo Jima* di Clint Eastwood (2006) oppure mostrare film come *Uno, due, tre* di Billy Wilder (1961) è certo altamente istruttivo.

9. *Chi ascolta i canali radio e TV nazionali si imbatte frequentemente in trasmissioni che rievocano qualche fatto del passato. Sul web le lezioni sul passato sono a portata di clic e sono offerte in modalità comunicative affascinanti. Si pensi alle innumerevoli conversazioni e lezioni di Alessandro Barbero o a quelle di Andrea Carandini o di Franco Cardini. Insomma, il passato è gettato nel nostro presente e ci sono tanti ascoltatori e spettatori che ne sentono e vedono le ricostruzioni. Ma, dunque, il problema non è che la storia – genericamente intesa – sia in crisi. Il gradimento per le conoscenze storiche ben comunicate è un fatto. Però, sappiamo che la fruizione di esse non assicura la formazione del pensiero storico critico. Ma allora non ti sembra che il punto decisivo sia quello della formazione storica nei corsi di laurea, - specie in quelli che formano i vocati all'insegnamento - e poi nei percorsi curricolari scolastici?*

S. Guarracino. Fruire con soddisfazione delle narrazioni offerte dalla parola di uno storico oppure delle immagini di una ricostruzione virtuale, le une e le altre condizionate dal peculiare linguaggio della televisione e dell'universo digitale, è un buon modo per riscoprire gli eventi del passato. In prima istanza la buona riuscita di queste forme di presentazione delle conoscenze è una prova che il rapporto con la storia non è in crisi (lo stesso vale per la divulgazione scientifica). Va però aggiunto che la condizione dello spettatore rischia di diventare passiva mentre la lezione e la rappresentazione sono fin troppo persuasive. La conoscenza storica affidata alle capacità comunicative della parola e dell'immagine può (non necessariamente deve) risultare manchevole di alcuni elementi essenziali e passare direttamente ai contenuti senza tener conto della natura propria di quella conoscenza; i suoi aspetti astratti, fatti di concetti, ipotesi, modelli, si perdono di fronte al prevalere dello spettacolo, anche senza scendere ai bassi livelli degli sceneggiati televisivi, e la storia attraverso i media finisce per diventare proprio non storica. Funziona meglio se va a integrarsi con una autonoma formazione avvenuta attraverso i diversi momenti dell'insegnamento e dell'addestramento ai metodi.

10. La storia "tradizionale" è ed è stata storia incapace di raccontare le donne, di assumere altri punti di vista oltre a quello maschile, di utilizzare la categoria di genere per ripensare le vicende umane e le identità individuali e collettive: una storia dimezzata, che nella invisibilità del genere ha fondato "la condizione per l'accreditamento del maschile come universale". Come (ri)pensare una storia intera, nella quale le soggettività e i generi siano elementi centrali? Come e cosa insegnare di questa storia intera?

S. Guarracino. La vecchia storia mostrava tutte le sue qualità nel racconto degli eventi politici e militari. Essa era incentrata su pochi grandi personaggi: regnanti, ministri, condottieri, riformatori e qualche volta scopritori e inventori. Si può dire quindi che oltre alle donne era una larga parte dell'umanità a venire esclusa dalla narrazione storica. Se si dà il dovuto spazio agli attori rimasti quasi sempre silenziosi (tranne quando si trattava di eretici o di rivoltosi), constatando che essi appartenevano ad entrambi i sessi, è difficile farli comparire tutti chiamandoli per nome. Non si deve però dimenticare che quei grandi personaggi presenti con il loro nome erano tutti rappresentativi del sesso maschile. O meglio: quasi tutti. La parzialità della vecchia storia (esercitata inoltre solo da uomini) non veniva riscattata per il fatto che in qualche raro caso faceva figurare anche le donne, quando le regole di successione le faceva ascendere al ruolo di regnanti. Eccezione nell'eccezione erano protagoniste come Giovanna d'Arco, che solo uno storico con la sensibilità di Jules Michelet cercava di rappresentare da un punto di vista femminile. Con i pochi grandi personaggi femminili si resta insomma nella stessa logica della "storia tradizionale".

Una significativa uscita verso la storia intera si è compiuta allorché la nuova storia è passata a studiare le condizioni della vita materiale e mentale delle società, ma pur pensando di essere asessuata anch'essa ha privilegiato il punto di vista maschile. Ben per ultima una storia ancora più nuova ha trattato delle condizioni delle donne, nel lavoro, nei rapporti familiari, nella vita religiosa, nella produzione culturale quando sono comparse le donne che leggono e quelle che scrivono. La storia delle donne descrive e spiega le trasformazioni di queste condizioni. È un dato di fatto che essa ha in passato inciso poco sulle vicende della "grande storia" politica; si deve perciò evitare che diventi un capitolo aggiunto

per puro senso del dovere, ma in sostanza marginale e privo di legami con il percorso principale. L'espressione "Donne nella storia" risulta anche più appropriata di "Storia delle donne" se quella presa in considerazione è una storia "à part entière" in un senso ben più forte di quello usato a suo tempo da Lucien Febvre. C'è da augurarsi che nel calore dell'ideologia alla fine non ci si ritrovi con due storie sessuate, fra di loro incomunicabili.

Grazie

Scipione Guarracino ha insegnato metodologia della storia presso la facoltà di Scienze Politiche di Firenze. Ha contribuito dal 1980 all'innovazione nell'insegnamento della storia e si è occupato di storia della storiografia e di storia delle idee.

[Pubblicazioni di Scipione Guarracino](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA "QUARTA DIMENSIONE": LA STORIA COME METODO DELLA COMPLESSITÀ

Fulvio Cammarano

Università di Bologna

Keywords: *Scienze sociali; Fake news; Fonti; Metodo storico; Scuola*

ABSTRACT

La storia è marginalizzata perché occupandosi del passato è ritenuta non funzionale all'idea di trovare soluzioni ai problemi del presente. Per la scuola, dunque, dare più spazio alla storia significa dare strumenti ai cittadini di domani per acquisire attitudini mentali e abilità interpretative in grado di ostacolare il depauperamento cognitivo e metodologico. La storia comunque non è confronto di fantasiose opinioni, ma metodo verificabile e rapporto critico con le fonti.

Parlare del ruolo della storia senza riferirsi al presente sarebbe, al contrario di quanto molti pensano, una contraddizione in termini. “L’incomprensione del presente – scrive Bloch – nasce fatalmente dall’ignoranza del passato. Forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente”¹. La storia è la disciplina del contesto e dunque quando ci riferiamo al prolungato processo di declino del suo ruolo pubblico² dobbiamo, coerentemente, prendere in considerazione l’ambiente politico e sociale in cui tutto ciò avviene. Non si tratta in questo caso della qualità e intensità della ricerca storica, per quanto non manchino le critiche di chi ritiene l’attuale ricerca storica troppo subalterna all’esigenza accademica del “publish or perish” che non permette la progettazione di ricerche di ampio respiro. Il

declino reputazionale dello storico nella sfera della decisione politica delle comunità democratiche, sembra tuttavia avere a che fare più con un cambiamento dei parametri culturali dell’ultimo trentennio. A partire dai prodromi del XXI secolo, avviatosi negli anni ’80 del ‘900 con le grandi narrazioni neoliberiste, si è infatti imposta una cultura del “presentismo” funzionale alla semplificazione dei processi di accelerato smantellamento del sistema sociale sorto nel dopoguerra. Un osservatore attento come l’antropologo Marshall Shalins segnalava, già anni fa, tale condizione come diffusa negli Stati Uniti a partire dai più giovani: “molti studenti della specialistica sono del tutto disinteressati a quello che succede o è successo altrove o in altri tempi. Dicono che dovremmo studiare solo i problemi attuali”³.

¹ M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1981 (1950), p. 34

² Per alcune mie riflessioni sul tema cf. A. Carloti, *Intervista a F. Cammarano. Avete emarginato la Storia*, “La Lettura - Corriere della Sera” 19-6-2016; D.

Armitage, F. Cammarano, *La storia perduta*, “La Lettura - Corriere della Sera”, 31-12-2016; F. Cammarano, *Perché non possiamo rinunciare alla storia*, in “Il Mulino”, 2-2019 (502), pp. 262-268

³ M. Shalins, *Aspettando Foucault, ancora*, Trieste, Asterios, p.24

L'attualizzazione senza storia ha imposto le parole d'ordine che conosciamo bene: semplificare, ridurre, sintetizzare. Si è diffusa in tutti i campi della vita pubblica e privata la pratica del risparmio cognitivo che premia la fuga dalla complessità, facilitando modalità apodittiche di comunicazione, come d'altronde ha dimostrato il prolungato successo planetario di Twitter. Più in generale la semplificazione si presenta anche come attitudine ad un linguaggio "mima-scientifico" con cui consistenti settori di economisti, politologi, sociologi, pedagogisti e altri protagonisti delle "discipline senza tempo" cercano di accreditarsi nella comunicazione pubblica. Sembra infatti sempre più diffusa tra questi studiosi l'esigenza di essere riconosciuti come scienziati, cioè di accreditarsi come soggetti utili alla soluzione dei problemi del presente o quanto meno come intellettuali in grado di fornire pubblicamente norme predittive di comportamenti, sulla base di una semplificazione narrativa che in quanto tale necessita dell'espunzione della effettiva indagine storica dalla propria argomentazione analitica. Quello che si chiede, insomma, è "risolvere" senza passare dal "comprendere".

Sino a 50 anni fa l'emarginazione della storia sarebbe stata una scelta inconcepibile. Sarebbe sufficiente immaginare il livello di qualità e profondità della riflessione intellettuale di Marx, Weber, Mosca, Keynes, Popper, Bobbio, solo per fare pochi nomi, senza il continuo riferimento alla conoscenza storica. Perché oggi questa sembra invece ingombrante? Probabilmente perché la storia è l'unica disciplina che non si lascia semplificare, pena la perdita della sua identità: pur nella pluralità degli approcci e dei temi, nel continuo mutamento dei punti di osservazione e nella consapevolezza della necessità del confronto con le scienze sociali, la storia rimane la disciplina dell'individuale, delle eccedenze che si creano senza posa nell'azione

degli umani nel tempo. Si tratta dunque di due dimensioni, individui e tempo, uniche e irripetibili che non possono essere riprodotte e soprattutto appaiono irriducibili alla formulazione di norme e regolarità. La storia al massimo si cimenta in accostamenti interpretativi, estensioni idealtipiche, ma non ha alcuna possibilità di generalizzare, di proporre "leggi" che possano essere presentate – nell'affollato "mercato" dei processi di neutralizzazione del conflitto - come immediatamente fruibili dal punto di vista della risoluzione dei problemi sociali. Appare dunque evidente come l'emarginazione della storia sia il frutto di una crisi delle grandi narrazioni storicistiche e delle tradizionali filosofie della storia, ma sia soprattutto funzionale alle esigenze di una comunicazione - non solo nell'universo "social" - che, in fuga dalla complessità, non potendo eliminare la storia, la relega ad occasione di intrattenimento, magari travestendola da memoria, fiction, racconto romanizzato.

Siamo dunque di fronte ad un processo politico oltre che culturale che sta inevitabilmente influenzando il mondo dell'informazione (gli storici per potervi accedere debbono essere presentati come politologi o sociologi, adeguarsi ai tempi della comunicazione, evitando di complicare il quadro), ma anche e soprattutto quello dell'istruzione come testimoniano la riduzione delle ore d'insegnamento scolastico della storia, il tentativo di eliminarla dalla prova scritta all'esame di stato, l'ostinato rifiuto di separare la figura del docente di filosofia da quello di storia, l'introduzione nella didattica scolastica dell'ircocervo della geostoria, l'assenza di storici nelle commissioni per il reclutamento di figure professionali in ambiti in cui tale conoscenza è indispensabile, la scomparsa di un gran numero di dottorati di storia a vantaggio di "dottorati calderone", multidisciplinari, in cui si cerca di tenere

insieme discipline diverse senza un focus preciso.

Siamo dunque di fronte ad una marginalizzazione che rispecchia il costante processo di “delegittimazione” della storia, presentata come disciplina antiquaria che si occupa del passato e di conseguenza non funzionale alla decodificazione del presente e pertanto sacrificabile sull’altare dell’utilità pratica rappresentata da discipline “professionalizzanti” o formative come l’inglese, l’informatica, l’educazione stradale, l’educazione sessuale, ecc.

La perdita di rilevanza politica del sapere e del metodo storico facilita inevitabilmente il dilagare della de-contestualizzazione dei problemi del presente in tutti gli ambiti della vita pubblica. All’interno dei processi di parcellizzazione acritica e atemporale prolifera molto più facilmente il fenomeno delle fake news che, per essere tali, non debbono per forza risultare inventate o in malafede. Le “bufale” infatti più che invenzioni sono amplificazioni, riduzioni, alterazioni di idee o eventi prodotte facendo leva su affermazioni, testimonianze e memorie, dirette o ereditate, non verificabili. Alla luce di queste considerazioni si comprende meglio perché parlando di storia non ci riferiamo ad una disciplina tra le altre, ma ad un insostituibile strumento di effettiva educazione civica che oggi deve intendersi soprattutto come educazione alla gestione e alla verifica di quella marea montante di informazioni che dà forma ogni giorno a quella infosfera in cui tutti noi siamo immersi. Per la scuola, dunque, dare più spazio alla storia significa in primo luogo dare forma ad una “palestra” in cui i cittadini di domani possano acquisire attitudini mentali e abilità interpretative ostative ai processi di costruzione e diffusione delle fake news nei suoi diversi e sempre cangianti formati. Si tratta di un problema molto serio anche per la democrazia, soprattutto se pensiamo che tali

processi sono già in atto, talvolta governati da sistemi robotici e algoritmici in grado di produrre notizie e dare informazioni parziali o false, ma credibili. La conoscenza dei linguaggi che mettono in moto gli algoritmi su cui non di rado si basano le decisioni prese dai governi, richiede il rafforzamento di una consapevolezza sociale impensabile senza l’acquisizione di un metodo storico. Chi pensa di poter continuare a colpire ruolo e presenza della storia, a scuola come nella società, deve sapere che sta lavorando ad intaccare una fondamentale dimensione che va al di là dell’istruzione pubblica in quanto è parte decisiva della formazione della cittadinanza consapevole. Se riduciamo la storia a passatempo colto, l’esito inevitabile non sarà solo una popolazione priva di nozioni storiche, ma quello, ben più grave, della perdita del tessuto connettivo civile ed umano (fatto di consapevolezza del significato sociale del tempo, orientamento, identità, distinzione tra fatti e fantasie, separazione tra storia e memoria) senza cui le comunità diventano meri agglomerati di individui incapaci di tenere a bada il potere attraverso virtuose dinamiche critiche e conflittuali. Una scuola che non educa alla profondità temporale, impedisce, sia chiaro, anche il processo di costruzione dell’identità personale che si dà sempre nell’unificazione di passato e futuro con il presente. E in questo viene meno a uno dei suoi compiti fondamentali: formare gli individui per costruire una società dove la relazione tra presente e passato è la naturale premessa ad una cittadinanza consapevole.

Nello specifico la storia oggi, anche fuori dalle aule scolastiche, andrebbe considerata soprattutto come un percorso critico teso all’accertamento dei fatti attraverso fonti verificabili. Ma se descrivere gli eventi, accertandone la veridicità, rimane un compito ineludibile per gli storici (“non si ha il diritto di presentare un’affermazione se non a

condizione che possa essere verificata”⁴), va anche detto che non possono e non debbono nascondersi le complessità del procedimento dell’indagine storiografica.

“I fatti umani sono per definizione fenomeni delicatissimi”, sosteneva Marc Bloch scrivendo parole illuminanti che rinviano direttamente al tema del rapporto tra storia e verità: “non diciamo che il buon storico è senza passioni; ha per lo meno quella di comprendere. Parola, non nascondiamocelo, gravida di difficoltà, ma anche di speranze. Soprattutto carica di amicizia. Persino nell’azione noi giudichiamo troppo. È così comodo gridare: ‘Alla forca!’ Non comprendiamo mai abbastanza. Colui che differisce da noi – straniero, avversario politico – passa quasi necessariamente per un malvagio. Anche per condurre le lotte che si presentano come inevitabili, occorrerebbe un po’ più di intelligenza delle anime; e tanto più per evitarle se si è ancora in tempo. La storia, pur che rinunci alle sue false arie di arcangelo, deve aiutarci a guarire da questo difetto. È una vasta esperienza delle varietà umane, un lungo incontro degli uomini. La vita, al pari della scienza, ha tutto da guadagnare da che questo incontro sia fraterno”⁵.

L’immagine della storia palestra, “incontro degli uomini” tuttavia non deve trarre in inganno. La produzione di storia, intesa come attività storiografica, non è aperta a tutti per il semplice motivo che non si tratta di formulare un’opinione o raccogliere ricordi, aneddoti, libere considerazioni sul passato. Anche se non richiede una patente, la storia, sia essa paludata o “fai da te”, ha un valore solo nella misura in cui si sottopone ai criteri della confutazione e di un “metodo che - come ha magistralmente

ricordato Paolo Prodi - ci insegna a cogliere la dimensione temporale dei fenomeni che vediamo intorno a noi, una quarta dimensione che non si coglie ad occhio nudo e che ha bisogno di particolari tecniche per essere resa visibile. Come è chiaro da decenni la storia non studia il passato, ma ciò che del passato è incorporato nei fenomeni che stanno intorno a noi, si tratti di monumenti storici, di mura medievali, di parole o di concetti. Il punto fondamentale è che lo storico (...) deve scoprire e chiarire i fenomeni nella loro individualità, deve ragionare sull’intreccio concreto tra gli avvenimenti, sul nesso che li lega in un rapporto complesso di cause ed effetti”⁶.

Per questo, come non è possibile improvvisarsi ingegneri che progettano la struttura di un edificio o chimici che preparano una reazione, allo stesso modo non si può scrivere di storia se non adottando un procedimento metodologico indispensabile per garantire a chi seguirà quella narrazione i criteri adottati e verificabili. Senza le fonti (non importa il tipo di fonte che dipende unicamente dalla domanda che rivolgiamo al passato partendo dal presente) e il rapporto critico e persino conflittuale con esse, vicende, memorie e narrazioni rimangono sul terreno della libera fantasia, addirittura potrebbero considerarsi come cronaca di se stesse, di un’epoca che non aspira a perseguire la verità storica, ma si accontenta di una querula e vuota presenza di “sé” in una sempre più affollata torre di Babele, edificata su piattaforme social e programmi televisivi, trasformata in fabbrica della materia prima di informazioni non verificate, pronte a diventare diffuso luogo comune.

⁴ M. Bloch, *Apologia della storia*, cit., p.87

⁵ M. Bloch, *Apologia della storia*, cit., p.42 e 127

⁶ P. Prodi, *Insegnamento e funzione sociale della storia*, Il Mulino, 3/2001

Le prospettive aperte oggi dal calcolo quantistico sembrano ricalcare l'articolato multiverso dell'indagine storica che, proprio come i computer quantistici, deve tener conto della sovrapposizione di multiple condizioni possibili, dei collegamenti nei comportamenti delle "individualità" (particelle, per la fisica) prese in esame, delle interferenze tra lo studioso e l'oggetto studiato. Come sappiamo, non è sulla neutralità che si fonda la storia. Lo storico non è "oggettivo" così come non sono oggettive le domande che pone al passato (da cui, non dimentichiamolo, ogni indagine storica ha origine) e le fonti che utilizza per rispondere, prodotti a loro volta di precise culture e prospettive. "Lo storico è costretto a scegliere. Credere in un duro nocciolo di fatti storici esistenti oggettivamente e indipendentemente dallo storico che li interpreta è un errore assurdo"⁷. Tuttavia è a partire dalla manifestazione esplicitata di "un punto di vista" che la narrazione e le ipotesi dello storico, i suoi criteri di ricerca e interpretazione dei documenti, diventano oggettivabili. Tutto questo, come già sottolineato, non ha nulla a che vedere con le esternazioni, social o meno, né con la libera opinione, la memoria magmatica e

incontrollabile, la narrazione fantasiosa di eventi. Solo il corpo a corpo con le fonti - che avviene sempre all'interno di un preciso contesto sociale e culturale - e un verificabile processo di ricerca, ricostruzione e narrazione, saranno in grado di trasformare l'incontro tra l'umana parzialità dello studioso e il prisma caleidoscopico delle fonti, in storia a tutti gli effetti.

Fulvio Cammarano Insegna Storia Contemporanea presso l'Università di Bologna. Ha studiato ad Oxford (1985-86) e conseguito il dottorato di ricerca all'Università di Torino (1988). Ha insegnato storia italiana e britannica all'Università di Passau (1998). Con Paolo Pombeni ha fondato (1986) e poi diretto (2002-2012) "Ricerche di Storia Politica". Dirige la collana "Quaderni di Storia" (Le Monnier-Mondadori) e fa parte del comitato scientifico della collana "L'Antidoto" (Viella). È direttore del Master di giornalismo dell'Ateneo di Bologna.

[Le pubblicazioni di Fulvio Cammarano](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

⁷ E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 1973 (1966), p. 14

TORNARE A “LEGGERE” LA STORIA. LE SFIDE DEL NOSTRO TEMPO, TRA FATTI E NARRAZIONI

Carlo Greppi

Co-fondatore dell'associazione Deina

Membro del Comitato scientifico dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri

Keywords: *Crisi della storia; narrazione; fact checking; storia pubblica*

ABSTRACT

È possibile contrastare la pulsione alla voracità che contraddistingue la nostra era, raccontando la storia a studenti e pubblico? Si possono applicare dei correttivi alle tendenze in corso? L'articolo propone alcune riflessioni, intrecciate all'esperienza dell'autore, sull'utilità di un'opera di debunking per smascherare le mistificazioni e sulla necessità di costruire un "grande racconto della storia" imbastendo "operazioni a cuore aperto" ad alto tasso narrativo. "Fare storia" significa narrare storie e ragionare costantemente e collettivamente sulla loro fondatezza, nell'ottica di una costruzione di comunità aperte e democratiche.

1. A tutta velocità

In un articolo uscito il 5 dicembre 2019 su “Le Monde”¹ (e poi tradotto da “Internazionale”²) si provava a indagare in superficie quella che appariva evidentemente come una nuova moda: lo “speed watching”, possibile da tempo su You Tube, Vlc, Itunes e Netflix. Tra le polemiche più accese scatenate da questa pratica, scopriamo leggendo il pezzo di Laurent Carpentier, una sottolinea il fatto che la fruizione accelerata distruggerebbe il lavoro creativo dei registi (e degli attori): “Ci abbiamo provato con *House of cards*: a una velocità moltiplicata per 1,25 non ci sono stati problemi, a 1,5 si riesce a seguire, al doppio del normale diventa impossibile”, leggiamo nell'articolo moderatamente critico, mosso

tuttavia da sincera curiosità nei confronti del – fisiologico, umano – cambiamento. Della storia in corso, per così dire.

Dove sta il confine tra una “normale” fruizione di un qualunque testo – inteso in senso esteso – e una fruizione che ne distorce il significato più profondo o che ne impedisce una reale comprensione? Al netto del fatto che ognuno di noi lo “sente” diversamente, esistono delle analisi di fenomeni come questo che possiamo considerare condivise? Nel caso specifico, l'articolo cita Christophe Pallier, che dirige l'équipe di *neuroimaging* dell'università Paris-Saclay, il quale sostiene a proposito della dimensione sonora:

“Il flusso normale è di tre-quattro sillabe al secondo. Ma ci si abitua rapidamente, anche

¹<https://www.lemonde.fr/culture/article/2019/12/04/films-series-livres-et-podcasts-des-internautes-qui-consomment-sans-limitation-de->

[vitesse 6021549 3246.html](https://www.internazionale.it/cultura/2019/12/04/vitesse-6021549-3246.html) (verificato il 5 maggio 2021).

² “Internazionale” n. 1337, 13/19 dicembre 2019.

se all'inizio non capiamo nulla, a dei flussi tre volte superiori. Con l'allenamento si può anche andare oltre”.

La stessa possibilità di fruizione accelerata vale, naturalmente, per gli audiolibri.

Gira la testa a venire a conoscenza del fatto che intorno a noi ci sono persone che guardano film o serie tv o che ascoltano libri a una velocità per molti e molte folle, ma l'articolo si chiude – con un'immagine che per me è illuminante – ricordandoci che in effetti il cinema muto girava a 18 fotogrammi al secondo, e quello parlato passò a 24:

“è proprio per questo che in passato i divi del muto, visti a quella nuova velocità, avevano l'aria di correre mentre camminavano. Eppure nessuno si lamentò”³.

Ultimamente mi è capitato di incrociare diversi video della *belle époque*⁴ rimasterizzati dallo youtuber Guy Jones⁵, che ha aggiunto anche la dimensione sonora, in cui questo effetto distorsivo è stato "corretto", restituendo così momenti di quotidianità "come una macchina del tempo"⁶. A ben vedere la sensazione è in effetti che si accorci, e di molto, la distanza tra quel passato rappresentato dal cinema muto – peraltro oggi "navigabile" a piacimento⁷ e il nostro tempo, sovrapponendo i rispettivi ritmi in una sorta di movimento virtuoso di fisarmonica che ci mostra, ancora una volta, come la storia sia in

estrema sintesi lo "studio dell'essere umano nel tempo", per dirla in scia a Marc Bloch, Lucien Febvre e a tutti gli storici della rivista “Les Annales”, fondata ormai quasi un secolo fa.

Il tentativo di avvicinarci a quel passato più o meno lontano, di sprofondarci dentro mettendo alla prova la nostra capacità di comprenderlo, è intimamente legato al senso di familiarità che – anche per vie tortuose – questo può generare in noi. Dobbiamo, credo, riconoscerci nella "famiglia umana", come auspicava nel 1948 la *Dichiarazione universale dei diritti umani*. E, ragion di più nell'era del *multitasking*, ci vuole tempo e concentrazione.

Credo che questo spunto di partenza possa aiutarci a inquadrare una delle grandi questioni spesso evocate in questi anni di *Onlife*⁸: la "soglia d'attenzione" degli studenti e più in generale del pubblico generalista. La pulsione alla voracità che contraddistingue la nostra era in un bombardamento costante di stimoli è un processo irreversibile? Fino a che punto è auspicabile assecondare le tendenze in corso? Si può immaginare di applicare dei correttivi, per recuperare dei modelli di fruizione che permettano al pubblico delle narrazioni storiche, specialmente se acerbo, di prendersi il tempo necessario per "leggere", in senso stretto e in senso lato?

La mediasfera⁹ ha modificato drasticamente i nostri consumi culturali – proseguendo senza dubbio un trend precedente che aveva predisposto le generazioni "di mezzo" a questa

³ Riporto qui le considerazioni iniziali fatte il 16 gennaio 2020, in un intervento dal titolo *Letteratura e storia: un incontro proficuo*, nel corso del percorso formativo per docenti *I linguaggi della contemporaneità*, organizzato da Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Polo del '900 e Istituto piemontese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea “Giorgio Agosti”.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=NjDclFAFRB4>

⁵

https://www.youtube.com/channel/UCpUBuSn_lo93AMpOSw88afQ

⁶ <https://www.artbooms.com/blog/riprese-parigi-1890-fratelli-lumiere-rimasterizzate>

⁷ <https://www.ilcinemamuto.it/betatest/>

⁸ <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-04093-6>

⁹ Cfr. Enrico Manera, *Wikipedia e altro: la didattica della storia in ambiente digitale*, in AA. VV., *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, Bologna, il Mulino 2018, pp. 235 e sgg.

mutazione – e, ancora più in profondità, quelli dei giovani e dei giovanissimi, sollevando interrogativi e dilemmi sul senso di quello che facciamo scrivendo o commissionando libri di storia, realizzando documentari o podcast, aprendo siti internet, viaggiando nella memoria, provando a immaginare manuali scolastici o interventi e lezioni – dal vivo o in remoto.

Vi propongo dunque alcune riflessioni personali, intrecciandole, come mi è stato chiesto, con la mia esperienza professionale e associativa, le quali si nutrono entrambe – lo si evincerà dagli accenni che farò – di lavori e percorsi collettivi che proverò a restituire in questo contributo.

2. Conoscere la conoscenza

È indubbio che la nostra percezione del mondo si modelli sui nostri “consumi” culturali e viceversa, ed è acclarato che noi stessi – intendo dire anche noi storici, genitori, docenti, educatori – siamo parte di ogni processo di apprendimento. E credo che questo vada dichiarato, per percorrere insieme ai discenti o al pubblico quella strada lastricata di incertezze che è la conoscenza umana, con i suoi inciampi, i suoi passi falsi. Penso che i migliori educatori e intellettuali siano quelli che sanno rispondere, con la massima serenità, “non lo so”; “non ne ho idea”; “non ci ho mai riflettuto su”; “mi informo e poi ti dico cosa ne penso”. D'altra parte Edgar Morin nel suo celebre “manifesto per cambiare l'educazione” intitolato *Insegnare a vivere*, nel quale ci ha invitati a “conoscere la conoscenza, che è sempre traduzione e ricostruzione”, ha scritto:

“bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezza attraverso arcipelaghi di certezza”.

Le parole di Morin ci dicono con trasparenza che una società ha il dovere di “formare adulti più capaci di affrontare il loro destino”:

“è stupefacente – insiste Morin – che l'educazione che mira a comunicare le conoscenze sia cieca rispetto a ciò che è la conoscenza umana, rispetto a ciò che sono i suoi dispositivi, le sue infermità, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore come all'illusione, e non si preoccupi per nulla di far conoscere cosa è conoscere”¹⁰.

È anche in questo recinto problematico che Morin colloca la “crisi multidimensionale” che investe il nostro mondo – e nella quale è ancora coinvolta, come spesso da decenni a questa parte, la materia cui è dedicata questa rivista: la storia.

“Fare storia” significa da un lato narrare storie, e dall'altro ragionare costantemente sulla loro fondatezza, e sulla solidità delle tracce che ci portano a raccontarle. Il reale è una materia opaca, e lo stesso si può dire delle “vite degli altri”, nel passato come nel presente¹¹. Ivan Jablonka ha definito la nostra disciplina, nel suo “manifesto” *La storia è una letteratura contemporanea*, il “cercare di comprendere quello che gli uomini fanno”¹²: la storia è per sua “natura” un'indagine a partire dalle tracce che il passato ha lasciato di sé, una sfida continua che ci costringe a navigare in quell'“oceano di incertezza” evocato da Morin rischiando di affogare “in un oceano di fatti”, come molti storici dell'Ottocento auspicavano

¹⁰ Cfr. Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015 (ed. or. *Enseigner à vivre*, Actes Sud/Play Bac, Paris 2014), pp. 17, 35, 45-7 e 67.

¹¹ Mi permetto di rimandare al mio *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, Utet, Milano 2020, p. 106.

¹² Ivan Jablonka, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Seuil, Paris 2014, pos. 2465-75 dell'ed digitale.

e come raccontava Edward H. Carr nella seconda metà del secolo scorso. E già solo selezionare e ordinare i fatti di quest'altro oceano complementare e speculare al primo, scriveva sempre Carr lavorando alla seconda edizione di *What is history?* (che non avrebbe mai pubblicato) del suo libro

*“comporta necessariamente una forma d’interpretazione. Senza la quale, il passato si trasforma in un guazzabuglio di avvenimenti casuali sconnessi e insignificanti, e diventa impossibile fare storia”*¹³.

“Fare storia”, raccontare la storia e insegnarla significa avere dunque una libertà assoluta, nei limiti che ci pone la documentazione; una libertà assoluta nella prigione che ci siamo costruiti intorno. Questo credo debba essere esplicitato, lo ribadisco, e lo aveva già detto nitidamente Marc Bloch nell'*Apologia della storia o Mestiere di storico*:

*“gli esploratori del passato non sono uomini totalmente liberi”, perché “il passato è il loro tiranno” che “proibisce loro di venire a conoscenza di qualunque cosa su di lui, che egli stesso non abbia acconsentito a lasciar loro conoscere”, e aggiungeva che “ogni libro di storia degno di questo nome” dovrebbe avere un capitolo intitolato “Come posso sapere ciò che mi accingo a dirvi?”*¹⁴.

E questo credo valga anche per la didattica, la public history, la storia pubblica e in generale ogni forma di mediazione e di narrazione del passato.

In particolare, come ho cercato di argomentare nel mio recente *La storia ci*

salverà. Una dichiarazione d'amore, ritengo che "duellare" con la storia sia una strepitosa avventura intellettuale, vissuta nell'interesse costante per il nostro tempo, sapendo che essa si modificherà con noi, che il nostro stesso sguardo – se saremo onesti – vivrà degli scarti, delle svolte imprevedute; che nel nostro percorso di crescita umana e intellettuale la storia cambierà con noi. E allora viene da chiedersi se un giorno osserveremo con altre lenti questi stessi ragionamenti, o li vedremo, semplicemente, a una velocità che ci parrà rallentata. O se riterremo i nostri approcci critici alla complessità in cui siamo immersi superati, retrogradi, anacronistici.

3. La cultura del frammento

Partirei, fatte queste articolate premesse, da una rapida critica alla cultura del frammento. A questo proposito, ricalco le considerazioni di Adriano Prosperi nel suo pamphlet fresco di stampa *Un tempo senza storia*. Nell'esprimere le sue perplessità a proposito di *“come si è allargata la nozione di fonte”* nella quale *“rientrano ormai sogni, immagini, sentimenti e quant'altro”*, l'autore accenna alla questione della produzione editoriale rivolta esplicitamente al mondo della scuola:

“basta sfogliare un manuale scolastico per scoprire che la dura ossatura 'evenemenziale' di fatti, di nomi e di luoghi è assediata graficamente da tante finestre che si aprono accattivanti su paesaggi insoliti e gradevoli da percorrere con la mente”, aggiungendo opportunamente che *“sono finestre che incoraggiano un 'fai da te' tanto*

¹³ Cfr. Edward H. Carr, *Sei lezioni sulla storia* (a cura di R.W. Davies), Einaudi, Torino 2000 (ed. or. *What is History?*, Macmillan, London 1961), pp. 94-116.

¹⁴ Marc Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Armand Colin, Paris 1993 [1 ed. 1949]), pp. 47, 56 e 122.

*stimolante quanto a rischio di evasione*¹⁵. Sebbene verso la conclusione del suo volume agile e al contempo colto, Prospero torni, in verità, a stemperare le sue posizioni iniziali, sostenendo che con l'ingresso delle arti figurative, del cinema e delle fonti orali nel "laboratorio dello storico" è stata scoperta l'"importanza delle rappresentazioni e del loro uso", avendo tuttavia come eredità

*"un ampliarsi del territorio dello storico, ma anche una tendenza a sfumare fino a negarlo il confine tra verità e invenzione, tra storia e romanzo"*¹⁶,

ritengo che la questione cruciale sollevata dalla sua osservazione sulla manualistica scolastica ci porti a differenti conclusioni.

A mio avviso la vera problematicità di una produzione editoriale imperniata intorno alle "finestre", ai "box" e ai "contenuti extra" risiede nel fatto che viene assottigliandosi il grande racconto della storia (il "dettato", in gergo editoriale), che deve essere qui inteso non come resoconto evenemenziale dei grandi processi al livello della storia politico-diplomatica, quanto un sapiente tentativo di intrecciare l'"alto" con il "basso", la "grande storia" con il vissuto quotidiano, le fonti "tradizionali" con quelle emerse negli ultimi decenni in quel "laboratorio" in continuo aggiornamento che è l'officina degli storici.

Solo così, credo, in una sorta di operazione a cuore aperto ad alto tasso narrativo che rivendichi la centralità di un discorso storico problematizzante ma non frammentario sul piano narrativo, si possono condurre due

controffensive, altrettanto ambiziose: da un lato tornare non al "*duro nocciolo di fatti storici*"¹⁷ (à la von Ranke, criticatissimo non a caso da Lucien Febvre e più in generale dagli studiosi della rivista "Les Annales"¹⁸) che naturalmente non esistono indipendentemente dagli storici che li hanno scovati, ricostruiti e interpretati, ma al ventaglio di ricostruzioni e interpretazioni legittime intorno al sapere verificato, e verificabile che indagiamo; dall'altro mostrare maggiore consapevolezza del nostro ruolo di mediatori, di traduttori in senso ampio, e riprendere l'immagine evocativa del "racconto intorno al fuoco", rivendicare cioè la percorribilità e l'efficacia di una ricostruzione appassionata e – si spera – appassionante della storia, respingendo quella pretesa di oggettività che, come illustrò Benjamin, altro non è se non un narcotico¹⁹. Gli avversari impliciti sono le mistificazioni della storia da una parte e l'aura di "noia" che essa spesso porta con sé dall'altra. Naturalmente si può fare valida opera di debunking dotati di una scrittura felice ed efficace, e viceversa si possono raccontare in maniera coinvolgente storie che al contempo contribuiscono a rinsaldare lo stato dell'arte e le acquisizioni della storiografia, ma per esigenze di chiarezza separerò almeno in parte le due questioni, introducendole con le consuete premesse – mi si perdonerà – di *ego-histoire*.

Se da un lato ho l'onore di condurre la prima controffensiva (che si colloca in scia a un fortunato, seppur rapsodico, approccio editoriale non certo inedito²⁰) dirigendo la serie "*Fact Checking: la Storia alla prova dei*

¹⁵ Adriano Prospero, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino 2021, p. 25.

¹⁶ *Ibid.*, p. 113

¹⁷ Cfr. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, cit., pp. 14-15.

¹⁸ Lucien Febvre, *Combat pour l'histoire*, Armand Colin, Paris 1992 (I ed. 1952), pp. 40 e 57.

¹⁹ Faccio mie le considerazioni, alle quali rimando – a proposito della traduzione in senso stretto – di Bruno

Maida in "Racconto, interpretazione, immaginazione. Tradurre la saggistica storica", introduzione al numero monografico (*tradurre la saggistica storica*) di "tradurre. pratiche teorie strumenti", n. 20 primavera 2021.

²⁰ Per citare solo tre volumi ormai classici, è il caso de *Il mito del bravo italiano* di David Bidussa (1994), del fortunatissimo *Italiani brava gente?* di Angelo Del Boca

fatti"²¹ per Editori Laterza – seguita non a caso, a ruota, dalla collana "*l'antidoto*"²² di Viella, diretta da Fulvio Cammarano e inaugurata due mesi dopo, che non ha tuttavia titoli antifrastici – interrogandomi molto sul primo aspetto; dall'altro, oltre alla mia produzione saggistica e di narrativa storica per ragazzi, l'esperienza di organizzatore di viaggi della memoria dal 2009 a oggi – in particolare con l'associazione Deina²³ negli ultimi otto anni – e il lavoro di coordinamento e di redazione di un manuale per il triennio in uscita nel 2022, sempre per Editori Laterza (co-firmato con Caterina Ciccopiedi, Valentina Colombi e Marco Meotto), mi ha portato a riflettere sul secondo.

Tra le due "tenaglie", la fondazione del sito lastoriatutta.org²⁴, un'avventura collettiva di storia pubblica che si avvicina al centinaio di contributi in un anno, nonostante una recente migrazione abbia interrotto le pubblicazioni per un paio di mesi. Le sezioni *Rimozioni*, *Distorsioni* e *Stereotipi* del sito corrispondono alla prima dimensione, quella del *debunking*, nel tentativo di illuminare le ombre presenti nella storia di ogni civiltà – che siano nascoste, ignorate o mascherate con narrazioni di comodo –, di stigmatizzare le deliberate manipolazioni dovute all'uso politico del passato – le menzogne diventate "verità" nel senso comune – e di combattere un senso comune diffuso frutto di condizionamenti e automatismi, seppur contraddistinto da un tratto di involontarietà. Le sezioni *Incroci* – dove la storia incontra altri saperi (scienza,

filosofia, antropologia...) – e *Scorci*, che incarna una tensione verso un modo inedito di raccontare o comunque di portare attenzione su fenomeni poco noti che dia voce a segmenti del nostro passato generalmente lontani dai riflettori, rispondono maggiormente a una *pars construens* che potremmo definire, tenendo insieme vari aspetti, appunto *Costruzioni*.

4. Il ritorno dei "fatti"

Credo che oggi ci sia una seria emergenza nei confronti dell'approccio al sapere umano (storico, ma non solo) che si può tentare di affrontare anche grazie ad agili pamphlet come quelli fin qui pubblicati nella serie "Fact Checking" – il mio *L'antifascismo non serve più a niente; E allora le foibe?* di Eric Gobetti; *Anche i partigiani però...* di Chiara Colombini, *Prima gli italiani! (sì, ma quali?)* di Francesco Filippi e *Il fantastico regno delle Due Sicilie. Breve catalogo delle imposture neoborboniche* di Pino Ippolito Armino – per ribadire un concetto che dovrebbe essere acclarato: esistono le interpretazioni e le opinioni, legittime entrambe purché siano ancorate appunto ai fatti documentati e verificabili²⁵. Credo che la nostra responsabilità maggiore – degli autori e delle autrici, del curatore, dell'editore – sia riuscire a fotografare gli stereotipi persistenti che si agglomerano intorno a frasi come quelle che danno i titoli ai volumi e che scandiscono la loro struttura interna (senza dare insperata visibilità a

(2005) e del volume dal titolo provocatoriamente manicheo *Il cattivo tedesco e il bravo italiano* di Filippo Focardi (2013). Introducendo il saggio, poi di enorme successo, *Mussolini ha fatto anche cose buone. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo* (Bollati Boringhieri, Torino 2019), auguravo anche al suo autore, Francesco Filippi, di diventare a sua volta un "classico", e mi pare che sia stato così: cfr. il mio "La rivincita della realtà", in *Ibid.*, pp. IX-XX.

²¹ <https://www.laterza.it/2021/03/15/fact-checking-la-storia-alla-prova-dei-fatti/>

²²

<https://www.viella.it/catalogo/collana/82?fbclid=IwAR2KzRurvirFLpgM4FrrgqWZwKDGyGFQMxcTPQmTSDXiocplqSLWOr-gucE>

²³ <https://www.deina.it/>

²⁴ www.lastoriatutta.org

²⁵ Mi permetto di rimandare al mio *Si stava meglio quando si stava peggio. 20 luoghi comuni da sfatare*, Chiarelettere, Milano 2021, pp. 13 e sgg.

narrazioni tossiche marginali), per poi riportare quelle visioni semplicistiche al contesto, allo stato dell'arte della ricerca storica, depotenziando discorsivamente quegli stessi grumi argomentativi e fornendo in parallelo dei “manuali di autodifesa” a chi percepiva con disagio la manipolazione diffusa della storia ma non aveva gli strumenti culturali per controbattere – fornendo, in sostanza, nuove sintesi o conoscenze stilizzate, che nell'economia cognitiva spostano l'attenzione su altri aspetti cambiandone il segno²⁶. Questo approccio è in gran parte convergente, come si è accennato, con il lavoro che stiamo cercando di fare con lastoriatutta.org.

Credo che si stia assistendo a un diffuso bisogno, in parte anche “generazionale” – entrambi i progetti, “Fact Checking” e il sito, sono in larga misura partecipati da nati e nate tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta – di ribattere colpo su colpo all'uso pubblico della storia ad alto tasso ideologico che inquina il dibattito contemporaneo. La storia è sempre selezione, ma il nostro tempo è affollato, complice anche la mediasfera, di falsità vere e proprie e di “tesi” interpretative costruite su minuscoli frammenti, *à propos*, estrapolati dal loro contesto.

L'idea di fondo che muove entrambe le esperienze è quella di rivendicare l'importanza della funzione di un sapere scientifico documentato – “alla prova dei fatti” – che non sia un insieme raffazzonato di presunte “contro-verità” da agitare come clave per

finalità per lo più identitarie: cerchiamo di restituire il lavoro incessante della storiografia e di rifuggire le semplificazioni, perché lo studio dell'essere umano nel tempo è innanzitutto educazione alla complessità.

5. Raccontare la realtà (per cambiarla?)

Ho argomentato altrove, in maniera diffusa, l'apparente conflitto tra storia come narrazione e come conoscenza e storia come emozione, e rimando a quelle pagine che rientrano in un volume – sempre *La storia ci salverà* – provocatoriamente sguarnito di date, fatti salvi gli apparati bibliografici finali²⁷. Mi preme qui ricordare, a questo proposito, come uno dei nuclei argomentativi più dirompenti del volume a mio parere indispensabile (quanto a capacità analitica e carica empatica) *Non c'è una fine* di Piotr M. A. Cywiński, direttore del Memoriale e Museo di Auschwitz-Birkenau, sia proprio quello della decostruzione del presunto binomio oppositivo conoscenza-emozione²⁸, come ogni esperienza di insegnamento e di confronto può confermare – i due aspetti si compenetrano al punto che è spesso difficile districarli.

Resta pur vero che, all'interno di una dinamica più complessa nella quale si è imposto il “paradigma vittimario”²⁹ che dall’era del testimone” ha portato a un contagio generalizzato al punto da scatenare una caccia al “patentino” di vittima – “non esistono morti di serie B!”³⁰ – persino tra i

²⁶ Ho argomentato più diffusamente in *Fra impegno e correzioni. Intervista a Carlo Greppi di Giuseppe Sergi*, “L'Indice dei libri del mese”, n. 4 – 2021 (aprile 2021), p. 16.

²⁷ Cfr. il mio *La storia ci salverà*, cit., pp. 101-154 e *passim*.

²⁸ Cfr. Piotr M.A. Cywiński, *Non c'è una fine. Trasmettere la memoria di Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino 2017 (ed. or. *Epitafium*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2012), *passim*.

²⁹ Giovanni De Luna, *La repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Feltrinelli, Milano 2011; Daniele Giglioli, *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*, Nottetempo, Roma 2014.

³⁰ Cfr. il mio *Si stava meglio quando si stava peggio*, cit., pp. 68 e sgg.; e *La storia non è una partita di calcio. Di Predappio, Auschwitz, foibe e altre polemiche*, in “La Nostra Città Futura”, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 21 novembre 2019.

carnefici (l'ha scritto molto nitidamente la semiologa Valentina Pisanty:

*“È triste a dirsi, ma l'efficacia della narrazione 'olocaustica' ne ha, sì, determinato l'egemonia culturale, ma anche la perversa mutazione in paradigma vittimario con cui chiunque può farsi scudo mentre avanza a spalle a spese delle vittime vere”*³¹,

si parla ormai di “dittatura dell'emozione” all'insegna di uno sfrenato individualismo, che pare ostacolare la conoscenza e la costruzione di un (percorso verso il) sapere condiviso. Come ha provocatoriamente sostenuto di recente l'esperta di istituzioni europee e africanista Anne-Cécile Robert nel suo *La strategia dell'emozione*,

“la sfida della democrazia sta tutta nell'emancipazione di individui che conquistano la propria autonomia, costruiscono collettivamente il loro sapere e acquisiscono la consapevolezza di un destino comune”: se la società, immersa in un (altro) “oceano”, quello emotivo, “disimpara a pensare collettivamente”, “perde una dopo l'altra le sue difese immunitarie contro la manipolazione, l'improbabile, la stupidità”.

Ma le ricerche più recenti – insiste Robert –

*“mostrano come i due registri di emozione e ragione si completino a vicenda, vale a dire come sia possibile un'integrazione”*³².

Ancora Jablonka, non a caso citato anche da Luciano Canfora³³, chiudendo la sua *Storia dei nonni che non ho avuto. Uno storico sulle tracce della propria famiglia scomparsa ad Auschwitz*, ci aveva messi in guardia:

*“non ha senso contrapporre scientificità e partecipazione emotiva, eventi esterni e passioni di chi comunica, storia e arte del racconto, perché l'emozione non nasce dal pathos o dall'accumulo dei superlativi: essa scaturisce dalla nostra tensione verso la verità”*³⁴.

Come ha opportunamente rilevato Giuseppe Sergi, che insiste sul rigore che deve sempre muoverci,

*“Il dibattito su quanto sia raggiungibile la 'verità' in storia ha prodotto pagine e pagine, fra gli estremi opposti dello scetticismo decostruzionista e di un positivismo franteso da coloro stessi che lo praticano (come se questo orientamento non consistesse, all'inizio, nella ricerca di leggi della storia, opposto quindi all'illusione che le fonti – pur non sottoposte ad analisi critica – fossero eloquenti di per sé). La posizione più equilibrata è di chi ritiene la storia una scienza sociale del passato in continuo sviluppo, con strumenti di progressiva autocorrezione in una tensione di 'avvicinamento' alla verità”*³⁵.

In qualunque modo vogliamo definire questa “tensione” o questo “avvicinamento” alla realtà dei “fatti” del tempo trascorso, mostrando senza remore il percorso che ci

³¹ Valentina Pisanty, *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Bompiani, Milano 2020, pos. 1112-17 dell'ed. digitale.

³² Anne-Cécile Robert, *La strategia dell'emozione*, Milano, elèuthera 2019 (ed. or. *La stratégie de l'emotion*, Montreal, Lux éditeur, 2018), pp. 149, 155 e 161.

³³ Cfr. Luciano Canfora, *Il presente come storia. Perché il passato ci chiarisce le idee*, Rizzoli, Milano 2018 (I ed. 2014). p. 142.

³⁴ Ivan Jablonka, *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus. Une enquête*, Paris, Seuil, 2012 pos. 5608 dell'ed. digitale.

³⁵ Giuseppe Sergi, *Serietà in tutte le storie*, “L'Indice dei libri del mese”, n. 4 – 2021 (aprile 2021), p. 16.

permette un viaggio nel tempo, le fonti e le narrazioni alle quali ci appoggiamo, gli inciampi e gli errori, penso che sia necessario recuperare un approccio di militanza civile e democratica alla trasmissione del sapere storico, insistere sulla sua “utilità” nella costruzione dei cittadini di oggi e di domani. Continuare a percorrere la strada, mai semplice ma decisiva, della narrazione: raccontare, e raccontare a più persone possibili, guidati dall'onestà intellettuale e da un bagaglio di valori irrinunciabili per costruire comunità aperte, non escludenti. Abbattere sistematicamente, in poche parole, le barriere tra i luoghi di elaborazione e di produzione del sapere e il resto della collettività, abbandonando ogni dannosa ritrosia verso quello che in Italia è chiamato (con accezione neanche troppo velatamente dispregiativa) “divulgare”, in lingua inglese con un più neutro *to spread* – che potremmo tradurre con un “diffondere”.

D'altra parte ancora Bloch, nella “pesante atmosfera morale” in cui iniziò a scrivere per il grande pubblico, febbrilmente, il suo *Apologia della storia*, giudicò duramente se stesso e i suoi colleghi:

“Abbiamo temuto l'antipatia della folla, i sarcasmi degli amici, l'incomprensivo disprezzo dei maestri. Non abbiamo osato essere, sulla piazza pubblica, la voce che grida per prima nel deserto, ma che almeno, qualunque sia il risultato finale, può sempre sostenere di aver gridato la propria fede. Abbiamo preferito rifugiarci nella pavida tranquillità dei nostri laboratori. Possano i nostri figli perdonarci il sangue che ci macchia le mani!”.

³⁶ Marc Bloch, *Che cosa chiedere alla storia?*, Castelvechi, Bologna 2014 (testo della conferenza *Que demander à l'histoire?*, 1937), p. 50.

La matrice del suo manifesto, che può essere letto anche come un testamento intellettuale e che non a caso comincia con il celeberrimo interrogativo “Papà, spiegami allora a che serve la storia”, si può rintracciare in una conferenza tenuta qualche anno prima alla Sorbona intitolata *Che cosa chiedere alla storia?* in cui Bloch aveva sostenuto:

“Certo, la storia ha le sue lezioni. Ma esse non consistono nel dire che questi o quei fattori di ieri, che hanno generato questa o quella conseguenza, avranno oggi il medesimo esito. Bisogna dire, invece, che tali o tal'altri fattori, un tempo, hanno portato a questi risultati; se i fattori si sono modificati, anche le possibilità si modificano”³⁶.

In questa fase di “crisi della storia” in cui da più parti si invita ad ampliare i propri orizzonti e a unire le proprie forze “prima che sia troppo tardi”³⁷, nell'ottica di una difesa non corporativa ma appunto civile e sinceramente sentita della disciplina, della sua funzione pubblica e di chi se ne fa promotore, appare evidente come questa debba tornare a ricoprire un ruolo cruciale nella ridefinizione del senso comune rispetto a quanto si è scritto: la conoscenza umana (del passato), la ricostruzione dei contesti in cui collocare frammenti, fonti, racconti e interpretazioni, e l'insostituibile potenza anche immaginifica delle narrazioni storiche per aiutarci a leggere un mondo sempre più interconnesso, in cui tutti e tutte abbiano pari diritti di cittadinanza. Penso che sia una sfida da cogliere, che ne valga la pena: trasmettere la passione che abbiamo per la ricerca, lo studio e il racconto può essere un veicolo per alzare, chissà, anche la soglia dell'attenzione – anche perché,

³⁷ David Armitage, Jo Guldi, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Donzelli, Roma 2016 (ed. or. *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge 2014), p. 246.

almeno sulla carta, i “giovani” restano ancora lettori forti³⁸.

Permettetemi un ultimo passo indietro, per procedere con accresciuta determinazione. Ad aprile nel 1978, ormai da cinque anni in esilio, il giornalista uruguayano Eduardo Galeano, scappato dal suo paese in seguito al golpe del 1973, aggiunge una postilla al suo libro-denuncia *Le vene aperte dell'America Latina*, volume che sta avendo un'enorme circolazione, nonostante sia vietato in vari paesi del subcontinente, insistendo a sottolineare gli immensi interessi che muovono le classi dominanti e le ingerenze straniere in Sudamerica e ribadendo che se la regione è condannata all'umiliazione e alla povertà la disgrazia “*potrebbe essere il prodotto di una storia fatta dagli uomini e che dagli uomini può essere disfatta*”. Tra le righe, oltre a questa critica senza appello a un modo di intendere lo studio del passato superato già all'epoca, leggiamo una definizione a mio avviso straordinaria della storia che credo debba arrivare al nostro pubblico, e agli studenti:

La venerazione del passato mi è sempre sembrata reazionaria. La destra sceglie il passato perché preferisce i morti; un mondo inerte, un tempo inerte. I potenti, che legittimano i loro privilegi in nome

dell'eredità, coltivano la nostalgia. Si studia la storia come se si visitasse un museo; e questa collezione di mummie è un tranullo. Mentono sia sul passato sia sul presente: mascherano la realtà. L'oppresso è obbligato a far sua una memoria fabbricata dall'oppressore, avulsa dalla realtà, inaridita, sterile. Solo così si rassegnerà a vivere una vita che non è la sua come se fosse l'unica possibile.

[...] Questo libro è una ricerca di chiavi della storia passata che contribuiscano a spiegare il tempo presente, e anch'esso è storia, a partire dal presupposto che la prima condizione per cambiare la realtà è conoscerla³⁹.

Carlo Greppi storico e scrittore, è cofondatore dell'associazione Deina e fa parte del Comitato scientifico dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri, che coordina la rete degli Istituti per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea in Italia. I suoi ultimi saggi sono *L'età dei musci. Breve storia del nostro tempo* (Feltrinelli 2019), *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore* (Utet 2020) e *L'antifascismo non serve più a niente* (Laterza 2020), primo volume della serie a sua cura “Fact Checkin: la Storia alla prova dei fatti”.

[Le pubblicazioni di Carlo Greppi](#)

BIBLIOGRAFIA

AA. VV. (2018), *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia* (saggi di Valentina Colombi, Carlo Greppi, Enrico Manera, Giorgio Olmoti, Renato Roda; Introduzione di Giovanni De Luna), Bologna, il Mulino.

Bidussa David (1994), *Il mito del bravo italiano. Persistenze, caratteri e vizi di un paese antico/moderno, dalle leggi razziali all'Italiano del Duemila*, Milano, Il Saggiatore.

Bloch Marc (2009), *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi (ed. or. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993 [I ed. 1949]).

³⁸ Cfr. il mio *Si stava meglio quando si stava peggio*, cit., pp. 7 e sgg.

³⁹ Eduardo Galeano, *Le vene aperte dell'America Latina*, Sperling & Kupfer, Milano 1997 (ed. or. *Las venas abiertas de América Latina* [1971]), pp. 330-1.

- Bloch Marc (2014), *Che cosa chiedere alla storia?*, Bologna, Castelveccchi (testo della conferenza *Que demander à l'histoire?*, 1937).
- Canfora Luciano (2018), *Il presente come storia. Perché il passato ci chiarisce le idee*, Milano, Rizzoli (I ed. 2014).
- Carr Edward H. (2000), *Sei lezioni sulla storia* (a cura di R.W. Davies), Torino, Einaudi (ed. or. *What is History?*, London, Macmillan, 1961).
- Colombini Chiara (2021), *Anche i partigiani però...*, Bari-Roma, Laterza.
- Cywiński Piotr M. A. (2017), *Non c'è una fine. Trasmettere la memoria di Auschwitz* (traduzione e cura di Carlo Greppi), Torino, Bollati Boringhieri (ed. or. *Epitafium*, Oświęcim, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2012).
- David Armitage, Jo Guldi (2016), *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Roma, Donzelli (ed. or. *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge 2014).
- De Luna Giovanni (2011), *La repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli.
- Del Boca Angelo (2005), *Italiani brava gente? Un mito duro a morire*, Vicenza, Neri Pozza.
- Febvre Lucien (1992), *Combat pour l'histoire*, Paris, Armand Colin (I ed. 1952).
- Filippi Francesco (2019), *Mussolini ha fatto anche cose buone. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Filippi Francesco (2021), *Prima gli italiani! (sì, ma quali?)*, Bari-Roma, Laterza.
- Focardi Filippo (2013), *Il cattivo tedesco e il bravo italiano. La rimozione delle colpe della seconda guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza.
- Galeano Eduardo (1997), *Le vene aperte dell'America Latina*, Milano, Sperling & Kupfer (ed. or. *Las venas abiertas de América Latina* [1971]).
- Giglioli Daniele (2014), *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*, Roma, Nottetempo.
- Gobetti Eric (2021), *E allora le foibe?*, Bari-Roma, Laterza.
- Greppi Carlo (2020), *L'antifascismo non serve più a niente*, Bari-Roma, Laterza.
- Greppi Carlo (2020), *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, Milano, Utet.
- Greppi Carlo (2021), *Si stava meglio quando si stava peggio. 20 luoghi comuni da sfatare*, Milano, Chiarelettere.
- Ippolito Armino Pino (2021), *Il fantastico regno delle Due Sicilie. Breve catalogo delle imposture neoborboniche*, Bari-Roma, Laterza.
- Jablonka Ivan (2013), *Storia dei nonni che non ho avuto*, Milano, Mondadori (ed. or. *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus. Une enquête*, Paris, Seuil 2012).
- Jablonka Ivan (2014), *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil.
- Morin Edgar (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. *Enseigner à vivre*, Paris, Actes Sud/Play Bac, 2014).
- Pisanty Valentina (2020), *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani.
- Prosperi Adriano (2021), *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino, Einaudi.
- Robert, Anne-Cécile (2019), *La strategia dell'emozione*, Milano, elèuthera (ed. or. *La stratégie de l'emotion*, Montreal, Lux éditeur, 2018).

[TORNA ALL'INDICE](#)

QUALE STORIA INSEGNARE NEL 2021?

Serge Gruzinski

École des hautes études en sciences sociales, Parigi

Keyword: *mondo globalizzato, eurocentrismo, occidentalizzazione, locale/globale, globale intérieur*

ABSTRACT

Il mondo globalizzato sfida la ricerca storica affinché sia attenuata la visione eurocentrica. Non si tratta solo di introdurre nuovi attori sulla scena della storia mondiale, ma di decostruire strutture storiografiche ancora dominate da categorie interpretative europee e di cogliere l'interazione fra le prospettive del locale e del globale. Le stesse possono incontrarsi in una didattica della storia rinnovata e attenta a conciliare, nelle odierne classi multietniche, i patrimoni introdotti con quelli ereditati, in modo da evitare derive identitarie e ricostruire la complessità del passato in un'ottica maggiormente inclusiva.

Se si considera che la scuola oggi deve preparare le ragazze e i ragazzi che la frequentano ad affrontare un mondo globalizzato, cioè fornire gli strumenti che permettano loro di circolare, comunicare e lavorare su un pianeta che non è più quello dominato dagli Stati-nazione o diviso dalla Guerra fredda, è necessario ridefinire le sfide della ricerca storica, così come gli obiettivi e i metodi di insegnamento della storia.

