

# Introduzione

di *Vincenzo Guanci*

## Una buona educazione alla cittadinanza

Quel che è nuovo oggi è che la società contemporanea a differenza delle precedenti, si rivolge ai suoi membri in quanto consumatori e solo secondariamente in quanto produttori, come è stato in passato. Ciò per essere riconosciuti come membri attivi della società noi oggi dobbiamo rispondere positivamente alle tentazioni del mercato, cioè dobbiamo consumare, continuare a consumare per mantenere attivo il mercato e scongiurare la minaccia della recessione<sup>1</sup>.

Ecco una ragione importante della difficoltà di dare senso sociale all'attività della scuola, che per definizione non è una merce di consumo.

L'insegnante di storia, in più, soffre di una diffusa carenza di riflessioni sul passato sebbene stampa, Internet, radio e televisione siano pieni di "storia":

oggi soggetti politici, operatori di media, opinionisti della carta stampata hanno prodotto una sorta di ipertrofia dell'informazione storica destinata alla formazione di un nuovo senso comune che poggia sui generalizzati vuoti di memoria delle giovani generazioni [...]; per i giovani d'oggi nati negli anni Ottanta, vissuti in una dimensione stabilmente dominata dal presentismo, la storia è un frammento ed è proprio sui vuoti di memoria delle giovani generazioni che intervengono i nuovi agenti formatori della conoscenza del nostro passato la televisione, Internet, la stampa.<sup>2</sup>

A ciò la scuola reagisce non interrogandosi su contenuti e metodi del-

<sup>1</sup> Z. Baumann, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007, p. 56.

<sup>2</sup> S. Pivato, *Vuoti di memoria*, Laterza, Roma-Bari, 2007, p. VIII.

l'insegnamento storico, bensì partecipando con passione alle "giornate della memoria" organizzate da Enti locali e altre istituzioni. Il rischio, in questo modo, è quello di confondere commemorazione con memoria e memoria con storia, con il risultato che da un lato non si forma nei giovani un'autentica cultura storica e dall'altro si coltiva in loro una memoria superficiale, in quanto non accompagnata dagli strumenti cognitivi e concettuali necessari ai dovuti approfondimenti e alle auspicabili problematizzazioni.

Le ignoranze e le cattive conoscenze sono particolarmente gravi e dannose per quanto riguarda il Novecento, non fosse altro perché il dibattito politico dell'attualità spesso utilizza, più o meno strumentalmente, fatti e avvenimenti del XX secolo.

Ivo Mattozzi ci ricorda che:

nel senso comune generale si è affermato un canone delle conoscenze storiche indispensabili a pensare la storia del secolo XX. Lo conosciamo e lo vediamo confermato dalle inchieste sull'ignoranza di studenti e di adulti e dai piani annuali di insegnanti.

In effetti l'insegnamento della storia è sostanzialmente tutto incentrato su temi di carattere politico-istituzionale; e allora, continua Mattozzi, se è vero che:

tutto l'uso pubblico della storia e i riferimenti del dibattito politico richiedono ai cittadini la conoscenza di quei fatti per poter partecipare alla vita politica e criticare i discorsi sul passato recente [...] la domanda da farsi è se quei temi bastino a dare il senso della storia novecentesca e se un cittadino democratico possa esercitare la sua cittadinanza solo con quelle conoscenze storiche.

Non bastano, e Mattozzi lo argomenta nel suo saggio.

Non solo. Dobbiamo aggiungere che, in teoria, il Novecento è prescritto da tutti i programmi scolastici e raccontato o descritto nelle pagine conclusive di tutti i manuali di scuola media e superiore, ma, nella pratica, costituisce la parte tematica che più spesso viene sacrificata alla scarsità del tempo-scuola, all'urgenza degli interventi di recupero nelle discipline di base, all'inflazione dei "progetti" necessari al *marketing* delle singole scuole. In particolare, nell'ordinario curriculum cronologico lineare, si "taglia" per mancanza di tempo, proprio la seconda metà del secolo, i decenni che precedono i cosiddetti "giorni nostri" e che per questo solo ovvio motivo maggiormente forniscono strumenti di comprensione del mondo in cui viviamo.

I responsabili dell'istruzione nazionale lo sanno almeno dal 1996, quando un decreto dell'allora ministro Berlinguer destinò l'ultimo anno di scuola media e di scuola superiore esclusivamente allo studio del Novecento. Successivamente il senso comune, che vuole lo studio (del passato) lontano dal presente e dalle sue ambascie, ha lentamente ripreso il sopravvento. Eppure anche oggi non v'è chi non sostenga che la conoscenza della storia contemporanea costituisca la base indispensabile per una buona educazione alla cittadinanza.

