



La storia, bene comune. Ma che storia? E quanta storia?

Ivo Mattozzi

“Clio '92” - Associazione per la Didattica della Storia

Riassunto

Contributo su come concepire la storia nell'insegnamento e individuare il tipo di storia generale adeguato a formare il pensiero storico di insegnanti e di studenti e sui piani di studio per formare gli insegnanti di storia già nei corsi di laurea. Attraverso l'analisi di tre manifesti pubblicati in difesa della storia, l'articolo mette in rilievo i difetti del sapere storico insegnato attualmente e propone cambiamenti che riguardano la necessità sia di esercitare gli studenti nel metodo storico e nell'uso delle tracce come fonti sia di insegnare conoscenze storiche che rendano possibile mettere in rapporto passato e presente e rendano gli studenti abili a usarle per capire le storie in corso e reagire agli usi pubblici della storia.

Parole chiave: Storia; Metodologia storica; Storia generale; Didattica della storia; Formazione degli insegnanti

Abstract

Contribution on how to conceive history in teaching and identify the kind of general history appropriate to form the historical thinking of teachers and students and on the study plans to train history teachers already in the degree courses. Through the analysis of three posters published in defense of history, the article highlights the flaws of historical knowledge currently taught and proposes changes that affect the need both to exercise students in the historical method and in the use of traces as sources and to teach historical knowledge that make it possible to relate past and present and make students adept at using them to understand ongoing stories and react to the public uses of history.

Keywords: History; Historical methodology; General History; Teaching of History; Training of Teachers

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11132>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE: LA STORIA MINACCIATA DI DECLASSAMENTO

Fin dalla sua inserzione nei piani di studio nel corso del secolo XIX, la storia è stata considerata una disciplina scolastica fortemente incisiva nella formazione dei giovani.

Negli ultimi tempi, però, si sta diffondendo la sensazione che la storia stia correndo il rischio di essere considerata meno necessaria. Perciò sono apparsi manifesti e appelli che chiedono che la storia abbia la importanza che merita nei percorsi formativi e nelle prove di valutazione degli apprendimenti. Cito i tre più recenti: *Manifesto per la storia bene comune*, il Documento del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) intitolato *Senza storia?*, il *Manifesto per la didattica della storia* del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) dell'Università di Bologna.

I tre testi esprimono tutti una grande fiducia nelle virtù educative della storia e una grande preoccupazione per lo scadimento della formazione storica.

Il primo inizia con questa attribuzione di qualità alla conoscenza storica, senza distinzione tra storia ricerca e storia insegnata nelle scuole:

La storia è un bene comune. La sua conoscenza è un principio di democrazia e di uguaglianza tra i cittadini. È un sapere critico non uniforme, non omogeneo, che rifiuta il conformismo e vive nel dialogo. Lo storico ha le proprie idee politiche ma deve sottoporle alle prove dei documenti e del dibattito, confrontandole con le idee altrui e impegnandosi nella loro diffusione.

Il documento del MCE inizia con un paragrafo intitolato:

Perché sentiamo necessario un ulteriore documento che ribadisca la necessità e le modalità dell'insegnamento della storia?

Nel *Manifesto per la Didattica della Storia* proposto dal DiPaSt nella premessa leggiamo:

Benché continuamente insidiata da distorsioni e da strumentalizzazioni, quella storica costituisce una componente fondamentale della cultura, essenziale per orientarsi ed acquisire cognizione e responsabilità, per essere liberi ed autonomi nelle scelte attuali e future, per favorire la più ampia convivenza nel

rispetto delle diversità, per sviluppare le capacità critiche necessarie ad esercitare il dialogo e il confronto.

Poi i tre testi si differenziano per l'impegno nell'analisi della situazione dell'insegnamento, per le proposte di innovazioni, per i rimedi.

I tre documenti mi danno il destro per analizzare ancora una volta la situazione critica della storia insegnata attualmente nelle scuole italiane e per capire come potrebbe essere posto rimedio alla pessima formazione storica degli studenti italiani. Io intendo metterli a confronto per individuare quali siano i fattori della crisi e come gli storici accademici potrebbero impegnarsi a porvi rimedio. Perciò inizio proprio con il Manifesto che porta come primo firmatario lo storico Andrea Giardina.

IL PARADOSSO: UNA STORIOGRAFIA E UNA STORIA SCOLASTICA IN BUONA SALUTE, MA UNA FORMAZIONE SCADENTE

Prendo le mosse dal Manifesto *Per la storia bene comune* poiché è stato il primo, ha ricevuto attenzione multimediale, ha suscitato un esteso movimento di opinione pubblica.

Esso è stato presentato così su "Robinson" il settimanale culturale de "La Repubblica" del 25 aprile 2019:

"Repubblica" appoggia il manifesto lanciato dallo storico Andrea Giardina, dalla senatrice a vita Liliana Segre e dallo scrittore Andrea Camilleri per ridare dignità nelle scuole alla materia.

Ma in effetti il testo è una perorazione innanzitutto a favore della storia come disciplina di ricerca:

Ci appelliamo a tutti i cittadini e alle loro rappresentanze politiche e istituzionali per la difesa e il progresso della ricerca storica in un momento di grave pericolo per la sopravvivenza stessa della conoscenza critica del passato e delle esperienze che la storia fornisce al presente e al futuro del nostro Paese.

Non è la storia degli storici che forma il sapere storico dei cittadini, è la storia proposta nelle aule scolastiche. Ma anche la storia degli storici non è tutta oro colato. Nel campo disciplinare ci sono state e ci sono storie manipolate [v. Mack_Smith (2002)],

e le conoscenze che sono offerte nelle aule scolastiche e universitarie sono il risultato di mille omissioni di storie [v. Goody (2008) e Armitage e Guldi (2016)].

