

ZETESIS

DALLE CONOSCENZE E ABILITA' ALLE COMPETENZE NELLA DIDATTICA DELLA STORIA

La storia

Metto polvere grigia
nel toner per far
funzionare la macchina
ma vorrei toglierla
da quella teca
e spargerla tra peschi
albicocche e fichi
per ridare alla natura
quanto le appartiene

Premessa

Le analisi e le proposte presentate in questa ricerca, relativamente al tema delle "competenze" nell'ambito della storia come disciplina, sono di carattere generale, e possono riferirsi non solo alla scuola media di I grado ma anche a quella di II. Di carattere "generale" non vuol dire che non aspirino ad alcuna pretesa di rigore teorico, ma semplicemente che non presumono di avere quell'effettivo riscontro didattico, utile a dimostrarne l'efficacia, la fondatezza.

"Competenze" è forse una parola da tenere ancora virgolettata, in quanto è noto che gli insegnanti sono più avvezzi a usarne altre due, ben più consolidate, e cioè "conoscenze" e "abilità".

Questa ricerca vuole appunto essere un contributo a far uscire le "competenze" dal loro *clair-obscur* terminologico, onde farle diventare un significativo punto di riferimento per l'attività formativa, ovvero per una metodologia dell'insegnamento della storia. Cosa che ci viene chiesta dalle stesse nuove *Indicazioni per il curricolo* (2007), che rendono quanto mai esplicita l'esigenza che siano i docenti a organizzare impianti curriculari, segmentandoli in piani di lavoro annuali. "Non esistono pacchetti di conoscenze già programmati dal Ministero"⁽¹⁾.

Non dimentichiamo che il primo timido accenno al termine "competenze", in ambito scolastico nazionale, venne fatto solo a partire dal Dpr n. 275/1999, dedicato all'autonomia scolastica, là dove si distingueva, nell'ambito degli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni", tra "conoscenze", "competenze", "capacità acquisite" e "crediti formativi riconoscibili". Fino ad allora si era parlato di "competenze", sempre in ambito scolastico, unicamente in riferimento alle istituzioni o agli organi preposti a farle funzionare, quindi in senso o politico o amministrativo.

Successivamente il termine fu ripreso, ampliandone l'importanza, nella L. n. 53/2003 e nel Dpr n. 59/2004, che parlano di "certificazione delle competenze" sulla base di "piani di studio personalizzati", senza però offrire un quadro di riferimento valutativo nazionale, ammesso e non concesso che le competenze possano essere usate per la costruzione dei curricoli, visto che sono – come dice Flavia Marostica – "un costrutto personale e complesso e in continua evoluzione"⁽²⁾. Il che non significa che non debbano esistere degli "standard di contenuto e di prestazione a livello nazionale".

La legge n. 296/2006 contiene un articolo in cui si parla espressamente di "elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni tramite la definizione di saperi e competenze-chiave".

Le prime concrete applicazioni disciplinari, soggette al vaglio del corpo docente, le abbiamo esaminate nelle *Indicazioni per il curricolo* del settembre 2007, in cui si

1 I. Mattozzi, *Storia*, in "Scuola e Formazione", n. 2/3-2007

2 *Insegnare storia nella società della conoscenza e della globalizzazione*, in "Riforma & Didattica tra formazione e ricerca", n. 1/2007

distingue nettamente tra "competenze", "saperi" e "abilità", ritenendo le prime di fondamentale importanza in uno scenario mondiale in cui sia le conoscenze che le abilità acquisite rischiano di diventare obsolete molto facilmente.

Infine nel Dpr n. 139/2007 sull'elevamento dell'obbligo scolastico si dà già per scontato che i docenti abbiano saputo individuare i "saperi" e le "competenze-chiave", articolati in "conoscenze" e "abilità", al fine di suggerire all'alunno il suo miglior percorso possibile. E per "competenze-chiave" s'intendono espressamente le seguenti: "comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale".

Enrico Galavotti

Aprile 2008

QUALI COMPETENZE STORICHE?

Il filo di Arianna

Quando si diventa vecchi
e si sente prossima la fine
si vorrebbe tornare indietro
ripercorre il passato della propria vita
fino alla vita dei propri antenati
rivedere i volti di chi
ci ha generato
ripercorre le mille strade
della loro vita

Quando si diventa vecchi
si vorrebbe tornare bambini
esser presi per mano
da qualcuno più grande di noi

Il filo di Arianna
è la loro storia
e ci aiuterà
a ritrovare
la strada del ritorno

Nonostante da più di vent'anni, cioè almeno dai programmi del 1985 per la scuola elementare, la storia come disciplina sia oggetto d'interesse da parte dei tanti Ministri della Pubblica Istruzione che fino ad oggi si sono succeduti e che hanno cercato di superare la ripetizione ciclica dei contenuti, a favore di una visione organica del curriculum tra scuole elementari e medie, il modello gentiliano domina ancora incontrastato.

La didattica di tale disciplina, probabilmente la più complessa di tutte, viene ancora concepita come trasmissione di conoscenze consolidate, frutto delle ricerche degli storici accademici, le quali vengono poi imposte dagli editori, previa semplificazione didattica, attraverso l'adozione del libro di testo, la cui tassativa obbligatorietà nessun Ministro ha mai messo in discussione.

Tale trasmissione avviene per lo più attraverso la lezione frontale e lo studio del manuale, che consiste nella memorizzazione, da parte dello studente, di fatti o eventi disposti in un ordine lineare-diacronico, sulla base del presupposto dell'unicità del tempo storico, coincidente col tempo cronologico degli eventi, che s'intendono riferiti teleologicamente all'Europa occidentale, un'area geo-storica a fronte della quale il resto del mondo o non esiste in maniera autonoma, oppure è visto come mero prolungamento dell'impatto eurooccidentale sul pianeta: "nella gran parte dei manuali l'auspicato abbandono dell'eurocentrismo si riduce ancora ad una pura dichiarazione d'intenti", così scrive R. Dondarini, in *Per entrare nella storia*, ed. Clueb, Bologna 1999.

Tutta la storia è concepita come un continuo narrativo di fatti eminentemente politico-istituzionali, che trovano il loro *terminus ad quem* nel presente della civiltà occidentale, il cui inizio storico *stricto sensu* viene fatto risalire al XVI secolo, fatte salve le anticipazioni di Italia e Fiandre, mentre l'inizio storico *sensu lato* parte addirittura dalle prime civiltà assiro-babilonesi e soprattutto da quelle mediterranee (egizia, fenicia, minoico-cretese ecc.), che sono a noi più vicine: in definitiva da tutte quelle civiltà caratterizzate dalla scrittura, dagli scambi commerciali, dall'urbanizzazione, dalla divisione del lavoro, dalla contrapposizione dei ceti ecc. e che hanno trovato il loro compimento più significativo nella nostra. Da quel lontano passato ad oggi l'unico momento poco meritevole d'essere preso in considerazione è il cosiddetto "Medioevo", a causa della sua eccessiva caratterizzazione "rurale",

soprattutto di quel periodo che va dalle invasioni cosiddette "barbariche" al Mille. Insomma il nostro presente va a cercare nel passato una propria anticipata autorappresentazione. Antonio Brusa ha scritto, a tale proposito, un importante *Prontuario degli stereotipi sul Medioevo* ("Cartable de Clio", n. 5/2004, reperibile anche in storiairreer.it): se ne citano almeno una quarantina.

Ancora oggi noi usiamo parole come "Medioevo", "impero bizantino", "barbari" ecc. che i protagonisti di quelle epoche avrebbero ritenuto del tutto incomprensibili se non addirittura inaccettabili. P.es. il termine "Medioevo", che pur ci appare così cronologicamente neutro, e che è stato formulato in epoca umanistica, è alquanto dispregiativo: considerare mille anni di storia (che poi in Europa orientale furono molti di più e spesso con caratteristiche meno "feudali" delle nostre) come una sorta di "intermezzo barbarico" tra due "luminose civiltà": quella greco-romana e quella umanistico-rinascimentale, sicuramente non è stato e continua a non essere il modo migliore per valorizzare quel periodo.

Chiarito infine che l'attributo più significativo con cui cerchiamo di distinguere la nostra civiltà da tutte le altre non meno commerciali, è la *rivoluzione tecnico-scientifica*, che ha permesso l'industrializzazione del business e il totale assoggettamento della natura, non resta che chiudere il primo ciclo dell'istruzione con la disamina del Novecento, dopodiché alle superiori – ecco perché parliamo di impostazione gentiliana – non resta che ricominciare tutto da capo.

Peraltro il "presente" di cui si poteva parlare in terza media fino allo scorso anno scolastico non era neppure tanto "contemporaneo", in quanto, con la riforma morattiana, si era tornati a fare, in 60 ore disponibili, l'Ottocento e il Novecento. Questo poi senza considerare che del mondo contemporaneo, generalmente, non si fanno mai quelle cose che potrebbero davvero servire alla gioventù per affrontare al meglio il proprio tempo, e che invece spesso si ritrovavano in un qualunque manuale di educazione civica.

È vero che con le nuove *Indicazioni per il curricolo* (2007) s'è tornati a riproporre lo studio del solo Novecento nell'ultimo anno della scuola media, ma è anche vero che questa scelta stride ancor più con l'altra, non meno recente, d'aver voluto innalzare l'obbligo scolastico a 16 anni. Infatti se davvero fossimo favorevoli a una visione organica, in verticale, del curricolo di storia, dovremmo far fare il Novecento soltanto nell'ultimo anno del biennio delle superiori, che viene appunto a coincidere con la fine dell'obbligo; anzi, in questo stesso anno si dovrebbe prevedere un esame finale di stato, eventualmente in sostituzione di quello del primo ciclo d'istruzione.

