

Alessandra Peretti

**GRANDI PROBLEMI E PICCOLI PASSI:
LA STORIA A SCUOLA**

Il titolo del mio intervento è volutamente generico, perché quando mi è stato chiesto a suo tempo di parlare in questa sede del “Centro per la didattica della Storia” della Provincia di Pisa avevo una sensazione molto vaga di ciò che avrei potuto dire. E tuttavia mi sembra oggi anche particolarmente appropriato al modo in cui si è svolta finora la discussione, nel senso che i piccoli passi di cui volevo soprattutto parlare si intrecciano strettamente ai grandi problemi che finora i relatori hanno proposto alla nostra attenzione.

Del resto esattamente due anni fa, al convegno che il Dipartimento di Storia Moderna e Contemporanea tenne qui a Pisa sulla trasmissione del sapere storico, io feci un intervento proprio sui problemi posti dall’insegnamento della storia nella scuola che mi sembra in gran parte tuttora di stretta attualità. Sono da un lato problemi epocali, come quello della trasmissione delle conoscenze nel mondo di oggi o dello scarso interesse dei giovani per il passato, e dall’altro questioni più specifiche ma di difficile soluzione, come la necessità per il docente di coniugare quella passione per la storia come ricerca con la questione delle conoscenze storiche che devono essere insegnate e non presupposte.

Il docente di storia infatti si deve proporre comunque di far acquisire agli studenti una visione d’insieme, più o meno articolata e complessa, forse meno che più, comunque una linea del tempo che permetta di situare e collocare gli eventi storici (uso questo termine nel suo significato più generale, che comprende anche processi e grandi trasformazioni). È questo il versante del manuale così come tradizionalmente lo si concepisce, di cui molto si è discusso in passato, ma che resta un punto debole della formazione storica dei giovani. Mi ha molto colpito che, in occasione dei lavori del convegno, ci sia chi abbia proposto di archiviare questo tema dicendo sostanzialmente - se ho capito bene - che è auspicabile che il docente possa liberarsi del vincolo del programma e che si incrinino la rilevanza dei contenuti. Ora, se pure io condivido affermazioni come queste in quanto momenti di rottura con un’idea del canone storico come qualcosa di cristallizzato e indiscutibile, con un uso del manuale esclusivamente ripetitivo di una storia data, mi sembra però che si rischi in qualche modo di trascurare il nodo tuttora intricato dell’insegnamento della storia generale.

Su questo e sull'uso del manuale io non ho cambiato idea da quanto affermavo due anni fa. In sintesi, ricordando come Nicola Gallerano avesse impostato più di dieci anni prima il problema dello scarto tra gli obiettivi e i punti di vista della ricerca storica e quelli dell'insegnamento della storia, tra storia/disciplina e storia/materia, io condividevo la sua idea che la storiografia non sia in grado di dettare una gerarchia delle rilevanze didattiche; è invece ai docenti che compete individuare le rilevanze funzionali ai loro progetti educativi, per cui comunque si richiede loro una rigorosa cultura storiografica. E tuttavia non si può trascurare il fatto che molti di coloro che si sono impegnati in questi anni in un processo di innovazione didattica che ha ormai una lunga storia hanno espresso anche la legittima preoccupazione che sia preservato comunque il nesso tra la formazione e le informazioni: la questione delle conoscenze storiche come mappa, come reticolo di dati di riferimento.

Evidentemente però non può essere senza motivo che tutto il rinnovamento avvenuto nell'ultimo decennio nel modo di fare storia a scuola, di cui parlerò tra poco, riguardi l'ormai antica formula della didattica come ricerca, e quindi fondamentale un nuovo, talora anche più disinvolto, ma certo più appassionante - sia per i docenti che per gli studenti - approccio con le fonti. Al margine di questa questione, su come sia possibile nei tempi ristretti previsti per la storia a scuola tenere insieme storia generale e laboratorio, non mi sembra però che rispetto alla discussione di due anni fa si siano fatti significativi passi avanti. Anzi: le "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati" della scuola dell'obbligo elaborate dal nuovo ministro e pubblicate qualche mese fa sono tutt'altro che rassicuranti in proposito e, pur prevedendo di ridurre da tre a due i cicli di storia generale, propongono per la terza media un elenco di ben 16 contenuti che vanno da Napoleone all'integrazione europea (presentati nel documento in questione come "fatti, personaggi, eventi ed istituzioni in relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso": e scusatemi se è poco, per due ore settimanali in una terza media). Una sola cosa interessante mi è capitata recentemente di ascoltare sull'argomento: all'interno di un colloquio del tutto informale, uno dei maestri di strada di Napoli mi diceva che, sulla base delle sue esperienze che non riguardano certo direttamente la didattica della storia, la cosiddetta storia generale bisognerebbe insegnarla alle elementari, quando i bambini hanno la più alta capacità di assorbimento delle deprecate nozioni. Lo dico a mo' di battuta, in maniera anche un po' provocatoria, ma forse bisognerebbe ripartire con la discussione proprio da qui.