Non si tratta di cavalcare le mode o di fornire regole del lavoro dello storico escludendo altre strade, ma piuttosto di proporre una rifocalizzazione, una nuova prospettiva. Questo riorientamento potrebbe portare a riformulare distinti tipi di ricerca abitualmente confinati entro interrogativi, aree disciplinari e geografiche che ne bloccano il rinnovamento.

1. La questione dell'eurocentrismo

I "Subaltern Studies" e i "Cultural Studies" hanno messo sotto processo l'eurocentrismo ed è tempo che una storia concepita e scritta dall'Europa ne prenda atto, si avvalga di queste critiche e di questi suggerimenti per ripensare le sue basi e le sue aspettative. Certamente questi attacchi non sono privi di secondi fini: in particolare quelli che mirano a fornire legittimazione ideologica e sociale alle nuove élite intellettuali, di solito con sede negli Stati Uniti, che stanno cercando di sostituire il loro nuovo discorso egemonico a quello corrente. Nel peggiore dei casi, la condanna dell'etnocentrismo può camuffare una competenza carente nella ricerca - erudizione incompleta e povertà di bibliografie, sempre più spesso monolingue nei paesi anglosassoni - o una reale mancanza di ispirazione e di

volontà di discutere in profondità, in definitiva di rinnovare la conoscenza del passato.

Si può, pertanto, restare sordi a questi attacchi? Cerchiamo di rispondere come storici e non con le polemiche.

In *La Machine à remonter le Temps*, (Fayard, 2017; traduzione italiana: *La macchina del tempo*, Cortina, 2018) ho esplorato l'origine di questo eurocentrismo ripercorrendo il "processo di storicizzazione" delle società del mondo partendo dall'alba dei tempi moderni. A partire dal XVI secolo, gli iberici iniziarono a raccogliere le memorie delle società extraeuropee per scriverne la storia, dotandole di narrazioni costruite su un tempo lineare, orientato e scandito uniformemente dalla successione passato/presente/futuro. Ho esaminato la genesi e le circostanze della comparsa di questo processo sia nel Messico spagnolo (XVI secolo) che nell'India britannica (XVIII secolo), vale a dire tanto nella relazione con l'espansione e la colonizzazione europea, quanto con la cristianizzazione e l'evangelizzazione, sia essa cattolica o protestante. Mettendo in discussione le reazioni che la storicizzazione ha innescato nell'America dei nativi, i suoi effetti contraddittori (definizione/salvaguardia della memoria contemporaneamente alla sottomissione al letto di Procuste delle strutture intellettuali occidentali), ho suggerito approcci finalizzati ad attenuare l'eurocentrismo della visione europea, rendendola vigile e critica nei confronti della stessa e tracciando i contorni di una storia polifonica. Non si tratterebbe più di introdurre semplicemente nuovi attori, finora esclusi - società indigene, meticci, neri, "poor whites"- come si fa generalmente. Si dovrebbe cercare di pensare sistematicamente e globalmente quale potrebbe essere la storia di una società meticcica, sottraendo questo aggettivo dalla sua matrice "culturale" per riferirlo invece a tutte le ibridazioni di qualsiasi tipo, in riferimento

alle lingue, agli ambiti istituzionali e politici, così come alle pratiche economiche, sia dei gruppi sia degli individui, dei generi e dei sessi.

Perché se la deformazione eurocentrica deve essere temuta e decostruita, noi Europei non possiamo rinunciare allo strumento che abbiamo creato, la disciplina storica, con il pretesto delle condizioni della sua nascita (nel bacino del Mediterraneo, nell'Europa occidentale) e delle modalità della sua diffusione nel pianeta (espansione coloniale). Sta a noi distinguere tra un'universalizzazione imposta dai colonialismi e una tensione verso l'universale specifico della nostra disciplina e della nostra storia. Sarebbe tanto più assurdo e pericoloso rinunciare a scrivere la storia del mondo dalla prospettiva europea, quando altri Paesi (la Cina, per non fare nomi) si affrettano già a farlo dal loro territorio e dalla loro potenza recentemente recuperata. In modo inconsapevole, la totale condanna dell'eurocentrismo rischia di aprire la strada a un probabile sinocentrismo, altrettanto temibile. Non sarebbe come passare dalla padella alla brace?

2. La parte di universale

C'è un altro potente motivo per ripensare la storia europea e il suo rapporto con il resto del mondo. Anche se l'Europa si è ritirata all'interno dei suoi confini, ospita giovani popolazioni provenienti da altri continenti, generalmente a seguito della colonizzazione avvenuta in epoca moderna. La loro stessa presenza riaccende il senso dell'universale che una storia dall'Europa deve preservare ed è uno stimolo quotidiano a sviluppare con urgenza un discorso storico che tenga conto dell'insediamento di queste popolazioni e che, considerando i loro molteplici contributi alla memoria, sviluppi un approccio globale.

Si tratta di uno sforzo che aiuterebbe a ridefinire questa parte dell'universale e a selezionare ciò che nel nostro patrimonio europeo può contribuire al bene comune del pianeta: la curiosità per i mondi stranieri, la capacità di confrontarsi intellettualmente con altri spazi, l'utilità dell'osservarsi in altri specchi. Le considerazioni che gli Indiani del Nuovo Mondo hanno ispirato a Michel de Montaigne non solo esortano a una condanna immediata e definitiva dell'imperialismo europeo, ma anche alla valorizzazione dei contributi che le altre società del pianeta sono in grado di fornire alla riflessione europea. La denuncia del domenicano Bartolomé de Las Casas dell'impatto deleterio della colonizzazione portoghese in Africa e della tratta degli schiavi africani sulla schiavitù degli Indiani del Nuovo Mondo offre un altro, ancor più significativo esempio di questo effetto specchio¹. Montaigne e Las Casas rappresentano una storia dell'Europa che non dovrebbe esitare a denunciare le azioni europee, ma senza cadere in una retorica dell'alterità binaria, manichea e convenzionale. È infatti fondamentale andare oltre la semplice cattiva coscienza per fare il grande passo, cioè assumere che l'altro sia irrimediabilmente plurale e che i molteplici specchi che il resto del mondo ci offre ci costringano a metterci al lavoro, a mettere i nostri preconcetti, le nostre categorie, le nostre problematizzazioni e i nostri metodi alla prova di altri sistemi, altre memorie, altri approcci alla realtà e altri modi di descriverli, e quindi altre tradizioni intellettuali. A cominciare, forse, dal voler imparare altre storiografie - opere latinoamericane - solitamente ignorate dai ricercatori europei e statunitensi.

3. Per una storia globale

Come quindi mantenere questo elemento dell'universale, recuperare la costruzione di una memoria europea e non rifiutare di confrontarsi con il nostro XXI secolo? Ho proposto in diversi dei miei lavori la prospettiva di una storia globale che non andrebbe confusa con forme tradizionali, talvolta camuffate da novità editoriali per ragioni più spesso commerciali che scientifiche: vedi le opere che sotto le etichette di "storia universale", "storia mondiale", "storia/mondo" o "storia mondializzata" ingombrano gli scaffali delle nostre librerie.

In primo luogo, la prospettiva globale porta a privilegiare metodologie legate ai diversi processi di mondializzazione che si sono succeduti sul pianeta, il più recente dei quali è partito dal nostro continente europeo nel XVI secolo. Quindi, affrontare la storia della mondializzazione europea in epoca moderna ci spinge a interrogarci su una serie di trasformazioni che, nello stesso tempo in cui modificano la visione di vaste parti del passato europeo, sollevano interrogativi sul nostro presente.

È il caso, in particolare, del processo di **occidentalizzazione**, delle sue origini, dei suoi meccanismi. È iniziato agli albori dei tempi moderni nei possedimenti iberici e ha coinvolto aree strategiche come:

- la conquista del mondo attraverso l'immagine;
- la conquista dei corpi attraverso l'imposizione di un modello familiare e la standardizzazione delle pratiche sessuali;

¹ Gruzinski S. (2017), *La machine à remonter le temps*, Parigi, Fayard (trad. it. *La macchina del tempo*, Milano, Cortina, 2018)

- l'alfabetizzazione delle terre colonizzate e delle campagne europee, la conquista delle lingue del pianeta sulla base del modello europeo, ovvero il processo di grammaticalizzazione che si basa sugli strumenti forniti da dizionari, grammatiche e macchine da stampa;
- l'appropriazione delle memorie europee ed extraeuropee e lo sviluppo della disciplina storica nella sua versione europea;
- il faccia a faccia con l'Oriente e la Cina dagli albori del XVI secolo...

Appare altrettanto cruciale la costruzione delle prime società meticce nel quadro della colonizzazione spagnola e portoghese, analizzando sia le dinamiche di integrazione e omogeneizzazione sia i movimenti di resistenza e ibridazione che vi si sono sviluppati. Si capisce come queste nuove società nate nel XVI e XVII secolo possano fornirci nel XXI secolo uno specchio in cui ritrovare le nostre società europee contemporanee.

4. Locale e globale

Come connettere il locale alle trasformazioni globali che stanno interessando il pianeta? Perché qualsiasi storia globale non può svilupparsi che a partire da una base locale. La dimensione locale è lo spazio in cui evolvono i nostri studenti, quello che ha senso per loro e per coloro che li circondano. Partiamo quindi da queste due categorie: locale e globale. Contrariamente a quanto a volte si immagina, locale e globale non sono spazi a tenuta stagna e neppure spazi. Non sono

posizioni, non sono ordini di grandezza, né sono mai ridotti a rapporti di scala. Sono innanzitutto rappresentazioni, costruite e vissute dagli attori secondo le loro posizioni sociali e politiche, ovvero due prospettive concorrenti che possono, a seconda del contesto e delle circostanze, ignorarsi, armonizzarsi o entrare in conflitto².

La storia globale non si riduce, come talvolta si afferma, alla storia degli imperi. Se non altro perché una mondializzazione non tiene mai conto dei confini politici e territoriali, fa interagire più parti del mondo e opera diversamente a seconda di dove si trova il soggetto storico: è ovvio che una rotta marittima non è un villaggio isolato sulla montagna, ma si può osservare anche - e paradossalmente - che nel XVI secolo una comunità indiana delle Ande evangelizzata dai gesuiti e sfruttata nelle miniere d'argento di Potosí può essere esposta agli effetti della globalizzazione e collegata alle sue manifestazioni come un porto francese sull'Atlantico o una grande città italiana come Genova. Ce n'è abbastanza da scuotere le distinzioni (centro/periferia) e le gerarchie tradizionali, che invece di mettere in relazione questi diversi fenomeni li distinguono e addirittura li frantumano tra discipline - etnostoria, storia coloniale, storia marittima, storia nazionale ... - e aree geografiche - Sud America, Atlantico, Mediterraneo, Nord Italia... -.

Ma andiamo oltre. Ho proposto la nozione di *globale intérieur* per comprendere localmente la presenza e le varie manifestazioni del globale. Il *globale intérieur* non è stabile: il suo contenuto è il risultato di forze esterne e autoctone che si confrontano sul posto, *in situ*, in un momento specifico del

² Per la definizione del "globale intérieur": Gruzinski S. (2021), *Conversation avec un Métis de la Nouvelle-Espagne*, Paris, Fayard

passato. Tali forze sono altrettanto politiche, economiche, religiose, intellettuali e artistiche. Facciamo attenzione al passaggio del termine abusato "culturale" (che offusca la nostra percezione del passato e allo stesso tempo lo rende asettico) preferendo decisamente sottolineare la prevalenza e l'onnipresenza dei rapporti di forza.

Tuttavia, questi ultimi non possono essere ridotti a forme di imposizione e distruzione o a esplosioni di resistenza e rifiuto. Dal *globale intérieur* emergono tanto gli oggetti distanti che finiscono nei musei delle nostre città, quanto gli esseri umani, schiavi poi migranti integrati nella vita locale, quanto le mode "esotiche" che invadono la nostra quotidianità, così come la musica, il cibo, le bevande. È attorno a questo *globale intérieur* che proliferano pratiche di appropriazione e reinterpretazione e sforzi di comprensione (le "cabinets de curiosités", quindi le ricerche etnografiche), ma anche reazioni di razzismo e ripiegamenti etnocentrici. Di conseguenza, è il terreno privilegiato per osservare e analizzare il locale da una prospettiva globale.

Queste indagini, tuttavia, non possono essere eseguite da ricercatori isolati. È riunendo le più diverse competenze e articolandole attorno a questioni prioritarie (e non giustapponendole come facciamo di solito) che siamo in grado di prospettare nuovi interrogativi e nuove metodologie. I musei, come è evidente, possono svolgere un ruolo trainante nello sviluppo di questa prospettiva.

In concreto, un'esperienza condotta nella città francese di Nîmes da insegnanti dell'Accademia di Montpellier ha dimostrato il beneficio che si potrebbe trarre dalle risorse dei musei locali. In quello delle stoffe che racconta la storia della produzione dei tessuti in questa città del sud della Francia, i miei colleghi hanno individuato oggetti che permettono di creare legami inaspettati tra il passato locale e il resto del mondo. Ne darò solo tre esempi.

L'importazione dell'indaco, un colorante blu notte, dal Messico diventa il punto di partenza per una riflessione su:

- la produzione dell'indaco da parte degli indiani del Messico,
- la colonizzazione spagnola in questa regione del mondo,
- i collegamenti commerciali e il traffico marittimo con la città di Nîmes nel XVIII secolo.

La fabbricazione a Nîmes di calze di seta per i ricchi indiani peruviani (*cacicas*) questa volta apre il dossier della creazione di una produzione locale ripensata per un mercato situato dall'altra parte dell'oceano. Nel XIX secolo, la spedizione a New-York dei jeans di Nîmes (Denim) ha ispirato Levi Strauss a realizzare i suoi famosi pantaloni da lavoro. Infine, ancora tra le ricchezze del piccolo museo di Nîmes, un registro dei conti riporta il nome di Voltaire nell'elenco degli azionisti di una società di navi di schiavi di primo piano a Nîmes. Come possiamo vedere, ogni oggetto, ogni collegamento offre agli insegnanti l'opportunità di mettere i loro studenti di fronte a una storia globale che si impone di per sé e che non smette mai di suscitare i loro interrogativi.

5. L'insegnamento

Le pesantezze accademiche, i corporativismi e le routine dell'università, la sua iper-specializzazione difficilmente consentono a questa istituzione di compiere attualmente la svolta necessaria allo sviluppo di una storia globale. È quindi nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria che è essenziale elaborare questa prospettiva, soprattutto perché le popolazioni scolastiche europee sono in parte costituite da studenti provenienti da Africa, Asia, Vicino Oriente, America Latina e Caraibi. Sul suolo europeo, le popolazioni cosiddette "di origine" sono

irreversibilmente mescolate, quindi hanno il diritto di aspettarsi nuovi strumenti per capire cosa sta succedendo e poter prendere in mano questo processo. È la maniera migliore per conciliare i patrimoni introdotti e quelli ereditati, il modo migliore anche per evitare derive identitarie che, a lungo termine, portano alla cancellazione fisica, sociale e intellettuale dei gruppi umani.

Altre esperienze condotte nelle scuole superiori (Roubaix nel nord della Francia) sono state descritte in *L'Histoire pour quoi faire?*³. Vi rinvio al testo, ricordando che non può esistere una formula miracolosa e che una storia globale condotta a Livorno può essere ricca come una storia proposta a Milano o a Venezia, salvo che sarà necessariamente distinta e che ogni volta richiederà uno sforzo di ricerca e di immaginazione storica, una sensibilità alle questioni locali (il ruolo

dell'immigrazione nazionale, poi extraeuropea a Milano) e orizzonti plastici che si adattino al passato e alle peculiarità di ogni regione.

Serge Gruzinky Archivista e paleografo è Direttore emerito della ricerca presso il CNRS e direttore degli studi presso l'École des Hautes Études en Science Sociales. Insegna Storia dell'America iberica coloniale e Storia globale in Francia. Nel 2015 gli è stato conferito il Prix International de l'Histoire, considerato un premio prestigiosissimo per questa disciplina..

[Le pubblicazioni di Serge Gruzinski](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

³ Gruzinski Serge (2015), *L'Histoire pour quoi faire?* Parigi, Fayard (trad. it. Abbiamo ancora bisogno della storia? Milano, Cortina, 2016)

LA FATICA DEL RACCONTO DELLA STORIA IMMEDIATA*

Ci vogliono mille voci per raccontare una sola storia

Erri De Luca**

David Bidussa
Storico

Keywords: *vero, falso, satira, controstoria, critica storica*

ABSTRACT

Siamo di fronte alla crisi del ruolo degli storici nella interpretazione e nella ricostruzione storica del tempo presente. Il testo sostiene che questa sia una conseguenza e non una causa. La costruzione del racconto storico ha perso la sua capacità di lavorare sulla critica al “senso comune”. Condizione che non riguarda solo il racconto della storia. Identica crisi attraversano sia la satira, sia la controinchiesta come capacità di proporre più che il rovesciamento del “senso comune” una diversa e maggiormente informata ricostruzione del nostro tempo presente.

È indubitabile che oggi siamo di fronte a due fatti. Il primo: la società contemporanea appare particolarmente sensibile al tema del “falso” e anche la storia diviene facilmente oggetto di falsificazione [Gazzini M. 2021]. Il secondo: crisi del ruolo degli storici nella interpretazione e nella ricostruzione storica del tempo presente. Qui in gran parte parlerò del secondo aspetto ma terrò di sottofondo anche la rilevanza del primo.

Un «luogo comune» mi sembra sia la percezione di una minaccia all'autorevolezza della narrazione storica dalla «invadenza» di historytellers, dall'offerta di narrazione e

ricostruzione storica su supporti visuali, statici o in movimento, attraverso competenze spesso lontane, se non estranee, al campo della ricerca storica consolidata. Non lo escludo. La mia convinzione è che questa sia una conseguenza e non una causa

Premessa

Quando, a partire dagli anni '70, cinema e televisione si sono presentati sul campo come i luoghi e i codici comunicativi di raccontare storia, gli storici hanno replicato ripensando: i diversi modi di fare ricerca; che cosa fosse una

* Questo testo è la rielaborazione di una conversazione dal titolo “La verità è il risultato di un processo faticoso” tenuta il 19 febbraio 2021 nell'ambito del corso per docenti degli Istituti secondari di I e II grado, dal titolo “Strumenti e fonti online per la didattica della storia” organizzato dall'Istituto Storico della Resistenza e dell'Età Contemporanea della Provincia di Vicenza “Ettore Gallo”. La parte dedicata alla satira e alla controinchiesta è parte del laboratorio di riflessione avviato nel 2020 in Fondazione Giangiacomo Feltrinelli e che nel giugno 2021 darà vita a “Scacco al potere”, una mostra sui linguaggi della satira in Età contemporanea. [Qui](#) un primo profilo complessivo del laboratorio dell'iniziativa.

** De Luca E. 2021, p. 54.

fonte; il concetto di competenza. Una delle procedure è stata assumere da discipline non frequentate o “non accreditate” risorse, metodi, strumenti per interrogare documenti, fatti ...

Di fronte al flusso di narrazione indotto dai socialnetwork, la storiografia ha invece reagito con fastidio, avvertendo anche una condizione di affaticamento, anziché di sconfinamento.

A differenza della condizione degli anni '70, oggi la storiografia anziché sentire il fascino di muoversi in terreni nuovi, comunica la diffidenza. Un desiderio di difesa del proprio “particolare”.

Oggi raccontare storia include un processo faticoso.

Che cosa c'era allora che oggi non c'è? C'era una curiosità di capire non solo cosa poteva essere una fonte, ma anche quali competenze potessero essere messe a sistema per smontare testi, interpretare codici culturali e scene. Ciò che allora permise alla storiografia di presentarsi come una disciplina “update” non fu l'abbandono di una parte della sua tradizione, ma il fare propria la capacità di pensare il racconto di storia - non della storia – insistendo sul fatto che quel racconto era un'approssimazione alla verità, ma non era la verità.

La risposta è che allora abbiamo retto l'urto riattraversando con uno sguardo diverso gli stessi capisaldi dello statuto scientifico della nostra disciplina, aprendoci a un nuovo metodo di critica delle fonti e a nuove forme di narrazione.

Il tema, dunque, sono gli statuti mentali, e non solo disciplinari, del «mestiere di storico».

Quello del «mestiere» è un criterio. Mi spiego meglio.

Uno dei modi per indagare e riflettere sull'utilità della storia è chiedersi quanto la pratica di indagine di storia ci consenta di avvicinarci alla verità. Non riguarda solo il nostro tempo, anche se in questo tempo la diffusione e la velocità di diffusione delle opinioni, della trasformazione di opinioni in

convinzioni, non verificate, infine delle fake news, pone un problema di responsabilità.

Si potrebbe ritenere e forse a lungo - qui il tempo considerato è quello corrispondente alla nascita e all'affermazione della “società di massa” - si è ritenuto, che la responsabilità riguardasse la fase della “verifica” e dunque si trattasse di intervenire “a valle”. In quella condizione agivano alcune variabili che contribuivano a “moderare” o a contrastare quella diffusione o quella facile espansione.

Ne indico due: (1) la controinchiesta; (2) la satira.

Entrambe (ma vedremo subito in forma più ambigua, la satira) erano macchine volte a “dire la verità” o ad affermare che ciò che si considerava “verità” era solo una parte del “vero”. Concretamente pur con i limiti che indicherò per quanto riguarda la satira, il tema era chiedere un “surplus” di informazioni, d'indagine. Un surplus volto a smontare il racconto accreditato, non per rendere noto quello che nessuno voleva raccontare, ma perché il racconto della realtà offerto conteneva “anacoluti”, più che non detti. Dunque, obbligava a fornire un surplus di indagine, a indicare nuovi e altri dati che spesso erano il risultato di una contro-indagine.

1. Tecniche per approssimarsi alla verità

In breve sulla contro-inchiesta e sulla satira.

Controinchiesta non è solo rovesciamento, ma è soprattutto ricostruzione supportata da fonti, spesso non valutate o non portate al tavolo della comunicazione del racconto pubblico, su cui si costruisce “opinione”. Dunque, il fine della controinchiesta non è solo, né prevalentemente, il rovesciamento ironico della realtà, o l'insistenza sui vizi singolari delle persone (in questo la controinchiesta si avvicina al tema del sollevamento dello “scandalo”), bensì

acquisizione di dati da sapere, ovvero informazioni.

In questo quadro la controinchiesta non era solo, né prevalentemente, rovesciamento della narrazione dominante, ma era proposta di metodi, temi, notizie, dati che aumentavano il setting di cose note e dunque obbligavano a rivedere conclusioni, affermazioni, convinzioni. Il fine era innalzare la soglia delle domande da soddisfare, al fine di “sapere per davvero”¹.

La controinchiesta acquista anche un altro significato. Raccontare la storia di fatti controversi, anche ad anni di distanza, “ai figli e ai figli dei figli”, non serve per il rancore, ma “per insegnar loro a battersi per la giustizia e per la dignità della persona umana”. Non per la verità, ma per rispetto dovuto a se stessi.

Un impegno civile per un territorio, o l’attaccamento alla propria gente, è per esempio il caso del Vajont. Non solo. Quella mobilitazione non è volta solo a ad avere memoria del passato, ma anche a testimoniare di un patto di comunità che viene definendosi intorno a quella memoria: muove, infatti, dalla convinzione che di nuovo la montagna e le genti di montagna perdessero ancora una volta, mentre i giochi della grande politica e le scelte di politica industriale (in breve la storia concreta) si facevano ancora sulle loro teste e a loro spese².

Consideriamo ora la satira.

La satira è un modello comunicativo che si tiene su due funzioni: smontare e svelare. Ovvero: tecnica che «mette a nudo» il senso comune, e che, contemporaneamente, si propone come controverità, smontando facili conclusioni, obbligando a ripensare moduli culturali, chiedendo al potere (politico, culturale, scientifico, ...) di tornare a precisare, e con ciò dichiarando che quella soglia minima che consentiva di costruire opinione non era sufficiente.

Questa dimensione della satira, tuttavia, non riguarda tutta la satira giacché esiste, almeno dalla fine del XIX secolo, una satira che non è contro il potere, anzi che lo supporta. Ovvero una satira messa in atto dai poteri nei confronti non solo genericamente dei dominati, ma soprattutto degli “sconfitti”. Comunque, una produzione satirica che è anche richiamo all’ordine *dominante*³.

È una pratica che è stata adottata da tutti i regimi totalitari (fascismo, nazismo, regimi comunisti), ma di cui non sono esenti anche i regimi democratici nei momenti di alta conflittualità interna.

Questo accade in particolare nelle campagne di propaganda volte a mobilitare i governati per motivarli all’azione nei momenti di crisi o in quei momenti in cui è richiesto un “surplus” di adesione, in cui uno dei temi è “la messa in guardia” contro la potenza del nemico

¹ Si potrebbero fare molti esempi, in ogni caso quelli più diretti nella memoria pubblica riguardano i dati sulla ricostruzione degli anni della “Strategia della tensione” oppure sulla storia lunga dei disastri ambientali o dell’incuria di territorio. Una variabile da tener presente in questo caso riguarda il tempo della narrazione, se coevo all’evento (è per esempio il caso del libro *La strategia della tensione* rispetto ai fatti del 1968-1969) o se quella controinchiesta si realizza a distanza di una generazione dagli eventi indagati, e di cui sono ancora aperte le conseguenze. Per esempio, i molti casi in cui si raccontano storie di associazioni di

parenti delle vittime per “saperne di più”. (Turnaturi G. 1991).

² Per quanto riguarda il Vajont mi riferisco a Marco Paolini (1999) e agli interventi di Tina Merlin (Merlin T. 1997; Lotto A. 2011). Ma più estesamente e come parabola simile ma relativa a una vicenda più lunga riguarda le ricerche di Nuto Revelli, che in quegli anni si dedica a dare voce a chi rischia di perderla per sempre o di chi anche in quel recupero di memoria rischia di essere svantaggiato (Revelli N. 1977;1985).

³ Il primo momento in cui la satira acquista anche questa dimensione è nello scontro comunicativo intorno all’“Affaire Dreyfus”. Per un’analisi della satira antidreyfusarda (Kleeblatt N. 1987).

interno. Una comunicazione di contenuti che di solito insiste molto sul paradigma complottista e dunque sulla necessità di innalzare le barriere della difesa contro il pericolo di una perdita della propria autonomia, della propria possibilità di decisione, che traduce “nemico” in “poteri forti”.

Struttura performativa e comunicativa che torna nel discorso pubblico nel tempo dei “populismi”. In questo tempo, che è il tempo che ci riguarda direttamente oggi, la satira si stabilizza - più che nell’invito a saperne di più, nell’offerta di notizie e d’informazioni – nella dimensione dello sberleffo. Fare satira diventa perciò soprattutto “evadere”, trovare un capro espiatorio su cui riversare la propria scontentezza, indirizzare una condizione diffusa di malcontento e di insoddisfazione.

Una retorica dove al centro sta la rivolta dell’antipartito, una delle parole essenziali è la necessità di liberarsi dei “fannulloni” (i politici rappresentano quella categoria) spesso dei critici che in quanto tali sono “agenzie in mano allo straniero”. Un paradigma che si ripresenta in tutte le realtà politiche che si costruiscono su un partito che si accredita come l’anima autentica della nazione per il quale tutte le idee diverse, le forze politiche, le organizzazioni culturali che non controlla e che avverte come “avversari” diventano nemici, agenti delle forze del male.

In quel caso la satira insieme a sberleffo diventa anche evasione, disimpegno, o affidamento a un “uomo della provvidenza” verso cui riversare ansie, attese e da cui si attende “soddisfazione”. In ogni caso non chiede attivismo, non esplora le proprie incapacità o le proprie insufficienze.

Più spesso glorifica la propria condizione e chiede una battaglia finale contro tutto ciò che avverte come minaccia al proprio vivere quotidiano.

In questo caso la satira è codice di recupero di una condizione perduta e visione nostalgica del tempo. Insieme è consolazione per un tempo presente che va corretto, ma che non va pensato come progetto alternativo, come trasformazione, ma come ripristino, o come conservazione di un ordine naturale, infranto dalla modernità⁴.

L’arma della critica su cui tutte le opposizioni (da Jonathan Swift in poi) hanno proposto temi e agende alternativi rispetto a quelli proposti e praticati dai poteri si è spesso condensata nella satira. Oggi quell’arma è seriamente incrinata.

La satira a partire dagli anni '80 è diventata una lingua che non mette in crisi più nulla, è diventata “svago”, “distrazione”, sospensione delle preoccupazioni.

Per questo la battaglia oggi è tutta sul problema di dire la verità e smascherare la “falsa verità”.

2. Dire la verità

È una sfida reale perché a me pare che oggi una operazione di lavoro storico, più che nella capacità di “dire e raccontare la verità” si collochi prima, e debba rispondere a due criteri:

- ritrovare i percorsi di un ruolo della storia al tempo presente che si proponga con una dimensione di funzione civile dell’indagine della storia;

⁴ Tutta la retorica e la costruzione di un passato migliore del tempo presente, più che da una conoscenza documentata di ciò che era il passato a cui ci si riferisce, è costruzione mitizzata di quel passato

(Filippi F. 2019). Un aspetto su cui è ancora fondamentale la cassetta di strumenti culturali, disciplinari e tematici proposti da Furio Jesi (su cui soprattutto Jesi F. 1979 e 2011. Per una rilettura si veda Manera E. 2012)

- ruolo pubblico e dell'azione pubblica degli intellettuali nel corso del '900.

La questione delle false verità non è la questione del “vero” o del “falso” ma di ciò che è ritenuto vero.

Dunque «dire la verità».

È Edward Said (1994; tr. it. 2014) a consegnarci il ritratto più completo e, allo stesso tempo a mio avviso, la fine di quella funzione. Quello di Said in altre parole mi sembra un quadro che si propone a «ciclo concluso», per questo è interessante per noi, ora.

Il concetto da cui parte Said è quello di *outsider*, ovvero una funzione che solo mettendosi fuori l'intellettuale svolge, una funzione di disvelamento. “L'intellettuale - scrive Said - non ha il compito di mettere il pubblico a suo agio: ciò che importa è provocare, contrastare, a costo di risultare spiacevoli” [tr.it., p. 27].

Poco prima aveva sottolineato come la prima cosa che un intellettuale deve fare è “non lasciarsi cooptare da governi o imprese,” e di “trovare la propria ragion d'essere nel fatto di rappresentare le persone e le istanze che solitamente sono dimenticate oppure censurate”. E ciò in quanto il modo di agire dell'intellettuale si fonda su principi universali: tutti gli esseri umani hanno il diritto di aspettarsi dai poteri secolari e dallo stato modelli di comportamento dignitosi in fatto di libertà e giustizia: la violazione deliberata di tale diritto va denunciata e combattuta con coraggio” [tr. it., p. 26].

Questo non significa farne un estraneo. L'intellettuale parla nella lingua nazionale, significa che rappresenta istanze o questioni

universali o che rispondono a una parola chiave di tipo universale, ma poi deve parlare dentro un codice nazionale. In questo senso non esiste più un intellettuale cosmopolita. Questa sua dimensione segna la sconfitta della possibilità di agire su un'opinione pubblica. In questo senso la propria dimensione universalistica deve coabitare con la sua specificità nazionale [tr. it., pp. 53-57]⁵.

Non solo questo aspetto riguarda anche il processo di revoca o di ripensamento, comunque di cambio radicale nella propria collocazione politica. Un'esperienza che, come sappiamo, non è marginale nella storia del Novecento. È significativo ciò che Said scrive a proposito della parabola raccontata nel *Dio che è fallito*. Un libro che indica sia che “la battaglia per l'intelligenza si è trasformata in una battaglia per l'anima” [tr. it., p. 116], sia un problema lacerante nella fisionomia dell'esperienza intellettuale nel corso del Novecento.

Rileggere le testimonianze raccolte nel libro *Il dio che è fallito* ingenera sempre una nuova depressione. Viene spontaneo domandarsi come ha potuto un intellettuale credere in un Dio quale che fosse. E ancora: chi l'ha autorizzato a immaginare che la sua professione di fede, prima, e il successivo disincanto fossero tanto importanti? [tr. it. p. 118].

E conclude

L'etica e i principi di un intellettuale non possono essere una sorta di scatola del cambio a tenuta stagna, che orienta pensiero e azione in una direzione unica e il cui motore si alimenta a un'unica fonte. L'intellettuale deve

⁵ Qui Said critica il principio caro a Benda di chi sia “il chierico” e che cosa debba fare per confermare il suo status.

muoversi molto, avere uno spazio in cui stare e controbattere all'autorità, perché la muta acquiescenza costituisce una delle minacce più gravi alla vita intellettuale che non intenda prescindere dall'azione e dalla morale, (...) ricordarsi sempre che l'intellettuale ha la facoltà di scegliere se rappresentare attivamente la verità oppure lasciarsi passivamente guidare da un padrone o un'autorità. Per l'intellettuale laico, questi dèi sempre falliscono. [tr. it. p. 125].

Certamente in queste note Said sottintende profondi tratti autobiografici: l'esperienza dell'esilio, la sua percezione di essere un outsider [tr. it. p. 74] in che modo l'esilio abbia avuto un peso e svolto un ruolo nella riflessione culturale nel Novecento.

E tuttavia il problema della dimensione intellettuale oggi è nella capacità di decodifica della forza del potere non solo stando fuori.

Dunque, nell'imparare delle tecniche e non solo nel difendere dei principi. O meglio non è sufficiente dichiararli per smontare il meccanismo della forza del potere.

Il principio della satira come messa a nudo del potere e dimostrazione dei suoi fondamenti e dei suoi discorsi falsi stava esattamente in questo presupposto.

Bastava pensare, rovesciare paradigmi, mostrare paradossi, far vedere la macchina ingenua del discorso, chiedere di pensare, ragionare per paradossi e il gioco era fatto. L'intellettuale poteva avere questo ruolo a patto che non si contaminasse⁶.

Non è più sufficiente e non è più vero.

Perché questa funzione torni ad avere un ruolo, il processo di decodifica deve essere

diverso, perché il falso non è più smontabile a partire dal ridicolo o dall'ironico o dal comico.

In breve, la macchina dell'umorismo non è dissacrante. E questo perché il falso oggi si combina con l'ironia, con la leggerezza, con la dimensione della decodifica che è stata propria della pratica antipotere da Voltaire in poi. Contemporaneamente il falso non si presenta come proibizione, come divieto, come sanzionatorio, ma si presenta come ironico, umoristico e ragiona e si costruisce con la macchina che per due secoli era propria di chi il falso o voleva smontare, ovvero costruire contro narrazione.

Dunque, si tratta di avere e di adottare tecniche diverse. Ne consegue che il primo livello oggi di un racconto di storia solido e soddisfacente consiste nelle domande che propone, più che nelle risposte che fornisce. Ovvero nella capacità di sapere offrire dei metodi, di saper illustrare i percorsi di composizione dei racconti che si fanno di storia, ovvero di proporre non solo dei percorsi di decostruzione dell'offerta della narrazione storica, ma anche di saper di offrire una "cassetta degli strumenti" più che un set di risposte e di risultati.

E ciò, comunque, a partire da una premessa. È luogo comune dire che compito dello storico sia mettere in ordine fatti, ma poi il problema è che "lo storico costruisce il suo lavoro non diversamente da come il romanziere costruisce il suo racconto, senza per questo dimenticare che ben diversa è la libertà di cui si può disporre nei confronti di un universo reale o di un universo fittizio" (Lavagetto M. 1995, p. 67): una storia, dunque, intesa sia come scrittura, insieme di procedimenti narrativi -

⁶ L'esperienza di Radio Aut e la vicenda di Peppino Impastato alludono a questa possibile funzione in cui controinchiesta e satira "si sovrappongono" e "cooperano". L'uso irriverente del mezzo radiofonico e la ridicolizzazione della mafia s'incontravano sia come

versatilità dello strumento che come capacità narrativa di chi quella piattaforma gestiva, controllava e produceva. Una vicenda che andrebbe ripercorsa più per l'esito tragico che ha avuto per le potenzialità comunicative che aveva e per il percorso di conoscenza che consentiva.

vale a dire come discorso -, sia come pratica scientifica, attività che rinvia alla “possibilità di stabilire un insieme di regole, che consentano di «controllare» delle operazioni proporzionate alla produzione di determinati oggetti” (Certeau M. 1975 , tr.it., p. 61; ma anche Prost 1996).

Ne illustrerò due diverse legate a percorsi di indagine del laboratorio dello storico: una dallo storico Edward H. Carr e una dalla riflessione di Marc Bloch. Inizio con Carr.

3. Il problema della causa in storia

Nel 1960 lo storico di Cambridge Edward H. Carr è invitato a tenere un ciclo di sei lezioni sul significato della storia e sul senso del mestiere di storico⁷. Uno dei pochi libri dove la metodologia storica, la concezione della storia, nella duplice funzione di *res gestae* (gli accadimenti, i fatti, l’attività umana) e di *historia rerum gestarum* (la disciplina, il ramo del sapere, l’arte e la scienza della storia) vengono espone con rigore e con mano ferma, tipiche di un intellettuale preparato e culturalmente e politicamente impegnato.

Di quel testo considero essenzialmente il quarto capitolo: quello dedicato al tema della causa [Carr E.H. 1961, tr. it. pp. 96-118].

Carr svolge un lavoro che attinge alla filosofia della storia. In primo luogo, il rapporto tra fatti e interpretazione. Contro la visione empirista, e poi positivista, secondo cui i fatti sono autoevidenti, parlano da sé (l’esigenza espressa dallo storico tedesco dell’Ottocento, Leopold von Ranke, di raccontare i fatti “*wie es eigentlich gewesen*”, “come sono propriamente stati”), egli avanza la sobria constatazione che lo storico compie sempre una selezione e quindi fa agire una sua

interpretazione e quindi una sua visione soggettiva.

Per rendere evidente e significativo questo punto Carr compie diverse mosse.

Prima mossa: molteplicità delle cause.

Un evento è un insieme di cause e un concorso di fattori anche molto lontani, diversi e distinti. Ma nella comunicazione noi ne scegliamo o ne privilegiamo uno. Questo meccanismo reiterato nel tempo produce un paradigma di spiegazione [Carr E.H. 1961, pp. 98-99]. Il tema è quello di individuare, scrive, “una causa decisiva, la causa delle cause” [ivi, p. 99].

Seconda mossa, che particolarmente ci riguarda nell’analisi della contemporaneità: ovvero il fatto che la contemporaneità proprio per il suo carattere “in divenire” ci induce a considerare il dato che abbiamo di fronte come non definitivo, come “provvisorio”, comunque come correggibile. Per cui il primo dato della storia contemporanea è che essa si presenta ed è soprattutto offerta come ricostruzione, come processo modificabile, quindi senza una sua fondatezza, costantemente correggibile.

Il tema, sottolinea Carr, è il seguente: individuare cause teoricamente accertabili e dunque filiere coerenti di causa/effetto/causa/comportamento [ivi, p. 105].

Il problema della ricostruzione storica non è lasciare il percorso aperto a ipotesi di sviluppo diverso da come sono andati i fatti, ma dal fatto che occorre spiegare e ricostruire come e perché si scelgono strade. E le strade e dunque le scelte e dunque le dinamiche di evento si pongono in base a: esperienze, conoscenze, competenze, curiosità, finalità di obiettivo, capacità di considerare i fattori presenti sul campo, prevenire la mossa inaspettata

⁷ [Carr E. H. 1961, tr. it. 1966]. Le sei lezioni sono dedicate rispettivamente: 1. Lo storico e i fatti storici; 2. La società e l’individuo; 3. Storia, scienze e giudizi

morali; 4. La causa in storia; 5. La storia come progresso; 6. Uno sguardo fuori dall’Europa.

dell'avversario, dell'alleato, comunque intervenire sulle cose che stanno avvenendo. [ivi, p. 107]

Dunque, la storia non è un susseguirsi di eventi "imprevedibili" ma è la somma algebrica (e non aritmetica) di fattori che agiscono sul campo e che non hanno niente di imprevedibile, di misterioso, di accidentale.

Da cui Carr conclude che: le cause determinano l'interpretazione del processo storico, e l'interpretazione determina la scelta e l'ordinamento delle cause. L'essenza dell'interpretazione è data dalla gerarchia delle cause, dall'importanza relativa a una causa o a un gruppo di cause [ivi, p. 112].

Questa è la premessa al passaggio teoricamente «più ricco» di questo capitolo, intorno al tema della causa. La gerarchia delle cause, non solo fornisce di senso il quadro, ma testimonia anche della mentalità, delle scelte di chi fornisce la ricostruzione della scena, sia esso lo storico, il giornalista d'inchiesta, il conduttore televisivo, l'*historyteller*. "La storia - scrive Carr – consiste in un processo di scelte basate sul criterio dell'importanza storica" [ivi, p. 114]. E prosegue:

"come dall'oceano sconfinato dei fatti lo storico trasceglie quelli che sono rilevanti per il suo scopo, così dagli infiniti nessi causa-effetto egli trasceglie quelli, e soltanto quelli, che sono storicamente rilevanti, che cioè, egli riesce ad inserire nel suo modello di interpretazione e spiegazione razionali" [ivi, p. 115].

Tuttavia, in questo ragionamento sulla definizione delle cause, ciò che è evante è la conclusione a cui Carr intende portare il suo lettore. Ovvero il montaggio, dice Carr, corrisponde a un fine e dunque il nostro interrogarci su come lavora lo storico (di nuovo il narratore pubblico) riguarda non tanto l'esposizione delle cause, ma la loro

organizzazione: ovvero la costruzione del racconto. Il centro della ricostruzione delle cause che producono un evento non è saperne di più ma sta nello scopo della costruzione gerarchizzata del racconto [ivi, p. 116].

Per cui la domanda che dobbiamo porci, da lettori – più genericamente da fruitori di ricostruzioni – non è se ne so di più dopo la lettura, ma perché mi viene offerto quel plot narrativo, dove stia la ragione del montaggio e se quella ragione, insieme all'esposizione delle cause, non sia la spia indiziaria di ciò che mi viene offerto.

4. Smontare un racconto. Come e perché ci è utile Marc Bloch

Nella lezione che tiene ai suoi allievi dell'ultimo anno di liceo nel 1914, un giovane Marc Bloch, forse anche sapendo che per molto tempo non li rivedrà, prova a trasmettere loro non solo una passione, ma anche il senso che ha interessarsi di storia. E così esordisce:

"Miei cari amici, come sapete, sono professore di storia. Il passato costituisce la materia del mio insegnamento. Io vi narro battaglie cui non ho assistito, vi descrivo monumenti scomparsi ben prima della mia nascita, vi parlo di uomini che non ho mai visto. La situazione in cui mi trovo è quella di tutti gli storici. Noi non abbiamo una conoscenza immediata e personale degli avvenimenti di un tempo, paragonabile a quella che il vostro professore di fisica ha, per esempio, dell'elettricità. Non sappiamo nulla, su di essi, se non per i racconti degli uomini che li videro compiersi. Quando questi racconti ci mancano, la nostra ignoranza è totale e senza rimedio. Tutti noi storici, i più grandi come i più piccoli, rassomigliamo a un povero fisico cieco e impotente che non fosse informato sui suoi esperimenti altro che dai resoconti del suo aiuto di laboratorio. Noi siamo dei giudici istruttori incaricati d'una

vasta inchiesta sul passato. Come i nostri confratelli del Palazzo di Giustizia, raccogliamo testimonianze con l'aiuto delle quali cerchiamo di ricostruire la realtà» [Bloch M. 1914, tr. it. p.11].

Dopo di che in poche pagine elenca quelli che i sono i temi e le questioni a cui uno storico deve cercare di rispondere: come distinguere tra vero e falso; come stabilire veridicità di una testimonianza; come muoversi rispetto alle opinioni spacciate come verità. Sono alcuni dei temi rispetto ai quali Bloch non fornisce una ricetta, ma che illustra facendo vedere che cosa significa avere un mestiere.

Nel corso di quella lezione Marc Bloch, più di cento anni fa, propone un'affermazione di metodo che ancora oggi nel senso comune fa scandalo. Dice infatti Bloch, *“Talvolta, i documenti stessi costringono al dubbio e alla ricerca del vero. Ciò avviene quando si contraddicono”* [Bloch M. 1914, tr. it. p. 13]. Bene, come fanno i documenti a contraddirsi? Quando le fonti si moltiplicano, ci sono due indicazioni lontane o non identiche dello stesso dato.

Non è l'unico caso. I documenti si contraddicono anche quando ciò che si mette in discussione è il soggetto, colui che è – o non è – autorizzato a distribuirli.

Sullo stesso profilo Bloch ritorna alcuni anni dopo [Bloch M. 1921] a proposito della costruzione e della produzione di false notizie.

Bloch, in particolare, insiste su un fatto: il falso storico non nasce come un prodotto in atto, è il risultato di un processo, fatto di molti passaggi in cui il risultato finale «il falso» - una versione dei fatti o un testo -, è ritenuto come vero perché appunto non si presenta

improvvisamente come prodotto che irrompe nello spazio pubblico, ma è accolto in quanto parte di un processo che mette insieme elementi di verità o dimostrati, con elementi presunti, indotti, «costruiti». L'effetto è l'assunzione come verità di fatti e di cause, di «opinioni» e soprattutto di «colpevoli» e dunque la costruzione di *convinzioni che generano azioni*. Ovvero di immagini e di parole che producono atti, come poi torna a ripetere un decennio dopo [Bloch M. 1933] riflettendo sul comportamento delle folle proposto come tema di indagine storica da Georges Lefebvre [Lefebvre G. 1932 e 1934]⁸.

Non è l'unico caso. I documenti si contraddicono anche quando ciò che si mette in discussione è il soggetto, colui che è – o non è – autorizzato a distribuirli.

La prima operazione di chi vuol mettere in discussione la verità del potere che subisce, e dell'autoritarismo che impone il suo giogo, è produrre documenti, lasciare fotografie, consegnare tracce e metterle nelle mani di persone fidate (è ciò che è accaduto nel dicembre 1981 a Varsavia all'indomani della messa fuori legge di Solidarność; o a Piazza Tien An Men nel giugno 1989). O è, all'inverso ma mossi dal medesimo intento, nascondere quelle “prove” perché siano ritrovate a repressione finita per documentare l'oppressione subita. È accaduto nel ghetto di Varsavia nel 1942, - come racconta *Chi ricostruirà la nostra storia* di Roberta Grossman - e nei rapporti sulla repressione e sulle violenze nell'Italia fascista degli anni '30, o nelle controinchieste sulle stragi degli anni '70.

Ma il tema non è solo accumulare documentazione alternativa, salvarla,

⁸ Vale per testi che producono atti - per esempio la costruzione del testo de *I protocolli dei savi anziani di Sion* e poi gli effetti della convinzione che quel testo genera - o vale per convinzioni che producono azioni, per esempio il fenomeno della “grande paura del

1789”, cui Lefebvre (1932) risponde con l'indagine volta a comprendere come si mettono in moto persone, ma anche, contemporaneamente, secondo uno stile volteriano [Venturi F. 1948, p. 187] volto a dissipare i fantasmi.

consegnarla a futura memoria. La questione, scrive lo storico Jacques Le Goff, è anche la mole di documenti che modifica la complicata geometria variabile della storia: i monumenti – intesi come le fonti ufficiali nate perché una memoria fosse trasmessa ai posteri – hanno rappresentato a lungo la materia privilegiata della storia, nel corso del Novecento irrompono nella storia e “rompono la storia”. I documenti: testi, registri, scritture che ci arrivano come testimonianze involontarie. “È una rivoluzione insieme quantitativa e qualitativa. L’interesse della memoria collettiva e della storia non si cristallizza più esclusivamente sui grandi uomini, sugli avvenimenti, la storia che corre in fretta, la storia politica, diplomatica, militare. Essa si occupa di tutti gli uomini, comporta una nuova gerarchia più o meno sottintesa dei documenti, colloca per esempio in primo piano per la storia moderna il registro parrocchiale (...) in cui sono segnati, parrocchia per parrocchia, le nascite, i matrimoni e le morti, rappresenta l’ingresso nella storia delle «masse dormienti» e inaugura l’era della documentazione di massa”. [Le Goff 1986, p. 448]

Questo ci dice non solo che si danno contemporaneamente più documenti che magari reciprocamente si criticano o magari si contraddicono, ma soprattutto ci dice non c’è più una sola agenzia delegata a raccontare come sono andate le cose. Il racconto ora chiede che ci siano molte versioni che devono incrociarsi, guardarsi, dimostrare ciascuna la propria verità. “Al limite, non esiste un documento-verità. Ogni documento è menzogna. Sta allo storico di non fare l’ingenuo” [Le Goff 1986, p. 454].

Sta allo storico, ma sta a ciascuno di noi nel presente che vive. Facciamoci una seconda domanda che riguarda questo nostro tempo.

Conclusioni

Perché il potere, che trent’anni fa non godeva di alcun credito, oggi (per esempio all’indomani della repressione in Turchia messa in atto dal dittatore Erdogan, o nella repressione a Budapest o a Varsavia, o a Mosca) non ha nessuna difficoltà a raccontare la sua versione dei fatti senza muovere o produrre obiezioni? Perché invece spetta solo ai suoi avversari dimostrare un diverso svolgimento dei fatti? Che fine ha fatto il contro-potere o quel senso comune che era anche senso critico e spirito dialettico?

Se prendiamo per buona l’indicazione di non essere ingenui, può essere utile ripartire da qui per chiederci in che rapporto stiamo oggi con il potere, con l’adesione – potremmo dire – al conformismo dei monumenti. E che margini di autonomia abbiamo, invece, per essere dei testimoni parziali e viventi che dicono un pezzo della verità. Che la dicono, appunto, non come dato, ma come processo laico: come un continuo movimento di approssimazione, che chiama in causa il rapporto aperto e controverso che ciascuno tiene con se stesso e il proprio tempo.

La verità è un processo faticoso, non un prodotto preconfezionato che qualcuno ha già costruito e assemblato per noi. Del resto, questo è anche il segno del passaggio dal racconto alla storia come disciplina.

All’inizio della *Guerra del Peloponneso*, Tucidide osserva come la maggior parte degli uomini si accontenta delle verità trasmesse, piuttosto che verificare e consideri fondata una narrazione artistica, piuttosto che una documentata [Tucidide, 1996, Libro I, §. 22, p. 29]. È un’osservazione pungente e anche saliente.

Non solo nella Grecia di Tucidide, ma anche per noi, oggi, qui.

Ciascun individuo che voglia misurarsi con il presente deve sapere che il groviglio del reale che ci conduce a comprendere la situazione concreta, ovvero la verità dello scenario che abbiamo di fronte, va sciolto. Per

scioglierlo e coglierlo non c'è nessuna scorciatoia, né nessuna verità astratta. Nella storia ci sono gli uomini e le donne che ne costruiscono la trama; che pensano e che - in base a ciò che pensano o credono di capire di ciò che vedono - decidono.

L'approssimazione verso la verità è una procedura e nasce dal confronto con le decisioni che si prendono in base a ciò che si vede, si crede, si sa. Poi di nuovo il profilo si ripete a partire da ciò che si racconta e da ciò che da quel racconto si eredita, si trattiene, si dimentica. Dalle domande che il presente pone e a cui la propria *enciclopedia culturale* - appunto non solo le cose che si fanno, ma soprattutto l'ordine logico in cui le abbiamo assunte e organizzate nel sapere individuale e collettivo e di un tempo storico - non è in grado di rispondere. A quel bivio si pone la scelta: se accogliere la versione ideologizzata e accomodante che ci fornisce ciò che sappiamo

o se siamo disposti ad aprire un nuovo percorso di ricerca sapendo che la prima cosa che andrà in crisi o che va messa in questione è il senso comune. Di solito l'ostacolo più consistente con cui misurarsi e di cui «prendere la misura».

David Bidussa

Dal 1989 al 2015 è stato direttore della Biblioteca e dal 2015 al 2018 direttore editoriale di Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, dal 2018 consulente editoriale della Fondazione. Nel 2016 è stato tra i fondatori e coordinatori del progetto di Master in Public History di Università Statale di Milano e Fondazione Giangiacomo Feltrinelli. Dal novembre 2020 membro del comitato scientifico di Rai Storia

[Le pubblicazioni di David Bidussa](#)

BIBLIOGRAFIA

- Bloch Marc (1914), *Critique historique et critique du témoignage*, Amiens, s.e. (tr.it. Critica storica e critica della testimonianza, in Id., (1997), pp.11-20).
- Bloch Marc (1921), *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de guerre*, in «Revue de synthèse historique», XXXIII, pp. 13-35 (tr.it.in Id., (1997), pp. 163-184).
- Bloch Marc (1933), *L'erreur collective de la «grand peur» comme symptôme d'un état social*, in «Annales d'Histoire Économique et Sociale», V, 1933, pp. 301-304 (tr.it in Id., 1997, pp. 224-228).
- Bloch Marc (1997), *Storici e storia*, Torino, Einaudi.
- Carr Edward Hallett (1961), *What is History?*, London, Mc Millan & Co. (tr. It. *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 1966).
- Certeau Michel de (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard (tr.it. *La scrittura della storia*, Roma, Il pensiero scientifico, 1977).
- De Luca Erri (2021), *A grandezza naturale*, Milano, Feltrinelli.
- Filippi Francesco (2019), *Mussolini ha fatto anche cose buone. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Gazzini, Marina (a cura di) (2021), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale*, Milano, Fondazione Feltrinelli.
- Jesi Furio (1979), *Materiali mitologici*, Torino, Einaudi.
- Jesi Furio (2011), *Cultura di destra*, a cura di Andrea Cavalletti, Roma, Nottetempo.
- Kleeblatt Norman L. (ed.) (1987), *The Dreyfus affair. Art, truth, and justice*, Berkeley, University of California press (tr.it. *L'affare Dreyfus. La storia, l'opinione, l'immagine*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990).

- Lavagetto Mario (1995), *Bugia/storia/finzione/verità*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *La scrittura e la storia. Problemi di storiografia letteraria*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 55-78.
- Lefebvre Georges (1932), *La grand peur de 1789*, Paris, Colin (tr. it. *La grande paura del 1789*, a cura di Aldo Garosci, Torino, Einaudi, 1953).
- Lefebvre Georges (1934), *Foules historiques. Les foules révolutionnaires*, in Semaine internationale de synthèse, La Foule, exposés par Georges Bohn, Georges Hardy, Paul Alphandéry, Georges Lefebvre, E. Dupréel, avant propos de Henri Berr, Paris, Felix Alcan 1934, pp. 79-107 (tr. it. *Folle rivoluzionarie*, in G. Lefebvre, A. Soboul, G. E. Rudé, R. C. Cobb, *Sanculotti e contadini nella Rivoluzione francese*, a cura di Armando Saitta, Bari, Laterza 1958, pp. 33-59).
- Le Goff, Jacques (1986), *Storia e memoria*, Torino, Einaudi.
- Lotto Adriana (2011), *Quella del Vajont. Tina Merlin, una donna contro*, Verona, Cierre.
- Manera Enrico (2012), *Furio Jesi. Mito, violenza, memoria*, Roma, Carocci.
- Merlin Tina (1997), *Sulla pelle viva. Come si costruisce una catastrofe. Il caso del Vajont*. Prefazione di Giampaolo Pansa. Presentazione di Marco Paolini, Verona, Cierre.
- Paolini Marco (1999), *Vajont 9 ottobre '63*, Torino, Einaudi.
- Prost Antoine (1996), *Histoire, vérités, méthode. Des structures argumentatives de l'histoire*, in « *le débat* », 1996/5, n° 92, pp.127-140.
- Reberschak Maurizio (1983, ried. 2013), *Il grande Vajont*, Verona, Cierre.
- Reberschak Maurizio, Mattozzi Ivo (2009), *Il Vajont dopo il Vajont. 1963 – 2000*, Venezia, Marsilio.
- Revelli Nuto (1977), *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, Torino, Einaudi.
- Revelli Nuto (1985), *L'anello forte. La donna: storie di vita contadina*, Torino, Einaudi.
- Said Edward W. (1994), *Representations of the Intellectual. The 1993 Reith Lectures*, London, Vintage (tr.it. *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, Milano, Feltrinelli, 2014).
- Tucidide (1996), *La guerra del Peloponneso*, a cura di Luciano Canfora, Torino, Einaudi-Gallimard.
- Turnaturi Gabriella (1991), *Associati per amore. L'etica degli affetti e delle relazioni quotidiane*, Milano, Feltrinelli.
- Venturi Franco (1948), *Jean Jaurès e altri storici della Rivoluzione francese*, Torino, Einaudi.

[TORNA ALL'INDICE](#)

L'ALFABETIZZAZIONE STORICA. LEGGERE STORIA E PENSARE STORICAMENTE

Antonio Brusa

Presidente dell'associazione di ricerca didattica e di formazione storica "Historia Ludens".

Keywords: *alfabetizzazione storica, pensare storicamente, conoscenza potente, coscienza storica, inclusione*

ABSTRACT

Con il termine "alfabetizzazione storica" si intende quell'insieme di capacità che mette in grado un individuo di comprendere un testo storico, di sapere in che modo è stato costruito e di utilizzarlo eventualmente per comprendere aspetti della società presente. L'alfabetizzazione storica, dunque, è strettamente collegata con l'attivazione di capacità di pensare storicamente e con la formazione di una corretta coscienza storica. Non può prescindere, infine, dalla natura e dallo scopo della storia studiata.

1. Complessità del concetto di alfabetizzazione storica

Il concetto di alfabetizzazione si usa prevalentemente nella sua accezione linguistica. Qui cercherò di mostrare la sua centralità nell'insegnamento della storia. L'alfabetizzazione è un fatto complesso, la cui varia articolazione si riflette nelle difficoltà che incontra un insegnante di storia e, conseguentemente, nelle strategie che deve mettere in atto per superarle. La sua stessa complessità disegna campi problematici dove, nell'impossibilità di trovare soluzioni condivise, si sono generate polemiche, diffuse quanto inesauribili. Infine, dal punto di vista

della ricerca, l'alfabetizzazione apre dei problemi che sono lontani dall'essere risolti.

Marshall Maposa e Johan Wasserman ne hanno ricostruito la storia e le diverse interpretazioni¹. Li seguo in una ricostruzione che parte da anni '80, quando il concetto di alfabetizzazione, proveniente dalle discipline linguistiche, comincia ad essere applicato anche alla storia. La studiosa che va ricordata a questo proposito è Geraldine Jonçich Clifford². Questa prende le mosse dalla definizione del Webster (esemplare di un qualsiasi dizionario) che spiega che l'alfabetizzato è una persona "educata che sa leggere e scrivere". E da tale semplicissima definizione apre una quantità sorprendente di

¹ M. Maposa e J. Wassermann, *Conceptualising historical literacy: a review of the literature*, in "Yesterday and Today", dic. 2008, ora in https://www.researchgate.net/publication/262617581_Conceptualising_historical_literacy_a_review_of_the_literature.

Tutti i siti qui citati sono stati controllati il 9 giugno 2021.

² G. Jonçich Clifford, *Buch Und Lesen: Historical Perspectives on Literacy and Schooling*, in "Review of Educational Research", Vol. 54, No. 4 (1984), pp. 472-500.

problemi. Il primo è nell'alternativa sociale – fra inclusione ed esclusione – che una distinzione netta imporrebbe. Nel Medioevo la differenza era ben definita, fra quei pochi che avevano la capacità di leggere e i tanti del tutto illetterati. La separazione culturale era al tempo stesso una chiara distinzione sociale. Ma, col passare del tempo, questa distinzione si è fatta sempre più difficile da stabilire, dal momento che la gente si appropria di gradi diversi di capacità di lettura e di scrittura. Quindi, il rischio di stabilire un confine ingiusto è diventato strutturale nelle nostre società. E, proprio a causa delle conseguenze sociali, occorre far attenzione, sostengono molti studiosi, nel tracciare il confine fra chi sa leggere e gli altri. Probabilmente, si aggiunge, non c'è un discrimine unico, quanto piuttosto un gradiente fra l'incomprensione totale di una scrittura e la sua piena utilizzazione. Un secondo problema nasce quando si tiene conto dei contenuti veicolati dal testo scritto. Le prestazioni del soggetto possono variare, infatti, a seconda che si tratti di un testo di storia o di narrativa, o di un teorema matematico. Possono variare ancora a seconda del segno da decrittare (una scrittura o un'immagine) e, questione che è diventata rilevante negli ultimi tre decenni, del mezzo: la scrittura su carta o su supporto digitale. Infine, il “saper leggere la storia” è la risultanza di operazioni mentali diverse, che vanno analizzate separatamente. Apparentemente intuitivo, dunque, questo concetto si rivela alquanto problematico e questa complessità aumenta, quando si discute della sua applicazione alla storia.