In fondo non era così peregrina l'idea berlingueriana della *Riforma dei cicli* (n. 30/2000) secondo cui il periodo compreso dalla rivoluzione industriale ai giorni nostri sarebbe stato meglio farlo nelle prime due classi della scuola secondaria superiore, a conclusione appunto di un percorso iniziato in prima elementare. L'affronto più approfondito dei problemi ne avrebbe sicuramente tratto giovamento.

1. Una parentesi sull'Educazione civica

Nelle nostre scuole si è tenuta per molto tempo separata la storia dall'educazione civica, finché la Direttiva ministeriale n. 58 ha deciso nel 1996 di spalmare quest'ultima, nelle medie, nell'arco del triennio di storia e parzialmente di geografia, ma soprattutto di delegarla ai progetti educativi di istituto (come p.es. quello alla legalità) o comunque di farla diventare una sorta di "educazione trasversale" a tutte le discipline, al pari di tante altre, che non hanno propri orari, voti e abilitazione e che, pur essendo fatte poco e male, sarebbero forse quelle più utili per i nostri allievi e sicuramente quelle su cui più facilmente si potrebbero testare le competenze.

Le elenca Luciano Corradini nel *Documento di sintesi prodotto dal gruppo di lavoro*

sull'educazione alla cittadinanza istituito con decreto dipartimentale 12.4.2007, n. 32: educazione alle relazioni interpersonali, alla socialità e alla convivenza civile; educazione alla cittadinanza (democratica, attiva, responsabile, italiana, europea, mondiale, plurale, a raggio variabile, ecc.) e alla cultura costituzionale, ai diritti umani, alle responsabilità, al volontariato, alla legalità e simili (comprese sottovoci rilevanti come l'educazione stradale); educazione interculturale e alle differenze di genere e alle pari opportunità; educazione alla pace e alla gestione (democratica, non violenta, creativa) dei conflitti e simili; educazione all'ambiente, naturale e culturale, e allo sviluppo (umano, globale, planetario/locale/'glocale', sostenibile ecc.); educazione ai media e alle nuove tecnologie, e simili; educazione alla salute.

L'educazione civica poteva essere affrontata indipendentemente da un'analisi storica dei problemi, in quanto chiamava in causa questioni giuridiche, sociali, culturali, etiche ecc. E tuttavia la vera efficacia di questo "sapere" stava proprio, quando si trattava di tirare le fila del discorso, nel fare riferimenti precisi alla storia, al fine di comprendere adeguatamente l'origine socioculturale e lo sviluppo dei fenomeni e dei problemi, evitando le astrattezze e le genericità delle analisi non contestualizzate.

Ancora oggi, pur non avendo più un libro di testo specifico, un docente di storia può tranquillamente usare un argomento di educazione civica come occasione motivazionale da cui partire (p.es. il ruolo della famiglia contemporanea), per poi elaborare un percorso sulle diverse tipologie di famiglie lungo i secoli, spiegandone l'evoluzione in rapporto ai processi sociali ed economici.

L'educazione civica non può sopperire all'uso di strumenti legati all'attualità, come p.es. i quotidiani, spesso presenti nelle aule, che coi loro dossier relativi ai grandi temi di attualità, sono in grado di offrire un certo contributo all'affronto di tale "educazione trasversale". Per l'analisi del presente l'educazione civica può essere anche più importante della storia, la quale, inevitabilmente, si configura come una riflessione sul passato, o comunque su fatti accaduti non di recente, anche quando ci si riferisce all'oggi.

La scuola dovrebbe togliere ai mass-media (tv, radio, quotidiani, web) il privilegio di disporre in maniera esclusiva dell'accesso alla "contemporaneità", anche perché quando si affronta la contemporaneità senza una base storica (come appunto fanno i media), si cade inevitabilmente nella superficialità delle tesi da sostenere, si finisce nel vicolo cieco delle opinioni fini a se stesse, senza capire la causa remota dei problemi e dei fenomeni.

La ricerca storiografica, in tal senso, ha già parlato di una "nuova alleanza tra storiografia e insegnamento", nella consapevolezza di un forte legame tra *storia contemporanea e formazione dei cittadini*. (3)

Didatticamente si può dunque partire in classe da un argomento di educazione civica (o di attualità), per poi arrivare a una precisazione, sufficientemente chiara, dei termini storici entro cui un determinato problema può essere affrontato. La lezione riesce quando i vari punti di vista si confrontano democraticamente, quando emergono opinioni condivise da questo o quel gruppo e soprattutto quando sono i ragazzi stessi che ad un certo punto si mettono a formulare nuove domande.

Se oggi p.es. la famiglia nucleare vive una profonda crisi, si deve comunque sapere ch'essa è uscita dalla famiglia patriarcale e questa è stata distrutta nella transizione dal feudalesimo al capitalismo. Un ritorno alla famiglia patriarcale, in un contesto borghese, non ha senso, tanto più che oggi la famiglia che va imponendosi, per motivi anche di disagio economico, punta spesso sulla convivenza senza figli.

3 Cfr Convegno internazionale, *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* (Bologna 2004) e Convegno nazionale di Modena, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (2005)

Questo per dire che è stato un errore l'aver abolito il testo di educazione civica. Anzi vien quasi da pensare che nessun'altra disciplina meglio dell'educazione civica (che poi era un'educazione alla legalità e alla democrazia) avrebbe potuto garantire le "situazioni di caso" sulla base delle quali verificare le competenze personalizzate.

2. Una parentesi sulla Geografia

Gli stessi rapporti controversi tra storia ed educazione civica s'incontrano anche tra storia e geografia, tipici della scuola italiana.

Di fatto noi non riusciamo a fare della geografia la "premesse ambientale" di quei fenomeni storici che ogni anno insegniamo, in quanto i libri di testo ci impongono di considerarla separatamente e quindi di affrontare argomenti che non c'entrano nulla con quelli del corso di storia.

Senonché senza coordinate geografiche (confini e caratteristiche di un territorio, delle sue risorse naturali, del suo clima, senza i dati statistici che aiutano a leggere un territorio) qualunque discorso storico inevitabilmente s'impoverisce, soprattutto in riferimento alle fasi delle civiltà antagonistiche, in cui la storia è, in sostanza, una continua ricerca di risorse da sfruttare.

Oggi la stessa geografia, volendo aiutare il cittadino a leggere le interconnessioni tra uomo e ambiente, deve sempre di più legarsi alle scienze sociali ed economiche. Si pensi solo a un argomento di grande discussione come l'ecologia: qui davvero occorrono forti sintesi tra geografia, storia, attualità, economia, statistica...

Ebbene per quale motivo questo approccio integrato risulta estraneo ai libri di testo di storia, che in sostanza si limitano a offrire soltanto delle schematiche mappe? A proposito di mappe, è singolare che quelle di Arno Peters, che a partire dal 1973 hanno rivoluzionato la concezione della cartografia, siano spesso assenti sia nei manuali di storia che, ed è ancora più grave, in quelli di geografia.

3. Una parentesi sul Novecento

Sulla questione del Novecento, così tanto dibattuta negli anni passati, bisogna necessariamente spendere qualche parola.

Considerando che per uno studente di scuola media, in genere, la storia coincide con la sua propria storia, in forza di uno schiacciamento quasi assoluto sul presente, è finita col diventare patetica l'introduzione berlingueriana del Novecento nell'ultimo anno delle scuole medie e superiori (decreto n. 682 del 1996). Non poteva certo essere questo il modo con cui invogliare lo studente ad affrontare con maggiore interesse e convinzione lo studio della storia in generale. Infatti la persistenza di un'impostazione storiografica di tipo lineare-cronologico ha vanificato ogni serio tentativo di riforma.

Se si vuole partire dal presente, occorre farlo non dall'astrazione delle date bensì dalla *concretezza dei suoi problemi*. E quelli fondamentali della nostra epoca sono causati da un sistema di vita sociale fortemente antagonistico, basato sui conflitti sociali.

Questo sistema ha avuto una genesi storica che oggi quasi tutti gli storici fanno risalire al XVI secolo, fatte salve le anticipazioni commerciali e finanziarie delle Fiandre e soprattutto dell'Italia, che istituì i primi Comuni borghesi agli albori del Mille.

I famosi "saggi" della commissione istituita da Berlinguer dovevano *sapere* che non si può *sapere* in che "epoca" si vive semplicemente focalizzando per un anno intero l'attenzione sul cosiddetto "secolo corto", quello che pur nella propria brevità ha prodotto gli sconvolgimenti epocali più tragici di tutta la storia del genere umano.

A tale proposito Antonio Brusa osserva, con l'acume che solitamente lo caratterizza, che mentre noi adulti, avendo una visione unitaria del Novecento, sentiamo come "contemporanei" i temi delle guerre mondiali, della Costituzione, della nascita della Repubblica ecc.; viceversa, uno studente di scuola media e persino di scuola superiore "registra nella sua mente i suddetti temi allo stesso titolo del paleolitico superiore" (cfr *Il nuovo curriculum di storia*, in riferimento al Decreto Berlinguer).

Sotto questo aspetto, se si vuole affrontare il Novecento con gli stessi criteri con cui si affronta un qualunque altro periodo storico, si rischierà di fare un'operazione didattica e culturale del tutto inutile. Sarebbe quasi meglio abolire la storia come disciplina, sostituendola con una che tratti estesamente l'attualità, che sicuramente coinvolgerebbe di più gli studenti, nei cui confronti i media radiotelevisivi e cartacei non hanno certo preoccupazioni didattiche, cioè di mediazione dei contenuti di attualità a quel livello di problematizzazione che può avere una fascia d'età che va dai 12 ai 19 anni.