Solo più avanti il Manifesto congiunge la storiografia con la storia insegnata come entrambe vittime di soffocamento:

Ma nulla di questo può farsi se la storia, come sta avvenendo precipitosamente, viene soffocata già nelle scuole e nelle università, esautorata dal suo ruolo essenziale ...

I sintomi del soffocamento sono presto rilevati:

Il ridimensionamento della prova di storia nell'esame di maturità, l'avvenuta riduzione delle ore di insegnamento nelle scuole, il vertiginoso decremento delle cattedre universitarie, il blocco del reclutamento degli studiosi più giovani, la situazione precaria degli archivi e delle biblioteche, rappresentano un attentato alla vita culturale e civile del nostro Paese.

I sintomi rivelano le malefatte del Ministero della Istruzione e dell'Università che colpiscono congiuntamente la sfera della ricerca storica e la storia che si insegna. Niente è detto a proposito della qualità della storia che si insegna e dei percorsi formativi degli insegnanti.

Perciò i rimedi sono indicati molto semplicemente. Per ripristinare le potenzialità formative della storia basterebbe:

- che la prova di storia venga ripristinata negli scritti dell'esame di Stato delle scuole superiori;
- che le ore dedicate alla disciplina nelle scuole vengano incrementate e non ulteriormente ridotte;
- che dentro l'università sia favorita la ricerca storica, ampliando l'accesso agli studiosi più giovani.

La cosa paradossale è che il Manifesto accenna alla storiografia prodotta e insegnata nelle università e alla storia insegnata nelle scuole come se qualunque prodotto storiografico fosse di buona qualità e come se la storia attualmente insegnata avesse il potere di contrastare il male assoluto che è espresso in questi termini:

Ignorare la nostra storia vuol dire smarrire noi stessi, la nostra nazione, l'Europa e

il mondo. Vuol dire vivere ignari in uno spazio fittizio, proprio nel momento in cui i fenomeni di globalizzazione impongono panorami sconfinati alla coscienza e all'azione dei singoli e delle comunità.

Noto che nel Manifesto c'è anche una rappresentazione caricaturale dell'insegnamento della storia

rappresentata come una conoscenza residuale, dove reperire al massimo qualche passatempo. I ragazzi europei che giocano sui binari di Auschwitz offendono certo le vittime, ma sono al tempo stesso vittime dell'incuria e dei fallimenti educativi.

I colpevoli, dunque, sono individuati: sono al ministero e nelle aule scolastiche. Invece, la storiografia accademica è in salute e la storia scolastica pure.

Il manifesto è stato firmato da migliaia di persone ed è stato condiviso da associazioni e da rettori e dipartimenti universitari. Ed ha avuto come effetto, prima il ripristino della traccia di storia nell'esame di maturità, poi la formazione di una commissione, denominata "Osservatorio" che dovrebbe consigliare il ministro su come salvare la storia.

"La Repubblica" il 27 gennaio 2020 ne dava conto in questo modo:

Andrea Giardina: "Imparare la Storia è un diritto"

Dopo la campagna di *Repubblica*, la ministra Azzolina annuncia al Quirinale una commissione che risponda "al riaffacciarsi dell'odio". Parla il presidente e primo firmatario del manifesto, il prof. Andrea Giardina.

Ieri mattina, al Quirinale, alla presenza del presidente Mattarella, la neoministra dell'Istruzione Lucia Azzolina ha annunciato la nascita di una commissione di studiosi «che faccia proposte per dare importanza alla storia come bene comune». La notizia potrebbe risolversi in poche righe se non contenesse in sé un elemento drammatico che non sfugge allo storico Andrea Giardina, autore per *Repubblica* del celebre Manifesto fondato proprio sul principio della storia come bene comune: non più solo un dovere per gli studenti, ma un diritto per una cittadinanza consapevole.»

A questo punto i termini della questione sono cambiati. Andrea Giardina, designato presidente dell'Osservatorio, nella intervista rilasciata a "La Repubblica" individua altro che non va:

Noi assistiamo a una frattura paradossale: da una parte una grave degenerazione del tessuto civile nazionale, dall'altra una delle migliori storiografie che esistano al mondo e una buona qualità degli insegnanti. Bisogna interrompere quella sorta di incantesimo che impedisce a tutte queste risorse di esprimersi, traducendosi in conoscenza diffusa.

Ancora una esaltazione della storia prodotta dagli storici. Ma questa volta ad essa si accompagna il riconoscimento implicito della qualità della formazione che i corsi di laurea assicurano agli insegnanti secondari (tutti di "buona qualità"). E finalmente c'è anche qualche cenno su come dovrebbe cambiare la storia scolastica:

Bisogna avvicinare la storia ai ragazzi. E lo si può fare solo rispondendo alle domande di una società multiculturale. ... Senza disconoscere l'importanza della vicenda nazionale, bisogna aprire i programmi alla storia del mondo: operazione impegnativa che implica nuovi strumenti pedagogici e tecnologie adatte. ... Forse la definizione dei programmi esula dalle competenze dell'Osservatorio, ma un problema deve essere risolto: il rapporto insostenibile tra la lunghezza della nostra storia – motivo di orgoglio! – e le insufficienti ore di lezione a disposizione. Altra questione riguarda la storia contemporanea: credo sia necessario ridurre l'arco cronologico nell'ultimo anno. Un ottimo correttivo potrebbe essere far partire il Novecento dalla Grande Guerra in modo da arrivare ai nostri giorni.

E si evoca persino la necessità di proporre la formazione degli insegnanti: ma solo dopo il corso di laurea:

Sarà un'altra funzione essenziale della commissione. Potremo fare proposte in merito alla formazione in ingresso e anche dopo l'assunzione dei docenti.

Con pochi correttivi tutto andrà bene, dunque?

A me pare che la cura sia conseguente ad una diagnosi sbrigativa, che non tiene conto di tutti i malanni della storia insegnata. Le *Indicazioni per il curricolo* e *Le linee guida* per la scuola secondaria potrebbero ispirare già ora insegnamenti più efficaci nella prospettiva che sta a cuore al prof. Giardina.