Una ricaduta estremamente pratica di questo dibattito, apparentemente solo accademico, è nella messa in crisi dell'abitudine scolastica di separare i due problemi: quello dell'alfabetizzazione e quello

della formazione storica. Di conseguenza, andrebbero riconsiderate alcune convinzioni radicate - che, per esempio, prima occorra attivare le procedure di alfabetizzazione, e poi insegnare la storia – ed entrare in un altro ordine di idee, secondo il quale la comprensione di un testo storico, essendo frutto di un intreccio di operazioni linguistiche e storiche, non può essere oggetto di una didattica dei due tempi: prima la comprensione del testo, poi la cura per il ragionamento storico.

2. La controversia del metodo e del contenuto

Una volta preso in consegna dalla comunità degli studiosi di didattica della storia, il concetto di alfabetizzazione è stato analizzato da diversi punti di vista. Perciò ha dato luogo a diagnosi e prognosi didattiche a volte opposte. Diane Ravitch, storica americana sempre attenta alle questioni dell'insegnamento della storia, è fra le prime a prendere in esame il tema dell'alfabetizzazione. Secondo lei, l'incapacità di “leggere la storia” dipende in primo luogo dalla sua ignoranza. I ragazzi, sostiene, studiano poco e memorizzano poco. Hanno scarse conoscenze e, conseguentemente, capacità ridotte. A prima vista, questa tesi farebbe felice la vasta schiera di insegnanti italiani rétro. Ma sbaglierebbero. Basta una scorsa al suo blog³, per accorgersi che la sua battaglia non è affatto di retroguardia. Strenua sostenitrice della scuola pubblica, Diane Ravitch raccoglie attorno a sé insegnanti progressisti, che non cessano di proporre nuovi assetti curricolari, pur consapevoli - scrive Marion Brady, autrice di un piano di studi “per pensare diversamente” - che “cambiare un curriculum è più difficile che spostare un cimitero” (lo scrive applicando alla didattica storica una frase di Woodrow

³ Dianeravitch.net

Wilson)⁴. La battaglia di Diane Ravitch va contestualizzata nel panorama statunitense (ma anche britannico) dove l'idolatria del "metodo" porta a soluzioni radicali, quali il ritenere che le capacità di lettura, messe a punto in un unico esperimento cognitivo, consistente magari in uno studio di caso di vita quotidiana, siano automaticamente trasferibili all'intera gamma di fatti contenuti nell'enciclopedia storica, e dispensino gli allievi dal frequentarla. È quello che denuncia Martin J. Rochester, in uno scritto intitolato polemicamente *The Training of Idiots*, nel quale racconta di insegnanti convinti che i propri ragazzi saranno in grado di analizzare e valutare ogni genere di situazione passata o presente, come frutto miracoloso dell'analisi di un caso concreto di razzismo in classe⁵. Ancora una volta, è il concetto complesso di alfabetizzazione storica che si deve prendere in considerazione. Le "abilità metodologiche" non sono un passepartout, che, una volta apprese, possono essere applicate ad ogni oggetto storico, perché sono strettamente legate alle conoscenze sulle quali si dovrebbero applicare.

La questione dell'alfabetizzazione, dunque, (lo notano ancora Maposa e Wasserman) si situa nella lunghissima contesa fra i partigiani dei contenuti e quelli del metodo. Una contesa che affonda le radici nello stesso insegnamento della storia, come testimoniano molti programmi italiani dell'Ottocento, anch'essi combattuti fra l'esigenza di sapere qualcosa

del passato e quella di saperci ragionare su, e che ha come punto di arrivo la recente riflessione di Arthur Chapman sulle "conoscenze potenti". Claudia Villani, dalle colonne di *Historia Ludens*, ce ne fornisce una descrizione esauriente e critica⁶. Ancora una volta, una corretta contestualizzazione delle tesi dell'autore è indispensabile per il lettore italiano. In Italia, infatti, la controversia fra competenze e conoscenze dà luogo a diversi schieramenti. Partigiane delle conoscenze si dichiarano volentieri le schiere dei sostenitori dello studio mnemonico della storia. Queste fronteggiano i sostenitori delle competenze, fra i quali si iscrivono i numerosi "formalisti pedagogici", docenti, dirigenti e ispettori che ogni anno producono liste infinite di competenze, da premettere a qualsiasi iniziativa didattica, e promotori della infinita sequela di corsi di formazione che ha assorbito la gran parte dei fondi (sostanziosi questa volta) dispensati dal Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti⁷. Schiacciata fra i due schieramenti è una minoranza (cospicua ma pur sempre minoritaria) di insegnanti che si sono industriati per capire in che modo insegnare ai propri allievi l'arte di ragionare sui fatti storici. Un'arte che prevede – insieme – la conoscenza dei fatti e la capacità di analizzarli secondo le regole del pensiero storico. La svolta didattica, dunque, annunciata da Chapman, colpisce, da una parte, entrambi gli schieramenti che tengono in vita la stucchevole contesa fra competenze e

⁴ <https://dianeravitch.net/category/curriculum/>

⁵ J. M. Rochester, *The training of Idiots*, in J. Leming, L. Ellington, K. Porter-Magee, *Where Did Social Studies Go Wrong?*, The Thomas B. Fordham Foundation, Washington DC, 2003, pp. 21-53, ora in <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1672&rep=rep1&type=pdf>.

Discuto questo articolo in *Giustizia e Storia*, in L. Santelli Beccagato e A. Gagliardi, *Ragioniamo di giustizia, tra dati interpretazioni e processi formativi*, Aracne, Roma 2017, pp. 201-216.

⁶ C. Villani, *La storia come Powerful Knowledge. Per uscire dal dibattito fra competenze e conoscenze*, in *Historia Ludens*, 25 maggio 2021. Il reading curato da A. Chapman è *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London 2021.

⁷ G. Bagni e A. Brusa, *La falsa partenza del Piano Nazionale di Formazione degli insegnanti*, in *Historia Ludens*, 7 luglio 2017.

conoscenze, ma, dall'altra, mette in risalto proprio la minoranza scolastica, che questi schieramenti concordemente opprimono.

3. *Powerful knowledge e historical thinking*

Il concetto fondamentale da tenere presente è quello di “conoscenza potente”. Frutto del lavoro di Michael Young, un sociologo della conoscenza, e di Peter Lee, ricercatore di didattica della storia, questa espressione indica quelle conoscenze che hanno le seguenti caratteristiche:

sono distinte dal senso comune e dalle conoscenze spontanee derivate dall'esperienza quotidiana;

sono sistematiche, cioè fanno parte di un insieme conoscitivo organico;

sono specializzate, prodotte cioè in precisi contesti disciplinari;

sono affidabili, dal momento che le stesse comunità le sottopongono a continue verifiche⁸.

L'alfabetizzazione storica, dunque, consiste nella capacità di dominare queste conoscenze. Una tale concezione fa fuori i cultori della memorizzazione, perché il *Powerful knowledge* non vuol dire “sapere quanta più storia possibile”, ma addentrarsi in un universo conoscitivo organico, saper mettere in relazione le diverse conoscenze, saper inferire nuove conoscenze da quelle possedute. Essere alfabetizzati storicamente è sapersi muovere in questo universo. Contemporaneamente, questa concezione mette in crisi un ventaglio di pratiche e di teorie didattiche, che sono

considerate innovative. Per esempio, il ricorso continuo al vissuto, come luogo dove attingere facilmente concetti storici, considerati troppo complicati se appresi da un testo storico; o la pratica di “far emergere” questi concetti dalla discussione fra pari; o l'interpretazione predominante delle competenze, come costrutti cognitivi trasversali, capaci di transitare da una disciplina all'altra e, quasi magicamente, da queste alla realtà.

Come si vede, il tema dell'alfabetizzazione incrocia l'altro filone portante della ricerca storico-didattica: quello del “pensare storicamente”, i cui rappresentanti più conosciuti sono Sam Wineburg e Peter Seixas⁹. L'*Historical Thinking Project*¹⁰ è un progetto che, sulla base delle idee di quest'ultimo, si propone di diffondere l'alfabetizzazione storica nel XXI secolo. Si articola in sei comparti:

- stabilire la significatività storica
- usare le fonti storiche
- identificare continuità e cambiamenti
- analizzare cause e conseguenze
- costruire prospettive storiche
- comprendere la dimensione etica delle interpretazioni storiche¹¹

Al di là della valutazione di merito, che ci porterebbe a discutere, fra l'altro, dell'intromissione della dimensione etica nel ragionamento storico, si deve sottolineare che l'insieme di questi comparti si poggia su due classi concettuali. I concetti di primo livello, che identificano gli elementi costitutivi

⁸ M. Young, *Powerful knowledge or the powers of knowledge: A dialogue with history educators*, in *Knowing History* cit., pp.234-259; P. Lee, *History education and historical literacy*, in I. Davies (a cura di), *Debates in History teaching*, Routledge, London/New York 2011, pp. 63-72.

⁹ P. Seixas, *A model of Historical thinking*, in “Educational Philosophy and Theory”, No. 49, 2017, pp. 593-605; S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*,

Temple University Press, Philadelphia 2001. Per l'area francofona si veda di M. Hassani Idrissi, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, l'Harmattan, Paris 2005, mentre è recente, per l'Italia, l'importante: S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020.

¹⁰ <https://historicalthinking.ca/>

¹¹ <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

dell'oggetto analizzato (società, economia, cultura, lavoro, città, ecc.) e quelli di secondo livello, che designano i costrutti che “mettono in moto” questi concetti: tempo, spazio, causa, durata, ecc. Sembra evidente che l'alfabetizzazione storica passi attraverso il possesso di questi concetti: ma proprio a questo punto è fondamentale richiamarsi alla lezione di Chapman. Infatti, un conto è adoperare questi concetti nella loro accezione comune, un altro servirsene nel modo specifico, e nel significato altrettanto specifico del “pensare storicamente”.

4. La doppia veste dei concetti storici

Un esempio varrà a chiarire il problema didattico. Si osservino le pratiche didattiche più consuete nelle nostre primarie: quelle che riguardano la formazione del concetto del tempo¹². Solitamente sono costruite sulla base di operazioni di comparazione che dall'osservazione di temporalità quotidiane e sperimentate dagli allievi giungono a considerare le temporalità storiche. Il punto è che le sequenze temporali del vissuto hanno dimensioni ben controllabili (giorni, se non minuti) e queste sono collegate a causalità altrettanto controllabili: il gatto sale sul tavolo, spinge la bottiglia, questa cade, si rompe e il latte si versa. Si sente un rumore, si vedono i cocci e si capisce qual è stata la causa del disastro. Questo accade nel quotidiano: ma i tempi storici raramente consentono questi passaggi (a meno che non si tratti di biografie o di racconti di eventi puntuali). In particolare,

i tempi della preistoria, i primi con i quali gli allievi si trovano a fare i conti, sono del tutto incommensurabili con quelli quotidiani. Sono i “tempi profondi” che, al dire degli studiosi di preistoria, di geologia e di astronomia, sono talmente smisurati da non poter essere compresi da mente umana. E in queste dimensioni sovrumane si svolgono processi causali complessi, per nulla esemplati dalla sequenza lineare “gatto-bottiglia-latte versato”. Sono tempi “innaturali”, dobbiamo dire, sulla scorta di Wineburg, e come tali andrebbero insegnati, molto probabilmente con strategie diverse da quelle attualmente diffuse.

Se estendiamo questo esempio all'insieme dei concetti, di primo e secondo livello, richiesti dal ragionamento storico, ci accorgiamo che le parole della storia si poggiano su una trama concettuale assai complessa: un autentico sistema organizzato, come scrive Chapman. Questi concetti hanno tutti una doppia veste: quella dell'uso quotidiano e quella dell'uso scientifico. Solo apparentemente, quindi, il racconto storico è di agevole lettura. In realtà la sua scorrevolezza è esattamente il principale ostacolo alla sua comprensione. Il lettore è convinto di aver capito, mentre ha colto solo alcuni aspetti del testo, senza riuscire a vedere quelli profondi, spesso connessi con i significati specifici che gli storici danno alle parole. E, speculare a questa trama per così dire sotterranea, vi è la trama di superficie delle connessioni tra fatti, a volte lontani, che vengono richiamati dalla

¹² Nicole Allieu Mary spiega bene che il tempo e lo spazio – in quanto concetti specifici di secondo livello - non hanno nulla a che vedere con le coordinate del quotidiano: *Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie*, in M. Coquidé, M. Prieur, *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège. Obstacles, pratiques, outils*, Inrp, Paris 2010, pp. 57-108, 58. Con la ricca bibliografia francese sull'argomento. H. Gee, *Tempo profondo. Antenati, fossili, pietre*, Einaudi, Torino 2006 spiega come le

nostre strutture mentali non ci permettano di concepire il “tempo profondo” dell'evoluzione. Su questo tema, ancora: A. Brusa, *Le didattiche difficili. Problemi di frontiera nell'insegnamento storico*, relazione alle VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les ciències Socials, Università Autonoma di Barcellona, ora in <https://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat.dcs/files/Brusa.pdf>

vicenda narrata, e ne condizionano la comprensione. Un secondo esempio, tratto dalle mie passate analisi di manuali, varrà a chiarire questo problema:

*“Perciò Mario, ricco ormai del prestigio a lui derivante dalle vittorie conseguite e fermamente deciso a limitare il potere della classe dominante, era divenuto il capo del partito democratico, appoggiato questa volta non già da una massa disordinata di uomini – come era accaduto per i Gracchi –, bensì da un forte e disciplinato esercito”*¹³.

Credo che questo sia un brano esemplare, perché mostra come la sua difficoltà non dipenda tanto dalle parole, che sono tutte comprese nel vocabolario di base di Tullio De Mauro, con la trascurabile eccezione di “ormai” e “fermamente”¹⁴, quanto dal significato specifico che occorrerebbe dare a una serie di termini ed espressioni, quali “prestigio, potere, classe dominante, partito democratico, massa disordinata, esercito disciplinato”, per intendere correttamente la vicenda. Per giunta, occorrerebbe afferrare le connessioni fra i vari elementi (il partito democratico e l’esercito, l’ascesa di Mario e il suo progetto politico, ecc.) e collegarle con altri elementi, non presenti nella narrazione: quali sono le masse disordinate con le quali si confronta l’ordine dell’esercito mariano? E perché queste erano disordinate e l’esercito no? Quali sono le vittorie che Mario ha precedentemente ottenuto? E, infine, perché l’esercito lo appoggia? Ovviamente, se non si

conosce la riforma mariana, a questa ultima domanda non si potranno dare risposte sensate.

L’allievo che legge un testo storico servendosi dei “concetti comuni”, e privo dei riferimenti eventualmente richiesti, è obbligato a restare alla superficie delle parole. Difficilmente ne percepisce il sottotesto problematico e, conseguentemente, non ha molte possibilità di essere introdotto al “pensare storicamente”. Apprende dell’esistenza di determinati fatti, potrà anche ricordarli a distanza di tempo ma, non essendo in grado di intuirne o ipotizzarne i problemi a questi connessi, sarà perennemente dipendente da un “soggetto colto” che glieli faccia capire: il professore nei suoi anni scolastici, un personaggio di fiducia, privato o pubblico, nella vita. Da questo punto di vista, si può dire che non diventerà mai “competente” in storia.

5. I gradi dell’alfabetizzazione storica

Inevitabilmente siamo condotti al problema dei “gradi di comprensione” di un testo storico. Secondo Roger W. Bybee, uno studioso che si è occupato della comprensione dei testi scientifici, dobbiamo distinguere cinque livelli di alfabetizzazione. Ho provato a adattare il suo schema alla storia¹⁵.

¹³ A. Brancati, *Fare storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1, 1979, p. 153 (ma il brano si trova nelle altre innumerevoli edizioni che hanno caratterizzato la vita di questo *evergreen* della manualistica italiana). Lo discuto nel mio *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 51 ss.

¹⁴ T. De Mauro, *Guida all’uso delle parole*, Ed. Riuniti, Roma 1989, pp. 153-183. Una buona descrizione delle difficoltà che presenta un testo manualistico è fornita da Jeffery D. Nokes, che aggiunge a quelle che ho segnalato altre “barriere” più profonde, che derivano dal limitato retroterra culturale degli studenti, dalla

loro scarsa pratica dell’epistemologia storica e dalla tendenza a semplificare situazioni e a personalizzare i soggetti astratti o collettivi: *Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents’ Reading Like Historians’*, in “The History Teacher”, No. 44, 3, 2011, pp. 379–404.

¹⁵ R. W. Bybee, *Toward an Understanding of Scientific Literacy*, in K. Comfort, (ed.), *Advancing Standards for Science and Mathematics Education: Views From the Field*, American Association for the Advancement of Science, Washington, DC 1999.

Analfabetismo	Non sa individuare cos'è importante e cosa secondario in un testo
Alfabetizzazione nominale	Conosce i termini ma non sa collegarli in un discorso scientifico
Alfabetizzazione funzionale	Usa il linguaggio scientifico, ma non si rende conto del suo significato; ha problemi di comprensione nei confronti di un testo complesso
Alfabetizzazione concettuale e procedurale	Pratica un uso dei testi e un lavoro sui documenti che richiedono una comprensione approfondita dei testi.
Alfabetizzazione multidimensionale	Sa connettere passato, presente e futuro, di conseguenza sa connettere il suo sapere storico con eventi, fatti e problemi che appartengono ad altri contesti, anche extrascolastici.

Questo schema ci obbliga ad alcune riflessioni. In primo luogo, mostra come l'alfabetizzazione storica presuma il possesso delle abilità di base della letto-scrittura. Il gradino più basso, infatti, quello dell'analfabetismo storico, descrive un soggetto che sa leggere ma non riesce a individuare le rilevanze in un testo. Vorremmo dire che è esemplato da quell'allievo che, non riuscendo a capire le cose fondamentali di ciò che legge, sottolinea tutte le parole del testo. Un caso non infrequente, perfino nelle facoltà universitarie, che ci propone il tema inquietante dei possibili "analfabeti storici" che la frequentano, riuscendo anche a superare gli esami di storia. Analfabeti o quasi ("analfabeti nominali"), sarebbero ancora quegli studenti (anche universitari) che sanno i fatti, sanno citare personaggi ed eventi, ma riescono a raccontare solo ricordando quello che hanno letto. Il caso più rilevante è quello dell'analfabeta funzionale che, con le parole di Tullio De Mauro "pur con un titolo di studio e a distanza di anni dal suo conseguimento, non comprende il senso di un testo, non si districa nel mondo digitale e dunque non sa orientarsi nel lavoro, nel tempo libero, nelle relazioni sociali, nella gestione dei risparmi o nella

tutela della salute. Non partecipa con sufficiente consapevolezza alla vita democratica.

Gli ultimi due gradini sono occupati da quella che, secondo Seixas, è l'alfabetizzazione storica compiuta. È una concezione fortemente escludente, dovremmo concludere, per rifarci ai problemi sollevati da Geraldine Jonçich Clifford. A mio modo di vedere, la questione potrebbe essere affrontata ipotizzando due gradi di alfabetizzazione. Un primo, che potremmo chiamare "grammaticale", nel quale si mettono a punto i concetti base del ragionamento storico, si costruiscono le relazioni fra i vari elementi, si apprendono le regole di base del ragionamento: temporalità e causalità elementari, semplici riferimenti alla documentazione ecc. Per questa parte della formazione potrebbe essere sufficiente un buon manuale (naturalmente senza escludere altri mediatori didattici)¹. Nel secondo grado di alfabetizzazione, che potremmo chiamare "sintattico", troverebbero posto i livelli di comprensione, messa in prospettiva storica, significatività ecc, descritti da Seixas. Per

¹ Di questa "grammatica della storia" ho delineato gli elementi costitutivi e alcune strategie didattiche in *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Ed. Riuniti, Roma 1985, ripreso più recentemente in *La cassetta degli attrezzi*

dell'insegnante di storia, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", a cura di L. Cajani, No. 1, 2021.

praticarli, al manuale occorrerebbe aggiungere una idonea varietà di mediatori didattici.

6. Coscienza storica e storia insegnata

L'ultimo grado di Bybee chiama in causa un terzo filone portante della ricerca didattica attuale: quello della coscienza storica. Sviluppato essenzialmente dalla scuola tedesca, richiede che il soggetto allarghi e complessifichi ulteriormente la rete delle conoscenze del passato, connettendo a questa le conoscenze del presente e la sua visione del futuro, gli apporti della storia pubblica, della memoria individuale e sociale. E, suggerisce, questa ricerca, che una "coscienza storica ben formata", risulti dalla capacità di effettuare criticamente queste connessioni. È una prospettiva pienamente recepita dalle Indicazioni Nazionali per la scuola di base, che recitano, a questo proposito: *"Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini"*². Il presente e il vissuto ritornano, come vediamo, ma paradossalmente alla fine del percorso, non come regno dei prerequisiti storici. Il laboratorio del tempo presente, potremmo dire, è il momento conclusivo nel quale l'allievo mostra il suo grado di alfabetizzazione storica.

La stretta connessione fra alfabetizzazione e contenuto dell'apprendimento dovrebbe chiamare in causa un quarto filone della ricerca didattica, quello del curriculum e della "storia insegnata". Tuttavia, questa parte della ricerca sembra essere al momento alquanto trascurata dagli studiosi dei processi di alfabetizzazione storica. La riemersione potente dei nazionalismi e l'emersione delle storie

minoritarie hanno preso la scena della ricerca e mettono in secondo piano un aspetto dell'alfabetizzazione storica che, invece, è vitale: un conto è formarsi le categorie di lettura in una prospettiva nazionalista e identitaria; un altro conto è inforcare gli occhiali della scienza, per capire le vicende dell'umanità. Per riprendere il tema dell'inclusione, oggi dominante nelle scuole come nelle società, nel primo caso si dovrà ammettere la giustapposizione di tante alfabetizzazioni storiche diverse, quante sono le comunità o i soggetti che le richiedano; nel secondo, invece, quello di un'alfabetizzazione pienamente scientifica – dal punto di vista del metodo e dei contenuti – avremmo un "pensare storicamente" di per sé inclusivo, dal momento che sarebbe uno strumento di lettura del mondo, utilizzabile da ogni individuo della comunità umana.

Antonio Brusa

Ha insegnato didattica della storia presso l'università "Aldo Moro" di Bari e presso la Scuola di Specializzazione di Pavia. È impegnato nella ricerca storico-didattica dalla fine degli anni '70 del secolo scorso e ha al suo attivo numerose pubblicazioni, in italiano e in altre lingue. Ha fatto parte delle Commissioni Brocca, De Mauro, Ceruti e Rossi-Doria per la riforma dei programmi di insegnamento. Ha diretto le riviste di didattica della storia "I viaggi di Erodoto", "Mundus", "Novecento.org". Attualmente guida l'associazione di ricerca didattica e di formazione storica "Historia Ludens".

[Le pubblicazioni di Antonio Brusa](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

² *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale 2012, p.51. P. Seixas (a cura di), *Theorizing historical Consciousness*,

University of Toronto Press, Toronto/London 2004, in particolare: J. Ruesen, *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development*, pp. 63-85.

PERCHÉ INSEGNARE LA STORIA OGGI?

Charles Heimberg
Università di Ginevra

Keywords: *storia, trasmissione, finalità, elementarità, autonomia, sapore della conoscenza, politiche della memoria*

ABSTRACT

La ragion d'essere della trasmissione della storia e delle memorie si riassume troppo rapidamente nell'idea di non ripetere gli errori del passato. Corrisponde certamente ad una necessità per il presente e il futuro, ma deve evitare di assimilare o separare completamente il passato e il presente. Implica un vero lavoro di storia basato su due imperativi complementari: una riflessione sulla storicità di ciò che si esamina e si percepisce del passato; una postura pedagogica aperta e non prescrittiva per costruire il significato che se ne può trarre per il presente e il futuro.

Introduzione

In un recente sondaggio condotto dal nostro gruppo di ricerca a Ginevra, la cui elaborazione è ancora in corso, agli allievi è stato chiesto di scrivere spontaneamente e liberamente cosa fosse la storia dell'umanità. Alcuni di loro l'hanno raccontata a modo loro, mentre altri hanno sostenuto che serviva per evitare di ripetere gli errori del passato, e quindi per trarne delle lezioni. Quest'affermazione, che a prima vista sembra di buon senso, è tuttavia problematica. Sappiamo, come sottolineato da Marc Bloch, che la storia è prima di tutto una scienza del cambiamento e delle differenze e che, di conseguenza, non si ripete mai veramente. Il modo in cui la costruzione di un'intelligibilità del passato e il suo ricordo rendono più intelligibili il presente e il futuro è dunque un processo molto più complesso di una semplice lezione.

È anche con riferimento all'opera di Marc Bloch che Carlo Ginzburg (Ginzburg C. 2013) ha tentato di descrivere i meccanismi successivi del lavoro della storia tra passato e presente. Per dirla in modo semplificato con parole mie, usate nel contesto della formazione degli insegnanti di storia, si tratta prima di tutto di riconoscere che la pratica della storia parte sempre dal presente, da un presente che interroga il passato con le proprie parole, a partire dal proprio orizzonte mentale. Quindi, nel cuore del lavoro della storia, c'è il processo di situarsi nel passato, nella sua alterità, considerando il suo "straniamento" per riprendere una formula di Ginzburg, ma anche nell'incertezza dei suoi successivi presenti, per cercare di costruire delle risposte alle domande poste con le parole e secondo il diverso orizzonte mentale di questo passato. L'idea è quindi quella di tornare dal passato con risposte che provengono realmente da esso. Il problema successivo consiste allora nel trarre non delle risposte o delle lezioni, ma delle

riflessioni articolate che tengano conto del fatto che la comparazione nella storia, assolutamente centrale in questa disciplina, deve contemporaneamente mettere da parte le due insidie: l'assimilazione - il passato che si ripeterebbe - e la postura antiquaria che vorrebbe separare completamente tutti i contesti spazio-temporali.

La questione delle finalità della storia e del suo insegnamento è una questione complessa, che suggerisce risposte secondo concezioni molto diverse, e che dà luogo a forti controversie, nella misura in cui questa diversità di concezioni rende solo parzialmente possibile una complementarietà tra posizioni che finiscono per contraddirsi frontalmente. Tra questi obiettivi, ci sono quelli nazionali e identitari, forse anche quelli relativi ai beni patrimoniali, che hanno contrassegnato l'uso della storia da quando è entrata nelle università e nelle scuole, in stretta connessione con l'emergere degli stati nazionali nel XIX secolo; ci sono quelli civici, anch'essi forse patrimoniali, che mirano a pacificare il corpo sociale in nome della convivenza evitando di risvegliare certe ferite del passato. Infine, ci sono quelli che possono essere considerati scientifici e critici, che si basano sull'epistemologia della disciplina e mirano a sviluppare una comprensione del mondo sociale e una capacità di giudizio critico. Questa terza categoria di obiettivi è probabilmente la meno ovvia delle tre, ma è anche la più importante dal mio punto di vista, perché porta alla possibilità di un'emancipazione attraverso i saperi (De Cock L. 2018).

Le principali sfide che caratterizzano la trasmissione della storia, e in particolare la sua trasmissione nelle scuole, si osservano in modo generale in tutti i paesi dell'Europa occidentale, naturalmente con sfumature e specificità da un caso all'altro. Osservando l'area francofona da Ginevra, potrei, per esempio, descrivere importanti differenze tra

una Francia centralizzata e una Svizzera federale, tra programmi di storia francesi molto vincolanti e un piano di studi recentemente introdotto nella Svizzera francofona che si basa più su obiettivi che su temi, e lascia indubbiamente un maggior margine di manovra. Tuttavia, in questo contributo mi concentrerò su problemi che si presentano più o meno ovunque in modo simile, nonostante queste differenze. Così, fondamentalmente, si pongono costantemente due quesiti sulla trasmissione scolastica della storia, che saranno sviluppati in seguito. Il primo riguarda la natura del sapere che viene insegnato e appreso, così come la natura della relazione che ha, o non ha, con il sapere accademico di riferimento nella storia. Il secondo riguarda le modalità di questa trasmissione, per sapere in che misura gli allievi sono chiamati o meno a riflettere da loro stessi, o se invece sono sottoposti a ingiunzioni prescrittive e a una forma di memoria morale che tuttavia rischierebbero quasi sicuramente di mancare gli obiettivi, certo nobili, che perseguono. Affronteremo questi due quesiti attraverso due pubblicazioni in lingua francese che li affrontano efficacemente.

1. Il sapore delle conoscenze

Una quindicina di anni fa, fu un docente di didattica della biologia, il compianto Jean-Pierre Astolfi, a organizzare un colloquio e poi a pubblicare un libro dal titolo evocativo: *Il sapore delle conoscenze* (Astolfi J.-P. 2008). Il suo obiettivo era quello di prendere le distanze da una falsa opposizione tra l'affermazione dell'importanza della trasmissione del sapere e la necessità di trovare modi innovativi per interessare gli studenti e rivolgersi a ciascuno di loro. In effetti, se vogliamo seriamente promuovere un apprendimento emancipante per tutti gli alunni, non bisogna scegliere tra le due possibilità; è necessario affrontarle entrambe.

La nozione di sapore delle conoscenze deriva da un antico principio pedagogico che Astolfi fa rivivere nel suo libro. Questo è un esempio di ciò che un approccio storico-didattico può rivelare esaminando le risposte antiche ad alcune domande poste da tempo alla trasmissione del sapere. È vero che tutti i tentativi di risposta che provengono dal passato sono in gran parte il prodotto del contesto e dell'orizzonte mentale di quel passato. Però, poiché le stesse domande sono apparentemente poste per un lungo arco temporale, ciò lascia aperta la possibilità di riappropriarsi di queste risposte del passato nel presente, non per riprenderle indistintamente, ma per trarne ispirazione nei modi di immaginare l'insegnamento e l'apprendimento oggi.

Il concetto recentemente sviluppato da Astolfi del sapore della conoscenza è stato ispirato in particolare dall'esperienza dei rivoluzionari francesi della fine del XVIII secolo nella politica scolastica (Heimberg C. 2018). Qual era il loro problema? Volevano attuare il più rapidamente possibile il diritto di tutte e tutti all'istruzione primaria. Naturalmente, ora sappiamo, guardando questa storia con piena conoscenza di ciò che è successo dopo, che ci sarebbe voluto un secolo intero perché questa richiesta fondamentale fosse attuata ai tempi di Jules Ferry. Ma protagonisti come Condorcet e Lakanal non lo sapevano e fecero di tutto per raggiungerla rapidamente. Dobbiamo quindi esaminare i loro scritti e le loro azioni con il metodo storico, cioè prendendo sul serio le loro parole e le loro azioni che erano iscritte sia nell'orizzonte di attesa che nell'incertezza che caratterizzavano il loro presente.

Questi rivoluzionari francesi cercarono di formare abbastanza maestri nel più breve tempo possibile per coprire il territorio di tutta la Francia. Così fondarono la prima *école normale* di formazione per insegnanti, un momento fondante nella storia della

formazione degli insegnanti, e svilupparono un concetto pedagogico basato sul principio dell'elementarità per rendere la conoscenza dell'*Encyclopédie* accessibile a tutti. Per fare questo, bisognava evitare di abbreviare questo sapere, cioè di ridurlo e scomporlo in modo arbitrario, ma cercare di decostruirlo trovandone i fondamenti cognitivi e matriciali, sotto forma di nuclei elementari da cui sarebbe stata possibile una ricostruzione ragionata del sapere. Naturalmente, questo concetto, formulato in tal modo, rimane molto astratto. Per dargli un senso, riappropriandosene nel contesto del XXI secolo, è dunque importante esaminare e ripensare ciò che lega l'epistemologia della storia alla sua versione scolastica, cioè i meccanismi di trasposizione didattica che trasformano il sapere accademico in un sapere da insegnare secondo le finalità democratiche assegnate all'istruzione pubblica.

L'interesse di questa antica riflessione per la trasmissione della storia oggi risiede nel fatto che questa disciplina scolastica può rivelarsi particolarmente noiosa quando è fatta di narrazioni cumulative in cui si confondono i fatti e le loro interpretazioni; quando si presenta come qualcosa di preconfezionato e non come un sapere in costruzione, talvolta attraversato da dibattiti contraddittori; quando non è caratterizzata dal rigore scientifico e cede alle attrazioni di narrazioni mitiche o leggendarie che servono ideologie determinate, soprattutto in termini di narrazione nazionale (Citron S. 2008).

L'importanza della conoscenza storica nel mondo contemporaneo è stata particolarmente evidenziata nel contesto senza precedenti della crisi pandemica emersa nel 2020. La crisi ha dimostrato drammaticamente l'importanza della conoscenza scientifica e la necessità di farvi riferimento con cognizione di causa, o sapendo trovare le giuste fonti d'informazione, mentre allo stesso tempo ha dato origine a un'esplosione di notizie false e storie di

conspirazione che fanno parte di una specie di "infodemia". La storia, come le altre scienze sociali e umane, è interessante, e utile per il presente, a patto di affermare il suo carattere scientifico, i suoi metodi d'indagine e la sua costante ricerca di verità.

In una situazione di pandemia, insegnare la storia non significa solo guardare alle vecchie pandemie, operazione comunque importante riflettendo su tutte le loro differenze. La storia non si ripete mai allo stesso modo, e il suo lavoro di comparazione consiste sempre nello sviluppare un doppio inventario di somiglianze e differenze. Certamente, le crisi pandemiche tendono a produrre meccanismi di difesa che si ripetono in parte: i soggetti più precari e più subordinati sono i più colpiti, compaiono certi meccanismi di difesa derivanti dalla stigmatizzazione arbitraria, e l'effetto delle misure d'isolamento tradizionali come i confinamenti che abbiamo sperimentato anche questa volta; ma anche - e questo può essere esaminato solo a posteriori, sulla base di una successiva comprensione dei meccanismi di trasmissione - gli effetti deleteri delle decisioni sbagliate che sono state sviluppate in questo campo. I bersagli privilegiati della contaminazione variano anche di fatto, come nel caso delle giovani vittime della cosiddetta influenza spagnola, ma soprattutto è essenziale il lavoro di contestualizzazione, che riguarda anche le differenze di visibilità e sensibilità collettiva verso le vittime.

Ma allora, cosa può fare la storia insegnata in relazione all'esperienza vissuta di una pandemia? Mi sembra che il suo significato per il presente sia proprio al centro di questo lavoro critico, di queste interazioni tra il passato e il presente, e prima di tutto al servizio di un'intelligibilità di questo presente. In sostanza, la pandemia di Covid-19 ci ha fatto vivere, e senza reti, una vera e propria esperienza collettiva e personale di incertezza, di ignoranza dei modi e dei tempi in cui saremmo usciti da questa crisi. E questa

esperienza d'incertezza, naturalmente molto sgradevole per tutti, ma ancora di più per le categorie subalterne e discriminate della società, può aiutarci a riflettere sulla natura del lavoro della ricerca storica. In effetti, fare storia è cercare di misurare non solo l'alterità del passato, ma anche l'incertezza dei suoi protagonisti, cioè le loro speranze e paure per il futuro, il fatto che non sanno nulla, a differenza di noi che li studiamo a posteriori, su ciò che accadrà loro. Questa riflessione è significativa per il presente perché ci permette di sviluppare una storia che non fa del passato una narrazione lineare soggetta a relazioni di causa-effetto rese ovvie e fatali dal fatto che sono avvenute. Ci permette di prendere le distanze da qualsiasi fatalità del passato e della sua evoluzione, e quindi di riaprire i possibili nel presente.

L'interesse dell'apprendimento della storia per il tempo presente è, in un certo senso, quello di rendere conto di ciò che è realmente l'esperienza di vita di ogni protagonista del passato come del presente e di riflettere sulla natura e sull'estensione del suo spazio d'iniziativa, del suo margine di manovra, nel poter agire sul mondo e sul suo futuro.

Per concretizzare il senso di queste affermazioni, indubbiamente troppo teoriche per la pratica didattica nelle classi, il nostro gruppo di ricerca ha cercato di sviluppare una concezione delle sequenze di insegnamento e di apprendimento della storia che consiste nel concepirle come associazioni tra un tema scelto dalla grande narrazione della storia umana e un'interrogazione particolare tratta dal pensiero storico, cioè dal modo in cui la storia guarda il mondo, dall'interrogazione a cui sottopone le società che esamina, sulla base della propria epistemologia e dei propri metodi di analisi. A questo scopo, abbiamo sviluppato una grammatica del questionario della storia scolastica (Heimberg C. 2018; Heimberg C., Opériol V. 2012), le cui diverse componenti

possono essere incrociate con i temi della narrazione del passato.

2. A proposito dell'efficacia delle politiche della memoria

La questione del significato e della ragion d'essere per il presente della trasmissione della storia nelle scuole non riguarda solo i contenuti storici e la loro natura. Per attenersi all'idea che gli obiettivi di questa trasmissione non consistono nel riversare dall'alto delle "lezioni" intangibili da trarre dal passato e dai suoi errori, ma piuttosto nell'impegnarsi in un processo riflessivo che metta in dialogo il passato e il presente, le loro interazioni, le loro differenze e i loro elementi di continuità, è necessaria una riflessione sulla questione dei metodi pedagogici di questa trasmissione. Essa dovrebbe tenere conto dell'interesse di lasciare spazio a una forma d'indipendenza e di autonomia degli alunni nella costruzione del loro apprendimento (Heimberg C. 2020).

Nel campo dell'approccio storico-didattico, l'opera pedagogica e militante degli ambienti libertari a cavallo tra il XIX e il XX secolo è anche di grande interesse perché ha ripreso dal Condorcet della Rivoluzione Francese, e rafforzato in una prospettiva antiautoritaria, l'idea che se era necessario formare la nuova generazione, e fornirle le chiavi della sua emancipazione, non era desiderabile forgiarla a immagine della generazione precedente. Molte altre dimensioni di questa pedagogia libertaria, come la valorizzazione del lavoro manuale e l'idea della formazione della classe operaia affinché possa difendere meglio i propri diritti senza una particolare prospettiva di promozione sociale, sono rimaste iscritte nel loro tempo. Però le nozioni di autonomia e libertà di pensare con la propria testa, in una prospettiva di educazione integrale e di coeducazione dei sessi, che all'epoca consisteva nel riunire i bambini di entrambi i sessi, sono rimaste molto attuali. L'opera del

catalano Francisco Ferrer (1859-1909), che incorpora fortemente una richiesta di razionalità scientifica (Wagnon S. 2013), è particolarmente interessante da questo punto di vista.

In generale, le pratiche scolastiche sono caratterizzate da una tensione tra un principio di riproduzione e un principio di emancipazione, tra una prospettiva di legittimazione del mondo così com'è e una prospettiva di trasformazione di questo mondo basata sulla funzione critica dell'appropriazione delle conoscenze. I protagonisti della trasmissione scolastica non sono mai completamente rinchiusi in uno dei due poli di questa tensione, ma sono più o meno situati verso l'uno o l'altro per scelta, per obbligo, o un po' di entrambi. Come per altre materie scolastiche, in particolare le scienze sociali, la storia nelle scuole non può essere indifferente a certi valori democratici, e in particolare alla prevenzione dei crimini contro l'umanità, che si associa alle politiche del ricordo e alla memoria della distruzione degli ebrei d'Europa. Però come può promuovere questi valori senza cadere nella trappola dell'ingiunzione normativa o della moralizzazione? In altre parole, come può promuovere dei valori senza prescriverli?

Questa questione costituisce un vero dilemma, irrisolvibile in assoluto. Eppure è essenziale e dovrebbe ispirare le pratiche pedagogiche. In ogni caso, trascurarla porta a deplorabili derive, per esempio nel campo dell'educazione alla cittadinanza o allo sviluppo sostenibile, che rischiano di trasformarsi in veri e propri catechismi laici che difficilmente produrranno un significato per gli alunni.

La trasmissione della storia riguarda naturalmente anche la trasmissione delle memorie. Non esistono l'una senza le altre, e sono altamente porose, ma sono anche ben distinte nelle loro rispettive logiche scientifiche o emotive. Nel mondo francofono,

un piccolo libro (Gensburger, S. Lefranc S. 2017) si è recentemente chiesto, giustamente, qual è lo scopo della politica della memoria? Rileva che, negli ultimi anni, più le politiche della memoria sono state sviluppate, in particolare per contrastare l'ascesa dell'estrema destra e delle sue idee, più queste ultime si sono sviluppate nello spazio pubblico. Si pone allora la questione di sapere cosa distrugge apparentemente tutte queste buone intenzioni, rendendo inefficaci tutti questi investimenti nella memoria. Senza dare una risposta completa a questa preoccupante domanda, gli autori mettono in evidenza il carattere troppo spesso ritualizzato, sacralizzato, moralizzante di queste pratiche commemorative, che hanno poco legame con la conoscenza storica. Mettono senza dubbio il dito sul vero problema, che dovrebbe farci capire che il lavoro della memoria è probabilmente reso inutile da pratiche ingiuntive e prescrittive che non lo legano sufficientemente alla conoscenza storica.

Tra le varie finalità assegnate alla storia scolastica, sono proprio le finalità intellettuali, quelle che permettono di accedere a una facoltà di discernimento e alla libera scelta di agire, o meno, nel e sul mondo, che dovrebbero prevalere. Si tratterebbe allora di promuovere, ma anche di imparare a considerare allo stesso tempo, sia la libertà di pensare autonomamente che un'esigenza di rigore e di verità. Si tratterebbe di far capire che la storia è al tempo stesso custode di certe realtà fattuali, in particolare nel campo dei crimini di massa, e allo stesso tempo esige che si tenga conto della pluralità dei punti di vista e della complessità delle situazioni umane per evitare un relativismo che metterebbe tutto sullo stesso piano.

3. Per concludere

In Francia, una delle più prestigiose riviste di storia, *Les Annales*, è quella che ha

regolarmente, fin dalla sua creazione, dedicato contributi e dossier (tra cui recentemente Anheim É., Girault B. 2015) al rapporto tra la storia accademica, e le ricerche che ne scaturiscono, e l'insegnamento della storia nelle scuole. Tale questione è essenziale se vogliamo evitare di trasformare le conoscenze da insegnare nelle classi in ingiunzioni prescrittive che allontanerebbero da qualsiasi possibilità di costruire un'intelligibilità del passato e del presente. Il diritto di tutti gli studenti ad avere accesso alla riflessione scientifica e alle conoscenze che provengono dalla disciplina storica è una questione democratica che non deve essere trascurata. È quindi necessario che le storiche e gli storici si preoccupino della trasmissione della loro disciplina nelle scuole, così come è essenziale che le insegnanti e gli insegnanti di storia restino in contatto con la scienza storica e i suoi sviluppi per tenerne conto nella loro pratica. Come campo scientifico recente, la didattica della storia è al centro di questo dialogo e si sforza di garantire che il sapere da insegnare sia effettivamente un sapere capace di produrre senso per gli studenti, di affinare la loro capacità di giudizio critico, ma anche di aprirli a una curiosità verso l'altro e le sue differenze.

Charles Heimberg

È autore di una tesi di dottorato sulla storia del movimento operaio. È stato insegnante di storia nella scuola secondaria, poi formatore d'insegnanti di storia prima di essere nominato nel 2011 professore ordinario di didattica della storia e dell'educazione alla cittadinanza all'Università di Ginevra. È stato redattore responsabile della rivista *Le cartable de Clio* (2001-2013), e poi del sito di ricerca *À l'école de Clio*

[Le pubblicazioni di Charles Heimberg](#)

BIBLIOGRAFIA

- Anheim Étienne, Girault Bénédicte (2015), *L'histoire, entre enseignement et recherche*, in "Annales. Histoire, Sciences Sociales," n. 1, pp.141-149.
- Astolfi Jean-Pierre (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- Citron Suzanne (2008), *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, (edizione originale 1987).
- De Cock Laurence (2018), *Sur l'enseignement de l'histoire*, Paris, Libertalia.
- Gensburger Sarah, Lefranc Sandrine (2017), *À quoi servent les politiques de mémoire?* Paris, Presses de Sciences-Po.
- Ginzburg Carlo (2013), *Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui*, in "Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités, *L'étrangement. Retour sur un thème de Ginzburg Carlo*, hors-série,"n. 1, pp.191-210.
- Heimberg Charles (2018), *Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire*, in "Lumières", vol. 32, n° 11, pp. 171-184.
- Heimberg Charles (2020), *Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire*, in "La Pensée d'Ailleurs" n. 2, pp.98-114.
- Heimberg Charles, Opériol Valérie (2012), *La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir*, in Elalouf Marie-Laure et al. (dir.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 78-88.
- Wagnon Sylvain (2013), *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*. Suivi de *L'École moderne de Francisco Ferrer*, Lyon, Atelier de Création libertaire.

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA STORIA DENTRO E FUORI L'AULA SCOLASTICA

Luigi Cajani

Università di Roma

Keywords: *storia e media, storia e videogiochi, storia e politica, didattica della storia*

ABSTRACT

La presenza sempre crescente di usi pubblici della storia, nelle sue forme più diverse, da quelle artistiche a quelle politiche, rende necessario che la scuola ne faccia oggetto di insegnamento per dare agli studenti gli strumenti per analizzarli criticamente.

Di storia si parla molto di più al di fuori della scuola che al suo interno, in misura sempre crescente, ormai da molti anni e a livello mondiale, e in molteplici forme, che hanno diversi impatti sul pubblico. La differenza fra i due contesti non è solo quantitativa, ma anche e soprattutto qualitativa: da un lato il caos e la seduzione degli usi più svariati, artistici, ludici, turistici e politici, e dall'altro lato il rigore della ricerca e l'ordine della didattica. E ovviamente caos e seduzione vincono facilmente su ordine e rigore, se la scuola non fa i conti con queste rappresentazioni del passato fuorvianti e manipolatorie. Per contrastarne gli effetti la scuola deve farne oggetto di insegnamento, dando agli studenti gli strumenti per analizzarne le caratteristiche, le dinamiche e le finalità, in modo che essi sviluppino un atteggiamento critico e non passivo.

Fra gli usi della storia in campo artistico, oltre a quelli che rientrano nelle arti figurative e nella letteratura, particolarmente diffusi e influenti sono quelli cinematografici e televisivi. Le trame sono trattate con livelli assai vari di libertà e inventiva rispetto alle

acquisizioni della ricerca, e giungono fino all'inserimento di veri e propri falsi non marginali, ma di grande rilievo nella narrazione. E' questo il caso di due recenti serie televisive di grande successo, *Bridgerton* e *Leonardo*. La prima è una produzione statunitense creata da Chris Van Dusen e prodotta da Shonda Rhimes, basata sui romanzi di Julia Quinn, che ha debuttato il 25 dicembre 2020 su Netflix. Ambientata nel mondo dell'alta società inglese durante la Reggenza, questa serie mette fra i personaggi principali anche grandi aristocratici di origine africana, compresa la regina Charlotte, inventando così una società multietnica ovviamente inesistente all'epoca, e fra l'altro assente nei romanzi su cui si basa, ma in linea con gli odierni dibattiti sul razzismo e sull'inclusione. *Leonardo* è una serie coprodotta da Italia, Regno Unito, Francia, Spagna e USA e ideata da Frank Spotnitz e Steve Thompson, che ha debuttato sulla Rai il 23 marzo 2021. Anche in questo caso gli autori hanno inserito nella trama elementi importanti ma privi di qualsiasi riscontro storico, come un'accusa di omicidio a carico del

protagonista. L'età del Rinascimento gode di recente di molto favore, come dimostrano ben due serie televisive sui Borgia¹, una su Enrico VIII Tudor² e una sui Medici³. Un grande filone è da sempre la storia romana, tanto che si può ben dire che cinema e televisione ne hanno forgiato l'immagine presso il grande pubblico⁴. Fra i grandi successi degli ultimi anni c'è il film *Gladiator*, diretto da Ridley Scott e prodotto nel Regno Unito e negli USA nel 2000, i cui errori storici sono stati oggetto di attenta disamina⁵. All'antica Roma sono state poi dedicate due lunghe serie televisive, *Rome*⁶ e *Spartacus*⁷, caratterizzate da un ampio ricorso a scene di sesso e, nel caso di *Spartacus*, anche di violenza splatter. Di recente nella fiction sull'antica Roma è apparsa una novità, che sembra mirare a dare un carattere di autenticità: è infatti parlato in protolatino il film *Il primo re*, sulla fondazione di Roma, diretto da Matteo Rovere, di

produzione italiana e belga, del 2019, e parlano in latino i Romani nella serie *Barbaren*, il cui protagonista è Arminio nel periodo che precede la battaglia di Teutoburgo, ideata da Arne Nolting, Jan Martin Scharf e Andreas Heckmann, prodotta in Germania e distribuita da Netflix nel 2020. Peraltro i Germani parlano in tedesco odierno, un'incongruenza che sembra voler sottolineare quella differenza e distanza fra i buoni Germani e i cattivi Romani, che caratterizza la serie.

Sempre nel campo dell'intrattenimento c'è tutt'altro genere di prodotto, i videogiochi, che a differenza della fiction implicano una partecipazione attiva da parte del fruitore e quindi un suo forte coinvolgimento. Molti hanno grande successo, e non solo fra gli adolescenti: uno dei più diffusi, *Assassin's Creed*, sviluppato dalla Ubisoft Montréal, soltanto in Italia ha venduto al 2020 più di dieci milioni di copie⁸. Si tratta di una serie

¹ La prima è *The Borgias*, creata da Neil Jordan, coprodotta in Canada, Ungheria e Irlanda, andata in onda dal 2011 al 2013; la seconda è *Borgia*, creata da Tom Fontana, coproduzione franco-italo-tedesca, andata in onda dal 2011 al 2014.

² *The Tudors*, creata da Michael Hirst, coprodotta nel Regno Unito, Canada, Irlanda e USA, andata in onda dal 2007 al 2010.

³ *I Medici*, creata da Frank Spotnitz e Nicholas Meyer, coproduzione anglo-italiana, trasmessa fra il 2016 e il 2019 dalla Rai.

⁴ Luisa Cotta Ramosino, Laura Cotta Ramosino, Cristiano Dognini, *Tutto quello che sappiamo su Roma, l'abbiamo imparato a Hollywood*, Bruno Mondadori, Milano 2004; Monica Silveira Cyrino, *Big Screen Rome*, Blackwell Publishing, 2005.

⁵ Marcus Junkelmann, *Hollywoods Traum von Rom. 'Gladiator' und die Tradition des Monumentalfilms*, Mainz, Philipp von Zabern Verlag, 2004; Martin M. Winkler (a cura di), *Gladiator: Film and History*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2004.

⁶ Creata da Bruno Heller, John Milius e William J. MacDonald e coprodotta negli USA, nel Regno Unito e in Italia, questa serie è andata in onda fra il 2005 e il 2007, ed è stata oggetto di ampi studi, in particolare i due volumi a cura di Monica Silveira Cyrino, *Rome, Season One: History Makes Television* (Blackwell Publishing, 2008), e *Rome, Season Two: Trial and*

Triumph (Edinburgh, Edinburgh University Press, 2015). Si vedano anche Margrit Tröhler, Thomas Späth, *Die TV-Serie Rome als experimentelle Geschichtsschreibung*, in "Saeculum", n. 62.2 (2013), pp. 267-302, e Vivien Bessières, *Rome : un péplum enfin réaliste?*, in "TV/Series", n. 1/2012, pp. 51-60 (online) (DOI: 10.4000/tvseries.1066). Un laboratorio didattico in cui l'episodio dell'assassinio di Giulio Cesare è messo a confronto con le fonti si trova in Thierry Desjardins, *Rome: à la recherche de contradictions dans les témoignages traitant de l'assassinat de Jules César*, in Marc-André Éthier, David Lefrançois, Alexandre Joly-Lavoie (a cura di), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval 2018, pp. 88-96.

⁷ Serie creata da Steven S. DeKnight e Robert Tapert, prodotta negli USA, che è andata in onda fra il 2010 e il 2013. Su di essa si vedano Michael G. Cornelius (a cura di), *Spartacus in the Television Arena: Essays on the Starz Series*, Jefferson (NC), McFarland & Company, 2015, e Antony Augoustakis, Monica S. Cyrino (cura di), *STARZ Spartacus. Reimagining an Icon on Screen*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2017.

⁸ Maria Elena Cortese, *Giocando con il passato. Uso e abuso della storia nei videogame*, in Marina Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla "società 2.0"*, Fondazione

composta di numerosi capitoli, iniziata nel 2007 e ancora in corso, che ha come filo conduttore la lotta fra i Templari (ancora una volta!), che vogliono migliorare il mondo attraverso il totale controllo sulla vita degli uomini, e la confraternita degli Assassini, che vuole anch'essa migliorare il mondo ma garantendo la libertà. Questa lotta si svolge in varie epoche e in vari contesti: inizia con la Terza Crociata, poi prosegue durante il Rinascimento italiano, durante la Rivoluzione americana e la Rivoluzione francese, nonché fra i pirati dei Caraibi e negli Stati Uniti schiavisti e ancora altrove e in altre epoche fino a giungere al XX secolo con la Rivoluzione russa. Il successo del videogioco è stato tale che ne sono scaturiti romanzi, fumetti, un film e una imminente serie televisiva: insomma un insieme di indubbio impatto sull'immaginario collettivo, che si è imposto all'attenzione degli insegnanti di storia e non solo. Ad esempio il leader politico di sinistra francese Jean-Luc Mélenchon nel 2014 lo ha criticato perché vi ha ravvisato un'impostazione controrivoluzionaria nella presentazione della Rivoluzione francese, al che la casa produttrice ha risposto che si tratta solo di un gioco e non di un corso di storia. Indubbiamente questo episodio della serie può essere uno spunto divertente, oltre che interessante, per un laboratorio sulle interpretazioni della Rivoluzione francese⁹. I

videogiochi didattici sono stati oggetto di studio da parte degli esperti di didattica della storia sia per i loro errori e semplificazioni, sia per gli aspetti considerati positivi, cioè le schede informative sui vari periodi e personaggi storici, il cui studio in alcuni casi è necessario per giocare¹⁰. Particolare attenzione merita soprattutto l'interattività che li caratterizza, con margini più o meno grandi di libertà, finendo inevitabilmente col creare contesti controfattuali, che possono essere fuorvianti ma anche didatticamente fruttuosi, se vengono sottoposti ad attenta critica e confrontati con le interpretazioni storiografiche¹¹.

Gli usi della storia come intrattenimento generano confusione nelle conoscenze, il che è certo un problema a livello culturale, ma assai meno serio dei problemi che generano gli usi pubblici della storia, fatti sia da parte dei poteri politici, all'interno delle consuete strategie di creazione del consenso interno e di gestione delle relazioni internazionali, sia da parte di vari gruppi sociali, fra cui le minoranze etniche, che rivendicano il riconoscimento della propria visione di un passato nel quale hanno avuto il ruolo di vittime, dando così spesso vita a guerre della memoria. Le due spinte, quella politica dall'alto e quella sociale dal basso, talora entrano in conflitto, talaltra si incontrano. Erezione e abbattimento di monumenti, apertura o ristrutturazione di

Giorgio Feltrinelli, Milano 2021, pp. 86-117, qui p. 99.

⁹ Cortese, *Giocando con il passato*, p. 101; Frédéric Yelle, *Étudier Assassin's Creed comme vecteur d'histoire profane pour développer la pensée historique chez les élèves du secondaire*, in Éthier, Lefraçois, Joly-Lavoie (a cura di), *Mondes profanes*, pp. 238-247. Per un'analisi complessiva di questo videogioco si veda, nello stesso volume, Julien Bazile, *La perspective de l'action: l'exemple d'Assassin's Creed*, pp. 219-237.

¹⁰ Cortese, *Giocando con il passato*; José Maria Cuenca López, *Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales*, in

"Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia", n. 30 (2001), pp. 69-81; José Maria Cuenca López, *Storia e videogiochi*, in "Mundus", n. 1 (2008), pp. 166-173; A. Martin Wainwright, *Teaching Historical Theory through Video Games*, in "The History Teacher", n. 47. 4 (2014), pp. 579-612.

¹¹ Luigi Cajani, *Le origini della Prima guerra mondiale e la didattica della storia controfattuale*, in "Didactica historica", n. 1 (2015), pp. 45-50. Un'applicazione didattica in Daniele Boschi, *La Grande guerra poteva essere evitata?* In "Historia Ludens", 15 marzo 2017, <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/287-la-grande-guerra-poteva-essere-evitata.html> (consultato il 31 maggio 2021).

musei, istituzione di commemorazioni e celebrazioni, richieste di risarcimenti materiali o morali, dichiarazioni ufficiali e leggi sulla storia si stanno così moltiplicando.

In campo legislativo si possono citare, fra i molti esempi, le *lois mémorielles* in Francia, che riguardano l'Olocausto, il genocidio armeno, la tratta degli schiavi africani e il colonialismo francese¹². In Italia c'è la legge istitutiva del Giorno del Ricordo¹³, per commemorare le vittime italiane della politica jugoslava alla fine della Seconda guerra mondiale e in Ucraina una legge che riconosce come genocidio la carestia degli anni '30¹⁴.

Crescente è anche la diffusione delle scuse ufficiali presentate o richieste per violenze inflitte o subite in passato, talora accompagnate da riparazioni in denaro¹⁵. Vi sono fra le tante le scuse rivolte da governi alle popolazioni indigene del rispettivo Stato, come nel caso del Canada e dell'Australia, quelle della Chiesa cattolica per le persecuzioni contro i protestanti, quelle del Giappone per le *Comfort women*, quelle degli USA per l'internamento dei cittadini di origine giapponese durante la Seconda guerra

mondiale, e ancora negli USA, da parte di vari Stati come pure del Senato e del Congresso, le scuse per la schiavitù¹⁶. Di recente la Germania ha presentato alla Namibia le scuse per il massacro degli Herero e dei Nama, con un risarcimento al governo ma non ai discendenti delle vittime, che hanno contestato perciò l'accordo¹⁷. Talora le scuse vengono rifiutate. È il caso di quelle che il presidente messicano Andrés Manuel López Obrador chiese nel 2019 al re di Spagna Filippo VI e a Papa Francesco per le violenze commesse contro gli indigeni messicani durante la conquista e l'occupazione coloniale¹⁸. Il governo spagnolo rifiutò la richiesta per bocca del ministro degli esteri Josep Borrell, il quale fece osservare per analogia che la Spagna non chiedeva le scuse della Francia per le violenze commesse dalle truppe napoleoniche, né la Francia chiedeva le scuse dell'Italia per la conquista della Gallia da parte di Giulio Cesare¹⁹. Quanto al Vaticano, il portavoce ricordò che già nel 2015 il Papa aveva chiesto perdono per i crimini commessi dalla Chiesa in America²⁰.

Uno degli strumenti di propaganda e pedagogia storica e civica rivolto al pubblico

¹² Luigi Cajani, *Storia, memorie e diritto penale: il caso dell'Unione Europea*, in Filippo Focardi, Bruno Groppo (a cura di), *L'Europa e le sue memorie. Politiche e culture del ricordo dopo il 1989*, Roma, Viella, 2013, pp. 245-266.

¹³ Luigi Cajani, *La storia del confine italo-jugoslavo a scuola*, in "Italia contemporanea", n. 273 (2013), pp. 576-607.

¹⁴ Georgiy Kasianov, *The Great Famine of 1932-1933 (Holodomor) and the Politics of History in Contemporary Ukraine*, in Stefan Troebst (a cura di), *Postdiktatorische Geschichtskulturen im Süden und Osten Europas. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*, Göttingen, Wallstein Verlag, 2010, pp. 619-641.

¹⁵ Un elenco di scuse presentate sia da governi che da istituzioni religiose e in qualche caso anche da organizzazioni private a partire dal 1965 si trova in Melissa Nobles, *The Politics of Official Apologies*, New York, Cambridge University Press, 2008, pp. 155-166.

¹⁶ Angelique M. Davis, *Apologies, Reparations, and the Continuing Legacy of the European Slave Trade in the*

United States, in "Journal of Black Studies", n. 45.4 (2014), pp. 271-286.

¹⁷ Sebastiano Canetta, *Genocidio in Namibia, Berlino ammette ma non risarcisce*, in "il manifesto", 29 maggio 2021.

