

Una diversa utilità dell'insegnamento della storia?

[...] Mi ha colpito, in questi anni, la differenza fra il dibattito storiografico (soprattutto quello più tecnico, che chiama in causa storici ed epistemologi) e il dibattito sull'insegnamento della storia. Nel primo, dove è in discussione la professionalità della ricerca, hanno largo spazio posizioni contrarie all'ottimismo evolutivo e ai passaggi obbligati, favorevoli invece alla pluralità di esiti possibili di ogni fase storica e addirittura alla storia, un tempo vituperata, fatta con i «se». È anche diventata massima la tendenza a evitare le definizioni compatte di un periodo, di uno strato sociale, di un ambito di civiltà, di una etnia, di un clima culturale (c'è anzi largo apprezzamento per chi evita di usare questo ultimo concetto). Nel secondo, condizionato da complessi di tipo giustificazionista, la domanda «a che serve la storia?» è molto sentita, come se davvero ci fosse «un peccato originale nell'intendere il nesso passato-presente in una forma più mediata, meno pressante di quella cui si sentivano tenuti una volta gli storici italiani», per usare parole di Girolamo Araldi. Nella sperimentazione didattica il serio indirizzo di insegnamento della storia «per modelli» può talora lasciarsi affascinare da quella «ricerca delle regolarità» nella storia molto avversata invece nel dibattito storiografico. Avviene che si ritenga utile insegnare che nel passato, date certe condizioni, l'esito non può che essere uno.

«È importante che il lavoro intellettuale venga compiuto con assoluto rigore e che lo storico non faccia del passato una lezione per il presente»: lo afferma uno storico pur politicamente impegnato come Bronislaw Geremek. È un'affermazione non nuova per gli storici italiani d'oggi, in particolare per i medievisti che hanno fatto i conti con la «libertà della memoria» rivendicata da Mario Del Treppo: ma è difficile far passare un principio di questo genere nella formulazione dei programmi per la scuola o nella pratica quotidiana di chi la storia la insegna. Se la storia, più che segnalarsi per i suoi contenuti, deve insegnare a ragionare, risulta naturale cercare in essa leggi improbabili e meccanismi di comodo. C'è il rischio che la storia insegnata (pur con la carica di serietà che deriva da un grande impegno e da una indubbia buona fede) sia una cosa molto diversa dalla storia studiata, anche perché quest'ultima sta diventando la palestra delle incertezze, inadatta, mi dicono, all'età evolutiva.

Ma, a proposito di certezze, siamo davvero sicuri che facciamo bene le deliberate forzature nazionali della storia che in gran numero ci illustra un libro, bello nel suo coraggio, di dirci cose non sorprendenti, di Marc Ferro [*Uso sociale e insegnamento della storia. Come si racconta la storia ai ragazzi di tutto il mondo*, tr. it., Torino 1982]? E le diverse versioni, austriaca e italiana, sulla seconda metà dell'Ottocento? Non sembra se ne possa fare a meno. Preferisco lo sconcerto determinato da quegli insegnanti che, per alcuni anni, hanno provato a tarare il manuale di storia medievale commentando con i loro allievi gli *Storici arabi delle crociate* pubblicati da Einaudi; anche se, è storia vecchia, non è nel rovesciamento di prospettiva la soluzione, ma nel guardare dall'alto, senza schierarsi, approfittando della nostra condizione di posteri: ricorrendo, in un'accezione diversa, alla metafora di Bernardo di Chartres, quella dei nani sulle spalle dei giganti.

Credo che la storia insegnata per insegnare a ragionare possa (non debba, si intende) contenere il pericolo della semplificazione, ponendosi come accumulo forzato e dotto d'esperienza: e possa, in questo caso, confondersi con una schematica e rozza esperienza di massa, mancando del tutto il suo obiettivo di magistero civile. Qui si aggancia un altro problema. Quello della storia delle radici, quello della storia insegnata

per mantenere in vista identità culturali minacciate. Il problema esiste ed è un problema delicato, ma non è da credere che si possa distinguere con facilità dai nazionalismi o dai razzismi. Non è raro incontrare insegnanti che danno romani una lettura critica del Risorgimento italiano ma giustificano ogni forma di lotta dei Baschi, dei Corsi o, su un piano meno bellicoso, degli Occitani.

[...] la scuola, e proprio la storia, potrebbero fare molto. Anche andare controcorrente, opporsi a quella «invenzione della tradizione» a cui la storia rischia di asservirsi [Hobsbawm E. J., Ranger T., *L'invenzione della tradizione*, tr. it., Torino 1987].

[...] gli insegnanti di storia possono cercare di piacere insegnando a prendere le distanze dagli umori più comuni, insegnando a fare il «tifo» per l'umanità, non sempre per sé stessi o per i vicini di casa. [...]

Il concetto di «nostrano» (verdure nostrane, carni nostrane) è molto vivo nella cultura contadina, al punto di essere applicato su scala ridotta e risibile. A Passerano sono convinti di produrre pomodori migliori di Marmorito, e viceversa: poche centinaia di metri separano i due luoghi. Una delle lezioni di storia che mi hanno dato più soddisfazione, nell'ultimo anno, è stata tenuta in una scuola media della provincia torinese: sulla permanenza del concetto di «nostrano» in rapporto alla trasformazione del sistema dei trasporti. Non è stato né un radicale rovesciamento né un elogio dei conservanti: bensì un invito a capire e a distinguere, a valutare come l'equivalenza «nostrano-fresco» possa ormai essere applicata a superfici enormemente più estese di un tempo, a parità di composizione chimica del terreno. È stata, per quegli studenti, la scoperta che la memoria profonda e lentissima a registrare mutamenti della realtà, e spesso non li registra perché risponde a esigenze diverse: piccole concorrenze commerciali, per esempio, o ataviche contrapposizioni municipalistiche. Erano contenti di aver acquisito uno strumento di pensiero che sostituisse il ricorso ai luoghi comuni. Molti ovviamente sono gli insegnanti che si muovono in questa direzione: ma non si può dire siano aiutati né dalla grande informazione [...] né dalla strumentazione teorica messa a loro disposizione, costruita per altre questioni e altre priorità, degnissime, tipiche di una scuola in regime di emergenza, ma che dovrebbero cercare di non essere esclusive. Purtroppo l'insegnamento della storia, come la divulgazione, cerca spesso di andare incontro ai gusti dei destinatari a qualunque prezzo, con il risultato di confermare anziché correggere.

Un intervento come questo, di scarse pretese, non può certo concludersi con proposte. Mi vien naturale riprendere, dai miei anni di formazione, l'idea che l'utilità civile della storia può consistere nel suo essere storia delle eccezioni, delle differenze, degli sviluppi anomali e impreveduti; e nell'insegnare quanto siano stati effimeri certi sentimenti collettivi, assurde certe contrapposizioni, folli certi presunti progressi ma anche certe resistenze al progresso (il Medioevo europeo, età degli incontri etnici, delle più radicali sperimentazioni e di enormi difficoltà di esistenza, si presta molto a questa lettura). Una storia-antidoto, insomma. In un simile elogio del dubbio mi sento di affermare che la storia tanto più è pericolosa quanto più è ambiziosa: ed è ambiziosa sia quando vuole individuare meccanismi generalizzabili, sia quando vuole costituirsi in patrimonio ideologico di identità etniche e sociali.