

Paola Di Cori

## FARE E FAR VEDERE.

### OSSERVAZIONI INTORNO A STORIA E APPRENDIMENTO

#### 1. Storia: ricerca e/o pratica didattica

Quando all'interno delle organizzazioni professionali di storia (sia occidentali che extraeuropee) ci si chiede “*quale* storia si dovrebbe insegnare” - qualcosa che in qualche modo rinvia al problema della costruzione di un canone, o anche di un curriculum concordato per la storia (contemporanea e non) - sempre più spesso, negli ultimi anni, si sono affiancate anche alcune domande intorno a “*come* si dovrebbe insegnare”.

Alla difficoltà da più parti avvertita per mettere a punto efficaci strumenti e pratiche didattiche di fronte al veloce processo di analfabetismo crescente in bambini e giovani, si è aggiunta una proliferazione di offerte (manuali, corsi di aggiornamento, SSIS, corsi di laurea, curriculum, tentativi di affrontare il problema del canone, ecc.). Nel giro di poco tempo, accanto a una maggiore sensibilità nei confronti delle caratteristiche dell'apprendimento (nessuno pensa più che basti un manuale intelligente o alcune belle lezioni di professori ben preparati per formare brave studenti e ottimi insegnanti<sup>1</sup>) è cresciuta la consapevolezza di come siano anche profondamente mutate le modalità con cui avviene la trasmissione<sup>2</sup>.

In questo intervento, tenendo conto di dibattiti e controversie svoltisi nell'ultimo decennio tra storici attivi in diversi paesi europei, negli Stati Uniti e in America Latina, mi limito a mettere in evidenza alcuni mutamenti recenti verificatisi in campo didattico e a suggerire che essi contribuiscono a ricoprire di nuovi significati le maniere di *fare storia*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Per non appesantire il testo con doppie desinenze e doppi articoli - femminili e maschili (e/o, gli/le) - poiché mi riferisco sia a storici che a storiche, alterno indifferentemente entrambi i generi grammaticali per includere gli uni e le altre.

<sup>2</sup> Rinvio alle numerose riviste che pubblicano regolarmente articoli su questi temi e offrono molti esempi utili, da quella a cura dell'Enciclopedia Treccani, “*Iter*”, a “*Ecole*”, “*Insegnare*”, ecc.

<sup>3</sup> Per indispensabili riferimenti al contesto internazionale rinvio a B. Moon, M. Ben-Peretz, S. Brown (a cura di), *Routledge International Companion to Education*, Routledge, London, 2000; A. Booth, P. Hyland, (a cura di), *The practice of university history teaching*, Manchester University Press, Manchester, 2000; T. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (a cura di), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, RoutledgeFalmer, London, 2001; per la Francia è indispensabile l'articolo di D. Borne, *Où en est l'enseignement de l'histoire?*, in “*Le Débat*”, n.114, mai-août 2000, pp.167-176; per gli Stati Uniti cfr. G.B. Nash, C. Crabtree e R.E.

Come noto, l'espressione rinvia a un'opera in tre volumi- *Faire de l'histoire* - pubblicata a cura di Jacques Le Goff e Pierre Nora nel 1974; vero e proprio programma di lavoro per storiche e storici attivi negli anni Settanta, divenuta nel giro di pochi anni una specie di vademecum storiografico di qua e di là dell'Atlantico<sup>4</sup>. In questo lavoro erano indicati i nuovi problemi, approcci e oggetti della disciplina in una esibizione orgogliosa, e forse un po' troppo ottimistica, delle infinite possibilità che ormai si aprivano alla storia; e sebbene il partitivo francese *de*, in seguito scomparso nella traduzione italiana<sup>5</sup>, passasse allora quasi inavvertito, la densa introduzione di Michel de Certeau si adoperava per precisare la funzione circoscritta dello storico, concentrandosi in maniera originale e del tutto nuova su un'analisi della storia intesa come *pratica*, sottoposta a una serie di condizionamenti, tensioni e ambiguità che ne limitavano fortemente le aspirazioni. Rivelando i caratteri illusori di alcuni progetti totalizzanti che avevano contraddistinto gli storici della generazione precedente, Certeau apriva uno squarcio - che allora venne ignorato, ma oggi è innegabilmente di grande attualità - sulla vocazione colonizzatrice ed eurocentrica della disciplina<sup>6</sup>.