Ma, come dicevo all'inizio, mi proponevo oggi non di parlare dei grandi problemi che restano insoluti, ma piuttosto delle mie esperienze di piccoli passi, quei piccoli passi di cui chiunque abbia lavorato e lavorato nella scuola sa che si deve far tesoro, perché è ad essi che dobbiamo quel po' di svecchiamento della nostra scuola che c'è stato negli ultimi venti anni. Non certo alle grandi

riforme, tanto a lungo promesse e realizzate a fatica, la vecchia storia della montagna e del topolino, e solo a prezzo di grandi delusioni, se non di veri e propri sconquassi.

Un piccolo passo lo considero il “Centro per la didattica della Storia” della Provincia di Pisa, di cui abbiamo cominciato a discutere con l’assessore Pellegrini appunto due anni fa. Allora avevamo di fronte un dibattito furioso scatenatosi intorno al progetto di riforma dei cicli e dei nuovi curricoli, dopo quella premessa che era stata la proposta di controllo sui libri di testo cosiddetti faziosi della Regione Lazio. Una specie di mina vagante, quest’ultima, più grottesca che minacciosa, destinata a riaffiorare periodicamente, anche di recente con la risoluzione con cui la Commissione Cultura della Camera ha fatta propria la proposta Garagnani, subito per altro rinviata al mittente dallo stesso governo. Invece quel dibattito sulla riforma, a mio parere tanto strumentale quanto disinformato, almeno per quanto riguarda proprio il tema della storia a scuola, si è improvvisamente acquietato dopo le elezioni del 2001, con l’esito - evidentemente auspicato dai più - di lasciare esattamente le cose al punto in cui erano. Salvo, naturalmente, il minaccioso incombere delle nuove indicazioni ministeriali di cui sopra.

Partiamo dunque di lì, dalla situazione di due anni fa, per una sommaria ricognizione sui piccoli passi realizzati. Allora si poteva dire che, a parte i gruppi limitati che da più di un decennio lavoravano ai temi della didattica della storia, penso in particolare all’attività dell’INSMLI e di associazioni come il LANDIS di Bologna, uno scossone salutare all’insegnamento tradizionale della storia era stato dato dalla riforma dei programmi del ’96, che aveva ispirato quello che a me pare l’unico serio progetto, ben presto per altro accantonato, di aggiornamento generale dei docenti di storia. Ricordare quel progetto, che in provincia di Pisa portò alla formazione di una trentina di docenti tutor, mi serve anche per ricordare che il merito, e il demerito, di come si fa scuola ricade non esclusivamente, ma certo prioritariamente, sui docenti, sulla loro passione e competenza. Allora quei 30 docenti tutor, che avrebbero dovuto costituire l’ossatura di un programma generale di diffusione di novità storiografiche e di esperienze didattiche, furono invece, come spesso è accaduto nel mondo della scuola, prontamente messi da parte dal ministero, abbandonati senza risorse e senza ruolo, per inseguire nuove esigenze di figure intermedie, come le cosiddette figure obbiettivo. Le competenze disciplinari e didattiche dei docenti sono state in generale emarginate negli ultimi anni, a favore di competenze gestionali e organizzative tutte da inventare, che sono diventate il centro degli interessi della riforma Berlinguer.

Tuttavia i tutor di storia rappresentavano una rete di riferimento che era stata comunque attivata: e nell’anno 1998-99 furono realizzate in tutta la provincia iniziative di formazione che coinvolsero molti docenti e crearono nuovi e proficui contatti, anche tra vari ordini di scuole. Anche da questo nacque l’idea di un “Centro per la didattica della Storia” che non disperdesse questa