Tuttavia, si moltiplicano le inchieste e le denunce del difettoso apprendimento della storia da parte degli studenti e le manifestazioni di insofferenza degli alunni per una "materia" che a loro parere è priva di interesse perché nozionistica e non utile alla

comprensione del mondo attuale.

Anche il *Manifesto per la didattica della storia* lo mette in evidenza in più di un punto:

è sempre in agguato il rischio di riproporla in modo nozionistico e trasmissivo, cioè con le modalità che l'hanno resa una materia non gradita per una parte consistente degli studenti e che hanno indotto alcuni insegnanti e molti genitori a ritenerla poco utile nel contesto formativo. ...

La perdita di prestigio e di credito della storia insegnata e studiata non è un mero rischio, è nei fatti se la guardiamo dalla parte degli studenti. Dobbiamo, dunque, cercare di capire come mai si possano contrapporre due valutazioni così contrastanti della storia, quali sono le responsabilità che possiamo intravedere all'origine del rischio di svalutazione, come proporre rimedi.

I sintomi riguardano la qualità del sapere storico, la quantità delle conoscenze storiche, la formazione iniziale degli insegnanti, la didattica della storia e rivelano una patologia la cui origine deve essere ben compresa. La cura richiede rimedi per tutti i quattro malanni.

La mia ipotesi è che il contrasto dipenda dal fatto che lo stesso termine "storia" sia usato nei due campi, accademico e scolastico, per designare oggetti molto diversi. Gli storici hanno in mente la disciplina specialistica di cui sono i cultori, i sacerdoti e i custodi e che impongono nei corsi di laurea con insegnamenti monografici. Gli studenti non possono far altro che far coincidere la "storia" con il sapere organizzato nei libri di testo imposti allo studio dai loro insegnanti. Le associazioni di insegnanti più sensibili e le indicazioni ministeriali si riferiscono ad una disciplina scolastica che non coincide né con la storia pensata dagli storici, né con quella pensata dalle case editrici che producono i manuali.

È importante sapere che cosa intendiamo quando usiamo la parola "storia".

Andiamo a vedere come in ambito scolastico la parola "storia" sia stata attribuita a qualcosa che ha avuto sempre poco a che fare con la "storia" come disciplina "scientifica".

Non è il caso di fare una rassegna puntuale di come "storia" sia stata intesa diversamente in ambito scolastico, basta evocare qualche tratto caratterizzante. [Per una rassegna v. Ascenzi (2004)]

“STORIA”: MATERIA O DISCIPLINA?

Alla base del tradimento in ambito scolastico c'è sempre stato l'uso del termine “materia” per designare la storia scolastica. Ho cercato di dimostrarlo in Mattozzi 2007. Infatti, anche il titolo de “La Repubblica” qualifica la storia come “materia” per essere corrivo con lo stereotipo diffuso tra i lettori.

Le parole esprimono visioni delle cose e inducono la mente a pensare le cose designate in un certo modo. Pensare l'oggetto dell'insegnamento in termini di materia oppure di disciplina non è una questione nominalistica.

Basta un clic sulla parola “disciplina” in un motore di ricerca per rendersi conto che nel mondo universitario è il termine preferito per designare le attività di studio, di ricerca, di produzione delle conoscenze, di formazione specialistica. Esiste l'area delle discipline scientifiche e quella delle discipline umanistiche ecc. Invece, nel mondo scolastico la parola convive con quella di materia ed anzi quest'ultimo termine è decisamente più presente alla mente e sulle labbra degli insegnanti e degli studenti. E determina anche il senso di “disciplina”. Non c'è equivalenza semantica tra materia e disciplina ma in ambito scolastico anche il secondo termine viene usato come se avesse lo stesso senso del primo. A scuola i due termini sembrano intercambiabili e, quando dicono “disciplina”, i docenti continuano a pensare secondo il concetto di “materia”. Materia deriva da *mater* che in latino esprimeva la sostanza dura dell'albero, quella con cui si faceva la *materia* cioè il legname da costruzione. La materia è pure qualcosa su cui l'uomo esercita la propria capacità di fare e può indicare il contenuto o il soggetto di un'attività comunicativa.

A scuola implica che le conoscenze costruite dagli esperti sono ridotte, mediante la trasposizione didattica, agli universi sistematici e chiusi dei nodi inevitabili e canonici del sapere, distaccati dal processo della loro produzione.

Gli universi di conoscenze si materializzano nel manuale, il manuale appare coincidere con la materia. Sono l'oggetto dell'attività comunicativa e didattica del docente che assolve il proprio compito limitandosi a gestire il manuale e le conoscenze in esso contenute.

I docenti laureati hanno incontrato nei loro percorsi di laurea libri che propongono le conoscenze disciplinari in modo affascinante e interessante, ma li considerano pertinenti solo agli studi universitari. Quando sono a scuola quel che vale per loro è la legge del manuale: è la materia - così come il manuale la struttura - che legittima le scelte professionali.

Il concetto di materia ispira il modello didattico “trasmissivo-enciclopedico” che è ancora il più diffuso nella scuola italiana. Si può descrivere con le parole che Fabio Cioffi ha usato a proposito della filosofia. Si tratta di un paradigma organizzato su tre caratteristiche fondanti:

trasmissivo: il corpo delle nozioni è un dato, va appreso tutto e quante più nozioni si sa più si è considerati colti. L’insegnante non ha da far altro che facilitare l’apprendimento. La sua professionalità si esalta nella capacità di convogliare le nozioni e nel farle imparare;

cumulativo: poiché l’ideale-limite regolativo di questo modello, ideale ovviamente irrealizzabile, è di trasmettere “tutta” l’enciclopedia manualistica ecco che un insegnamento di questo tipo si qualifica fin dall’inizio non in positivo (secondo la domanda: che cosa gli studenti possono apprendere in modo duraturo e consapevole, e quali scelte didattiche devo operare a questo fine?), ma piuttosto in negativo (che cosa “posso saltare”, visto che sono “in ritardo” sul “programma”?)

predicatorio: è basato sulla comunicazione frontale - autorevole se va bene, autoritaria se va male - secondo lo schema comunicativo “uno a molti”, che è l’antitesi della circolarità ermeneutica ...