Anziché soffermarsi sugli aspetti problematici di tale pratica, l'interpretazione allora diffusa, imprecisa ma assimilata dal senso comune storiografico, fu quella di considerare “fare storia” come coincidente con “fare ricerca storica”, e quest'ultima finì per inglobare (per simpatia) anche “insegnare storia”. Questa tendenza, prevalente ancora per buona parte degli anni Ottanta, si è progressivamente invertita, fino a rovesciarsi completamente negli ultimi anni. Tra “fare ricerca storica” e “insegnare storia” i legami, che certamente esistono, sono infatti diventati molto problematici e in alcuni casi appaiono nettamente recisi<sup>7</sup>.

Accanto e oltre al canone - una questione che in altri contesti viene ormai considerata del tutto superata, mentre in Italia deve ancora essere proposta in maniera costruttiva - il problema su cui vorrei soffermarmi riguarda la rivoluzione avvenuta nella maniera di intendere il verbo *fare* quando è applicato alla storia; cioè, puntare l'attenzione su quanto e come è cambiata, e continua a cambiare, la pratica storica. Vorrei inoltre suggerire che indicazioni interessanti su *cosa* insegnare (il cuore della questione canonica) potranno venire non tanto da una analisi relativa a risultati della

---

Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Knopf, New York, 1998, oltre alla rivista “The History Teacher”; per l'Inghilterra si vedano le annate di “Teaching History”.

<sup>4</sup> Cfr. J. Le Goff e P. Nora (a cura di), *Faire de l'histoire*, Gallimard, Paris, 3 voll., 1974; ediz. ridotta in un volume, Einaudi, Torino, 1981.

<sup>5</sup> J. Le Goff, P. Nora (a cura di), *Fare storia*, Einaudi, Torino, 1981, edizione ridotta in un volume.

<sup>6</sup> Rinvio a M. de Certeau, *L'operazione storica*, Argalia, Urbino, 1973 e in particolare a Id., *L'operazione storica*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1977. Su Certeau sono usciti in anni recenti molti studi che ne valorizzano il contributo al dibattito storiografico contemporaneo; tra i principali mi limito a segnalare lo studio di J. Ahearne, *Michel de Certeau. Interpretation and its Other*, Polity, Cambridge, 1995 e la importante monografia di F. Dosse, *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*, la Découverte, Paris, 2002; in italiano, accanto al bel saggio introduttivo di Carlo Ossola a *Fabula Mistica*, Il Mulino, Bologna, 1987, cfr. anche P. Di Cori, *Margini della città. Lo spazio urbano decentrato di Michel de Certeau e Diamela Eltit*, in AA.VV., *Colonialismo*, Meltemi, Roma, 2002.

<sup>7</sup> Su questo punto rinvio a P. Di Cori, *Immediatezza della storia*, in “Iter”, gennaio 2001.

ricerca storiografica, bensì da una più accurata e attenta valutazione intorno alle diverse componenti che caratterizzano didattica e apprendimento. Non c'è dubbio, infatti, che i modi con cui si fa ricerca, si insegna e si impara sono profondamente mutati negli ultimi anni, così come appare cambiato l'equilibrio, rapporto e gerarchia tra queste tre attività differenti.

Mentre sappiamo ormai abbastanza su tecniche e metodologie della ricerca, e stiamo imparando qualcosa sulle complessità relative alla maniera con cui si insegna la storia, quasi nulla o ben poco sappiamo sui modi con cui bambine, ragazzi e adulti la imparano. Quest'ultimo emerge come uno dei temi su cui si versano fiumi di lamentele ma risulta anche un'area tra quelle di cui nell'attualità meno si conosce. Non sapere nomi e luoghi del passato, né ricordare date che fino alla generazione nata nel secondo dopoguerra erano molto importanti, non è certo sufficiente a fornire informazioni utili a capire come avviene il processo di apprendimento - territorio dagli incerti confini e di cui gli storici si sono raramente occupati, per concentrarsi quasi esclusivamente sui contenuti di quel che si dovrebbe insegnare. Un presupposto basilare di questa insistenza sui contenuti, che ritengo sia tra gli aspetti perniciosi e contrari al buon senso di tante proposte e sperimentazioni degli ultimi anni, è l'accanimento con cui si tende a difendere gli steccati disciplinari dell'insegnamento della storia. Tale insistenza, in realtà, non consente di osservare con occhio critico le tante e diverse componenti, insieme alle novità, che intervengono a costituire il contesto didattico e a rendere il rapporto tra docenti e studenti più o meno dinamico ed efficace. Contro questa tendenza, da qualche anno a questa parte un obiettivo privilegiato nel campo della formazione è diventato ormai “come si impara”, qualcosa su cui le nostre conoscenze continuano a essere alquanto modeste, per non dire assai scarse, e troppo a lungo rimasto un ambito di competenza psico-pedagogica generale<sup>8</sup>.

