

LE SFIDE DELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Antonio Brusa

(Introduzione al convegno di Modena 2005)

Cinque anni fa, correva l'anno 2000 e molto lasciava presagire un passaggio di consegne politiche, gli insegnanti di storia riuniti a Modena per la ricorrente "Documentaria" – un bel drappello di circa 200 colleghi –, si soffermavano su di un tema, dal titolo non proprio originale "Che fare?". In quella occasione, però, non si trattava tanto della scontata celebrazione di un rito. Si intuiva, infatti, di essere giunti al termine di una stagione, che non comprendeva soltanto gli ultimi cinque anni, ma affondava radici in un passato, profondo almeno un quarto di secolo.

Tutti avevano la percezione di essere arrivati alla conclusione di un processo che eccedeva i confini della stagione politica di un governo. Era un processo sociale, professionale e scientifico. La storia, potremmo dire, di un'intera generazione di studiosi e di insegnanti. Da quella discussione di cinque anni fa, e dal lavoro che ne seguì, è nato questo convegno: la scelta del tema, la sua organizzazione, le presenze che la rendono possibile.

Questo convegno, infatti, è organizzato su due piani: quello mattinale della ricerca- il contenuto si dice nel linguaggio ordinario della didattica – e quello dell'insegnamento, "le buone pratiche", come da più parti, anche in ambito internazionale, si comincia a dire: il piano pomeridiano dei laboratori, delle escursioni di studio, delle mostre. E' essenziale capire gli intrecci che legano inestricabilmente questi livelli.

Le buone pratiche, innanzitutto. Definiremo tali quelle esperienze di lavoro caratterizzate dal fatto che possono essere socializzabili, e, proprio perché ripetute in diversi contesti, possono essere verificate. Rompono, quindi, il circolo dell'autoreferenza, che imprigiona il collega nella sua classe, con i suoi successi e le sue disfatte, inevitabilmente personali. Con questa espressione - "le buone pratiche" - non si allude, dunque, ai successi del "bravo insegnante", ai fiori all'occhiello dei primi della classe. Essa, invece, sottolinea con forza il fatto che la trasparenza e la ripetibilità sono una condizione importante per scegliere le "pratiche migliori e più efficaci", e per scartare quelle deludenti. Una premessa per la crescita e il progresso dell'insegnamento.

Nel pomeriggio diverse decine di laboratori ed una mostra ricchissima sono una testimonianza dell'entusiasmo che anima chi produce "buone pratiche"; dell'ansia, magari, che lo accompagna, perché è nella ripetibilità, appunto, che queste pratiche diventano "buone". Ma anche il sottile sentimento di angoscia, legato ai rischi e alle ombre che sembrano gravare sulla loro trasmissione. Il senso, appunto, di un periodo che sembra ad un momento di svolta.

Solo dieci anni fa i sentimenti sarebbero stati diversi. Positivi, forse trionfalistici, nella convinzione che le buone pratiche si sarebbero fatte strada da sole nella scuola, trascinandola in un circuito positivo. Oggi si è molto meno propensi a questa filosofia del "bonum diffusivum sui". E si teme probabilmente che le buone pratiche seguano, nel loro destino la generazione che più si è impegnata in esse.

Perché questi timori, e quale è il loro valore?

Credo che uno dei compiti di questo convegno sia quello di ipotizzare una diagnosi del problema e di comprenderne gli elementi costitutivi.

Fra questi, forse il più vistoso: il formalismo pedagogico didattico. La trasformazione cioè delle pratiche (di un lavoro concreto, quindi) in un rito formale e rigido. In protocolli fatti di nomi, griglie, scadenze, intorno ai quali si accendono battaglie nominalistiche: competenze o abilità, obiettivi operativi o di apprendimento, generali o specifici, programmazioni o piani di lavoro, con le relative sigle da memorizzare e da non confondere con quelle precedenti. Facile mettere, per questo, sotto accusa gli eccessi del didattichese, la burocrazia, l'impero non sempre benefico dei pedagogisti. Probabilmente, il formalismo pedagogico ha radici profonde nella nostra scuola.