La materia appare come un dato sganciato dalle operazioni di costruzione e dal soggetto che le ha compiute. Il retroscena metodologico sparisce dalla vista di docenti e studenti. Le note metodologiche nei manuali sono semplici premesse fuori testi che non si incorporano nella comunicazione come avviene nei libri degli studiosi. Di conseguenza anche le abilità e le competenze - che hanno un legame con il metodo - diventano inaccessibili. La materia non ha la capacità di produrre competenze. “Materia” non riesce ad ispirare la interdisciplinarietà, poiché questa non si genera dal rapporto tra corpi di nozioni.

La materia sembra avere rilevanza di per sé e perciò l’insegnante non si preoccupa di rendere le conoscenze significative per gli studenti. Gli studenti escono dalla scuola convinti che tutta la storia sia contenuta nei manuali che hanno dovuto studiare.

Le conseguenze del pensare la programmazione annuale e le attività di insegnamento e di apprendimento in conformità al concetto di materia sono valutabili mediante i test OCSE-PISA che assegnano agli studenti italiani livelli modesti di profitto.

La questione più grave è che anche i professori universitari specialisti della

ricerca disciplinare, in maggioranza, pensano gli universi conoscitivi della scuola in termini di materie. E quel che si attendono dalle matricole è che dimostrino di sapere la materia. Pensano che la trasposizione didattica non possa che metter capo alla costruzione della materia incorporata in un manuale.

Così la storia appannaggio della scuola sembra che abbia poco a che fare con la storia prodotta dagli storici, anche se autori di manuali sono storici specialisti.

Ci sono due casi paradossali che rivelano questa difformità: lo storico Delio Cantimori che scrisse un manuale e poi lo distrusse come opera non valida scientificamente:

È stato un rigurgito di repugnanza e revulsione per quel genere letterario, per certi schemi che non si può fare a meno di ripetere, per le formule che occorre escogitare a scopo didattico, che mi erano sembrate precise e chiare e pregnanti come dicono i tedeschi, e ora mi sembravano evasive per lo sforzo di brevità e di oggettività? È stata l'insofferenza per la scelta che avevo dovuto fare per stare nei limiti dei programmi? Non lo so. In due ore antelucane ho distrutto e buttato via quei tre grossi pacchi di cartelle, che rappresentavano il lavoro di quasi tre anni. (Cantimori 1967, p. 103)

Lo storico Paolo Prodi che consigliava agli studenti di dimenticare tutto quello che avevano appreso dal manuale prima di intraprendere gli studi di storia moderna nel corso di laurea.

La prima operazione da compiere nel passaggio dallo studio liceale della storia a quello universitario è quella di distruggere - concettualmente - il manuale: non esiste nulla di più antistorico di un manuale di storia data la sua pretesa, inevitabile, di fornire un quadro confezionato od organico del passato umano. Non si può cominciare ad avvicinarsi alla storia senza provare un senso di ripulsa e di rigetto nei confronti dei manuali, di tutti i manuali: ... (Prodi 1999, p. 13)

La scrittura di storie generali scolastiche non è considerata un titolo valido nel curriculum scientifico dell'autore.

Perciò, occorre chiarire che c'è una tradizione che ha imposto nelle scuole una idea di storia materia che tradiva quella che si affermava nella disciplina storiografica e che per molti decenni ha legittimato anche storie del tutto idiote nei livelli inferiori

della scolarità. (V. Mattozzi 2017)

È doveroso dire quale è la storia che va difesa in quanto dotata di caratteri adeguati ad assicurare l'interesse degli studenti e la formazione della cultura utile e della intelligenza storica necessaria ad esercitare la cittadinanza consapevole e critica.

“STORIA”, UN TERMINE PER MOLTI STEREOTIPI FORMATIVI E MOLTI MISFATTI

Il primo luglio 2019 sono usciti molti giornali con titoli come questi:

I venti passi di Trump nella Storia: la stretta di mano con Kim oltre il confine (“Lastampa.it”)

Venti passi nella Storia Trump primo presidente a entrare in Nord Corea *Stretta di mano e i negoziati sul nucleare ripartono. Kim invitato alla Casa Bianca. Venti passi.*

Tanti ne sono bastati a Donald Trump per assicurarsi un posto memorabile tra i leader di Washington e **nei volumi delle biblioteche mondiali**. (“Il Giornale.it”)

Trump fa la storia <https://it.insideover.com/politica/trump-fa-la-storia.html>

Trump e Kim, 20 passi nella Storia: il (folle) weekend G20 che ha cambiato il mondo (Ilmattino.it)

Venti passi nella storia. A Trump sono bastati venti passi (in un territorio che Washington considera da sempre ostile, **per entrare nei libri di storia** come il primo ... (www.osservatoreromano.va › news › venti-passi-nella-storia)

Venti passi in Corea del Nord. Trump e Kim fanno la Storia (Il Corriere della Sera del 1 luglio 2019)

I titoli ripetitivi sono un patente segno del lascito della storia generale eventografica frequentata dai giornalisti. Il solo fatto che – dopo una inimicizia che dura dal 1953 - Trump abbia oltrepassato il confine nordcoreano col presidente della Corea del Nord viene considerato un fare la Storia (quella che si scrive con la S maiuscola, perché è l'unica importante). I giornalisti che hanno studiato la storia scolastica come materia hanno introiettato questo stereotipo: la storia la fanno i personaggi politici, i governanti, e la storiografia non può fare altro che trattare gli eventi di cui essi sono stati i protagonisti.