## **2. Nuova visibilità della storia**

Prima degli anni Ottanta, la storia si studiava e si insegnava quasi esclusivamente sulla base di materiale scritto, vale a dire che “si faceva” con l'utilizzazione esclusiva di fonti redatte a mano o stampate, e scrivendo; anche quando si parlava, la lezione orale era percepita come espansione più o meno riuscita ed efficace, considerata quasi alla stregua di una traduzione sonora, di documenti ed elaborati scritti. Per riassumere in una formula abbreviata un punto che mi sembra importante al riguardo, e senza pretese di originalità: a fronte di un insegnamento che fino agli anni Ottanta si era

---

<sup>8</sup> Questa rimane la grande incognita della scuola (e anche dell'università) italiana; le conoscenze su come e cosa effettivamente si insegna sono imprecise e vaghe. Nessun ministro, e tanto meno l'attuale, ha mai provveduto a mettere in piedi una ricerca seria a vasto raggio che consentisse di poter contare su dati concreti in merito. Tutti i progetti e programmi di riforma dell'insegnamento della storia e delle altre discipline che si sono succeduti nell'ultimo ventennio si caratterizzano spesso per la loro genericità rispetto a quanto accade realmente nelle scuole e in classe.

concentrato soprattutto sulla comunicazione scritta, e in parte orale, nell'ultimo decennio si è verificato un capovolgimento radicale a favore dell'elemento visivo<sup>9</sup>.

E' evidente che, da qualche tempo a questa parte, la storia non si fa più come prima. Oltre a scriverla e parlarla, la *guardiamo*, la *facciamo vedere*, la *mostriamo*; di qui la crescente importanza dei supporti visivi (video, film, documentari televisivi e cinematografici, foto, opere artistiche, mostre, musei, ecc.); di qui che le lezioni degli insegnanti siano piene di verbi indicanti “vedere” e “mostrare”; che alcune importanti riviste di storia dedichino rubriche permanenti ai film (come la “American Historical Review” ormai da oltre dieci anni), e affrontino il rapporto tra immagine e storia come essenziale per la formazione di una coscienza e di una sensibilità storica (cfr. il fascicolo speciale di “Vingtème siècle” dedicato a “*Image et histoire*”<sup>10</sup>). L'elemento visivo, infine, è determinante dal punto di vista della costruzione di una memoria storica e della sua trasmissibilità, come ha ben spiegato in un articolo recente Alberto Oliverio.<sup>11</sup> L'importanza assunta ormai dai testimoni e dai sopravvissuti a eventi cruciali dell'ultimo secolo, che intervengono massicciamente nei documentari e video di carattere storico diffusi nei tanti programmi televisivi ormai dedicati alla divulgazione, favorisce il passaggio: da una storia ricostruita, ricordata e immaginata a una storia *vista*; da una concezione del passato come privo di reale consistenza, entità nascosta e materialmente introvabile a qualcosa che si può contemplare, la cui presenza percettibile favorisce le identificazioni e i rapporti interattivi, visibili anche se virtuali.

Abbiamo alcune conferme di tutto ciò quando esaminiamo i modelli didattici prevalenti.

Questi modi riguardano almeno due ordini di problemi: l'interazione faccia a faccia tra docenti e studenti da un lato; e dall'altro i materiali utilizzati per costruire e svolgere la lezione.

Attualmente l'interazione può essere: *a distanza* e *in presenza* di studenti. Nel primo gruppo sono compresi: i corsi e lezioni *on-line*; le video-conferenze; le lezioni del circuito RAI “Nettuno”<sup>12</sup>. Nel secondo, i corsi di lezioni frontali con classi anche molto numerose; seminari a numero ridotto; laboratori; “tutoraggi” (individuale e di gruppo).

I problemi relativi all'apprendimento sono molto diversi a seconda che si tratti di insegnamenti inclusi nell'uno o nell'altro gruppo, ma in qualche modo in entrambi si tratta di una trasmissione mediata dallo schermo e dal vedere. Per l'insegnamento a distanza esibiamo noi stessi, e la storia si fa attraverso lo schermo; nell'altro, mostriamo immagini: le commentiamo, interpretiamo e

---

<sup>9</sup> Non è qui possibile ripercorrere i punti relativi all'emergere del visibile nel dibattito teorico contemporaneo; cfr. lo studio recente di G. MacPhee, *The Architecture of the Visible. Technology and Urban Visual Culture*, Continuum, London, 2002. Un affascinante studio che analizza la relazione tra lo sviluppo delle conoscenze scientifiche e la visualità è quello dell'epistemologo M. Kemp, *Immagine e verità. Per una storia dei rapporti tra arte e scienza*, Il Saggiatore, Milano, 1999.