esperienza e nello stesso tempo mettesse finalmente la scuola in rapporto con l'università, che aveva anch'essa dovuto intanto prendere coscienza degli stessi grandi problemi che la scuola si sforzava faticosamente di affrontare. Il dibattito mediatico relativo alle riforme scatenatosi nel 2001 evidenziò – dico il mio parere di allora, che non è cambiato, anche se negli ultimi tempi si è affermato un atteggiamento diverso, di cui tra l'altro è testimonianza questo convegno – evidenziò, dicevo, una scarsa conoscenza, da parte del mondo universitario, della concreta pratica di come si fa storia a scuola, sia nel bene che nel male, e di come la scuola non sia solo i licei, argomento che a me, ex insegnante dei tecnici, sta particolarmente a cuore. (Qui sento il bisogno di una precisazione, che forse avrei dovuto premettere a tutto il mio discorso. Quando parlo dell'insegnamento della storia a scuola, alludo in realtà non alla situazione generale, in cui prevalgono le zone grigie, un'abitudine ad insegnare la storia poco e male, o anche bene ma in forma passivamente tradizionale. Mi riferisco piuttosto a una minoranza, non piccola, di situazioni in cui le difficoltà poste dall'insegnamento, e soprattutto dall'apprendimento, hanno prodotto un'intensa e convinta sperimentazione didattica).

Il progetto del “Centro”, che nasce da queste esili premesse, ha dovuto in questi due anni fare i conti con ogni genere di ritardo e difficoltà, non ultimo il clima di ripiegamento e di delusione che nella scuola pisana in particolare, che si era così generosamente impegnata nella sperimentazione della riforma, si è diffuso dopo il mutamento di direzione politica. Tuttavia attività ed esperienze positive ce ne sono state, e di questo vorrei fare una sintetica descrizione. Si tratta di esperienze che, come si vedrà, hanno comunque un'impostazione comune: nascono direttamente dalla scuola, dal modo in cui gli insegnanti affrontano giorno per giorno i grandi problemi di cui sopra. La scommessa che molti insegnanti di storia fanno, in lotta con lo scarso tempo a disposizione e le difficoltà della disciplina, è quella di riuscire appunto ad affiancare all'uso del manuale, che rimane lo strumento principale a disposizione, anche la possibilità di offrire ai giovani la scoperta della storia come ricerca. Di fronte infatti a una cultura che tende sempre più a definirsi sul presente, l'insegnante deve continuamente raccogliere la sfida posta dall'attualità attraverso le domande che gli vengono rivolte e riuscire a orientarle nell'unica direzione che appassiona i giovani, che è il confronto con la concretezza del reale, la curiosità per ciò che appare diverso da quanto normalmente li circonda.

Si parte spesso così dalla storia più vicina sia nel tempo che nello spazio, legata alla dimensione personale e autobiografica, quella della memoria, come avviene soprattutto ai livelli scolastici iniziali, e si deve giungere via via a strutturare questo interesse ingenuo intorno ai grandi temi, secondo le categorie storiografiche fornite dal docente. In questo consiste appunto quel lavoro di laboratorio, cioè di ricerca storica simulata, su cui, come ho già detto, la scuola ha investito molto in

questi anni in termini di rinnovamento della didattica. (Se qualche storico qui presente storce la bocca di fronte a queste scelte, come è avvenuto con tutta una serie di critiche anche condivisibili all'abuso della memoria nella scuola, chiedo solo che le perplessità scientifiche si misurino anche con i problemi posti dall'istruzione di massa e dall'esigenza di far conoscere la storia - lo dico senza alcuna deriva demagogica, come una realtà evidente - al futuro geometra, al futuro cuoco, alla futura puericultrice, non soltanto al professionista laureato).

Un aspetto essenziale di tale lavoro riguarda quindi l'uso delle fonti, che si è articolato sempre di più in relazione sia al rinnovamento storiografico che alle caratteristiche metodologiche dello studio del Novecento. Non solo i documenti scritti e l'iconografia vengono oggi interrogati nelle scuole alla luce dei percorsi di lavoro, ma anche, in relazione proprio alla storia del novecento, le immagini fotografiche, i filmati, le fonti orali, gli archivi digitali e altro ancora. La Provincia di Pisa ha attivato l'anno scorso due iniziative importanti che vengono incontro a questa attività che nelle scuole si svolge: una convenzione con gli Alinari per l'accesso al loro catalogo *on line* e il riordino curato da un'équipe guidata dal prof. De Santi dei materiali dell'Istituto Luce relativi al nostro territorio.

