

Mauro PIRAS

Sull'asservimento della storia nella scuola italiana, e sui mezzi per liberarla

Bologna 23 febbraio 2018

I QUATTRO PADRONI DELLA STORIA

Nella nostra scuola, la storia è serva di quattro padroni: il primato della filosofia e della letteratura italiana; lo storicismo; la linearità dei “programmi”; l’enciclopedismo dei “programmi” e dei manuali.

1. Il primato della filosofia e della letteratura italiana

L’insegnamento della storia nella scuola italiana è ancillare. È sempre abbinato a un’altra disciplina che tende ad avere un ruolo preminente su di essa: la letteratura italiana o la filosofia, a seconda degli anni e degli indirizzi. L’origine di questa situazione si trova nella riforma Gentile del 1923. Qui, i programmi danno un ruolo centrale all’insegnamento dell’italiano, in ogni ordine e grado di scuola, per l’importanza che viene attribuita alla lingua come “matrice della nazionalità” (Monica Galfrè, *Tutti a scuola. L’istruzione nell’Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 82). In generale le discipline letterarie hanno un ruolo primario in tutta la scuola media, inferiore e superiore. Nella scuola media inferiore vengono affidate a un unico insegnante di lettere: hanno così un ruolo incontrastato, ma la storia e la geografia “stentano ad avere una loro autonomia” (*ibid.*, p. 85). Nei licei, la storia viene invece separata dalla geografia (contrariamente a quanto aveva previsto da Croce nel 1921) e unita alla filosofia. L’insegnamento della storia, così, “sembra privilegiare le visioni d’insieme astratte e superficiali a scapito dei fatti, rendendosi funzionale all’educazione patriottica e civile” (*ibid.*, p. 87). È una storia italo-centrica, imperniata sul Risorgimento, di cui Fascismo e marcia su Roma sono considerati l’“inveramento”. Nei licei, la vera disciplina guida è la filosofia, che è il coronamento del percorso, essendo destinata solo a chi arriva al triennio, e deve sviluppare la personalità e lo spirito critico dello studente (*ibid.*, p. 81-82) e ha il compito di “organizzare il sapere in vera cultura” (*ibid.*, p. 88). Le altre discipline, quindi, le sono subordinate, perché ognuna di esse è un tassello di un disegno che solo la filosofia sa portare alla luce.

Che cosa resta oggi di questa concezione? Certo, non la funzione “patriottica” della storia, che è stata superata criticamente da molto tempo, anche nelle versioni non inquinate dalle appropriazioni fasciste del Risorgimento. E neanche il ruolo guida della lingua e della letteratura italiana nella costituzione dell’identità nazionale: l’italiano resta ovviamente centrale, ma le ragioni di questa

centralità sembrano oggi incerte. All'apparenza, non resta neanche il primato della filosofia, che pochi sosterebbero oggi in quei termini. Eppure, su quest'ultimo punto l'ambiguità è forte: non mancano voci che attribuiscono alla filosofia un ruolo primario per lo sviluppo dello "spirito critico"; il ministero ha lanciato recentemente una sperimentazione per estendere lo studio della filosofia anche negli istituti tecnici e professionali, sulla base di presupposti simili; ed è diffusa una cultura che riconosce alla filosofia un ruolo centrale per la formazione generale della persona. Ovviamente, però, nessuno difenderebbe oggi una posizione superiore della filosofia nei confronti delle altre discipline, in particolare della storia.