<sup>10</sup> Dicembre 2001.

<sup>11</sup> A. Oliverio, *Memoria e immagine*, in “Prometeo”, n. 65, marzo 1999, pp. 6-11.

<sup>12</sup> Si tratta della sigla che sta per *Net.T.Un.O.*, che significa: Network per l'università ovunque.

discutiamo. Il risultato è che la storia *viene fatta* - nel senso che viene accolta, compresa, memorizzata - combinando sì il capitolo a stampa del manuale con le parole di spiegazione del docente, ma avendo un'immagine visiva come nucleo fondamentale intorno a cui elaborare quanto si riceve sotto forma scritta e orale.

Nel caso a distanza, pur con importanti differenze al suo interno, l'apprendimento è qualcosa che interessa soprattutto (quasi esclusivamente nel caso di "Nettuno") gli e le studenti. Chi svolge la lezione non vede materialmente chi ascolta; si offre allo sguardo esterno attraverso lo schermo, come gli attori, le giornaliste e i testimoni della cronaca televisiva. Non c'è interazione, se non talvolta a posteriori. Per i corsi *on-line* sono previsti momenti di confronto e richieste di chiarimenti, valutazioni, ecc., ma vengono considerati una sezione "speciale" del corso stesso. In molti casi si tratta di un rapporto "al buio", o con una reciprocità molto limitata, per cui i "contenuti" della lezione sono veicolati come in un film o in un programma televisivo. I docenti parlano, spiegano, mostrano (schemi, illustrazioni, schermate di dati e appunti, riproduzioni di opere d'arte o cartine, ecc.); mentre cosa accade a chi guarda, ascolta e prende appunti scritti non si sa. L'elemento visivo è qui fondamentale accompagnamento di quello orale, se non prevalente, mentre quello scritto è senz'altro secondario e invisibile.

La dinamica interattiva fa invece parte integrante costitutiva degli insegnamenti del secondo gruppo, all'interno dei quali si è di fronte e insieme. Non sempre tali elementi contano, e anche in questo caso il *fare* acquista importanti e inconsuete valenze performative<sup>13</sup>. Quando si tratta di lezioni frontali rigide e sul modello antiquato della conferenza, non c'è alcuno scambio tra chi *fa* lezione e chi la ascolta. Qui gli elementi visivi, orali e scritti si mescolano in svariati modi, a seconda di chi insegna, che può comportarsi in maniere diverse a seconda delle preferenze e strategie prescelte: ci si può "nascondere" dietro pagine scritte che vengono lette, senza servirsi di alcun supporto visivo, e di fatto limitando l'elemento orale alla semplice resa sonora di un materiale che viene letto; ci si concentra sulla oralità e si parla senza appunti né supporti di alcun genere; si utilizzano immagini (fotografie, film, documentari, riproduzioni artistiche, grafici, lucidi, ecc.) per illustrare alcuni punti della lezione.

Nell'attualità, questo è il modello che tende a prevalere sugli altri.

L'ipotesi che cerco di suggerire, e che mi auguro di riuscire ad articolare in dettaglio anche in interventi successivi, riguarda gli effetti che i cambiamenti verificatisi nelle pratiche didattiche hanno sulla maniera di fare ricerca e sul modo con cui ormai si interpreta il ruolo della disciplina.

---

<sup>13</sup> E' interessante osservare che in inglese e in spagnolo, a proposito di chi insegna, si dice che "dà" una lezione, mentre chi siede si limita ad ascoltare e a prendere appunti; sempre in inglese e in spagnolo, in questo caso si dice che "prende" la lezione. In queste due lingue si accentua il carattere performativo dell'insegnamento e l'elemento dell'interazione - qualcuno dà qualcosa a qualcun altro che prende - inesistente in italiano.

Per buona parte degli anni Settanta abbiamo lavorato facendo coincidere ricerca e didattica, e continuando a valorizzare le fonti scritte e la scrittura come asse portante della identità storica. In questo stesso decennio, era cresciuto enormemente il ruolo dell'oralità (non solo si era verificata la crescita ed espansione di una storia orale, ma la nuova storia sociale si sforzava di attribuire alla propria scrittura caratteri di vera e propria sonorità<sup>14</sup>). Nel periodo successivo si cominciò ad avvertire l'importanza dell'elemento visivo che prenderà il sopravvento dagli anni Novanta in poi. Attualmente, nella professione storica ci troviamo ad operare all'interno di un sistema composito: nella ricerca prevalgono ancora materiali scritti; l'insegnamento è caratterizzato da un sistema misto - scritto, orale, visivo -; nell'apprendimento domina quasi incontrastato l'elemento visivo<sup>15</sup>.