Nonostante che un affronto sistematico dell'attualità tornerebbe comodo a quanti non hanno intenzione di proseguire gli studi, purtroppo ancora oggi la scuola supplisce assai poco al fatto che l'informazione extrascolastica (mediatica) sui grandi temi dell'attualità non è tarata per un target non adulto. P.es. la lettura di un qualunque quotidiano nazionale rischia di essere proibitiva, per tutta una serie di ragioni tecniche e formali, anche per uno studente liceale.

Se diamo per assodato che ciò che maggiormente può interessare un giovane sono i problemi del suo tempo, declinati nelle linee essenziali, come solo un docente è in grado di fare, quale volume migliore di quello di educazione civica poteva soddisfare queste esigenze? Non a caso molti manuali di religione cattolica delle superiori rispecchiano in gran parte la medesima impostazione didattica di quei testi, diversificandosi ovviamente nell'interpretazione.

Ma allora - ci si può chiedere - davvero la storia non serve a nulla? In realtà è proprio dai testi di educazione civica che emerge il bisogno di fare "memoria" delle cose, di predisporre a un'indagine di approfondimento. Ogni problema contemporaneo ha una propria radice storica, che nel nostro caso risale per l'appunto alla nascita di fenomeni ben determinati, come l'Umanesimo, il Rinascimento, la Riforma protestante, il sistema capitalistico, il colonialismo, la rivoluzione tecnico-scientifica, la rivoluzione francese, la nascita degli Stati e delle Nazioni, lo sviluppo della rappresentanza parlamentare, la separazione dei poteri legislativo, esecutivo e giudiziario, la nascita della giurisprudenza civile, commerciale, penale e via dicendo.

La storia, come disciplina, serve non solo a capire l'origine remota dei fenomeni del presente, ma anche a individuare le possibili soluzioni generali ai loro problemi, senza per questo che il docente si debba addentrare in questioni troppo tecniche o di natura politica, che certamente non gli competono. Compito essenziale della scuola infatti deve essere quello di far capire il presente nelle sue linee di fondo, dando del passato un quadro sufficientemente chiaro e sintetico.

Il presente può essere meglio compreso se si vanno a ricercare nel passato le motivazioni storiche del suo esistere, ma questo non significa che il passato possa offrire le soluzioni ai nostri problemi. La libertà dell'uomo deve giocarsi nelle contraddizioni del presente e la scuola può soltanto educare alla "cittadinanza" come forma responsabile dell'agire. La storia dunque andrebbe fatta a partire dal presente, che è l'unica realtà veramente esistente, volgendo il proprio sguardo al passato per cercare insegnamenti o ispirazioni.

Purtroppo nella scuola la storia viene spesso studiata come una cosa che appartiene unicamente al passato: noi rendiamo morto un tempo vivo come il presente e ci meravigliamo che lo studente non consideri vivo un tempo morto come il passato.

La stessa scuola appare più viva quando fa "progetti" col territorio che non quando si caratterizza come "lezione frontale", la quale lezione infatti si autoregolamenta per far studiare non tanto sui "problemi" quanto semplicemente sul "manuale", che contiene già le risposte a tutte le domande. Lo studio sui libri è aprioristico *par excellence*, per cui non può mai essere una conseguenza dei problemi che si devono affrontare. Si studia non su eventi in movimento, ma su eventi statici, predefiniti, il cui significato è un già dato, un elemento acquisito che va solo memorizzato, a meno che un docente non preferisca la "lezione laboratoriale", in cui si parte da una semplice domanda, destinata a complicarsi strada facendo, e finché non s'è trovata una risposta sufficientemente adeguata, utilizzando la strumentazione più varia, non si va avanti, proprio perché al centro dell'attività didattica vi è solo una parola: la *ricerca*.

A scuola bisogna imparare *l'evoluzione dinamica dell'acquisito*, che non può essere dato per scontato, meno che mai per la mente di un alunno in via di formazione, che ha bisogno di costruirsi le coordinate spazio-tempo del proprio presente. "Dinamica" perché la suddetta evoluzione non può essere una semplice catena di fatti legati in maniera necessaria, come se ad ogni causa potesse corrispondere soltanto un determinato effetto. Scrive, a questo proposito, Mario Pinotti: "dalle conoscenze già organizzate [si dovrebbe passare] al cammino che le informazioni devono percorrere prima di venir dotate di senso. Il racconto storico cede il passo ai *criteri storiografici* da cui scaturisce la narrazione" (in *Il laboratorio e la sua polisemia*, art. trovato nel sito www.israt.it).

Affrontare i fatti come se essi non fossero il frutto di scelte difficili, compiute di fronte a determinati problemi, non serve a nulla. Lo studente non riesce ad apprendere la necessità di operare delle scelte decisive, strategiche, per loro natura rischiose, spesso sofferte e sempre tipiche della libertà umana.

Quando noi docenti diciamo che lo studio del passato ha senso solo nella misura in cui può servire a far vivere meglio il presente, non abbiamo intenzione di formulare una sorta di "espressione statica", dando cioè per scontato che l'attuale configurazione del mondo contemporaneo sia un "dato di fatto". Ogni presente ha in sé delle contraddizioni che vanno risolte in maniera progressiva. Il passato va studiato nella misura in cui aiuta a comprendere e risolvere queste contraddizioni. Studiare il passato in maniera evolutiva, come una successione temporale di fatti che si cerca di tenere insieme secondo uno schema di causa ed effetto, semplificato al massimo, non aiuta a migliorare le cose, a far sentire "protagonisti" i nostri allievi. Anche perché in tal modo si dà per scontato che il senso ultimo del passato risieda nel presente, in forza del fatto che il presente è visibile, contemporaneo all'uomo, in grado di guardare dall'alto ciò che lo ha preceduto.

Il significato del passato non sta nel presente, altrimenti si sarebbe costretti a ipotecare il futuro. Il presente deve limitarsi a cercare nel passato quelle indicazioni che possono aiutare l'uomo a vivere meglio il suo tempo. Avere un passato significa avere un aiuto in più, sempre che questo passato non venga vissuto come un potere vincolante, come una sorta di forca caudina per il presente. L'uomo deve essere libero di fare le sue scelte: il passato ha senso se lo aiuta in questo compito.

Può avere un senso una "storia cronologica" non tanto quando, seguendo una sequenza lineare del tempo, si è convinti che il nostro presente, appunto perché a noi contemporaneo, sia capace di includere nel proprio scibile il meglio di tutte le epoche precedenti; ma semplicemente quando i problemi del presente interpellano il passato, al fine di individuare i momenti salienti in cui sono avvenute delle svolte storiche, delle transizioni decisive verso soluzioni inedite.

Studiare il passato ha senso quando serve per capire il presente; se questo non è vero, è meglio studiare solo il presente, come generalmente fa la politica, che spesso però è priva di cultura. Lo studio della storia è lo studio delle *origini culturali*

del nostro tempo presente: le coordinate della politica, dell'economia, dell'organizzazione sociale, amministrativa, di un paese sono sempre di tipo culturale, e riguardano decisioni esistenziali, scelte valoriali, in cui indubbiamente anche gli aspetti religiosi hanno giocato e a volte giocano ancora un ruolo rilevante.

4. I limiti strutturali dell'insegnamento

Tornando ora a quanto più sopra si diceva e *rebus sic stantibus*, forse è necessario fare qualche rilievo critico di carattere più generale sui limiti di un modello di insegnamento che ormai ha fatto il suo tempo. Il discorso sarebbe ovviamente molto lungo, ma, poiché esula dall'economia del nostro argomento metodologico sulle competenze storiche, ci limiteremo ad accennare solo qualche aspetto.

La "specificità" del soggetto in via di formazione (che non è certo un "vaso da riempire"), la "diversificazione degli stili cognitivi" (che inevitabilmente vanno messi in rapporto all'età degli alunni, al loro background socio-culturale di provenienza, alla loro capacità intellettuale di rielaborare personalmente i contenuti) e i "nuclei fondanti della disciplina" (cosa che implica inevitabilmente una riduzione quantitativa dei contenuti a vantaggio di una focalizzazione degli avvenimenti storici più rilevanti o comunque di una sintetica riformulazione concettuale di interi periodi storici, che prescindano in toto dalla descrizione dei singoli avvenimenti), oggi sono argomenti ineludibili, che ci costringono ad attrezzarci a livello di psicologia cognitiva e comunicativa, di psicopedagogia, di strategia dell'apprendimento ecc.: tutte cose che un docente non apprende certo all'Università ma solo dopo un lungo tirocinio svolto in aula, in maniera del tutto autonoma, col criterio molto empirico detto "prove ed errori", senza cioè il supporto di una documentazione *ad hoc*, di frequenti aggiornamenti seminariali, di presenze tutoriali in grado di valutare un percorso didattico, di gruppi di lavoro periodici in cui confrontare il proprio vissuto scolastico.

A dir il vero qualcosa negli ultimi anni (a Bologna a partire dall'anno accademico 1999-2000) è cambiato, visto che dopo aver acquisito il diploma di laurea, l'unico modo per ottenere l'abilitazione all'insegnamento è di frequentare e superare l'esame di stato presso una SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario).