¹⁸ Javier Lafuente, Lucía Abellán, *España rechaza con firmeza la exigencia de México de pedir perdón por los abusos de la conquista*, in "El País", 26 marzo 2019 (https://elpais.com/internacional/2019/03/25/mexico/1553539019_249884.html?rel=mas consultato il 31 maggio 2021).

¹⁹ Sonia Corona, Miquel Alberola, Eva Saiz, *La carta de López Obrador provoca una refriega política en España*, in "El País", 27 marzo 2019. (https://elpais.com/politica/2019/03/26/actualidad/1553621044_552464.html consultato il 31 maggio 2021).

²⁰ *El Papa ya pidió perdón y no tiene nada más que aportar: Vaticano*, in "Forbes Mexico", n. 26 marzo 2019 (<https://www.forbes.com.mx/el-papa-ya-pidio-perdon-y-no-tiene-nada-mas-que-aportar-vaticano/> consultato il 31 maggio 2021).

che sta avendo un crescente successo sono i musei, come la Terror Háza (Casa del Terrore), aperta a Budapest nel 2002 per illustrare congiuntamente la violenza esercitata in Ungheria dal regime fascista e poi da quello comunista²¹, o la House of European History, aperta nel 2017 a Bruxelles su iniziativa del Parlamento europeo per illustrare la storia e l'identità europea²². L'Africa Museum di Tervuren, presso Bruxelles, è stato di recente ristrutturato con l'obiettivo di decolonizzare il precedente allestimento²³, e in vari Stati è stato rivisto l'approccio militaristico di alcuni musei della guerra²⁴.

I monumenti sono un bersaglio consueto di manifestazioni di piazza, in quanto celebrativi di personaggi o eventi storici rivisti in un'ottica negativa. Molti monumenti sono stati ad esempio coinvolti nelle lotte contro l'eredità del colonialismo e della schiavitù degli africani, come nel caso nel movimento Rhodes Must Fall, che ha preso il via nel 2015 con la rimozione della statua di Cecil Rhodes dal

campus della University of Cape Town in Sudafrica, per poi coinvolgere anche la Gran Bretagna²⁵. Nel 2017 negli USA si è sviluppato un vasto movimento per la rimozione dei monumenti ai Confederati²⁶, che ha preso nuovo impulso nel 2020 sotto la spinta del movimento Black Lives Matter, mentre si ampliava a livello internazionale prendendo di mira personaggi storici in vario modo accusati di razzismo, schiavismo o colonialismo, quali Winston Churchill a Londra, Edward Colston a Bristol, Voltaire a Parigi, Leopoldo II a Bruxelles, Gandhi ad Accra, James Cook a Sydney e altri ancora, compresi George Washington e Thomas Jefferson in varie città statunitensi, non più esaltati come padri della patria perché avevano posseduto schiavi. La lotta antischiavista si è affiancata negli USA alla contestazione della conquista europea: Cristoforo Colombo è stato accusato di genocidio e molti monumenti a lui dedicati sono stati vandalizzati²⁷, mentre le celebrazioni del Columbus Day sono da tempo

²¹ Magdalena Marsovszky, „Die Märtyrer sind die Magyaren“. Der Holocaust in Ungarn aus Sicht des Hauses des Terrors in Budapest und die Ethnisierung der Erinnerung in Ungarn, in Claudia Globisch, Agnieszka Pufelska, Volker Weiß, *Die Dynamik der europäischen Rechten. Geschichte, Kontinuitäten und Wandel*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, pp. 55–74.

²² Committee of Experts House of European History, *Conceptual Basis for a House of European History*, Brussels, 2008; Daniel Rosenberg, *Exhibiting Post-national Identity: The House of European History*, in Stefan Berger, Caner Tekin (a cura di), *History and Belonging. Representations of the Past in Contemporary European Politics*, New York, Berghahn Books, 2018, pp. 21–36.

²³ Hugo DeBlock, *The Africa Museum of Tervuren, Belgium: The Reopening of 'The Last Colonial Museum in the World', Issues on Decolonization and Repatriation*, in "Museum & Society", n. 17.2 (2019), pp. 272–281.

²⁴ Falk Pingel, *Peace in war museums and war in peace museums? A comparative view on military museums in Europe and East Asia*, in "International journal for his-

tory and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales", n. 1 (2016), pp. 67–114.

²⁵ Roseanne Chantiluke, Briam Kwoba, Athinangamso Nkopo, *Rhodes Must Fall. The Struggle to Decolonise the Racist Hearth of Empire*, London, Zed Books Ltd, 2018.

²⁶ Si veda la presa di posizione dell'American Historical Association: AHA Staff, *AHA Statement on Confederate Monuments*, in "Perspectives on History" (October 2017) (<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2017/aha-statement-on-confederate-monuments>)

(consultato il 31 maggio 2021). Sulla questione in generale: Sanford Levinson, *Written in Stone: Public Monuments in Changing Societies*, Durham (N.C.), Duke University Press, 2018; Thomas J. Brown, *Civil War Monuments and the Militarization of America*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2019.

²⁷ Sulle controversie intorno a Colombo si veda Antonio Brusa, *Colombo, eroe o malfattore? Stereotipi, false conoscenze, bugie tra epistemologia naïve e storia*, in Marina Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia*, pp. 52–85. Per un'analisi delle reazioni degli italo-americani si veda Laura E. Ruberto, Joseph Sciorra, *'Columbus Might Be Dwarfed to Obscurity': Italian Americans' Engagement*

regolarmente contestate da gruppi di attivisti, e anzi negli ultimi anni in molte località questa festa è stata abolita e soppiantata nella stessa data dall'Indigenous Peoples Day²⁸. La campagna contro Colombo è forte anche in molti Stati dell'America latina, dove è stata condotta concordemente da attivisti e governi. Ad esempio a Caracas nel 2004 è stata abbattuta la statua di Colombo, e al suo posto è stato inaugurato nel 2015, alla presenza del presidente Nicolás Maduro, un monumento a Guaicaipuro, leader della resistenza ai conquistadores²⁹. E come il Columbus Day è stato contestato in America latina il Día de la Raza³⁰, parallelo al Día de la Hispanidad celebrato in Spagna sempre il 12 ottobre e volto a magnificare l'incontro fra gli indigeni e i colonizzatori spagnoli, che è stato sostituito con giornate della resistenza indigena o della diversità culturale³¹. Un altro contesto caratterizzato dalla distruzione di monumenti come segno di rottura con il passato è rappresentato dagli Stati che facevano parte del blocco sovietico: si possono ricordare la rimozione di migliaia di statue di Lenin in Ucraina³², e la vandalizzazione e rimozione del monumento al soldato sovietico liberatore dal

centro di Tallinn nel 2007, episodio che suscitò le proteste della componente russofona della popolazione estone, e, sul piano internazionale, le reazioni da parte della Russia³³. E' però interessante osservare la sorte di simili monumenti in un contesto politico molto diverso, quello tedesco: dopo la caduta del Muro di Berlino è stato demolito il gigantesco monumento a Lenin che si trovava nel Leninplatz (oggi rinominato Platz der Vereinten Nationen) a Berlino Est, ma non sono stati toccati i monumenti al soldato sovietico che si trovano al Treptower Park e sulla Straße des 17. Juni, rispettivamente nella parte est e nella parte ovest della città.

I monumenti controversi possono dunque avere sorti molto diverse, a seconda non solo della loro natura, ma anche e soprattutto del loro contesto politico e sociale e dei rapporti di forza fra contestatori e difensori. Possono così essere distrutti, essere spostati in un altro luogo pubblico o in museo, essere ricontestualizzati, ad esempio con l'apposizione di cartelli esplicativi, oppure restare com'erano, una volta che le acque si siano calmate. Un esempio di questi diversi esiti sono i monumenti fascisti in Italia, dei quali si torna

with Columbus Monuments in a Time of Decolonization, in Sabine Marschall (a cura di), *Public Memory in the Context of Transnational Migration and Displacement. Migrants and Monuments*, Cham, Palgrave Macmillan 2020, pp. 61-93.

²⁸ Timothy Kubal, *Cultural Movements and Collective Memory: Christopher Columbus and the Rewriting of the National Origin Myth*, New York, Palgrave Macmillan, 2008.

²⁹ *En Caracas Gobierno sustituyó monumento a Colón por Guaicaipuro*, in "cubainformación" 13.10.2015.

³⁰ Ilan Rachum, *Origins and Historical Significance of Día de la Raza*, in "Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe", n. 76 (2004), pp. 61-81; Marcela García Sebastiani, David Marcihacy, *Celebrating the Nation: 12 October, from 'Day of the Race' to Spanish National Day*, in "Journal of Contemporary History", n. 52.3 (2017), pp. 731-763.

³¹ PABLO MARDONES CHARLONE, FRANCISCA FERNÁNDEZ DROGUETT, *CINCO SIGLOS RESISTIENDO: LA MARCHA DEL 12 DE*

OCTUBRE EN BUENOS AIRES Y SANTIAGO DE CHILE COMO MEMORIA COLECTIVA CRONOTRÓPICA Y DE REIVINDICACIÓN AMERINDIA EN ABYA YALA, in "SI SOMOS AMERICANOS. REVISTA DE ESTUDIOS TRANSFRONTERIZOS", n. 16.2 (2016), pp. 143-171. PER UN'AMPIA RICOSTRUZIONE DEI DIBATTITI IN ARGENTINA, NEGLI STATI UNITI, IN SPAGNA E IN ITALIA SI VEDA LUCIANO GALLINARI, *CHRISTOPHER COLUMBUS AND THE CONFEDERATE GENERALS VERSUS NATIVE PEOPLES? THE STRUGGLE OF MEMORIES AMID REMOVAL, REPLACEMENT AND RESIGNIFICATION OF THEIR MONUMENTS*, in "RIME. RIVISTA DELL'ISTITUTO DI STORIA DELL'EUROPA MEDITERRANEA", n. 7/II N.S. (DICEMBRE 2020), pp. 53-111 (DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.7410/1437](https://doi.org/10.7410/1437)) (CONSULTATO IL 31 MAGGIO 2021).

³² Greg Wilford, *Ukraine has removed all 1,320 statues of Lenin*, in "The Independent", 20.8.2017.

³³ Stuart Bunch, David J. Smith, *Empty Spaces and the Value of Symbols: Estonia's 'War of Monuments' from another Angle*, in "Europe-Asia Studies", n. 59.6 (2007), pp. 913-936.

di tanto di tanto a discutere³⁴. A Bolzano si trovano due importanti vestigia fasciste³⁵: il Monumento alla Vittoria e la Casa del Fascio, oggi Palazzo degli Uffici Finanziari. Entrambi sono stati a lungo oggetto di polemiche e tensioni fra la comunità germanofona e quella italo-fona, con opposte manifestazioni e anche con un attentato nel 1978 al Monumento alla Vittoria. Nel 2011 venne perciò creato un comitato di esperti delle due comunità con il compito di dare a questi monumenti un nuovo significato che consentisse di superare le due visioni conflittuali. Nel sotterraneo del Monumento alla Vittoria è stata così allestita una mostra che ne illustra il significato storico. Per quanto riguarda il grande bassorilievo che si trova sulla facciata del Palazzo degli Uffici Finanziari e sui cui campeggia l'immagine di Mussolini a cavallo, nel 2017 gli è stata sovrapposta un'iscrizione fatta di lettere che la notte si accendono con una frase di Hanna Arendt in tedesco, italiano e ladino: "Nessuno ha il diritto di ubbidire". Una netta contrapposizione quindi al motto fascista: "Credere, ubbidire, combattere". Sul selciato di fronte all'edificio inoltre sono stati installati alcuni pannelli esplicativi. In tal modo ai due monumenti è stato dato un nuovo significato, opposto a quello originale, senza danneggiarli o distruggerli, e anzi ottenendo un effetto comunicativo molto forte. Diverso invece il caso dell'obelisco del Foro Italico a Roma, su cui sono incise le parole "Mussolini Dux". Nell'aprile 2015 Laura Boldrini, leader politico di sinistra e allora presidente della Camera dei Deputati, propose di cancellare questa scritta³⁶. La proposta venne respinta da

molti intellettuali e politici non solo di destra ma anche di sinistra, fra cui il presidente del Partito democratico, Matteo Orfini, il quale affermò: "Non abbiamo bisogno di cancellare la nostra memoria, seppur a tratti drammatica. Credo che la 'damnatio memoriae' sia un elemento di debolezza e non di forza da parte di chi la esercita"³⁷. La cosa è così finita lì, almeno per il momento. Va sottolineata la differenza con il caso di Bolzano: il monumento romano, come del resto tanti altri monumenti fascisti in Italia, non è oggetto di celebrazioni o manifestazioni, ma di indifferenza, e quindi non crea tensioni sociali che rendano necessario un intervento di ricontestualizzazione.

Un altro caso italiano, che ha assunto negli ultimi anni un particolare rilievo, è rappresentato dal movimento neoborbonico, che afferma la tesi che l'unificazione dell'Italia sia all'origine dei mali del Sud, a causa dello sfruttamento da parte del Nord. Sostenuto soprattutto da una vasta pubblicistica e da manifestazioni artistiche come concerti e rappresentazioni teatrali, questo movimento ha trovato di recente anche referenti politici, con esponenti di partiti i quali, pur se su fronti opposti, hanno sostenuto nel 2017, sia alla Camera dei Deputati che in alcuni consigli regionali, l'istituzione di una giornata di commemorazione delle vittime meridionali dell'annessione del Mezzogiorno. È importante notare che alla crescente attività neoborbonica negli ultimi anni hanno risposto in maniera molto forte gli storici, con nuove ricerche volte ad approfondire la storia del brigantaggio e a sfatare i miti eroici e

³⁴ Massimo Baioni, *Demolire il littorio. Tragitti della simbologia fascista nell'Italia repubblicana*, in "Memoria e Ricerca", n. 63 (2020), pp. 181-194.

³⁵ Giorgio Mezzalana, *Geteilte Erinnerungen. Faschistische Denkmäler und Symbole in Südtirol zwischen Konflikt und Historisierung*, in Günther Pallaver (a cura di), *Umstrittene Denkmäler. Der Umgang mit der Vergangenheit*, Bozen, Edition Raetia,

2013, pp. 135-164; Andrea Di Michele, *Storicizzare i monumenti fascisti*, in *Geschichte und Region/Storia e regione*, n. 29.2 (2020), pp. 149-167.

³⁶ Hannah Malone, *Legacies of Fascism: architecture, heritage and memory in contemporary Italy*, in "Modern Italy", n. 22.4 (2017), pp. 445-470.

³⁷ *Fascismo, Boldrini: «Togliere la scritta Dux dall'obelisco del Foro»*, in "La Repubblica", 17.4.2015

vittimistici³⁸. Un lavoro di critica che è preziosa guida anche sul piano didattico.

Questi usi politici non hanno un rilievo solo per l'insegnamento della storia, ma anche per l'educazione civica, giacché riguardano questioni politicamente e socialmente sensibili. Per quanto riguarda la storia questi usi pubblici pongono non solo il problema dell'analisi critica delle varie narrazioni che esprimono attraverso il confronto con la ricerca storica, ma anche quello dell'applicazione di giudizi etici contemporanei a personaggi ed eventi del passato, che è la questione più delicata, perché questo approccio anacronistico è l'argomento fondamentale delle guerre della memoria. Per quanto riguarda l'educazione civica entrano in gioco scelte sul modo in cui affrontare le conseguenze di violenze inflitte o subite nel passato in termini di riconoscimento e di riparazioni, sul come gestire conflitti fra maggioranze e minoranze vecchie e nuove, ad esempio quelle immigrate, e sul come valutare le varie politiche della memoria. Si tratta

dunque di un terreno didattico in cui l'incontro fra storia ed educazione civica è indispensabile.

Luigi Cajani ha insegnato storia moderna presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza Università di Roma e didattica della storia nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario del Lazio. Attualmente è Assoziiertes Wissenschaftler del Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung di Braunschweig (Germania) e direttore della rivista *International journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*. Insieme a Simone Lässig e Maria Repoussi ha curato il volume *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Palgrave Macmillan 2019.

[Le pubblicazioni di Luigi Cajani](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

³⁸ Luigi Cajani, *L'Antirisorgimento nel dibattito pubblico dell'Italia repubblicana*, in "Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken", n. 100 (2020), pp. 495-512, dove vengono illustrati anche gli attacchi al Risorgimento fatti dai cattolici tradizionalisti

e dalla Lega Nord. Sulla produzione di *fiction* neoborboniche si veda in particolare Gian Luca Fruci, *I Briganti sono tutti giovani e belli?*, in "Meridiana. Rivista di storia e scienze sociali", n. 99 (2020), pp. 9-27.

L'UTILITÀ DELLA STORIA DELLE DONNE E DI GENERE NELLA COSTRUZIONE DI PARI OPPORTUNITÀ

Elisabetta Serafini

Università di Roma

Keywords: *storia delle donne, storia di genere, soggettività, relazioni, pari opportunità*

ABSTRACT

La categoria di genere è considerata marginalmente nel sistema formativo e nell'insegnamento della storia a scuola, così come il suo uso nella ricerca storica continua a essere ritenuto opzionale da gran parte del mondo accademico. Tuttavia essa è un elemento non utile ma imprescindibile per leggere la complessità della storia e per la costruzione di pari opportunità nel presente.

1. Il genere: un'utile categoria di indagine storica

In una riflessione sull'utilità della storia nel presente, nella sua duplice funzione di ricerca sul passato e di conoscenza trasmessa, in relazione alla storia delle donne e di genere, la mente non può non andare a uno dei testi di riferimento per questo ambito di studi, ovvero *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* di Joan Wallach Scott (Scott J.W. 1986). Il saggio di Scott, pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti nel 1986 e in Italia un anno dopo, a distanza di molti anni mantiene intatta la sua 'utilità', considerate da un lato la validità che conservano ancora oggi gli spunti e gli strumenti che offre, dall'altro la parziale loro diffusione nell'ambito della ricerca storica¹.

In ragione di ciò, e delle sollecitazioni che vengono dall'invito a collaborare a questo numero della rivista, mi pare importante soffermarsi per qualche istante sull'utilità della categoria di genere nel processo di indagine sul passato, prima ancora che affrontare la questione della sua utilità nella relazione educativa. Un'ulteriore necessaria premessa richiede di trattarsi sull'uso del termine 'genere' in ambito storico e sulla sua relazione con la storia delle donne, espressioni troppo spesso utilizzate come sinonimi. Precedentemente adoperato nell'ambito linguistico e in quello delle scienze naturali, a partire dagli anni Settanta il termine venne accolto negli studi femministi per indicare le costruzioni sociali e culturali edificate a partire dalle differenze sessuali, in opposizione al determinismo biologico di queste ultime

¹ La prima edizione italiana, *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, è uscita nel 1987 sulla «Rivista di storia contemporanea», XVI, 4. Il saggio è stato poi pubblicato in Paola Di Cori (a cura di) *Altre*

Storie. La critica femminista alla storia, Clueb, Bologna, 1996, pp. 307-347 e nel volume Joan W. Scott, *Genere, politica, storia* a cura di Ida Fazio, postfazione di Paola Di Cori, Viella, Roma, 2013, pp. 31-63.

(Rubin G. 1975, Zemon Davis N. 1976)². Accoglierlo nello specifico nell'analisi storica implicava un passaggio di focus dallo studio della storia delle donne in senso stretto e separato, alla considerazione delle relazioni tra uomini e donne e delle trasformazioni che lo studio delle donne avrebbe provocato nei parametri fondanti della disciplina storica. In particolare, l'analisi di Joan Scott, mettendo in evidenza come in quel momento storico – a differenza dell'attuale – il termine 'genere' sembrasse meno minaccioso della parola 'donne' e fosse utilizzato dalle femministe per ricercare una legittimazione accademica, ricordava che:

'Genere' quale sostituto di 'donne' è usato [...] per suggerire che l'informazione sulle donne è necessariamente anche informazione sugli uomini, che l'una implica lo studio dell'altra. Tale uso ribadisce il concetto che il mondo delle donne è una parte del mondo degli uomini, creato in esso e da esso. Respinge poi l'utilità interpretativa del concetto di sfere separate, affermando che studiare le donne come soggetto isolato perpetua la finzione secondo cui una singola sfera, l'esperienza di un singolo sesso, avrebbe poco o nulla a che spartire con l'altra. 'Genere' è usato altresì per designare i rapporti sociali tra i sessi, e rifiuta esplicitamente qualsiasi spiegazione di ordine biologico, come quelle che trovano un denominatore comune per le diverse forme di subordinazione femminile nel fatto che le donne hanno la capacità di partorire mentre gli uomini sono dotati di una maggiore forza muscolare. (Scott. J.W. 2013, p. 36)

A partire da queste premesse, dopo aver ripercorso la varietà degli approcci delle storiche femministe nell'analisi del genere (quello delle storiche del patriarcato, quello più vicino alla tradizione marxista e, infine, quello riconducibile alla scuola psicanalitica), Scott fornisce delle suggestioni sui suoi possibili usi storici, definendolo anzitutto come «*elemento costitutivo delle relazioni sociali su una cosciente differenza tra i sessi*» e «*fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere*» (Ibidem, p. 52). In quanto tale, esso coinvolge i simboli e le rappresentazioni, i concetti normativi contenuti nelle dottrine che definiscono e interpretano quei simboli, le istituzioni e le organizzazioni sociali (il sistema parentale, ma anche il mercato del lavoro, l'istruzione, ecc.) e, infine, l'identità soggettiva, perché donne e uomini non vivono solo rispettando le prescrizioni delle società in cui vivono. Mi pare particolarmente interessante, anche ai fini didattici, indugiare sulla seconda parte della definizione di Scott, che apre una prospettiva sull'uso del genere come lente per una rilettura dell'ambito politico: questo percorso consente di osservare come la storia delle donne e la categoria di genere abbiano prodotto una riflessione e significative ricerche non solo estendendo lo sguardo in campi poco indagati precedentemente, conferendo loro importanza e dignità storiografica e dimostrando quanto i confini tra pubblico e privato possano essere sfumati, ma anche ridisegnando i confini di ambiti tradizionali della ricerca. Secondo Scott la connessione tra potere e genere può essere esplicita, in una dinamica per cui la politica alternativamente riflette l'organizzazione sociale o la determina (ad esempio, nelle

² Gayle Rubin, antropologa, in *The traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex* (1975) parla di *sex-gender system* come «l'insieme dei processi, adattamenti, modalità di comportamento e di rapporti, con i quali ogni società trasforma la sessualità biologica

in prodotti dell'attività umana e organizza la divisione dei compiti tra gli uomini e le donne, differenziandoli l'uno dall'altro» (Piccone Stella S., Saraceno C. 1996, p. 7).

analogie tra il rapporto coniugale e quello tra governante e governati), o implicita, laddove il genere è strumentale alla definizione del concetto di classe (sempre a titolo di esempio, la classe lavoratrice viene definita mettendo in risalto le sue caratteristiche femminili o maschiline, in chiave negativa nel primo, positiva nel secondo caso) o alla legittimazione della guerra (attraverso l'appello alla virilità). Il ragionamento sui molteplici usi del genere nella storia politica ha continuato ad articolarsi in interessanti contributi. Joan Scott sarebbe successivamente tornata a riflettere sugli sviluppi degli studi su genere e politica (Scott J.W. 1999) e, nel contesto italiano, mi preme ricordare, un'importante riflessione condotta da Vinzia Fiorino in occasione del sessantesimo anniversario del voto alle donne in Italia. Fiorino rileva come, se in un primo momento la storia delle donne ha preso le mosse proprio dalla questione dei diritti di cittadinanza, essa si è poi per lungo tempo “mantenuta sui binari più tradizionali della storia politica tout court” ed è “rimasta all'interno di quella tradizione dell' 'autonomia del politico' ”, piuttosto che aprirsi alla contaminazione con altri ambiti e altri saperi (Fiorino V., 2006, p. 9)³.

Chiaramente, il discorso sul politico – come già detto – è qui scelto come significativo paradigma; gli usi della categoria di genere nella ricerca storica hanno riguardato i più vari ambiti e si sono ulteriormente differenziati, a partire dal superamento dell'articolazione binaria della visione di genere in maschile e femminile, fino ad arrivare alla considerazione dell'intersezione con le questioni razziali e coloniali.

Parallelamente alle riflessioni di Scott e, più in generale, a quelle sui possibili fruttuosi

impieghi della lente di genere per leggere la storia, Gianna Pomata ricordava come la riflessione sulla costruzione sociale attraverso i discorsi e le pratiche non dovesse far dimenticare l'importanza di superare quella «penuria di fatti» riguardanti le donne che aveva reso la storiografia sbilanciata sulla prospettiva maschile (Pomata G. 1983, 1990).

2. Il genere: categoria imprescindibile per la storia e nella relazione educativa

Le prolifiche declinazioni scaturite dal fecondo innesto tra storia e categoria di genere continuano a essere ritenute marginali da gran parte del mondo accademico. Anche per questa ragione, per conferire loro visibilità, ciclicamente chi si occupa di storia delle donne e di genere torna a riflettere sugli sviluppi di questi studi e sulla loro diffusione. È il caso del recente volume edito da Viella e curato da Teresa Bertilotti, *Women's History at the Cutting Edge* (2020) che esce a poco meno di vent'anni dal volume curato da Anna Rossi-Doria *A che punto è la storia delle donne in Italia?* (2003). Nell'introduzione a quest'ultima pubblicazione, Anna Rossi-Doria rilevava la grande contraddizione insita nel rapporto tra la piena acquisizione di legittimità scientifica da parte della storia delle donne e la mancata “*integrazione di quest'ultima nel corpus della storiografia italiana*” (Rossi-Doria A. 2003, p. 10), che ancora oggi è possibile rilevare.

Alla luce della ricchezza che i saggi raccolti in questi volumi mettono in risalto, pur individuando aree e possibili direzioni nelle quali continuare a interrogarsi e a indagare, possiamo essere d'accordo con quanto ha

³ La stessa Vinzia Fiorino ha recentemente pubblicato uno studio sull'acquisizione dei diritti politici da parte delle donne in Francia, partendo dalle riflessioni qui riportate e articolando il discorso sui diritti in diversi

nuclei tematici che spaziano dal contesto sociale a quello medico e filosofico (Fiorino V. 2020).

avuto occasione di scrivere recentemente in un articolo divulgativo Raffaella Sarti, come presidente della Società Italiana delle Storiche, ovvero che «*La categoria di genere, più che un'utile categoria di analisi storica, appare una categoria imprescindibile*» (Sarti R. 2021).

La sua utilità, la sua imprescindibilità, acquistano – a mio avviso – maggiore significato se pensate nella dimensione educativa. Oltre che per colmare un evidente disallineamento tra conquiste della ricerca e curricula scolastici, l'ingresso della storia delle donne e di genere nelle scuole, ma più in generale degli studi di genere, dovrebbe essere sollecitato e sostenuto per promuovere le pari opportunità e liberare da modelli preconfezionati e relazioni inique, non soltanto in relazione ai contenuti ma anche (e soprattutto) alle metodologie attive, per costruire spazi democratici nei quali tutte e tutti desiderino, abbiano la possibilità e avvertano la responsabilità di partecipare. Il ragionamento intorno alla necessità di ridisegnare i paradigmi educativi non è nuovo e nasce nei luoghi della riflessione femminista tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, in linea con i percorsi dei gruppi tradizionalmente impegnati nella costruzione di pratiche educative democratiche e di una didattica non autoritaria⁴. Nonostante l'impegno dentro e fuori dalle istituzioni, queste istanze non sono state accolte in modo tempestivo e permanente nel sistema formativo e, anche laddove è possibile riscontrare un

innalzamento della soglia di attenzione, questo non è stato mai sostenuto da adeguati piani di formazione e aggiornamento, che dovrebbero colmare anche le carenze della formazione iniziale⁵.

Il raggiungimento di obiettivi così alti, per il quale l'attenzione alla prospettiva di genere è uno degli aspetti da prendere in considerazione per la valorizzazione delle differenze in senso lato – che siano esse culturali, sociali, etniche, religiose, di abilità, ecc. –, non può passare per la sola revisione dei curricula ma ha bisogno di un investimento su una dimensione più ampia che riguardi le pratiche linguistiche, il curriculum implicito, l'atteggiamento delle/dei docenti, oltre che l'uso di metodologie attive e una considerazione dell'esperienza di docenti e discenti come componente fondamentale dei processi di apprendimento (Gamberi C. 2014). La stessa revisione dei curricula non dovrebbe prevedere semplicemente delle aggiunte ed espansioni ma un ripensamento che investa nella loro totalità tutte le discipline insegnate, a partire dalla matematica fino ad arrivare alla letteratura italiana, passando per le scienze naturali. In questo quadro, se l'insegnamento della storia appare come un tassello di un mosaico più ampio, mostra però le sue specifiche potenzialità, che possono contribuire alla maturazione di competenze trasversali oltre che strettamente disciplinari.

3. Storia e genere per educare alla cittadinanza

⁴ A questo proposito, si veda la recente traduzione italiana del saggio di bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), pubblicata con il titolo *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020.

⁵ Il riferimento è ai provvedimenti legislativi dell'ultimo decennio, sollecitati anche dalle istanze provenienti dalla *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti*

delle donne e la violenza domestica (Istanbul, 11 maggio 2011) sottoscritta dall'Italia il 27 settembre 2012 (ratifica autorizzata dal Parlamento con la legge n. 77/2013). La Convenzione tratta il tema dell'educazione nell'art. 14. In particolare, si rimanda alla legge 119/2013 e alla legge 128/2013, nonché all'art. 1 c. 16 della legge 107/2015 e ai successivi *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto* (settembre 2015). Infine, si veda il *Piano Nazionale Formazione Docenti 2016-2019*.

Sebbene nel quadro della recente reintroduzione dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado la storia non abbia un suo ruolo centrale e ancora meno la categoria di genere⁶, preme in questa sede mettere in risalto il potenziale di questo fecondo incontro per la costruzione di ambienti democratici.

Del fruttuoso innesto tra prospettiva di genere e didattica delle discipline ha mostrato le possibili declinazioni e la sua utilità una pubblicazione che ha preso forma nell'ambito del progetto Polite (pari opportunità e libri di testo), meno nota del relativo codice di autoregolamentazione sottoscritto dalle case editrici facenti parte dell'Associazione Italiana Editori (AIE)⁷. Nei saggi contenuti in questo Vademecum (*Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita, 2000-2001*), se può essere individuato un obiettivo condiviso, è quello di rivisitare le presunte oggettività e neutralità dei canoni per promuovere conoscenze reincarnate in soggetti che agiscono e fare emergere il carattere socialmente costruito della conoscenza. Percorrere questo sentiero per avvicinare i/le discenti al sapere prevede un duplice lavoro che sia al contempo decostruttivo e progettuale. Anzitutto l'operazione critica si concentra sul carattere oggettivo attribuito al sapere, leggendolo in prospettiva storica – e qui possiamo soffermarci nello specifico su uno degli utili contributi che la disciplina può fornire – “*attenta alla parzialità dei soggetti che sono prevalsi nel passato*” che “*aiuti a guardare al mondo come ‘qualcosa che è stato fatto; perciò può essere rifatto’*” (*Ibidem*, p. 112)⁸.

Attraverso questo percorso è possibile, in primo luogo, condurre a scoprire la conoscenza come costruzione storica, nella quale è prevalso quasi esclusivamente lo sguardo maschile, bianco, occidentale, e non come identificazione di dati; in secondo luogo, e conseguentemente, far sì che gli/le studenti si percepiscano come parte di un processo non in quanto ingranaggi il cui movimento è impresso estrinsecamente ma in quanto agenti, eventualmente, propulsori di un cambiamento. Strumentale a questi fini è la valorizzazione da un lato – storicamente parlando – dei percorsi che hanno condotto all'acquisizione delle conoscenze, delle scoperte come obiettivi raggiunti che coinvolgono processi diffusi, delle correnti di pensiero alternative rispetto a quelle che hanno avuto maggiore successo e dall'altro – guardando al presente – la valorizzazione delle esperienze e delle storie di docenti e discenti all'interno delle aule scolastiche, anche se questo può voler dire, talvolta, dare spazio a conflittualità. Proprio il verificarsi di situazioni simili può fornire l'occasione di imparare, insieme, a gestire momenti di contrasto in un quadro di rispetto, tenendo fuori ogni forma di violenza.

Oltre a ciò, rimane di centrale importanza la questione – se si vuole più evidente – della più scarsa presenza di donne nella produzione del sapere, guardando alla quale è necessario far emergere al contempo le figure che sono riuscite a ricavare degli spazi d'azione, ma sono state oscurate dalla storiografia, e i limiti che, ieri e oggi, incontrano le donne nei loro percorsi. Questione che, per acquisire piena valenza formativa, deve essere considerata come paradigmatica dei rapporti di subordinazione.

⁶ Si vedano la L. 92/2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* e le successive *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, emanate col D.L. n. 35 del 22/06/2020.

⁷ Su genere e didattica delle discipline si veda anche Sapegno M.S., 2014.

⁸ In questa citazione dal saggio di Elisabetta Donini è contenuto un passo da Enloe C. 1989, p. 17.

Ho l'occasione e la fortuna di potere aprire due finestre sul mondo dell'istruzione, data la mia condizione di docente di scuola primaria e docente universitaria a contratto in un corso di didattica della storia, inserito in una laurea magistrale in storia ma valido anche ai fini dell'acquisizione dei 24 cfu (crediti formativi universitari) – e dunque frequentato da aspiranti docenti di secondaria, prevalentemente di secondo grado. Questo duplice sguardo mi consente di osservare in che modo la strutturazione di curricoli, la gerarchia a questi sottesa e la pressoché assente prospettiva di genere possano influire sulla percezione e sulla strutturazione del pensiero in due momenti molto diversi della vita formativa e secondo quali differenti modalità è possibile operare. Alcuni dialoghi e confronti in particolare permettono di gettare luce sulle asimmetrie di pensiero generate dall'assetto attuale. Generalmente, bambini e bambine arrivano nella scuola primaria con una sistemazione precisa dei ruoli di genere che il prosieguo dell'esperienza scolastica non fa che confermare. A loro avviso le donne sono poco presenti nei libri di storia perché in passato non facevano nulla di importante, oppure stavano in casa (anche in momenti storici in cui di una vera e propria casa non si può parlare), in una codificazione di pensieri che la dice lunga su vari aspetti: che alle donne non può essere attribuita nessuna azione rilevante in termini storici, che vi sono aspetti del passato più o meno importanti e che non sono tutti degni di passare alla storia. All'altro capo del percorso formativo ci si ritrova con studentesse e studenti universitari che affermano di essersi imbattuti solo accidentalmente o occasionalmente nella storia delle donne: le ragazze affermano di soffrire la 'dissonanza' tra le loro storie, le loro vite e la storia che studiano a scuola; i ragazzi, riconoscendo un incolmabile squilibrio di genere nel racconto della storia, ammettono di non riuscire a identificarsi nei modelli femminili se non nel

caso in cui essi presentino tratti prevalentemente maschilini e di non credere che sarebbero riusciti ad appassionarsi alla storia, se questa – all'inverso – avesse previsto un racconto declinato esclusivamente al femminile.

Maria Tesesa Sega, circa trent'anni fa, rilevava come

L'assenza di soggetti femminili nei manuali scolastici, sia sotto forma di biografie di donne che di gruppi o movimenti collettivi, nega alle ragazze la possibilità di appartenere, attraverso il riconoscimento di proprie simili, alla dimensione storica, le priva di genealogia e di memoria storica femminile, del confronto con esperienze varie e diverse da quelle del loro orizzonte materiale per orientarsi nelle scelte future [...]. Com'è possibile prefigurarsi un futuro se non si possiede un passato? (Sega M.T. 1993, p. 125)

Oltre a ritenere questa riflessione ancora attuale ed emblematica rispetto alla rappresentazione delle differenze, che siano esse relative al genere o ad altri aspetti, vediamo come una conseguenza data dall'assenza di soggetti in generale diversi da quello maschile, bianco, eterosessuale e occidentale, sia l'incapacità – per chi si riconosce in quest'ultimo – di concepire e di identificarsi nell'alterità, di riconoscerla e di darle spazio nel presente. Con fin troppo prevedibili conseguenze sulla costruzione di parità nelle nostre scuole e nella nostra società.

In questa chiave, come sostiene la stessa Maria Teresa Sega, assume centralità l'uso della biografia, utile a fornire, attraverso il passato, non solo una maggiore varietà di modelli a cui fare riferimento, ma anche una panoramica sul diverso conformarsi della femminilità e della mascolinità, e dei ruoli di genere in senso più ampio, nel tempo e nello spazio. La storia fornisce dunque gli strumenti per comprendere la vera essenza di molti

costrutti culturali e sociali, ancora oggi diffusamente ritenuti elementi naturali e, in quanto tali, imm modificabili. Oltre ai ruoli di genere, è significativo pensare ad esempio al paradigma della ‘famiglia naturale’ del quale ho avuto occasione di parlare in passato in una pubblicazione di Clio '92 come argomento di un percorso di formazione docenti (Serafini E. 2019). Pensare e concepire sé stessi e le relazioni in cui si è immersi in una dimensione in continuo mutamento può liberare da gabbie che si pensavano indistruttibili e fornire diversi e maggiori spazi di azione.

Passando dalla considerazione di nuove soggettività nell’indagine storica a quella delle relazioni tra donne, costituite in gruppi e movimenti collettivi, come rilevato anche da Monica Di Barborà:

la storia delle donne ha molti meriti; tra questi quello fondamentale di aver mostrato, e di averci fornito gli strumenti per mostrare alle studentesse e agli studenti, che la storia delle conquiste del pensiero e dei diritti è una storia di lotte. E che nessuna conquista è definitiva. (Di Barborà M. 2019, p. 128)

Un racconto, quello dei movimenti di cui le donne sono state protagoniste, che nei libri di testo è assente o marginale tanto quanto le singole figure di cui si denuncia la mancanza (DWF, 2014).

4. L’utilità del genere per la storia

Graziella Bonansea, in una pubblicazione seguita al corso di formazione interdirezionale per docenti organizzato a Bacoli nel 1999 dalla Società Italiana delle Storie in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione, sostiene che:

non c’è disciplina che più della storia interagisca così profondamente con la costruzione dell’io, e non solo perché la storia

richiede uno spostamento del sé nel tempo e nello spazio, ma perché la storia chiama in causa le generazioni intese come una pluralità di soggetti sessuati con una testa e con un corpo, come soggetti di memoria e come portatori essi stessi di storia. Non solo, come sosteneva Bloch, ogni generazione ha il diritto di scrivere la storia, la propria storia, ma ogni individuo ha il diritto di essere nella storia e di avere una storia, ha diritto dal punto di vista del discorso, a una biografia.” (Bonansea G. 2000, p. 87)

Eppure, prosegue Bonansea con un discorso assolutamente attuale, nella scuola insegnata a scuola continuano a mancare spesso i soggetti, le storie, l’io e le relazioni. Probabilmente proprio questa mancanza è una delle cause della disaffezione dei e delle giovani nei confronti della storia.

L’uso della categoria di genere nell’insegnamento della storia potrebbe essere un fattore determinante nella ricostruzione di questo rapporto, utile all’accrescimento della sua dimensione formativa; essa fornisce la possibilità di arricchire la disciplina di nuovi sguardi sul passato che gettino luce su dimensioni poco esplorate, ma anche e soprattutto di portare nuovi strumenti nelle aule, con l’aiuto dei quali lavorare sul sé e sulle relazioni tra soggettività, in un duplice percorso decostruttivo e creativo.

Un percorso formativo che valorizzi le soggettività non può ignorare la considerazione delle esperienze e delle conoscenze che ognuno e ognuna porta con sé nel momento in cui entra in un contesto scolastico: ciò è pensato non solo in relazione alle/ai discenti ma anche alle/ai docenti e alla prassi secondo cui, salendo ordine e grado di scuola, si tende a tenere fuori dalle aule la dimensione corporea e quella esperienziale di tutti gli attori della relazione educativa.

Non si può altresì sottovalutare il fatto che le pareti di ogni aula sono, fortunatamente,

pareti traspiranti, attraverso le quali si è in diretto contatto con la società e con la complessità, le asimmetrie e i vuoti che la abitano. Partire dal riconoscimento di questi ultimi per riflettere sulle sue ragioni è un punto di partenza per poi rivolgere lo sguardo al passato. Questo, d'altronde, è stato il punto di partenza di molte ricerche, che a loro volta meriterebbero di avere uno spazio nella storia insegnata, non soltanto per le loro acquisizioni ma per le domande che hanno posto e per il percorso che hanno compiuto.

Non si tratta allora di presentare una storia aggiuntiva e giustapposta alla storia generale o relegata ai margini, ma di metterla in relazione e in dialogo con la progettazione generale, attraverso una necessaria messa in discussione di quello che è il suo tradizionale assetto: una rivisitazione della periodizzazione generale, nella quale difficilmente la storia delle donne si incardina (Guerra E. 1997) e che molto frequentemente quest'ultima ha messo in discussione (Kelly J. 1984, De Longis R. 1991); un uso differente del manuale, da

ripensare come 'uno' tra gli strumenti da utilizzare, le cui dimensione impersonale e presunta neutralità vanno decostruite; infine, una maggiore centralità delle fonti, soprattutto di quelle che lascino parlare le donne e quelli che a lungo sono stati pensati come soggetti subalterni.

Elisabetta Serafini è docente a contratto di Didattica della storia presso l'Università degli Studi di Roma 'Tor Vergata' e docente di scuola primaria. È nel direttivo della Società Italiana delle Storiche (SIS), per la quale si occupa di didattica e formazione docenti. È coordinatrice della collana *Storie nella storia*, curata dalla SIS e pubblicata dalla casa editrice Settenove. Tra le sue pubblicazioni: *Costruire strumenti per insegnare la storia delle donne e delle relazioni di genere: riflessioni a margine di un'esperienza* in «Ricerche storiche» 2, XLIX (2019), pp. 33-4.

[Le pubblicazioni di Elisabetta Serafini](#)

BIBLIOGRAFIA

- bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), Milano, Meltemi
- Bertilotti Teresa (a cura di) (2020), *Women's History at the Cutting Edge. An Italian Perspective*, Roma, Viella.
- Bonansea Graziella (2000), *Generazioni: la dimensione mutante*, in *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia*, Quaderni Ministero della Pubblica Istruzione, pp. 81-92.
- De Longis Rosanna (1991), *Le donne hanno avuto un Risorgimento?* in «Memoria», n. 31.
- Di Barbora Monica (2019), *Il '900 delle donne in Europa*, in «Il bollettino di Clio», n. 11-12, giugno-novembre 2019.
- Donini Elisabetta (2000-2001), *La costruzione culturale delle scienze della natura*, in Porzio Serravalle Ethel (a cura di), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum*, II vol., Associazione Italiana Editori, Milano, vol.1, pp. 111-135
- Enloe Cynthia (1989), *Bananas, Beaches & Bases. Making Feminist Sense of International Politics*, Londra, Pandora Press.
- Fiorino Vinzia (a cura di) (2006), *Una donna, un voto*, in «Genesis», n. V/2.

- Fiorino Vinzia (2020), *Il genere della cittadinanza. Diritti civili e politici delle donne in Francia (1789-1915)*, Roma, Viella.
- Gamberi Cristina (2014), *Ripensare la relazione educativa in un'ottica di genere. Riflessione teorica e strumenti operativi*, in Sapegno Maria Serena (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma, pp. 13-22.
- Guerra Elda (1997) *Insegnamento del Novecento e storia delle donne: una discussione aperta*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 20/10.
- Kelly Joan (1984), *Did women have a Renaissance*, in *Women, history and theory: the essays of Joan Kelly*, Chicago, University of Chicago Press.
- Pomata Gianna (1983) *La storia delle donne, una questione di confine*, in Tranfaglia Nicola (a cura di), *Il mondo contemporaneo, X, Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 1434-1490.
- Pomata Gianna (1990), *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne*, in «Quaderni storici», n. 74.
- Porzio Serravalle Ethel (a cura di) (2000 -2001), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum*, Milano, Associazione Italiana Editori.
- Rossi-Doria Anna (a cura di) (2003), *A che punto è la storia delle donne in Italia*, Roma, Viella.
- Rubin Gayle (1975) *The traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex in Reiter Rayna* (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press, pp. 157-210.
- Sarti Raffaella, Palumbo Valeria (2021), *La storia delle donne: perché non è ancora "normale"?*, https://27esimaora.corriere.it/21_gennaio_24/storia-donne-perche-non-ancora-normale-f23d2b3a-5a50-11eb-89c7-29891efac2a7.shtml (verificato il 03/06/2021)
- Serafini Elisabetta (2019), *Le donne nella storia generale: la storia della famiglia e le relazioni tra femminile e potere nei piani di lavoro*, in Perillo Ernesto (a cura di), *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale a scuola*, Mnamon, pp. 223-259.
- Scott Joan W. (2013), *Genere, politica, storia* a cura di Ida Fazio, Roma, Viella.
- Sega Maria Teresa (1993), *Ricerca storica delle donne e didattica della storia*, in Baeri Emma (a cura di) *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 122-155.
- Zemon Davis Natalie (1977), *Storia delle donne in transizione. Il caso europeo*, «Nuova DWF», n.3.

[TORNA ALL'INDICE](#)

SULL'UTILITÀ E L'INUTILITÀ DEL LAVORO STORICO NELLA PROPOSTA DIDATTICA DI EDOARDO GRENDI

Valentina Della Gala

Indire

Keywords: *didattica della storia, ricerca, microstoria, storiografia, pratica storica*

ABSTRACT

Il proposito di questo articolo è di presentare le posizioni e le proposte dallo storico ligure Edoardo Grendi per il rinnovamento dell'insegnamento della storia a scuola e in ultima analisi del lavoro di storico. Il contributo di Grendi risale agli anni '70 del secolo scorso ed è rimasto in forma di bozza, ma le sue argomentazioni sui fini dell'insegnamento e apprendimento della storia e le critiche al paradigma storicista allora prevalente, ("in pratica una proposta di acculturazione al nostro etnocentrismo" Grendi E. 1981, p. 68), non hanno perso forza e mantengono elementi di grande interesse ed attualità.

1. Introduzione

Edoardo Grendi (1932-1999), consegue la laurea con una tesi su Croce discussa a Genova nel 1956 e completa la sua formazione alla London School of Economics con una ricerca sul laburismo, che pubblica per Feltrinelli nel 1964. Rientrato in Italia insegna per alcuni anni in un liceo genovese, per poi passare alle Università di Torino e di Genova dove, dal 1979 fino al 1999, è ordinario di Storia moderna (Palumbo P. 2004). L'esperienza londinese, "un bagno nelle scienze sociali"¹ come la ricorderà nel 1998, rappresenta un'influenza decisiva nel suo percorso intellettuale. Il suo magistero scientifico ha

riguardato il movimento operaio inglese, la storia moderna di Genova, le relazioni culturali con l'Inghilterra e fondamentali questioni metodologiche ed epistemologiche. Grendi è ricordato come uno storico anomalo, originale, sottovalutato. Il suo nome è associato alla microstoria, la cui nascita negli anni '70 avviene per opera oltre che di Grendi, di Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Carlo Poni ed altri studiosi riuniti intorno alla rivista "Quaderni storici". Le ricostruzioni della vicenda storica della microstoria (Burke P. 1993, Lanaro P. 2011, Revel J. 2006), chiariscono che non si trattò di una scuola, ma di un gruppo di studiosi animati da un simile desiderio di andare oltre le vie percorse dalla storiografia italiana del

¹ Grendi E. (2004), a cura di Raggio O. e Torre A., *In altri termini. Etnografia e storia di una società di antico regime*, Milano, Feltrinelli, p. 35.

tempo, in favore di un approccio sperimentale ed analitico alla ricerca. Comuni erano il dialogo critico con la storiografia internazionale, il ricorso a concettualizzazioni, metodi e strumenti delle scienze sociali, l'analisi estensiva ed intensiva delle evidenze, l'attenzione alla scala dei fenomeni indagati².

La sfida conoscitiva che in questa fase impegna la microstoria nell'impostazione elaborata da Grendi (la micro-analisi storica), è la ricostruzione e spiegazione del mutamento sociale oltre le categorie etico-politiche e marxiane: non si poteva più assumere il cambiamento sociale come dato, era necessario analizzarne il processo attraverso la ricostruzione delle azioni, della cultura e delle relazioni dei soggetti che lo avevano vissuto. Si trattava cioè di osservare i fenomeni a una scala diversa, al livello degli individui e dei gruppi ("a grandissima scala"³), facendo uso per l'inquadramento e l'elaborazione dei dati di *mediazioni concettuali* tratte dalle scienze sociali, in particolare dall'antropologia sociale ed economica. Alla base del lavoro rimanevano la ricerca d'archivio e l'esame estensivo ed analitico delle evidenze⁴. Le fonti analizzate dai microstorici raramente erano state consultate prima di allora. È il caso degli atti notarili di antico regime con cui Grendi ricostruisce i conflitti tra comunità o dei documenti dei tribunali dell'inquisizione

analizzati da Ginzburg dal punto di vista dei perseguitati: una documentazione, come la definisce Grendi, "eccezionalmente normale": eccezionale perché consente la ricostruzione e l'analisi in profondità di una "normalità, tanto normale da risultare più spesso sottaciuta"⁵.

2. Ricerca storica e didattica universitaria

Nei primi anni '70 pubblica due libri per i suoi studenti: uno per spiegare i termini e l'impiego dei modelli di teoria economica; l'altro, che ha avuto due edizioni in tre anni, è uno studio sulla storia di Genova in età moderna⁶. Nell'introduzione, in due pagine densissime, Grendi fornisce le coordinate per interpretare il volume:

"Dico subito che è molto probabile che la qualità didattica di queste dispense sia alquanto bassa: questo se per didattica si intende l'elaborazione di un discorso storico già avviato in tredici anni di istruzione scolastica. Infatti "quella" storia fatta di battaglie e matrimoni, guerre e paci, date e frasi storiche non m'interessa. Queste dispense sono state concepite come un'introduzione a scrivere di storia cioè ad affrontare problemi di carattere storiografico e a darne possibilmente il gusto." (Grendi E. 1976, p. 1)

Nel dare conto delle scelte di ricerca e di impostazione del volume, Grendi richiama gli

² Grendi E. (1994), *Ripensare la Microstoria?* In "Quaderni Storici", n. 86. Queste le parole di Grendi per descrivere cosa accumulava gli storici riconosciuti nel paradigma microstorico: "la storia come pratica, fondata su una forte consapevolezza teorica, rivolta soprattutto a risultati analitici, contro la visione retorica della professione dello storico in un paese a lungo dominato da ideologismi legati all'eredità idealistica e al radicato dualismo politico, con un'indubbia propensione alla storia-sintesi. [...] Il discorso microstorico [...] approfondiva la diagnosi di tendenza con la proposta, innovativa, di una radicale opzione per la scala dell'osservazione che si riteneva più congrua a far fruttare analogicamente la lezione dell'antropologia

sociale; a sperimentare cioè quei procedimenti categoriali che potevano consentire di sfuggire alle logiche entificanti del discorso storico generale, quali ad esempio lo stato, il mercato, la stratificazione sociale, la famiglia. L'indicazione generalissima delle relazioni interpersonali come corretto soggetto storico implicava appunto quella decisa opzione di scala". Ivi, pp. 539-540.

³ Grendi E. (1994), *Ripensare la Microstoria?* Cit. p. 539.

⁴ Grendi E. (1977), *Micro-analisi e storia sociale*, in "Quaderni storici", n. 35, p. 516.

⁵ Grendi E. (1994), *Ripensare la Microstoria?* Cit. p. 544.

⁶ Grendi E. (1976), *Introduzione alla storia moderna della Repubblica di Genova*, Genova, F.lli Bozzi (seconda edizione).

studi esistenti e ne denuncia l'inadeguatezza attribuendola all'organizzazione della ricerca:

“Nel campo specifico della storia genovese il vecchio è di solito proprio vecchio, senza possibilità di equivoci e il nuovo [...] procede per vocazioni di ricerca del tutto individuali senza coordinazione, senza scambio di idee e programmi, ancora succube cioè del frazionismo degli istituti oltreché delle incomprensioni e frizioni fra i singoli. Credo invero che la struttura universitaria sia responsabile, e naturalmente gli storici stessi.” (Grendi E. 1976, p. 1)

La questione della qualità della ricerca assume particolare significato nella storia, in considerazione delle sue origini e sviluppo come disciplina:

“La storia nata e cresciuta come ancella della politica si presenta ormai da molto tempo come un semplice apporto di conoscenza. Individuiamone pure un fondamento etico fra passato in cui viviamo e presente ricco di arcaismi, nonostante lo sconvolgente progresso tecnologico.... La storia dunque è conoscenza con un sempre più chiaro orientamento scientifico.” (Grendi 1976, pp. 1-2)

E la storia come area autonoma di conoscenza può aprire innumerevoli prospettive di ricerca, ma il fondamento etico può non bastare, sembra dire Grendi, perché se rimane priva di ogni finalità pratica si corre il rischio di isolare gli storici dalla società e ridurre la professione a una “confraternita”⁷. Ed invece per lo storico, incalza Grendi, esiste un campo naturale di influenza, “dato che la storia viene insegnata nelle nostre scuole per 13 anni”, ma nonostante alcuni miglioramenti, il problema del modo di insegnare storia, che è “*problema pedagogico, non ha fatto alcun progresso, né in generale gli storici lo*

avvertono come problema proprio”. Per questo decide di non adeguarsi e di adottare una soluzione didattica “paradossale”⁸, che comunica ai suoi studenti con queste parole:

“Così l'opinione è difficile: l'ennesimo manuale o che cosa d'altro? Ho preferito scrivere queste dispense che per me valgono come un rifiuto alla mistificazione nell'insegnamento della storia. In altre parole: ho parlato dei problemi che lo storico come ricercatore ha di fronte, e dei metodi e delle fonti che può utilizzare per avviarne la soluzione. In questo modo è proprio la mia esperienza di storico che propongo.” (Grendi 1976, p. 2)

L'esplicitazione del processo di ricerca storica, in genere nascosto allo studente, è posto da Grendi al centro dell'insegnamento. Sui testi universitari tornerà pochi anni dopo, nel tentativo di istituire su Qs una rubrica che potesse fare da guida critica alla loro selezione⁹.

Risale al 1979, anno della pubblicazione dei nuovi programmi della scuola media (la cui apertura verso le scienze sociali è da Grendi salutata positivamente), la proposta abbozzata, tutta da costruire e *provocatoria* di riforma del modello didattico della storia, che Grendi avanza in interventi diversi per chiarirla e aprirla alla discussione degli insegnanti e dei suoi colleghi.

3. Contro il “senso comune storiografico” per una didattica emancipatoria

Sono anni che Grendi ricorda come “il periodo aureo” della microstoria. Nell'estate del 1979 pubblica su “L'Espresso”, a coda di un articolo di Mieli sul paradigma indiziario di

⁷ Ivi, p. 1.

⁸ Ivi, p. 2.

⁹ Grendi E. (1976), *Testi commestibili o meno*, in “Quaderni storici”, n. 33.

Carlo Ginzburg¹⁰, un lungo atto di accusa contro gli storici italiani¹¹, che si conclude con la (flebile) speranza che possano essere proprio le esigenze di rinnovamento degli insegnanti a “declericalizzare” il lavoro dello storico¹². Negli stessi mesi pubblica su Qs, con il titolo *Del senso comune storiografico*¹³, la trascrizione di un suo intervento ad un convegno di insegnanti che dà avvio al dibattito e in cui descrive la sua proposta. L'intervento è “di rottura”, come riconosce lo stesso Grendi,

“E anche se questo mio discorso può apparire velleitario e presuntuoso, voglio ricordare che ogni discorso di didattica reale s'è sempre posto in termini di rottura.” (Grendi E. 1979, p. 707)

Nella prima parte analizza la didattica della storia come esemplificata dal manuale scolastico, che accusa di proporre una storia-sintesi in cui i fatti sono selezionati e organizzati gerarchicamente, in sostanza post-fattualmente, a disegnare un “senso del cammino”¹⁴ inteso come uno sviluppo di razionalità, e che si risolve, in ultima analisi, in “un'apologia delle [...] asimmetrie politiche ed economiche”. Il “senso comune storiografico” è un discorso “intriso di dogmatismo” che si regge su schemi retorici e fa un uso “magico” delle categorie, “non

propone sperimentazione”, né, “e questo è più decisivo, nessun modello di analisi.” Per questo alla didattica della storia basata sul manuale, “apodittica, assertoria e in qualche modo ‘altra’ dalla propria esperienza”, è inevitabile, dice Grendi, che lo studente reagisca con un'accettazione passiva delle rilevanze, dubitando della contraddittorietà dello sviluppo storico rispetto a piani di valore diverso e considerando la storia “come altro rispetto alla propria esperienza psicologica, sociale e politica”¹⁵. Ma quel che è più grave è che questa “antididattica” depriva lo studente della possibilità di “un'esperienza in proprio, sia sul piano sperimentale”, sia “su quello dell'assimilazione di modelli analitici”¹⁶.

Seppure le critiche al paradigma storicista oggi non sorprendono, l'analisi di Grendi colpisce perché indica le cause del fallimento sul piano pedagogico, cogliendo aspetti ancora persistenti¹⁷ e anticipando la critica a quelli che allora erano tentativi di rinnovamento e che poi si sono consolidati, cioè la tendenza ad arricchire i manuali di temi, soggetti, punti di vista diversi: una pratica “senza senso”, dice Grendi, utile solo ad “accrescere la difficoltà della presentazione”¹⁸.

All'orientamento teleologico-etnocentrico del manuale, Grendi oppone la storiografia critica, tutta quella storiografia più o meno

¹⁰ Mieli P. (1979), *Polemiche storiografiche: foucaultiani contro hegel-marxisti. La storia con la s Minuscola*, in “L'Espresso”, n. 31, 5 agosto 1979.

¹¹ Grendi E. (1979), *In Italia invece sono tutti maiuscoli*, in “L'Espresso”, cit.

¹² Ivi, p. 97.

¹³ Grendi E. (1979), *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni storici”, n. 41.

¹⁴ Ivi, p. 698.

¹⁵ *Ibidem*. A questo proposito Gianna Pomata in un saggio sull'evoluzione del manuale, si sofferma sul danno di lungo periodo rappresentato da questa selezione ideologica delle rilevanze: “uno degli aspetti più positivi del manuale, come tutti sappiamo, è la facilità con cui riusciamo a dimenticarlo. Ma quello che dimentichiamo sono i “fatti” e le “date”, il materiale di

superficie. [...] Dimentichiamo facilmente le date e gli eventi ma non così facilmente la gerarchia delle rilevanze implicita nel manuale: la supremazia della dimensione statuale su quella locale, ad esempio, o quella delle istituzioni sui processi informali; e soprattutto la supremazia del “generale” sul “particolare”, forse l'elemento cruciale nei messaggi impliciti trasmessi dal manuale nella sua forma stessa.” Pomata G. (1990), *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne*, in “Quaderni storici”, n.74, pp. 364-5

¹⁶ Grendi E. (1979), *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni storici”, n. 41, pp. 700-702.

¹⁷ Cfr. (2020) *Orizzonti della Didattica della Storia*, “Journal of Research and didactics of history”, n. 1s.

¹⁸ Grendi E. (1979), *Del senso comune storiografico*, cit., p. 706.

recente “che si pone come analitica e problematica e non [...] fondata sulle richieste istituzionali dell'accademia”. In un altro intervento del 1981 ipotizza con maggiore chiarezza che “il referente idoneo per una rifondazione della didattica” potrebbe essere individuato proprio nella storia “a statuto analitico”¹⁹ in quanto suscettibile “di un'elaborazione didattico-strumentale più adeguata”. Il “cantiere della microstoria [può essere visto] come qualcosa di molto vicino a quel modello di didattica-laboratorio che andiamo perseguendo”²⁰, aveva detto Grendi agli insegnanti, la pratica dello storico analitico è infatti sperimentale, si articola intorno ai problemi storici, alle elaborazioni e alle verifiche delle ipotesi, all'uso di specifiche tecniche e procedure (la strutturazione dell'impianto analitico, “un gioco dell'intelligenza che si basa sulla tradizionale procedura verifica-errore”; l'impiego di modelli, metodi e strumenti delle scienze sociali; la ricerca e l'analisi delle evidenze)²¹. La ricerca storico-scientifica è altra rispetto a quella storico-didattica, su questo Grendi è d'accordo con i docenti, ma i due ambiti inevitabilmente comunicano: la questione didattica è un problema di comunicazione e il tentativo di Grendi è di affrontarlo “dalla parte degli studenti”²².

