

Alessandro Cavalli

**L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA CONTEMPORANEA:
UN'INDAGINE EUROPEA**

La ricerca di cui presenterò i primi risultati, ancora provvisori, è tuttora in corso. Si tratta di una ricerca “esplorativa” di tipo “comparativo”, una prima ricognizione dello stato del dibattito sull’insegnamento della storia recente che copre grosso modo il periodo che va dalla prima guerra mondiale ai giorni nostri. I paesi scelti sono, oltre l’Italia, il Regno Unito, la Germania, la Francia, la Spagna e l’Ungheria.

L’indagine è stata condotta da un *team* di esperti di didattica della storia ai quali è stato chiesto di redigere un rapporto sulla situazione dell’insegnamento della storia contemporanea nei rispettivi paesi sulla base di una serie di interrogativi su due ordini di questioni di ordine generale: le presenza di tendenze e questioni trasversali comuni a tutti i paesi interessati alla ricerca (il nazionalismo, la guerra fredda, la dialettica democrazia/totalitarismo, il processo di integrazione europea, la caduta dei regimi comunisti), la presenza di eventi o periodi “critici” nella storia di ogni paese che generano “memorie controverse”.

L’intento è di ricostruire il dibattito sull’insegnamento della storia contemporanea, le posizioni degli attori coinvolti (insegnanti, storici di professione, intellettuali, attori politici, opinione pubblica), l’organizzazione “verticale” (tra scuola primaria e scuola secondaria) e “orizzontale” (nelle diverse articolazioni della scuola secondaria) del curriculum di storia, il raccordo tra insegnamento della storia ed altri insegnamenti (ad esempio, geografia, filosofia, studi sociali, educazione civica), il rapporto tra storia nazionale, europea e mondiale, il nesso tra insegnamento della storia e idea di cittadinanza. Particolare attenzione è da dedicare alle esperienze didattiche e alle strategie educative volte a ridurre il rischio di una trattazione “ideologica” di questioni “controverse” che possono generare imbarazzo in classe o mettere in difficoltà le famiglie degli alunni che sono state coinvolte negli eventi affrontati nello studio della storia contemporanea.

L'indagine è esplorativa nel senso che non comporta una rilevazione diretta di informazioni sul campo, ma si basa essenzialmente sull'analisi di materiali disponibili nei vari paesi e sull'esperienza diretta dei ricercatori che partecipano all'indagine. Questi materiali riguardano essenzialmente tre ambiti: i curricula e i programmi di insegnamento siano essi formulati in sede centrale, regionale o periferica; i libri di testo; eventuali inchieste condotte presso alunni e insegnanti. Ognuna di queste fonti ha pregi e difetti. L'indagine sui programmi ci dice molto sulle intenzioni e sulle finalità degli estensori dei programmi stessi (in genere commissioni di esperti nominate in sede ministeriale).

I programmi sono un sismografo sensibile delle influenze politiche che di volta in volta si esercitano da parte del governo in carica su un oggetto delicato quale l'insegnamento della storia. Tuttavia, se i programmi sono troppo dettagliati è assai probabile che non vengano seguiti alla lettera, se sono troppo generici, possono dar luogo ad applicazioni assai eterogenee. In ogni caso, non ci dicono quasi nulla su cosa effettivamente succede nelle classi durante le ore di storia.

I libri di testo sono senz'altro una fonte migliore in quanto consentono di cogliere l'articolazione dei contenuti, l'impostazione dell'insegnamento e contengono anche spesso indicazioni e suggerimenti sulle modalità di traduzione didattica dei contenuti stessi. Anche i libri di testo, pur essendo una fonte preziosa, non ci illuminano molto sulle pratiche concrete di insegnamento e apprendimento, su opinioni, atteggiamenti e comportamenti di insegnanti e studenti. Per cogliere queste dimensioni sono necessarie indagini specifiche condotte "sul campo", queste sono peraltro disponibili solo per alcuni paesi, ed anche per questi solo sporadicamente. In vari paesi sono state condotte indagini sugli apprendimenti e le conoscenze storiche, ma ben poco si sa sull'efficacia dell'insegnamento della storia nel costruire o modificare le mappe cognitive del mondo storico.