Esso ci racconta, infatti, della dannazione antica della scuola italiana, capace di trasformare in mode e in forme qualsiasi innovazione. E ci rivela che la massa di innovazioni, approntate e sperimentate dalla ricerca didattica, ha inciso solo in superficie sull'immenso corpo della scuola.

Tutti si dichiarano innovatori a parole. Moltissimi, una maggioranza forse molto grande, è invece legata al vecchio, unico modello di docenza tramandato nella scuola italiana: l'insegnante parla, l'allievo ascolta. E non potendo o non volendo cambiare la sostanza, l'energia individuale e collettiva si orienta nello sport (peraltro non limitato a questo ambito) di cambiare le parole e le formule. Un processo che sembra autoalimentarsi proprio a partire dalla frustrazione e dall'insofferenza che esso stesso genera.

Ma se questo è un fenomeno antico, i nostri tempi conoscono un fatto nuovo, quello dell'organizzazione della maggioranza. Sorgono, a partire dagli anni '90, gruppi che esplicitamente fanno riferimento alla didattica tradizionale. Neocron della scuola dovremmo dire. Anche qui, nuovi nomi: metodologia diretta, o metodologia narrativa (banalizzazione strumentale di correnti storiografiche). O più sbrigativamente, come è stato scritto in un recente pamphlet, opera collettiva di un buon numero di intellettuali italiani: "il metodo della schiena dritta". A che servono laboratori, giochi, partecipazione, coinvolgimento: l'insegnante parla, l'allievo ascolta, l'allievo studia, l'insegnante interroga e mette il voto. Ecco i cinque pilastri di un neoconservatorismo didattico, che non conosce confini politici, mettendo insieme una schiera vasta e composita, dei molti e diversificati *laudatores temporis acti* e di quelli che ancora vedono dietro ogni innovazione i ruderi di un ribellismo anni '60. Bipartisan per forza di numeri, potremmo dire.

Apparentemente, questo movimento si presenta come "antididattico" e si propone come catalizzatore dell'insofferenza diffusa contro il formalismo. In realtà, ne sostiene e alimenta il motore profondo. Esso, infatti, si proclama difensore dei contenuti, contro la didattica e il suo autentico obiettivo è la difesa del modello costituito, compresa la sua inesauribile (e antichissima peraltro) attitudine a produrre formule, parole, documenti, ordini di lavoro altrui.

Riflettiamo: le venticinque pagine, che costituivano la premessa al programma di storia della Commissione De Mauro, furono, come molti ricorderanno, bollate di "didatticismo", seguendo, sulla stampa la sorte di molti dei documenti scolastici di quel governo. Ma una volta che i neo-con hanno prodotto il loro, di programma, quelle venticinque pagine sono diventate duecentocinquanta, nell'infinito testo per la primaria e altrettante, in quello ugualmente sterminato della secondaria di primo grado. E, rileviamo, non c'è stata nessuna protesta, nemmeno dai più vigorosi avversari del didattichese.

Dunque, ciò che la storia degli ultimi tre decenni ci mostra è che è possibile, in Italia, fare ricerca didattica (lo è stato sicuramente fino al più recente passato). E il fiorire delle associazioni professionali, qui largamente rappresentate, dei gruppi più o meno spontanei ne è la dimostrazione. Ma ciò che è difficile è la trasmissione orizzontale (da collega a collega) delle esperienze; e la trasmissione verticale (da generazione a generazione). E questo è un problema non accessorio: dal momento che, come abbiamo detto, una buona pratica è tale solo se può essere trasmessa e verificata in sedi diverse.

Se, dunque, il formalismo didattico è solo la spia di un fenomeno profondo, la risposta degli studiosi non può che essere una sola: la ricerca. Occorre conoscere in che modo la conoscenza storica circola all'interno delle università, e da questa alla scuola, e si diffonde nelle società, e ritorna, con potenti retroazioni, alle sue fonti. Sono fenomeni di produzione e di circolazione del sapere che un tempo erano limitati e riservati, e oggi, invece, si trasformano in una società planetaria, che, se riconosce a malapena i confini statali, ignora quasi del tutto quelli delle singole istituzioni. Gli storici oggi cominciano a rendersi conto della portata di questo fenomeno. Occorre, a mio parere che si faccia un passo avanti, e che si cominci a studiare anche l'insegnamento come parte fondamentale di questa circolazione possente di conoscenze. Si cominci, come storici, a praticare un territorio, finora considerato riservato ed esclusivo del pedagogo.