Tuttavia, queste differenze rendono ancora più stridente la contraddizione con gli ordinamenti. Questi, infatti, mantengono ancora, nella struttura (ormai svuotata) l'impianto gentiliano. Come tutti sappiamo, nella scuola primaria di primo grado la storia viene insegnata dal docente di italiano, insieme a geografia (Classe di concorso A-22, Italiano, storia e geografia nella scuola secondaria di I grado). Nella secondaria di secondo grado, viene insegnata dal docente di italiano (nel classico a volte anche di latino e greco), unita a geografia (questa è una novità non gentiliana, almeno) nel biennio di tutti gli ordini; è abbinata a italiano negli istituti tecnici e professionali e nei trienni di alcuni licei, e a filosofia nel triennio dei licei (A-11, Discipline letterarie e latino; A-12, Discipline letterarie negli istituti secondari di II grado; A-19, Filosofia e Storia). La struttura, tranne l'introduzione recente di geostoria nei bienni, è sempre la stessa; resta quindi la subordinazione dell'insegnamento della storia a due altre materie, italiano o filosofia, a seconda dei casi; inoltre, questa subordinazione è stata aggravata dal taglio delle ore di storia realizzato recentemente dal riordino Gelmini (2010).

Intendiamoci, anche senza condividere l'impianto gentiliano, ci sono dei vantaggi nell'abbinamento di storia con italiano o filosofia. Con l'insegnamento delle due materie, la formazione del docente si arricchisce, e permette una interazione viva tra le due discipline anche per gli studenti; inoltre, c'è una flessibilità nella gestione delle ore, che permette di lavorare con più tranquillità; infine, non va dimenticato che un docente su tante ore, in materie importanti, diventa un punto di riferimento per gli studenti.

Ci sono però anche degli svantaggi, che vengono coperti da questi vantaggi e dalla tendenza, ereditata dallo schema gentiliano, ad assimilare la conoscenza storica al modello ermeneutico-interpretativo della letterature e della filosofia.

Ci sono degli svantaggi interni, legati alla natura delle discipline. La letteratura e la filosofia hanno come propria base i testi. Certo, dietro i testi c'è qualcosa di più ampio, cioè la vita della lingua nel caso della letteratura, l'argomentazione e la riflessione nel caso della filosofia. Però queste due dimensioni si oggettivano nei testi, letterari o filosofici, e per queste discipline il terreno solido da cui

partire è costituito dai testi. Il lavoro è quindi prevalentemente interpretativo. Non ha importanza qui definire come viene fatta l'interpretazione dei testi, se è ermeneutica in senso tradizionale o filosofico, se è storico-critica, se è strutturalista, se è psicanalitica o sociologica ecc. In ogni caso si tratta di sviluppare il significato di un testo, collocandolo in un contesto che lo illumina e mettendolo in rapporto con le nostre domande.

La storia, invece, ha a che fare con gli eventi, con le esperienze vissute concretamente dalle persone, con le condizioni materiali, con le strutture di una società, con i vincoli generati da norme sociali e giuridiche, con pratiche, abitudini, convenzioni ecc. Insomma, con la realtà sociale che viviamo quotidianamente, che è intessuta di linguaggio e pensiero, certo, quindi anche di testi, ma che non si riduce a questo, tutti noi lo sappiamo. Lo storico conosce la frustrazione di vedersi sempre sfuggire la "realtà" passata, che non esiste più, ma di cui esistono solo tracce che dovrebbero aiutarci a ricostruirla. Ma la realtà che così si vuole ricostruire non è solo un insieme di significati, è anche esistenza materiale e evento, cioè esperienza, quindi qualcosa che va oltre la semplice interpretazione del senso. Si tratta di riportare alla luce una realtà perduta.

Il legame stretto con la letteratura o la filosofia può portare a sopravvalutare la dimensione del senso e del significato, e a sottovalutare la contingenza delle circostanze esterne. Tanto più se la formazione del docente, come capita spesso, è letteraria o filosofica, e non storica. E qui veniamo ad alcuni svantaggi "esterni" alla natura delle discipline.