Alla SSIS si accede per esame, orale e scritto, essendo a numero chiuso, poi si devono seguire lezioni di varie materie per un totale di 1200 ore (la frequenza è obbligatoria) e superare i relativi esami; le materie si dividono in comuni e di indirizzo: le comuni si seguono in classi "miste", in cui cioè sono presenti specializzandi di vari indirizzi (p. es. lettere, matematica, artistica, ecc.).

Le materie comuni sono: pedagogia generale, didattica generale, pedagogia interculturale, psicologia, sociologia, antropologia culturale, informatica.

I corsi di indirizzo per lettere alle medie di primo grado sono: didattica della storia, didattica della geografia, didattica dell'italiano; poi vi è un accertamento della conoscenza di una lingua straniera e un sistema di "debito" per coloro che avendo lauree affini, tipo filosofia, ma vogliono l'abilitazione nella A043, se non hanno dato esami fondamentali come storia o italiano, devono aggiungere esami specifici per "sdebitarsi" (ancora oggi sono tanti i docenti di filosofia o di pedagogia che insegnano italiano e storia, senza aver dato neppure un solo esame di italiano).

Superati tutti gli esami è necessario fare 250 ore di tirocinio, di cui 80 in una scuola, seguiti da un tutor e presentare una tesi di tirocinio; quindi redigere una tesi di didattica in una materia a scelta con uno dei docenti dei corsi disciplinari, infine superare l'esame finale di stato. Il tutto dura due anni accademici.

Nonostante questo sono anni, diciamo dalla fine degli anni '70, che il Ministero della P.I. ha stipulato col proprio corpo docente un patto non scritto, che rispecchia, se

vogliamo, una sfiducia di fondo nelle capacità formative della scuola statale nazionale: "È vero che vi do uno stipendio molto basso, ma in cambio non vi chiedo nulla". A questo patto, negli ultimissimi anni, se ne è aggiunto un altro, ancora più desolante, frutto di tentativi abortiti di riforma generale della scuola: "Qualunque cosa ti chiedo di fare, considerala soltanto in via teorica", che tradotta in italiano vuol dire: "Aiutami a salvare le apparenze di fronte a chi, nell'ambito dei paesi avanzati, considera il nostro sistema scolastico molto scadente".

La scuola da tempo resta inghiottita in quel girone infernale chiamato "assistenzialismo", in cui il 90% del bilancio ministeriale è riservato agli stipendi del personale docente e impiegatizio, in cui inoltre si cerca di ritardare il più possibile l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, in cui infine si offre loro una preparazione così approssimativa che la vera formazione, quella spendibile sul mercato, viene praticamente impartita, a pagamento, solo dopo essere usciti dalla scuola.

5. L'adozione obbligatoria dei libri di testo

Qui si può aprire un'altra breve parentesi relativa all'*adozione obbligatoria dei libri di testo*. L'impostazione dei manuali di storia, che sostanzialmente è di tipo enciclopedico, in cui ogni argomento è già compiutamente svolto, nelle sue linee essenziali, risulta quanto mai sfavorevole all'idea di poter fare in classe un qualunque lavoro di "ricerca storica" (sotto questo aspetto si trovano meglio i maestri delle scuole elementari).

I manuali di storia, pur essendo notevolmente migliorati negli apparati iconici, cartografici, didattici, raramente riescono a proporre temi su cui riflettere, ovvero una serie di domande aperte che attendono di trovare, grazie a un lavoro di ricerca, una qualche risposta; non ci sono piste di lavoro su cui fare indagini, strumenti da analizzare (p.es. le fonti originali di un'epoca sono a discrezione dell'autore del manuale) per esercitarsi nell'interpretazione storiografica (salvo acquistare ulteriori e più specifici "quaderni di laboratorio").

Generalmente detti manuali offrono soltanto svolgimenti in sé conclusi, incatenati da una ferrea logica di cause ed effetti, la cui interpretazione è sempre univoca, senza se e senza ma. Il manuale non appare come uno strumento tra altri, ma come una sorta di "bibbia", le cui tesi hanno dovuto subire un iter processuale non molto diverso da quelle che appaiono, con tanto di *imprimatur* esplicito, nei manuali di religione cattolica. L'autore è come una sorta di "Mosé" che deve traghettare lo studente dall'ignoranza alla conoscenza e, in questo compito, il ruolo del docente non va oltre quello del luogotenente.

All'interno di tale impostazione didattica non c'è tempo per mettere a confronto strumenti diversi, non c'è modo per costruirsi, in itinere, un proprio "manuale", meno che mai partendo da situazioni storiche locali; è inoltre da escludere a priori l'idea che, dopo aver pagato a caro prezzo un determinato manuale, gli alunni possano non considerarlo come il loro principale strumento di apprendimento della storia.

Il che, se ci pensiamo (ma preferiamo non farlo), è davvero assurdo, in quanto la stragrande maggioranza dei ragazzi oggi è in grado di disporre di cd enciclopedici e di navigare in rete, per cercare tutte le informazioni che vuole. Il libro di testo è ormai diventato uno strumento non solo del tutto inutile, ma anche terribilmente controproducente, sommamente anti-pedagogico.

Nessuno autore di testo infatti parte mai dal vissuto dei ragazzi, neppure in astratto o simulando dei casi (p.es. parlando di una qualunque guerra bisognerebbe partire dai conflitti interni a una classe); questo è un lavoro che deve fare il docente, il quale però deve anche fare la fatica di trovare le giuste mediazioni tra un manuale che non ha prodotto lui e le capacità ricettive e metaboliche di chi gli sta di fronte.

La fatica è doppia, anzi tripla, poiché gli autori dei due manuali, di storia e di italiano (antologia), non pensano mai di integrare le due discipline, fornendo p.es. ai fatti storici una documentazione culturale dell'epoca (qualcosa, in tal senso, si vede soltanto nell'ultimo anno delle medie). Italiano, storia e geografia viaggiano su binari completamente separati.

A questo punto sarebbe quasi meglio non adottare alcun libro di testo, ma limitarsi a partire dal vissuto dei ragazzi e sulla base di questo costruire vari percorsi storici, che devono necessariamente lasciarsi stimolare anche dal contesto locale, dal territorio comunale o provinciale in cui la classe vive. Scrive Laurana Lajolo, in *I giovani e il senso del tempo. La storia del '900 a scuola*: "L'approccio allo studio della storia dovrebbe partire dal vissuto dei soggetti della formazione, gli studenti, dalle domande sul presente per risalire al contesto storico passato"(art. trovato nel sito www.israt.it).

Bisogna partire non solo dal *basso* ma anche dal *concreto*, recuperando un *vissuto* e la sua *memoria*, procedendo insomma *dal presente al passato, dal vicino al lontano*. L'approccio testuale che offre il manuale è inevitabilmente astratto e intellettualistico, non solo perché non ha alcun riferimento alla realtà degli studenti, ma anche perché offre un sapere preconstituito, che va semplicemente memorizzato e ripetuto, previa semplificazione da parte del docente.

Si pensi p.es. all'enorme importanza che può avere per uno studente di una piccola località rurale, la valorizzazione di esperienze come quelle della canapa, della tessitura, del riciclo dei materiali usati e in genere delle tradizioni del mondo contadino: tutte cose che andrebbero affrontate con ricerche specifiche e che assai difficilmente troverebbero supporti adeguati negli attuali manuali di storia (forse un piccolo aiuto si potrebbe trovare in quelli di educazione tecnica).

L'IMPOSTAZIONE LINEARE-DIACRONICA

Il sapere

Aboliamo il sapere
quello che ti fa sedere
sui libri sempre chino
a masticar greco e latino

Andiamocene in campagna
dove nessuno fa la lagna
dove la natura maestra di vita
è più grande della storia erudita

Prendete arco e frecce
e procuratevi da mangiare
e voi ragazze con le trecce
non fatevi comandare.

In natura vige la democrazia
che dalla civiltà è fuggita via.

Che cos'è precisamente un'impostazione didattica di tipo lineare-diacronica o cronologica, così consueta nell'insegnamento della storia? Essa, a ben guardare, sembra essere supportata da tre motivazioni di fondo, spesso di tipo più psicologico che ideologico:

1. suscita l'illusione di favorire meglio la comprensione dei nessi di causa-effetto;
2. evita l'imbarazzante decisione, che potrebbe essere facilmente contestata, di dover scegliere i momenti salienti dell'evoluzione storica;
3. induce a credere nell'esistenza di una immaginaria linea progressiva che vede nel tempo presente di noi occidentali la risultante ottimale di vari percorsi iniziati nel passato.

È molto difficile, anzi impossibile, rinvenire in tale impostazione l'ipotesi che il nostro tempo presente sia in realtà il frutto di una scelta tra opzioni differenti, se non opposte, e che quella che ad un certo punto si è deciso di prendere o in qualche modo di imporre, non necessariamente vada considerata come la migliore.

L'impostazione lineare-cronologica privilegia la categoria della *necessità storica*, la quale, in un certo senso, non privo di risvolti magici, offre agli occhi dello storico l'impressione che per mezzo di essa si sia favorito al meglio lo sviluppo della libertà umana; nel senso cioè che allo storico appare quanto mai giusto che, al cospetto delle infinite e astratte *possibilità teoriche*, ad un certo punto si sia deciso di sceglierne una, nei confronti della quale poi, guardando le cose dappresso, lo storico s'è sentito in dovere di farla rientrare nella categoria della *necessità*, negando un qualunque significativo valore a tutte le altre opzioni in campo. Basta vedere con quanta supponenza e apriorismo, nei nostri manuali di storia, si nega all'ipotesi *federalista*, nell'imminenza dell'unificazione nazionale, una qualunque possibilità di successo.