I caratteri originari della storia materia risalgono all'inizio del secolo XIX. Ad allora risale l'introduzione della storia come insegnamento dotato di una sua autonomia e di una specifica identità disciplinare negli istituti d'istruzione primaria e

secondaria. Lungo il secolo XIX le furono attribuiti dai diversi regimi preminenti fini di ordine morale ed ideologico. La storia insegnata doveva essere un vettore di patriottismo, come sosteneva con enfasi lo storico francese Ernest Lavisse autore di storie generali e di manuali scolastici citato da Ferro 1980:

All'insegnamento della storia spetta il dovere glorioso di far amare e di far comprendere la patria ... tutti i nostri eroi del passato, persino quelli avvolti nella leggenda ... Se lo scolaro non porta con sé il ricordo delle nostre glorie nazionali, se non sa che i nostri antenati hanno combattuto su mille campi di battaglia per nobili cause, se non ha per nulla appreso qual è il costo di sangue e di fatiche pagato per fare l'unità della patria ... se non diviene un cittadino compenetrato di questi doveri e un soldato che ama la sua bandiera, l'insegnante avrà perso il suo tempo. Ma *Doveri gloriosi, eroi avvolti dalla leggenda, nobili cause, unità della patria, leggi sacre che ci rendono liberi, soldato*, questi termini, questi principi, si ritrovano, con sfumature simili, in tutta l'Europa, in Kovalevskij, Treitske o Seeley: non è solo la Francia che "entra in un'era tricolore". (Ferro 1980, p. 94)

Non importava la formazione del pensiero critico, ma solo l'indottrinamento patriottico.

E per questo scopo la storia fu modellata come sfilata di eventi e di personaggi esemplari della storia politica riguardante prevalentemente i paesi dell'Europa occidentale. E fin dall'inizio fu concepita come nozionistica:

È solo il caso di accennare che all'introduzione in pianta stabile della storia nel curriculum d'istruzione secondaria della Francia rivoluzionaria e napoleonica si accompagnò la pubblicazione di una serie di sussidi didattici destinati ad agevolarne l'insegnamento. Intendo riferirmi a strumenti quali cronologie, manuali, carte geografiche relative alle diverse epoche storiche, catechismi o compendi di storia ordinati per domande e risposte, che alimentarono un fiorente mercato e furono presi a modello in epoca napoleonica, anche nelle esperienze didattiche della penisola. (Ascenzi 2004, p. 13)

Tali caratteri la storia scolastica ha conservato nonostante gli inevitabili cambiamenti che man mano i diversi regimi politici le imponevano con nuovi programmi scolastici. Essi hanno fatto pensare a tante generazioni di studenti che la storia importante da imparare fosse quella che raccontava le sequenze di eventi politici istituzionali centrati sulle vicende europee.

Nella maggior parte dei paesi dal XIX secolo almeno, la storia scolastica era deputata a costruire la coesione nazionale con la condivisione degli stessi ricordi (guerre contro il nemico, grandi antenati, progressi politici e sociali) per mezzo di un discorso sulle origini, la messa in intrigo dell'avvento del presente e per una iconografia dove le figure del popolo e degli eroi avevano lo stesso posto. Questi principi presiedevano alla scelta dei contenuti nei programmi ufficiali e alla scrittura dei manuali, siano che fosse uno solo ufficiale, sia che fossero messi in concorrenza. All'occasione questa storia dello stato/ della nazione era arricchita incastrandola o completandola con la storia dell'Europa o del mondo. Questa storia è perdurata fino al 1960. (Tutiaux-Guillon ****, p. 11)

La storia scolastica è stata, perciò, anche coinvolta nella responsabilità di formare cittadini che hanno collaborato a fare le storie dei misfatti nazionalistici, colonialistici, imperialistici, razzisti che si sono susseguite dalla fine dell'800 in poi. Pertanto, non si può affermare come si legge nel documento MCE:

La storia è per sua natura potenzialmente interculturale e fornisce strumenti per superare egocentrismo e chiusura nel proprio orizzonte culturale di appartenenza.

Non c'è una natura interculturale della storia e per due secoli essa non ha meritato tale credito.

La chiamavano "storia" ma non aveva niente a che fare con la storiografia che si elaborava da parte di teorici e storici sia che si limitassero a scrivere storie eventografiche controverse sia che producessero tipi e modelli storiografici alternativi.

Ed essa ha continuato ad essere l'asse narrativo anche dopo il 1960 fino ad oggi nella mente degli autori e degli editori della maggior parte dei manuali di scuola secondaria, quelli che dovrebbero formare storicamente tutti i cittadini.

Certo, novità ci sono nei manuali e le ha rilevate in una formula sintetica Valls 1997:

La storiografia più recente si è posta basicamente due grandi questioni. In primo luogo, l'arricchimento della tematizzazione, cioè l'apertura a nuovi temi e a nuovi gruppi sociali prima sprovvisti di voce propria. Così sono entrati a formare parte della storiografia aspetti fondamentali diversi come la costruzione di quelli che hanno saputo o potuto ottenere "un posto nella storia".

Ma possiamo contentarci di una integrazione secondaria, a margine dell'asse narrativo che continua a privilegiare i fatti politico-istituzionali e a ordinarli nella successione cronologica che li segmenta in eventi? Sono d'accordo con l'analisi e le preoccupazioni espresse lucidamente da Romero 2004:

... Nei manuali apparsi negli ultimi anni si è radicata la tendenza alla apertura e dispersione ... Mentre si criticava il racconto filato, chiuso e autoritario, il progetto grafico riduceva lo spazio del testo principale e riempiva le pagine con elementi complementari e distraenti. Attraverso tali elementi, si incorporavano al racconto principale altre voci, però con tal forza che l'asse narrativo, ridotto alla sua minima espressione, si perdeva nell'insieme.