Tuttavia, vi sono dei passi avanti da compiere anche da parte dei gruppi di insegnanti che si propongono come ricercatori didattici, e, direi, nel senso comune della didattica diffusa. Infatti, se è vero quello che abbiamo detto, ne risulterà che una certa quantità di "parole" è semplicemente frutto di una superfetazione retorica. Non è richiesta dalle esigenze del lavoro, quanto piuttosto dalla

logica dell'apparire didattico. Probabilmente siamo nella necessità di costruire una critica dal basso, che porti ad una scrematura delle procedure e delle scritture.

Forse, è giunto il momento nel quale cominciamo a costruire uno spirito critico (un rasoio di Occam, per riprendere la metafora usata da Luigi Cajani), che ci permetta di distinguere le “buone” dalle “cattive” pratiche. Le pratiche che innovano l'insegnamento, aiutano il docente, e quelle che, invece, sono soltanto afflittive. Inutili peggioramenti della sua condizione professionale.

Uno degli aspetti caratterizzanti di una “cattiva pratica” (perché non chiamarle definitivamente in questo modo?) è facilmente individuabile. Si riconosce, solitamente, perché esibisce un perfetto vestito di obiettivi, esercizi, dichiarazioni di fondamentale di utilità e così via. Ma sotto il vestito presenta le forme scontate di una storia che abbiamo letto mille volte e che abbiamo ritrovato in mille manuali. Possibile, ci dobbiamo chiedere: che gli identici racconti su Annibale, Carlo Magno, Francesco I, siano in grado, indifferentemente, di spingere all'amor di patria o all'intercultura, alla fortificazione del carattere o allo sviluppo dell'intelligenza?

Possibile che per quasi due secoli il “racconto storico di base”, quello che troviamo in tutti i manuali italiani ed europei, sia indicato – nei documenti ufficiali come nelle programmazioni individuali – strumento per ogni tipo di obiettivo, di ogni governo, repubblicano e monarchico, dittatoriale e democratico ed ora, dopo due secoli di attività incessante, si presti alla formazione del cittadino europeo?

Possibile introdurre, accanto al giusto problema delle “buone pratiche” quello dei “buoni contenuti”?

Se “buona pratica” significa una prassi professionale socializzabile: come definiremmo un “buon contenuto”? In altri termini: quali sono le condizioni di socializzazione di un argomento storico – fatto salvo, ovviamente il rigore scientifico, che comunque deve caratterizzare l'insegnamento? Se ci riflettiamo, anche solo un momento, vediamo che la questione ci ricorda l'intramontabile attualità della domanda che Bloch metteva sulla bocca di un bambino: “papà, perché si studia la storia?”

Una domanda che è tornata al centro, violentemente, della discussione politica e pedagogica degli stati. A partire dagli anni '90, infatti, in quasi tutti gli stati del mondo si è svolta “una battaglia del contenuto”. E la trama di questa battaglia è stata (ed è ancora) più o meno la stessa: da una parte quelli che vogliono che la storia continui ancora a recitare il suo ruolo di formazione del cittadino nazionale. Dall'altra, quelli che, invece la vogliono “aprire al mondo”.

Di nuovo, dunque, una contesa sugli obiettivi, sulle finalità. Cioè sulle dichiarazioni di principio che ogni stato premette al suo programma, e ogni professore alla sua programmazione?

No. Discutere di obiettivi è fondamentalmente discutere di contenuti. Se vogliamo che la storia sia efficace. “Quale storia insegnare”: questo tema, ha definitivamente acquistato una fortissima valenza politica, e, insieme con questa, istituzionale e scientifica.