La proposta che fa non è un travaso dell'approccio micro-analitico alla scuola, bensì il tentativo di una sua “traduzione” (oggi diremmo trasposizione), nella forma di “progetti storico-analitici”: “modelli di analisi” che mettano gli studenti in condizione di ricostruire reticoli di relazioni interpersonali

(gruppi, comunità) in contesti sociali ampi, ricostruire cioè lo “spazio sociale”²³. L'analisi del contesto ha un “significato euristico preciso” perchè consente l'osservazione del variare dei ruoli e quindi del mutamento sociale, della struttura politica come riferita a “sentimenti d'identità collettiva, simboli di prestigio, cariche ricoperte”²⁴. Inoltre, sul piano economico, permette la ricostruzione delle transazioni anche oltre il modello mercantile, da cui ricavare una più complessa raffigurazione della struttura sociale; e su quello culturale, l'indagine sui significati attribuiti all'espressione culturale²⁵. Una soluzione che può essere proposta in ogni età storica, precisa Grendi.

In nessun momento Grendi ritiene di per sé non praticabile la prospettiva macro (tra le accuse rivoltegli), piuttosto vede la scelta di scala come subordinata al problema storico e, nel caso della didattica, agli obiettivi formativi della storia. A questo riguardo, precisa, la scala di analisi micro consente attraverso procedimenti di comparazione e di analogia, di stabilire i necessari nessi tra esperienze comuni e didattica, e, soprattutto, di verificare *in prima persona* le possibilità di scelta tra le diverse opzioni che si riconoscono ai soggetti storici: una procedura impossibile se sulla materia storica sono imposte categorie precostituite. Fornisce anche alcuni esempi di modelli di analisi: sulla famiglia; i comportamenti sessuali; l'atteggiamento verso la morte.

Consideriamo la prospezione analitica della famiglia come istituzione storica: nella sua forma attuale di realtà sociale a sé, esclusa, traumatizzata nell'exasperazione dei

¹⁹ Grendi E. (1981), *Paradossi della storia contemporanea*, in “Dieci Interventi di Storia Sociale”, Torino, Rosenberg & Sellier, p. 70.

²⁰ Ivi, p. 74.

²¹ Grendi E. (1979), *Del senso comune storiografico*, cit., p. 707.

²² Grendi E. (1981), *Lo storico e la didattica (incoscienza)*. Replica a una discussione, in “Quaderni storici”, n. 46, p. 346.

²³ Ivi, p. 342.

²⁴ Grendi E. (1981), *Paradossi della storia contemporanea*, cit., p. 71.

²⁵ *Ibidem*.

ruoli interni, una realtà emergente nell'età moderna e trionfante nell'800; come nucleo residenziale, unità abitativa più o meno articolata, una realtà di sempre. Una famiglia che oggi si presenta come unità di riproduzione, biologica e culturale, e insieme come unità di consumo, ma non più come unità di produzione: una famiglia che sperimenta comunque un proprio ciclo di sviluppo che sotto il profilo economico leggiamo nelle forbici fra possibilità di guadagno e soddisfacimento dei bisogni. [...] Ecco come un modello formalmente unico e semplice, quello del ciclo di sviluppo familiare si presta, considerando le variazioni dei suoi parametri qualificanti – divisione interna del lavoro, tipo di conduzione ed economia domestica, tipo di consumi, regolamentazione delle nascite, schemi di successione ereditaria –, a un impiego generale e generalizzabile [...]. In fondo a ben riflettere l'assimilazione del modello generale postula semplicemente un dato facilmente riscontrabile nel giovane: la coscienza cioè del nesso elementare di cui egli ha quotidiana esperienza fra i guadagni dei genitori e i consumi familiari, dei quali egli è partecipe; a partire da ciò le variabili storiche sono facilmente ricostruibili come variabili situazionali entro un quadro di parametri formalmente invariato.” (Grendi E. 1979, p. 705)

Affiancati a questi modelli, propone degli “esercizi storici” volti a sviluppare negli studenti le abilità d'uso di tecniche di indagine diverse (comprese quelle informatiche). La “tecnica storiografica”, infatti, “è per sua natura sperimentale, bricoleuse, innovabile continuamente, suscettibile di ampia varietà di

apporti, non è dunque un monopolio definitivo di chierici.”²⁶

La reazione della comunità degli storici è una bocciatura. Grendi è accusato di esprimere idee troppo raffinate, esterofile, alla moda, mentre la sua proposta non è quasi discussa nel merito. Anzi, è proprio la scuola come problema che non è oggetto degli interventi di gran parte degli studiosi, con le eccezioni in particolare di Francesco Pitocco e di Ivo Mattozzi²⁷.

Nella replica finale, significativamente intitolata *Lo storico e la didattica (incosciente)*²⁸, Grendi torna a discutere dei “problemi primi”²⁹. Superato il modello del cammino, scrive, è necessario riformulare il fine della conoscenza storica, e lo si può fare ricercandolo nel “significato comune al lavoro storico originale di sempre”. Un significato che Grendi riconosce “nell'approfondimento dell'autocoscienza”, cioè nell'abilità “di vedere noi stessi in prospettiva” che consente di “conquistare quella libertà più piena che deriva dalla coscienza di sé”. Il rapporto tra ricerca ed esperienza del mondo è centrale e complesso. Per esemplificarne alcuni aspetti, Grendi cita due episodi tratti dall'autobiografia dello storico inglese Richard Cobb, (la “storia del suo divenire storico”): il primo rivelatore del piacere sperimentato da Cobb bambino nel ricostruire la vita *oltre la facciata*; l'altro sul ruolo dell'esperienza del mondo nella pratica storica:

“Io credo che l'impatto visuale del correre sia utile per lo storico - scrive Cobb - particolarmente per lo storico interessato soprattutto alle migrazioni interne. [...] Nulla può offrire più drammaticamente il senso liberatorio della strada che si apre di fronte a

²⁶ Grendi E. (1979), *Del senso comune storiografico*, cit., p. 707.

²⁷ Cfr. Mattozzi I. (1980), *Per una nuova storia-materia*, in “Quaderni storici”, n. 43; Pitocco F. (1981), *Didattica della storia e storiografia*, in “Quaderni storici”, n. 46.

²⁸ Grendi E. (1981), *Lo storico e la didattica (incosciente). Replica a una discussione*, in “Quaderni storici”, n. 46.

²⁹ Grendi E. (1976), *Introduzione alla storia moderna della Repubblica di Genova*, cit., p.1.

voi, vista sopra le cime di una serie di colline, con le sue inesauribili promesse, se non di successo, certo almeno di mutamento e di incontri casuali”. (Grendi E. 1981, p. 340)

Un “discorso libero” cui va l’ammirazione di Grendi, perché in esso la soggettività vi trova ampio spazio. Al contrario in Italia l’autobiografia di uno storico si caratterizzerebbe per “una rimozione sistematica di tutte le proprie esperienze psicologiche e del proprio background sociale per una unilaterale enfasi sul «momento storico» [...] e sui temi ideali.”³⁰ Ma, domanda Grendi: “se la storia non dice nulla all’immaginazione, quali successi didattici potrà mai conquistare?”³¹

Questo intervento chiude il dibattito e coincide con l’inizio della fine di una stagione politica e storiografica. Non mi risultano altri interventi di Grendi sulla scuola, se si eccettua il riferimento fatto negli anni ‘90 alla reazione degli storici al dibattito, “rivelativa [...] della visione retorica della professione dello storico”³².

4. Conclusioni

Il problema della didattica-comunicazione connesso a quello della ricerca si confermava “una riflessione sul lavoro dello storico”³³. La soluzione ipotizzata risiedeva in una storia intesa come pratica di ricerca rigorosa e analitica, teoricamente orientata, fondata sull’analisi delle evidenze, condizionata e condizionante l’esperienza soggettiva, finalizzata alla ricostruzione e alla diagnosi dei rapporti di dipendenza. Una pratica che sul piano dello sviluppo soggettivo consente una “dilatazione dell’autocoscienza ben al di là della diagnostica psicologica”³⁴, e può

soddisfare le esigenze di una didattica a partire dalle forme dell’esperienza degli studenti.

Grendi ha sperimentato queste idee nell’insegnamento universitario. Nel 1989 presso il Dipartimento di Storia Moderna e Contemporanea dell’Università di Genova istituisce con Diego Moreno, Osvaldo Raggio, Angelo Torre e Massimo Quaini il “Seminario permanente di Storia Locale”, un’esperienza didattica riuscita (Tigrino V. 2013), che ha animato fino al 1999.

La sua figura e la sua opera scientifica, pur influenti, non sono conosciute quanto meriterebbero. Le ragioni sono molteplici, e la loro analisi va certamente oltre gli scopi di questo lavoro, ma probabilmente hanno a che fare anche con la sua radicale originalità rispetto al panorama culturale italiano, come suggerito anche dalle parole con cui Paolo Macry lo ha ricordato nel 2005:

“A me la microanalisi fu offerta su un piatto d’argento dalla frequentazione di Edoardo Grendi, storico dei più lucidi e (sia detto, oggi, con tristezza) misconosciuti. Del gruppo dei «Quaderni», Grendi era la punta di diamante, rigoroso, antidogmatico, eccezionalmente libertario, ostile per carattere alle strategie del potere e dunque indifeso di fronte all’accademia e alle sue pratiche viziose. Un isolato. Persino nelle riunioni della direzione della rivista, sistematicamente infestate dalle volute di fumo del suo toscano, i silenzi di Edoardo prevalevano sulle parole e incutevano un certo timore collettivo. Ma intanto era stato quel genovese scontroso e affettivo ad introdurre in Italia la ricca storia sociale britannica degli anni Sessanta, a spiegare i testi dell’antropologia economica, a valorizzare le prospettive di Elias.” (Macry P. 2005, p. 220).

³⁰ Ivi, p. 340.

³¹ *Ibidem*.

³² Grendi E. (1994), Ripensare la microstoria? Cit. p. 548.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Ivi, p. 343.

Valentina Della Gala è laureata in Storia Contemporanea, Master in Multimedia Content Design. Nel 2010 ha conseguito il

PhD presso University College of London. Collabora con l'Indire dal 2011 in progetti volti a favorire l'inclusione delle tecnologie digitali nella didattica.

BIBLIOGRAFIA

- Burke Peter (1991), *La storiografia contemporanea*, Roma, Laterza.
- Grendi Edoardo (1976), *Introduzione alla storia moderna della Repubblica di Genova*, Genova, F.lli Bozzi (seconda edizione).
- Idem* (1976), *Testi commestibili o meno*, in “Quaderni storici”, n. 33.
- Idem* (1977), *Micro-analisi e storia sociale*, in “Quaderni storici”, n. 35.
- Idem* (1979), *In Italia invece sono tutti maiuscoli*, in “L'Espresso”, n. 31.
- Idem* (1979), *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni storici”, n. 41.
- Idem* (1981), *Paradossi della storia contemporanea*, in “Dieci Interventi di Storia Sociale”, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Idem* (1981), *Lo storico e la didattica (incosciente)*, in “Quaderni storici”, n. 46.
- Idem* (1994), *Ripensare la Microstoria?* In “Quaderni Storici”, n. 86.
- Lanaro Paola (2011) (a cura di), *Microstoria. A venticinque anni da L'eredità immateriale*, Milano, Franco Angeli.
- Macry Paolo (2005), *Trent'anni di storia sociale (con vista sul Mezzogiorno)*, in “Contemporanea”, n. 2.
- Mieli Paolo (1979), *Polemiche storiografiche: foucaultiani contro hegel-marxisti. La storia con la s Minuscola*, in “L'Espresso”, n. 31.
- Palumbo Paolo (2004), *Le dialettiche della microstoria. Edoardo Grendi e l'interdisciplinarietà nel mestiere dello storico*, in “Balbisei. Ricerche storiche genovesi”, n° 0.
- Pomata Gianna (1990), *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne*, in “Quaderni storici”, n.74.
- Raggio Osvaldo e Torre Angelo (a cura di), Edoardo Grendi (2004), *In altri termini. Etnografia e storia di una società di antico regime*, Milano, Feltrinelli.
- Revel Jacques (2006) (a cura di), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Roma, Viella.
- Tigrino Vittorio (2013), *Storia di un Seminario di Storia locale. Edoardo Grendi e il Seminario permanente di Genova (1989-1999)*, in Cevasco R. (a cura di), “La natura della Montagna. Studi in ricordo di Giuseppina Poggi”, Sestri Levante.

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA RIVISTA ELETTRONICA DI STORIA CONTEMPORANEA COME COMUNITÀ

Iacopo Bassi

Diacronie - Rivista storica

Keywords: *tecnologie digitali, rivista elettronica di storia, disseminazione, formazione, comunicazione*

ABSTRACT

La creazione di una rivista elettronica può costituire il primo passo per dare vita a una comunità virtuale. L'esperienza di Diacronie è stata segnata sin dalla sua costituzione dalla volontà di avviare un dialogo non solo fra redattori, ma anche fra lettori e autori. Lo spazio offerto dal sito internet che ospita il portale e la rivista di Diacronie si è così rivelato uno strumento dotato di enormi potenzialità tanto per la comunicazione scientifica quanto per incentivare l'aspetto divulgativo della conoscenza storica.

1. Dalla dimensione fisica a quella virtuale

Nel 2008, un anno prima della nascita di Diacronie, Carlo Spagnolo descriveva il fenomeno delle riviste digitali evidenziando come fossero

«[...] promosse da giovani studiosi, presumibilmente meno timorosi nei confronti delle tecnologie digitali, e desiderosi di misurarsi con la “pubblicazione” in una forma meno paludata, e più autogestita, della rivista a stampa. Per ora sono esperienze di taglio accademico, chiuse alla comunicazione interattiva; bisogna però seguirne attentamente l'evoluzione perché da loro

potrebbero sorgere delle interessanti ibridazioni»¹.

Riprendendo ciò che sosteneva Spagnolo in quello stesso contributo, la rivista elettronica costituisce – almeno in potenza – un'occasione per la creazione di sub-comunità: su di esse gli autori possono comunicare i risultati delle ricerche certi di riuscire, almeno potenzialmente, ad arrivare a tutti; su quelle stesse pagine web, accademici, appassionati o semplici curiosi possono rinvenire spunti di ricerca, farsi un'idea o conoscere prospettive diverse. Perché possa verificarsi un reale interscambio è però necessario che la rivista elettronica sia open access, ossia che rappresenti uno spazio aperto per i lettori, non

¹ Spagnolo Carlo (2008), *Le riviste elettroniche*, in Ridolfi Maurizio (a cura di), *La storia contemporanea*

attraverso le riviste, Soveria Mannelli, Rubbettino, pp. 195-211, p. 208.

un repository di saggi a pagamento. In questo caso, infatti, si verrebbero a creare quelle condizioni di «presa in ostaggio»² dell'articolo operate dall'editoria "tradizionale": questo avviene quando le idee dell'autore sono vincolate al pagamento dell'accesso al saggio.

Alla base della scelta di Diacronie di operare in open access c'era – e c'è – certamente la messa in discussione delle asimmetrie di rapporti fra autore, editore e accademia: non avere un editore tradizionale, ma poter contare su un'associazione culturale³ che assolve questo compito permette di non rispondere a logiche prettamente commerciali. L'indipendenza consente dunque la sperimentazione – e di poter cercare di raggiungere l'ibridazione evocata da Spagnolo – ma ha però, come vedremo, un prezzo.

2. Un passo indietro

La righe che seguiranno ripercorrono, almeno in parte, la storia del portale www.diacronie.it. Parlare della nostra esperienza non risponde a esigenze celebrative né a mettere in pratica un esercizio di *ego-histoire* collettivo: riteniamo, piuttosto, che alcuni dei problemi con i quali ci siamo dovuti confrontare nel corso di questi anni possano risultare utili per avviare una riflessione intorno al ruolo e alle potenzialità di una rivista online, nella convinzione che questa non debba limitarsi a essere la trasposizione in rete del suo corrispettivo cartaceo. La comunicazione dei risultati scientifici attraverso un articolo è solo una parte del lavoro di divulgazione che il gruppo di Diacronie porta avanti. Il particolare contesto in cui si costituì l'originario gruppo di

lavoro ci rese gradualmente consapevoli della necessità di operare su due piani: quello "tradizionale" della comunicazione della ricerca, ma anche, parallelamente, quello metodologico.

2.1. La nascita della comunità: da chi studia, per chi studia

La rivista e il portale nacquero a Bologna, nel 2009, per iniziativa di quelli che all'epoca erano giovani laureati in storia dell'Alma Mater, ossia una comunità "fisica" di persone. Il gruppo che tenne a battesimo la rivista e l'associazione sentiva la necessità di non disperdere il patrimonio di competenze acquisito nel corso della formazione universitaria; avvertiva, soprattutto, il bisogno di trovare uno "spazio aperto" per discutere di storia. Molti di noi erano reduci da esperienze Erasmus e avevano avuto occasione di avere a che fare con contesti didattici diversi da quello italiano. Al termine del nostro percorso di studi sentivamo perciò l'esigenza di dar sfogo al nostro bisogno di interscambio e comunicazione: l'organizzazione del piano di studi aveva compresso il momento della discussione, il più delle volte, limitandolo agli esami e alla tesi finale; sentivamo la mancanza di un confronto più continuativo, in grado di portare a ciascuno di noi qualcosa in termini di crescita professionale e di allargamento degli orizzonti culturali. La necessità di dare una forma a questa esperienza *inter pares* che volevamo plasmare ci spinse a domandarci quale potesse essere la forma migliore per farlo: un luogo di studio e discussione connotato da uno spazio fisico (un'esperienza comune a molti gruppi di ricerca autonomi) ci

² Pivatolo Maria Chiara (giugno 2017), *Ciò che non siamo: una conversazione sulle riviste scientifiche*, in "ROARS", n. 15, <https://www.roars.it/online/cio-che-non-siamo-una-conversazione-sulle-riviste->

scientifiche/ Tutti i siti e gli indirizzi web citati nel contributo sono stati verificati il 15 aprile 2021.

³ La rivista Diacronie è di proprietà dell'omonima associazione culturale, iscritta al registro delle associazioni della Provincia di Bologna (oggi l'indice è regionale).

sembrava limitante in considerazione delle possibilità offerte dai mezzi di comunicazione attuali. Una rivista – una rivista online in particolare – ci parve il modo migliore per proseguire questo confronto fra neolaureati, almeno inizialmente solo orizzontale. Stabilimmo dunque un tema comune – le frontiere culturali, spaziali e politiche – per dar vita ad un primo numero monografico e svilupparammo quel tema secondo i nostri rispettivi interessi di ricerca; procedemmo quindi ad un referaggio interno, inizialmente circoscritto agli iniziatori del progetto, che si rivelò un’interessante esperienza di scrittura collaborativa, utile sia per chi interveniva sul testo suggerendo modifiche sia per chi veniva chiamato ad apportarle. Si trattava di un primo embrionale tentativo di applicare un metodo proprio delle riviste accademiche – quello del *peer review* – in modo empirico, facendo e ricevendo osservazioni. Svincolato dalla necessità di produrre un giudizio definitivo (pubblicabile/non pubblicabile) e di misurare la dimensione degli interventi sui singoli testi, questo primo esercizio rappresentava in modo plastico la volontà di avviare un percorso di dialogo attraverso il testo⁴. Per poter meglio comunicare fra noi in tempo reale impiegammo i documenti di Google: questo mezzo ci consentiva di modificare e implementare testi in maniera condivisa e collegiale. Dal secondo numero in poi il progetto ottenne la partecipazione di persone esterne al nucleo originale e il meccanismo di revisione degli articoli fu rivisto. Ci saremmo, col tempo, orientati verso un sistema di referaggio esterno *double blind* per rispondere

alle richieste dell’ANVUR necessarie a conseguire la certificazione di rivista scientifica⁵. La comunità originaria si ridisegnò: alcuni presero altre strade e nuove persone fecero il loro ingresso in quella che, poco per volta, si sarebbe strutturata come una redazione.

Eravamo fermamente decisi a mantenere l’impostazione “aperta” che ci eravamo dati sin dal principio, ma avvertivamo l’esigenza di estendere l’esperienza anche a studiosi che non conoscevano direttamente; in tal senso si rivelò fondamentale poterci rivolgere alla comunità degli storici (e non solo a questi ultimi) per allargare il campo. Le nostre call for papers, pubblicate sui principali portali internazionali di storia (HNET, Calenda, H-Soz-Kult, ...) ci avrebbero consentito proprio di mantenere questo approccio iniziale. I nostri numeri monografici mirano proprio ad avviare un confronto su un tema specifico affrontandolo da più punti di vista: abbiamo sempre cercato di promuovere la multidisciplinarietà e l’interdisciplinarietà. A guidarci fu la lezione braudeliana che invita a cogliere le «*n* dimensioni» della storia. Come affermava Braudel negli *Scritti sulla Storia*:

*[...] tutte le porte mi sembrano buone per superare le molteplici soglie della storia. Nessuno di noi purtroppo è in grado di conoscerle tutte. Lo storico comincia con l’aprire sul passato quella che conosce meglio, ma se cerca di vedere il più lontano possibile necessariamente busserà ad un’altra porta, poi ad un’altra ancora*⁶.

⁴ Una prassi che viene impiegata dalle riviste che applicano la *open peer review*, una procedura di valutazione che prevede la pubblicazione, a fianco dell’articolo referato, dei commenti (esposti sotto forma di paper) dei referees; l’intento è quello di facilitare la partecipazione dei lettori che, trovando un saggio già commentato sarebbero portati con più facilità a intervenire. La open peer review viene

applicata, ad esempio da Public History Weekly (<https://public-history-weekly.degruyter.com/>) e PLOS (<https://plos.org/>).

⁵ Attualmente Diacronie è riconosciuta come rivista scientifica per le aree disciplinari 11, 13 e 14.

⁶ Braudel Fernand (2001), *Su una concezione della storia sociale*, in ID., *Scritti sulla storia*, Milano, Bompiani, pp.149-163, p. 162

L'intento era quello di adottare un approccio realmente interdisciplinare: desideravamo che ci arrivassero spunti e suggestioni provenienti anche da altre discipline, ad esempio l'antropologia, la sociologia e la letteratura, pur consapevoli che le scelte "ibride" non pagano (oggi ancor meno) in termini di valutazione scientifica, costrette dalle asfittiche logiche delle aree disciplinari.

Entrammo in contatto con studiosi che non operavano negli atenei italiani: si trattò di un'occasione per approfondire tradizioni storiografiche differenti. Per la realizzazione del numero monografico «Spagna Anno Zero. La guerra come soluzione» stringemmo una collaborazione con *Adelante*, associazione francese contrassegnata da un approccio pluridisciplinare di giovani ricercatori che lavoravano sulla guerra civile spagnola. L'esperienza ci piacque e la trovammo quanto mai proficua: decidemmo perciò di inaugurare una serie di collaborazioni internazionali nella convinzione che possano portare a un arricchimento sia per la comunità-rivista, sia per la comunità dei lettori.

Pubblichiamo contributi in quattro lingue (italiano, inglese, francese, spagnolo), ma decidemmo di ampliare ulteriormente lo spazio d'azione e iniziammo a proporre contributi tradotti dal portoghese all'italiano: avviammo una collaborazione con una prima rivista brasiliana «*Chrônidas*» (che oggi ha sospeso le pubblicazioni) ed oggi abbiamo avviato partnership consolidate con realtà come «*Revista da Teoria da historia*»⁷, «*Cadernos do Tempo Presente*»⁸ e «*Boletim Historiar*»⁹. Al portoghese si aggiunsero successivamente il

greco e il tedesco. L'intento è quello di fornire ai nostri lettori approcci e temi meno noti e mettere loro a disposizione il prodotto di un'altra scuola storiografica.

Siamo in un'epoca post-ideologica: ci sembrava impensabile e poco utile portare avanti una linea ideologica (o storiografica) attraverso una rivista. Ritenevamo e riteniamo che sia più utile aprirci il più possibile ad approcci, metodologie e storiografie diverse. Crediamo che una rivista oggi debba ridurre le distanze – metaforicamente e non – fra lettore e autore e mettere i membri della comunità degli storici in condizione di dialogare fra loro e con chi li legge. Una pubblicazione online aveva perciò il vantaggio di porre le condizioni per superare dei confini, non necessariamente fisici:

*We are no longer bound by the physical demands of printed books and paper journals, no longer constrained by production costs and distribution friction, no longer hampered by a top-down and unsustainable business model. And we should no longer be content to make our work public achingly slowly along ingrained routes, authors and readers alike delayed by innumerable gateways limiting knowledge production and sharing*¹⁰.

La rivista deve perciò essere considerata come un'attività permanente di confronto, tanto per chi scrive, quanto per chi valuta: l'idea del *Laboratorio* va proprio in questo senso.

2.2. Proseguire l'esperienza iniziale: il *Laboratorio*

⁷ URL: < <https://www.revistas.ufg.br/teoria> >

⁸ URL: < <https://seer.ufs.br/index.php/tempo> >

⁹ URL: < <https://seer.ufs.br/index.php/historiar> >

¹⁰ Sample Mark (2013), *The Digital Humanities is not about Building, it's about Sharing*, in Terras Melissa, Nyhan Julianne, Vanhoutte Edward (eds.), *Defining Digital Humanities. A reader*, Farnham - Burlington, Ashgate, pp. 255-257, p. 256.

A partire dal numero 14 (pubblicato nel 2013), abbiamo avviato un progetto in collaborazione con il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna, il *Laboratorio*. Concepito come uno spazio di pubblicazione per i lavori svolti dagli studenti dei corsi di Laurea magistrale rappresentava un'opportunità per rinverdire la prima esperienza di *Diacronie*: gli elaborati rappresentavano una prima ricognizione, storiografica e archivistica, dei temi trattati nelle lezioni. L'idea, sorta a partire da uno spunto di Francesca Sofia, era quella di permettere agli studenti di cimentarsi in un esperimento di scrittura storica – senza pretese di esaustività sui singoli argomenti – che potesse comprendere tutte le fasi che intercorrono fra l'elaborazione di un soggetto di ricerca e la pubblicazione. In quel numero vennero quindi pubblicati, sotto la supervisione didattica¹¹ di Francesca Sofia e Maria Malatesta, gli elaborati di un gruppo di studenti che avevano frequentato il corso di Storia delle istituzioni sociali e politiche europee negli a.a. 2011/12 e 2012/13. Il tema era l'uso politico del diritto dall'età moderna al XX secolo attraverso l'analisi di alcuni casi giudiziari divenuti celebri. L'esperimento è stato riproposto all'interno del numero 20 (pubblicato nel 2014): una sezione di questo numero, curata da Maria Malatesta, ha ospitato alcuni contributi sul diritto militante proposti dagli studenti che hanno seguito il corso di Storia delle istituzioni politiche e sociali della Laurea magistrale in Scienze storiche nell'anno accademico 2013/14. Nel 2017 un nuovo *Laboratorio* è stato dedicato al tema del lavoro femminile. Gli elaborati sono stati realizzati da un gruppo di studenti della Laurea magistrale in Scienze Storiche e Orientalistiche dell'Università di Bologna,

nell'ambito del corso di Storia sociale e di genere tenuto da Maria Pia Casalena nell'a.a. 2016/17 e, in particolare, del seminario «Ripensare la questione sociale: un approccio di genere» curato da Eloisa Betti.

3. Oltre la ricerca: la formazione

La rivista online svolge anzitutto il ruolo di pivot fra lettore e l'autore. Chi legge – dal momento che il contesto d'azione è internet – coincide sempre più spesso con chi cerca informazioni: di questo eravamo consapevoli quando optammo per una rivista online. A fianco del lettore – ossia di chi conosce la rivista e ne segue regolarmente le uscite – comparve da subito la figura dell'utente della rete, che cerca un'informazione e “incappa” nei contenuti ospitati dal sito (portale o rivista). Anche sulla scorta di queste considerazioni abbiamo cercato di dar vita a un progetto che potesse salvaguardare la coesistenza del sito (il portale, con gli spazi dedicati all'agenda, alla segnalazione di eventi) e della rivista come due spazi autonomi benché dialoganti.

Insieme alla rivista sin dall'inizio sentimmo perciò l'esigenza di mettere a disposizione dei visitatori del sito quegli strumenti utili all'orientamento delle proprie ricerche: gli stessi, in buona misura, che avevamo usato anche noi. Congiuntamente alla rivista nacque perciò il portale di *Diacronie*, inizialmente focalizzato sulla segnalazione (commentata) di siti di particolare interesse per la ricerca storica. Si trattò di un'operazione di revisione e recensione di ciò che avevamo impiegato nel corso delle nostre ricerche o di cui avevamo ricevuto, a nostra volta, segnalazione. Questa operazione non aveva nulla di meccanico: richiedeva l'esercizio di quella capacità di ricognizione delle fonti e di individuazione del

¹¹ Questa tipologia di contributo non è stata sottoposta alle consuete procedure di referaggio a doppio cieco,

ma è stata oggetto della revisione delle docenti che hanno seguito il progetto.

principio di autorità di cui avevamo appreso i rudimenti teorici nel corso dell'esperienza di studio. Stavamo offrendo un'applicazione pratica di quelle competenze che vengono oggi richieste agli studenti delle scuole secondarie quando li si invita a realizzare una ricerca su internet (*webquest*¹²). La riprova dell'utilità del lavoro ci giungeva attraverso le mail di studenti, non necessariamente universitari, che ringraziavano per la segnalazione dei siti ritenuti utili per le loro ricerche.

Con il passare del tempo e con l'esperienza diretta apprendemmo che, per sua stessa natura, la rivista *online open access* non ha un target di pubblico prefissato. Ce lo dicevano proprio le mail o i post pubblicati sul sito: alcune persone chiedevano – a partire dal tema di un articolo o inserendo un commento in calce alla segnalazione di una conferenza – informazioni su di un argomento; in altri casi domandavano come poter rintracciare notizie di un parente che aveva preso parte a un evento storico fornendoci indicazioni biografiche sui loro avi. Stavamo sperimentando quel fenomeno di protagonismo degli utenti della rete che Roy Rosenzweig definiva «Everyone a Historyan»¹³. Prendevamo coscienza di questa esigenza di “partecipazione”, di questa necessità di condividere la propria memoria (individuale o familiare): un aspetto ci indusse a una riflessione circa la necessità di pensare a un tipo di contributi con un taglio differente da quello del saggio scientifico. Lo spazio di *Diacronie* diventava così un luogo di incontro: la stessa necessità che avevamo sentito quando ci eravamo decisi a dar vita al progetto. La storia infatti:

[...] è una disciplina scientifica che utilizza come veicolo di comunicazione, come suo linguaggio proprio il racconto. Tuttavia, il primo problema che deve affrontare lo storico in questa operazione riguarda la sua capacità di argomentare il suo messaggio, la sua capacità di farlo comprendere e, possibilmente, accettare dal suo uditorio dai suoi colleghi e dai suoi allievi, ma anche da tutti coloro che sono interessati ad accrescere il loro sapere in quel campo¹⁴.

Decidemmo quindi di proporre, a fianco degli articoli scientifici, sottoposti a valutazione a doppio cieco, contributi di altra natura, slegati dalla periodicità della rivista. Lo avremmo fatto sfruttando lo spazio del sito adibito al ruolo di portale: nascevano così le rubriche di *Diacronie*. Dovevano rappresentare un'occasione per mettere in pratica una differente modalità di comunicazione storica, che spaziava dalla logica del tutorial a quella divulgativa *tout court*.

3.1. Non solo ricerca: comunicare la storia

La prima esperienza in ordine di tempo fu quella di *Devenir historien-ne*. *Diacronie* avviò una collaborazione con Émilien Ruiz – all'epoca dottorando dell'EHESS, oggi professore di Digital History presso Sciences Po Paris – finalizzata alla pubblicazione in traduzione italiana dei post metodologici pubblicati sul suo blog. *Devenir historien-ne* è uno spazio di formazione e di riflessione collettiva sulla metodologia della ricerca storica in cui viene proposta un'analisi degli studi storiografici; questo blog è però anzitutto una “cassetta degli attrezzi” dello storico. Il

¹² <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-digitale-come-risorsa-per-la-didattica-laboratoriale-3421/>

¹³ Rosenzweig Roy (1998), *Everyone a Historyan*, in Rosenzweig Roy, Thelen David (eds.), *The Presents of*

the Past Popular Uses of History in American Life, New York, Columbia University Press, pp. 177-208.

¹⁴ Greco Gaetano, Mirizio Achille (2008), *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la Storia nella Scuola Secondaria*, Novara, DeAgostini Scuola, p. 98.

target di pubblico verso cui si indirizza questa rubrica – oggi pubblicata con cadenza mensile, grazie all’impegno della curatrice, Ludovica Lelli – è quello dello studente universitario di storia che sta completando la sua formazione: i post si soffermano su alcuni aspetti pratici (come redigere una tesi, come costruire una bibliografia, ...), ma anche sui nuovi strumenti a disposizione dello storico (la lessicometria, gli archivi digitalizzati, ...).

Il buon riscontro di questo primo esperimento ci convinse della necessità di dar vita a prodotti realizzati integralmente da noi. Ci proponemmo di offrire brevissime trattazioni che potessero offrire uno spunto per successivi approfondimenti: a un rapido testo introduttivo avremmo affiancato un apparato di media (immagini e video) e aggiunto, a corredo, una bibliografia di riferimento. Videro così la luce, nel 2012, *ControVersa*, dedicata ai dibattiti storiografici e all’eco che hanno prodotto, e *Parole in Storia*, consacrata all’analisi di un termine e dei significati che ha assunto nel corso del tempo.

Ultima nata in ordine di tempo (2020) è *Messa a fuoco*, sorta in collaborazione con la rivista «Qualestoria». L’obiettivo che ci siamo proposti è quello di intervistare tre storici su di un tema comune; chiamati a rispondere alle stesse tre domande, ciascuno di loro offrirà interpretazioni e spunti di ricerca differenti, declinando i quesiti in modo diverso sulla base dei propri interessi di studio. In questo caso l’intento è quello di mostrare come la storia sia una materia ricca e plurale e come lo stesso argomento possa offrire numerose chiavi di lettura.

3.2. Forme alternative di comunicazione: i podcast e il digital storytelling

Le sperimentazioni avviate con le rubriche rafforzarono il convincimento che fosse necessario cercare forme di comunicazione alternative, da affiancare agli articoli della rivista. Nel 2016 avviammo *Notabilia*, un ciclo di podcast dedicato al rapporto fra musica e storia nel Novecento. Ospitato dalla webradio dell’Università Ca’ Foscari Venezia, il progetto ha portato alla realizzazione di ventiquattro puntate nel corso di due intense stagioni. Al podcast pensammo di legare una pagina web in cui mettevamo a disposizione i testi delle canzoni, una bibliografia di riferimento e un piccolo corredo di materiali multimediali sul tema. Alcune puntate possono contare anche su alcuni strumenti di narrazione digitale: *timeline.js* e *storymap.js*; le mappe digitali e le linee del tempo interattive sono state realizzate dagli studenti della Laurea magistrale in Storia dal Medioevo all’età contemporanea dell’Università Ca’ Foscari Venezia che hanno seguito il corso di Storia digitale tenuto dalla direttrice della rivista, Deborah Paci, nell’a.a. 2017/18.

L’ultima sperimentazione proposta ai lettori è stata quella de *La trama e l’ordito* (2018): un progetto di *digital storytelling* che si è avvalso dell’abilità artistica di una disegnatrice (Giulia Giaccaglia) per ricostruire un evento storico (La genuflessione di Varsavia) attraverso lo sguardo di cinque personaggi che vi presero parte. *La trama e l’ordito* – di cui è prevista l’uscita di un secondo episodio nella primavera del 2021¹⁵ – rappresenta un esperimento del tutto peculiare: provare a mostrare come lo studio della storia possieda differenti

¹⁵ Questa seconda edizione è stata realizzata in collaborazione con l’Istituto regionale per la storia della Resistenza e dell’Età contemporanea nel Friuli Venezia Giulia (Irsml FVG) e ha visto la partecipazione

di alcuni tirocinanti e studenti della Laurea Triennale Storia e Culture Contemporanee dell’Università di Modena e Reggio Emilia che hanno seguito il corso di Didattica della storia tenuto da Deborah Paci nell’a.a. 2020/21.

dimensioni e possa perciò essere affrontato in modo sincronico e diacronico, prestando attenzione alla biografia di un personaggio o privilegiando un approccio sociale o culturale. La dimensione narrativa, sviluppata attraverso un dialogo fra la scrittura e il *graphic novel*, ma sempre attenta al rispetto della verità storica e della realtà fattuale, ha rappresentato uno sforzo concreto finalizzato a dare vita a un'«esperienza anche emotiva ed empatica»¹⁶ con il visitatore del sito.

L'obiettivo di questi contenuti era, per prendere a prestito ancora una volta le parole di Achille Mirizio,

«[...] usare per i nostri interlocutori un discorso chiaramente intellegibile, con il quale però siano veicolate anche le innovazioni proposte nei campi delle fonti, degli strumenti analitici e delle interpretazioni, e persino dei soggetti e delle tematiche, dei problemi e degli scenari»¹⁷.

4. Una comunicazione difficile

La volontà di estendere le forme di comunicazione al di là della semplice proposizione di articoli si è però dovuta scontrare con la realtà del mondo della ricerca. I contributi dei post delle rubriche non sono oggetto di valutazione in sede concorsuale; non lo sono neppure le interviste, né tantomeno lo è la realizzazione di un podcast o la partecipazione ad un progetto di digital storytelling. Si può forse sostenere che questo tipo di prodotti richieda un minore sforzo intellettuale? Al contrario, le competenze messe in campo nella realizzazione di questi contenuti sono maggiori: oltre alle conoscenze

storiche è necessario mettere in campo un'attenzione specifica per la comunicazione e la didattica della storia. Questo sforzo non viene però adeguatamente riconosciuto in sede di valutazione dei prodotti della ricerca: questo tipo di contributi sfugge alle rigide classificazioni dell'ANVUR, con l'inevitabile risultato che gli accademici sono inibiti dall'impegnarsi attivamente in attività diverse dall'articolo scientifico sottoposto a procedura di valutazione a doppio cieco. Perché impiegare tempo ed energie quando è necessario concentrare le proprie forze sulla “capitalizzazione” delle proprie pubblicazioni in vista dei concorsi o dell'accREDITAMENTO della produzione scientifica?

Quelle ibridazioni a cui faceva riferimento Carlo Spagnolo – che ambivamo a incarnare – potrebbero proprio essere l'oggetto di riferimento degli insegnanti-ricercatori evocati da Antonino Criscione, interessati a portare avanti la ricerca-didattica, che ha come oggetto:

«[...] le attività di mediazione didattica che governano i rapporti tra tre entità distinte: l'insegnante di storia; le conoscenze e le concettualizzazioni prodotte dalla storiografia; i bisogni di conoscenza e di formazione presenti tra gli studenti. L'insegnante-ricercatore di storia è prima di tutto uno specialista dell'apprendimento; lo specifico del suo lavoro consiste nello sperimentare strategie efficaci per la promozione di conoscenze e competenze proprie del sapere storico»¹⁸.

Perché dunque pensare in termini dicotomici la ricerca e la didattica? Figure

¹⁶ Massari Chiara, Pizzirusso Igor (2018), *Insegnare storia con il web*, in Monducci Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Novara, DeAgostini Scuola, pp. 87-109, p. 100.

¹⁷ Greco Gaetano, Mirizio Achille, *op. cit.*, p. 98.

¹⁸ Criscione, Antonino, *Per una comunità virtuale di docenti-ricercatori di storia*, URL: < <http://www.novecento.org/notiziario/ricordo-di-antonino-criscione-86/> >.

come il ricercatore e il docente (di scuola superiore) non sono in alcun modo in opposizione fra loro. Si tratta di accettare la sfida posta dal web e sfruttare i «linguaggi della contemporaneità»¹⁹ per costruire canali di comunicazione fra ricerca e didattica.

Quando creammo *Diacronie* intendevamo in qualche modo mettere in discussione l'autorità appropriandoci di un terreno che non ritenevamo appannaggio esclusivo dell'accademia (il web) dando il via ad un'esperienza autogestita: per accreditarci intendevamo non rinunciare alla scientificità del metodo storico, ma al contempo far leva sull'opportunità offerte dal web, che garantiva una possibilità di espressione anche a chi – come noi – non aveva spazio e disponibilità economiche. Ci sembrava di poter realizzare la «democratization of history» di cui parlava Edward Ayers²⁰: la nostra formazione *in fieri* ci legittimava a sperimentare a comunicare, tanto nell'alta divulgazione quanto, come sarebbe avvenuto in seguito, nella disseminazione. Oggi proviamo ad impiegare gli strumenti dell'autorità in un contesto in cui l'autorità viene apertamente messa in discussione. Parliamo con l'autorità (l'accademia), ma ci rivolgiamo ai docenti, a chi sta formandosi e al pubblico dei non specialisti.

Benché *Diacronie* non adotti le pratiche della Public History chiamando gli utenti a partecipare a operazioni di *crowdsourcing*, o

pubblicando *user generated content* (UGC)²¹ siamo consapevoli dell'importanza di una riflessione sul tema dell'autorità condivisa²², che è uno dei capisaldi della Public History. Il compito è ambizioso: riportare il tema dell'autorità nel contesto del web.

Il contributo del mondo della didattica alla realizzazione di contenuti è essenziale per sanare la frattura che si è venuta a creare con la ricerca, perché si ricomponga quel «*circolo virtuoso [...] che permette la diffusione del sapere storico nella società*»²³. Per avviare un interscambio proficuo che possa dar vita a una dimensione più inclusiva della comunicazione storica, è necessario però che il mondo accademico si sforzi di rendere i suoi confini più permeabili²⁴ e premi adeguatamente gli sforzi che vanno in questo senso.

Jacopo Bassi è redattore e cofondatore della rivista «*Diacronie. Studi di storia contemporanea*» e dell'omonimo portale. Lavora nel mondo dell'editoria da più di un decennio come editor, editor digitale e traduttore. Ha curato, insieme a Gianluca Canè, il volume *Sulle spalle degli antichi. Eredità classica e costruzione delle identità nazionali del Novecento* (Milano, Unicopli, 2014). Fa parte del comitato consultivo della rivista brasiliana «*Boletim historiar*».

¹⁹ De Luna Giovanni (2019), *Introduzione. La sfida della rete*, in Colombi Valentina, Greppi Carlo, Manera Enrico, et al., *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, Bologna, Il Mulino, pp. 7-38.

²⁰ Ayers Edward, *The Pasts and Futures of Digital History*, in vdch.virginia.edu/PastsFutures.html

²¹ Adair Bill, Filene Benjamin, Kolosky Laura (eds.) (2011), *Letting Go? Sharing Historical Authority in a User Generated World*, Philadelphia, The Pew Center for Arts & Heritage,.

²² Questa riflessione è in parte sviluppata dalla nascita di una nuova rubrica, *ClioLudica*, eminentemente

dedicata al rapporto tra Public History e giochi/videogiochi, curata da Stefano Caselli, Deborah Paci e Giorgio Uberti, in partenariato con l'Associazione Italiana di Public History (AIPH), PopHistory e Ludus. URL: https://www.studistorici.com/2021/01/12/clioludica_2021_cfp_it/

²³ Cammarano Fulvio (2020), *Prefazione*, in Adorno Salvatore, Ambrosi Luigi, Angelini, Margherita (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-9, p. 7.

²⁴ Cauvin Thomas (2016), *Public History. A Textbook of Practice*, New York - London, Routledge, p. 11.

[TORNA ALL'INDICE](#)

LA CITTÀ CHE VORREI IL MUSEO DI STORIA COME LABORATORIO PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Irene Bolzon, Chiara Scarselletti

MeVe - Memoriale Veneto della Grande Guerra

Keywords: *educazione civica, musei, public history, laboratori didattici, cittadinanza*

ABSTRACT

Il contributo riflette sul ruolo dei musei di storia a partire dal recente dibattito sulla public history in Italia e sulle sfide poste dall'educazione alla cittadinanza. In particolare modo verrà presentata una esperienza pratica di laboratorio svolta presso il MeVe – Memoriale Veneto della Grande Guerra di Montebelluna (TV) – nell'ambito del progetto di educazione civica intitolato “La città che vorrei”.

1. I musei di storia tra partecipazione, pubblici e identità. Il caso del MeVe – Memoriale Veneto della Grande Guerra

In tempi recenti il dibattito sugli studi storici ha espresso l'esigenza generalizzata di comprendere lo “stato di salute” di un'intera disciplina alla luce di una domanda: in un mondo segnato da un presentismo¹ in apparenza privo di alternative, serve ancora parlare di storia? Le molteplici risposte mirate a riaffermare l'importanza di una conoscenza critica del passato, capace di porsi in dialogo con le grandi questioni della contemporaneità, hanno finito per rimettere in discussione anche le modalità e gli strumenti messi in campo nella produzione e nella trasmissione del sapere storico.

Le recenti spinte dal basso che hanno messo in crisi il ruolo delle élites dirigenti e la domanda sempre più diffusa di un sapere più democratico, capace di confrontarsi con i mezzi e le esigenze dell'“uomo comune” e delle parti più deboli dei sistemi sociali, stanno profondamente ridefinendo le modalità operative di quelle istituzioni che trovano il senso della loro esistenza nel lavoro con i diversi pubblici, la società civile e il mondo della scuola. In questo contesto i musei di storia si trovano al centro di importanti processi di ridefinizione del proprio operato. Da una parte l'intero mondo dei musei sta attraversando profondi processi trasformativi, dimostrati, non ultimo, dal dibattito in corso in seno all'ICOM (International Council of Museums) per arrivare a una nuova definizione

¹François Hartog (2007), *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Palermo, Sellerio

editore, [Titolo originale Régimes d'historicité: présentisme et expériences dutemps].

di museo². Il fatto che la nuova proposta, al momento al vaglio dei diversi comitati nazionali, veda come incipit la frase «I musei sono spazi democratizzanti, inclusivi e polifonici per il dialogo critico sui passati e sui futuri» pone ai musei di storia la sfida di recepire la complessità sul passato ricostruita dalla ricerca in ambito accademico e di restituirla ad un pubblico più ampio secondo modalità più evolute rispetto alla semplice capacità divulgativa. Dall'altra parte il dibattito, in Italia piuttosto recente, attorno alla Public History³ e al ruolo giocato dal *public historian*⁴ nell'attivare processi partecipativi nella costruzione delle conoscenze sul passato vede i musei come istituti chiamati a una responsabilità crescente nella trasmissione del sapere storico. Come sottolineato in diverse sedi «i musei sembrano essere luoghi privilegiati per l'attività degli storici e per il contatto tra “accademia” e “società civile”»⁵ e questo li investe del compito di ribadire, con formule capaci di continuo rinnovamento, il ruolo stesso della storia nella società. Spetta ai luoghi in cui la storia si può approcciare, esplorare e, come nel caso dei musei, esperire il compito di ribadire che la conoscenza della storia ci permette di comprendere che non tutto è predestinato, che i fatti non sono necessariamente andati come dovevano andare

e che l'ambito delle possibilità umane si muove in uno spazio predeterminato, ma non chiuso.⁶

In questo senso i musei di storia svolgono un ruolo fondamentale anche nei processi di *long life learning* rispetto al tema dell'educazione alla cittadinanza. Se la storia continua a rivestire un ruolo civile e pedagogico cruciale, i musei che si occupano di tale disciplina per poter essere al passo con le sfide poste dal presente devono saper restituire la pluralità di sguardi del passato tenendo insieme il rigore delle conoscenze acquisite in sede di ricerca, le necessità dei diversi pubblici, la capacità di farsi spazi in cui l'esercizio del sapere diviene pratica democratica ed inclusiva.

Un'ulteriore questione da porre all'attenzione è il legame inscindibile che i musei di storia hanno, per loro natura, con il tema dell'identità.⁷ Essi infatti contribuiscono all'elaborazione di processi culturali di *nation building* (si pensi per esempio alle spinte politiche e culturali che portarono all'istituzione dei vari Musei del Risorgimento in Italia) e oggi, a livello internazionale, rappresentano cantieri aperti sulla rielaborazione di passati conflittuali e, nel caso europeo, sul processo ancora in corso di creazione di una comune identità europea.⁸

² Per un'idea sul dibattito in corso cfr. <https://www.ilsole24ore.com/art/l-icom-non-raggiunge-accordo-nuova-definizione-museo-ACPQyBo> e <http://www.icom-italia.org/> (verificato il 12-04-2021).

³ Per una bibliografia ragionata sul tema si rimanda al seguente link: https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/biblioteca/bibliografie/53_Public_History.pdf (verificato il 12-04-2021).

⁴ Su chi è come si forma il public historian rimandiamo al dialogo “Formare i Public Historian” con Paolo Bertella Farnetti ed Enrica Salvatori organizzato dall'AIPH – Associazione Italiana di Public History in data 07.12.2020 e disponibile al

link <https://aiph.hypotheses.org/9581> (verificato il 13.04.2021)

⁵ Michelangela Di Giacomo (2017), *Servono ancora i musei di storia?*, in Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni.

⁶ Piero Bevilacqua (2007), *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*, Roma, Donzelli.

⁷ Ilaria Porciani (2010), *La nazione in mostra. Musei storici europei*, in «Passato e Presente», n. 79, pp. 109-132.

⁸ Filippo Focardi (2020), *Nel cantiere della Memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe*, Roma, Viella, pp. 311-327. *Musei di storia e Public History* (a cura di Serge Noiret), «Memoria e ricerca» n. 1, 2017, gennaio-aprile.

Un esempio di come le questioni sopra brevemente elencate si collochino sul piano dell'azione quotidiana con il pubblico è costituito dall'esperienza del MeVe - Memoriale Veneto della Grande Guerra di Montebelluna (TV). Il MeVe, inaugurato il 3 novembre del 2018, a conclusione del ciclo di celebrazioni in Veneto per il centenario della Grande Guerra, è uno dei servizi culturali del Comune di Montebelluna. Si tratta di un museo concepito come uno spazio interattivo e multimediale dedicato alle guerre e agli eventi che hanno segnato l'ultimo secolo della nostra storia a partire dal primo conflitto mondiale. Il MeVe nasce per offrire un'occasione di riflessione sulle relazioni tra il passato e il presente, adottando la prospettiva della memoria, ossia considerando ciò che del passato vive ancora nel presente, influenzando soprattutto le dinamiche politiche e culturali attuali. In piena discontinuità con i sacrari che costellano il territorio veneto lungo il Piave e la linea del fronte, il Memoriale adotta una prospettiva antinazionalista, non retorica ed europea, nel tentativo di invitare i visitatori a riflettere sulle conseguenze di entrambi i conflitti mondiali e sulle ragioni che sono alla base del tanto duraturo quanto inedito periodo di pace che ha caratterizzato le relazioni tra le diverse nazioni europee dopo il 1945.

Il MeVe si colloca nella scia interpretativa adottata ormai da diversi anni in alcuni grandi musei francesi, come il *Mémorial de Caen* e *l'Historial de la Grande Guerre* di Peronne. Si tratta di musei che hanno fatto proprio l'approccio ai grandi conflitti del '900 adottato dalla recente storiografia francese, che si è data come obiettivo quello di studiare il passato tenendo però ben presente la necessità di «rivendicare il nostro essere e dover essere

neo-cittadini dell'Europa unita, nel coltivare un pedagogico “orrore” verso quelle antiche e sanguinose espressioni di primordiali cittadinanze nazionali». ⁹ Il MeVe dunque si propone di analizzare il '900 con lo scopo di cogliere lo studio del passato non come occasione per rivangare divisioni e rinvigorire conflitti irrisolti, ma bensì come opportunità per riflettere sulla capacità di essere attori consapevoli del presente secondo i principi propri della democrazia e dello stato di diritto. In questo il MeVe fa proprio l'orizzonte culturale disegnato dalla Convenzione di Faro del 2007, ratificata solo in tempi recenti dall'Italia, la quale definisce l'eredità comune europea come:

a. tutte le forme di eredità culturale in Europa che costituiscono, nel loro insieme, una fonte condivisa di ricordo, comprensione, identità, coesione e creatività; e,

*b. gli ideali, i principi e i valori, derivati dall'esperienza ottenuta grazie al progresso e facendo tesoro dei conflitti passati, che promuovono lo sviluppo di una società pacifica e stabile, fondata sul rispetto per i diritti dell'uomo, la democrazia e lo Stato di diritto*¹⁰.

Il MeVe traduce questo intreccio di prospettive in un allestimento interattivo, immersivo e per lo più multimediale, trasformando il museo in un'occasione per mettere i diversi pubblici a contatto con le fonti del passato e i fenomeni la cui lunga durata arriva a interrogare direttamente il tempo presente. Il Memoriale inoltre mette in pratica la sua mission culturale prestando particolare attenzione all'attività didattica ed extra-didattica, finalizzata, in prima battuta, ad una

⁹ Domenico Sacco (2017), *La Grande Guerra nella nuova storiografia*, Le Carte e la Storia, Fascicolo 1, giugno 2017, p. 38.

¹⁰https://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1492082511615_Convenzione_di_Faro.pdf (Verificato il 13.04.2021).

formazione focalizzata sull'*historical thinking*.¹¹ I laboratori destinati alle scuole e al pubblico sono pensati infatti per fornire strumenti che consentano di approcciarsi criticamente alle fonti, di riflettere sui comportamenti messi in atto nel passato dagli uomini in risposta a determinate situazioni emotive, assunti morali o contesti di crisi e di interpretare storicamente la propria personale esperienza nella contemporaneità.

Uno dei filoni tematici maggiormente percorsi dalle proposte laboratoriali è quello delle guerre totali e della sospensione dei diritti che si configura come inevitabile conseguenza di tutti i conflitti che hanno caratterizzato il '900 e che segnano ancora il tempo presente. Il punto di vista adottato sulle esperienze belliche non è dunque quello tipico degli studi politici, diplomatici o militari, ma scende sul piano dei contesti sociali stravolti dalla guerra, prendendo in considerazione soprattutto le condizioni dei civili. In particolar modo i laboratori proposti per gli adolescenti e le scuole secondarie di primo e secondo grado affrontano i temi del profugato, delle violenze sulla popolazione civile, del difficile percorso affrontato per arrivare alla sottoscrizione della legislazione internazionale per la difesa dei diritti umani, con uno sguardo che dalla Grande Guerra si protrae fino ai conflitti attualmente in corso. Altro filone è quello invece delle fake news, con diverse proposte mirate ad attivare un processo di critica delle fonti che parta dalla decostruzione di alcune delle più note false notizie della storia per riflettere sugli strumenti propri dell'approccio critico rispetto a quanto è possibile reperire sul web¹².

I temi riguardanti i principi della Costituzione italiana, la storia dell'Unione Europea, la storia dei diritti umani e l'approccio critico alla rete rappresentano per il MeVe la filigrana che tiene insieme il senso del suo fare storia con i diversi pubblici e costituiscono il DNA di tutta la sua offerta culturale. Per questo motivo l'introduzione per l'anno scolastico in corso dell'Educazione civica come materia oggetto di valutazione si è presentata come ulteriore opportunità per strutturare proposte didattiche in linea con i bisogni della scuola e delle famiglie.

È proprio muovendo dai bisogni delle famiglie che è stata avviata la progettazione della settimana di laboratori intitolata "La Città che vorrei". Dopo un anno segnato dalla traumatica esperienza della Didattica a distanza e del lockdown, l'estate del 2020 si presentava come un momento in cui le famiglie dovevano fare i conti con la forte necessità di reintrodurre alla socialità i più piccoli, sia per ragioni logistiche, sia per questioni più profonde legate alla sfera relazionale. I Musei civici di Montebelluna si sono attivati per rispondere a queste esigenze, cogliendo nel caso del MeVe anche l'opportunità per avviare un cantiere sull'educazione civica: la riscoperta dei giochi di gruppo dopo mesi di isolamento, la necessità di confrontarsi con le nuove norme per il contenimento del Covid19 e l'orizzonte segnato dall'introduzione a settembre dell'educazione civica come materia con voto si presentavano come elementi di una congiuntura del tutto inedita che richiedeva l'avvio di percorsi mai tentati prima.

¹¹ Luana Salvarani (2019), *Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni per una pratica di Public History*, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, pp. 55-57.

¹² Per una panoramica delle attività didattiche promosse dal MeVe è possibile visitare il sito istituzionale: <https://www.memorialegrandeguerra.it/la-didattica-del-memorale-veneto-della-grande-guerra/#laboratori-didattici>

2. «Maestra, mi disegni la rotonda di Venegazzù?». Cronache dalla Città che vorrei

Educare alla cittadinanza a partire da ciò che i bambini conoscono: il luogo in cui vivono. È stato questo il filo conduttore nella progettazione del ciclo di laboratori estivi “La Città che vorrei”, organizzato tra il 13 e il 17 luglio 2020 nell’ambito delle attività proposte dei Civici Musei di Montebelluna a studenti della scuola primaria. In totale a questa settimana hanno partecipato 19 bambini, suddivisi in tre gruppi. Le cinque giornate dedicate all’educazione civica hanno trattato altrettanti temi coerenti con gli obiettivi individuati dall’Agenda 2030 delle Nazioni Unite e con l’inquadramento della disciplina tra le materie curriculari a partire dall’anno scolastico 2020-2021.¹³ In particolare si è scelto di incardinare le attività su alcuni temi principali: Costituzione, Unione Europea, diritti dei bambini, cooperazione e la comunicazione non ostile¹⁴.

Gli obiettivi che si intendevano raggiungere riguardavano in modo particolare la promozione del senso di responsabilità, autonomia, partecipazione e condivisione del pensare e dell’agire democratico, oltre che, naturalmente, la conoscenza delle prime e più semplici nozioni sui principi della Costituzione, sul funzionamento dell’Unione Europea e di alcuni organismi internazionali come l’Unicef. Si trattava di scopi ambiziosi soprattutto per il contesto in cui il gruppo di lavoro era chiamato a operare, ossia quello di un centro estivo rispetto al quale l’aspettativa dei bambini era quella di divertirsi mentre per i loro genitori di far trascorrere ai figli delle giornate stimolanti e piacevoli. Sono stati

quindi programmati momenti di lavoro individuale, di dialogo collettivo, giochi di ruolo e di gruppo che privilegiassero la variazione dei linguaggi comunicativi (disegno, parola, movimento, musica) e che potessero valorizzare pienamente le diverse personalità del gruppo, in un equilibrio tra momenti in cui l’educatrice comunicava i temi in modo diretto e altri in cui erano i bambini a esperire, attraverso varie modalità, quegli stessi temi.¹⁵

Il punto di partenza per parlare di educazione alla cittadinanza, nonché la prima attività effettivamente proposta, è stato il coinvolgimento dei piccoli partecipanti in una riflessione sulla propria città e sui loro desideri in relazione alla propria città. Sono certamente emersi elementi riconducibili a strutture e servizi (un parco acquatico, una scuola più bella, un aeroporto...) ma non sono mancati i riferimenti allo stile di vita, con una grande attenzione ai temi dell’ecologia, della sostenibilità e della sicurezza.

Il dialogo da solo, però, sia pure come elemento centrale nella progettazione della settimana, non poteva essere sufficiente: molti contenuti infatti vengono trasmessi in modo più efficace attraverso l’esperienza pratica, il fare assieme secondo le pratiche del *learning by doing*. Per questa ragione ad ogni gruppo è stato riservato uno spazio all’interno delle sale espositive del Memoriale, diverso dall’aula didattica, dove i bambini hanno concretamente costruito la loro città ideale. Nella prima parte di ogni mattinata, i partecipanti scoprivano il tema del giorno e venivano coinvolti in giochi di gruppo e laboratori; la seconda parte, invece, era dedicata alla realizzazione del proprio ambiente urbano, con la costruzione di piccoli oggetti che riconducessero al tema indicato.

¹³ <https://unric.org/it/agenda-2030/> (verificato il 31.03.2021).

¹⁴ <https://paroleostili.it/manifesto/> (verificato il 01.04.2021).

¹⁵ Oltre alle autrici del presente articolo, il gruppo di lavoro era composto dalle educatrici Federica Bertoli e Mariaelena Soligo e da Renata Cavarzan, tecnico di supporto.