Al modello canonico tradizionale sembra opporsi oggi solo l'alternativa della storia a scala mondiale della World History o Global History. Ma essa non può soddisfare tutte le esigenze della formazione storica dei cittadini che hanno bisogno di conoscere anche la storia generale del proprio continente e del proprio stato e della propria regione. La storia a scala mondiale deve essere considerata un tipo di storia generale e una parte della storia generale scolastica.

LA STORIA SCOLASTICA: DA MATERIA A DISCIPLINA

Il modello stereotipato di storia come materia scolastica si annida nella mente degli insegnanti e dei redattori delle case editrici che producono i manuali che gli insegnanti devono adottare. Perciò esso ha seguito a resistere malgrado e contro i programmi anche quando erano più coerenti con i caratteri della disciplina storiografica.

Anche ora che indicazioni e linee guida ministeriali danno la possibilità di concepire modelli di storia scolastica diversi e conoscenze più interessanti, la maggioranza degli insegnanti e le redazioni delle case editrici continuano a proporre l'impalcatura della storia politico-istituzionale organizzata in modo eventografico.

Il documento MCE l'addita come una causa della deludente presa della storia scolastica sulla mente e l'interesse degli studenti:

A livello di scuola la storia insegnata è debole e facilmente destinata all'oblio in relazione a diverse concause:

a) la persistenza di un modello di storia generale stereotipato e tradizionale nella

pratica degli insegnanti con la tendenza all'iterazione dell'insegnamento ricevuto a suo tempo rinforzati dai libri di testo prodotti dalle case editrici.

Essa propone agli studenti una sterile conoscenza nozionistica degli eventi del passato, secondo la condivisibile denuncia che si legge nel *Manifesto per la didattica della storia*.

Il rimedio sta, in primo luogo, nel formare insegnanti attrezzati culturalmente per pensare la storia da insegnare non come materia ma come disciplina. Il che comporta che essi assumano decisamente la concezione disciplinare della storia: campo di ricerca e di costruzione delle conoscenze metodologicamente fondate; come genere storiografico e sistema di sapere che è stato chiamato "storia generale" di cui esistono più tipi con potenzialità formative diverse.

Le conseguenze di tale impostazione sui percorsi formativi degli insegnanti sono quattro:

- a) dare peso formativo alla metodologia storica, ai procedimenti della ricerca, all'uso delle tracce come fonti, al processo di costruzione della conoscenza di fatti del passato;
- b) trattare la storia generale come problema epistemologico e metodologico;
- c) far apprendere conoscenze di storia generale di sicuro impatto formativo poiché danno conto dei processi di formazione di aspetti e caratteri del mondo attuale;
- d) prestare attenzione alle competenze comunicative e alla trasposizione didattica delle conoscenze storiche.

Queste esigenze ci portano a prendere in considerazione la questione della formazione della professionalità docente. Esse sono ignorate dal Manifesto *La storia, bene comune*. Perciò è il caso di affidarsi agli altri due documenti.

LA QUESTIONE DELLA METODOLOGIA STORICA NELLA FORMAZIONE STORICA

Attualmente nei libri di testo la questione di come si costruisce la conoscenza storica è risolta con un capitolo iniziale e con cenni sparsi sui "mestieri" implicati nei processi di costruzione delle conoscenze e sulle fonti come strumenti necessari a realizzarli. L'uso delle tracce per produrre informazioni, l'organizzazione delle informazioni e il loro montaggio allo scopo di costruire conoscenza e l'analisi critica dei testi appaiono attività riservate ai professionisti della ricerca storica.

Non si pensa che persone, gruppi sociali, comunità stanno vivendo storie e producono tracce ed hanno bisogno in molte occasioni di usarle per produrre informazioni allo scopo di appurare qualche fatto importante nell'esistenza quotidiana. Non si pensa che nella vita vissuta si intrecciano continuamente notizie sui fatti che accadono o sui processi in corso, loro interpretazioni e evocazione dei precedenti storici. Basta esplorare qualche quotidiano per rendersene conto. I nodi tra storie in corso e storie già fatte vengono al pettine quotidianamente.

Ma i procedimenti metodologici sono anche implicati nell'educazione al patrimonio culturale.

Dunque, insegnare i procedimenti metodologici della storiografia non serve a formare storici in erba ma a fornire strumenti utili per l'esercizio della cittadinanza attiva e critica e di professioni diverse. E gli insegnanti dovrebbero acquisire le competenze per insegnare agli studenti a pensare storicamente il mondo attuale.

Opportunamente il documento del MCE nota che nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* si propone di introdurre esperienze di didattica attiva fondata sulla ricerca, il metodo indiziario, l'analisi delle fonti e la scoperta.

E il Manifesto del DiPaSt sottolinea che attraverso metodi costruttivi di ricerca/azione che si avvalgano delle fonti è possibile promuovere un apprendimento attivo e contiene estesi paragrafi sui benefici dell'uso didattico dei beni culturali.

Dunque, le competenze metodologiche alla produzione delle informazioni mediante tracce e al loro trattamento allo scopo di ricostruire fatti dovrebbero essere ingredienti normali della professionalità degli insegnanti di storia e della loro didattica.

LA QUESTIONE DEL TIPO DI STORIA GENERALE: QUALE? CHE SISTEMA DI CONOSCENZE? QUANTE CONOSCENZE?

Il documento del MCE rileva che la storia insegnata è debole e facilmente destinata all'oblio in relazione a diverse concause tra cui una è la persistenza di un modello di storia generale stereotipato e tradizionale nella pratica degli insegnanti con la tendenza all'iterazione dell'insegnamento ricevuto a suo tempo rinforzato dai libri di testo prodotti dalle case editrici.