Nonostante esuli dagli scopi di questo intervento analizzare in dettaglio alcuni esiti del fenomeno, ritengo che lo slittamento e mescolanza di significati - dal leggere e scrivere all'ascoltare e parlare, al guardare e far vedere - abbia conseguenze rilevanti su parti costitutive molto importanti del lavoro storiografico e dell'identità della disciplina - come la causalità, la temporalità, la discontinuità - ma i suoi effetti si fanno sentire in particolare nel campo della rappresentazione e del senso comune sulla storia, vale a dire a vari e diversi livelli della sua trasmissione, comunicazione, informazione.

I cambiamenti fin qui rilevati, che naturalmente derivano dal contesto entro cui siamo immersi, dove la visualità è immensamente superiore alla scrittura, condizionano non soltanto nuove pratiche didattiche, ma anche alcuni percorsi della ricerca contemporanea e del dibattito storiografico. Come Peter Burke ha recentemente mostrato, da tempo storici e storiche hanno riflettuto intorno ai tanti possibili usi delle immagini dal punto di vista della disciplina<sup>16</sup>. Ciò che conta notare è quanto sia aumentato negli ultimi tempi l'impegno della ricerca storica in tal senso; e ciò vale per tutte le epoche - dall'antichità (un'area dove da sempre si è fatto ricorso massiccio alle fonti visive) alla contemporaneistica, attraverso l'età medievale e quella moderna. Inoltre, occorre mettere in rilievo un'altra conseguenza importante di quella che può a buon diritto essere considerata come una vera e propria esplosione di iconofilia, il fatto che questa pratica che si sta

---

<sup>14</sup> Su questo punto rinvio a P. Di Cori, *Infanzia, storia e autobiografia. Storici e storiche parlano di sé* (in corso di pubblicazione sulla "Rassegna di psicologia", n.1, 2003).

<sup>15</sup> La storica Joanna Burke ha analizzato l'importanza del cinema nell'addestramento dei soldati alla guerra e a uccidere. Cfr. Ead, *Le seduzioni della guerra. Miti e storie di soldati in battaglia*, Carocci, Roma, 2001, in particolare le pp. 25 e ss. Il banale (voyeuristico) titolo italiano nasconde il più efficace e provocatorio inglese, che sottolinea l'elemento chiave del libro: l'uccisione faccia a faccia, e suona: *An Intimate History of Killing. Face-to-face Killing in Twentieth-Century Warfare*.

<sup>16</sup> P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, Roma, 2002. Rinvio a questo testo per un'analisi delle diverse posizioni all'interno del dibattito storiografico e per i principali riferimenti storiografici. Le questioni più rilevanti del rapporto tra storia, immagini e parole, con particolare attenzione per cinema e televisione, erano state affrontate in un dibattito a più voci ospitato dalla "American Historical Review", n.5, dicembre 1988. Si veda inoltre V. Sobchack (a cura di), *The Persistence of History. Cinema, Television, and the Modern Event*, Routledge, London, 1996.

ormai diffondendo in ogni ambito della didattica e della comunicazione, si scontra con qualche difficoltà a essere accettata all'interno della disciplina, come se la storia intesa come professione e specialità scientifica non potesse facilmente adeguarsi alle nuove tendenze.

E' utile a questo punto suggerire qualche spunto per una riflessione sulle discipline, in particolare sulla loro storicità e sul rapporto di dipendenza e *discendenza* dalle pratiche; e non il contrario.