Secondo questo schema, quindi, nella giornata dedicata alla Costituzione e ai suoi dodici principi, i bambini hanno tracciato la mappa della loro città, come a significare che la Carta Costituzionale disegna gli assi fondamentali all'interno dei quali orientare la nostra vita privata e pubblica. Scoprendo l'Unione Europea e il "sogno in grande" dei fondatori mossi dall'obiettivo di assicurare alle generazioni future uno spazio di pace è stato costruito un cielo sopra alla pianta della città. Il terzo giorno è stato dedicato al tema delle parole non ostili: a partire dall'esperienza individuale si sono proposti alcuni giochi basati su sinonimi, che potessero aiutare i bambini a riflettere sulle tante sfumature che un'affermazione o un giudizio possono assumere, a partire dal modo in cui vengono pronunciati. Per arricchire la città è stato realizzato un giardino – il "Giardino delle Parole Gentili" –, sui su cui sono stati collocati fiori in origami con sopra scritte alcune delle parole emerse dal laboratorio. Fare esercizio di cittadinanza attiva significa anche scoprire come non in tutte le parti del mondo i bambini vivano nelle stesse condizioni: per farlo sono stati proposti un gioco di ruolo e una caccia al tesoro e si è così introdotta la Carta dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ratificata dalle Nazioni Unite nel 1989. La città ha quindi cominciato ad assumere una forma tridimensionale e sono stati eretti i luoghi della comunità in cui i diritti dei più piccoli si esprimono e vengono tutelati: la scuola, il municipio, il museo, l'ospedale. L'ultima giornata è stata dedicata alla cooperazione, con l'organizzazione di un laboratorio musicale e, finalmente, con la costruzione delle case per gli abitanti.

Pur partendo dal medesimo programma, le attività sono state adattate in itinere alle esigenze dei singoli gruppi, che hanno dimostrato le loro peculiarità negli esiti della costruzione della città ideale. Il gruppo dei bambini più piccoli, che frequentavano le

prime classi della scuola primaria con metodo montessoriano, ha realizzato una città facilmente identificabile con la loro, Montebelluna, ma con significativi elementi di fantasia: accanto alla scuola elementare "G. Marconi", al Memoriale, al cinema e ai negozi, hanno trovato posto un fiume di cioccolato, un aeroporto internazionale, un rifugio per supereroi, un lago di confetti. Il gruppo composto esclusivamente da bambine ha costruito una città sostenibile, attenta alla natura e al benessere di uomini e animali, con grandi vie di comunicazione per permettere un collegamento agevole tra tutti gli spazi principali della vita collettiva. Va rilevato che questo è l'unico progetto con un toponimo ("Città della Gentilezza") in cui sono stati disegnati anche gli abitanti. L'ultimo gruppo, formato da una componente maggioritaria maschile del secondo ciclo della scuola primaria, è stato attento non solo alla città – con elementi piuttosto tipici: la chiesa, il bar, la piscina e così via – ma anche al contesto geografico in cui essa è collocata. Attorno alla grande piazza, i bambini hanno disegnato i luoghi ben identificati e per loro significativi: il Monte Grappa e il Montello, l'abbazia di Nervesa della Battaglia e la rocca di Asolo, la frazione di Caonada e la vicina Venegazzù (frazione del vicino comune di Volpago del Montello). La "città ideale", insomma, è quella dove abitano gli affetti, dove si sono vissuti momenti di spensieratezza assieme alla famiglia e dove sono custoditi i primi e più importanti ricordi.

L'educazione alla cittadinanza e i suoi temi così complessi sono stati quindi raccontati attraverso il gioco e il confronto costante e i risultati raggiunti sono andati ben oltre le aspettative del gruppo di lavoro. Non solo. Nel corso delle giornate i bambini si sono affezionati alla loro "città ideale", tanto che in più di qualche occasione hanno preferito trascorrere del tempo a completare il progetto

piuttosto che partecipare ad altre attività o a giocare liberamente nel parco.

Le città realizzate dai bambini alla fine della settimana di attività si presentavano come tre grandi installazioni collocate all'interno dell'allestimento permanente del MeVe. La scelta di svolgere le attività in alcune delle sale più grandi del Memoriale, dettata inizialmente da necessità organizzative per garantire tra i partecipanti il necessario distanziamento, ha permesso al lavoro dei bambini di integrarsi perfettamente con il percorso narrativo del museo. Per tale ragione le tre città sono rimaste esposte al pubblico per tutto il resto dell'estate e l'ultima delle tre, quella collocata al centro dell'ultima sala del Memoriale, è stata integrata nell'allestimento permanente ed è ancora oggi visibile al pubblico. La scelta è stata determinata dal fatto che l'ultima sala, dedicata ai conflitti della contemporaneità, si chiude con una serie di riflessioni ispirate alla frase del filosofo Baruch Spinoza «La pace non è assenza di guerra: è una virtù, uno stato d'animo, una disposizione alla benevolenza, alla fiducia, alla giustizia». L'interazione tra la proiezione video a parete in cui scorrono le immagini dei conflitti recenti e le ombre proiettate dal cielo e dagli edifici della città hanno indotto in noi curatori molte riflessioni. La città realizzata dai bambini, in un'estate di riaperture tra due anni scolastici segnati dal Covid19, nel tentativo di rendere tangibili i piccoli passi fatti durante un laboratorio di educazione civica ci è sembrata una risposta concreta, spontanea e, in fondo, chiara a domande, dubbi e contraddizioni propri del mondo degli adulti. Un mondo che in questa sala, per effetto dell'interazione tra le due installazioni, sembra quasi funzionare “alla rovescia” e dove i bambini prospettano soluzioni laddove i grandi della terra tentano paradossalmente di risolvere i conflitti con la forza, ottenendo il risultato di moltiplicarli.

3. Vivere il museo, crescere cittadini

L'esperimento de “La città che vorrei” ha innanzitutto dato vita, in forma del tutto spontanea e inaspettata, a un processo di co-creazione dei contenuti del museo. L'inserimento di una delle città nel percorso di visita permanente, all'interno della sala forse più significativa per la linea narrativa scelta dal MeVe, ha reso lo spazio museale un luogo fluido, in cui i bambini hanno avuto la possibilità di prendere la parola e di condividerla con gli altri visitatori. Questa condivisione ha dunque fatto sì che la voce dei bambini finisse per dialogare, su un piano di reciprocità e di autorevolezza condivisa, con quella dei curatori, trasformando la sala dedicata alla contemporaneità in uno spazio aperto al dibattito e al contributo di tutti.

In secondo luogo, l'esperimento ha consentito ai bambini di raggiungere un obiettivo comune attraverso un processo partecipativo che è partito dalla condivisione di regole precise. Le decisioni che hanno definito le caratteristiche e la fisionomia di ogni città sono scaturite da una discussione collettiva improntata sulla partecipazione democratica, che ha coinvolto tutti i partecipanti del gruppo secondo le proprie caratteristiche e inclinazioni. Partendo dal loro vissuto, dai luoghi reali della loro quotidianità, i bambini hanno avuto la possibilità di mettere a fuoco il sistema di diritti e doveri che consente loro di svolgere le attività di ogni giorno e di dare seguito alle loro inclinazioni, riflettendo sulla criticità che si riscontrano al contrario in molte altre parti del mondo.

Non ultimo, il laboratorio ha permesso una messa a fuoco sulla consapevolezza circa le conseguenze delle proprie azioni: la percezione di uno spazio concepito come proprio e al contempo collettivo, come possibilità di espressione per il singolo e per il gruppo ha consentito a ciascuno di riconoscersi e di prendersene cura. Tutto

questo è parte stessa del processo che porta allo sviluppo di responsabilità, partecipazione e attivazione di un pensiero e di un agire democratico e cooperativo.

In conclusione i musei di storia contemporanea rappresentano, per loro natura, spazi privilegiati in cui raccontare il passato e avviare pratiche di public history attraverso modalità capaci di adattarsi ai loro molteplici pubblici. Tuttavia, promuovendo lo sviluppo di uno sguardo critico a ciò che è stato, questi luoghi si configurano anche come attori culturali e sociali in cui, per così dire, misurare lo stato di salute dei diritti, dell'agire democratico e condiviso di una o più comunità: i giorni della "Città che vorrei" hanno rappresentato quindi un primo ma fondamentale tentativo di esplicitare il ruolo che il Memoriale Veneto della Grande Guerra si assume nell'educare alla cittadinanza responsabile le giovani generazioni. Quanto e cosa rimarrà ai bambini di questa esperienza è probabilmente difficile da individuare con chiarezza. Sicuramente, però, oltre a quanto già scritto, va notato un'ultima fondamentale questione. Villa Correr Pisani, il contesto in cui si snoda il percorso espositivo del Memoriale Veneto della Grande Guerra, è stato in passato uno spazio dedicato ad attività culturali e sociali frequentato dai familiari dei bambini, aspetto più volte sottolineato dai partecipanti e condiviso con i compagni. La riconversione e la fruizione di un ambiente da parte di più generazioni, di un luogo importante per la collettività, e soprattutto la consapevolezza di questo processo da parte dei più piccoli sono elementi che, una volta di più, rafforzano e stringono i legami tra istituzione, comunità, educazione. Il fatto che sia proprio un museo di storia contemporanea a raccordare questi nessi e a tessere simili reti con il contesto

cittadino in cui è inserito rappresenta un valore aggiunto di cruciale importanza al senso della sua mission e dei suoi obiettivi.

Irene Bolzon

Dottoressa di Ricerca in "Storia, culture e strutture delle aree di frontiera", dal 2013 al 2019 è stata socia e componente del direttivo dell'IRSREC-FVG e dal 2017 al 2019 ha diretto l'Istresco. Ha fatto parte del comitato scientifico dell'Istituto Nazionale "Ferruccio Parri" ed è socia dell'AISO - Associazione Italiana di Storia Orale. Ha collaborato al progetto nazionale "Per un Atlante delle stragi naziste e fasciste in Italia" e a quello coordinato dall'Università degli Studi di Padova "Le vittime italiane del nazismo e del fascismo. Le memorie dei sopravvissuti". Dal dicembre del 2019 è conservatore del MeVe - Memoriale Veneto della Grande Guerra dove ha curato la mostra "Istantanee dal presente. Testimoni al tempo del Covid19".

Chiara Scarselletti

Storica del lavoro nel secondo Novecento e storica orale, è educatrice di storia e di educazione alla cittadinanza presso i Musei Civici di Montebelluna ed è consulente storica del progetto "Montello luogo di memorie". Appartiene alla redazione web della Società Italiana di Storia del Lavoro, al comitato scientifico dell'Istresco, nell'ambito del quale si occupa da anni di didattica della storia orale, e del progetto "Istantanee dal presente. Testimoni al tempo del Covid19" ed è curatrice dell'omonima mostra esposta al MeVe di Montebelluna.

[TORNA ALL'INDICE](#)

AMICIZIE SPAZIALI

Paola Palmi

Associazione Clio92; Scuola primaria statale di San Terenziano, Istituto Comprensivo di Gualdo Cattaneo, Perugia

Keywords: *sfondo integratore, traccia, contesto esperienziale, didattica dei copioni, concetti fondanti, educazione civica*

ABSTRACT

L'articolo descrive un'esperienza condotta in una classe prima di scuola primaria nell'epoca della pandemia. Il progetto sviluppato nel corso dell'intero anno scolastico ha avuto come finalità principale la creazione di un contesto esperienziale affettivo, accogliente e altamente socializzante. "Amicizie spaziali" si sostanzia in un approccio interdisciplinare, orientato a introdurre percorsi di storia, di geografia e di educazione civica. Le esperienze dei bambini e la loro rielaborazione attraverso la didattica dei copioni hanno consentito di avviare gli alunni alla costruzione dei concetti fondanti delle discipline coinvolte. L'analisi della mascherina come traccia del presente li ha aiutati a sentirsi parte di una storia in corso. "Amicizie spaziali" è una narrazione interattiva in cui il computer e la LIM sono divenuti essi stessi protagonisti di questo primo incontro dei bambini con la scuola del terzo millennio, insieme ai quaderni, agli astucci e a due bambini spaziali, Giov-anna e Giov-anni!

Introduzione: l'audacia del coraggio

“Dalla prudenza all'audacia ovvero mettere da parte la tristezza, e pensare: cioè capire, leggere il caos, inventariare i mostri mai visti, dare nomi a fenomeni mai vissuti, guardare negli occhi verità schifose e, dopo che hai fatto tutto questo, prenderti il rischio micidiale di dare a tutti qualche certezza. Al lavoro dunque, ognuno nella misura delle sue possibilità e del suo talento. In questo momento non sono particolarmente in forma, ma niente mi impedirà di scrivere qui alcune cose che so. È il mio mestiere”. (Baricco, 2020)

In una giornata di fine agosto, nel mezzo di un tempo sospeso e alle prese con un nemico invisibile, mi sono imbattuta in queste righe di

Alessandro Baricco. Nella vita, a volte, si attraversano momenti nei quali alcune parole, lette o ascoltate, assumono il potere di far cambiare il flusso dei pensieri e delle azioni. Mettere da parte la “tristezza”, mantenere la prudenza, ma tornare a essere audaci, “ognuno nella misura delle sue possibilità e del suo talento”. Come poter essere “audace” nella mia professione di insegnante? Ho pensato che in questo momento “l'audacia” doveva corrispondere al coraggio, all'essere produttiva, vincendo l'inerzia e la sfiducia verso lo stato attuale delle cose generato dalla pandemia. Nel nuovo anno scolastico, in una classe prima di scuola primaria, era necessario organizzare un ambiente di apprendimento

accogliente, formativo e inclusivo e allo stesso tempo all'insegna del distanziamento. Occorreva creare scenari esperienziali dove le parole d'ordine erano divenute: distanziamento, misurato in metri e centimetri; igienizzazione, mascherine e visiera; didattica digitale integrata; didattica a distanza; piattaforme digitali. Come fare? Come riuscire a realizzare conoscenza, coesione, gruppo, condivisione di esperienze, carica emozionale e affettiva? Come aiutare bambini così piccoli a inserirsi positivamente in un ambiente nuovo e a vincere la paura generata dal tempo presente? Come aiutarli a rimanere sereni e a essere fiduciosi verso un futuro di tranquillità?

1. Il progetto “Amicizie spaziali”

1.1. Ideazione e motivazioni

Nel tentare di dare risposta a tutte queste domande, in collaborazione con Luciana Coltri, nello spirito del confronto e dello scambio che esiste in Clio'92, ho ideato e costruito il progetto “Amicizie spaziali”. Il progetto punta alla creazione di un ambiente di apprendimento, nel quale bambine e bambini devono sentirsi accolti, attesi e soprattutto aiutati a comprendere ciò che sta succedendo e a valorizzare la loro esperienza come una necessità, per trovare la soluzione e superare quello che stanno vivendo attualmente, in un primo incontro con la scuola così anomalo.

Il progetto si sostanzia in un approccio interdisciplinare finalizzato ad avviare percorsi di storia, di geografia e di educazione civica.

Le motivazioni alla base del progetto “Amicizie spaziali” sono state:

- creare un contesto esperienziale affettivo, accogliente e altamente socializzante, pur nel distanziamento;
- sviluppare negli allievi la capacità di pensare il presente storicamente;
- far comprendere ai bambini che stanno vivendo una storia e che la mascherina è una traccia della storia che stanno vivendo;
- avviarli alla costruzione dei concetti fondanti delle discipline, partendo dall'esperienza quotidiana;
- avvicinarli alla conoscenza del passato attraverso alcune “tradizioni” tratte dal calendario civile;
- sviluppare senso civico;
- formare cittadini consapevoli.

Nella mappa sono rappresentati i collegamenti tra le discipline di storia, geografia e di educazione civica; non ho inserito la lingua italiana anche se è stata continuamente messa in gioco.

La definizione dei concetti fondanti implicati ha consentito di mettere in primo piano le inter-relazioni tra le discipline coinvolte.

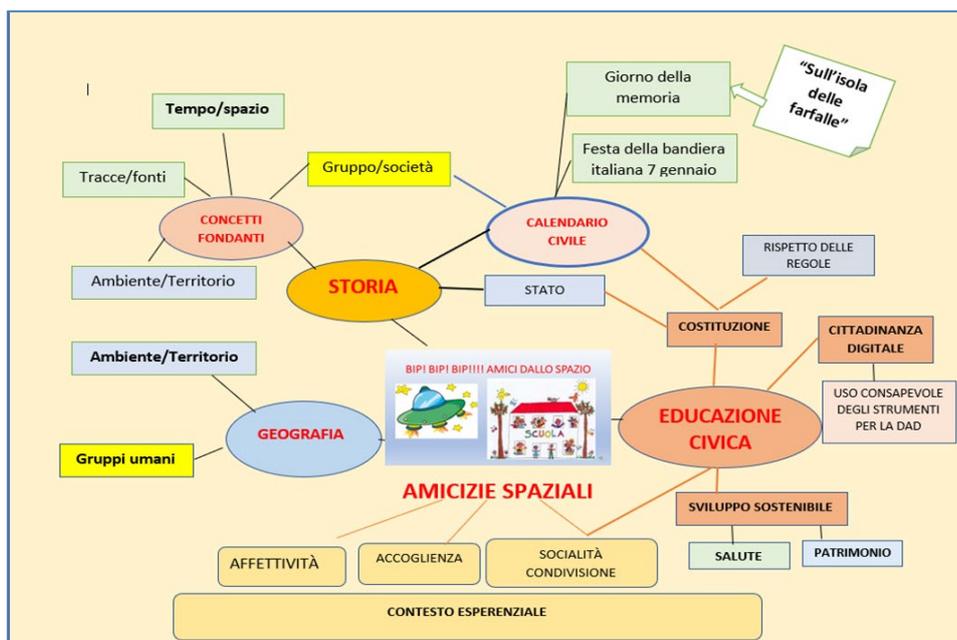


Figure 1. Mappa del progetto

In un secondo momento ho individuato i contesti di esperienza da promuovere in relazione ai concetti disciplinari. In classe prima i processi di concettualizzazione dei bambini vengono introdotti attraverso esperienze direttamente o indirettamente vissute. Il contesto esperienziale nel quale far agire i bambini è importantissimo per porre le

basi di quei concetti necessari ad avviare una comprensione del presente, all'apprendimento e allo studio proprio delle classi successive, nonché alla formazione del pensiero storico.

Nella tabella che segue vengono esplicitati i contesti di esperienza in relazione ai concetti fondanti.

Tabella 1. Contesti di esperienza in relazione ai concetti fondanti

DISCIPLINE	CONCETTI FONDANTI	CONTESTI DI ESPERIENZA
STORIA	TRACCE/FONTI	Analisi delle <i>tracce nel presente</i> e loro trasformazione in fonti: <i>gli oggetti di uso quotidiano: "Usare la mascherina"</i>
	AMBIENTE/TERRITORIO	<i>La scuola: ambiente sociale</i>
	GRUPPI UMANI	I gruppi di appartenenza: <i>gruppo scuola, società sportive, gruppi di danza, associazioni, famiglia ...</i>
	TEMPO/SPAZIO	<i>Ed. temporale:</i> rapporti di successione, contemporaneità, durata in fatti vissuti e/o narrati nell' <i>esperienza scolastica</i> ; <i>calendario civile:</i> festa della <i>bandiera italiana</i> e <i>giorno della memoria</i> .
GEOGRAFIA	AMBIENTE/TERRITORIO	<i>La scuola:</i> spazi interni, esterni; confini; ambienti, elementi e uso.
	GRUPPI UMANI	Rapporto uomo-ambiente: elementi naturali e antropici nello spazio <i>scuola</i> .
EDUCAZIONE CIVICA	COSTITUZIONE	Regole di comportamento; <i>bandiera nazionale (fuori dalla scuola)</i> .
	SVILUPPO SOSTENIBILE	<i>Salute:</i> Diritto alla salute e azioni corrette per il suo mantenimento dispositivi per la protezione <i>a scuola</i> ; rispetto e tutela per l' <i>ambiente scuola</i> e regole igieniche per il mantenimento dello stato di salute. <i>Patrimonio:</i> rispetto e tutela per l' <i>ambiente scuola</i> e gli <i>elementi/tracce</i> in esso presenti.
	CITTADINANZA DIGITALE	Uso consapevole delle tecnologie per la <i>DAD (scuola da casa)</i> .

2. La mediazione didattica

2.1. Lo sfondo integratore

Come riuscire a realizzare tutto questo in un percorso didattico significativo e unitario? Era necessario un contenitore che rendesse gli alunni co-protagonisti e co-costruttori. Un contenitore capace di dare senso e coesione a tutte le attività:

- facilitatore di apprendimento
- agente motivazionale
- sollecitatore di situazioni problematiche
- stimolo alla riflessione sulle esperienze vissute, alla loro rielaborazione e comunicazione
- produttore di conoscenza.

Ecco l'idea! Una narrazione interattiva, in cui il computer e la LIM diventassero essi stessi protagonisti di questo primo incontro con la scuola del terzo millennio, insieme ai quaderni e agli astucci. Le tecnologie appartengono ormai al nostro presente e a quello degli alunni. Quelle tecnologie tanto demonizzate, ma che ora costituiscono l'unico media capace di metterci in rapporto visivo e auditivo con gli altri.

Ho utilizzato un linguaggio ispirato al mondo prossimale degli alunni, a loro accessibile, comprensibile, lineare e al contempo gradualmente ricco di lessico specifico, facendo intervenire così nel progetto anche l'insegnamento della lingua italiana.

Quindi lo sfondo integratore doveva essere una narrazione e ha avuto come momento iniziale una videochiamata che giungeva improvvisa nell'esperienza altamente emozionale del primo giorno di scuola.

Da chi poteva essere realizzata?

Da due bambini spaziali, abitanti di Giove, il bambino Giov-anni e la bambina Giov-anna, anch'essi "scafandrati" per problemi con l'aria.

Così, dopo il suono della videochiamata in Skype, tra lo stupore degli alunni che si

chiedevano cosa stesse succedendo, sulla LIM, sono apparsi i due bambini spaziali.



Figure 2. Giov-anna e Giov-anni in videochiamata con i bambini terrestri

Ai due bambini spaziali è stata demandata l'attività di problematizzazione. Giov-anna e Giov-anni con le loro domande stimolavano nei bambini il recupero e la rielaborazione delle esperienze vissute. Ho usato lo stampato maiuscolo perché costituiva il carattere di scrittura che avrebbero utilizzato nelle loro prime produzioni grafiche e ho accompagnato ogni slide con la mia voce narrante, in quanto i bambini non sapevano ancora leggere.

2.2. La riflessione sul presente: pensare il presente storicamente, partendo dalla traccia

La riflessione sul presente e sulla storia che stiamo vivendo è scaturita da un quesito posto da Giov-anna che chiedeva cosa fossero quelle strane cose che i bambini e le maestre avevano sul viso.

Questa domanda è stata introdotta nella narrazione a circa due settimane dall'inizio della scuola

e quindi dopo che i bambini avevano fatto esperienza dell'uso del dispositivo di protezione,

che rappresentava e ancora rappresenta la *traccia* della storia che stiamo vivendo. Essi

sono stati stimolati a riflettere sui comportamenti quotidiani, ripensarli, rielaborarli in forma di racconto orale, con il disegno e brevi didascalie. I bambini hanno così analizzato la mascherina come *traccia del presente*, l'hanno interrogata, trasformandola in fonte di informazioni e hanno illustrato le azioni necessarie ad indossarla, collocando i disegni in un primo grafico temporale. Hanno individuato i luoghi di utilizzo delle mascherine, i tempi e lo scopo: proteggersi dal virus. Per ultimo, rileggendo i materiali prodotti, i bambini hanno elaborato collettivamente la loro narrazione. Io ho trascritto le didascalie e il testo finale mentre i bambini dettavano le loro idee. In questo modo gli alunni hanno configurato il copione "Usare la mascherina a scuola al tempo del Covid 19", che costituiva la risposta alla domanda di Giov-anna. I materiali prodotti trovavano man mano collocazione sul power point che i bambini potevano ogni volta rivedere e così sentirsi ancor più parte della "storia".



Figure 3. Osserviamo la mascherina. La mascherina diventa traccia del presente

¹ Come far affrontare il tempo del Covid a bambine e bambini che per la prima volta avrebbero frequentato la classe prima è stato l'ambito della ricerca della Scuola estiva del 2021 del gruppo delle colleghe dell'infanzia e di prima e seconda primaria. Io ho preso spunto e ho realizzato questo progetto.



Figure 4. Il copione: Usare la mascherina a scuola al tempo del Covid 19. Le azioni per indossarla



Figure 5. Domanda per attivare la riflessione sui motivi dell'utilizzo



Figure 6. Il motivo dell'uso

Di seguito un esempio di come i bambini sono diventati protagonisti della storia e del loro apprendimento.

IN CONCLUSIONE ...

SUL VISO ABBIAMO LA MASCHERINA. HA UN FILTRO, È FATTA DI STOFFA, HA GLI ELASTICI, È RETTANGOLARE, PUÒ ESSERE PER I GRANDI E PER I PICCOLI, E È DI TANTI COLORI. PER METTERLA SI PRENDONO GLI ELASTICI, SI METTONO DIETRO ALLE ORECCHIE, SI TIRA SU FINO A COPRIRE IL NASO. A SCUOLA SI USA QUANDO SI ENTRA, IN CLASSE QUANDO CI ALZIAMO DAL BANCO, PER ANDARE IN BAGNO, QUANDO GIOCHIAMO IN GIARDINO, ALL'USCITA DALLA SCUOLA E SUL PULMINO. LA MASCHERINA SERVE A PROTEGGERCI DA UN VIRUS CHE CI FA AMMALARE CHE SI CHIAMA CORONAVIRUS.

Figure 7. Narrazione collettiva: l'insegnante trascrive le frasi degli alunni

2.3. La mascherina come traccia di una storia passata

Per potenziare negli alunni la capacità di osservare e di analizzare le tracce, ho presentato una foto del 1918 che ritrae due bambini muniti di mascherine. Ne abbiamo elencato gli elementi costitutivi. La mia domanda è stata: “Cosa vediamo in questa foto?”



Figure 8. Foto del 1918²

Sistemiamo le osservazioni dei bambini sulla stessa traccia.

Chiedo di nuovo: “Secondo voi è una foto attuale, cioè di adesso o di qualche anno fa?”

Tutti: “E’ una foto vecchia!” “Maestra, c’era già il coronavirus?”

Consegno un breve testo e ne propongo la lettura collettiva, poi do spazio alle loro osservazioni.

Pongo un’ulteriore domanda: “Secondo voi, come facciamo ad avere queste foto e queste notizie, chi le avrà scritte per farcele conoscere?”

Io chiedo di nuovo: “Ma chi li scrive i libri di storia?”

Io affermo che questi scienziati scavano, trovano, classificano, ma chi scrive la storia sui libri su cui i loro fratelli e sorelle studiano sono gli *storici*.

Gli alunni dall’osservazione della foto e dei suoi dettagli hanno tratto informazioni in merito agli abiti e alle mascherine. Questi oggetti/tracce hanno permesso ai bambini di ricostruire una nuova

storia, appartenente a un tempo passato, diverso da quello in cui vivono. Inoltre essi hanno potuto scoprire che anche nel passato ci sono state malattie e che l’uomo è riuscito a sconfiggerle!

3. Briciole di educazione civica: la bandiera italiana

Nello svolgimento del progetto è stato integrato un percorso di Educazione civica, in particolare sulla Costituzione. Prima delle vacanze natalizie gli alunni erano stati impegnati a far conoscere la propria scuola ai due bambini spaziali. Al rientro dopo le vacanze, in concomitanza con la festa della bandiera italiana, Giov-anni dalla LIM pone questi quesiti: “Cosa sono quelle cose colorate

2

<https://www.pinterest.it/pin/325455510578511>

290/ (verificato il 16/05/2021)

sul muro della vostra scuola?”, “Cos’è una bandiera?”.



Figure 9. Quesito sulla bandiera italiana

Ho raccolto le conoscenze spontanee degli alunni con un brainstorming registrato su Jamboard.



Figure 10. Le risposte dei bambini

Le parole chiave usate dai bambini, quali ad esempio simbolo, territorio, terra, l'appartenenza della scuola di San Terenziano all'Italia, lingua italiana, italiani, hanno fatto emergere i loro concetti spontanei. Per dare loro ulteriore senso e significato, tali parole chiave e le affermazioni che le contenevano sono state raccolte in un testo riassuntivo, in cui i colori servivano a mostrare come fossero state utilizzate. I bambini hanno disegnato la bandiera italiana, ne hanno riprodotto forma e colori e indicato la nomenclatura, fornita da me, riferita alle parti della bandiera. Hanno disegnato se stessi come italiani.

La carta dell'Italia è servita per riprendere quanto i bambini avevano detto nel brainstorming e per dare significato ai riferimenti geografici. Essi hanno quindi colorato il territorio italiano, vi hanno

collocato il luogo dove vivono e poi hanno individuato la posizione dell'Italia nel mondo.



Figure 11. Disegni dei bambini e nomenclatura della bandiera



Figure 12. Abitiamo in Italia, quindi siamo italiani

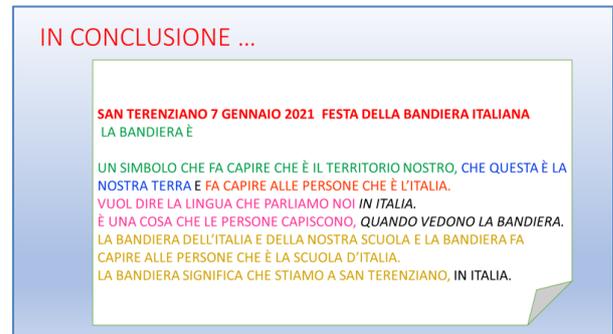


Figure 13. Narrazione collettiva: l'insegnante trascrive le frasi degli alunni



Figure 14. Presente/passato: la bandiera oggi, la bandiera nel passato

4. Il calendario civile. 27 gennaio giorno della memoria: “Sull’isola delle farfalle”

La narrazione è stata il filo conduttore del progetto sopra presentato; con un altro tipo di narrazione ho coinvolto i bambini di classe prima primaria nella ricorrenza della Giornata della Memoria. Il racconto dal titolo “Sull’isola delle farfalle”, scritto da me, li ha portati a una riflessione su un tema fondamentale: la libertà.

4.1. Il racconto

Nel mezzo dell’oceano Pacifico, c’era un’isola chiamata l’Isola delle Farfalle. In quest’isola vivevano le farfalle più belle del mondo.

C’erano farfalle rosse, blu, verdi, arancioni, celesti, fucsia e gialle. I loro colori erano così vivi e scintillanti da far rimanere incantati. Le farfalle vivevano libere.

Potevano volare, librarsi in aria e poi ricadere sui soffici petali dei fiori. Si tuffavano, rimbalzavano, succhiavano il nettare e poi con le ali colme di polline ricominciavano a volare e a scegliere i fiori più belli su cui giocare, posarsi e rincorrersi.

Erano tutte amiche, giocavano sempre insieme!

Un giorno arrivò sull’isola una farfalla grande di colore nero. Era bella, ma le sue ali non brillavano sotto i raggi del sole come le ali delle altre farfalle, in special modo delle farfalle gialle.

Presa dalla rabbia, cominciò a dire che le farfalle gialle potevano volare solo in determinati orari: il mattino durante l’aurora e al tramonto. Il resto del giorno dovevano starsene rinchiusi nei fiori senza librarsi in aria. Le farfalle gialle provarono a protestare, ma altre farfalle nere le minacciarono, dicendo loro che se si fossero ribellate le avrebbero cacciate dall’isola.

Così le farfalle gialle volavano nell’aurora e al tramonto. Erano ugualmente belle e scintillanti. Le altre farfalle, impaurite, non mossero un’ala per difenderle: le farfalle nere erano forti e prepotenti.

Un giorno la farfalla grande e nera decise che le farfalle gialle potevano volare solo di notte.

Nessuno vide più una farfalla gialla di giorno. Volavano solo di notte e con la luce della luna le loro ali apparivano ancora più belle e lucenti.

Allora la farfalla nera decise di costruire delle grandi gabbie di filo spinato in cui rinchiodare tutte le farfalle gialle presenti sull’isola.

Le povere farfalle gialle furono rinchiusi, private della loro libertà, non potevano più volare, posarsi sui fiori, giocare felici sui calici tra i pollini. Soffrivano la fame, le loro ali si rattrappirono, si rannicchiarono.

Tutte le altre farfalle vedevano la loro sofferenza, ma non fecero niente per aiutarle perché avevano paura delle terribili farfalle nere. Videro le loro amiche morire, soffrire, ma non fecero niente. La paura rende vigliacchi.

Un giorno, una farfalla gialla decise di non arrendersi, provò a distendere le sue bellissime ali, sentì un gran dolore, ma non si arrese, provò e riprovò, finché riuscì ad aprire le ali e a muoverle. Improvvisamente, tra lo stupore delle sue amiche addolorate e sfinite dalla prigionia, prese il volo. Volò in alto, raggiunse il punto in cui i fili erano più radi e consentivano il passaggio e si librò verso la libertà.

Raggiunse le altre farfalle arancioni, verdi, fucsia, celesti, chiese loro di aiutare le sue amiche a fuggire e a liberarsi dalle gabbie.

Tutte le farfalle divennero coraggiose, andarono alle gabbie e con le loro ali possenti cercarono di aprire dei varchi tra i tralicci spinati e chiamarono le farfalle gialle che, piano, piano, riuscirono a muoversi, a infilarsi

nei piccoli pertugi e a uscire e così furono libere.

Tutte insieme andarono dalle farfalle nere e dissero loro che se volevano rimanere sull'isola dovevano accettare che tutte le farfalle, di ogni colore, potessero volare a qualsiasi ora del giorno e della notte.

Le farfalle nere accettarono e da quel momento sull'isola delle farfalle tornarono la libertà e la meraviglia dei colori.

4.2. Verso la libertà

I bambini hanno ascoltato e richiesto la lettura più volte, entusiasti per quello che ascoltavano. Successivamente sono stati guidati con domande opportune alla comprensione del testo. Ma quello che mi ha colpito e entusiasmato sono state le loro risposte al brainstorming.



Figure 15 e 16. Risposte degli alunni al brainstorming (i post-it rosa contengono le sollecitazioni dell'insegnante).

ESSERE LIBERI SIGNIFICA FARE QUELLO CHE VOGLIAMO, MA SENZA FARCI MALE. SENNO' SAREBBE VIOLENZA, NOI DOBBIAMO SEMPRE RISPETTARE LE REGOLE INFATTI PORTIAMO LE MASCHERINE PER IL NOSTRO BENE.

Figure 17. Le conclusioni del lavoro

4.3. Efficacia della proposta progettuale

Il progetto è stato condiviso con altre colleghe di Clio'92 impegnate con prime o seconde classi della primaria e che hanno trovato in questa modalità un forte riscontro di motivazione negli alunni. E' stato considerato un format che ognuna di loro ha adeguato alle proprie esigenze e a quelle del gruppo classe, come nel caso di una seconda i cui alunni non avevano potuto frequentare la prima per problemi di sicurezza.

L'efficacia del progetto "Amicizie spaziali" può essere valutata per alcuni aspetti fondamentali:

- il senso di appartenenza al gruppo, il legame affettivo che è scaturito fra tutti i membri dalla condivisione delle esperienze, dalla riflessione, rielaborazione e comunicazione fatte in comune;
- il recupero della lentezza come spazio temporale da fornire agli allievi per ripensare alle esperienze vissute;
- l'avvio del processo di educazione temporale e spaziale legato alle esperienze vissute e alla comprensione del tempo presente;
- la presa di coscienza dell'importanza di alcuni comportamenti da tenere in relazione allo stato di cose del tempo presente;

- l'acquisizione del senso di responsabilità nei confronti di se stessi e degli altri;
- il piacere dell'ascolto e della produzione di narrazioni in forma collettiva.

La narrazione è stata uno strumento di notevole potenza; creare uno spazio narrativo, quasi del tutto scomparso nel presente, è molto importante nella didattica d'aula per aprire al mondo la mente degli alunni, per permettere loro di superare ansie e paure, ripensare, riflettere e costruire saperi nuovi, attraverso un filtro buono di una voce narrante. La dinamica della narrazione è un modo per la didattica che offre e si offre come impianto educativo trasversale, in cui fornire agli alunni il ritmo giusto e paziente del percorso educativo di crescita e di educazione.

[TORNA ALL'INDICE](#)

IL SENSO DELLA STORIA PER GLI STUDENTI

Paola Lotti

ITSE "Einaudi – Gramsci", Padova

Associazione "Clio '92"

Keywords: *educazione civica, storia, nuclei fondanti*

ABSTRACT

Gli studenti considerano la storia una disciplina da memorizzare, così come storia dell'arte, geografia, scienze, fisica e altre. Ma è proprio e sempre così?

Un questionario che ho proposto negli anni a studenti e studentesse di alcune classi della mia scuola ha dato risultati contrastanti. Pur non trattandosi di un'inchiesta condotta secondo una metodologia scientifica di un istituto di ricerca ma solo di un'indagine informale sulla percezione che allievi e allieve hanno della disciplina che mi sforzo di insegnar loro, ritengo possa essere di un qualche interesse.

I ragazzi e le ragazze dell'Istituto Tecnico dove insegno storia pensano, concordemente al senso comune scolastico, che la storia sia una disciplina "facile", semplice da studiare perché "non c'è niente da capire, solo date e avvenimenti da ricordare". Infatti, le famiglie, in presenza di una valutazione negativa, sostengono che in fondo ci vuole poco, basta "studiare", che vuol dire: lettura delle pagine del manuale e ripetizione. Del resto, in parte, anche i docenti, pure quelli che insegnano storia, spesso ritengono sufficiente che gli studenti ripetano quanto riassunto dal manuale o spiegato a lezione in classe. Si è anche persa l'occasione dell'insegnamento dell'Educazione Civica, partito quest'anno scolastico 2020-21, che avrebbe potuto far ragionare sulla trasversalità della disciplina "storia" per farne apprezzare, finalmente, il

senso ai nostri allievi. E invece, come già successo per la didattica delle competenze, tutto si è risolto, tranne in pochi casi, in un contenitore nel quale ogni disciplina ha la sua parte, rigorosamente separata dalle altre.

Dunque, la percezione della "storia" come materia da imparare memorizzando nozioni, ma senza acquisirne strumenti e ragionamenti, processi e sistemi, linguaggi e procedure per la comprensione della realtà da più punti di vista, è una grande permanenza nella scuola e forse anche nell'Università¹.

Nessuno ovviamente pretende che gli studenti amino la disciplina "storia", il che vale per qualsiasi altra disciplina insegnata nella scuola secondaria; ma credo non sia più possibile procrastinare nel tempo la necessità di far acquisire agli adolescenti strumenti di analisi, abilità e competenze, oltre che qualche

¹

<https://www.almalaurea.it/universita/altro/storia200>

¹; A. Proserpi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino, 2021

conoscenza, necessarie per le future professioni, per l'occupazione, per l'economia e la cultura del Paese².

1. Il questionario

Negli anni, ho somministrato periodicamente alle mie classi un breve questionario per avere dati sulla percezione della storia da parte degli allievi. La mia intenzione era anche capire come lavorare meglio per farli ragionare, per analizzare con loro alcuni processi economici, sociali, culturali, e anche per far emergere inclinazioni, interessi, talenti, in modo da «imparare ad imparare» e a costruire autonomamente il proprio futuro³. Il questionario riprende sia indagini svolte nei nostri corsi di formazione sull'innovazione metodologica della didattica della storia⁴ sia pubblicate in riviste e quotidiani⁵. Mi interessava, inoltre, a titolo puramente personale, indagare quanto e come avessero inciso le trasformazioni della didattica della storia a scuola dopo un periodo di dibattiti, di nuovi programmi, di innovative pubblicazioni manualistiche, nonostante un ritorno alla manualistica tradizionale nei contenuti e negli argomenti. Il campione ha coinvolto 170 studenti di varie classi con docenti diversi di Materie Letterarie, dalla 1^a alla 5^a classe, di tre anni scolastici, dal 2016 al

2019, ad indirizzo tecnico-economico, nella fase di accoglienza a inizio anno scolastico, con ripresa di qualche domanda verso la fine dell'anno scolastico.

1. *Ti piace studiare la storia passata, anche antica e medievale?*

Sì 18,2%

No 57,1%

Non so 24,7%

Commento

Al questionario sono seguite periodicamente discussioni in classe, *focus group*, domande per intrecciare lo strumento "questionario" all'argomentazione e all'esposizione ragionata.

E' emerso, ad esempio, che la storia antica piace molto in presenza di insegnanti affabulatori, ottimi narratori, coinvolgenti anche a fronte di lezioni puramente frontali. Importanti sono state anche alcune uscite nel territorio associate ad una narrazione efficace.

2. *Pensi che la storia sia utile per il tuo futuro professionale?*

Sì 9,8%

No 68,9%

² Le mancate conoscenze storiche insieme alla mancanza di strumenti logici e di analisi portano a situazioni come quella denunciata in quest'intervista di David Kertzer della Brown University: <https://www.lastampa.it/cultura/2020/09/01/news/ignoranza-della-storia-un-grande-problema-americano-1.39255336>

³ Si veda l'interessante contributo di Flavia Marostica, *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad «imparare ad imparare» storia*, Format Libri, Bologna 2009 (pagg.15-34), <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2009%20marostica%20cap02%20risorse%20STORA.pdf>

⁴ Si vedano, a tale proposito, alcuni numeri della Nuova Serie di questa rivista: n.° 10 Gennaio 2019, *La divulgazione storica*; n.°5 Aprile 2016, *La storia generale e la storia nei manuali scolastici*; n.°3 Marzo 2015 *Narrazioni storiche e narrazioni di finzione sul passato*; n.° 2 Maggio 2014, *Insegnare la prima guerra mondiale*; n.°1 Febbraio 2013 *Insegnare ed apprendere storia per competenze*; n.° 0 Maggio 2012, *Geostoria e didattica*.

⁵ <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/i-giovani-e-la-storia-unindagine-tra-gli-studenti-delle-scuole-superiori-del-veneto-3293>
<https://www.repubblica.it/scuola/2019/10/04/news/scuola-il-sondaggio-sull-insegnamento-della-storia-d-ocenti-e-studenti-materia-utile-e-importante-237661366/>

Non so 21,3%

Commento

E' probabile che la percentuale di risposte negative sia dovuta alla tipologia di scuola. Gli studenti, una volta diplomati, pensano ad esempio, che la scelta universitaria di tipo giuridico- economico non abbia nulla a che fare con la storia. In realtà, interviste a distanza di qualche anno, dimostrano il contrario e una maggiore consapevolezza della storia e della sua "utilità".

3. *Pensi che la storia ti possa aiutare a capire il presente?*

- Sì 63% (di cui 29% sì solo dopo la classe 5[^])
- No 20%
- Non so, forse 17%

Commento

La storia, per gli studenti permette “*di non commettere più gli stessi errori del passato*”, nonostante le evidenze contrarie. “*Solo dopo la classe 5[^]*” per la vicinanza di argomenti nel presente e la maggiore chiarezza di intrecci, avvenimenti, processi descritti nei manuali. Diversi, invece, i dati relativi alle parti del mondo antico e medievale, ancora frutto di molti pregiudizi, stereotipi, considerato “*buio e barbaro*”

4. *La materia "storia": è facile o difficile?*

Dipende dall'insegnante;

- dipende dagli anni scolastici e dagli argomenti;
- "se ho voglia studio";
- studio verso fine anno per la sufficienza così è meno difficile;

- alcuni argomenti sono difficili perchè lontani da noi;
- i libri (manuali) sono difficili;
- è noiosa;
- è difficile perché bisogna ricordare un sacco di date e nomi;
- "è difficile mettere insieme tutto";
- è facile se non si usa il manuale;
- è noiosa perché si ripetono sempre gli stessi argomenti alle medie e alle superiori;
- è difficile se la professoressa fa il compito scritto, è facile se basta ripetere.

Commento

Le risposte potrebbero valere per altre discipline, penso a geografia o storia dell'arte o diritto, ma anche letteratura. Dunque, la scelta metodologica diventa importante come pure gli strumenti utilizzati, i linguaggi e, dal mio punto di vista, i nuclei fondanti della disciplina. Gli studenti cambiano parere se le parti narrative del manuale sono sostituite da brevi video, schemi e mappe, rappresentazioni grafiche (linee del tempo, ad esempio), carte tematiche. Tra l'altro questi strumenti consentono una migliore gestione delle lezioni ai ragazzi con D.S.A.

Sarebbe interessante ragionare anche sull'uso dei manuali in adozione e sulla loro struttura, poco affine al sistema di acquisizione delle conoscenze da parte degli adolescenti⁶.

5. *Quali argomenti o periodi storici ti interessano di più?*

- Il Novecento
- Il fascismo e il nazismo
- I Romani

⁶ P. Lotti (a cura), *Formazione storica ed educazione linguistica nell'età della multimedialità digitale*, Vol. 2

Insegnare a scrivere testi in storia, Cenacchi Editrice, 2015

Commento

Le risposte in realtà non sono significative per i seguenti motivi:

la domanda del questionario è mal posta e lascia troppa "libertà" ai gusti di ciascuno, a prescindere dalla scuola e da quanto svolto nella disciplina. Gli studenti sono attratti da film e kolossal che rimangono nella memoria per gli effetti speciali, per i protagonisti che vengono associati a un periodo specifico. Una percentuale di studenti, circa il 17%, segue specifici programmi televisivi, ad esempio "Ulisse-Il piacere della scoperta" di Alberto Angela, e si appassiona a un periodo storico narrato in modo efficace. Un'altra percentuale è affascinata dal fantasy e dai giochi di ruolo che associa a miti, leggende e storia intrecciati senza molto rigore.

6. *Cosa significa per te studiare storia?*

- Ricordare fatti, date e nomi;
- ricostruire eventi;
- ripetere il riassunto del manuale e della prof.;
- cercare di ricostruire i processi di trasformazione ma è difficile;
- raccontare e usare le carte geografiche;
- ricordare personaggi famosi, guerre, stragi, imperi, regni;
- ripetere alcuni argomenti dalle elementari alle medie

Commento

La percezione degli studenti è di una storia degli eventi, di narrazione, ben presente nei manuali e organizzata come una sequenza di fatti che procedono in ordine ai capitoli dei libri. L'idea che la storia comprenda altri aspetti e fenomeni sociali, economici e in generale culturali, religiosi e quotidiani li sfiora poco. Manca il senso della specificità storica, delle dinamiche sul medio e lungo

periodo. Altro problema, a mio avviso, grave, è la scarsa consapevolezza delle scale spaziali e temporali.

7. *Perché secondo te la storia è presente in tutte le scuole di ogni ordine e grado?*

- E' obbligatoria;
- è presente nei programmi;
- c'è sempre stata;
- ci sono gli insegnanti di storia;
- fa parte della cultura di ogni persona;
- perché serve per non fare gli errori del passato;
- è importante sapere la storia

Le risposte andrebbero discusse e analizzate, oltre che confrontate con altri contesti scolastici, ad esempio i licei.

8. *Come studi la storia e quali strumenti usi?*

- A memoria;
- leggo e ripeto a voce alta;
- sottolineo le pagine;
- cerco i riassunti degli argomenti in internet;
- uso le carte tematiche, geografiche;
- faccio i riassunti dei capitoli;
- Manuale;
- apparati del manuale;
- internet;
- schemi, mappe;
- appunti delle lezioni;
- documentari, approfondimenti;

Per la maggior parte degli studenti il manuale rimane lo strumento principale perché su quello l'insegnante spiega e i ragazzi studiano. La modalità di utilizzo del manuale è la sottolineatura e la ripetizione a voce alta che serve poi per l'interrogazione. Le risorse digitali sono utilissime per avere le sintesi e

capire meglio alcuni concetti, semplificati nei siti consultati dagli studenti (*Wikipedia, Skuola.net, studenti.it*)

Commento

Gli studenti non prendono in considerazione strumenti quali linee del tempo e mappe geografiche per capire i processi, le durate, le contemporaneità, le trasformazioni. Del resto, è improbabile che in autonomia pensino a simili strategie non utilizzate durante le lezioni. La percezione, ancora una volta, è di una storia narrata per eventi, secondo l'ordine dato dai capitoli del manuale, finalizzata a verifiche scritte o orali. Una minima percentuale del campione svolge attività diverse sollecitate però dal docente. Nelle interviste ad alcuni diplomati che hanno scelto Scienze della Comunicazione, Lingue, Scienze Politiche, ma anche Economia, emerge che gli eventuali esami di storia sono svolti con le medesime modalità tradizionali, di narrazione. La consapevolezza che la storia e i suoi strumenti sono altro deriva da un processo individuale e del tutto autonomo. Durante le lezioni in classe la netta maggioranza degli studenti, ascolta la lezione dell'insegnante e prende appunti; preferisce ascoltare la storia e studiare sul libro. Una diversa didattica della storia per processi, ad esempio, viene apprezzata ma in mancanza di condivisione con il resto del consiglio di classe ha risultati solo sul medio e lungo periodo e a distanza (post diploma).

Altro elemento: gli studenti non hanno la percezione che la disciplina storia possa dare priorità ad alcuni temi, problemi e processi. Tutto quello scritto nel manuale e svolto a lezione assume la stessa importanza.

9. Cosa ti aspetti dalla disciplina "storia"?

- Che mi faccia capire il presente;
- conoscenze generali che possono servire per il lavoro;

- cultura generale;
- che mi spieghi certi argomenti che mi interessano;
- che mi insegni a capire certi lavori (archeologo, storico, esperto) che vedo nei film;
- che mi aiuti a parlare meglio, in modo più corretto;
- che mi spieghi come siamo arrivati dove siamo arrivati;

Commento

La maggioranza del campione si aspetta dalla storia una conoscenza generale, sempre utile ovviamente, ma finalizzata ad arricchire le proprie conoscenze, a prescindere da processi, trasformazioni ecc. Più che altro si tratta di una cultura fatta di eventi in successione, talvolta di qualche curiosità o argomenti specifici di interesse del singolo. Ovviamente, se si incrociano queste risposte con le precedenti, emerge che la storia non è percepita come disciplina che può offrire strumenti di conoscenza e abilità quali, ad esempio, confronti nello spazio e nel tempo, collegamenti, ricostruzione di processi. Rimane poi confermata, da altre discussioni, che la storia è europea. A nessuno studente intervistato viene in mente di fare qualche riferimento o di aver il bisogno di capire la "storia" di altre parti del mondo.

2. Che fare?

La percezione degli studenti rispetto alla disciplina storia e il senso che danno allo studio della disciplina fanno emergere alcune questioni. Mi rendo conto che si tratta di questioni non nuove, già trattate per anni, rispetto alle quali sono stati svolte analisi, organizzato dibattiti, corsi di formazione;

esiste una mole enorme di pubblicazioni⁷. Tuttavia, appare incontrovertibile che il senso della storia da parte degli studenti è contrastante e contraddittorio: da una parte esiste, nel lungo periodo, l'interesse per la disciplina, rafforzato da necessità di studio, di vita quotidiana, di comprensione dei processi storici attuali. Dall'altra, permangono le difficoltà a modificare stereotipi e luoghi comuni, derivate dalle modalità di apprendimento scolastico. Non si tratta, a dirla tutta, solo della storia ma anche di altre discipline umanistiche, purtroppo ancora nettamente separate, in Italia, da quelle tecniche e scientifiche⁸. Il fenomeno è compreso dagli insegnanti più attenti che lo percepiscono ormai da alcuni anni, consapevoli che molti studenti colgono a fatica l'utilità della storia nella loro vita.

Il cambiamento delle pratiche didattiche credo non basti; anche una buona lezione frontale è efficace. Piuttosto, sarebbe opportuno costruire un sistema di concetti, pensieri, strumenti trasversali e interdisciplinari, abbandonando definitivamente il concetto di disciplina a compartimenti stagni, per dare senso e concretezza alla quotidianità e mettere lo studente nelle condizioni di agire in prima persona. Diverse impostazioni storiografiche, ad esempio la *World History*, potrebbero modificare la programmazione annuale e avere un ruolo più attento all'interesse degli allievi nei confronti della disciplina, sviluppando l'attitudine a osservare il mondo da un punto di vista meno eurocentrico, più collegato al presente, in un contesto ampio, multiculturale.

L'occasione, a partire da quest'anno scolastico 2020-21, di lavorare sull'insegnamento dell'Educazione Civica potrebbe valorizzare la storia come materia per il ragionamento, un filo rosso e un filo conduttore che oltrepassa ogni confine disciplinare e che offre strumenti di analisi, stimoli intellettuali e prospettive ampie. La storia potrebbe assumere il valore di pratica quotidiana, osservazione, intreccio di problematiche, di concetti, di processi, grazie anche e soprattutto alla scelta di nuclei tematici fondanti, ineludibili, progressivi nei vari cicli scolastici. Forse si può sperare nel superamento di stereotipi storici, di argomenti frutto di un immaginario collettivo creato da film, kolossal, giochi, narrazioni anche di ottima qualità ma circoscritte all'interesse individuale. Invece sarebbe auspicabile garantire al termine del curriculum scolastico una certa consapevolezza degli strumenti, dei metodi e della complessità della storia come disciplina.

[TORNA ALL'INDICE](#)

⁷ A titolo d'esempio, il datato Giuseppe Ricuperati, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, Studi Storici, Anno 28, No. 3 1987, pp. 599-621, Fondazione Istituto Gramsci; <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161->

[buone-prassi/777-la-didattica-gspettacolarizzataq-per-lapprendimento-della-storia-dalla-ricerca-al-progetto.html](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en)

⁸ https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en

UN BILANCIO ALLA FINE DI UN PERCORSO LUNGO QUATTRO ANNI

Maria Elena Monari

Keywords: *novecento, insegnare storia, maturità, tematizzare*

ABSTRACT

Il '900 in quinta liceo, con sole due ore settimanali: come operare scelte? Quali tagli e su cosa scommettere? Scegliere gli avvenimenti da ricordare in base al mantra "presente-passato-presente", tematizzare e ordinare i fatti su grafici spazio-temporali si sono rivelate scelte efficaci per far comprendere a 27 ragazzi del liceo Sigonio di Modena il mondo in cui saranno chiamati ad operare scelte consapevoli dopo la maturità.

Introduzione

Insegnare solo storia su una classe al liceo? Rendere competenti i ragazzi su tematizzazioni, successioni, contemporaneità, interessarli a questioni fondamentali per comprendere il presente con sole due ore settimanali a disposizione? Bella scommessa.

Insegno al liceo musicale Sigonio di Modena, sono la prof. di storia dell'attuale V M, classe in cui ho insegnato con continuità dalla seconda, ma non ho mai avuto la cattedra intera, italiano e storia, come mi era finora sempre capitato. E mi sono detta che sarebbe stato interessante fare un bilancio, assieme ai ragazzi, su quello che hanno imparato e maturato, nelle pochissime ore che abbiamo avuto a disposizione, per affrontare un programma che ha spaziato dal Medioevo al presente, con 3 ore settimanali in seconda e solo 2 al triennio.

Come ho cercato di insegnare storia? Fondamentale per me è stata la lezione dell'associazione Clio '92 che è diventato un

mantra: presente-passato-presente. Non è possibile arrivare al programma del '900, a mio parere, senza interrogarsi continuamente sulla ragione delle scelte che via via operiamo sui contenuti: quale attinenza hanno i fatti passati che dobbiamo presentare col presente? Quale aspetto del nostro mondo concorrono a spiegare? Perché dovrebbero interessare questi ragazzi?

Ho provato a concentrarmi su queste domande e a costruire un curriculum che in seconda facesse loro comprendere le peculiarità del Medioevo, in terza si concentrasse soprattutto sui processi di trasformazione riguardo alla mondializzazione dell'economia e alla formazione dello Stato moderno, in quarta sulla discontinuità prodotta dalle tre rivoluzioni (inglese, francese e industriale), sulla creazione degli Stati nazionali in Europa e finalmente in quinta ci permettesse di analizzare il '900 con uno sguardo sempre attento all'attualità.

Essenziale è stato non seguire la scansione temporale suggerita dal libro di testo: tante

volte ci siamo presi la libertà di tematizzare, andare a vedere come un processo (ad esempio la rivoluzione industriale) continuava nel tempo, con excursus anche nel presente.

Un percorso significativo è stato affrontato in quarta, quando abbiamo raccolto tutte le informazioni sullo sviluppo tecnologico, scientifico ed economico che il nostro libro ci ha presentato, le abbiamo ordinate sulla linea del tempo, abbiamo scelto una periodizzazione che ci ha soddisfatto ed abbiamo letto la globalizzazione contemporanea alla luce di quanto appreso. I ragazzi, nella verifica finale, sono stati in grado di leggere fatti accaduti nel loro presente, presentati sulla rivista Internazionale¹, e raccontarne la genesi e la storia.

In quinta è stato, a mio parere, molto fruttuoso dar loro sin dalla prima lezione un inquadramento su tutto il '900. Abbiamo letto qualche pagina dell'introduzione de *Il secolo breve*, di Hobsbawm², che definisce il secolo che ha preceduto il nostro come un sandwich: un'età della catastrofe, seguita da un'età dell'oro e chiuso da un periodo di crisi. Ci siamo serviti per tutto l'anno scolastico di *Time graphics*³, che ci ha permesso da subito di rappresentare questa periodizzazione, con i fatti salienti che siamo andati via via a implementare. Avere sin da subito una lettura, seppur sintetica, di quello che li aspettava durante l'anno ha contribuito molto ad accendere la curiosità e a mantenere alta la motivazione dei ragazzi. E' anche servito a

dare un orizzonte di senso, che ha permesso ai ragazzi di seguire con interesse un approfondimento che è stato fatto da un'esperta, la prof. Venturoli dell'Università di Bologna, sugli anni '70 già a gennaio, mentre stavamo affrontando altri temi, insieme in classe.

Dal punto di vista metodologico questi ragazzi si sono ben presto abituati non solo a ordinare durate ed eventi sulla linea del tempo, ma sono diventati piuttosto esperti nella tematizzazione e costruzione di quadri di civiltà e nell'analisi di processi di trasformazione. Mio malgrado⁴ devo ammettere che un ruolo importante va riconosciuto alla didattica a distanza. Attraverso mini-lezioni registrate da me, schematizzate da loro e discusse insieme, visioni di film, documentari o lezioni di esperti, sempre sintetizzate e commentate insieme, sono diventati molto indipendenti ed abili nell'elaborazione del sapere storico. In genere abbiamo lavorato in questo modo, a distanza: ho fatto qualche lezione in diretta, spiegando e ho corredato attraverso approfondimenti che hanno ascoltato e visionato a casa. Li ho sentiti tutti attraverso "interrogazioni" che sono state, in realtà, discussioni a piccoli gruppi di un loro elaborato di sintesi, attraverso il quale mi hanno mostrato quali sono stati gli snodi importanti dell'argomento affrontato e come li hanno messi in relazione tra loro.

¹La rivista (<https://www.internazionale.it>) alla quale la classe è abbonata viene consultata e commentata ogni volta se ne presenti l'occasione.

²E. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, RCS Libri, 1997, pp. 17-24.

³ Ho ritenuto opportuno accendere un abbonamento a questo sito (<https://time.graphics/it/>) per tutte le mie classi: ritenendolo molto versatile e in grado di far tematizzare i miei ragazzi (attraverso la funzione *raggruppate*), oltre che a rappresentare sia eventi, sia durate.

⁴ Non sono una fan della didattica a distanza. La trovo demotivante per i ragazzi, faticosissima da gestire per

me e sento la mancanza in modo quasi doloroso dei rapporti personali che sono stata in grado di stringere con ciascun mio studente in questi anni, con lunghi ascolti nei corridoi, "in bocca al lupo" lungo le scale, osservazioni estemporanee nel cortile della scuola... La vera scuola, a mio parere, è in presenza. Ma ci sono stati interessanti sviluppi anche a distanza, grazie a unità di apprendimento integrate da tutto ciò che la rete ci ha offerto e queste "interrogazioni-a-gruppi", come le chiamiamo noi, che mi hanno dato la possibilità di dilatare il tempo e prendermi un importante spazio di ascolto di come hanno compreso ciò che è stato affrontato.