È questo il contesto in cui si colloca la feconda collaborazione di molti docenti di storia con la sezione didattica dell'Archivio di Stato. Tra l'anno scorso e quest'anno un'ottantina di docenti hanno seguito le lezioni sull'uso degli archivi, sia pubblici che privati, tenute dalla dottoressa Tanti e da docenti del Dipartimento di Storia moderna e contemporanea. In relazione a questa attività molte classi, soprattutto delle medie, ma anche delle superiori, hanno visitato l'archivio e ne hanno conosciuto i documenti. Anche questo aspetto delle visite all'archivio, se da un lato si lega alla volontà di far conoscere agli studenti i cosiddetti beni culturali del territorio in cui abitano, finisce poi soprattutto per essere un'occasione di confronto con la dimensione del passato. Un confronto in cui quel desiderio di concretezza e di realtà che nei giovani nasce anche come reazione alla dimensione virtuale dei nostri tempi, si manifesta proprio nella curiosità per i documenti lì conservati, siano quelli della peste del 1630 o le tavole del censimento del 1938. Da tutto questo lavoro è nata anche una collana di "Quaderni", che si propone come strumento di diffusione didattica dell'esperienza.

Allo stesso bisogno di concretezza rispondono, e mi avvio a concludere, altre esperienze positivamente attivate nelle scuole. Una a cui sono particolarmente affezionata riguarda la possibilità di usare la grande letteratura come stimolo all'interesse e alla riflessione sui fatti storici, sperimentata in due diverse occasioni: un corso di aggiornamento sulle premesse storiche delle guerre in Jugoslavia e un seminario per l'elaborazione di un percorso per la Giornata della memoria. Se è un problema, e per me lo è sempre stato, suscitare negli studenti soprattutto delle superiori la

curiosità di partenza, lo stimolo dell'interesse, io ho spesso fatto ricorso alla letteratura, oltre che all'attualità, a questo scopo. Mi rendo conto che tale tipo di approccio può suscitare qualche perplessità, dal momento che testi come *Il ponte sulla Drina* di Ivo Andric, o *Lo scialle* di Cynthia Ozick non possono essere considerati propriamente fonti storiche. Tuttavia da un lato sono convinta che le testimonianze letterarie e i romanzi spesso presentano spunti o problemi ignorati dalla storiografia (penso ad esempio al ruolo della letteratura resistenziale, in particolare de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino, nell'anticipare fin dagli anni immediatamente successivi alla guerra di liberazione tematiche che sono comparse nella storiografia solo negli anni '90, con *Una guerra civile* di Pavone). Ma soprattutto la letteratura valorizza per sua natura sentimenti ed emozioni che sono per l'alunno uno straordinario stimolo formativo e rappresentano un orizzonte entro cui collocare l'analisi delle fonti e mettere alla prova gli strumenti critici. Il racconto, la storia del singolo, come li presenta la letteratura, ci permettono di individuare, di dare connotati umanamente riconoscibili ed emotivamente coinvolgenti a problemi e concetti cui comunque la ricerca storica deve arrivare, ma su cui è più difficile suscitare direttamente l'interesse del giovane e stimolare la sua sensibilità.

Allo stesso modo nella scuola si fa uso spesso del cinema: se lo spezzone dell'Istituto Luce può essere letto come documento storico, avvertendo i ragazzi della necessità di una sommaria critica delle fonti, il film "Il pianista", presentato alle scuole pisane per la Giornata della memoria 2003, è un'esperienza di genere diverso, ma che suscita comunque negli studenti quelle domande senza le quali non si dà conoscenza storica.

Molte di queste esperienze didattiche rimandano comunque anche al nuovo ruolo che tende ad assumere ormai da tempo la storia locale, per la possibilità che essa offre agli studenti di farne esperienza diretta: attraverso le testimonianze orali, attraverso l'osservazione del territorio in cui si vive, utilizzando fonti di facile reperibilità. E però tenendo ferma l'idea che è la storia generale a dare senso compiuto alla storia locale e che ciò che è locale non riguarda una realtà chiusa e autosufficiente, ma un intreccio di realtà diverse e scambievoli: perché in tempi di rigurgiti etnici e di piccole patrie non c'è proprio bisogno che anche la scuola attivi nuovi settori di uso pubblico della storia. Questo ho sentito il bisogno di dirlo non perché lo senta come un pericolo nel nostro contesto, ma perché proprio nel Veneto, che è stato all'avanguardia nella sperimentazione della storia locale a scuola, recentemente c'è stata un'iniziativa regionale per corsi di aggiornamento sulla cosiddetta "cultura veneta".

Ho finito. Come vedete, i piccoli passi di cui vi ho parlato sono tutt'altro che originali, essendo presenti come progetti in molti siti degli IRRE, già IRRSAE, italiani. Quello che mi sembra tuttavia significativo è che tutti nascono non per filiazione da tali progetti, ma come iniziative

sviluppatasi sul campo, per opera di docenti e istituzioni che hanno riflettuto autonomamente sul lavoro che fanno. Il che a mio parere non fa altro che confermare il valore, direi quasi la necessità di certe proposte.