Questa situazione ha la sua origine nel fatto che la storia generale da insegnare non è stata mai oggetto di riflessione epistemologica e metodologica nei percorsi di formazione. Perciò la storia generale offerta dalla manualistica appare agli insegnanti come un tipo di sintesi che non ha alternative.

Nei corsi universitari la storia generale dei periodi a cui attengono i corsi monografici è fatta studiare nella maggioranza dei casi con i manuali scolastici. Così gli insegnanti non hanno l'idea che ci possano essere storie generali alternative che propongano un sistema di conoscenze diverse e diversamente comunicate. Ma in alcuni corsi di laurea si propongono insegnamenti che tematizzano la *world history* che è un tipo di storia generale diverso da quello accolto nella manualistica.

In genere, però, non ci sono corsi che propongano il genere storiografico come oggetto degno di attenzione epistemologica e facciano conoscere i diversi modelli che sono stati elaborati nel corso dei secoli XIX e XX e le forme comunicative più efficaci per rendere le conoscenze attraenti, formative di capacità di ragionamento storico e utili alla comprensione del rapporto tra presente e passato. Che la storia generale sia stata oggetto di riflessioni epistemologiche interessanti nel corso dell'800 e del '900 l'ho dimostrato in Mattozzi 2017.

Questa carenza genera difetti esiziali nelle competenze professionali dei docenti e degli autori e redattori di manuali.

Le proposte per la produzione di storie generali scolastiche diverse da quelle tradizionali sono presenti nei due documenti. Entrambi insistono affinché nello studio della storia gli studenti possano comprendere il rapporto tra passato e presente. Secondo il documento del MCE:

lo studio storico che possa istituire un rapporto di conoscenza e interdipendenza fra presente e passato (e proiezione nel futuro ... richiede un lungo training per accedere alla comprensione piena degli eventi, alle competenze di cittadinanza, a un'identità di specie e mondiale. Superando stereotipi, etnocentrismo, eurocentrismo. Apprendendo a selezionare, a distinguere fra memoria, narrazione, storia. A capire come la storia storicizzata sia sempre frutto di scelte, di selezione, di visioni gerarchiche di eventi e processi (la mappa non è il territorio). Scoprendo lo spessore storico che sta dentro la quotidianità, l'apparentemente banale e scontato, il dato percettivo immediato e spesso distorto nel senso comune.

E il *Manifesto per la didattica della storia* è altrettanto esigente nel raccomandare che la storia generale sia composta di conoscenze che mettano in rapporto processi storici e mondo odierno:

Oggi pertanto l'insegnamento della storia ... deve essere finalizzato soprattutto alla comprensione del presente e all'assunzione di consapevolezza e di responsabilità

con capacità di impegno motivato e proficuo rispetto alle questioni che prospetta l'attualità adottare invece in modo sistematico un percorso circolare di andata e ritorno che facendo perno sull'attualità per trarne motivazioni, interrogativi e curiosità, spinga a trovarne premesse e sviluppi nella storia per poi ritornare al presente più documentati e consapevoli e in definitiva più liberi. ... Leggere i vari aspetti attuali come esiti di linee evolutive dipanatesi nella storia, significa porvi al centro l'ambiente, le informazioni, le immagini, le relazioni che ogni scolaro sperimenta e vive quotidianamente. Il passato perde così la sua apparenza di estraneità in quanto vi si possono rintracciare premesse ed origini dell'attualità, stimolando alla conoscenza di una storia di cui ciascuno è protagonista quale partecipa alla vicenda collettiva che ne è conseguita.

A questo scopo occorre un sistema di conoscenze che faccia piazza pulita della impostazione eventografica e offra la possibilità di acquisire un sapere che riguardi tematiche che il Manifesto espone in questi termini nel paragrafo *La storia globale e la storia locale*:

Pur prendendo le mosse dalle realtà prossime e locali, è necessario che la scuola proponga una visione globale della storia che prenda spunto dalle situazioni attuali per far comprendere i caratteri e gli esiti dei grandi processi di trasformazione e per consentire raffronti tra le impronte lasciate da popoli e culture. In questo quadro mondiale trovano spazio le principali fasi evolutive dell'umanità: dal popolamento del pianeta, al differenziarsi delle attività in relazione all'ambiente, dalla rivoluzione agricola all'intrecciarsi di scambi e relazioni, dal consolidarsi di grandi imperi al lungo confronto tra nomadi e sedentari, dagli sconvolgimenti di antichi assetti all'edificazione di nuovi sistemi politico-territoriali. In quest'ampia prospettiva acquistano peso fenomeni complessi come la diffusione delle religioni, le trasformazioni economiche, la formazione degli stati nazionali, la colonizzazione, l'industrializzazione, i conflitti sociali e le rivoluzioni, il sorgere di regimi totalitari, i conflitti mondiali, i movimenti di liberazione, l'affermarsi delle democrazie, i processi di globalizzazione e i loro effetti di sperequazione che inducono le popolazioni povere alle migrazioni.

A questo punto diventa lampante che all'origine della pessima formazione storica degli studenti c'è l'itinerario della formazione iniziale degli insegnanti di storia.

PER LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI: CORSI DI LAUREA ABILITANTI

Il percorso di formazione iniziale degli insegnanti di storia è attualmente composto di due tappe: la prima è il corso di laurea quinquennale impostato senza connessione organica con la professionalità docente; la seconda è quella che segue e serve per conseguire l'abilitazione all'insegnamento grazie alla acquisizione di 24 crediti formativi connessi con insegnamenti psicopedagogici e didattici.

Che questo sia il peccato originale nella creazione del mondo dell'insegnamento della storia lo mettono in evidenza i due documenti.