Il tema dell'insegnamento della storia è stato affrontato con riferimento alla scuola secondaria. Nella maggior parte dei paesi la storia infatti non viene insegnata, in quanto disciplina autonoma, nella scuola primaria, ma anche a livello di scuola secondaria non è assolutamente scontato che ci debba essere un insegnamento di storia: in molti paesi (ad esempio nel Regno Unito e in Germania, la storia compare come

disciplina di studio solo nei canali “accademici”, vale a dire quelli che preparano per gli studi superiori). In alcuni tipi di scuola, la storia compare come insegnamento integrato, e talvolta subordinato, all’educazione civica (*civics*).

Conviene partire da una riflessione sulle finalità dell’insegnamento della storia. La presenza della storia nei curricula scolastici non si spiega con l’esigenza di trasmettere alla popolazione studentesca il sapere che gli storici di professione hanno accumulato con il loro lavoro metodico sulle fonti storiche. L’insegnamento della storia è stato introdotto per finalità altre di natura extrascientifica. Nelle scuole, della storia viene fatto un uso pubblico al fine di trasmettere ai futuri membri della società i valori che di volta in volta si ritiene che debbano essere condivisi da tutti per formare gli atteggiamenti adeguati alle forme di partecipazione che si intendono promuovere. In un certo senso, l’insegnamento della storia è sempre orientato al tipo di “cittadino” che è richiesto da chi di volta in volta detiene il potere politico e interpreta le esigenze della collettività. Molto spesso nella storia, si è trattato del “cittadino-soldato”. Non sorprende che almeno dalla metà del XIX secolo (soprattutto con l’avvento della leva militare obbligatoria) l’insegnamento della storia nelle scuole di tutta Europa (ma, potremmo dire, di tutto il mondo) ha avuto come scopo principale la formazione e il rafforzamento dell’identità nazionale. Al ceto dei maestri è stato affidato il compito di costruire la coscienza nazionale. Il patriottismo è stato storicamente il “faro” che ha indicato criteri e modi dell’insegnamento della storia. Anche se mostra segni di obsolescenza, questo resta ancora un punto di orientamento importante, se non la finalità principale dell’insegnamento della storia.

A questa finalità se ne affiancano però delle altre. In primo luogo, soprattutto laddove vi è un problema di formazione di un costume, di una mentalità e di regole “democratiche”, in paesi che hanno subito esperienze di regimi autoritari, l’insegnamento della storia tende a fondersi (e a confondersi) con l’educazione alla cittadinanza. In Italia l’educazione civica appare nei programmi come appendice dell’insegnamento di storia, ma di fatto si tratta di una parte del programma che viene spesso tralasciata. In Germania è spesso un insegnamento autonomo (*staatsbürgerlicher Unterricht*).

Inoltre, affiora spesso nel dibattito l'esigenza di affidare all'insegnamento della storia contemporanea la finalità di fornire agli studenti delle chiavi di lettura per interpretare in mondo attuale. In questa prospettiva, alla storia si affiancano o si mescolano elementi di scienze sociali, suscitando frequenti critiche di “sociologismo”, soprattutto da parte di chi difende e sostiene un modello tradizionale di insegnamento.

Il rapporto tra storia e scienze sociali nell'insegnamento secondario risulta in effetti problematico: laddove è presente, l'insegnamento di scienze sociali (*social studies* nel Regno Unito, *Sozialkunde* in Germania, ecc.) può affiancarsi o in parte sostituire l'insegnamento della storia, laddove invece non è presente contenuti di scienze sociali vengono assorbiti all'interno della storia. Il rapporto tra i due insegnamenti può quindi configurarsi sia in termini di complementarità, sia in termini di concorrenzialità.