Ecco il punto. Si vuole davvero un'efficace educazione alla cittadinanza?

Si vuole davvero una formazione all'esercizio della cittadinanza e non, piuttosto, una massa più o meno alfabetizzata di consumatori?

Se la finalità ultima, la *mission*, dell'intero apparato scolastico (più di un milione di persone!) non è quella di insegnare come procurarsi un reddito per consumare di più bensì quella di insegnare ad apprendere come leggere il mondo in cui si vive, come affrontarne i problemi, come confrontare le soluzioni proposte, allora l'insegnamento della storia non può non soffermarsi sulla complessità del Novecento, di tutto il Novecento.

Del resto, il documento ministeriale più recente, quello che detta le linee guida per l'innalzamento dell'obbligo d'istruzione<sup>3</sup>, individua nell'asse culturale storico-sociale uno dei momenti fondamentali per la formazione del cittadino italiano ed europeo, in coerenza con le direttive dell'UE.

Di più. Le proposte di programmazione didattica degli esperti ministeriali contengono due notazioni importanti per le cose di cui stiamo qui a discorrere.

La prima inerisce direttamente il programma di storia, nel senso comunemente inteso: è quando nel ristretto elenco delle conoscenze da apprendere suggerite come imprescindibili, vengono inseriti "i principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture" e "i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea". Si ribadisce, cioè, l'essenzialità del legame tra presente e passato, la necessità di dare senso allo studio della storia guardando ai fenomeni che caratterizzano il mondo contemporaneo, mirando alla comprensione della realtà nazionale ed europea.

La seconda riguarda l'impianto stesso del documento, quando sostiene che per una buona educazione alla cittadinanza uno degli assi del curriculum deve essere quello storico-sociale e che, di conseguenza, la programmazione didattica deve intrecciare almeno tre discipline: storia, diritto ed economia.

<sup>3</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo d'istruzione: cosa cambia nella scuola?*, Roma, 2007.

Solo attraverso una stretta complicità tra queste discipline (e un efficace lavoro d'*équipe* tra i relativi docenti) è realistico porsi l'obiettivo delle seguenti tre competenze di base a conclusione dell'obbligo d'istruzione:

- *comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali;*
- *collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente;*
- *riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.*

Il nesso presente-passato e l'intreccio di più discipline con la storia sono quindi fondamentali per costruire dei cittadini con una buona cultura storica.

## **Una buona cultura storica**

Avere una buona cultura storica vuol dire, in ultima analisi, possedere le abilità cognitive e operative, gli strumenti concettuali, le conoscenze di base che permettono di leggere in modo non superficiale il mondo attuale, ma anche di implementare in modo consapevole le proprie conoscenze sul passato.

Nel caso del Novecento significa, in particolare, avere la capacità:

- a. di uno sguardo ampio nello spazio e profondo nel tempo;
- b. di guardare in sincronia e in diacronia le trasformazioni nei vari campi disciplinari.

Così si può riuscire davvero a cogliere le grandi questioni che sono alla base delle complessità del mondo attuale. Questo viene bene esemplificato nell'analisi che Mattozzi conduce sul classico testo di E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, richiamando le risorse delle altre discipline per studiare la storia del Novecento, e dai saggi teorici e dalle proposte di didattica applicata degli altri autori intorno ai rapporti tra la storia e quattro discipline: la letteratura, la musica, l'arte, la geografia.

Maurizio Gusso, occupandosi di letteratura e storia, affronta il problema della revisione interculturale dei "canoni" e, innanzitutto, di un corretto uso didattico dei testi letterari come fonti storiche, aldilà di facili e ingannevoli scorciatoie; ricorda che gli usi efficaci dei testi letterari per l'insegnamento/apprendimento della storia sono sostanzialmente tre:

- un uso "soggettivo-proiettivo-esistenziale", per un primo livello di cattura dell'attenzione, motivazione e problematizzazione;

- un uso correttamente illustrativo, a illustrazione/conferma di informazioni, argomentazioni, interpretazioni, valutazioni contenute in altre fonti;
- un uso correttamente illustrativo e almeno parzialmente documentario, a parziale problematizzazione delle informazioni, argomentazioni ecc. contenute in altri testi.

La discussione non è puramente teorica; viene accompagnata da un'esemplificazione laboratoriale condotta su due racconti: *Gianni da Palaia di Melissa* di Saverio Strati e *Mal di...* di Kossi Komla-Ebri.