Dal punto di vista organizzativo è stato semplice gestire queste interrogazioni in DaD, perché ci siamo accordati agevolmente anche in orario extrascolastico; ad ogni appuntamento hanno partecipato i membri del gruppo e coloro che erano interessati, quindi tutta l'attenzione si è concentrata sull'elaborato e sui ragionamenti che hanno portato alla sua realizzazione, prendendoci il tempo necessario per dipanare dubbi o incertezze, senza le interferenze e le mille interruzioni che a scuola in genere si hanno.

Ho voluto fare un bilancio del lavoro affrontato in questi anni e, in accordo con l'insegnante di italiano, abbiamo chiesto a ciascuno studente un elaborato (da esame di Stato) di Tipologia B (analisi e commento) di uno di tre brani tratti da Greppi, *La storia ci salverà*⁵. Nel primo brano proposto, l'autore dichiara che la storia che interessa a lui è quella che rappresenta l'eterna lotta tra bene e male, nel secondo brano dichiara che la storia si deve occupare di tutta l'umanità e il racconto di quanto accaduto non deve essere manipolato da una parte degli uomini per sottomettere gli altri. Nel terzo brano afferma che la storia, in quanto narrazione, ha sempre a che vedere con le emozioni. Come ogni occasione di scrittura, anche questa ha dato l'input ad una serie di riflessioni, a 360°, sul significato della storia, sulla sua utilità, sul modo più efficace per trasmetterla e farla comprendere. E' stato molto interessante leggere i commenti dei nostri studenti, entrare nel loro modo di concepire la disciplina, toccar con mano quanto si fossero "messi in moto" nel tentativo di leggere il loro presente e quanto la storia li avesse aiutati in questo.

1. A cosa serve studiare storia, in definitiva?

Alice S. risponde che la storia le ha fatto scoprire il senso civico:

“Parlo da cittadina, che dalla storia comprende l'importanza di una Costituzione, che conosce l'importanza del suo voto, che sa come ci si deve comportare in luoghi pubblici e che deve rispettare delle regole per mantenere l'ordine sociale. Dalla storia comprendo ciò che eravamo una volta e che oggi possiamo solo essere migliori di quello che l'uomo è stato nel passato.

Parlo da studentessa, che sa che nel passato la scuola era per pochi, e dalla storia capisco che in realtà il potere puntava sull'ignoranza delle persone, per non far capire ai cittadini cosa fosse giusto e sbagliato, in modo che vivessero spogli, senza essere consapevoli per esempio del soffocante regime che stava prendendo luogo o delle libertà sottratte.

Parlo da donna e capisco dalla storia che c'è ancora tanta strada da fare per avere l'uguaglianza. Capisco che ho il dovere morale di votare per partecipare alla storia che stiamo creando oggi.

L'ignoranza è la cosa preferita di chi manipola, di chi non ha studiato, e si serve di menti vuote e grigie per giocarci a suo vantaggio. Studiare la storia, oltre a darci una visione del mondo piena di dettagli e ricca di novità, è il più grande insegnamento che possiamo avere per essere persone migliori.”

Gianluca P. dimostra di aver appreso alcune tra le lezioni più importanti che il ventesimo secolo ci ha lasciato:

⁵ Carlo Greppi, *La storia ci salverà*, Utet, Torino, , 2020, pp. 9-14.

“La storia è un’invenzione fantastica dell’uomo. Forse la più fantastica tra le invenzioni. E tuttavia non tutti ne riconoscono il valore. Dall’altro estremo invece c’è chi ne capisce l’importanza e ne dà significati completamente assurdi, rendendola uno strumento per propri fini o per determinati obiettivi. Dall’Ottocento, quando ci fu per la prima volta un vero e proprio interesse per la ricerca sulla storia della propria nazione e delle proprie radici culturali; il fenomeno del nazionalismo fece leva proprio sull’esaltazione nostalgica del passato e l’utilizzo della propria storia per giustificare la sete di potere dei capi di stato. Il risultato sarebbe stato per l’appunto un’idea completamente errata dei fatti e una visione del mondo assurda.

Gli esempi più evidenti e conosciuti sono i dittatori del Novecento. Mussolini e Hitler rappresentano un capitolo ancor più oscuro di un periodo già buio per tutta l’Europa. Questi, che venivano considerati (e si consideravano) come la via d’uscita, la luce arrivata apposta per illuminare quel periodo di orrori e disordini, fecero della storia un fortissimo strumento di propaganda. In Italia Mussolini propose il culto della latinità, ricordando, quasi nostalgicamente, la gloria della penisola durante l’Impero Romano; proclamando il popolo italiano discendente di quel grande Impero, conquistatore imbattibile. Per ovvi motivi - uno dei quali la distanza temporale di un millennio e mezzo da quel “glorioso periodo” - la questione della discendenza dagli antichi Romani non aveva alcun senso. Il periodo latino venne utilizzato come mera scusa per giustificare le violenze razziste estreme dell’Italia in Africa e permettere allo Stato di riuscire ad entrare in competizione con il resto d’Europa. Il discorso è simile anche per Hitler, che rievoca la gloria dei miti norreni e della classicità germanica: l’amore di Hitler per Richard Wagner, tanto da esaltarlo come il compositore che meglio

esprime gli ideali germanici, deriva proprio dalla presenza di questi temi nelle sue opere. E anche Hitler per esaltare il suo popolo diffonde il culto della razza ariana: razza “storicamente” superiore rispetto alle altre, in particolare verso gli ebrei, che avevano la sola colpa di essere riusciti, dopo secoli di continue persecuzioni ed ingiustizie, ad arricchirsi come mercanti e banchieri.

Inoltre, la distorsione della storia va anche collegata al concetto di “eliminazione della storia”: negli stessi regimi i libri considerati “illegali”, “contro la morale” o “contro il regime” venivano sequestrati e distrutti. In Germania è famosissimo l’episodio del rogo dei libri. In Russia Stalin compiva una vera e propria damnatio memoriae sui nemici politici che aveva fatto uccidere. Eliminando la storia è poi più facile sfruttarla per un presunto interesse del popolo. In un romanzo del secondo dopoguerra, il celebre 1984 di George Orwell, questo concetto viene portato all’estremo, mostrando una società assurda, posta in estremo equilibrio contro altre tre nazioni di regime simile.

In tutto questo oggi ci chiediamo se ancora esista un’idea distorta della storia. La mia risposta è affermativa. Prima ho parlato di Mussolini, e la mia impressione è che adesso sia molto in voga inneggiare a lui e al suo operato. Quante volte abbiamo sentito frasi stereotipate e stupide come “Quando c’era Lui i treni arrivavano in orario” oppure “Quando c’era Lui, sì che si stava bene” o simili omettendo “banali” dettagli come: l’aver preso parte ad una guerra che ha distrutto milioni di vite, aver eliminato la libertà di stampa, di opinione, la satira, limitando la musica e le arti. Sminuendo l’importanza storica che per noi italiani il regime fascista ha avuto, la si distorce. Ed è ancora più facile distorcerla oggi con l’avvento dei media e con l’utilizzo che ne fa la gente. I social oggi sono una valvola di sfogo per gente di tutte le età che si sente legittimata a esprimere le proprie

opinioni. E non è detto che queste opinioni, che spesso e volentieri si rivolgono alla storia, abbiano qualche fondamento. Utilizzare i social e devices elettronici significa poter disporre di tante informazioni in breve tempo e capita, non di rado, che la gente non se ne accerti, e magari, dopo averle lette, le diffonda. Non significa che in rete ci siano solo notizie false, ma è molto facile che emergano e vengano presentate come vere agli utenti. E in casi estremi si rischia addirittura di negare la storia.

Filippo G. attraverso l'approfondimento sugli anni '70, è arrivato ad una consapevolezza decisiva della sua vita di giovane cittadino

“Nel corso di questi ultimi anni del Liceo ho avuto modo di conoscere e successivamente approfondire personalmente il periodo storico dal 1968 all'inizio degli anni '80, gli anni delle rivolte operaie, delle contestazioni studentesche, dei movimenti per i diritti delle donne e degli “anni di piombo”, concentrandomi particolarmente sugli avvenimenti del nostro paese. Studiando questo brevissimo, ma sorprendentemente importante periodo storico, è fin da subito evidente come l'impegno politico e la collettività fossero dei bisogni e delle colonne portanti della mentalità di quell'epoca.

Nel corso dei decenni successivi queste caratteristiche sono lentamente scomparse e le successive generazioni hanno per la maggior parte perso la fiducia nel collettivo e nelle istituzioni.

Riflettendo su queste due visioni opposte mi è parso di cogliere caratteristiche di entrambi nella mentalità delle generazioni odierne e ho capito come le nostre scelte siano fortemente influenzate da quelle compiute nel passato. Per come vedo io il presente la collettività è uno strumento fondamentale per poter raggiungere

traguardi che stiamo sognando e che tanto ci preoccupa non poter raggiungere, traguardi che però la politica come è intesa oggi non può minimamente permettersi di prendere in considerazione, perché troppo impegnata a compiere opere a breve termine ignorando ciò che realmente conta.

Servono soldi per portare avanti il Paese e quindi si continuano a vendere e produrre armi, mentre i ragazzi sognano la fine di tutte le guerre, si continuano ad estrarre e utilizzare fonti di energia non rinnovabili quando in ogni ragazzo vive il sogno di salvare il mondo dal riscaldamento globale.

Non ci sentiamo parte di un meccanismo politico, che ci rigetta, mentre come negli anni '70 dovrebbero essere i ragazzi a fare politica, non nelle piazze come allora ma all'interno dei palazzi, seduti al posto di senatori e deputati al quale il futuro delle nuove generazioni non interessa.

Questo è quello che la storia mi sta insegnando.”

Andrea P. ha sottolineato quanto la storia contribuisca alla creazione della nostra identità:

“Mi ricordo di aver letto, ad esempio, in un qualche libro che durante il periodo del nazismo la storia stava subendo una sorta di cancellazione all'interno della nazione tedesca. Venivano bruciati i libri, distrutte le statue e le opere di cultura venivano vandalizzate... perché? Perché oltre a voler riscrivere una storia da zero di stampo completamente tedesco Hitler aveva paura... aveva paura perché il passato era potente, la storia era potente. Lasciare la possibilità alle persone di informarsi liberamente avrebbe potuto scatenare delle rivolte o delle proteste di carattere nazionale che seguivano gli esempi passati.

Nel 2020 abbiamo assistito ad un evento molto simile scatenatosi dal nulla. Dopo l'omicidio dell'afroamericano George Floyd avvenuto il 25 maggio 2020 la gente ha creato un movimento di protesta diffusosi poi in tutto il mondo denominato "black lives matter". Purtroppo le intenzioni di ribellione pacifica non sono state rispettate ed in poco tempo si è creato un caos globale che dura ancora oggi. Lo scopo di questo movimento di protesta si è evoluto nel tempo arrivando a mirare la ricerca della cancellazione della storia ove fossero presenti degli episodi di razzismo attraverso la distruzione di monumenti, statue, mausolei ecc... E purtroppo questi eventi hanno dimostrato soltanto quanto possa essere immensa la stupidità e l'ignoranza dell'essere umano.

La storia ci dà la possibilità di scoprire chi siamo, da dove veniamo, ma soprattutto ci mostra gli errori che abbiamo commesso e ci insegna a non ripeterli... per questo cancellare la storia è solamente un suicidio senza rimedi. E arrivato a questo punto mi sento di dire che noi alla fine dipendiamo dalla storia, senza di essa non avremmo identità, e che se non la raccontiamo non solo lei non esisterà più, ma molto probabilmente... non esisteremo neanche noi."

Emina K. ha commentato la provocazione che Greppi ci ha lanciato: la storia è uno degli argomenti che spesso annoiano i ragazzi e afferma che sviscerare questioni, avere la soddisfazione di capire qualcosa in più del funzionamento del nostro mondo aiuta a sostenere la motivazione:

"Noioso o no, imparare e capire la storia è fondamentale per la nostra esistenza. Se non si conosce ciò che è esistito prima di noi sarebbe difficile comprendere molti aspetti della vita. La storia è ovunque: tutto in qualche modo ha una storia, breve o lunga, noiosa o

interessante. La storia per me coincide con l'umanità: se non esistesse l'uomo non esisterebbe la storia, e viceversa.

Studiare la storia non è sempre facile: bisogna comprendere situazioni che a noi possono risultare anomale e insensate, ricordare eventi fondamentali e per chi non ha buona memoria è una tragedia, ricordare luoghi, date, nomi (primi per difficoltà quelli dei Papi), e tante altre cose. Questo processo di memorizzazione di secoli e secoli di eventi può risultare noioso e insensato per molti studenti. Durante i primi di anni alle superiori sarei stata d'accordo con la studentessa citata nel testo che affermò che la storia è noiosa, ma con il tempo ho imparato ad apprezzarla sempre di più. Tutto dipende, secondo me, da come la storia ti viene raccontata: alcune volte anche dagli argomenti stessi, ma se un professore trova il modo di farti appassionare anche alle minime questioni, qualsiasi fatto storico che si studierà apparirà come l'evento più sensazionale mai svolto. Purtroppo però questo non accade quasi mai all'interno delle scuole, dove le lezioni sono un flusso continuo di informazioni da imparare così come il libro le propone, senza indagare più a fondo, magari anche su questioni o aneddoti interessanti.

Ad esempio, io non ho mai trovato particolarmente interessante il periodo medievale, anche se so che è fondamentale per capire tutto ciò che avviene dopo, ma grazie al modo in cui mi è stato spiegato tutto il processo storico mi sono appassionata, mi sono incuriosita sempre di più, nonostante fosse un argomento che avevo sempre ritenuto superfluo e noioso. Studiare quel periodo mettendo come focus il mercato mondiale delle spezie è stata forse la cosa che più mi ha fatta avvicinare alle questioni storiche. Cercare le informazioni sui romanzi, guardando film o interviste rende l'apprendimento storico molto più stimolante".

Rebecca R. entra nel merito della questione didattica:

“I ragazzi devono essere incitati ad apprendere, molte volte studiare solo sui libri di testo crea un distacco, sembra tutto scollegato con il presente. I libri non sono in grado di passare le emozioni, sembra tutto freddo e metodico, la storia va vissuta. Bisogna conoscerla attraverso documentari e film, attraverso la visita nei luoghi più significativi, attraverso le testimonianze. La storia per capirla bisogna viverla e non solo leggerla. Quando si vive la storia, si ha la possibilità di vivere un'altra vita, si ha la possibilità di viaggiare attraverso i secoli. Un giorno puoi essere imperatore di Roma e il giorno dopo allievo di Leonardo da Vinci.

La storia deve continuare a essere raccontata e vissuta e toccherà a noi giovani farlo”.

Direi di poter essere soddisfatta del bilancio che i miei ragazzi hanno contribuito a tracciare. La mia visione romantica dell'insegnamento, unita alle lezioni che ho appreso da Clio '92 sulla migliore declinazione didattica dei contenuti attraverso anche opere finzionali, e soprattutto la fondamentale lezione di selezione su quanto è importante sapere in relazione alla spiegazione del presente, sono stati gli ingredienti fondamentali che hanno contribuito alla “messa in moto” di questi ragazzi.

[TORNA ALL'INDICE](#)

L'UTILITÀ DEI TESTI STORIOGRAFICI ESPERTI PER LA COMPrensIONE DEL PRESENTE

Maria Chiara Di Pofi

*Docente di italiano, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado
Consiglio Direttivo di Clio '92*

Keyword: *presente, passato, testi storiografici, didattica, utilità*

ABSTRACT

Gli storici sono interpreti del passato, ma anche del presente: la tensione conoscitiva che li proietta nel passato nasce nel e dal presente e muta col mutare degli interessi, dei bisogni, dei problemi e degli aspetti del presente e del passato che si ritengono degni di attenzione.

La lettura e l'analisi dei testi storiografici esperti offre un prezioso contributo all'acquisizione, da parte dei nostri studenti, della cultura storica (Mattozzi, 1995) intesa non solo come padronanza di conoscenze, ma come capacità di metterle in relazione con il presente e di sottoporle a critica.

1. La funzione sociale della storia

La celebre frase “*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*” di Cicerone (Cicerone, *De Oratore*, II, 9, 36) permette di soffermarsi su un aspetto del rapporto tra passato e presente: la funzione sociale della storia (Febvre, 1976, p. 186).

Lo storico francese Henri Marrou ha parlato della storia come di un incontro, posto in essere e mediato dallo storico, tra gli uomini vissuti nel passato e il presente. Tale incontro per lui aveva senso solo a patto che ne traessero *profitto* tutti gli uomini, anche quelli appartenenti alle generazioni future (Marrou, 1988, p. 29).

Per molti storici questo profitto consiste nel renderci edotti sul presente. La grande storiografia sarebbe nata, secondo Edward

Carr, proprio nel momento in cui la visione del passato da parte dello storico è stata “illuminata dalla comprensione dei problemi del presente” (Carr, 1966, p. 44). L'uomo, attraverso la storia, ha imparato a conoscere e comprendere le società del passato accrescendo, in questo modo, la propria comprensione e il proprio *dominio* sul presente (1966, pp. 9, 33, 63).

Ne *La Società aperta e i suoi nemici* (Popper, 1945) Karl Popper scrisse che la storia risponde ad un profondo bisogno, quello di essere un valido aiuto per la scelta della strada giusta da seguire per risolvere i nostri problemi:

“Noi vogliamo sapere come le nostre difficoltà presenti sono connesse con il passato e vogliamo vedere la linea lungo la quale possiamo progredire verso la soluzione di quelli che sentiamo che sono, e decidiamo che

siano, i nostri propri compiti fondamentali” (Popper, 1974, pp.352-353).

Il compito di far capire il mondo presente venne affidato esplicitamente alla storia sin dal XVII secolo (Guarracino, 1983, p. 49), ma se, come Emanuella Scarano sostiene (Scarano, 2004), si legge la parte introduttiva della Guerra del Peloponneso, si può apprendere come già Tucidide nel V secolo a.C. avesse enunciato una concezione pragmatica della storia: la storia appare “feconda” non solo per “scrutare e penetrare la verità delle vicende ma anche per valutare le cose presenti e future, simili o identiche a quelle del passato (2004, p. 28).

La concezione della storia come *magistra vitae*, che ha attraversato la storiografia dal V secolo a.C. almeno fino all'Ottocento, non sembra essere stata ancora abbandonata dalla storiografia contemporanea, anche se non si pensa più al passato come a un repertorio di esempi o come a una fonte di modelli da imitare (2004, p. 29).

Ci sono stati anche storici, come lo stesso Marrou (Marrou, 1988, p. 188), che hanno messo in guardia nei confronti di un'idea troppo immediatamente utilitaristica della conoscenza storica: sicuramente la storia ha un valore sociale ma

un'indagine nata sotto il segno di un'urgenza esistenziale, troppo legata alle preoccupazioni attuali, al problema che si pone hic et nunc allo storico e ai suoi contemporanei, una ricerca tutta pervasa dall'attesa di una determinata risposta, finisce col perdere rapidamente la sua fecondità, cioè la sua stessa realtà e autenticità. [...] la storia suppone una disposizione interiore che non sia più egocentrica, bensì centrifuga, un aprirsi di fronte agli altri, un atteggiamento che, in un certo senso, impone di trascurare le nostre

preoccupazioni esistenziali [...]. (1988, pp. 192-193)

Eppure, bisogna considerare che la tensione conoscitiva che proietta lo storico nel passato nasce nel e dal presente. Le domande, i bisogni che danno avvio al percorso di ricerca si generano nel presente e mutano continuamente col mutare degli interessi, dei bisogni, dei problemi e degli aspetti del passato che si ritengono degni di attenzione (Antiseri, 2005, p. 118). Lo storico guarda sempre il passato “con gli occhi del presente e alla luce dei problemi attuali” (Carr, 1966, p. 28) ed è per questo che la storia è un processo di conoscenza che non può avere fine.

2. Arricchimento cognitivo ed esistenziale

Lo storico, per poter conoscere e comprendere il passato, deve essere “ricco”, la sua mente non è una *tabula rasa*: egli si rivolge al passato carico di “precomprensioni” (bisogni, problemi, teorie, valori e linguaggi) che assorbe dal presente, dalla sua epoca, dal contesto sociale, culturale, politico ed economico in cui vive (Antiseri, 2005, pp. 118-119). Egli è un individuo tra gli altri, è parte della storia, e, come tutti, è un “fenomeno sociale”, un “prodotto” e, allo stesso tempo, un “interprete” del proprio tempo e della società cui appartiene (Carr, 1966, pp. 42-43). Avere esperienza del presente permette allo storico di comprendere l'uomo nel tempo. Ciò non significa abbracciare un principio di immutabilità, significa piuttosto accogliere la trasformazione che questo principio ha subito oggi, parallelamente all'accoglimento dell'idea di storia come scienza della continuità e del cambiamento.

Benedetto Croce scriveva:

“Solo un interesse della vita presente ci può muovere a indagare un fatto passato, il quale, dunque, in quanto si unifica con un interesse della vita presente, non risponde a un interesse passato, ma presente” (Croce, 1920, p. 4).

Allo stesso tempo, la ricerca e la conoscenza storica arricchiscono gli storici e coloro i quali, a vario titolo, beneficiano del loro lavoro. Questo arricchimento si realizza sia da un punto di vista prettamente cognitivo perché lo storico “arricchisce se stesso e gli altri di nuovi strumenti e modelli concettuali per interpretare il presente” (Mattozzi, Di Tonto, 2000), sia in senso più ampiamente esistenziale perché la storia permette all’uomo di “ricordare e riattualizzare tutta la sua esperienza passata” e di arricchire e ampliare il proprio Io (Cassirer, 1977, p. 320). Una conoscenza *sui generis*, quella storica, “da parte dell’uomo contemporaneo dell’uomo del passato e, con ciò, [...] autocoscienza e autoconoscenza” (Gurevič, 1983, p. 237). Un’autoconoscenza che passa, in senso ampio, per la scoperta degli *altri* (Marrou, 1988, p. 79).

3. Il rapporto tra passato e futuro

Molti storici e filosofi della storia si sono chiesti se la conoscenza del passato possa contribuire anche al controllo dei mutamenti futuri. Tucidide aveva sostenuto questa possibilità, anche se dai suoi scritti trapela una concezione di tipo deterministico.

Anche se si parte dall’assunto che la storia non è ciclica, che gli eventi non possono mai ripetersi e che, di conseguenza, non si possono predire gli eventi futuri, la conoscenza e consapevolezza delle attuali condizioni e delle limitazioni che derivano dal passato permettono di guardare al futuro da nuove prospettive e forniscono un forte impulso all’azione (Cassirer, 1977, pp. 301-303). Ernst Cassirer ha riportato, a questo proposito, una bella frase di Gottfried Wilhelm von Leibniz con la quale il filosofo affermò che la storia ci permette, facendoci indietreggiare, di “saltare meglio”, quindi di agire valutando in modo più consapevole e prendendo le giuste misure (1977, p. 303).

4. Alcuni dati di ricerca

In occasione della ricerca da me condotta nell’ambito di un corso di dottorato, ho effettuato un’indagine sulla comprensione della lettura di testi storiografici esperti da parte di studenti frequentanti la classe terza della scuola secondaria di primo grado¹. Agli studenti coinvolti è stato anche chiesto di rispondere ad un questionario che potesse far luce su alcune variabili di sfondo da mettere poi in relazione con i risultati conseguiti nelle prove di comprensione².

In particolar modo, voglio soffermarmi sulle domande afferenti all’Area *Atteggiamenti nei confronti della storia* perché, attraverso queste ultime, ho inteso conoscere l’interesse degli studenti nei confronti della Storia, l’idea

¹ La tesi conclusiva del percorso, dal titolo *I testi storiografici esperti per la costruzione della cultura storica. Un’indagine sulla comprensione della lettura nella scuola secondaria di primo grado* non è pubblicata

² Per la formulazione del questionario ho tenuto presenti le seguenti risorse:

1. Questionario Studenti utilizzato nella rilevazione internazionale PISA 2012

2. Questionario Studenti utilizzato nella rilevazione internazionale Youth and History

3. Questionario Studenti utilizzato nelle rilevazioni nazionali INVALSI 2014 nella classe V della scuola primaria

4. Questionario Studenti utilizzato nelle rilevazioni nazionali INVALSI 2014 nella classe II della scuola secondaria di II grado.

che ne hanno e gli obiettivi (cognitivi ed educativi) che credono si possano perseguire attraverso lo studio della storia.

L'indagine risale all'a.s. 2015-2016, ma i dati ricavati possono fornire qualche utile spunto di riflessione.

4.1. La concezione della storia

Dall'analisi delle risposte fornite alla domanda 2 del questionario, composta da 7 item, è emersa la concezione che della storia hanno gli studenti che hanno partecipato alla rilevazione. Riporto di seguito (Tabella 1) la frequenza delle scelte effettuate dai 409 soggetti coinvolti espressa in percentuale.

Tabella 1 - Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 2

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
La Storia è una materia scolastica e nient'altro	33	41,1	17,1	8,8	100
La Storia è una fonte di avventure e di emozioni, che mi affascina e stimola la mia immaginazione	13,9	28,1	39,6	18,3	100
La Storia mi offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri	7,8	17,8	41,6	32,8	100
La Storia è qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la mia vita	55,5	29,8	9,3	5,4	100
La Storia fornisce un gran numero di esempi istruttivi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male	3,7	19,1	47,9	29,3	100
Studiare la Storia è un modo per capire le origini delle attuali condizioni di vita e spiegare i problemi di oggi	3,9	7,8	37,9	50,4	100
La Storia mi permette di riflettere sui problemi del passato e del presente e su come sono stati affrontati	3,7	10,8	39,9	45,7	100

L'orientamento della grande maggioranza degli studenti è stato quello di riconoscere a questa disciplina una sua importanza legata sia al concetto di storia come *magistra vitae* (item *La Storia mi offre la possibilità di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri* e item *La storia fornisce un gran numero di esempi*

istruttivi su ciò che è giusto o ingiusto, bene o male), sia alla concezione della storia come strumento attraverso il quale comprendere e riflettere non solo su eventi, fatti e processi del passato, ma del presente (item *Studiare la storia è un modo per capire le origini delle attuali condizioni di vita e spiegare i problemi*

di oggi e item *La Storia mi permette di riflettere sui problemi del passato e del presente e su come sono stati affrontati*). Sono pochi i soggetti che l'hanno indicata come nulla più di una materia scolastica o come qualcosa di morto e passato che non ha nulla a che vedere con la loro vita.

4.2. L'utilità della Storia

Attraverso la domanda 5 ho chiesto ai partecipanti a cosa serve lo studio della storia. Nella Tabella 2 riporto le frequenze di scelta in percentuali.

Tabella 2. Questionario Studente: percentuali di scelta Domanda 5

Secondo te, la Storia serve per...	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Conoscere il passato	1,2	4,4	34	60,4
Imparare ad esprimersi meglio per iscritto e oralmente	7,6	33,7	43,3	15,4
Imparare a discutere, giudicare ed esprimere il proprio punto di vista su problemi e fatti del passato e del presente	4,2	15,6	51,8	28,4
Mettere a confronto il passato col presente	1,7	13,2	39,9	45,2
Fare collegamenti con le altre materie	5,1	23,7	45	26,2
Conoscere e riflettere sulle regole della convivenza civile	7,8	32,8	44,3	15,2
Imparare a leggere e ricavare informazioni dalle fonti storiche (documenti scritti, iconografici, beni archeologici ecc.)	7,1	16,6	54	22,2
Leggere e comprendere testi scritti da storici esperti che raccontano, descrivono o interpretano determinati fatti, personaggi storici ecc. (può esserne un esempio un testo che parla delle invasioni germaniche)	7,1	21	46	25,9

Molti studenti hanno riconosciuto l'utilità della Storia. La maggior parte di loro ha scelto, nella scala proposta, le opzioni *abbastanza* e *molto*. Solo in due casi i partecipanti si sono schierati in maggioranza nell'estremo positivo affermando che la Storia è molto utile per conoscere il passato e per poter operare dei confronti tra passato e presente.

5. Come fare in modo che lo studio della storia sia utile a capire il presente: il ruolo dei testi storiografici esperti

Lo studio della storia rivendica da tempo il proprio ruolo di esperienza educativa

fondamentale tesa alla "formazione culturale, etica e civile del cittadino in una società multiculturale e globale" ed è ritenuta capace di dotare l'individuo degli strumenti necessari "per leggere criticamente la realtà", per sapersi orientare in essa, inoltre è ritenuta utile per costruire un'identità comune e condivisa (De Gerloni, 2003, p. 106).

Nella Prefazione a *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e la tradizione* (Braudel, 1977), Fernand Braudel, chiarendo il proposito che aveva animato la stesura del libro, scrisse:

Quello che abbiamo voluto tentare è l'incontro costante del passato con il presente,

il passaggio continuo dall'uno all'altro, un concerto continuo a due voci. Se questo dialogo, con i suoi difficili echi, dall'uno all'altro, animerà questo libro, saremo riusciti nel nostro intento. La storia non è altro che una costante interrogazione del passato in nome dei problemi e delle curiosità - e anche delle inquietudini e delle angosce del presente che ci investe e ci circonda. (Braudel, 2002, p. 24)

Il lavoro dello storico viene mostrato nel testo storiografico esperto in tutta la sua complessità e l'immediata conseguenza didattica che si ricava da questo riconoscimento è che, proponendo la lettura e l'approfondimento di alcune parti di questi testi o della loro trasposizione didattica, gli studenti imparino a ragionare sui fatti in maniera critica, a interrogarsi sulle civiltà del passato e sui loro modi di vita operando confronti col presente in cui vivono.

I testi che comunicano i risultati della ricerca storica costituiscono una ricchezza cui non si può rinunciare in ambito didattico: gli studenti devono poter toccare con mano, attraverso di essi, l'epistemologia propria della disciplina e acquisire conoscenze storiche che siano problematizzate, interessarsi alle domande, ai problemi, alle curiosità che muovono lo storico, dar luogo a dibattiti in classe che possano far emergere idee circa l'interpretazione che lo storico propone, che possano far emergere nuove domande alle quali dare una risposta.

Scritti spesso con il solo intento di rendere facile la lettura, la memorizzazione e la ripetizione delle informazioni in essi contenute, i manuali scolastici mostrano raramente un modello di discorso omologo a quello disciplinare (*discipline-based ways of writing*); essi si focalizzano su fatti, eventi e persone, ma non sulle domande, le decisioni e i procedimenti euristici che gli storici seguono nella loro pratica quotidiana (Paxton, 1999,

2002); ecco perché preferire i testi storiografici esperti che si distinguono da tanti manuali in uso nelle scuole per la chiara tematizzazione e la chiara delimitazione spazio-temporale, la problematizzazione, la dichiarazione esplicita della notabilità del tema/problema scelto, la plurivocità e pluridiscorsività che danno voce alle fonti e alla tradizione, l'alta visibilità dello storico che non nasconde ma mostra al lettore le operazioni che ha compiuto e che lo coinvolge utilizzando diversi strumenti, la presenza di elementi fattuali e l'incompletezza che lascia la porta aperta a successivi approfondimenti.

Gli studi storici sono in continuo fermento: si affrontano nuovi temi, si studiano processi, eventi o fatti da nuove prospettive o sulla base di nuove conoscenze, si cerca di far luce su nuovi problemi o "misteri" anche con l'ausilio di altre discipline. Tutti gli studenti devono avere la possibilità di entrare in contatto più diretto con la disciplina e con le novità della ricerca i cui risultati difficilmente riescono a trovare spazio nei manuali in tempo reale.

La maggior parte dei testi storici esperti non è scritta per studenti di scuola primaria o secondaria, ma oggi i professionisti della disciplina tendono a rivolgersi ad un pubblico più ampio e il successo di cui godono rende evidente che i pilastri epistemologici della disciplina non impediscono né una scrittura attraente e comprensibile né una lettura accessibile, interessata, consapevole e attiva. Sarà compito dell'insegnante selezionare testi adatti agli studenti in termini di facilità/difficoltà, di preconcoscienze richieste, di capacità cognitive, di interessi manifestati ecc.

6. Un esempio

L'utilità di proporre attività didattiche partendo dall'esperienza degli studenti, dal loro linguaggio, dalle conoscenze che già possiedono, dai loro dubbi e dai loro problemi

sta soprattutto nel contribuire alla formazione di una solida motivazione per intraprendere lo studio della storia.

L'insegnante dovrà orientare la sua scelta su testi storiografici esperti che trattino temi notabili non solo di per sé, ma perché profondamente attuali e collegati al vissuto degli studenti.

Porto qui l'esempio del saggio di Jared Diamond *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, pubblicato in lingua originale e tradotto in lingua italiana nel 2005.

In questo saggio Diamond, un biologo, fisiologo e ornitologo statunitense, ha cercato di capire perché alcune civiltà del passato e del presente siano andate incontro ad un brusco *collasso* in termini politici, culturali e demografici. Egli ha preso in considerazione essenzialmente cinque fattori: condizioni ambientali, mutamenti climatici, rapporti ostili o amichevoli con popoli vicini, modalità di reazione delle diverse civiltà alle condizioni ambientali e climatiche.

Mentre in un precedente lavoro, *Armi, acciaio e malattie*, l'autore aveva sviluppato il suo discorso in un'ottica di *determinismo geografico*, in *Collasso* ha sottolineato con forza la possibilità che le diverse civiltà hanno di scegliere tra la vita e la morte: le civiltà che scelgono di vivere riconoscono, affrontano e superano i problemi, le crisi; quelle che non riescono a prevedere il sopraggiungere del problema, non si accorgono che il problema esiste oppure si accorgono dell'esistenza del problema ma non provano a risolverlo, oppure ancora si accorgono dell'esistenza del problema, cercano di risolverlo, ma non ci riescono, sono destinate alla morte.

Nella quarta e ultima parte del saggio, intitolata *Lezioni per il futuro*, l'autore riprende, in modo riassuntivo, le tappe fondamentali del percorso seguito e sottolinea la notabilità del tema scelto: la storia delle civiltà del passato e del presente analizzate (non solo quelle "collassate" ma anche alcune

di quelle che, nonostante diversi problemi, sono riuscite a sopravvivere) può insegnarci molto per il futuro, in particolare come sia possibile, anche a livello di singoli cittadini, evitare che l'intera civiltà industriale di oggi vada incontro ad un crollo irreversibile.

Diamond chiarisce la notabilità del tema scelto più volte e in varie parti del suo saggio, ma le righe conclusive sono particolarmente eloquenti:

Il mio ultimo motivo di speranza è frutto di un'altra conseguenza della globalizzazione. In passato non esistevano né gli archeologi né la televisione. Nel XV secolo, gli abitanti dell'isola di Pasqua che stavano devastando il loro sovrappopolato territorio non avevano alcun modo di sapere che, in quello stesso momento, ma a migliaia di chilometri, i vichinghi della Groenlandia e i khmer si trovavano allo stadio terminale del loro declino, o che gli anasazi erano andati in rovina qualche secolo prima, i maya del periodo classico ancora prima e i micenei erano spariti da due millenni. Oggi, però, possiamo accendere la televisione o la radio, comprare un giornale e vedere, ascoltare o leggere cosa è accaduto in Somalia o in Afghanistan nelle ultime ore. I documentari televisivi e i libri ci spiegano in dettaglio cosa è successo ai maya, ai greci e a tanti altri. Abbiamo dunque l'opportunità di imparare dagli errori commessi da popoli distanti da noi nel tempo e nello spazio. Nessun'altra società ha mai avuto questo privilegio. Ho scritto questo libro nella speranza che un numero sufficiente di noi scelga di approfittarne. (Diamond, 2014, p. 530)

Diamond indubbiamente riconosce alla storia il ruolo di *magistra vitae*. Per lui, infatti, comprendere le condizioni e i motivi che hanno condotto civiltà del passato o del presente alla morte significa avere la possibilità di riflettere

per cercare di evitare di commettere nel presente e nel futuro gli stessi errori. D'altra parte, se la globalizzazione ha portato conseguenze negative, ne ha, certamente, portata una positiva: la possibilità di acquisire e condividere la conoscenza in tempo reale in ogni parte del mondo e, quindi, di essere in condizione di effettuare scelte consapevoli.

Pensiamo all'estrema attualità del discorso di Diamond: l'emergenza epidemiologica in atto ha posto l'umanità tutta in uno stato di crisi - economica, sociale, ambientale, sanitaria, politica - che occorre affrontare. Possiamo, allora, collegare facilmente il suo discorso sulle civiltà del passato - sia quelle che sono riuscite a sopravvivere sia quelle che, invece, non ce l'hanno fatta - con il *NextGenerationEU*³, lo strumento che l'Unione europea ha predisposto al fine di affrontare questa grave crisi per garantire la ripresa economica e sociale e la resilienza dei paesi membri. Il fine - lo sappiamo - è creare un'Europa più verde, digitale, resiliente e

adeguata alle sfide presenti e future. Il collegamento è d'obbligo anche con le sei missioni in cui è articolato il *Piano nazionale ripresa e resilienza* italiano e, in particolare, con la missione denominata *rivoluzione verde e transizione ecologica*, sulla quale, probabilmente, verrà investita la percentuale più alta di fondi.

A livello didattico, si tratta di impostare un percorso che parte dal passato e arriva al presente attraverso lo studio della storia. Lo studio del passato permetterà ai nostri studenti di tornare al presente "carichi" di nuove conoscenze e di guardare i temi e problemi attuali in maniera critica, nella consapevolezza di dover dare un contributo attivo al progresso della società.

³ Per una panoramica sul *NextGenerationEU* https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_it#elementi-principali-del-nuovo-accordo (verificato il 3/04/2021)

BIBLIOGRAFIA

- Antiseri Dario (2005), *Introduzione alla metodologia della ricerca*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore.
- Braudel Fernand (1977), *La Méditerranée. 1: L'espace et l'histoire. 2: Les hommes et l'héritage*, Arts et Métiers Graphiques (trad. it. *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e la tradizione*, Roma, Newton & Compton, 2002).
- Carr Edward Hallett (1961), *What is History?* Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Sei lezioni sulla Storia*, Torino, Einaudi, 1966).
- Cassirer Ernst (1944), *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale & New Haven (trad. it. *Saggio sull'uomo e lo strutturalismo nella linguistica moderna*, Roma, Armando, 1977).
- Croce Benedetto (1915), *Zur Theorie und Geschichte der Historiographie*, Mohr, Tübingen (trad. it. *Teoria e storia della storiografia*, Bari, Laterza, 1920).
- De Gerloni Beatrice (a cura di), (2003), *La storia fra ricerca e didattica*, Milano, Franco Angeli.
- Diamond Jared (2005), *Collapse. How Societies Choose to Fail or Succeed*, New York, Penguin Books, (trad. it. *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Torino, Einaudi, 2014).
- Febvre Lucien (1976), *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi.
- Guarracino Scipione (1983), *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per gli insegnanti di scuola media e superiore*, Roma, Editori Riuniti.

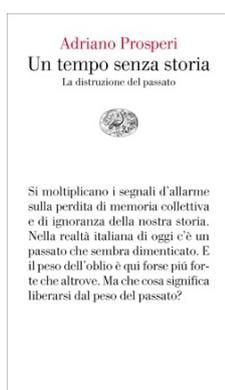
- Gurevič Aron Jakovlevič (1983), *La storia, dialogo con gli uomini delle età passate* in Rossi Pietro (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Milano, Il Saggiatore, pp. 231-237.
- Marrou Henri-Irénée (1954), *De la connaissance historique*, Seuil, Paris (trad. it. *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1988).
- Mattozzi Ivo (1995), *La mediazione didattica in storia. Una riflessione critica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Fiesole (Fi), Polaris.
- Mattozzi Ivo, Di Tonto Giuseppe (a cura di), (2000), *Insegnare storia* (CD Rom), Roma-Bologna, MPI Università di Bologna.
- Paxton Richard J. (1999), *A deafening silence: History textbooks and the students who read them*, in "Review of Educational Research", 69 (3), pp. 315-339.
- Paxton Richard J. (2002), *The influence of author visibility on high school students solving a historical problem*, in "Cognition and Instruction", 20 (2), pp. 197-248.
- Popper Karl Raimund (1945), *The Open Society and Its Enemies* (trad. it. *La Società aperta e i suoi nemici*, vol. 2, Roma, Armando, 1974).
- Scarano Emanuella (2004), *La voce dello storico: a proposito di un genere letterario*, Napoli, Liguori.

[TORNA ALL'INDICE](#)

Adriano Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino, 2021.

A cura di Vincenzo Guanci

Keywords: *memoria, storia, nazionalizzazione della storia*



Questo libro è una sorta di denso e vivo testamento, o meglio, una vivacissima biografia intellettuale. Prosperi riflette sulla storia e su funzione e lavoro dello storico. Il suo lavoro di una vita. Lo fa oggi, all'inizio del secondo decennio del XXI secolo impregnato di

presentismo, in una società in preda ad una pandemia e che pare vivere un tempo solo, senza passato e senza futuro. Dove, se proprio si vuole immaginare un futuro si va a studiare l'economia. Per il passato non abbiamo bisogno di niente poiché non ci interessa: *“Nel senso comune è la storia stessa che è apparsa come un vecchiume da abbandonare perché dannoso. È l'economia la scienza del futuro. Invece la storia è un ammasso di vecchiumi. E l'Italia appare ai più brillanti economisti un Paese troppo rivolto al passato.”* (p. 118). Così scrive Prosperi, quasi in conclusione del suo viaggio tra storia e memoria. E nella *“Postilla scritta in tempo di peste”* in finale del libro, troviamo il duro e vero rimprovero dello storico: *“Ma l'Italia è stata ben poco rivolta al passato, in realtà: se lo fosse stata avrebbe mantenuto e rafforzato le difese che secolo dopo secolo erano state erette contro la minaccia delle epidemie. E in questo modo la*

memoria ci avrebbe davvero reso liberi dalla minaccia di un ritorno del passato, che oggi riappare trovandoci immemori e spaesati. Così come una vera e non distrattamente rituale memoria degli errori passati avrebbe arginato meglio il ritorno della peste razzista e fascista. Epidemie e pandemie sono il sordo rumore di fondo che accompagna l'evoluzione storica della specie, ne azzera le conquiste, la richiama alla sua condizione di precarietà e di dipendenza dalla natura. Tutto questo ce lo eravamo dimenticato. (...) E scopriamo che la nostra non è stata un'innocua amnesia. Se oggi mancano medici e ospedali e posti letto è perché qui si è tagliato nel vivo: sono stati tagliati i finanziamenti pubblici, chiusi i piccoli ospedali, ridotto il personale sanitario, si è dato impulso a faraoniche case di cura private.” (p.119).

Il saggio è diviso in tre parti: la memoria, la storia, la nazionalizzazione della storia. Crisi e speranze in un futuro diverso vengono presentate nelle quattro pagine dell'epilogo.

La perdita della memoria, che minaccia come un Alzheimer le nuove generazioni, il mondo della scuola e quello della politica, è anche perdita del senso della storia. Da tempo si percepisce una perdita della memoria collettiva accompagnata a ignoranza della nostra storia recente e delle sue tragedie. *“Viviamo da tempo immersi in una ideologia dominante che assegna alla storia uno spazio vicino allo zero nella formazione dei giovani e*

nella vita sociale” (p. 21). Si tende a limitare le possibilità di scelta dei giovani indicando loro il criterio dell'utilità: formarsi per entrare presto nel mondo del lavoro ad *“eseguire compiti tecnici e ripetitivi che non richiedono cultura generale né buone letture”*. In tale contesto opera una scuola emarginata dove la professione dell'insegnante è socialmente declassata, e l'insegnamento della storia marginalizzato, tant'è che un ministro cancellò la prova di storia all'esame di stato conclusivo del corso di studi.

La crisi della memoria è analizzata proprio a partire dalla scuola e, esemplarmente, dalla trasmissione della memoria della Shoah. Scrive Prospero che *“è stata la gravità della condizione diffusa di ignoranza e di stravolgimenti del passato in Italia e non solo, a rendere necessario che gli ultimi sopravvissuti alla Shoah aprissero in pubblico il deposito delle loro memorie.”* (p. 33). E cita Liliana Segre che racconta di essersi imbattuta spesso, durante i suoi numerosissimi incontri con gli studenti, in professori impreparati o *“addirittura timorosi che si trattasse di iniziative troppo politicizzate!”*. E cita anche il direttore polacco del Memoriale e Museo di Auschwitz quando egli dice che trasmettere la memoria di Auschwitz è un compito non facile perché nella Shoah l'Europa perse sé stessa, la sua moralità religiosa, il suo umanesimo illuminista, i valori delle sue costituzioni democratiche. Alla trasmissione della memoria della Shoah Prospero dedica pagine importanti, analizzando non solo le posizioni di storici e di politici, ma anche monumenti come il Memoriale di Eisenman nel centro di Berlino e film come *La vita è bella* di Benigni, avendo sempre presente l'insegnamento di Primo Levi che *“guardava al passato con la prospettiva di un futuro lontano. Un futuro in cui lui per primo intravide il possibile ritorno*

nel rapporto tra popoli interi della minaccia della disumana violenza della Shoah.” (p. 42).

Le pagine, invece, dedicate alla crisi della storia, titolate significativamente alle sue *“intermittenze”*, costituiscono, in buona sostanza, un racconto di storia della storiografia: *“quella di cui qui si parla è la storia come narrazione, come historia rerum gestarum. La storia come realtà delle vicende umane – res gestae – è un'altra cosa”*. (p.34). Il paradigma storiografico è quello pagano, di Tucidide, di Erodoto, di Polibio, quello riscoperto da Machiavelli e Guicciardini in opposizione alla storia sacra medievale narrata in vista di un futuro *“in cielo”*. *“Tutti sanno – scrive Prospero – dell'importanza di quella vera e propria rivoluzione culturale che fu l'affiorare della memoria dell'antico quando venne riconosciuto finalmente come altro rispetto all'età di mezzo, il Medioevo. Fu allora che, rompendo le paratie della storia biblica e cristiana, l'orizzonte mentale europeo fece posto all'antico mondo pagano come realtà storica, diversa da quello che ne era stato ritagliato per appropriarsene da parte della cultura del Medioevo.”* (p.69)

La storia è storiografia. Ed è narrazione di fatti. La storia *“allarga l'esperienza oltre i confini del presente e vale tanto più quanto meno si affida all'invenzione del romanzo e si basa sull'esame critico dei fatti indagati. (...) Ma come avviene di fatto la selezione di ciò che si deve ricordare e con quale criterio opera lo storico?”* (p.57). Queste, e non altre, devono essere paradigma e questioni della storia da insegnare nelle scuole.

Sappiamo che ogni storico *“svela”* ciò che racconta; estrae dall'oblio del passato dell'umanità qualcuno e qualcosa fin ad allora dimenticati e perciò ignorati. L'insegnante di storia *“estrae”* dalla narrazione storiografica, da quell'umanità passata, indimenticata e non ignorata, qualcosa e qualcuno da proporre ai

propri studenti. Con quale criterio lo storico ha operato la sua selezione? E l'insegnante la sua?

Si tratta ovviamente di criteri diversi. Ma entrambi, seppur in modo differente, sono influenzati dal contesto nel quale operano. *“La cosa – scrive Prospero – riguarda lo studioso di storia e chiunque la racconta o la insegna. E riguarda non solo il singolo insegnante ma anche le istituzioni e i poteri di chi disegna i programmi dell'insegnamento e detta le regole dell'editoria scolastica; e infine riguarda l'assetto complessivo di una cultura, quello che dà forma all'orizzonte mentale dei giovani nella scuola e fuori, dalla letteratura all'insieme dei messaggi veicolati dai social media.”* (p.58).

La storia e il suo insegnamento vissero il loro punto più alto di riconosciuta utilità e conseguente riconoscimento sociale, nel XIX secolo, quando con la Rivoluzione Francese nacque la Nazione. Ma con la nazione nacquero i nazionalismi. Il frutto malato della nazione, l'identità. La ricerca storica viene allora subordinata alla costruzione della nazione, dell'identità nazionale, della memoria condivisa. Per questo diventano importanti non solo fatti e personaggi da ricordare ma anche fatti e personaggi da dimenticare. La storia nazionale deve essere un'epopea, inevitabilmente intrisa di violenze e guerre, da ricordare e da dimenticare. Prospero cita Renan: “L'essenza di una nazione sta nel fatto che tutti i suoi individui condividano un patrimonio comune, ma anche nel fatto che tutti abbiano dimenticato molte altre cose (E.

Renan, *Che cos'è una nazione? E altri saggi*, a cura di S. Lanaro, Donzelli 1993)” (p.103).

Oggi nessuno fa ricerca storica a tali fini. C'è stata *l'Apologia della Storia* di Marc Bloch e la sua definizione di storia come “scienza degli uomini nel tempo”. L'intera umanità è tutta “fatti e personaggi nel tempo”, è oggetto di interesse dei ricercatori e studiosi di storia. In questo senso non vediamo certo una “crisi della storia”. La ricerca degli storici non è certo guidata dallo Stato. Piuttosto dalle commesse editoriali e dalle commissioni accademiche, forse. Ma il senso comune? Come e dove avviene la divulgazione storica? Come e dove avviene la selezione dal mare del passato della storia che si fa storiografia e memoria collettiva? Come e dove avviene l'uso e l'abuso pubblico della storia e della storiografia? E la scuola? Non ci sono più “programmi” statali da concludere entro il corso di studi. Allora, cosa “estrarre” dal mare della storia narrata? Come e cosa utilizzare dei fatti e personaggi storiografati, in maniera più o meno efficace, nei manuali scolastici per bambini, adolescenti e giovani? Come e per cosa costruire un curriculum di storia da insegnare? Siamo nelle mani dell'editoria scolastica? I criteri dell'insegnamento della storia e dell'educazione della memoria nella scuola sono stati affidati al singolo docente. Alla sua preparazione. A quella ricevuta prima dall'Università. E poi alla sua buona volontà. Di autoformazione all'insegnamento.

[TORNA ALL'INDICE](#)

Carlo Greppi, *La Storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, UTET, Milano, 2020

A cura di Enrica Dondero

Keywords: *fonti, emozioni, umanità, valori, passato/presente*



A cosa serve la storia? Dipende da come ce la raccontiamo e dall'uso che ne facciamo. Così risponde Carlo Greppi, storico e scrittore, nel suo libro “La storia ci salverà”. Un libro

difficile da catalogare fra i generi tradizionali; è lo stesso autore che, in un'intervista a *Miracolo Italiano* (RaiRadio 2), lo definisce “un ibrido, un mio piccolo manifesto”. Un discorso condotto con rigore metodologico unito alla passione per la storia come racconto, come interpretazione e come scelta di militanza culturale.

Un impegno etico, innanzitutto. “*Ricordo il momento in cui sentii nitidamente il bene e il male lottare dentro di me, stridere, avvinghiati*”. A partire dalla sua esperienza quotidiana, dai romanzi d'avventura come dalle serie tv, dalle narrazioni storiche e dai fumetti come dai saggi fondanti la disciplina, il giovane Carlo Greppi iniziava a costruire quei valori che avrebbe costantemente rinnovato per andare a definire le convinzioni dell'uomo e dello storico adulto: l'idea di “*un essere umano che combatte e che rischia la vita perché altri suoi simili siano liberi*” e sappiano scegliere la parte giusta.

Già dalle prime righe l'autore è presente in ogni pagina, con le sue emozioni, con gli

incontri con figure di intellettuali che diventano i suoi riferimenti culturali – fra tutti, lo scrittore spagnolo Jorge Semprun -, con la tensione a comprendere ciò che ci aiuta a comprendere. Il presente, innanzitutto: la storia come serbatoio di precedenti, fatta dalle donne e dagli uomini nel tempo, concepita come universale, in quanto riguarda tutti noi umani e insegna come siamo e in che modo siamo arrivati qui.

Nella sua “dichiarazione d'amore”, - così recita il sottotitolo - Greppi assume la storia come eterna lotta fra il bene e il male, fra valori e disvalori. Occuparsene significa innanzitutto “fare i conti con questo e dunque anche e soprattutto con se stessi, aggiornare continuamente il proprio universo valoriale e il proprio sistema operativo, non sedersi su comode immagini semplificate pur cercando sempre il nucleo etico delle questioni”. Ma la vita di tutti noi si sviluppa nella complessità di un sistema che pone limiti e vincoli alla nostra capacità di scelta. In quest'area esiste la “zona grigia” e appartiene all'esperienza delle nostre società: è una zona - Greppi riprende le parole di Primo Levi - “*dai contorni mal definiti, che insieme separa e congiunge i due campi dei padroni e dei servi. Possiede una struttura interna incredibilmente complicata, e alberga in sé quanto basta per confondere il nostro potere di giudicare*”. È il tema del rapporto con il potere: qui, dove le vittime possono diventare complici, il bene e il male convivono

a ricordarci che la vita quotidiana ci pone di fronte alla necessità di scegliere.

Proprio in quanto dotato di libero arbitrio, l'essere umano ha sempre fatto cose terribili e cose meravigliose. Per questa ragione, potrebbe essere utile rivolgere lo sguardo al passato per capire dove portano certe strade: perché non impariamo? La barbarie dei conquistadores che massacrarono i nativi americani ha preannunciato i comportamenti brutali che sarebbero andati via via esacerbandosi nelle strutture coloniali; Hitler ha guardato allo sterminio degli Armeni per avviare la catastrofe culminata ad Auschwitz. Tuttavia, mentre Eichman portava a termine il suo lavoro, a pochi chilometri di distanza altri decidevano di resistere. Un contrasto fra squarci di luce all'interno di storie di morte e di dolore; ma spesso è difficile percepirlo e rendersene conto e questo può accadere più facilmente *“quando la polvere della storia inizia a posarsi sui tempi a noi contemporanei”*.

Greppi ritrova quell'insaziabile bisogno di eroi, che da bambino lo aveva fatto appassionare a Robin Hood, nella tradizione degli oppressi e nelle persone scomode, che si muovono controcorrente, ma si impegnano in un destino collettivo: sono loro a definire la storicità dell'essere umano, nell'appartenenza attiva al mondo e nella volontà di trasformarlo.

Se il regime di storicità corrisponde al modo in cui una società tratta il proprio passato e ne parla, come ci racconteremo noi la storia, quella alle nostre spalle e quella che stiamo costruendo? Dopo aver ripetutamente richiamato la lezione delle *Annales* sull'uso delle fonti e dichiarato l'inscindibilità delle operazioni di narrazione e di controllo/aggiornamento costante delle stesse, Greppi riprende il tema delle emozioni, che percorre costantemente il rapporto con il tempo trascorso. Non ha senso contrapporre la

partecipazione emotiva alla ricostruzione scientifica di un evento, in quanto l'emozione non è suscitata dall'enfasi o dal pathos insiti nel linguaggio, ma scaturisce dalla nostra tensione verso la verità. D'altra parte la storia – prosegue l'autore – anche se viene spesso percepita come una disciplina polverosa e zeppa di date da memorizzare, in realtà è una narrazione, e dunque ha sempre a che vedere con le emozioni. Un po' provocatoriamente, per confermare questo principio, non usa neppure una data nel suo libro.

Uno dei temi cruciali nel volume è quello della responsabilità che lo storico ha nel consegnare un'immagine di altri che prima di noi hanno vissuto il nostro mondo, ben sapendo che potrà influenzare la vita collettiva. A tal proposito affiorano dalle pagine nodi controversi. *“Il modo in cui raccontiamo il passato – si legge – è sempre, anche indipendentemente dalle nostre intenzioni, un suo 'uso' pubblico”*. L'esercizio storiografico e il giudizio sull'esistente sono aspetti inscindibili, perché la storia non è una semplice descrizione di eventi e di processi, ma è un'inchiesta, il tentativo mai concluso di osservare la realtà attraverso le tracce che sono giunte fino a noi e che sono in continuo aggiornamento e mutamento, poiché nuove ricerche modificano costantemente le narrazioni consolidate. Ciò che vediamo quando ci guardiamo indietro, insomma, discende essenzialmente dalle nostre conoscenze e dal nostro immaginario: *“Sono le fonti e le narrazioni, legate indissolubilmente, a produrre l'immagine che abbiamo del nostro passato”*. Alla questione Greppi dedica ampio spazio e ribadisce l'idea di una storia non oggettiva. Dal segmento che si sceglie di indagare all'individuazione delle fonti che si decide di interrogare, fino all'interpretazione che di queste ultime si dà, lo storico, anche se animato da spirito critico,

è pur sempre portatore di una visione di parte. Di conseguenza, credere a eventi esistenti oggettivamente e non derivanti dalla mediazione di uno storico costituisce un ingenuo quanto pericoloso errore che preclude la via alla comprensione e, di conseguenza, alla possibilità di essere cittadini: il nostro agire – lottare, star fermi, pensare – dipende in gran parte, se non esclusivamente, dalla comprensione di quanto è accaduto. *“Per agire ragionevolmente, non occorre prima comprendere?”* chiedeva Bloch all’inizio della sua *Apologia della storia*, scritta in piena seconda guerra mondiale, prima di morire: *“Ogni volta che le nostre tristi società, in perpetua crisi di sviluppo, prendono a dubitare di se stesse, paiono domandarsi se abbiano avuto ragione di interrogare il loro passato, o se l’abbiano interrogato bene”*.

Quel “noi”, che l'autore richiama costantemente, conserva il senso dell'essere parte di un gruppo che si racconta, che ricostruisce il rapporto con il proprio passato, il modo di riviverlo e di rappresentarlo: *“Occuparsi di storia, sempre per come la vedo io, vuol dire dare un significato profondo, di riflesso alle nostre azioni e alle nostre inazioni di oggi”*.

La dichiarazione d'amore – come recita il sottotitolo – si conferma nelle ultime pagine, quando l'autore invita a non temere la storia, ma a impugnare saldamente i suoi insegnamenti, per essere la voce che grida, controcorrente, che sa mettersi di traverso: *“Una voce giusta, reattiva, autocritica, universale, una voce che sappia essere meravigliosa. Solo così, credo, la storia ci salverà – anche da noi stessi”*.

Il libro di Greppi è uno strumento di riflessione, puntuale anche nel riconoscere i luoghi comuni che albergano nel discorso pubblico: la storia, con alcune eccezioni, hanno continuato a scriverla i potenti; la storia

non si ripete; non è una cosa positiva di per sé; l'oggettività non esiste: la narrazione è sempre scritta da qualcuno condizionato dalla sua vita, dal suo gruppo sociale, dai suoi tempi ed è fondamentale che chi la racconta sia onesto intellettualmente. Il compito dello storico consiste proprio in questo: mostrare cosa è la storia, aggiornarla sempre, in modo che la si possa definire una scienza, dichiarando da dove ha preso le informazioni.

L'autore, mettendosi costantemente in gioco in prima persona, vuole sfatare il pregiudizio di una disciplina intesa come passatempo per eruditi, repertorio di aneddoti per specialisti, sequenza di nozioni e fatti di difficile comprensione; la storia è dappertutto intorno a noi e muove ogni persona: un bene al quale tutti hanno diritto di accesso, dal momento che il suo discorso riguarda valori universali, la dignità dell'uomo, le categorie morali di bene e di male, il libero arbitrio.

Greppi sa parlare ai giovani, si rivolge con un linguaggio anche per loro comprensibile e con riferimenti culturali a un apparato dell'immaginario che, benché familiare, è esso stesso fonte primaria per comprendere un'epoca. E li coinvolge, rinviando la loro riflessione all'essenza stessa della persona, li interroga direttamente: cosa farai quando la storia busserà alla tua porta? Sarai uno spettatore, uno che lascia che le cose avvengano, accontentandoti di confortevoli interpretazioni della realtà, o riuscirai a pensarti come essere storico, coerente nelle battaglie che vuoi combattere?

Il suo libro può costituire un'opportunità di crescita umana e intellettuale, per diventare persone presenti a se stesse e al mondo, capaci di dare un significato profondo alle proprie azioni.

[TORNA ALL'INDICE](#)

Serge Gruzinski, *La macchina del tempo. Quando l'Europa ha iniziato a scrivere la storia del mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018

A cura di Giulio Ghidotti

Keywords: *storia della medicina, epidemia, pandemia, virus, guerra, censura*



“Papà, la storia a cosa serve?”

La domanda, l’incipit di “L’apologia della storia”, che un’ottantina di anni fa, un ragazzo molto vicino a Marc Bloch poneva a suo padre, uno storico, non può non continuare a risuonare, anche oggi in chi parla e scrive di storia, nel permanere del contagio pandemico da Covid-19.