Questi dipendono dalla formazione dei docenti, in primo luogo. Nella maggior parte dei casi chi insegna storia ha studiato letteratura o filosofia. Vuol dire che nella sua formazione ha raramente avuto a che fare con la ricerca storica vera e propria, con il problema delle fonti d'archivio ecc. Ovviamente, questo varia molto da persona a persona. Chi viene dalla formazione letteraria ha più possibilità di avere fatto esperienze di ricerca storica, perché molto spesso, se ha fatto studi di storia della letteratura, ha dovuto ricostruire testi, riordinare tradizioni ecc.; e questo tanto più se viene dalla filologia classica, dove anzi si formano le armi fondamentali del mestiere di storico. Nel caso della filosofia, questo vale solo per quanti hanno studiato storia della filosofia, in modo storico-critico e filologico, cosa già meno diffusa. Ma anche in tutti questi casi, non bisogna sopravvalutare la vicinanza tra gli storici della letteratura o della filosofia e gli storici (di altri ambiti): lavorare filologicamente su un testo di letteratura medievale, o su un frammento di Antifonte, o su un dialogo di Giordano Bruno, non è lo stesso che, per esempio, ricostruire la vicenda del rogo di Michele Serveto nel 1553, studiare i catasti o il commercio del grano nel Settecento, raccogliere testimonianze sul massacro di Milano del 1898. Prendo esempi a caso, solo per far vedere che si tratta di livelli diversi di studio. Il problema è che se la maggior parte dei docenti di storia ha una formazione letteraria o filosofica, quell'esperienza di ricerca

storica *sui fatti* manca. Tanto più, poi, se quella formazione non è storico-critica, filologica, ma critico letteraria o, in filosofia, teorica; cose del tutto legittime, ma molto lontane dalla conoscenza storica fattuale, soprattutto per la filosofia. Va detto una volta per tutte che la coppia di diritto filosofia e storia non lo è più di fatto, sono ormai dei separati in casa.

Altro svantaggio esterno: l'uso delle ore. Se io sono un docente di italiano e storia, o di filosofia e storia, e la mia formazione prevalente è quella della prima materia, e sono, come si dice, “indietro col programma”, sono portato naturalmente a usare più ore per letteratura o filosofia, e meno per storia, perché quello che si conosce meglio lo si fa in più tempo, lo sappiamo tutti.

In più, a tutto questo si aggiungono gli svantaggi contingenti della politica, che traggono alimento dagli svantaggi più strutturali, di ordinamento: poiché storia viene sempre insegnata in abbinamento con italiano o filosofia, quando si è trattato di tagliare le ore, nel riordino Gelmini, è storia che le ha perse, più delle altre due.

2. Lo storicismo

Il secondo padrone della storia è lo storicismo. Questo suona paradossale, ma non lo è. Lo slogan che propongo è questo: meno storicismo, più storia. Mi spiego.

L'eccessivo tasso di storicismo dei nostri licei (e, per imitazione debole, degli istituti) penalizza la storia come disciplina autonoma. Per eccessivo tasso di storicismo intendo il fatto che le discipline umanistiche, derivate dall'impianto liceale, sono sempre “storia di”: storia della letteratura, storia dell'arte, storia della filosofia. Questo implica che la conoscenza di una disciplina coincide con la conoscenza della sua storia. Ci sono ottime ragioni per sostenerlo, ovviamente, però bisogna portare alla luce i presupposti del modo di fare la storia di una disciplina per capire che cosa si sta facendo, e in che modo si sta formando la mente degli studenti.

Ci sono due forme di storicismo, che agiscono surrettiziamente nella didattica delle materie umanistiche, e della storia. Il primo è quello “processuale”, il secondo è quello “dello spirito delle epoche”. Il primo, ovviamente, è di matrice hegeliana: ogni epoca viene superata dialetticamente da quella che segue. Non bisogna ridurre quest'idea a una semplificazione (cosa che purtroppo tendono a fare anche le mie parole, per brevità): va ricordato che si tratta di una grande impresa concettuale, fondata sul tentativo di pensare il passaggio dal contingente al necessario, che è forse al fondamento della nostra stessa esperienza. Nel processo dialettico, questo implica che nel futuro si trova il senso del passato. Non perché questo sia già scritto totalmente nel secondo, ma perché lo sviluppo del tempo colloca gli eventi nel loro senso.