### 3. Per una storia delle discipline

La riflessione sulle discipline e sulla conformazione dei saperi, avviata con Kant e Humboldt alla fine del Settecento, pur costretta a restare nei margini del dibattito relativo all'istruzione, è tornata in auge nella seconda metà degli anni Sessanta del secolo scorso. Nella sua famosa prolusione al Collège de France nel 1970, pubblicata con il titolo de *L'ordine del discorso*, Michel Foucault ne affronta le caratteristiche ordinatrici, costrittive ed esclusive<sup>17</sup>. Nello stesso periodo, Bourdieu avvia una decennale analisi sulla riproduzione del sapere e i vincoli sociali dell'apprendimento, mentre Michel de Certeau elabora una proposta di studio sulle pratiche della vita quotidiana concepita come aperta strategia antidisciplinare<sup>18</sup>. Pochi anni più tardi, Lyotard sintetizza il dibattito sui mutamenti del sapere nelle società postindustriali con il notissimo affresco della *Condizione postmoderna*, nel quale ripercorre il dibattito sui rapporti tra scienza e potere a partire dall'idea di Humboldt di una università “al servizio della formazione spirituale e morale della nazione”, e del suo progetto mirante alla formazione “di un soggetto pienamente legittimato del sapere e della società”<sup>19</sup>. A sua volta, in una conferenza per il centenario della *graduate school* della Columbia University, Derrida riprende lo scritto di Kant del 1798 sul *Conflitto delle Facoltà* per chiedersi se e come sia possibile riformulare un'idea di responsabilità universitaria a partire dalla denuncia delle implicazioni politiche delle istituzioni e le loro aporie<sup>20</sup>. Ormai spentisi gli echi dei movimenti studenteschi degli anni Sessanta e Settanta, ci si cominciava a interrogare

---

<sup>17</sup> Cfr. M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino, 1971. Qualche anno più tardi Foucault svilupperà una magistrale analisi delle pratiche di disciplinamento dei corpi nella terza parte di *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1977 (ed. orig. 1975).

<sup>18</sup> Cfr. il dialogo tra Bourdieu e Wacquant a proposito della sociologia riflessiva in P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, in particolare la parte seconda e il paragrafo “Trasmettere un mestiere”, pp. 171-177; in appendice cfr. la bibliografia dei numerosi scritti che Bourdieu ha dedicato alle istituzioni scolastiche e a quelle di formazione superiore, a cominciare dalla notissima ricerca intitolata *La distinzione*, Il Mulino, Bologna, 1983 (ed. orig. 1979). M. de Certeau si è soffermato sui vincoli della disciplina storica in particolare nel suo *La scrittura della storia*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1977. Cfr. anche l'importante discussione su Foucault e Bourdieu del suo *L'invenzione del quotidiano*, edizioni Lavoro, Roma, 2001 (ed. orig. 1980), in particolare i capp. IV e V, e p. 9, dove scrive che le “procedure e astuzie dei consumatori finiscono col costituire la trama di un'antidisciplina, che è precisamente l'oggetto della nostra indagine”.

<sup>19</sup> Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981 (ed. orig. 1979), p. 61.

<sup>20</sup> J. Derrida, *Mochlos o il conflitto delle facoltà*, in “aut aut”, n. 208, 1985, pp. 13-40, in particolare le pp.30-33.

sull'identità dell'istituzione universitaria e su quella dei suoi abitanti attraverso puntuali ricerche e interventi critici di carattere autoriflessivo che sarebbero culminati nella discussione più recente contro le cosiddette “università e scuole di eccellenza”, espressione che designa la svolta manageriale caratteristica dei progetti di riforma diffusi nei paesi occidentali nell'ultimo decennio e oggetto di un'acuta dissezione da parte dello studioso prematuramente scomparso Bill Readings.<sup>21</sup>

A partire dalle sollecitazioni di questi pensatori francesi, qualche anno fa alcuni docenti che insegnano in università nordamericane e inglesi, di provenienza scientifica molto diversa (si va dalla letteratura alla astrofisica, dal diritto alla paleontologia e sociologia), hanno avviato una riflessione sulla *disciplinarietà* dei saperi proponendo una raccolta di contributi sull'argomento, di estremo interesse per affrontare il tema che ci sta a cuore<sup>22</sup>.

Nell'insieme, i 17 saggi che compongono il volume offrono uno spaccato sulla natura delle discipline che punta a creare un effetto di “non-familiarità”, vale a dire che si indagano i contesti e le congiunture entro cui le discipline si sono formate, con una attenzione a esaltare l'aspetto genealogico, discontinuo e mutevole delle discipline, mirante a evidenziare non solo gli aspetti che concernono le istituzioni e la professionalizzazione, bensì anche quelli costrittivi che agiscono sui corpi. Come scrive Timothy Lenoir riprendendo Bourdieu in uno dei contributi della prima parte:

le discipline sono formazioni istituzionalizzate che hanno lo scopo di organizzare schemi di percezione, valutazione e azione, e di inculcare questi principi come strumenti di conoscenza e di comunicazione. Al tempo stesso, in quanto dispositivi pratici incorporati, le discipline sono strutture politiche che svolgono un cruciale ruolo di mediazione tra la politica economica e la produzione di sapere<sup>23</sup>.