Tutti gli storici ancora oggi sostengono che dal comunismo primitivo alla nascita delle prime civiltà fondate sullo schiavismo il passaggio era necessario o inevitabile, o, peggio ancora, che in tale mutamento si sono prodotte le condizioni che hanno permesso all'umanità di svilupparsi.

In realtà non esiste affatto, in maniera incontrovertibile, una linea *evolutiva* dall'uomo primitivo a quello civilizzato; anzi ci sono molte ragioni per definirla

involutiva (già con Esiodo, nell'VIII sec. a.C. si parlava di una mitica epoca d'oro, cui sarebbero succedute l'età dell'argento, del bronzo, degli eroi e del ferro), e possiamo parlare di "evoluzione" solo nel senso che dai tempi in cui è sorto lo schiavismo ad oggi gli uomini hanno lottato contro gli antagonismi sociali, nella speranza, andata sempre delusa, di poterli risolvere una volta per tutte.

La storia delle civiltà non è stata altro che una serie di tentativi di sostituire forme esplicite e dirette di schiavitù con altre forme più implicite e indirette. A tutt'oggi infatti è impossibile sostenere che il lavoro salariato costituisca il superamento certo dell'antica schiavitù. Sono cambiate le forme, le apparenze, le condizioni materiali o fenomeniche, ma la sostanza è rimasta la stessa: il lavoro salariato resta comunque una forma di sfruttamento, e la società ch'esso rappresenta non disdegna forme di lavoro che spesso s'avvicinano a quelle di natura schiavile o servile.

La storia purtroppo è stata un susseguirsi continuo di fallimenti di questo genere. D'altra parte gli individui o le masse, se prima di intraprendere un qualunque progetto di emancipazione sociale, si guardassero indietro o facessero pesare il passato più del presente o del futuro, o se addirittura fossero convinti che, pur cercando di realizzare il suddetto progetto secondo le migliori intenzioni democratiche, esso inevitabilmente produrrà effetti opposti a quelli sperati, alla fine non prenderebbero mai alcuna decisione. Il che per fortuna non avviene mai, in quanto nell'uomo esiste, in maniera innata, qualcosa che lo spinge a modificare tutto ciò che presenta difetti, lacune, problemi. L'immobilismo è sempre in malafede.

Tuttavia, se questa è una caratteristica dell'uomo in generale, perché non esiste alcun manuale di storia che metta in discussione l'idea che gli uomini contemporanei siano più *liberi* dei loro predecessori? La risposta è semplice e ce la diamo da soli: fino a quando i manuali di storia esalteranno, come tratto distintivo della nostra epoca, la *rivoluzione tecnico-scientifica*, che ovviamente non può trovare paragoni nel passato, sarà difficile mettere in dubbio l'idea che da essa sia andata affermandosi una maggiore libertà.

In realtà se c'è una cosa che dovremmo fare è proprio quella di *rovesciare la linea del tempo*, partendo decisamente dal presente e andando a ricercare nel passato tutte quelle motivazioni che ne spiegano il senso. Noi viviamo in un'epoca che, ci piaccia o no, si chiama "capitalismo", in cui il rapporto tra uomo e lavoro è mediato dalla *macchina*, e in cui il rapporto tra lavoratore e merce è mediato dalla *proprietà privata dei mezzi produttivi*, nel senso che l'operaio, essendo un salariato, non è padrone di ciò che produce.

Esiste un antagonismo di fondo tra capitale e lavoro, che passa attraverso il riconoscimento, da parte dell'imprenditore, di una formale libertà giuridica appartenente all'operaio. Il lavoratore è tanto formalmente libero quanto sostanzialmente costretto a lasciarsi sfruttare, non essendo altro che un nullatenente. Il salario infatti non corrisponde mai all'effettiva produttività del lavoro, ma è soltanto il pretesto che permette all'imprenditore di sfruttare il lavoratore ben oltre quanto pattuito.

Ebbene questa dinamica lavorativa ha avuto un'origine storica ben determinata in Europa occidentale, ed è il XVI secolo, fatte salve alcune anticipazioni in Italia e nelle Fiandre. Non riuscire a capire questo significa, *sic et simpliciter*, precludersi di poter comprendere adeguatamente il proprio tempo, significa viverlo passivamente, senza avere gli strumenti per progettare qualcosa di diverso.

Questo silenzio omertoso dei manuali di storia sulle dinamiche sociali ed economiche che legittimano il nostro presente induce inevitabilmente a pensare che la scuola non sia un luogo di "produzione del sapere", ma soltanto di "riproduzione" di un sapere deciso altrove.

Peraltro lo studio della storia in ordine cronologico non aiuta di per sé alla comprensione delle *reiterazioni* (gli "eterni ritorni" di Vico), se non in maniera generica e superficiale.

Questo per un altro semplice motivo: si tende a non applicare al proprio presente le stesse leggi che hanno caratterizzato il passato. Questa problematica era già stata sollevata dalla Sinistra hegeliana allorché s'accorse che se il metodo hegeliano della dialettica era rivoluzionario, il sistema che lo inglobava era del tutto conservatore, in quanto Hegel poneva lo Stato prussiano al vertice della perfezione politica.

È naturale, anche se illogico sul piano razionale e illecito su quello etico, l'atteggiamento di chi considera la propria civiltà, appunto perché parte di un "presente", come la migliore possibile. In realtà la storia dell'umanità non è che la storia di molte civiltà che in vari modi hanno cercato di *negare* e insieme di *recuperare* ciò che si era vissuto nell'epoca del comunismo primitivo, a testimonianza che il genere umano ha perduto qualcosa di fondamentale per la propria sopravvivenza.

La negazione storica dell'innocenza primigenia (il mitico "peccato originale", che poi si è ripetuto al sorgere di sempre nuove civiltà, tant'è che anche Marx lo individua nel XVI secolo per spiegare l'origine del capitalismo) è servita per affermare una determinata civiltà individualistica. Nella misura in cui il recupero dell'innocenza perduta non è stato sufficientemente adeguato, è sorta una nuova civiltà, diversa dalla precedente in qualche aspetto fondamentale, ma non così diversa da determinare la fine del processo reiterativo, che è una sorta di *loop* storico in cui al cambiare delle forme non cambia la sostanza, come si diceva nel *Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa.

Le civiltà sono come delle parabole matematiche: hanno varie fasi di sviluppo progressivo, l'apice dello splendore (in realtà il vertice delle contraddizioni antagonistiche), poi il lento e inesorabile declino, infine il repentino crollo. Sono appunto "civiltà". Bisognerebbe studiarle guardandole non con gli occhi del nostro presente, ma con quelli del passato ad esse precedente. Se l'uomo primitivo potesse guardare il futuro con gli occhi del suo presente si renderebbe facilmente conto che la storia degli uomini è stata solo un tentativo drammatico, per molti versi disperato, di recuperare quanto già si possedeva sin dall'inizio, e cioè il rapporto armonico con la natura, l'equilibrio con se stessi e nel rapporto coi propri simili. In sostanza la storia, a tutt'oggi, è soltanto l'occasione in cui gli esseri umani possono verificare i limiti del loro arbitrio.

D'altra parte possono gli uomini considerare relativa la loro civiltà e continuare a lottare per il suo sviluppo? Possono considerare più vero un passato che a loro appare definitivamente sepolto? Lo sviluppo progressivo delle civiltà pone forse un limite invalicabile al recupero integrale del comunismo primitivo, oppure questo recupero dipende esclusivamente dalla volontà degli uomini?

Occorrerebbe trovare delle coordinate interpretative con le quali poter dimostrare che, poste certe condizioni, ogni civiltà avrebbe potuto superare se stessa recuperando adeguatamente le leggi del comunismo primitivo. Queste leggi sono poi quelle dei popoli che noi riteniamo sprezzantemente "senza civiltà", come i marxisti classici consideravano "senza storia" le popolazioni slave. Di fatto, lo studio della storia delle cosiddette "civiltà" non aiuta a comprendere queste leggi più della mancanza di questo stesso studio.

Indubbiamente oggi siamo molto lontani dalle leggi del comunismo primitivo: ma questo cosa significa? Abbiamo forse meno possibilità di recuperarle rispetto a quei popoli che le avevano appena abbandonate e che per questo motivo erano convinti di essersi avventurati in un percorso decisamente migliore? È la memoria che alimenta il desiderio o il desiderio si alimenta da solo?

Ogni rivoluzione politica può essere considerata come un tentativo di recuperare una memoria perduta. Ogni antagonismo contiene un desiderio di rivoluzione e il suo immancabile tradimento. La storia sembra stia lì a dimostrare che non è possibile alcuna vera liberazione. Eppure un popolo che non lottasse per la propria liberazione sarebbe come morto, senza storia. Un popolo di questo genere o è già libero, e allora giustamente sarebbe "senza storia", oppure sarebbe un popolo inutile, meritevole d'essere dimenticato.

Ciò che gli storici devono superare è l'idea che il passaggio da una civiltà a un'altra sia stato unicamente il frutto della *necessità*. Le civiltà si formano necessariamente in questa o quella maniera solo a seguito di determinate *scelte* compiute dagli uomini, che a loro volta sono sempre frutto della *libertà* o, se si preferisce usare il termine "libertà" soltanto in riferimento alla scelta di un valore positivo, del *libero arbitrio*, in forme e gradi diversi di responsabilità, sulla base dei condizionamenti ereditati dalle generazioni precedenti: la categoria della "necessità" va applicata soltanto alle *conseguenze* che comportano determinate scelte, e nei confronti di tali "conseguenze" uno storico dovrebbe sempre sostenere il principio ch'esse, in nome della stessa facoltà di scelta, sono soggette a ulteriori *modificazioni*.