Il secondo è il frutto della “decapitazione” del sistema hegeliano. Quando, nella seconda metà dell’Ottocento, si perde fiducia nel punto d’arrivo del sistema hegeliano, la lettura che ne dà Dilthey (ricollegandosi a Ranke) è quella per cui ogni epoca è animata da uno “spirito” che ne unifica e spiega le oggettivazioni. Tutto diventa spirito oggettivo, in Dilthey, anche quello che era spirito assoluto (arte, religione, filosofia) perché in tutte le espressioni dello spirito (la storia, le istituzioni, la cultura) si manifesta il significato di ogni epoca. Questi significati cambiano, senza che sia visibile un processo o un punto di arrivo che li collochi in un ordine, perché ogni epoca ha una dignità in sé: secondo la bella espressione di Ranke, ogni epoca è una “manifestazione di Dio”. Le successive appropriazioni heideggeriane e gadameriane di questa idea possono aver levato a questa visione l’idea del primato dello spirito, aver dato più peso alla “fatticità” storica, ma resta il punto di fondo che ogni epoca ha un proprio senso, che ne illumina gli aspetti particolari.

Questo resta anche nelle concezioni della storia in cui lo storicismo si presenta slegato da questa visione “spiritualizzata”. Nel caso del marxismo, la riconduzione alle condizioni materiali di esistenza della cultura preserva però la processualità dialettica e, insieme, la dipendenza di ogni parte di ogni epoca con la sua totalità. In altri casi, che lasciano del tutto alle spalle la dialettica hegeliana, resta però la centralità di un sistema che, in un’epoca storica, influenza tutte le sue manifestazioni: è il caso del modello di Foucault, che sia nella versione centrata sul concetto di *episteme*, sia in quella centrata sul concetto di discorso, tende a individuare un sistema in cui ogni parte assume il proprio significato dal rapporto con le altre.

Questa breve digressione concettuale serve a mostrare che, in modo inconsapevole, questi schemi, in una variante o nell’altra, agiscono nella “storie di”: o perché, nel canone, si tende a presupporre il modello processuale, o perché nella collocazione di un autore in un’epoca, si tende a privilegiare il modello dello “spirito dell’epoca”. Questo è già problematico per l’interpretazione dei testi letterari o filosofici, ma lo è ancora di più se “stinge” sulla storia politica, sociale, economica ecc. Succede infatti che anche questa tende a essere letta intorno al centro costituito dallo “spirito dell’epoca”, perché il modello storicistico che agisce in ambito letterario o filosofico viene come presupposto anche in ambito storico.

In questo quadro, la storia o viene fagocitata da questi presupposti, o si riduce a ripetere i manuali, cioè a ripetere i contenuti senza prospettiva (e questo genera l’enciclopedismo, il quarto “padrone”). Per svincolarsi da questi presupposti, bisogna prendere coscienza del carattere proprio della spiegazione storica.

La spiegazione storica è per sua natura “narrativa”, cioè spiega un evento o una realtà individuale a partire da condizioni conoscibili a posteriori, che non possono essere anticipate, ma che si trovano in

una contingenza imprevedibile: non solo non può essere derivata da nessuna “legge generale sociale”, ma neanche dalle caratteristiche strutturali di una società o di una cultura, da una “visione del mondo”, da un “discorso” ecc. Questo perché alcuni elementi causali che spiegano l’evento sono conosciuti solo dopo che l’evento si è prodotto e non possono essere ricondotti né alle regolarità empiriche note né alle intenzioni degli agenti; il fatto che questi fattori, contingenti, entrino nella spiegazione diventa visibile solo dopo l’evento, perché questi fattori derivano da condizioni marginali del tutto contingenti, imprevedibili. La spiegazione storica dipende dunque sempre dalla contingenza, e lo sguardo dello storico (e del docente di storia) deve sempre essere capace di riportare l’apertura della contingenza (per questa analisi, cfr. Jörn Rüsen, *Rekonstruktion der Vergangenheit*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1986). È uno sguardo diverso sia da quello ermeneutico del letterato sia da quello sistematico del filosofo. Invece la filosofia della storia latente, generata dalla fondazione storicistica delle nostre discipline, tende a “chiudere” la prospettiva, anticipando le condizioni marginali che spiegano un evento storico.