Dall'insieme del libro emerge un quadro estremamente variegato dell'universo disciplinare e dei modi con cui esso si configura e muta attraverso una varietà di pratiche - concettuali, retoriche, sociali e istituzionali. Il volume sottolinea gli aspetti squisitamente contingenti della formazione di discipline, e si sofferma ad analizzare aspetti importanti come la permeabilità dei loro confini, la configurazione di specifiche aree del sapere (quando, come e dove nascono) e i problemi relativi alla socializzazione di chi le pratica.

Particolarmente utile per avviare una discussione in Italia, ci sembra il contributo dedicato alla formazione (“*education*”) di uno studioso di storia e pratica dell'*accounting* (contabilità) che

---

<sup>21</sup> B. Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1996, che dedica molte pagine alla disciplinarietà; v. in particolare i capp. 2, 11 e 12. Per alcuni spunti in assonanza con questo lavoro si rinvia a P. Di Cori, *Insegnare di storia*, Trauben, Torino, 1999; vd. anche gli articoli di Remo Ceserani apparsi su “il Manifesto”, 5 e 6 gennaio 2000.

<sup>22</sup> Cfr. E. Messer-Davidow, D.R. Shumway, D.J. Sylvan, (a cura di), *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, University of Virginia Press, Charlottesville, 1993.



attualmente insegna in Inghilterra presso la *Business School* dell'università di Warwick, Keith Hoskin. Contrariamente a quanto spesso accade negli studi specialistici su questo argomento, Hoskin parte dal presupposto che ciò che si indica con il termine di “formazione” non sia una disciplina. Tutt'al più, scrive, è una specialità, o sotto-disciplina; come anche i “*Business Studies*”, la formazione “è un'amalgama di discipline ‘vere’”: una combinazione di psicologia, filosofia, sociologia e storia. La persistente etichetta di “sotto-disciplina” non è tuttavia sufficiente né a chiarire il rapporto che esiste tra formazione e discipline, né a individuare il legame che intercorre tra le origini di questo ambito alla fine del '700 e la contemporanea nascita delle discipline, oltre a non spiegare come mai nell'attualità essa sia diventata uno strumento così poderoso ed influente per le società contemporanee<sup>24</sup>.

Lungi dal voler promuovere la formazione al rango di disciplina, riscattandola da una secolare sudditanza, lo scopo di Hoskin è quello di rovesciare una consuetudine che la vorrebbe sottoposta fin dalle origini al maggior rigore e prestigio delle altre discipline, a queste soggetta e assoggettata. Piuttosto, egli sostiene, è vero il contrario; è l'intero ambito della disciplinarità che trova una sua genesi in campo educativo.

A sostanziare questa tesi, Hoskin individua la genesi e il crescente potere acquisito dalle discipline come prodotti di alcuni semplici ma essenziali mutamenti avvenuti nelle pratiche formative nella seconda metà del '700. I casi esaminati comprendono l'introduzione di tre nuove competenze in campo educativo: 1) una valutazione costante e rigorosa attraverso esami; 2) l'attribuzione di voti come risultato di questi esami; 3) un uso crescente della scrittura da parte degli studenti e intorno ad essi. Queste pratiche contribuirono a introdurre e far affermare i modi con cui gli studenti “imparavano a imparare”. Sebbene separatamente esse fossero esistite prima del '700, è soltanto verso la metà di quel secolo che tutte e tre - scrivere, dare i voti, passare un esame - si manifestarono combinate insieme; e fu allora, a parere di Hoskin, che il potere del sapere disciplinare fece la sua comparsa. Queste procedure sottoposero coloro che studiavano a una sorveglianza continua (li *disciplinarono*, è il caso di dire) e a subire un giudizio calcolato che era attribuito ad ogni esame. La matematizzazione del giudizio valutativo ebbe un effetto particolarmente dirompente; stimolava la competizione (e non solo l'emulazione), e imponeva nuovi standard oggettivi quantificando ogni singola prestazione con la forza del numero.