Questa domanda investe a fondo lo statuto scientifico delle discipline storiche, formatosi all'interno delle comunità nazionali, nel corso del XIX secolo, in perfetto parallelismo con la costruzione delle scuole nazionali e la formulazione dei programmi. “Il racconto storico di base”, quel filo unitario che tiene insieme fatti e personaggi e problemi dalla preistoria ai giorni nostri è allora che fu elaborato. E il suo scopo non era appiccicato ad esso, per pura formalità pedagogica. Gli era connaturato. Doveva dimostrare, quel racconto che oggi ci appare così naturale e super-partes, la bontà e la giustezza di far parte di una comunità nazionale.

Un racconto orientato.

Se lo si dovesse analizzare dal punto di vista scientifico, non credo che ci sarebbe un solo storico al mondo disposto a spendere qualche argomento ancora per sostenerlo. Le discipline storiche sono andate così avanti e lontano, che quel racconto è diventata “la storia manualistica”. Una sorta di medicina popolare, amara, che tutti devono prendere, ma dalla quale all'università ci si imparerà a distaccare. Apparentemente si tratta di un programma pedagogico: prima si apprendono i fatti, poi si impara a problematizzare. Come se tutto fosse soltanto questione di abilità e competenze: prima la memoria e poi il ragionamento.

Ma se si va a guardare, poi, i contenuti di questa problematizzazione scientifica, vediamo che le cose non stanno così:

Dalla più lontana preistoria, fino alle epoche più vicine a noi, vediamo che i singoli “tratti narrativi” non reggono più. Come raccontare una evoluzione che non è più lineare progresso di ominidi sempre più eretti e col cervello sempre più grande? Come raccontare un vicino oriente che non è una sequenza di popoli, che si passano il testimone, dai sumeri, agli egizi, agli accadi agli ittiti e via enumerando. E come raccontarli insieme a regni e imperi indiani, cinesi e centro asiatici, che pure presentano un fascino del tutto comparabile? E osservarli mentre dall’altra parte del mondo, nelle Americhe, fatti analoghi e ugualmente spettacolari si stanno producendo?

Come raccontare un Mediterraneo, nel quale i Greci non vengono prima degli Etruschi e dei Romani; e a sua volta intrattiene relazioni vitali con l’Africa e le regioni asiatiche più lontane. O un Impero romano che estende la sua influenza ben oltre il limes?

Come raccontare una storia la cui unità di misura sembra essere “il popolo”, quando sappiamo che questo concetto funziona bene nell’Europa ottocentesca. Molto meno in altri contesti?

Potremmo continuare: ma le relazioni di questo convegno saranno sufficienti a rappresentare i dubbi e le alternative che, momento dopo momento, la storiografia contemporanea ha messo in luce e considera, tranquillamente, delle certezze.

Oggi si dice spesso che la storia presenta una ricca messe di scelte, e spetta all’insegnante il compito di scegliere. Ogni insegnante, dal canto suo, sa che – passato il piacere della lusinga – resta poi un onere difficilissimo e impossibile. Come scegliere? E con quali garanzie?

E’ bene sapere che questo è solo un espediente (di retorica istituzionale, vorremmo dire). Sono gli storici che debbono scegliere e individuare i fili di intelligenza che ci rendono comprensibili una massa di fatti, di problemi, di personaggi, che ha rotto gli argini del vecchio racconto e che ha tracimato per ogni dove. Per farlo, devono fare i conti, anche loro, con le stesse domande di qualsiasi insegnante: a che serve la storia?

E devono confrontarsi e discutere delle risposte che tutti diamo, e intorno alle quali tutti discutiamo: serve a formare la mia identità; serve a costruire una nazione; serve a capire le mie radici; serve a sapere quanto sono diverso da un altro; oppure serve a costruire una supernazione, una supercomunità, a celebrare le delizie del meticcio e così via.

Denunziare per quella che è – pura strumentalizzazione politica – la retorica delle radici, delle origini e delle identità, alla quale si ricorre per ogni incombenza, senza attardarsi in sottigliezze sulle radici buone, e quelle cattive, sulle identità guerresche e identità pacifiche, su origini mitiche e reali.

Di fronte a questa orgia di parole, anche gli storici potrebbero far uso del buon vecchio rasoio Occam e recuperare una profonda semplicità: quella di raccontare, come dicevano Bloch e Febvre: l’uomo, gli uomini, le società. Il mondo, diremmo oggi.