La storia non va studiata per compiacersi delle sue grandezze, proprio perché le civiltà tendono a mascherare se stesse e a ingannare i posteri. Ciò che più importa è vedere, con rigore, il livello di vicinanza o di lontananza che ha contraddistinto una civiltà rispetto ai parametri fondamentali del comunismo primitivo. Ecco perché, prima di accingersi a studiare una qualunque civiltà bisognerebbe conoscere le leggi essenziali che caratterizzano l'epoca più lontana da noi. Oggi invece studiamo il passato con l'atteggiamento di superiorità che ci viene dalla convinzione di vivere in una civiltà migliore di tutte quelle che l'hanno preceduta.

Ingenuamente gli uomini ritengono che il presente, solo perché presente, sia in grado di conservare nella propria memoria quanto di meglio è stato prodotto nel passato. La nostra civiltà è ancora più convinta di questo in quanto presume di potere conservare il passato attraverso lo strumento illuministico della mera conoscenza.

INSEGNAMENTO E CONCEZIONE DELLA STORIA

Nazista

non guardarmi con quegli occhi
spalancati
non posso risponderti
senza mentire
sono un violento di natura
non metterti nelle mie mani
con questa penna
infango gli onesti
con questi guanti
strozzo i bambini
con la mia valigetta
mando in rovina gli illusi
sono un killer di professione
non guardarmi con quegli occhi
spalancati
non ho inventato io la coscienza

Forse è giusto sostenere che tutta la storia che facciamo studiare, soprattutto quella dei manuali scolastici, è la storia del "senno del poi", cioè una storia scritta per dimostrare che le cose si sono svolte in una certa maniera proprio perché questa maniera era quella "giusta", anche se nel concreto i fatti si sono manifestati secondo ragioni e modalità tutt'altro che nobili.

Gli storici dei manuali scolastici sanno bene che non si può insegnare la storia dicendo ai ragazzi che gli avvenimenti sono accaduti per il gioco politico delle forze in campo, che ha spesso reso inevitabili eventi la cui eticità era prossima allo zero. In questo sono pedagogicamente unanimi, "politicamente corretti": non vogliono far portare sulle spalle dei ragazzi un peso superiore alle loro forze. Sanno cioè che la storia è fatta da "adulti" e che si rivolge, sul piano cognitivo, agli stessi adulti, per cui pensano che ai ragazzi, al massimo, sia sufficiente acquisire le coordinate spazio-temporali in cui collocare i fenomeni e quelle di causa-effetto per interpretarli (ridotte, quest'ultime, a una sorta di semplice operazione aritmetica).

Questo atteggiamento – lasciatemelo dire – è abbastanza curioso. Da un lato infatti essi sostengono che la storia, o meglio la storiografia, non si fa coi "se" e i "ma", dall'altro invece non possono non sapere che proprio nel momento in cui si è protagonisti della storia (specie nei momenti di transizione o nelle occasioni rivoluzionarie) i "se" e i "ma" sono più fastidiosi delle zanzare.

Perché ci piace così tanto avere delle interpretazioni univoche della realtà? Pigrizia del pensiero? Timori di attività didattiche antipedagogiche? O forse si è convinti, inconsciamente, che l'unico modo di affrontare una realtà sempre più contraddittoria sia quello d'aggrapparsi a certezze meramente teoriche o virtuali? Non è anche questa una forma illusoria del razionalismo occidentale e forse del razionalismo *qua talis*?

Per quale motivo il passaggio dal feudalesimo al capitalismo viene sempre visto come una sorta di riscossa, di riscatto, di liberazione dal duro prezzo che s'è dovuto pagare alle invasioni barbariche, al punto che quando si fanno "concessioni" al Medioevo (Capitani, Le Goff, Sestan...) è sempre e solo in riferimento al periodo che più somiglia al nostro, cioè quello che parte dalla rivoluzione comunale?

È difficile incontrare un manuale scolastico di storia che preferisca far capire allo studente che nel mentre si prendevano decisioni epocali per le sorti di un determinato paese o territorio, esistevano tesi contrapposte; di regola si preferisce sostenere che la tesi vincente meritava di vincere.

In realtà la storia, come disciplina, andrebbe fatta esattamente come viene vissuta

nella vita, cioè ponendo le fonti o le versioni dei fatti in modo parallelo, un po' come fanno gli esegeti quando devono esaminare la questione sinottica, onde verificare concordanze e discordanze. Lo studente diverrebbe così contemporaneo ai fatti studiati e noi smetteremmo di costringerlo a leggerli come se di un giallo si sapesse già il finale.

E i fatti da studiare dovrebbero essere pochi, quelli paradigmatici dei destini dell'umanità. In tal senso mi piacerebbe elaborare una storia universale per grandi categorie di pensiero, in cui quella dell'area euroccidentale non è più il faro antinebbia di tutte le altre. Scrive a tale proposito Aurora Delmonaco: "tra i prerequisiti fondamentali per uscire dall'eurocentrismo vi è quello di assumere come campo di analisi il locale, perché permette di espandere lo sguardo fin dove vogliamo, fino alla mondialità... dal micro al macro, per poi compiere il cammino inverso, dal macro al micro"⁽⁴⁾.

I manuali di storia, questi golem contronatura, sono ancora impostati, se vogliamo, in maniera *mitologica*, come al tempo del fascismo, poiché ci vogliono far credere, con tutto l'illusionismo possibile, che la storia sia "maestra di vita". Ma se non riusciamo a sapere la verità delle cose che ci sono più vicine, come possiamo pretendere di sapere quella delle cose più lontane? Nel migliore dei casi veniamo a sapere la verità delle cose quando lo scenario è già da tempo completamente cambiato e il fatto di saperla è ormai diventato del tutto inutile (come accadde con la falsa *Donazione di Costantino*).

È lo stesso discorso che facevano Croce e Gentile quando dicevano che "non possiamo non dirci cristiani". Cioè per quale motivo dovremmo insegnare ai giovani che chi nella storia ha ragione ne esce quasi sempre sconfitto? Per quale motivo dovremmo dir loro che chi nella storia s'è imposto con la forza, ha poi dato della propria vittoria un'interpretazione falsata al 100%? Forse è meglio dire che la ragione stava, alla resa dei conti, proprio dalla parte di chi ha vinto, a prescindere dai mezzi e modi usati e dai veri scopi che s'era prefisso.

In questa maniera i ragazzi non si demotiveranno, non avranno a schifo troppo presto il mondo degli adulti: vivranno in un mondo di sogni, che gli verrà infranto solo in età adulta, quando si sforzeranno inutilmente di capire qualcosa delle vicende loro contemporanee, e ad un certo punto si limiteranno a constatare che dalla violenza che regge e governa i destini dell'umanità dovranno difendersi usando, nel loro piccolo, tutte le astuzie possibili, prendendo come modello il mitico Odisseo.

Ma piuttosto che agire così, preferirei rinunciare del tutto alla Storia con la esse maiuscola, e mi limiterei a organizzare ricerche su scala locale, su personaggi, stili di vita, metodi di lavoro, abitudini alimentari... che nel territorio dei miei studenti esistevano nei decenni scorsi, ancora visibili qua e là nelle campagne, nei ruderi del passato, nei musei della civiltà contadina, nei monumenti, epigrafi, tombe, nelle monete antiche, nelle fotografie... e da qui li inviterei a fare interviste agli anziani, riprese con la videocamera, ricerche in biblioteca, comparazioni di ogni tipo tra passato e presente.

4 *Dove si costruisce la memoria. Il Laboratorio di storia*, in "Quaderno n. 5", Roma, MPI Dir Classica, 1994

IL MESTIERE DELLO STORICO

Il giardino dell'Eden

C'era stato detto
di crescere
di moltiplicarci
non di sentire ululare il vento
di veder l'acqua salire
spaccarsi la terra
Nella povertà abbiamo
rispettato i patti

Ora con gli sguardi torvi
non riusciamo neppure
a curare un giardino

Uno storico non è un teorico. Uno storico vuole raccontare i fatti. Li racconta collegandoli tra loro secondo un'ideologia basata sui rapporti di forza. Ciò è inevitabile, in quanto le vicende che racconta sono tutte conflittuali.

Lo storico legge prevalentemente delle fonti scritte, che gli raccontano episodi prevalentemente violenti. Se non c'è violenza non c'è storia, ma cronaca, agiografia, letteratura... Lo storico non avverte il bisogno di farsi una cultura troppo astratta, troppo teoretica. Gli basta - o crede che gli basti - quel tanto per interpretare dei fatti nudi e crudi.

È per questo motivo che ritengo i manuali di storia uno strumento antipedagogico. Secondo me uno storico dovrebbe cercare di motivare lo svolgimento dei fatti anche sulla base di *idee culturali* (valoriali) e non soltanto sulla base di interessi di parte, economici e politici; cioè uno storico dovrebbe già avere una posizione critica nei confronti di questi interessi, in modo che quando li incontra nella sua indagine non dà per scontato il loro svolgimento. Lo storico non dovrebbe essere come un commissario di polizia che quando s'imbatte in un omicidio comincia subito a ipotizzare i soliti moventi che la società in cui vive gli mette a disposizione: soldi, sesso, potere ecc. Lo storico dovrebbe andare al di là dei fatti, dovrebbe potersi immedesimare nella *cultura* in cui essi trovano la loro ragion d'essere.