Inoltre, tali procedure agirono su chi studiava come una specie di specchio delle proprie capacità e del valore di ciascuno, ormai calcolabile con precisione; e resero immediatamente visibile il potere insito nella conoscenza. Gli effetti combinati di queste forme di conteggiare come e quanto si imparava stimolarono la creazione di nuove modalità di concepire i saperi. “Sottoposti a disciplina,

---

<sup>23</sup> Cfr. T. Lenoir, *The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines*, in *Knowledges*, cit., p.72.

comportamentale ed accademica”, scrive Hoskin, “questi uomini (e all’inizio si trattava solo di uomini), inventarono le nuove discipline moderne”<sup>25</sup>. Furono accantonate le *artes* e *disciplinae* che erano rimaste in vigore per secoli, comprendenti un numero molto limitato di materie, e si aprì la strada alla moderna disciplinarità e al suo elenco illimitato di possibili ambiti che era possibile conoscere e studiare.

I canali educativi attraverso i quali queste pratiche si affermarono sono tre: il seminario (che fu avviato nelle università tedesche nel 1760), il laboratorio (introdotto nelle *Grandes Ecoles* francesi prima della rivoluzione), e la classe (che venne inaugurata presumibilmente intorno al 1760 a Glasgow). Le discipline che possono farsi risalire a queste tre istituzioni sono, rispettivamente, quelle umanistiche come la filosofia, la filologia e la storia che trovarono nel seminario il loro luogo di nascita; e quelle scientifiche ormai identificate nel laboratorio. Pur non essendo identificabile con delle discipline in particolare, la classe si è comunque imposta come luogo universalmente utilizzato per disciplinare e trasmettere le discipline, in particolare nei cicli pre-universitari<sup>26</sup>.

#### **4. Dalle discipline alle pratiche**

Le conclusioni di Hoskin puntano ad evidenziare il trionfo della scrittura e della valutazione contabile come i due principali assi intorno a cui è attualmente costruita l'area della formazione (sia essa di derivazione filosofica, psicologica o sociologica poco importa). Il mondo attuale si presenta così come *grammatocentrico* da un lato, e *contabilizzato* dall'altro; ma al di sopra di tutto esso è *disciplinato*, e i saperi che a questo ambito disciplinare si riferiscono derivano dai mutamenti di alcune apparentemente semplici pratiche educative<sup>27</sup>.

L'indicazione più importante che ci offre questo studio di Hoskin è preziosa per avviare un dibattito sul ruolo delle discipline all'interno dei processi formativi. In un vero e proprio *tour de force* genealogico, Hoskin ribalta una visione ancora profondamente radicata che attribuisce potere assoluto, e quindi anche essenziali capacità esplicative e conoscitive, alle discipline così come esse si presentano, a tutto scapito dei processi di apprendimento in senso proprio. Senza una consapevolezza relativa alla essenziale storicità delle discipline stesse, che tenga conto di questa nuova interpretazione e delle loro origini profondamente vincolate alle pratiche educative, si rischia di non essere in grado di fornire né strumenti adeguati per insegnare, né di mostrare sensibilità per i

---

<sup>24</sup> K.W. Hoskin, *Education and the Genesis of Disciplinarity: the Unexpected Reversal*, in *Knowledges*, cit., pp. 271-2.

<sup>25</sup> Ivi, p. 274.

<sup>26</sup> Ivi, pp. 275-6.

<sup>27</sup> Ivi, pp. 295-97.

bisogni che caratterizzano chi impara, né di cogliere le innovazioni che periodicamente intervengono a modificare il contesto entro cui si lavora..

Corollario di quanto detto in precedenza è il capovolgimento dello sguardo tradizionale - non dalla ricerca e dalle discipline verso l'insegnamento così come verso l'apprendimento di bambini e di giovani - ma il contrario. Così facendo, anche una serie di problemi acquisterebbero una rilevanza del tutto diversa. Penso al rapporto tra memoria e storia (tutt'altra cosa dalla “deriva emotiva” di cui ogni tanto qualcuno si lamenta, ma nuova storia della memoria a partire dagli anni Ottanta e Novanta, a cominciare dall'imponente lavoro di Nora, in Italia passato quasi sotto silenzio; alle ricerche di Patrick Hutton, di Matsuda e di tanti altri; al ruolo essenziale e problematico dei testimoni ma anche alla loro estrema eccezionalità e solitudine). Penso soprattutto al ruolo della soggettività in storia, che non nasce solo dalle istanze dei cosiddetti “nuovi soggetti” (donne, ebrei, zingari, neri, ecc.) ma dal ruolo che l'intersoggettività svolge nelle pratiche educative a partire dalla scuola materna per continuare lungo tutto l'arco della vita fino alla terza età. Come ha osservato Bruner, “quando si tratta di esseri umani, l'apprendimento è, fra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare. E' nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco”<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 35. Su questi aspetti cfr. C. Geertz, *La rivoluzione culturale di Bruner*, in “La Rivista dei libri”, gennaio 1998.