Nonostante queste finalità che potremmo chiamare “collaterali”, la “storia nazionale” come veicolo per la costruzione della coscienza nazionale è ancora il perno centrale attorno al quale ruota l'insegnamento della storia. La storia viene vista come lo strumento indispensabile di trasmissione del patrimonio culturale della nazione, l'esaltazione dei “grandi uomini”, degli artisti e degli eroi che hanno “fatto” la nazione è ritenuto il veicolo per rafforzare l'orgoglio nazionale, e, in fin dei conti, la coesione nazionale. Tuttavia, questa centralità della storia nazionale risulta attenuata, se non addirittura messa in discussione, su due versanti: 1. i processi di globalizzazione e la crescente importanza dei processi di integrazione a livello sovra-nazionale; 2. l'emersione di identità territoriali a livello sub-nazionale.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l'esigenza di uscire da una ristretta prospettiva nazionale è avvertita più o meno dappertutto, anche una prospettiva eccessivamente eurocentrica è vista da molti studiosi come riduttiva. Alla storia del processo di integrazione europea quasi tutti i programmi più recenti dedicano almeno una “unità”, si tratta di un “tributo necessario” in una fase in cui si parla di costruzione di una “cittadinanza europea”. Da quanto ci risulta si tratta però in più delle volte di un insegnamento che pone l'accento su un approccio istituzionale (che cosa sono e come funzionano le istituzioni comunitarie) che raramente affronta il tema più generale dello sviluppo storico dell'idea di Europa, dell'identità europea e della “cultura” europea. Anche l'esigenza di uscire da una prospettiva eurocentrica resta più nelle intenzioni che nei programmi e nelle pratiche effettive. Questo vale anche per quei paesi (in particolare

la Germania) che dedicano più ampio spazio all'età contemporanea (ovviamente a scapito della storia antica, medievale e moderna).

Ma il vero “attacco” alla centralità della storia nazionale viene dal versante delle “storie” regionali. Si può dire che, soprattutto in Spagna e in Gran Bretagna, il recente dibattito sull'insegnamento della storia è stato dominato dalla *querelle* intorno a che cosa debba intendersi per “identità nazionale” e come questa sia conciliabile con le “identità regionali”. In effetti, in Scozia, nel Galles, nell'Irlanda del Nord, quando si parla di “identità nazionale” non ci si riferisce alla *british identity* bensì alle nazionalità scozzesi, gallesi e irlandesi e viene messa in discussione la dominanza della nazionalità *english* nella identità *british*. Processo analogo avviene in Spagna in relazione all'identità catalana e basca. Il conflitto intorno alla cosiddetta *devolution* si riflette anche sullo spazio che nell'insegnamento della storia deve essere riservato alla storia “locale”. Il pendolo oscilla tra i difensori della “storia nazionale” (britannica o spagnola) e coloro che invece rivendicano una collocazione adeguata della storia delle nazionalità alle quali non corrisponde una statualità. Come è noto, gli echi di questo problema si sono sentiti anche in Italia e non è escluso che l'attuale dibattito sulla *devolution* non conduca ad aprire nuove opportunità per l'insegnamento della storia locale nelle scuole (dove peraltro è incerto che cosa si debba intendere per “dimensione locale”, se il comune, la provincia, le regione, oppure qualche reale o immaginaria macro-regione come la Padania, il Mezzogiorno, ecc.).

Le identità collettive alle quali l'insegnamento della storia dovrebbe fornire sostegno e nutrimento possono quindi essere tra loro in competizione, ma resta il fatto che l'insegnamento della storia probabilmente non esisterebbe neppure se le società umane non dovessero porsi il problema di garantire un grado sufficiente di coesione interna, grado che deve essere fissato ad un livello molto alto in periodi di guerra (dove si chiede il sacrificio della propria vita per la collettività) e che invece in periodi di pace funziona egregiamente anche a livelli inferiori.

La dominanza della finalità della creazione e del rafforzamento della “coscienza nazionale” spiega anche perché sia così difficile affrontare nelle scuole lo studio di eventi, periodi, regimi, che hanno prodotto divisioni e lacerazioni all'interno della società stessa.

