

## Verso una Nuova Identità del Sapere Storiografico

### Associazione Progetto Per La Scuola

[apscuola@iperbole.bologna.it](mailto:apscuola@iperbole.bologna.it)

*Il documento è stato rilasciato alla redazione TS il 25 Aprile 2002 e si riferisce al seminario organizzato dall'APS il 22 Maggio 2001, tenutosi presso L'Emeroteca del Mulino di Bologna nell'ambito del ciclo di conferenze sul "Governo della scuola e nuovi sistemi formativi". Autori Prof.: A. Brusa, G. Poma, P. Pombeni  
Sintesi a cura di: Rossella D'Alfonso*

*Il quarto e conclusivo incontro seminariale ha continuato ad interrogarsi sul rapporto fra storia contemporanea e storia non contemporanea, ma ha anche affrontato temi più strettamente didattici concernenti il rapporto tra didattica trasmissiva e didattica laboratoriale.*

*In particolare la presenza di Antonio Brusa, uno degli estensori del curriculum di storia del primo ciclo, licenziato dalla commissione ministeriale nel febbraio del 2001, ha consentito di dar voce alle ragioni ed alle obiezioni che hanno accompagnato, fin dal suo nascere, questo testo. Quali che siano gli esiti della riforma, tali riflessioni non perdono nulla della loro pregnanza, perché toccano questione che interessano chi nella scuola opera ogni giorno.*

#### LA RISPOSTA DI ANTONIO BRUSA

Il nuovo curriculum di storia della scuola di base è stato letto come se fosse un indice di contenuti prescrittivi, mentre la sua chiave di lettura riposa in tutti quei provvedimenti legislativi, recentemente varati dal Parlamento, che si possono sintetizzare nella formula: istituzione della scuola dell'autonomia.

Solo alla luce di questo quadro generale si può comprendere la riflessione che è stata a fondamento dei lavori della commissione e in generale la riflessione che accompagna il ripensamento dell'insegnamento della storia nella scuola. Ogni anno il quaranta per cento degli alunni tra i 13 e i 15 anni lascia i banchi di scuola. È una tragedia sociale, un male strutturale che colpisce tutte le nazioni democratiche. Davanti a questa emergenza la scelta di proporre la storia generale tra i 10 e i 15 anni rivela tutto il suo senso: è un'opportunità fornita dalla scuola italiana a tutti i suoi alunni, prima che quasi la metà la abbandoni. A tutti coloro che, preoccupati del ridimensionamento inflitto allo studio della storia antica e medievale, si risponde ipotizzando la frequentazione di moduli di cultura antica per tutti quegli allievi che, durante l'ultimo biennio dell'obbligo, intendano proseguire gli studi nell'indirizzo classico.

Gli attacchi rivolti al testo della commissione, tuttavia, non hanno scaturiscono da generiche istanze ideali, ma derivano da interessi concreti che è bene richiamare.

La decisione di unire la scuola di base in un settennio comune fa saltare l'antica distinzione tra insegnanti, destinati alle elementari, preparati genericamente da un punto di vista disciplinare e specificamente in senso pedagogico (antica facoltà di Magistero) e insegnanti, destinati alla secondaria inferiore e superiore, formati nelle altre facoltà.

Con il nuovo settennio della scuola di base, si punta invece alla formazione di un insegnante pedagogicamente e disciplinarmente competente al tempo stesso.

Un secondo ordine di problemi riguarda che cosa insegnare. Non a caso questa è una frontiera che divide le opinioni in ogni paese in cui sia possibile discutere di simili temi. Ci sono i sostenitori della centralità della storia italiana e del cristianesimo e ci sono i sostenitori della centralità della storia mondiale: è un nodo che riguarda l'identità e le relazioni tra sé e gli altri.

Un terzo ordine di questioni, infine, riguarda come insegnare. Molta pubblicistica si è pronunciata drasticamente con la tesi per cui sono gli storiografi che devono dire che cosa gli insegnanti devono insegnare; c'è invece chi sostiene (Recuperati ad es.) che è il processo della ricerca che deve essere insegnato.