Se la storia deve mantenere questa apertura alla contingenza, deve sottrarsi a ogni storicismo, e deve quindi muoversi autonomamente, libera da legami con discipline interpretative di altra natura.

3. La linearità (e i “programmi”)

La storia ha un prima e un dopo, questo sembra ovvio. Quindi si insegna in ordine cronologico. In realtà non è così ovvio. Tutto dipende da *quale* storia si vuole insegnare. Se si intende “La Storia”, in senso unitario, la risposta appare scontata: si inizia dall’inizio, e si va avanti. Ma già così si pone il problema dell’inizio: qual è l’inizio “assoluto” di questo processo storico unitario? La nascita di *homo sapiens*? Le grandi civiltà orientali? La Grecia antica? In ogni caso, questa banale considerazione unitaria e lineare del tempo comporta che, anche se non si è storicisti, si è condannati a esserlo: perché la storia è concepita come un processo unitario, in cui nessuna epoca è comprensibile senza l’epoca che la precede. E anche se si è così accorti da non cadere nello storicismo, si procede a fatica: emergono inconvenienti pratici, molto più banali, come la difficoltà a “portare avanti il programma”, perché si dà per scontato che certi argomenti “precedenti” devono essere fatti prima di quelli “successivi”; e così poi a quelli “successivi”, magari importantissimi, come la storia repubblicana, il terrorismo, il crollo dei regimi comunisti, non si arriva mai, perché si è “indietro”. Perché il prima preme sul dopo, ineluttabilmente; il morto si impadronisce del vivo (“le mort saisit le vif”), come si dice in diritto.

Tutto questo però non è scritto da nessuna parte. Non c’è nessuna necessità interna di insegnare la storia in questo modo lineare. La storia si può conoscere, e insegnare, prendendo un problema, una società, una vicenda, e lavorandoci dentro. Perché si dovrebbe scegliere in questo modo il proprio

oggetto di studio e di insegnamento? Per affrontare qualcosa che per noi, vivi e presenti ora, è vitale. Per esempio: la Resistenza, o il terrorismo, o la nascita del Regno d'Italia, o la nascita della politica moderna con la Rivoluzione francese, o la crisi religiosa del Cinquecento, o la nascita degli Stati regionali ecc. Tutte cose che illuminano un momento storico perché ha un significato, ma che si possono affrontare senza annegarle necessariamente nella totalità di ciò che precede e di ciò che segue. Anzi, molto spesso per capire realtà storiche di questo tipo, dobbiamo isolarle: se vogliamo parlare della formazione degli Stati moderni, per esempio, non ha senso disperderci in tutte le vicende di un'epoca (culturali, biografiche, artistiche, economiche, tecniche ecc.), perché questo genera solo nozionismo e confusione, perdendo la leggibilità del processo.

Soprattutto, sul piano didattico: se rimaniamo ancorati all'utopia distorta della completezza del passaggio da un'epoca all'altra non entriamo mai dentro l'esperienza storica, siamo sempre condannati a "restare in superficie", perché dobbiamo fare troppe cose, muoverci su terreni troppo diversi. La concretezza e la profondità dell'esperienza storica devono invece essere un obiettivo didattico centrale, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado.

Le indicazioni nazionali e le linee guida, così come gli adattamenti che noi docenti ne facciamo nei nostri POF, elencano obiettivi di apprendimento troppo analitici e troppo complessi. Invece un obiettivo fondamentale deve essere quello di far conoscere agli studenti l'esperienza storica, cioè conoscere eventi, persone e situazioni quanto più possibile in modo concreto, individuato, ricco di dettagli, *vivo*. Non bisogna ridurre un evento alla sua astrazione (per esempio: la caduta di Mussolini il 25 luglio del 1943), bisogna raccontarlo nei suoi dettagli, vedere il ruolo giocato dai protagonisti, rendere conto della situazione di incertezza e di crisi ecc. Uscire dalla sequela di fatti elencati dai manuali ed entrare nell'esperienza storica, con le fonti, con le immagini, con letture di storici veri, di veri libri di storia. Per fare questo bisogna disfarsi della linearità, perché altrimenti si sarebbe sempre "troppo indietro con il programma".