La storia non è solo un intersecarsi di interessi opposti, materiali o di potere politico. Vi è anche lo sviluppo delle idee, dei valori, della cultura, che non necessariamente trova riscontro diretto in specifiche fonti. Infatti non sempre gli uomini si rendono conto che l'accettazione o l'abbandono di determinate prassi o consuetudini è in qualche modo legato all'accettazione o all'abbandono di determinati *valori*.

I valori sono spirituali, invisibili, impercettibili alla penna di un redattore di fonti, che può anche viverli o, al contrario, smettere di viverli in maniera inconscia, irriflessa, istintiva; meno che mai il redattore riesce, in piena consapevolezza, a collegare "logicamente", in forma sillogistica, il sorgere o il venir meno di un dato fenomeno al sorgere o venir meno di un dato valore culturale o umano.

Anche quando le fonti hanno la pretesa di far dipendere rigorosamente determinati fatti da determinate idee, bisogna sempre che lo storico agisca con molta circospezione, poiché spesso proprio in questa stretta coincidenza di teoria e prassi si celano le falsificazioni più bieche. Tra fatti e idee esiste sempre un rapporto ambiguo, di reciproca interazione, in cui non a caso la libertà si muove su binari opposti.

Questo significa che nell'interpretazione dei fatti uno storico non dovrebbe avere la pretesa di comportarsi come un ricercatore appartenente alle discipline scientifiche. Non è importante l'esattezza con cui si raccontano i fatti, che è sempre molto

relativa, ma la capacità di argomentare ipotesi interpretative con cui cercare di collegare gli eventi più significativi.

Leggendo i vangeli si fa fatica a credere che i redattori fossero degli storici, e tuttavia il loro modo di raccontare le cose - a prescindere dal carattere leggendario di molti episodi - ha convinto milioni di persone, modificandone, a volte anche radicalmente, lo stile di vita.

Questo per dire che un redattore di fonti può essere geniale nel modo di presentare le cose, ma se non incontra consensi effettivi, pratici, il suo genio non vale nulla. Ecco perché quando si raccontano le cose non è tanto importante dire tutta la verità (nessuno è in grado di farlo, e chiedere a un testimone processuale di giurare sopra la Bibbia, sperando che dica effettivamente "tutta" la verità, è semplicemente ridicolo), quanto piuttosto è importante aiutare chi ascolta (o chi legge) a immedesimarsi nei fatti narrati, come fece magistralmente il Manzoni col suo capolavoro.

Quanto più l'immedesimazione empatica è forte, tanto più lo scopo del testo (della fonte storica) è riuscito. Il testo non ha creato soltanto curiosità o interesse intellettuale, ma anche partecipazione emotiva, che può anche diventare corale, se il testo è espressione di un sentire comune (come p.es. avvenne col *Libretto Rosso* di Mao al tempo della rivoluzione culturale).

Questo a prescindere dal fatto che i contenuti trasmessi dalla fonte siano umani o disumani, veri o illusori, verosimili o falsificati. Non esiste un criterio oggettivo che possa stabilire a priori la differenza tra il vero e il falso. L'interpretazione è sempre un faticoso processo a posteriori, che non può riguardare, in maniera unilaterale, il solo storico, ma anche lo studente che legge una fonte e su cui deve esercitare il proprio raziocinio, lasciandosi stimolare da una batteria di domande-guida. Spesso questo atteggiamento supponente degli storici lo si nota anche nel mondo della politica e del giornalismo: ognuno è sempre convinto di avere la verità in tasca.

CONTRO LA STORIA SCRITTA

I miei figli

son figli di padri
di padri senza figli
di madri lasciate sole
sole come gigli

parli e non t'ascoltano
li ascolti e non ti parlano
un muro ti separa
spesso e duro

vogliono tutto
e niente danno
si stancano presto
e io sto qui mesto mesto

Una qualunque descrizione meramente *scritta* delle vicende storiche è sempre destinata ad oscillare tra la semplificazione e la banalizzazione. La storia non può essere compresa adeguatamente leggendola ma soltanto *vivendola*.

In tal senso sarebbe bene discutere se sia possibile porre le condizioni perché il passato possa essere rivissuto. Infatti se può essere "rivissuto" allora forse può essere anche "ricompreso": di sicuro non può essere adeguatamente interpretato se ci si limita a leggere le fonti scritte o i commenti a queste fonti. C'è da inorridire al pensiero di cosa mai i posteri potranno capire della nostra civiltà se, a seguito di una guerra nucleare devastante, restassero in un bunker soltanto le registrazioni dei nostri telegiornali.

Le fonti sono sempre di parte e nelle civiltà antagonistiche sono per lo più opera dei circoli dirigenti, delle élites dominanti. In tali civiltà i mezzi di comunicazione sono "di massa" solo nel senso che i proprietari e i gestori privati li hanno utilizzati e ancora oggi li utilizzano per ingannare le masse, salvo il caso in cui queste non decidano di appropriarsene.

Oppure gli storici ci dicano in che modo, pur essendo impossibile tornare alle condizioni del passato, noi possiamo comunque interpretarlo adeguatamente, cioè ci dicano in che modo il presente conserva dentro di sé tracce significative del passato. Infatti se è possibile individuare queste tracce, allora forse non è necessario rivivere il passato per poterlo comprendere come i protagonisti l'avevano vissuto: quanto più uno è immerso nel proprio presente, nelle modalità che lo determinano, tanto più, indirettamente, è in grado di comprendere un lontano passato. Dette modalità non sono forse quelle relative allo scontro di opposte forme di esperienza di libertà: individualistiche e collettivistiche? Allora perché non dirlo? Perché sostenere sempre che le prime sono migliori delle seconde?

Uno storico non può non essere un *politico*. Uno storico che non fa politica è un cattedratico astratto, un intellettuale che non vede i processi della libertà come ambigui ma secondo una logica meccanicistica di causa ed effetto. L'ambiguità, l'indeterminatezza, le possibilità di scelta... tutto ciò dai cattedratici non viene visto positivamente, ma come un limite da superare, come una mancanza di chiarezza. Per i pedanti la storia va dimostrata come un teorema.

È impossibile immedesimarsi nelle dinamiche della libertà di un lontano passato, se non si è in grado di affrontare analoghe dinamiche di una libertà nel presente, del proprio presente. Ma vivere il presente significa porsi in maniera umana e politica di fronte alle sue contraddizioni, cioè smettere di considerare il passato più importante del presente, smettere di leggere soltanto dei libri e cominciare a esaminare anche i *bisogni*. Non c'è miglior modo di immedesimarsi con le dinamiche del passato che quello di vivere il proprio presente sino in fondo.

Ci si deve quindi porre contro il primato indiscusso della storia scritta, poiché la scrittura, in sé, non è uno strumento adeguato per comprendere le dinamiche della libertà. La libertà può essere compresa solo vivendola e viverla significa affrontare i bisogni e le contraddizioni ch'essi generano. Quanto più si è in grado di dare risposte convincenti ai bisogni del proprio presente, tanto più, indirettamente, si è in grado di capire la storia del passato. C'è un filo invisibile che tiene unite le sensibilità di tutte le generazioni che si sono succedute nella storia.

In tal senso nessuno dovrebbe mai sognarsi di dire che il presente è in grado di leggere il passato più di quanto il passato sia stato in grado di leggere se stesso. Se nel presente l'affronto dei bisogni è inadeguato, quel passato che invece vi sarà riuscito, avrà il diritto di giudicare il presente.

Certo il passato può essere fatto tacere dal presente, ma una coercizione del genere finisce col compromettere il nostro futuro. Non c'è futuro per chi non riconosce il meglio del proprio passato. La storia non è la coda di una stella cometa, in cui la parte più lontana dal centro è quella meno luminosa. La storia è come il nucleo del sole, dove la temperatura è incandescente per tutto il disco.

Ecco perché non ha senso sostenere che non si può capire il presente se non si studia il passato. Il presente ha in sé tutti gli elementi per essere capito. Si può studiare il passato come forma appunto esemplificativa di modalità di affronto delle contraddizioni, ma non si può pretendere di trovare nel passato le risposte ai bisogni del nostro presente, proprio perché i bisogni sono infiniti e infinite le contraddizioni che generano e le possibili soluzioni da trovare.

Le condizioni in cui i bisogni si presentano mutano continuamente. La maggior parte del tempo bisogna spenderla nel cercare di capire le condizioni in cui la libertà può muoversi.

IL TARGET DELLA STORIA COME DISCIPLINA

Uomini e dinosauri

Quand'ero bambino
mi piaceva giocare
coi dinosauri
la paura mi eccitava

Poi ho capito
che più della forza
vale la ragione
e ho incontrato
l'uomo
che però non sente
ragioni

Ora tra gli uomini
cerco gli ultimi
che dalle loro gabbie
urlano come dinosauri
e non m'annoiano mai

Quando i nostri studenti ci portano in classe, per mostrarceli con fierezza, gli album delle figurine dei calciatori o degli eroi del loro tempo, e noi sulla cattedra, mentre sfogliamo questi incipienti prodotti archivistici, buttiamo un occhio al manuale di storia ancora aperto, a cosa pensiamo? Io penso che la storia sia davvero una materia molto difficile da insegnare, anche perché è forse l'unica disciplina a non poter essere "insegnata".

Un docente può insegnare a leggere, a scrivere, a far di conto, ma solo in misura molto limitata può insegnare a *vivere*. Non si insegna a vivere a qualcuno che al massimo si vede 18 ore la settimana, se non appunto in misura molto ridotta. Un docente non può insegnare a vivere quando non condivide coi propri alunni i motivi salienti della propria e della loro esistenza.