Roberto Giuliani ci fornisce un quadro del Novecento in cui si intrecciano i problemi di interpretazione dello specifico musicale con la discussione sui rapporti tra *media* e storia. Infatti, sostiene Giuliani, se è vero, come è vero:

che la storia della musica nel Novecento è per gran parte relativa alla musica riprodotta, ne consegue che, per avviare i discenti così come un pubblico indifferenziato a un approccio critico, non sarà più sufficiente dotarli di una pur importante alfabetizzazione musicale, ma anche trasmettere loro strumenti per discernere le diverse modalità di ricezione. Una condizione quest'ultima già ben nota agli storici *tout court*, che infatti hanno indagato la storia del Novecento nelle sue diverse declinazioni: oltre che orale, manoscritta e a stampa, anche radiofonica, televisiva, documentaristica.

E continua:

l'attenzione alla realtà modificata, cristallizzata e trasmessa dai media non è dunque una peculiarità della dimensione musicale, essendo presente anche nelle altre forme della ricezione storica e artistica; tuttavia nel caso della musica le modificazioni indotte dalla riproducibilità alle fasi di produzione e diffusione, come si vedrà più avanti, divengono strutturali; così come, a livello ricettivo, appare condizionante la pressoché totale assenza di conoscenza del codice musicale da parte dei fruitori.

Sono Elita Maule e Daniela Dalola a precisare e mostrare all'atto pratico come sia possibile e quanto sia entusiasmante e fecondo sul piano degli apprendimenti l'uso di musiche e suoni per costruire aspetti significativi della civiltà del Novecento.

Gabriella Fusi sostiene che:

insegnare storia attraverso l'arte è un'operazione efficace se si utilizza il prodotto artistico come fonte per la costruzione di conoscenze storiche e lo si affronta con criteri metodologici affini a quelli applicati alla lettura dei documenti scritti.

In questa prospettiva propone un laboratorio didattico articolato sulla lettura di quattro opere d'arte: Il Quarto Stato di Pellizza da Volpedo, Guernica di Picasso, il nuovo Museo ebraico di Berlino progettato da Daniel Libeskind, e la pittura dell'americano Keith Haring. Il suo saggio mostra che:

tematiche come la povertà, la guerra, il pregiudizio razziale, il rapporto tra l'individuo e la società di massa, i diritti umani, per la loro attualità risvegliano il dibattito e stimolano i giovani a interrogarsi, capovolgendo l'ottica dell'interesse dal presente al passato.

Maria Teresa Rabitti ed Elena Farruggia si cimentano con le applicazioni didattiche della proposta mettendo a confronto manuali di storia con testi storiografici e di storia dell'arte, dimostrando praticamente come l'uso delle produzioni artistiche del Novecento sia utile

per costruire conoscenza storica, per ampliare le informazioni, costruire contesti, rendere più comprensibili concetti, a volte enunciati in modo astratto nel manuale.

Sabrina Ricciardi, infine, parte dalla considerazione che:

la geografia è principalmente geografia umana cioè storia e scienza dell'antropizzazione, dell'influenza dell'uomo sull'ambiente, delle sue percezioni e dei suoi comportamenti

per dimostrare che è direttamente collegata, intrecciata, con gli studi storici e l'attenzione ai beni culturali. In questo quadro esamina il paesaggio come bene culturale e "palinsesto della storia", "prodotto di forze visibili e invisibili, nato dalla combinazione di elementi materiali e soggettivi-spirituali". L'applicazione didattica di tali suggestioni viene affrontata da Luciana Coltri e Susanna Cancelli nell'esemplificazione laboratoriale sulle bonifiche, una delle trasformazioni più importanti registrate dal territorio italiano nel Novecento.

Alla base di tutto il volume c'è, di sicuro, una concezione non ordinaria della programmazione didattica di storia.

L'insegnante, da esperto professionista della mediazione didattica, può riformulare il curriculum delle conoscenze, scartando molti di quei contenuti che generalmente i manuali riportano, rimontando il manuale stesso e integrandolo con brani tratti da altri testi, suggeriti magari dai colleghi delle altre discipline. In altre parole si può (si deve), come scrive Mattozzi, "non solo riscrivere, ma rimontare il manuale, scegliendolo anche proprio in base alle possibilità di rimontaggio che offre" attraverso un

fattivo lavoro d'*équipe* nel dipartimento di storia della singola scuola o di una rete di scuole.

Insomma, un altro approccio alla storia da insegnare è possibile. L'obiettivo non è tanto, quello strumentale di coinvolgere gli allievi nello studio di una "materia" di cui loro non afferrano il senso, quanto quello di offrire un'educazione e un'istruzione storica all'altezza dei tempi, che ne renda evidente la complessità, esaminandola da diversi punti di vista, quelli delle discipline, che, tutte assieme, nella loro stretta complicità, costituiscono il sapere dell'umanità.