#### LA PROPOSTA DI GABRIELLA POMA

Gli storici dell'antico stanno vivendo momenti di profonda inquietudine (come è risultato dai precedenti interventi di Ivano Dionigi, Vittorio Citti e Riccardo Di Donato).

Uno studente su tre non conclude il corso degli studi, uno su cento si laurea in corso, ma tutti questi insuccessi non stanno ad indicare che il livello culturale medio degli studenti universitari sia alto. Il guaio è che si sta progressivamente abbassando.

L'evaporazione della cultura classica di base, espressa dalla sempre più incerta padronanza di una lingua antica, latina o greca, da parte delle matricole, ha già determinato modificazioni profonde nella didattica universitaria. Venti, trenta anni fa ci si stupiva del fatto che le università francesi o inglesi facessero studiare i loro allievi su traduzioni senza testo originale a fronte; questa prassi è diventata una realtà anche per noi.

Sono numerosi gli aneddoti, della quotidiana vita universitaria, che si potrebbero citare a dimostrazione della deprivazione linguistica degli studenti dei corsi di storia antica.

Che fare? Da dove ripartire davanti ad una simile situazione?

La domanda "Quale storia insegnare", non è la domanda prioritaria: la domanda prioritaria è "Quali finalità educative attribuiamo all'insegnamento della storia?". La storia greco-latina, compresa la storia italica pre-romana, contiene gli elementi di identificazione importanti nella formazione del cittadino dall'unità d'Italia in avanti. Il confronto con gli altri, il misurarsi con le altre culture non può prescindere dal bisogno di assicurare una forte identità culturale ai nostri cittadini: i moduli all'università su "I greci e gli altri" e simili rispondono al modello antropologico già erodoteo (cfr. studi di Herzog), per il quale la storia deve contribuire a far recuperare quei valori civili fondanti della polis, nella comunità.

Nell'affrontare lo studio della storia greco-romana, tuttavia, bisogna rendersi conto della sua specifica complessità. La rarefazione e la qualità delle fonti richiedono una metodologia molto rigorosa, regole stringenti: la storia antica è quella che ha il maggior tasso di ipotesi e il minor

numero di 'certezze', per cui è destinata a essere sempre e continuamente riscritta, rimessa in discussione. Si pensi, ad es., al "dramma" storiografico rappresentato dall'impero romano. Mommsen rinunciò a tentarne una interpretazione generale perché esso non poteva essere capito in una prospettiva diversa, che avrebbe richiesto una vasta ricerca sulle province. Oggi, la ricerca storiografica è giunta a infinite storie territoriali, ma non c'è possibilità di una sintesi credibile. Da un punto di vista didattico questo significa che nei manuali di scuola e universitarie girano 'certezze' che non sono più tali: si pensi, ad es. alla crisi delle città, presentata come una realtà indiscutibile nel III secolo. Negli anni '80 gli studi di Jacques per le città occidentali e quelli di Sartre per quelle orientali hanno mostrato andamenti molto diversificati. L'editoria scolastica andrebbe riqualificata: l'alto numero di pagine (manuali di 800 pagine) è indice di incertezza nel riconoscere i momenti essenziali della storia antica e di trasmetterli con chiarezza; la frammentazione degli indirizzi nel corso di laurea va nella stessa direzione.

La prevista riforma dei cicli aggraverà questa situazione. La storia antica (quattro millenni) sarà insegnata per soli due anni, in quinta e in sesta classe: che tipo di conoscenze e strumenti possono esser dati? Dall'elenco degli argomenti (lunghissimo) del nuovo programma risultano molti temi assai complessi e di scarsa chiarezza. Come insegnarli con qualche profitto ragionevolmente prevedibile ad alunni così piccoli? È vero che la storia antica ritorna poi nei percorsi tematici del triennio, ma su che fondamenta conoscitive potrà contare?