La lista di questi eventi per i paesi dell'Europa continentale presi in considerazione è assai lunga: per la Spagna la “guerra civile” e il regime Franchista; per la Francia Vichy, il collaborazionismo, la guerra d'Indocina e d'Algeria e il processo di decolonizzazione; per l'Italia il fascismo, la resistenza e il ruolo dei comunisti nella Resistenza e nel dopoguerra; per la Germania, ovviamente, il nazionalsocialismo, lo sterminio, i campi di concentramento, ma anche lo stalinismo, lo stato di polizia, il regime comunista della DDR; per l'Ungheria, il regime autoritario di Horthy, l'antisemitismo, ancora lo stalinismo, la rivolta del 56, il regime di Kádár. Per la Gran Bretagna mancano “eventi” comparabili che abbiano prodotto spaccature sociali analoghe; il processo di decolonizzazione è stato meno traumatico e il conflitto nord-irlandese è rimasto sostanzialmente un conflitto, per quanto asprissimo, però di natura prevalentemente locale, il conflitto tra cattolici e protestanti non si è generalizzato all'intera società britannica.

Questi eventi sono oggettivamente “imbarazzanti” quando affrontati in classe per due ragioni: 1. Si tratta di eventi che evidenziano comportamenti e azioni che mettono a repentaglio l' “orgoglio nazionale”; 2. Per essi è alta la probabilità che nella stessa classe si trovino alunni le cui famiglie sono state coinvolte nel conflitto su fronti opposti.

Di fronte a queste difficoltà si sono adottate strategie diverse in paesi e in momenti diversi della loro storia. Le strategie sono riconducibili a quattro modalità: a. il silenzio; b. la neutralità dei fatti; c. le interpretazioni “ufficiali”; d. la riproduzione delle “controversie”.

La strategia del silenzio è stata adottata, ad esempio, nei primi due decenni del dopoguerra in Italia nei confronti del fascismo e della resistenza e della “questione comunista”. In una situazione in cui era ben noto che una parte cospicua degli italiani (e degli stessi insegnanti) aveva aderito al regime (sia pure con maggiore o minore entusiasmo) e che - per quanto popolare - la resistenza era stato un movimento di minoranze attive e che quindi nelle classi si sarebbero trovati insieme ragazzi e ragazze figli di genitori che avevano sostenuto il regime, oppure che erano rimasti indifferenti o che avevano fatto resistenza attiva, si è di fatto (senza probabilmente che ciò risultasse da una scelta del tutto consapevole) preferito stendere un velo di oblio. Lo stesso è avvenuto fino agli anni '60 nella Germania federale (e anche in Austria) nei confronti

del nazionalsocialismo, prima che si affermasse, con il consolidamento del regime democratico, la teoria delle “affinità” tra i due totalitarismi (comunismo e fascismo). La teoria degli “opposti estremismi” ha avuto storicamente il merito di rimuovere gli ostacoli ad una trattazione del nazionalsocialismo nelle scuole tedesche, mentre, invece, ha avuto meno spazio in Italia; a ciò si opponeva la presenza nelle classi di una cospicua minoranza di alunni (e ovviamente anche di insegnanti) i cui genitori appartenevano all'area politica della sinistra comunista e di una fetta ancora più cospicua di alunni di famiglie “anti-comuniste”.

La strategia della neutralità dei fatti si fonda su un'ipotesi teorica e cioè sulla possibilità di distinguere, sul piano storiografico, tra fatti e interpretazioni (ovvero, sul piano epistemologico, tra giudizi di fatto e giudizi di valore, ovvero ancora, sul piano della prassi giornalistica, tra notizie e commenti). Non è questa la sede per argomentare sulla forza e sulla debolezza di questa teoria. Qui interessa in quanto offre una via d'uscita dalle difficoltà di tradurre didatticamente contenuti scottanti e delicati. Questa strategia è stata, ad esempio, adottata in Spagna per affrontare a scuola il tema della “guerra civile” nella fase immediatamente successiva alla transizione dal regime franchista alla democrazia. Questa strategia comporta non solo la messa tra parentesi delle interpretazioni contrastanti che compaiono nella storiografia e che magari, direttamente o indirettamente, riflettono le posizioni di coloro che si sono “scontrati” sul terreno, ma richiede anche di depurare i “fatti” dalla loro componente etica ed emotiva.