Inoltre, la scansione degli argomenti tra i vari cicli complica ulteriormente le cose.

Il primo ciclo è unitario, dalla terza primaria alla terza media: dalla preistoria alla storia contemporanea. Questo genera numerosi inconvenienti: la confusione iniziale tra preistoria e storia, dal momento che in terza i bambini studiano la preistoria sotto la disciplina "storia"; una visione totalmente lineare, che dura un periodo formativo troppo lungo, che genera la convinzione che niente può essere studiato se non si è studiato l'argomento precedente; una assenza totale di "rilievo", poiché ogni epoca o argomento assume lo stesso significato di tutte gli altri, cioè in questo flusso ininterrotto diventa insignificante; le conoscenze iniziali, sulla storia antica per esempio, si perdono facilmente,

perché le capacità cognitive sono estremamente diverse da un estremo all'altro di questo lungo periodo formativo dagli otto ai quattordici anni.

Il secondo ciclo ripete la “storia universale” secondo lo stesso schema, che a questo punto diventa sovraccarico di erudizione, complici i manuali come si è detto. In modo però del tutto incoerente, la fine dell'obbligo non coincide con la chiusura di un ciclo di conoscenze storiche, ma lascia gli studenti a metà tra fine dell'età antica e inizio del medioevo.

4. L'enciclopedismo (e i manuali)

Tutto quello che precede ha come conseguenza l'enciclopedismo. La linearità produce l'illusione che avere una cultura storica significhi conoscere molte nozioni di tutte le epoche e di tutto quello di importante che è avvenuto in tutte le epoche. Ma questa concezione è in realtà il risultato di una successione fortuita di trasformazioni.

All'origine c'è la storia monumentale, la storia patriottica che doveva creare l'identità nazionale ricostruendo la nascita della civiltà e della nazione italiane. Poi c'è la consapevolezza critica che ha portato ad abbandonare questa prospettiva, a problematizzare la storia nazionale, a collocarla in dinamiche più ampie e più complesse, ad allargare lo sguardo alla storia materiale, economica, sociale, culturale. Ma questa naturale e feconda trasformazione della storiografia si è travasata nei manuali in modo eccessivo e disordinato, generando un enorme sovraccarico: il percorso è lineare e continuo, ma molto più corposo, complicato, di difficile digestione. Confrontate il Villari degli anni settanta, il manuale più diffuso all'epoca, con un qualsiasi buon manuale di adesso: il primo era molto più snello e leggibile. Le indicazioni nazionali e le linee guida veicolano a loro volta questo sovraccarico, con un elenco troppo lungo di competenze e di contenuti. Tutto deriva dalla visione unitaria e lineare, ormai fuori controllo. Ma molto più dei documenti ministeriali pesano i manuali, che sono i veri programmi, in realtà, perché i docenti non guardano le indicazioni o le linee ma *seguono i manuali*. In questo modo, la situazione è ormai fuori controllo. In storia, come nelle altre materie, “fare il programma” continua a essere il primo imperativo, l'unico criterio di realizzazione dei compiti del docente, qualsiasi altro aspetto relativo a competenze ecc. passa in secondo piano. L'importante è “andare avanti”.

Tutto questo percorso mostra che non sappiamo dare una risposta alla domanda “perché si studia la storia”. Siccome si pretende di studiarla tutta, in modo lineare, la si studia perché la si deve studiare. È infatti una delle materie umanistiche meno amate. Alla fine si riduce alla memorizzazione di contenuti e date, visto che non si lavora *regolarmente* su fonti, testi, approfondimenti, visto che, soprattutto, non c'è lo sguardo selettivo che permette di dare rilievo all'oggetto studiato, e di penetrare nell'esperienza storica.