In un’epoca in cui un virus invisibile - comparso a quanto dicono all’improvviso in un remoto villaggio della Cina - ha provocato una catastrofe planetaria dalle proporzioni incalcolabili, il cui significato trascende l’ambito sanitario.

“Certo di pandemie nella storia ce ne sono state molte. E, certo l’unificazione batterica del globo si è realizzata con la conquista delle Americhe, ma la radicale novità del Covid-19 sta nel fatto che è all’origine di una megacrisi, composta dall’insieme di crisi politiche, economiche, sociali, ecologiche, nazionali e planetarie, che si sovrappongono le une alle altre, e hanno componenti, interazioni e indeterminazioni molteplici e interconnesse, in una parola complesse, nel senso originale del

termine complexus, cioè tenuto insieme”. (E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, 2020, pag.23).

“La crisi generale ... va vista anche come un sintomo virulento di una crisi più profonda del grande paradigma dell’Occidente diventato mondiale, quello della modernità, nato nel XVI secolo europeo – la nozione di paradigma indica infatti un principio di organizzazione del pensiero, dell’azione, della società, in breve di tutti gli ambiti dell’umano” (*ibidem*, pag. 24).

Le pagine di Morin pubblicate a fine 2020 mi hanno riportato al novembre di due anni prima quando ho avuto la fortuna di conoscere Serge Gruzinski, nell’ambito di BOOKCITY Milano, durante la presentazione de “*La macchina del tempo. Quando l’Europa ha iniziato a scrivere la storia del mondo*”, opera tradotta e curata magistralmente da Maria Matilde Benzoni per Raffaello Cortina editore, pag. VII – 319. Lo storico francese pur essendo direttore presso l’“*École des Hautes Études en sciences sociales*” fin dal 1993 e pur avendo prodotto una copiosa messe di studi e volumi sui problemi legati alla conquista europea dell’America è uno degli studiosi francesi ancora poco noti da noi, così come lo era stato

per me prima di tale occasione, salvo rendermi conto, poi, di aver usato per la didattica dei quadri di civiltà il suo *“Gli Aztechi. Il tragico destino di un popolo”*, pubblicato congiuntamente nel 1994 da *“L’Unità”* ed Electa.

Il paradigma cui si riferisce Morin è quello che ha visto la *“storia all’europea”* come uno dei fattori primari della affermazione occidentale insieme alle armi, all’acciaio, e alle malattie trasmesse dagli invasori europei. Paradigma e ruolo della storia che negli ultimi decenni sono stati, però, messi in stato di fibrillazione permanente da processi storici che hanno mutato gran parte dei nostri assodati orizzonti di riferimento: lo sgretolamento della supremazia dell’Occidente con il ritorno della Cina ed il risveglio dei mondi islamici; la ridefinizione della composizione delle popolazioni europee; la globalizzazione e la rivoluzione digitale, per dirne alcuni.

La consapevolezza e la presa in carico di queste e di altre criticità – dalla *“tirannia dell’istante alla labilità delle memorie”* ben precedenti l’irruzione del Covid-19, nemesi storica la sua provenienza geografica? – sono per l’appunto all’origine dell’ultima pubblicazione di Serge Gruzinski in edizione italiana.

In gioco è il senso della *“storia all’europea”* come fattore plurisecolare *“della graduale codificazione di un eurocentrismo che continua per molti versi, ora apertamente, ora surrettiziamente e nelle sembianze del suo contrario, a condizionare le prospettive della ricerca storica e della didattica della storia”*. (M.M. Benzoni, Introduzione all’edizione italiana, op. cit. pag. XI)

Per dirla direttamente con Gruzinski:

“L’Occidente è riuscito ad imporre al resto del mondo il suo modo di costruire il passato e scrivere la Storia. La storicizzazione del globo

sembra pertanto essere giunta al proprio limite e in questo risiederebbe, paradossalmente, il prezzo del suo successo.

Simile saturazione sfocerà in quello che lo storico Francois Hartog definisce un nuovo regime di storicità oppure, senza rendercene conto, stiamo assistendo alla conclusione di un’epoca? Insomma, ci troviamo di fronte al coronamento di cinque secoli di storicizzazione del mondo oppure al cospetto dell’esaurimento di un processo avviato a partire dall’Europa occidentale, imposto attraverso i suoi missionari e imperi coloniali, e poi orchestrato dai suoi pensatori e dotti?” (op.cit. pag. 9)

Lo storico francese per prendere le misure dell’impasse della storicizzazione occidentale – un processo che ha fabbricato e imposto il tempo storico quale strumento socio-cognitivo universale alle altre società del pianeta -ritorna al suo inizio, interrogandosi sulla genesi di tale processo e rivisitando i mondi amerindi e dei *“Conquistadores”*, non sul piano teoretico ma con la ricerca sul campo supportata dall’impiego di una polifonia di fonti dirette che lo spinge al continuo interrogarsi sul significato ultimo del suo lavoro di storico.

Un interrogativo vissuto in modo tanto radicale da portarlo in un certo qual modo ad identificarsi con *“El entenado”* del romanzo dello scrittore argentino Juan José Saer, *“L’arcano”* nella traduzione in italiano nel 2015 presso La Nuova Frontiera. Il protagonista di Saer è *“El entenado”*, il figliastro, un giovane mozzo che ha vissuto per dieci anni come prigioniero di un gruppo di amerindi per poi tornare in Spagna, da loro volutamente tenuto in vita, unico superstite di una pattuglia di *“conquistadores”*, gli altri tutti sacrificati in rituali di *“cannibalizzazione”*. Gli amerindi lo avevano infatti scelto per divenire

il loro unico testimone - uno specchio di loro e del loro universo che sentivano svuotarsi di senso di fronte “alla cosa senza nome” introdotta dai nuovi arrivati -, imprimendo le loro tracce nel suo sguardo e occupando, invincibili, la sua memoria, spingendolo alla fine della sua vita a scrivere sulla sua relazione con quei nativi.

“Non diversamente dal personaggio del romanzo di Saer anch’io mi ostino a riesaminare le stesse fonti, gli stessi amerindi, gli stessi secoli. Ma perché mai cercare di cogliere ciò che, a causa della distanza, dell’epoca, delle situazioni, risulta radicalmente distinto dal mondo in cui sono nato? Da oltre quarant’anni mi confronto con simili interrogativi, sforzandomi di ricostruire universi che non esistono più, e che forse non sono mai esistiti salvo che nella mia immaginazione di storico: indiani del Messico, europei provenienti dalla penisola iberica e da una cristianità imperiale, e con costoro tutti gli esseri nati dai loro scontri e dai loro intrecci”. (op.cit. pag. 4)

“Sono anni che rincorro tale innominato, l’entità senza nome che definisco “occidentalizzazione” o “globalizzazione”, nella convinzione che essa non si riduca alla conquista religiosa, alla colonizzazione o allo sfruttamento delle ricchezze materiali. Tentare di rivelarne i contenuti significa interrogarsi tanto sul modo in cui siamo diventati occidentali quanto in merito alle resistenze scatenate da un’egemonia che la mondializzazione ha reso planetaria”. (op.cit. pag. 7)

Nel sottotitolo del volume - «Quando l'Europa ha iniziato a scrivere la storia del mondo» - è richiamata la tesi di Gruzinski secondo cui è la conquista spagnola

dell'America iberica a segnare l’avvio di quella «storia globale» che viene generalmente fatto risalire al XIX secolo. Al contrario, per lo storico francese il processo di «globalizzazione della Storia» si sarebbe messo in moto già all'inizio del XVI secolo, quando i “*Conquistadores*”, dando inizio alla colonizzazione, introdussero in quei territori, a cominciare dalla Valle del Messico, la caratteristica «modalità europea di scrivere la storia», sia per inserire quelle società “altre” nella storia della salvezza cristiana, sia per l’esigenza ben più materiale di conoscere e di ricondurre quelle alterità all’interno di parametri consueti al fine di organizzarne al meglio lo sfruttamento.

Una modalità di scrittura della storia della conquista e della colonizzazione che viene associato da Gruzinski all’immagine della «macchina del tempo», cioè a uno strumento con la “capacità di “catturare” e manipolare le memorie indigene, di assemblarne e riplasmarne le distinte temporalità, di estrarne sapientemente alcuni “frammenti” innestandoli all’interno di periodizzazioni che scandiscono il passato amerindio secondo una progressione lineare a esso estraneo. Insomma, di trasformarsi per questa via in una nuova griglia di riferimento, destinata a condizionare la percezione del tempo trascorso e l’attitudine verso il presente da parte di una nascente società coloniale dal profilo schiettamente multi-etnico”. (M.M. Benzoni, Introduzione all’edizione italiana, (op. cit. pag. XIII).

L’inaugurazione di questa macchina del tempo è attribuibile proprio a Cortés che, in una delle relazioni indirizzate all’imperatore Carlo V, riferendo del suo primo incontro con Moctezuma, l’8 novembre 1519, presentò il passato degli Aztechi come una narrazione mitologica dalle origini in chiave di legittimazione della presenza spagnola:

relazione, insomma da considerare come l'atto che avrebbe gettato «*le basi di una storia preispanica inserita nella prospettiva dell'invasione europea*» legittimando lo sviluppo di una storiografia che da eurocentrica sarebbe diventata a partire da quel “laboratorio centroamericano”, “occidentale” tout court.

«*Nel XVI secolo la colonizzazione spagnola ha imposto l'idea del tempo storico e ha cercato di dotare le altre aree del mondo di passati intellegibili per gli europei. Tutte le colonizzazioni che sono seguite — olandese, britannica, francese — hanno fatto lo stesso, rafforzando e pianificando l'occidentalizzazione del mondo. I Paesi colonizzati hanno dovuto gli uni dopo gli altri adottare la maniera europea di scrivere la storia, in particolare la storia nazionale, tanto che quelli che si sono difesi dall'Occidente del tutto (il Giappone) o in parte (la Cina) hanno adottato loro stessi questa pratica, perché questa nuova forma di storia sembrò loro uno strumento imprescindibile della modernità, così come lo furono l'industrializzazione o il telegrafo*».

(in *La storia globale nacque in Mexico* Intervista a S. Gruzinski di M. Valente, Corriere della sera 11.11.18)

Attraverso il ricorso a materiali poco conosciuti - codici pittorici coloniali, testi aztechi e spagnoli d'epoca, opere di una storiografia «meticciasca» rimaste in ombra -, Gruzinski riprende la vicenda della conquista e della colonizzazione dell'America latina assegnando un ruolo essenziale nel loro successo alla colonizzazione dell'immaginario amerindio, una dinamica inserita in una visione lunga dei processi e dei casi storici considerati nella loro interconnessione su scala planetaria: dalla complessa rivoluzione storiografica

umanistica italiana agli insuccessi lusitani nel subcontinente indiano e in Cina; dall'adeguamento del modello iberico da parte olandese, francese e britannica nei loro domini d'oltremare al fine di “catturare le memorie” indigene, alla tarda assunzione della “storia all'europea” come fattore di modernità da parte del Giappone a partire dalla seconda metà del XVII secolo e, un secolo dopo circa, dalla Cina.

Viene sottolineata altresì la centralità del XVI secolo nell'avvio del processo di globalizzazione e l'importanza strategica della scrittura della storia da parte iberica, focalizzando in particolare il periodo che, dall'incontro tra Cortés con Moctezuma, si concluderà nel 1572 con l'ordine emanato da Filippo II di sequestrare ogni documento relativo ai popoli amerindi che non fosse passato al vaglio della Corte spagnola. Così, da quel momento la storia raccontata sarà quella degli storici ufficiali della monarchia ispanica e ogni storia altra sarà censurata e repressa nel nome della “ragion di stato”, a cominciare dalla “*Brevisima relacion*” di Las Casas e dalle altre storie dei protagonisti di quella stagione, in gran parte religiosi impegnati a conoscere le società amerindie, a studiarne le culture e a impararne le lingue per convertirle e inserirle nel piano della salvezza cristiana. Sorte comune, censura e repressione, che sarebbe toccata anche ad una relazione sulla civiltà precolombiana di Texcoco, in Messico, opera del meticcio di nobile origine Juan Batista Pomar che, in bilico tra due mondi, viene considerata uno dei tentativi dei colonizzati, di lasciare traccia di universo in via di dispersione, attraverso l'impiego della “macchina del tempo” degli invasori.

E proprio in questo consiste un'altra peculiarità del lavoro di Gruzinski, cioè nel superare l'interpretazione della conquista iberica del Mexico e della sua storicizzazione

secondo l'ottica binaria di vincitori/vinti, strutturandone viceversa una più complessa e convincente mediante l'impiego di una concettualizzazione meno semplificatoria delle identità e dei ruoli dei soggetti in interazione su di una scena arricchita di presenze plurime. Una scena, quella della *Nueva España*, che lungi da rappresentare solo una periferia europea, si andrà componendo in quei pochi decenni in un reale "mondo nuovo", originale nella sua multietnicità, sempre più crocevia della prima mondializzazione con l'attivazione già nel 1565 del collegamento annuale Acapulco-Manila e ritorno, il cosiddetto "*Galeon de Manila*", attivo da allora fino all'inizio del XIX secolo.

«Quando gli spagnoli si sono messi a scrivere la storia degli indiani delle Americhe, dunque a costruire il loro passato in funzione delle preoccupazioni e delle norme/categorie europee, hanno reso più profonda l'impresa della colonizzazione. Hanno immerso le memorie indigene in una forma che le lettere europee chiamano storia e che è il prodotto di una concezione del mondo inventata dai Greci, arricchita nel Medioevo e rilanciata dall'Italia del Rinascimento. Ma queste memorie indigene non sono rimaste passive, come ho dimostrato nel mio ultimo libro».

«Le reazioni delle società amerindiane sono estremamente diverse, e dipendono dal loro grado di organizzazione e soprattutto dall'origine sociale: le élites autoctone che scelsero la via dell'occidentalizzazione e della collaborazione hanno un destino molto diverso da quello delle masse decimate dalle malattie». (in *la storia globale nacque in Mexico*. Intervista a S. Gruzinski di M. Valente, Corriere della sera 11.11.18)

Infatti quelli studiati da Gruzinski non sono solo il francescano Toribio de Benavente, soprannominato dagli indigeni messicani Motolinia (il povero, l'afflitto, in lingua nahuatl come egli stesso volle chiamarsi), uno dei primi 12 missionari inviati nel 1524 come novelli apostoli al di là dell'Atlantico, autore di una "*Historia de los indios de la nueva España*" o il domenicano Bartolomé de Las Casas, coraggioso difensore dei nativi contro il brutale sfruttamento degli "*Encomenderos*", con la "*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*", pubblicata a Siviglia nel 1552 per esortare il re di Spagna a mettere fine a quegli intollerabili abusi. Il primo teso a storicizzare l'universo umano preispanico spinto da una paradossale curiosità per tutto ciò che la stessa predicazione del cristianesimo veniva distruggendo e anzi insegnava o imponeva ai nativi di detestare, il secondo a ragionare in termini di storia globale scorgendo nelle terre al di là dell'Atlantico non solo un'appendice degli immensi domini di Carlo V, non solo una *Nueva España*, ma un pezzo del mondo – l'altra metà del mondo – che veniva adesso a integrarsi nella biblica tripartizione di Europa, Africa e Asia.

In effetti gran parte della ricerca di Gruzinski si concentra e valorizza alcuni frammenti del passato di quella terra, l'Anahuac dei nativi, un qualcosa - sia pure nascosto, distorto o camuffato, del succedersi dei popoli che vi si erano insediati, dei loro dei, dei loro re, delle loro dinastie, delle loro città rimaste ai discendenti dei sudditi di Moctezuma - capace di riaffiorare nelle immagini pittografiche di straordinari manoscritti, nei questionari dei governatori spagnoli, nelle storie scritte da meticci come Juan Bautista Pomar, nei ricordi registrati da Motolinia, e, una generazione più tardi, da un altro grande francescano, Bernardino de

Sahagún, infaticabile raccoglitore di notizie su pratiche sociali, culti, miti, leggende, saperi e memorie storiche degli indios messicani, compendiate in una monumentale *“Historia general de las cosas de Nueva España”* (originariamente scritta in nahuatl) e destinata tuttavia a restare inedita.

Approcci e sensibilità cristiane che tuttavia non avrebbero mutato né la cultura storica dei religiosi europei, né la sostanza e neppure il significato di una colonizzazione dell’immaginario dei nativi tanto violenta e annichilente quanto quella militare, politica e territoriale dei *“Conquistadores”* come puntualizza in più passaggi Gruzinski.

L’assunzione della prospettiva della lunga durata e di uno sguardo planetario per cogliere e interpretare le relazioni storiche dei fenomeni tematizzati, sono le opzioni che permettono allo storico di focalizzare l’avvento della globalizzazione iberica prima, e occidentale poi, attraverso una storia concepita e scritta secondo una logica non eurocentrica, proponendoci gli esiti del suo lavoro in un libro di storia tanto complesso quanto intrigante, un’opera dalle radici che, ciò nonostante, affondano saldamente nella cultura storica europea. Infatti nel ricco e composito profilo intellettuale e nella ampiezza delle esperienze di Serge Gruzinski, studioso cosmopolita tra Francia, Italia, Spagna, Messico, Brasile, si riconoscono molti elementi di una profonda e ricca formazione culturale europea che si riverberano anche in questo libro.

Se alcune passaggi di scavo sulle fonti sono pagine di vera e propria “microstoria”, assonanze ed echi blochiani sono evidenti fin dal titolo che con l’immagine della “Macchina del tempo” sembra rimandare ad uno strumento proprio del “mestiere dello storico” secondo l’immagine coniata dal fondatore de Les Annales.

Ma è tutto il tono generale e la coloritura complessiva del libro di Gruzinski che ci rimanda all’autore de *“L’apologia della storia”*.

Nell’attuale “crisi della storia” che, come si è visto, è per più di un osservatore al tempo stesso crisi di paradigmi epistemologici e appannamento della funzione sociale della disciplina, una crisi sotto certi aspetti per la storia anche più insidiosa di quella che Bloch aveva vissuto, Gruzinski, come lui, si dimostra con questa pubblicazione tutt’altro che rassegnato a vedere il proprio impegno e la propria cultura di storico europeo soccombere alle dinamiche storiche che l’attualità propone.

E noi lettori ci troviamo così di fronte ad un straordinario esempio del valore sia di una ricerca storica calata nell’immediatezza dei processi storici, sia di una scrittura guidata dall’urgenza di chiarirne il significato attraverso un’indagine appassionata e rigorosa condotta con gli strumenti della critica storica all’attualità e al passato della cultura europea, proprio la cultura in cui quegli strumenti si sono formati.

Quella di Gruzinski, quindi, non è la prova di una stanca erudizione specialistica o il frutto di un mero esercizio accademico bensì una straordinaria testimonianza di impegno civile e intellettuale all’altezza del nostro tempo, una valenza che si ritrova nella conclusione alta e vibrante del suo lavoro.

“Nel corso dei secoli, le élite europee sono dunque pervenute a costruire il loro bastione eurocentrico esotizzando ed esorcizzando il resto del mondo che stavano invadendo. E le reazioni nazionali suscitate da tale colonizzazione non fanno che confermare l’universalizzazione di tale processo. Oggi la storia globale – sostanzialmente una Global History in versione nordamericana - riprende tale compito storicizzando quanto i

nazionalismi e gli etnocentrismi hanno ignorato, lasciato cadere o rifiutato di affrontare.

Come reagire di fronte a questa riuscita colonizzazione delle memorie? Rigettarla radicalmente come si rigetterebbe l'occidentalizzazione e la mondializzazione, senza rendersi conto che essa è inestricabilmente associata alla nostra visione del mondo? Il fatto che i nostri valori non siano necessariamente universali, e che siano stati imposti con la violenza, non esclude che essi possano contribuire ad allontanare da un mondo globalizzato i mostri che lo minacciano. La storia "all'europea" ha ancora delle cose da dire, a condizione di rivisitarla e di valutarne i limiti: simile operazione presuppone una riconsiderazione critica delle origini della sua diffusione planetaria, dei suoi legami con tutte le forme di colonizzazione, il che è quanto si è accinti a effettuare. Tale storia – Las Casas, Motolinia, Pomar ce lo hanno dimostrato – si caratterizza altresì per un'apertura e un potenziale corrosivo di cui abbiamo più che mai bisogno". (op.cit. pag. 299)

In altre parole non è possibile cancellare il fenomeno della storicizzazione europea del mondo o sminuirne l'importanza. Il rischio sarebbe quello che mettendo da parte anche il potenziale di capacità critica che la "storia all'europea" ha dimostrato di poter offrire, si finisca per lasciar campo libero a nuove narrazioni che nel nome di una storia mondializzata impongano le versioni dei potenti o dei rinnovati nazionalismi di oggi.

Un rischio e una minaccia tanto più reali e pericolosi proprio nel contesto delle asfittiche politiche europee per la storia e per il suo insegnamento.

"Abbiamo ancora bisogno della Storia?" la domanda va ben al di là degli ambiti accademici. Immaginare - ... - quale sarebbe una storia globale che possa avere senso nelle nostre scuole medie e superiori impone più di un restauro della facciata, più di un semplice allargamento dei nostri orizzonti o una riconnessione delle diverse parti del mondo. A rendersi necessaria è una riconsiderazione su ciò che confina lo storico europeo e i suoi lettori nell'ambito di un patrimonio di cui essi non hanno spesso coscienza e che li rende passivi di fronte agli attacchi di una tecnocrazia europea che intende 'ridurre' (nell'accezione forte, spagnola e coloniale di 'reducir') la ricerca e l'innovazione ai propri standard". (op.cit. pag. 299)

«Il legislatore non deve occuparsi del contenuto della memoria storica. D'altra parte, i programmi scolastici devono fornire con urgenza alle nuove generazioni degli strumenti adatti ad affrontare le trasformazioni di un mondo globalizzato. Bussole indispensabili per navigare nello spazio che si confonde sempre più con il mondo, mentre il culto della storia nazionale e quello della storia locale sono divenuti obsoleti. I nostri programmi di storia devono insegnare a mettere in relazione il locale con la regione, la regione con la nazione, la nazione con l'Europa e le altre aree del mondo. È in questa prospettiva che si potrà scrivere una storia europea che non sia solo una collezione o giustapposizione di saggi l'uno sull'altro». (in La storia globale nacque in Mexico Intervista a S. Gruzinski di M. Valente, Corriere della sera 11.11.18)

Le classi scolastiche di oggi e il nostro vissuto quotidiano sono costituiti da relazioni con una varietà di culture umane gran parte delle quali entrarono a comporre il

caledoscopio della storia umana a partire dagli scontri/incontri con quella degli Europei nel corso del XVI secolo. Gruzinski ci propone di interagire con queste nuove realtà con una rappresentazione più aperta e interconnessa dei mondi del passato che apra ad una immaginazione altrettanto aperta del futuro.

Una rappresentazione intrecciata e inclusiva in cui trovino spazi di interazione anche voci “altre e diverse”, recuperate e valorizzate da una storia “meticciosa”, locale e globale a un tempo, “una storia più ampia e più umana” come nella dedica a Lucien Febvre dell’ “Apologia della storia”, e come quella praticata e proposta dallo storico francese che, emancipando i nativi dalla consueta rappresentazione in termini esclusivamente di vinti, in questa dimensione recupera il senso più alto del suo “mestiere”.

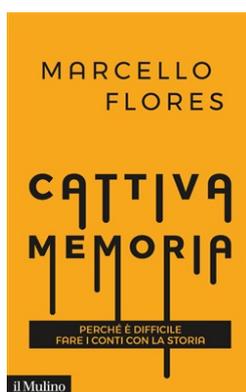
“Le imprese di Motolinia, Las Casas o Pomar, i loro traguardi e i loro passi falsi, mantengono tutto il loro significato al giorno d’oggi. Ciascuno con le proprie specificità – Motolinia nel lungo confronto con i suoi interlocutori indigeni, Las Casas prefigurando la storia globale di una parte del mondo, il meticcio Pomar inventando la storia locale nell’inedita cornice della mondializzazione iberica – ha risposto al desiderio degli amerindi di El Entenado: “Desideravano che del loro passaggio attraverso quel miraggio materiale restasse un testimone, un sopravvissuto che li raccontasse al mondo”. A tali testimonianze che ci aiutano oggi a ripensare il mestiere dello storico, ho voluto aggiungere la mia. Si tratta della terza ragione di questo libro, per me la più importante”. (op.cit. pag. 300).

[TORNA ALL’INDICE](#)

Marcello Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Il Mulino, Bologna, 2020

A cura di Ernesto Perillo

Keywords: *cultura storica, memoria, politiche della memoria, storia*



Nello spazio culturale e politico della società contemporanea, il ruolo della memoria è progressivamente cresciuto con una accelerazione negli ultimi trent'anni: una memoria bulimica e pervasiva che ha sgretolato la posizione

egemonica della storia sul passato.

Il saggio di Marcello Flores ricostruisce tappe e modalità del processo che ha portato all'affermazione della memoria, interrogandosi sulle ragioni, le responsabilità (anche della storia e degli storici), le possibili alternative.

Alla fine degli anni '70 si inaugura quella che la storica francese Anne Wieviorka vent'anni dopo definirà *l'Era del Testimone* (1998), una epoca in cui la voce delle vittime

(non solo della Shoah, ma dei maggiori crimini contro l'umanità del secolo scorso) si confermerà sempre più come vero, autentico e attendibile strumento di accesso al passato, alle esperienze vissute con tutto il loro carico di emozioni, sofferenze, speranze e disperazioni.

Sono poi gli avvenimenti degli anni '90 (conclusione della guerra fredda e crollo del comunismo sovietico, diffusa transizione alle democrazie nelle repubbliche dell'Est Europa e in America latina con la fine delle dittature militari, vittoria in Sud Africa di Nelson Mandela e istituzione dopo l'apartheid della Commissione per la Verità e la Riconciliazione, tribunale straordinario per la raccolta delle testimonianze delle vittime e dei perpetratori dei crimini commessi da entrambe le parti durante il regime) a dare un altro decisivo impulso alla memoria e alle voci dei testimoni. Le numerose "leggi di memoria" con cui si inaugura il nuovo millennio¹

¹ Per riferirsi solo al livello nazionale: LEGGE 20 luglio 2000, n. 211 Istituzione del "Giorno della Memoria" in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti; LEGGE 31 luglio 2002, n. 186 Istituzione della "Giornata della memoria dei marinai scomparsi in mare"; LEGGE 30 marzo 2004, n. 92 Istituzione del «Giorno del ricordo» in memoria delle vittime delle foibe, dell'esodo giuliano-dalmata, delle vicende del confine orientale e concessione di un riconoscimento ai

congiunti degli infoibati; LEGGE 15 aprile 2005, n. 61 Istituzione del «Giorno della libertà» in data 9 novembre in ricordo dell'abbattimento del muro di Berlino; LEGGE 4 maggio 2007, n. 56 Istituzione del «Giorno della memoria» dedicato alle vittime del terrorismo e delle stragi di tale matrice; LEGGE 12 novembre 2009, n. 162 Istituzione della «Giornata del ricordo dei Caduti militari e civili nelle missioni internazionali per la pace»; LEGGE 14 giugno 2011, n. 101 Istituzione della Giornata nazionale in memoria

arricchiranno di ulteriori contenuti la memoria pubblica che si vuole condivisa e il suo ruolo di collante dell'identità collettiva di una comunità.

La crisi delle ideologie e delle grandi narrazioni, il moltiplicarsi di soggetti che producono racconti e memorie (dai singoli testimoni, ai politici, agli artisti, agli scrittori, ai produttori di film, di siti web, di musei...), l'appiattimento sul tempo presente che caratterizza l'attuale regime di storicità sono tutti elementi che hanno concorso a determinare la fine del monopolio degli storici nella trasmissione del passato e il ribaltamento tra memoria e storia. Una memoria collettiva costruita dall'alto verso il basso attraverso molteplici strumenti, che si impone come dovere di ricordare e rischia inevitabilmente la sacralizzazione o all'opposto la banalizzazione del passato.

L'accelerazione della presenza della memoria che si verifica negli anni '90 è legata alla riscoperta della Shoah: la progressiva distanza temporale da quell'evento ne aumenta la presenza e il peso, fino alla istituzione del giorno della memoria agli inizi del terzo millennio. La lettura del genocidio ebraico come evento periodizzante l'intero Novecento, che andava riletto a partire dalla frattura di civiltà rappresentata dallo sterminio degli ebrei, aveva dato alla Shoah una nuova rilevanza nel campo della riflessione storica e filosofica. Ad essa si affiancava una nuova ondata di memorialistica ebraica che nel suo insieme, in quanto memoria collettiva, non aveva solo la dimensione della testimonianza

personale e del racconto emotivo, ma era diventata un importante strumento di comprensione e di analisi della Shoah stessa. Ma non solo: la riscoperta della memoria della Shoah ha trascinato anche quella di altri genocidi, come il genocidio degli armeni (1915-16) rifiutato per molto tempo e ancora oggi negato dai governanti turchi.

Alla voce delle vittime armene si sono poi aggiunte quelle cambogiane, ruandesi, bosniache e da ultimo quelle del genocidio degli yazidi (una comunità all'interno della etnia curda, nel nord dell'Iraq).

Altro tema al centro della battaglia delle memorie è il comunismo a cui fa riferimento la recente risoluzione del Parlamento Europeo (19 settembre 2019) che “condanna con la massima fermezza gli atti di aggressione, i crimini contro l'umanità e le massicce violazioni dei diritti umani perpetrate dal regime nazista, da quello comunista e da altri regimi totalitari”.

Flores evidenzia come quel documento abbia riaperto un conflitto di memorie e di identità (di generazioni di comunisti o di ex comunisti) che hanno costruito un'immagine semplificata e parziale di quella esperienza, nell'omissione dei milioni di vittime dei gulag, delle deportazioni delle minoranze etniche, della soppressione fisica delle opposizioni. Una memoria che non ha saputo fare i conti con i risultati della ricerca storiografica degli ultimi vent'anni sui regimi comunisti a partire dalla Russia sovietica e che ancora oggi è alla base delle rappresentazioni pubbliche del

delle vittime dei disastri ambientali e industriali causati dall'incuria dell'uomo; LEGGE 21 marzo 2016, n. 45 Istituzione della Giornata nazionale in memoria delle vittime dell'immigrazione; LEGGE 25 gennaio 2017, n. 9 Istituzione della giornata nazionale delle vittime civili delle guerre e dei conflitti nel mondo; LEGGE 8 marzo

2017, n. 20 Istituzione della «Giornata nazionale della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime delle mafie»; LEGGE 20 dicembre 2017, n. 212. Istituzione della Giornata in memoria dei Giusti dell'umanità.

passato nella Russia di Putin e negli altri paesi dell'Europa orientale.

Anche il fascismo ha visto stagioni diverse nel rapporto tra memoria e storia, fin dagli anni subito dopo la Liberazione. L'autore ripercorre le polemiche attorno alla interpretazione del regime di "una democrazia autoritaria di massa" proposta da Renzo De Felice, e poi quelle sulla crisi del paradigma antifascista degli anni '80, per arrivare agli anni '90, decennio nel quale, durante i governi presieduti da Silvio Berlusconi, la memoria riprende il campo sulla storia e molti luoghi comuni sul fascismo "che ha fatto anche cose buone" diventano patrimonio dell'italiano medio. Da ultimo, l'uso del fascismo come categoria per leggere il "regime" di Berlusconi e la politica di Matteo Salvini, ministro dell'Interno del governo Conte, si basa sulla perdita di spessore storico del Ventennio mussoliniano, all'interno di un dibattito dai toni prevalentemente etico-politici e di scontro ideologico.

L'analisi di Flores prosegue esaminando le guerre della memoria nel mondo, coinvolto in un processo di globalizzazione che ha favorito il riemergere di conflitti attorno alle storie e alle ricostruzioni del passato degne di essere ricordate come narrazioni condivise e comuni.

Le "leggi di memoria", di cui abbiamo fatto cenno in precedenza, hanno cercato di affermare la verità storica di alcuni eventi del passato e allo stesso tempo rafforzare nell'opinione pubblica la trasmissione di valori positivi (il dovere della memoria) legati al ricordo di quegli eventi. Assieme ai provvedimenti legislativi, la penalizzazione del negazionismo è un ulteriore esempio dell'interferenza dello stato sul terreno della storia. A cui si possono aggiungere altri interventi attraverso i quali le autorità pubbliche hanno cercato di costruire memorie collettive: la definizione del calendario civile,

la toponomastica, la costruzione di mausolei o di memoriali, l'allestimento di mostre su argomenti storici, i musei, i libri di testo di storia, che nella grande maggioranza dei casi sono controllati e approvati dallo stato.

Uno dei capitoli finali del libro è dedicato all'Italia e ai modi in cui la memoria collettiva si è costruita e ha agito: dalla "liberazione mafiosa" della Sicilia, all'attentato di Via Rasella a Roma del 23 marzo 1944 e alla falsa notizia della richiesta dei tedeschi ai responsabili di costituirsi, all'oblio sui crimini commessi dal regio esercito nelle operazioni coloniali e nella seconda guerra mondiale nei vari teatri del conflitto, alla visione neoborbonica del Risorgimento, fino ad arrivare al giorno della memoria e del ricordo.

La memoria collettiva, puntualizza Flores "contiene sempre una parte, preponderante o comunque significativa, di memoria "politica", favorita o addirittura costruita dal potere per rafforzare la propria legittimità". E questo vale non solo per i regimi totalitari, ma anche nelle democrazie o sedicenti tali, nelle quali la memoria collettiva prevale su quella prodotta dal basso e dalla società e si istituzionalizza.

La memoria collettiva si è costruita dunque spesso in contrasto con la storia: abbiamo invece bisogno di entrambe e soprattutto di una nuova storia che sappia essere critica anche nei riguardi della politicizzazione e strumentalizzazione della memoria. Che non abdichi al suo ruolo di comprensione della complessità del passato, contro le semplificazioni e le manipolazioni della verità a fini propagandistici e identitari.

Il libro si chiude con alcune domande su come costruire una cultura storica all'interno della società e fra le nuove generazioni, come definire "una storia minima condivisa", come denunciare l'uso improprio del passato, come superare una dimensione solamente soggettiva

della memoria, come collegare la narrazione storica rispettosa della verità con gli aspetti etici, emotivi, identitari che fanno parte del passato come del presente.

Domande che riguardano non solo le storiche e gli storici, ma che interrogano anche il mondo della scuola impegnato a condividere con le nuove generazioni un'altra storia e una buona memoria.

[TORNA ALL'INDICE](#)

Scipione Guarracino, *Senza storia. Ricominciamo da uno*, Biblioteca Cleub, Bologna, 2021

A cura di Giuseppe Di Tonto

Keywords: *senso storico, eccessi e abusi della storia, memoria e storia, oblio della storia*



Scipione Guarracino è noto al pubblico degli storici e dei ricercatori per le sue riflessioni sulla metodologia della ricerca storica e forse ancor più al pubblico dei docenti che insegnano questa disciplina per i contributi che ha dato allo sviluppo delle riflessioni sulla storia insegnata e sulla sua didattica a partire dagli anni Ottanta. Con i suoi libri è stato uno dei primi ad ispirare l'idea del necessario rapporto che deve esistere tra la metodologia, la storiografia e l'insegnamento della storia, realizzando inoltre esempi di manuali che in molti casi hanno rappresentato un modello di ispirazione per l'editoria scolastica.

In questi giorni l'autore è tornato sugli scaffali delle librerie con un volume dal titolo chiaro ed immediato *Senza storia*, un'espressione dai molteplici significati per indicare alcune possibili conseguenze “*del tentativo di liberarsi più o meno radicalmente della presenza del passato*” (pag. 9), un'attitudine umana riscontrabile in epoche diverse e in modi differenti e dalla quale

l'uomo sembra non essersi liberato neanche nel tempo presente.

Il testo si divide in alcune parti. I capitoli iniziali propongono una serie di domande impegnative che forse avrebbero richiesto uno spazio ben più ampio, alle quali tuttavia si risponde in termini chiari e contenuti:

Che cos'è la storia e cosa intendere per conoscenza storica?

Perché la storia è necessaria?

Che cosa dobbiamo intendere per senso storico?

Quali possono essere le conseguenze di eccessi e abusi della storia?

Che cosa significa essere senza storia?

Si tratta di un'analisi che intende mostrare, dopo un breve spazio dedicato alla domanda cos'è la storia e alla natura della conoscenza storica (Cap. I e II), come nel corso della storia l'uomo abbia spesso provato a liberarsi del passato o attraverso una netta cancellazione o in modo più sottile riscrivendolo, usando le armi della reinterpretazione e spesso della falsificazione.

Per evitare questi rischi non è sufficiente dotarsi di conoscenza storica, acquisire

informazioni su fatti e “stati di cose” relativi agli eventi della storia passata. Questa è una condizione preliminare ma non sufficiente. E’ necessario invece dotarsi di quello speciale senso dell’orientamento che non tutte le società hanno posseduto nel passato e che *“fa evitare di girare a vuoto o di smarrirsi quando ci troviamo a leggere il presente e ad azzardarci nel domani...o siamo portati ad andare da qualche parte nel passato”* (pag. 35): il senso storico.

Possedere questa competenza significa avere *“la capacità di cogliere il senso della storia, ovvero la sua trama nascosta, la sua direzione, il suo significato; almeno il suo orientamento, la sua tendenza”*(pag. 35), rifiutando l’idea di chi nichilisticamente non attribuisce alcun senso alla storia. A questo proposito l’autore ci regala una bella immagine sul modo in cui questa capacità acquisita non va esercitata

“Il senso storico non va certamente usato da turista o da pellegrino dell’evento che si sofferma con ammirazione, dopo aver consultato la sua guida, di fronte al monumento lasciato dal passato o alla targa che è stata apposta: qui avvenne il celebre fatto...Il senso storico pretende qualcosa di più e non si esaurisce quando la visita è finita” (pag. 37)

ma va oltre e ci aiuta a riconoscere nella storia non *“ il prodotto del fato o di una natura nemica... ma il risultato dell’azione e del progetto dell’azione umana”* (pag. 38)

“La storia è la realtà dell’uomo. Non ve n’è altra” scriveva nel 1930 Ortega y Gasset nell’introduzione alla sua opera più famosa *La ribellione delle masse*.

E tuttavia c’è il rischio, come ci fa intendere l’autore (Cap. V), di non riconoscere i limiti dello storicismo, vi può essere cioè un abuso, un eccesso di storia che comporta il rischio di deformarla o addirittura di falsificarla *“uno dei modi per fare di una cosa buona un cattivo uso”*. (pag. 45)

La storia diventa invadente quando si accompagna all’incapacità di dimenticare, l’eccesso di memoria storica spinge l’uomo a *“una coazione a ripetere nel pensiero e nell’azione”* (pag. 46).

D’altro canto è altrettanto vero che *“la totale mancanza di memoria è una patologia”* dalla quale bisogna difendersi

“Se non riesco a ricordarmi di cosa ho fatto in passato o soltanto ieri, mi troverò assai smarrito nel pensare l’oggi e il domani; se ho dimenticato cosa mi è successo quando ho creduto che il fuoco può essere toccato, finirò per scottarmi un’altra volta.” (Pag. 47)

Il senso storico richiede quindi un equilibrio tra il ricordo e l’oblio per evitare di produrre una *“condizione nella quale è assai probabile che ci si trovi del tutto senza storia, senza quella vera, quando invece di questa ci sarebbe assai bisogno”* (pag. 53).

Ma cosa significa essere senza storia?

Guarracino ci spiega in modo chiaro che

“una situazione o una serie di avvenimenti di qualsiasi genere si dice senza storia quando si presenta come ripetitiva, senza fatti nuovi o inaspettati, stagnante, con un esito ampiamente scontato fin da principio e che non comporta un vero svolgimento...nel senso che non riesce a succedere niente che allontani molto dall’unico esito in cui lo svolgersi dei fatti può risolversi”.

Nell’antichità il mito era la fonte da cui scaturiva tutta la conoscenza e la saggezza concernente la vita, una *“mitologia senza tempo”* per dirla con lo storico Finley. Furono

Erodoto e poi Tucidide ad inventare con la storia una narrazione nella quale le spiegazioni fornite scaturivano dall'agire umano e richiedevano inoltre una ricerca, una critica e una valorizzazione delle fonti.

Il rischio del ricorso alla mitologia in sostituzione della storia è sempre presente e ciò accade quando *“il passato è stato dimenticato con un processo spontaneo o indotto, è stato alterato o falsificato, è stato rifiutato o rimosso”* (pag. 58). Esempi nella storia recente non mancano e a questo riguardo Guarracino cita il faticoso e doloroso processo di revisione storica della Germania sul nazismo ma anche in Francia il *“regime del disonore che si instaurò a Vichy dopo il giugno del 1940”* che richiese *“un processo difficile per essere riconosciuto per quello che davvero era stato”* (pag.58)

Va da sé che c'è storia quando c'è processo, mutamento, trasformazione e per lo storico la possibilità di individuarne i caratteri e descriverli. La lezione delle *Annales* indurrebbe a riflettere anche sulle permanenze storiche ma questo è un tema diverso.

La seconda parte del libro (cap. VII-XI) è dedicata alla descrizione di alcuni esempi concreti, tipici di eventi rivoluzionari, in cui nel tentativo di liberarsi del peso del passato si è passati da una radicale rottura alla necessità di confrontarsi di nuovo con il proprio passato attraverso nuove interpretazioni, riscritture e in molti casi falsificazioni storiche. I casi riportati riguardano la lenta rifondazione della storia nella nuova era cristiana, la rivoluzione francese, la nascita degli Stati Uniti d'America, il bolscevismo, il fascismo. È interessante la riflessione che Guarracino ci propone sul termine rivoluzione, sull'estensione del suo significato e sul lungo

cammino percorso prima di arrivare al significato attuale di rottura storica.

Nell'ultima parte del libro (cap. XII) l'autore affronta, non prima di aver definito le differenze tra una memoria individuale e una collettiva, il tema della memoria storica *“relativa a eventi cui si è partecipato, che si sono subiti, che si sono attraversati o ci sono soltanto scorsi accanto”* (pag. 112). Questa memoria trova un suo prolungamento nell'azione di quanti *“non l'hanno vissuta direttamente e che nel corso del tempo l'hanno ricevuta e compresa e che l'hanno fatta diventare conoscenza”* (pag. 112).

Ma quando è legittimo chiamare storica una memoria individuale o collettiva che essa sia?

Una facile risposta ci indurrebbe a ritenere che una memoria diventa storica nel momento in cui coinvolge un numero ampio di soggetti, una trasformazione di *“stati di cose”*, un evento politico, una guerra, una catastrofe naturale, una grave tensione internazionale e via di questo passo. Ma Guarracino ci mette in guardia rispetto ai limiti spaziali e temporali della memoria individuale e persino collettiva, citando un exergo di Annie Ernaux al suo romanzo-saggio *Gli anni*

“Ciò che a noi sembra serio, significativo, molto importante, col passar del tempo sarà dimenticato o sembrerà irrilevante. Ed è curioso che noi oggi non possiamo assolutamente sapere che cosa domani sarà ritenuto sublime, importante e cosa meschino, ridicolo” (pag.113).

Ciò vuol dire che non possiamo prestare fede alle memorie relative al vissuto storico? Non proprio, secondo l'autore occorrerà cercarne la coerenza appoggiandosi a forme di ragionamento e *“valutando la possibile*

esistenza di dimenticanze e di falsi ricordi” andranno sottoposte a interventi di critica.

L’ultimo capitolo del libro affronta il tema dell’oblio della storia. E’ un tema di cui si parla spesso in questi anni del XXI secolo e riguarda le nuove generazioni e il loro rapporto con la storia passata, in particolare con il XX secolo e il suo retaggio di conflitti e di tragedie. Nati a cavallo dei due secoli questi giovani *“non sono stati attraversati nemmeno alla lontana da quei fatti e li avvertono perciò come tutti egualmente estranei, senza fare grande differenza fra il risalire indietro di alcuni decenni o risalire di molti secoli”* (pag. 122)

Non si tratta più di una rimozione bensì di un oblio, un vuoto di memoria che assume aspetti diversi e ha comunque gravi conseguenze sulla formazione del senso storico. Guarracino indaga sulle possibili cause di questo oblio della storia e si sofferma anche sulle responsabilità della scuola, chiamata in causa per la progressiva irrilevanza attribuita

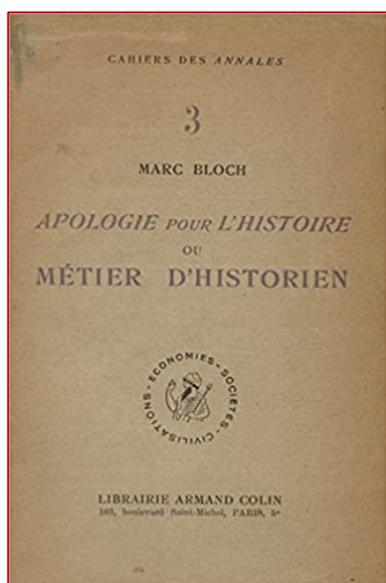
all’insegnamento della storia ma chiama in gioco anche gli effetti della concorrenza della tecnologia, di internet e del web.

Le nuove forme della comunicazione digitale producono un eccesso di informazioni che appiattiscono sul presente l’attenzione degli individui, in particolare dei giovani, creando i presupposti per un oblio della storia. Una riflessione collettiva e di largo respiro si impone su questi problemi agli storici, agli studiosi di didattica della storia, ai docenti che insegnano questa disciplina.

Il libro si chiude con una riflessione ottimistica che riguarda proprio le nuove generazioni e il loro rapporto con la storia, un fatto nuovo e interessante che sembra emergere con i temi del nuovo secolo: la lotta contro l’inquinamento e per la difesa dell’ambiente, la battaglia per salvare il clima, la lotta contro le diseguaglianze crescenti sono i titoli di un’altra storia di cui essi si sentono protagonisti.

[TORNA ALL’INDICE](#)

SPIGOLATURE

**Papà, spiegami allora a che serve la storia?**

È l'incipit dell'Apologia della storia, il testo postumo di Marc Bloch che aveva dovuto nascondersi, perché ebreo, sotto il regime di Vichy, ed entrato nel 1943 nella Resistenza a Lione, fu fucilato dai Tedeschi il 16 giugno 1944 nei pressi di questa città.

Nella prefazione dell' «edizione critica», curata dal figlio Étienne Bloch (M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere dello storico*, Torino, Einaudi, 2009), Jacques Le Goff ricorda che “*Marc Bloch lasciava incompleta, fra le sue carte, un'opera di metodologia storica composta al termine della sua esistenza e intitolata Apologie pour l'histoire, il cui sottotitolo nel primissimo schema suona ou Comment et pourquoi travaille un historien, e che alla fine venne pubblicata nel 1949 da Lucien Febvre col titolo Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien.*”

A che serve la storia è anche la domanda guida di questo numero della rivista. E rileggere a oltre settanta anni di distanza le pagine del grande storico francese aiuta a capire meglio quanto già nella sua riflessione fosse presente l'urgenza di rispondere a quella interrogazione (non solo teoricamente, ma anche con l'esercizio concreto del mestiere dello storico), e quali siano le possibili risposte di storiche e storici di oggi e di quanti si (pre)occupano anche dell'utilità della storia insegnata e appresa.

Ancora J. Le Goff osserva come la questione della legittimità della storia per Marc Bloch sia “*un problema non solo intellettuale e scientifico, ma anche civico e persino morale*”.

Una responsabilità di cui la storia - e soprattutto chi la costruisce, la racconta, la insegna- deve rispondere ancora oggi.

INTRODUZIONE

«Papà, spiegami allora a che serve la storia». Così un giovinetto, che mi è molto caro, interrogava, qualche anno fa, il padre, uno storico. Del libro che si leggerà, vorrei poter dire che è la mia risposta. Giacché, per uno scrittore, non mi immagino lode più bella che di saper parlare, con il medesimo tono, ai dotti e agli scolari. Ma una semplicità così raffinata è privilegio di alcuni rari eletti. Tuttavia quell'interrogativo di un fanciullo del quale, sul momento, non sono forse troppo ben riuscito a soddisfare la sete di sapere, lo metterei volentieri qui come epigrafe. Alcuni, senza dubbio, riterranno ingenua la formula. Mi pare invece perfettamente appropriata. Il problema che pone, con l'imbarazzante immediatezza di quell'età inesorabile, è nientemeno che quello della legittimità della storia 1.

Ecco dunque lo storico chiamato alla resa dei conti. Egli non vi s'arrischierà che con un certo tremore interiore: quale artigiano, invecchiato nel mestiere, si è mai chiesto, senza una stretta al cuore, se ha fatto un saggio impiego della sua esistenza? Ma la discussione oltrepassa di molto i piccoli scrupoli 2 di una morale corporativa. Vi è interessata, tutta intera, la nostra civilizzazione occidentale.

Infatti, a differenza di altri tipi di cultura, essa ha sempre chiesto molto alla propria memoria. Tutto ve l'induceva: il retaggio cristiano come il retaggio antico. I Greci e i Latini, nostri primi maestri,

erano popoli scrittori di storia. Il cristianesimo è una religione di storici. Altri sistemi religiosi hanno potuto fondare le loro credenze e i loro riti su una mitologia quasi estranea al tempo umano; come Libri sacri, i cristiani hanno dei libri di storia, e le loro liturgie commemorano, con gli episodi della vita terrena di un Dio, i fasti della Chiesa e dei santi. Storico, il cristianesimo lo è anche per un altro aspetto, forse più profondo: posto fra la Caduta e il Giudizio, il destino dell'umanità appare, ai suoi occhi, come una lunga avventura, di cui ogni vita individuale, ogni «pellegrinaggio» particolare rappresenta, a sua volta, il riflesso; è nella durata, dunque nella storia, che si svolge il gran dramma del Peccato e della Redenzione, asse centrale di ogni meditazione cristiana. La nostra arte, i nostri monumenti letterari sono pieni degli echi del passato; i nostri uomini di azione hanno continuamente sulle labbra i suoi insegnamenti, veri o presunti.

Senza dubbio, fra le psicologie dei gruppi sarebbe opportuno sottolineare più di una differenza. Molto tempo fa Cournot lo ha osservato: eternamente inclini a ricostruire il mondo secondo le linee della ragione, i Francesi, nella loro maggioranza, vivono i propri ricordi collettivi molto meno intensamente che, ad esempio, i Tedeschi. Anche le civiltà, senza dubbio, possono mutare. Non è di per sé inconcepibile che un giorno la nostra si allontani dalla storia. Gli storici faranno bene a riflettervi. La storia mal compresa potrebbe proprio, se non vi si pone attenzione, finire col trascinare nel proprio discredito la storia meglio intesa. Ma se dovessimo mai arrivare a tal punto, ciò avverrebbe a costo di una violenta rottura con le nostre più costanti tradizioni intellettuali.

Per il momento noi ci troviamo, in proposito, nella fase dell'esame di coscienza. Ogni volta che le nostre tristi società, in perpetua crisi di sviluppo, prendono a dubitare di se stesse, paiono domandarsi se abbiano avuto ragione di interrogare il loro passato, o se l'abbiano interrogato bene. Leggete ciò che si scriveva prima della guerra, ciò che si può scrivere ancor oggi: fra le diffuse inquietudini del tempo presente, sentirete, quasi immancabilmente, questa inquietudine mescolare la sua voce alle altre. In pieno dramma, mi fu dato di coglierne l'eco del tutto spontanea. Era il giugno 1940, il giorno stesso, se ben mi rammento, dell'entrata dei Tedeschi in Parigi. Nel giardino normanno in cui il nostro stato maggiore, senza truppe, trascinava i suoi ozi, rimuginavamo le cause del disastro: «Bisogna credere che la storia ci abbia ingannati?», mormorò uno di noi. Così l'angoscia dell'adulto riprendeva, con più amaro accento, la semplice curiosità del ragazzino. Bisogna rispondere all'una e all'altra.

È anche opportuno, comunque, sapere quel che voglia dire questa parola «servire».

Senza dubbio, anche se la storia dovesse essere giudicata incapace d'altri compiti, rimarrebbe da far valere, in suo favore, ch'essa è divertente. O, per essere più esatti – dal momento che ognuno cerca le sue distrazioni 3 dove gli piace –, ch'essa, incontestabilmente, pare esser tale per un gran numero di esseri umani 4. Personalmente, per quanto all'indietro me ne rammenti, mi ha sempre divertito molto. Come tutti gli storici, penso. Altrimenti, per quali motivi avrebbero scelto questo mestiere? Per chiunque non sia completamente sciocco, tutte le scienze sono interessanti. Ma ogni studioso non ne trova se non una sola la cui pratica lo diverta. Scoprirla per consacrarvisi è, propriamente, quel che si chiama 'vocazione'.

D'altronde, questo innegabile fascino della storia merita già, in sé, di attirare la riflessione.

Come germe 5 e come pungolo, il suo ruolo è stato e resta fondamentale. Prima del desiderio di conoscenza, il semplice gusto; prima dell'opera di scienza, pienamente conscia dei suoi fini, l'istinto che vi conduce; l'evoluzione del nostro comportamento intellettuale abbonda in filiazioni di questo

tipo. Persino i primi passi della fisica debbono non poco ai «musei di curiosità». Abbiamo visto, pari pari, le piccole gioie del bric-à-brac figurare alla culla di più d'un orientamento di studi che s'è, poco a poco, caricato di seriosità. Tale la genesi dell'archeologia e, più vicino a noi, del folclore. I lettori di Alexandre Dumas non sono forse altro che storici in potenza, cui difetta solo l'esser stati orientati a godere di un piacere più puro e, a mio giudizio, più acuto: quello delle tinte autentiche.

Che, d'altra parte, questo fascino sia ben lungi dal dissolversi, una volta intrapresa la ricerca metodica, con le sue indispensabili asprezze; che anzi proprio allora ne guadagni ancora – tutti gli storici [veri] possono attestarlo – in vivacità e in pienezza: nulla v'è qui, a mio avviso, che non sia vero per qualunque attività dello spirito⁶. La storia, tuttavia, nessuno potrebbe dubitarne, ha i propri godimenti estetici, che non assomigliano a quelli di nessun'altra disciplina. Il fatto è che la rappresentazione delle attività umane, che costituisce il suo oggetto specifico, è, più di ogni altra, fatta per sedurre l'immaginazione degli uomini. Soprattutto quando, grazie al loro distanziamento nel tempo e nello spazio, il loro dispiegarsi si colora delle sottili seduzioni del diverso. Il grande Leibniz in persona ce ne ha lasciato la confessione: allorché dalle astratte speculazioni matematiche o della teodicea passava alla decifrazione delle vecchie carte o delle antiche cronache della Germania imperiale, provava, proprio come noi, questa «voluttà d'apprendere cose singolari». Guardiamoci dal togliere alla nostra scienza la sua parte di poesia. Guardiamoci soprattutto, come ne ho sorpreso il sentimento in taluni, dall'arrossirne. Sarebbe una straordinaria sciocchezza il credere che essa, per esercitare sulla sensibilità un richiamo così potente, debba essere meno capace di soddisfare altresì la nostra intelligenza.

¹ Nota di Marc Bloch: «In ciò mi trovo, sin dall'inizio, e senza averlo voluto, in opposizione con l'*Introduction aux études historiques* di Langlois e Seignobos. Da tempo avevo già scritto questo, quando mi è caduta sotto gli occhi, nell'*Avvertenza* di quell'opera (p. XII), una lista di «problemi oziosi». Vi vedo figurare, alla lettera, questo: «A che cosa serve la storia?» Senza dubbio capita, per questo problema, ciò che accade per quasi tutti i problemi concernenti la ragion d'essere dei nostri atti e dei nostri pensieri: gli spiriti che per natura sono a essi indifferenti, o hanno volontariamente deciso di essere tali, comprendono sempre difficilmente che altri spiriti ne facciano l'oggetto di riflessioni appassionanti. Pertanto, poiché me ne è così offerta l'occasione, credo sia meglio fissare fin d'ora la mia posizione di fronte a un libro giustamente rinomato, che il mio, d'altra parte, costruito secondo un altro schema e, in alcune sue parti, molto meno sviluppato, non pretende assolutamente di sostituire. Sono stato discepolo dei due autori e, in particolare, di Seignobos. Mi hanno dato entrambi preziosi segni della loro benevolenza. La mia formazione di base deve molto al loro insegnamento e alla loro opera. Ma essi non ci hanno soltanto insegnato, tutti e due, che lo storico ha come primo dovere la sincerità; non ci nascondevano neppure che il progresso medesimo dei nostri studi è dato dalla necessaria contraddizione fra le successive generazioni di studiosi. Rimarrò dunque fedele alla loro lezione se li criticherò liberamente là dove lo crederò utile, come mi auguro che un giorno i miei discepoli, a loro volta, mi critichino» – 1 –.

² <, per rispettabili che possano essere,>.

³ <là>.

⁴ Qui, molto probabilmente, doveva collocarsi la nota di Marc Bloch: «Prefazione alle *Accessiones Historicae* (1700): *Opera*, ed. Dutens, t. IV/2, p. 55: "Tria sunt quae expetimus in Historia: primum,

voluptatem noscendi res singulares; deinde, utilia in primis vitae praecepta; ac denique origines praesentium a praeteritis repetitas, cum omnia optime ex causis noscantur”».

⁵ <anzitutto>.

⁶ <. Ogni esercizio intellettuale abilmente condotto non è, a suo modo, un’opera d’arte?>

⁷ <testé>.

⁸ <Albert Vandal, forse, vi si sarebbe riconosciuto: Pirenne l’avrebbe respinta>.

⁹ <: per poco, beninteso, ch’egli la affronti armato di quello spirito di riflessione critica, senza cui, per la verità, di problemi non ve ne sono mai. Bisogna essere in due, per l’opera di scienza: un oggetto e un uomo>.

¹⁰ È qui che, secondo ogni verosimiglianza, doveva inserirsi la seguente nota di Marc Bloch: «Fustel de Coulanges, citato da Paul Guiraud; Bayle, *Dictionnaire*, articolo “Renaud”: “La storia, generalmente parlando, è la piú difficile di tutte le composizioni che un autore possa intraprendere, o una delle piú difficili”» (e, scritto a mano da Marc Bloch, una breve annotazione: «da verificare»).

¹¹ Qui, nella prima redazione si colloca un passo (cfr. p. 180, nota 2) spostato, nella redazione definitiva, al capitolo I (cfr. p. 19), con qualche modifica.

¹² Nota di Marc Bloch: «Forse non sarà inutile che io aggiunga ancora una parola di scusa, le circostanze della mia vita odierna, l’impossibilità in cui mi trovo di recarmi in una grande biblioteca, la perdita dei miei libri, fanno sí che io debba fidarmi molto dei miei appunti e di quello che so. Le letture complementari, i controlli, che le stesse leggi del mestiere, di cui mi riprometto di descrivere le pratiche, richiederebbero, mi sono troppo spesso interdetti. Mi sarà dato un giorno di colmare queste lacune? Mai del tutto, temo. Non posso, a questo proposito, se non invocare l’indulgenza, “riconoscermi colpevole”, direi, se ciò non significasse assumermi, piú del legittimo, le colpe del destino».

[TORNA ALL’INDICE](#)

Mein Flügel ist zum Schwung bereit,
ich kehre gern zurück,
denn bleib ich auch lebendige Zeit,
ich hätte wenig Glück.
Gerhard Scholem, *Gruß vom Angelus*



Paul Klee, Angelus Novus (1920)

C'è un quadro di Klee che s'intitola *Angelus Novus*. Vi si trova un angelo che sembra in procinto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, e le ali distese. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Dove ci appare una catena di eventi, egli vede una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine e le rovescia ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ricomporre l'infranto. Ma una tempesta spira dal paradiso, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che egli non può più chiuderle. Questa tempesta lo spinge irresistibilmente nel futuro, a cui volge le spalle, mentre il cumulo delle rovine cresce davanti a lui al cielo. Ciò che chiamiamo il progresso, è questa tempesta.

[...] *Walter Benjamin, Tesi di filosofia della storia* (1940), in Id., *Angelus novus. Saggi e frammenti*, trad. it. di R. Solmi, Torino, Giulio Einaudi, 1976, pp.76-77.

[TORNA ALL'INDICE](#)

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO

IL BOLLETTINO DI CLIO N.16

avrà come tema

INTERVISTE SULLA STORIA

DATA DI PUBBLICAZIONE

OTTOBRE 2021

Per scrivere alla redazione



bollettino@clio92.it