Il manifesto del DiPaSt è molto duro nell'addossare agli accademici i danni della loro repulsione per le riflessioni e le elaborazioni delle didattiche disciplinari:

In questo quadro di difficoltà generale emerge ancora con maggior nettezza la sottovalutazione degli aspetti didattici da parte degli ambienti accademici nei quali ormai da tempo si è consolidata una contraddizione deleteria: ad una generale ostentazione di apprezzamento nei confronti delle esigenze dell'insegnamento si contrappone un persistente e un altrettanto diffuso discredito sostanziale di tutto quanto sappia di didattico e di divulgativo. Così, dietro lo schermo dei propositi conclamati e respingendo il necessario dialogo con i veri protagonisti e soggetti dell'apprendimento, proprio l'ambito deputato a formare e ad aggiornare gli insegnanti si rivela indisponibile e impreparato ad una delle sue funzioni principali. Al contrario per far fronte ai crescenti e allarmanti sintomi di inadeguatezza dei loro corsi, i docenti universitari dovrebbero far proprie le questioni della didattica, non solo per una proficua formazione degli insegnanti, ma anche e soprattutto per attingere dall'ambito della scuola i frutti di quelle esperienze che in concreto affrontano i delicatissimi problemi sia dei metodi e dei contenuti sia della rispondenza e dell'efficacia dell'insegnamento delle diverse discipline.

Il testo del MCE è anche perentorio nell'incolpare gli accademici della carenza di professionalità dei docenti di storia:

l'insufficiente formazione universitaria con piani di studio da cui sono assenti insegnamenti epistemologici e metodologici, e una didattica della storia che non può ridursi a storie monografiche senza riferimenti al quadro storico generale.

Ecco, questo è il punto più dolente di tutta la storia della maleducazione storica diffusa. Ma il Manifesto su *La storia, bene comune* non ne fa neppure cenno e a tra i compiti dell'Osservatorio il prof. Giardina indica la proposta di percorsi abilitanti *post lauream*.

Al contrario la necessità è quella di cambiare il percorso iniziale di formazione degli insegnanti secondari.

Immaginiamo piani di studi dei corsi di laurea quinquennali appositamente strutturati per assicurare la formazione professionale degli insegnanti e la loro abilitazione all'insegnamento, senza ulteriori necessità di acquisizione di crediti formativi. Piani e percorsi che consentano gli approfondimenti disciplinari in relazione con le storie generali da insegnare nei diversi livelli scolastici e l'intreccio con le discipline psicopedagogiche.

Tali corsi di studi dovrebbero accogliere insegnamenti epistemologici e metodologici, la didattica della storia come disciplina che connette epistemologia disciplinare, conoscenze storiche e psicopedagogiche, laboratori didattici.

Allora sarà tutta un'altra storia.

Affinché quest'altra storia si compia, l'Associazione Clio '92 non ha scritto un manifesto ma da molti anni ha identificato i guai della storiografia eventografica, che frammenta i processi di trasformazione e giustappone in ordine di successione i segmenti fattuali e conoscitivi distribuendoli spazialmente e si è rivelata del tutto inadeguata a produrre conoscenze capaci di dar conto della storicità del mondo attuale. Perciò da anni l'associazione sta svolgendo una ricerca sulla storia generale, ha identificato il modello di storia da valorizzare in quanto più adeguato alla formazione di pensiero storico e di spirito critico ed ha elaborato tante proposte per il rinnovamento della storia da insegnare. (V. Mattozzi 2016; Saltarelli 2017; Coltri et al. 2018; Perillo 2019)

Così riesce a fare della storia scolastica una risposta efficace anche ai problemi che gli storici David Armitage e Jo Guldi hanno posto nel loro *Manifesto per la storia* scritto per richiamare gli accademici al dovere di produrre conoscenze storiche che abbiano il potere di rivelare e chiarire il ruolo del passato nel mondo d'oggi (v. Armitage & Guldi 2016).

RIFERIMENTI

- Armitage, D. & Guldi, J. (2016). *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*. Donzelli.
- Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Vita e pensiero..
- Cantimori, D. (1967). *Conversando di storia*, Laterza.
- Coltri, L., Dalola, D., & Rabitti, M. T. (a cura di) (2018). *Una nuova storia generale da insegnare*. Mnamon.
- Ferro, M. (1980). *Cinema e storia. Linee per una ricerca*. Feltrinelli.
- Goody, J. (2008). *Il furto della storia*. Feltrinelli.
- Mack Smith, D. (2002). *La storia manipolata*. Laterza.
- Mattozzi, I. (2016). *Un sapere storico per l'educazione interculturale* in "Il Bollettino di Clio" n.s., n. 5 leggibile e scaricabile sul sito clio92.org
- Mattozzi, I. (2017). *Una nuova storia generale scolastica per comprendere il mondo e agire da cittadini globali*, in Saltarelli, C.E.J. (a cura di) *Il sapere storico e la formazione di alunni competenti*, "I Quaderni di Clio '92", n. 16, 2017, pp. 21-48.
- Mattozzi, I. (2007). *Disciplina*, in Cerini, G. & Spinosi, M. (a cura di) *Voci della scuola*. Vol. VI. Tecnodid, pp. 183-192
- Mattozzi, I. (2017). *Una rivista didattica che fa storia*, in Salviati, C. I. & Cecconi (a cura di), A., *La Vita Scolastica. Settant'anni di una rivista per la scuola*. Giunti Editore.
- Perillo E. (a cura di), (2019). *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale*. Mnamon.
- Romero, L. A. (a cura di) (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Siglo Veintiuno editores.
- Saltarelli, C. E. J. (a cura di) (2017). *Il sapere storico e la formazione di alunni competenti*. "I Quaderni di Clio '92", n. 16.
- Tutiaux-Guillon N. (a cura di) (2009). *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Introduction au dossier*, in « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation », dossier della rivista « Raisons, comparaisons, éducations. La revue française de l'éducation comparée » n. 4, janvier 2009, pp. 11-17.
- Valls, R. (1997). *La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia*, Universitat de Valencia.