PROPOSTE PER LIBERARE LA STORIA DAL SUO ASSERVIMENTO

1. La prima proposta è di prospettiva e di impianto generale degli ordinamenti. Bisogna chiarire quali sono gli ambiti di formazione generale che tutti gli studenti, di tutti i gradi e ordini di scuola, devono sviluppare per realizzare l'obbligo e in generale farsi una solida cultura. Questi ambiti sono, secondo me, quattro: italiano, storia, matematica, scienze. Se siamo coerenti con queste premesse, l'insegnamento della storia deve perdere il suo ruolo ancillare, deve essere rafforzato e praticato allo stesso modo in tutti gli ordini di scuola, esattamente come dovrebbe essere per gli altri ambiti.

2. La seconda proposta deriva dalla prima: l'insegnamento della storia deve essere stabile e unitario in tutti gli ordini e gradi di scuola. Quindi, contro le riduzioni orarie introdotte dal riordino Gelmini, la storia dovrebbe essere sempre insegnata almeno per *tre ore alla settimana*, dalla primaria fino alla conclusione della secondaria di secondo grado, senza distinzioni di indirizzo.

3. Gli obiettivi di apprendimento, le competenze e i contenuti della disciplina dovrebbero essere gli stessi per tutti gli ordini di scuola. Non soltanto nel primo ciclo, ma in tutta la scuola dell'obbligo e fino alla fine delle superiori, i "programmi" (chiamiamoli così per comodità) devono essere gli stessi. Questo perché la disciplina deve acquistare una autonomia che non ha mai avuto, e perché è centrale per qualsiasi tipo di formazione, non si può pensare di differenziarla come si fa ora, per esempio, tra licei e istituti tecnici e professionali.

4. La storia deve diventare autonoma, non deve più essere abbinata, nelle cattedre, ad altri insegnamenti (per la scuola secondaria). Se vogliamo che abbandoni la sua posizione ancillare, e che venga studiata e insegnata per se stessa, non deve dipendere dai caratteri interni di un'altra disciplina, né dalle contingenze dell'accoppiamento con essa. La cosa ideale sarebbe fare insegnare la storia, nella secondaria (tutta) da chi è laureato in storia, e non da laureati in altre discipline. Una svolta così radicale però forse non è praticabile. Tuttavia si potrebbe iniziare a separare l'insegnamento nella formazione delle cattedre. Meglio un docente per storia e uno per italiano, uno per filosofia e uno per storia, separati, perché la disciplina preserva così la sua autonomia.

5. Serve un riordino dei cicli di insegnamento della storia, dalla primaria alla fine delle superiori. Riprendo qui sinteticamente una proposta che era stata avanzata dalla Sisem (Società italiana per lo studio dell'età moderna) in un convegno a Roma del febbraio 2015.

Il progetto prevedeva questa scansione.

Ultimo anno della scuola dell'infanzia, primi due della primaria: acquisizione di prerequisiti spazio-temporali e delle competenze relative alla condivisione sociale dello spazio e del tempo, tramite

esperienze pratiche riguardanti la temporalità (successione, sequenzialità, contemporaneità); acquisizione delle competenze necessarie per la misurazione convenzionale del tempo.

Ultimi tre anni della primaria: per ciascun anno, scelta di elementi del patrimonio culturale vicino (paesaggio, monumenti, raccolte museali, mostre ed esposizioni) con osservazione diretta degli stessi e attivazione di percorsi di ricerca rivolti alla ricostruzione della loro genesi e delle loro modificazioni storiche, con utilizzo di fonti idonee. Due temi fondamentali da affrontare su di una lista di dieci da definire con precisione (classe III: Storia antica; classe IV: Storia medievale e della prima età moderna; classe V: Storia moderna e contemporanea).