Anche l'organizzazione degli studi all'università non è funzionale all'acquisizione di una specifica competenza storiografica antichistica. Undici corsi triennali provocano una netta divaricazione fra impostazione cronologica e impostazione tematica. Se non riduciamo a "tabelle" la prima, lo studio della seconda su quale prospettiva diacronica può fondarsi? E poi vero che la dimensione "cronologica" significa solo storia di accadimenti? Fino ad ora si era riusciti a tenere questi due piani collegati.

#### LA PROPOSTA DI PAOLO POMBENI

Anche per lui la domanda vera da cui partire è "Perché insegnare storia". Pensa che la storia sia un ambito di conoscenze che interessi sempre meno e che il curriculum di educazione antropologica della riforma dei cicli abbia poco che fare con la storia. Questo curriculum si distingue per due caratteristiche, entrambe non condivisibili: l'aspirazione ad una concezione enciclopedica delle conoscenze e l'enfasi sull'età contemporanea. L'aspirazione enciclopedica, riconoscibile nella dilatazione dei contenuti (cita l'es. della civiltà sudsahariana), è irragionevole: gli insegnanti sarebbero chiamati ad insegnare ciò che non sanno e gli alunni a studiare troppe nozioni senza riconoscerne le priorità.

L'insistenza sulla storia contemporanea, d'altro canto, propria del curriculum della scuola dei cicli, non ha senso né la giustifica l'allarme lanciato per il dissolvimento della memoria. La memoria non va confusa con la conoscenza storiografica.

Che compito ha l'insegnamento della storia? Tre possono essere le possibili risposte:

1. Storia come memoria delle *res gestae*.

Questa accezione ha veramente poco senso. La nostra società ha smarrito la propria tradizione e non si riconoscerebbe in alcuna "grande impresa" del passato, proprio perché nessuna impresa del tempo andato saprebbe "parlare", comunicare alcunché all'uomo dei nostri giorni.

1. Storia come educazione alla convivenza civile.

Questa idea avrebbe anche un senso in presenza di una contemporaneità che vede dissolvere gravemente i fondamenti civici della *communitas*, ma è sull'idea di *civitas* che si dividono le coscienze e le opinioni.

1. Storia come ausilio per la comprensione della complessità.

È un obiettivo altissimo, ma non è alla portata di tutti, né gli stessi docenti, mediamente parlando, sembrano in grado di dominare tutti i vasti campi delle scienze sociali o delle culture che non appartengono alla nostra.

Per questo bisogna che la scuola abbia un obiettivo realistico e sappia selezionare chiaramente ciò che deve essere conosciuto.

È molto più importante studiare Giulio Cesare che il governo democristiano nel secondo dopoguerra; Cesare e il suo tempo sono gli archetipi dei regimi dittatoriali e populistici e, studiando la vicenda di cui furono protagonista e scenario, si possiede il codice di lettura di tutte le società che fanno parte di quel genere di società. Lo studio dell'esperienza democristiana di governo, al contrario, rappresenterebbe lo studio di una vicenda ben lontana dal possedere lo stesso grado di generalità.

Attraverso questo esempio si capisce quale debba essere il carattere di un curriculum di storia, capace di aiutare gli studenti a decifrare la società in cui vivono; le scelte tematiche non devono dare il senso di un cumulo di conoscenze disorganiche, ma la mappa con cui orientarsi in questo nostro tempo.

Il curriculum elaborato dalla commissione ministeriale, invece, è malato di enciclopedismo, non si preoccupa degli alunni, trascura i limiti di formazione degli insegnanti, sogna di costituire una *koiné* comune che, al di sopra delle varie culture, fondi una civiltà planetaria su valori da tutti riconosciuti.

La scuola italiana deve insegnare l'identità e la cultura italiana, l'identità e la cultura europea anche agli extracomunitari per integrarli nel sistema di vita della società occidentale. Diversamente, saremo proprio noi a soccombere, a smarrire la nostra identità, a subire l'egemonia di altre culture.

(sintesi a cura di Rossella D'Alfonso)