Si tratta chiaramente della ripercussione sul piano educativo di una “politica della riconciliazione nazionale” che tributa “onori” ai caduti e ai combattenti “di entrambe le parti”. Quando la transizione da un regime autoritario ad un regime democratico avviene in modo non cruento è assai probabile che questa sia la strategia che si impone nell'insegnamento della storia. Quando invece la transizione comporta una fase di lotta, anche armata, questa strategia non è percorribile. Non è un caso che strategie di questo tipo affiorino anche in Italia nei confronti della Resistenza e della Repubblica Sociale, ma a più di mezzo secolo dagli eventi.

La strategia dell'interpretazione “ufficiale” è invece adottata dai regimi autoritari. Il caso più eclatante di questa strategia è fornito dall'insegnamento della storia nella DDR. L'ideologia ufficiale stabiliva un'equazione precisa: capitalismo = imperialismo = fascismo. Questa equazione consentiva, da un lato, di liquidare il

nazional-socialismo come una forma estrema di capitalismo (con l'effetto di non porre la questione se il fenomeno affondasse le proprie radici nella storia della Germania) e, dall'altro lato, di stabilire una continuità tra fascismo e Repubblica Federale, contrapponendo una Germania "buona", esente dal fascismo (ovviamente, quella dell'Est) e una Germania "cattiva" che invece ne rappresentava la naturale continuazione.

Strategie non dissimili sono state adottate nei paesi dell'Est europeo prima del 1989. Questa rappresenta ovviamente una data spartiacque anche per l'insegnamento della storia: da allora sono stati cambiati i programmi e i libri di testo. Non sono però stati cambiati gli insegnanti, o almeno la maggior parte di essi, e quindi attualmente il quadro dell'insegnamento della storia è, a dir poco, confuso. Lo rivela il caso dell'Ungheria che nell'arco del XX secolo ha visto l'avvicinarsi di ben 6 o 7 diversi regimi, ognuno dei quali ha preteso lasciare la propria impronta nel modo con cui la storia viene insegnata nelle scuole. Negli anni '90 il finanziere Soros ha sostenuto un grande progetto per la riscrittura dei manuali di storia in chiave liberal-democratica. Purtroppo non si hanno ancora sufficienti informazioni per valutare gli effetti di queste operazioni.

La strategia della riproduzione delle controversie parte dal principio che se i contenuti sono controversi ciò si deve riflettere sui modi di insegnamento. Di fronte a interpretazioni contrastanti, in una società democratica, queste non possono essere passate sotto silenzio, ma si devono creare gli spazi e le occasioni per un loro aperto confronto. In questa direzione vanno le esperienze più innovative, condotte spesso da gruppi di insegnanti, e presenti in posizione più o meno minoritaria in vari paesi, Italia compresa. La Germania federale, dopo la fine degli anni '60, sembra essere il paese dove la riflessione sull'insegnamento della storia è andata più avanti in questa direzione.

Da questa, ancora assai sommaria, rassegna dei modi coi quali è stato affrontato in Europa il problema di come insegnare la storia dell'età contemporanea emerge un quadro variegato e, per certi versi, inquietante. L'insegnamento della storia non riesce a liberarsi dalle ipoteche di un uso "pubblico" della storia. Si può scrivere la storia dell'insegnamento della storia solo se si tiene conto che si tratta di una variabile dipendente dalle vicende dei regimi politici.

Questo impatto della politica sull'insegnamento della storia potrebbe venire attenuato (ma non certo annullato) da una minore enfasi sulla storia politica e quindi da una maggiore attenzione sulle vicende economiche, sulla storia della cultura, sulla storia delle mentalità e della vita quotidiana, come pure da una visione più centrata sul mondo, sulle interdipendenze planetarie e meno sulla "nazione". Ma non dobbiamo farci illusioni. Se non fosse per influenzare le coscienze, le appartenenze, per saldare legami identitari, la storia forse non verrebbe neppure insegnata e la storiografia resterebbe esclusivamente la professione di una categoria di specialisti, gli storici di mestiere.

La domanda da porsi quindi non è tanto se sia possibile liberare l'insegnamento della storia dall'ipoteca della politica, quanto piuttosto se ci siano modi di insegnare la storia che siano consoni a una società democratica. Questo problema ha risvolti epistemologici, metodologici e didattici di notevole portata che ci auguriamo la nostra indagine, una volta conclusa, possa contribuire a chiarire.