Secondaria inferiore e primo biennio della superiore fino al compimento dell'obbligo scolastico (5 anni): acquisizione dei principali riferimenti storici sull'asse cronologico-sequenziale; approfondimento dei concetti fondamentali della disciplina. I secondaria inferiore: dal paleolitico alla civiltà classica; II secondaria inferiore: il Medioevo fino al XIV secolo; III secondaria inferiore: dall'Umanesimo alla prima rivoluzione inglese; I superiore: dal 1650 al 1900; II superiore: il Novecento.

Triennio finale della scuola secondaria superiore: approccio maturo alle problematiche storiche di carattere trasversale; utilizzo degli strumenti storiografici e delle competenze di analisi critica dei fenomeni di lunga durata. Quattro moduli didattici di lungo periodo e pluridisciplinari da affrontare ogni anno e da sviluppare con progressione cronologica all'interno di una lista di venti da definire con precisione. (esempi: La guerra, Forme di potere, La trasmissione del sapere, La schiavitù, L'alimentazione, Le forme di comunicazione, La famiglia, Il lavoro agricolo, Le città, Il ruolo della donna, La vita materiale ecc.).

6. Bisogna ripensare i fini dell'insegnamento della storia. Andando oltre il progetto Sisem, faccio qui delle proposte azzardate.

Nella scuola primaria, si dovrebbe riprendere l'idea della *storia monumentale*. La storia scientifica, che è critica per definizione, ci ha insegnato a diffidare di questo tipo di storia, e della confusione tra storia e memoria. Inoltre, il destino tragico dei nazionalismi nel Novecento ha reso la coscienza europea vigile e scettica nei confronti di ogni storia monumentale volta a definire l'identità di una comunità nazionale. Tuttavia, non è possibile pensare che il primo apprendimento della storia possa essere critico, riflessivo, aperto. La mente può assumere questi atteggiamenti sulla base di presupposti già dati, altrimenti si muove nel vago. Il primo apprendimento della storia deve dare basi solide di orientamento. Inoltre non può essere slegato dalla vita storica della propria società. Quindi non si può aggirare la storia monumentale. Bisogna sceglierla consapevolmente, ovviamente sulla base di un modello diverso rispetto a quello italo-centrico e nazionalista. In fondo, una certa storia monumentale di

segno diverso è già stata praticata nella scuola italiana, con la pedagogia della Resistenza, soprattutto negli anni sessanta e settanta. Bisogna ripartire da qui: la storia da recuperare è quella della nascita e dello sviluppo della democrazia italiana, nel contesto europeo. Si può apprendere come storia monumentale, negli snodi fondamentali e nei contenuti minimi, già tra otto e dieci anni.

Per il ciclo centrale, dagli undici ai sedici anni, la prospettiva, ovviamente, deve essere ben più larga. In questa fase va recuperata la linearità, ovviamente. Ma senza essere ossessionati dalla continuità, e scegliendo una prospettiva. Bisogna darsi alcuni obiettivi chiari: dare agli studenti dei punti di orientamento chiari in tutte le epoche; mostrare processi di sviluppo fondamentali; avere come punto di approdo la formazione e lo sviluppo della società moderna; iniziare ad avvicinare gli studenti all'esperienza storica (alle fonti e alla loro analisi).

Infine, nel triennio finale, l'obiettivo principale deve essere quello di far prendere contatto con l'esperienza storica. Seguendo il suggerimento della Sisem, si tratta di fare dei moduli di approfondimento in epoche diverse su tematiche diverse, per studiare i fenomeni storici in profondità, con il tempo dovuto, senza l'ossessione di "dover passare ad altro". Gli oggetti di questi moduli vanno scelti secondo un progetto culturale, che selezioni ciò a cui si vuole dare "rilievo" per la comprensione delle società umane e del mondo contemporaneo. L'obiettivo è avvicinare alla conoscenza storica, ponendo delle basi che ognuno possa poi sviluppare da solo, abbandonando il mito di dover insegnare "tutto quello che è importante", che poi si riduce a nulla perché superficiale e facilmente dimenticato.

(Firenze, 22 febbraio 2018)