Quando un docente non è un punto di riferimento per i propri allievi anche al di fuori delle quattro mura scolastiche, c'è poca storia da costruire insieme e quindi poca storia da imparare insieme e da conservare gelosamente contro quanti vogliono sminuirla o demotivarla.

Un educatore dovrebbe esser tale 24 ore al giorno, per tutto l'anno, dovrebbe esserlo non solo per i giovani ma anche per le loro famiglie e per gli adulti in generale, poiché solo con una collettività del genere può diventare un costruttore di "storie", al punto che la storia che insegna a scuola dovrebbe diventargli la stessa storia ch'egli vive con loro al di fuori della scuola, al punto che quella stessa storia insegnata al mattino potrebbe essere insegnata dagli stessi genitori dei propri allievi, nella generale consapevolezza che si tratta di una storia *comune*, condivisa nelle sue linee essenziali, un patrimonio generale che si trasmette ovunque, a prescindere da dove ci si trova, dal mestiere che si fa...

Ma questo è soltanto un miraggio, poiché la scuola statale è nata proprio allo scopo di "espropriare" il mondo contadino della propria storia, che s'è trovato così a studiare, come unica storia possibile, quella della classe dominante. Ai contadini è stata tagliata persino la lingua, obbligandoli a credere che l'unica vera lingua era l'italiano e che la loro era soltanto un miserabile dialetto.

L'espropriazione ci ha così lacerati nel vissuto quotidiano che noi docenti siamo arrivati a "insegnare" la storia proprio perché non riusciamo a "viverla" coi nostri ragazzi e coi loro genitori. Siamo intellettuali sradicati dal nostro territorio e trapiantati in luoghi che non ci appartengono e su cui non possiamo neppure

mettere radici, poiché un "dipendente statale" è - come diceva un classico della Patty Pravo - "oggi qui, domani là".

Noi insegniamo una storia a noi stessi estranea e ci meravigliamo che non venga appresa come un'operazione algebrica o una regoletta grammaticale. Noi docenti siamo l'espressione ufficiale di uno Stato che viene visto come una trave nell'occhio della cittadinanza locale, e in forza dei suoi poteri noi insegniamo una storia che la popolazione locale, pur non dicendolo, percepisce come imposta, come calata dall'alto.

È una storia che considera l'oggi migliore di ieri, la scienza superiore alla natura, il valore d'uso del tutto irrilevante rispetto a quello di scambio, la società civile come meno importante dello Stato, la democrazia delegata più giusta di quella diretta, il livello locale come insignificante rispetto a quello nazionale, e così via, sballottati tra le presunzioni di Scilla e i pregiudizi di Cariddi. Noi insegniamo una storia dei luoghi comuni, che sono poi "comuni" soltanto a chi li ha voluti imporre alla collettività. Non esiste neppure nei nostri libri di storia o di geografia una lettura delle tradizioni e delle caratteristiche locali, e d'altronde come potrebbe essere diversamente dal momento che gli editori vogliono vendere a livello nazionale?

Gli storici ci chiedono d'insegnare la storia "in modo da favorire la strutturazione di una mappa cognitiva storica permanente e non solo l'acquisizione a breve termine"(R. Neri, *Il mestiere dello storico*). Ma lo sanno gli storici che se noi insegnassimo la storia in questa maniera, rischieremmo di porre ai nostri ragazzi degli interrogativi troppo pericolosi per uno Stato che può svolgere una funzione autoritaria, funzionale ai poteri forti, appunto perché la popolazione del suo territorio non ha nel proprio dna una "mappa cognitiva storica permanente"? Non lo sanno gli storici che quanti più collegamenti riesce a fare una popolazione, tanto più essa rischia di sfuggire alle maglie della rete che la governa? È davvero così utile che i cittadini si pongano delle domande sul significato "storico" della loro esistenza? O non è forse meglio accettare un certo tasso di analfabetismo, relativo alle vicende cruciali della storia, che sicuramente è molto più facile da gestire sul piano politico?

Il sistema vuole gente che pensi, poiché nella globalizzazione è importante avere un terziario avanzato: la manovalanza a basso costo la possiamo trovare nel Terzo Mondo o tra i nostri immigrati. Ma che succede quando la gente comincia a pensare un po' troppo? Quando comincia a chiedersi i motivi per cui nella globalizzazione il nostro paese non sta dalla parte dei molti deboli ma dei pochi forti? E che succederà quando i tanti deboli vorranno rivendicare un ruolo storico di primo piano (come d'altra parte sta già avvenendo in Cina e India)? Davvero dobbiamo dire ai nostri ragazzi che esistono rischi e pericoli relativi ai destini dell'Occidente, oppure è meglio lasciare che li scoprano da soli? Davvero è importante metterli di fronte alle contraddizioni strutturali del nostro tempo, oppure è meglio lasciar loro credere che di fronte a ogni tipo di problema noi siamo sempre in grado di trovare delle soluzioni soddisfacenti per tutti?

Insomma, fino a che punto si deve spingere un'indagine "critica" dei fenomeni storici? Di fronte al rischio che uno studente arrivi a capire i meccanismi di fondo che regolano le dinamiche dello sviluppo sociale, è davvero così preoccupante che metta in correlazione Alessandro Magno e Carlo Magno sulla base del cognome?

LE AMBIGUITA' DELLA STORIA

EsseEsse

In geografia ho fatto storia
se hai il nord di spalle
l'est è a sinistra
spalle
sinistra
esseesse
ricordali

Noi studiamo la storia e la facciamo studiare ai nostri allievi secondo un processo lineare di causa/effetto, quando di fatto, nel mentre gli avvenimenti accadevano nel passato, ciò che dominava non era una logica stringente, necessaria, che legava gli avvenimenti, ma una marcata ambiguità, in cui tutto sarebbe potuto accadere.

Noi insegniamo la storia come se fosse una scienza esatta. P.es. quando si affronta il nazismo, mettiamo facilmente in evidenza l'assurdità delle teorie razziste, ma nel mentre esse venivano divulgate i nazisti dovevano ricorrere a svariate dimostrazioni, a infiniti espedienti per convincere le loro popolazioni.

Oggi quelle teorie ci sembrano assurde per una serie di ragioni: i nazisti hanno perso la guerra; esistono teorie scientifiche che ne negano i presupposti culturali; esistono teorie politiche che temono che la diffusione di teorie razziste possa portare a conflitti bellici; esistono teorie etiche e religiose che ritengono il razzismo una forma di anti-umanesimo. E via dicendo.

Eppure il razzismo permane nel rapporto tra Nord e Sud, tra Occidente e Terzo Mondo; permane in quelle sperimentazioni genetiche che pur essendo fatte prevalentemente sul mondo animale si cerca, seppur in maniera strisciante, di estenderle sempre più al genere umano, o in quelle sperimentazioni specifiche per l'essere umano (clonazione, fecondazione artificiale, banca del seme, ibernazione...); permane nel modo come si recepisce il fenomeno dei flussi migratori o nel modo come viene strutturata la convivenza, l'integrazione nelle città: i ghetti, i quartieri residenziali dove tende a prevalere una o più componente etnica...; può persino far capolino nella formazione delle classi nelle scuole, e non è rara nelle dinamiche di gruppo di quelle classi ove esiste una certa componente straniera.

Il razzismo è figlio dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo; anzi gli uomini sono razzisti anche nei confronti degli animali e della natura in generale. È una forma culturale, politica, psicologica..., sempre più sofisticata, che fa da supporto a un'esigenza di dominio materiale, economico, dell'uomo sull'uomo, degli uomini sulle donne, degli uomini e le donne sulla natura, in una parola, dei più forti sui più deboli. Le forme di razzismo esplicite, istituzionali, vengono sostituite da altre forme di razzismo più subdole, più surrettizie, connesse paradossalmente allo sviluppo della democrazia o comunque coesistenti con l'affermazione dei diritti umani universali.

Per non essere superficiali quando si affrontano argomenti del genere, bisogna sempre partire dal vissuto dei ragazzi, dalla loro paura, spesso indotta dai genitori, di perdere privilegi e comodità.

Insomma di fondamentale importanza è il fatto che quando si fa un'analisi storica di un determinato fenomeno, bisognerebbe anzitutto distinguere tra ciò che il fenomeno poteva apparire ai contemporanei che l'hanno vissuto e ciò che il fenomeno appare a noi, che non l'abbiamo vissuto e che per questo possiamo osservarlo con distacco, nella consapevolezza dei suoi limiti.

Se nell'esaminare il nazismo, noi lo presentiamo solo nella sua *negatività*, che pur, a guerra finita, è stata a tutti evidente, noi non aiutiamo lo studente a capire il motivo per cui tantissima gente (milioni di persone), coeva a quel fenomeno, lo riteneva un evento *positivo*, da sostenere persino in maniera incondizionata. Un docente non può in alcuna maniera rischiare di attribuire a una qualche "caratteristica negativa naturale" il fatto che un certa popolazione ha compiuto una determinata scelta. Un educatore non può affidarsi alla psicologia delle masse o addirittura alla genetica per trovare spiegazioni di natura socio-economica e politica.

Noi non possiamo presentare le cose col senno del poi. Non possiamo partire da tesi precostituite se vogliamo abituare lo studente a capire che nella vita si devono operare delle scelte e che quelle migliori per i destini delle generazioni non sono immediatamente intuibili o percepibili nel momento in cui si deve scegliere. Generalmente la verità è qualcosa di molto ambiguo nel suo svolgimento.

ASSIOMI DA SUPERARE NELL'INTERPRETAZIONE DEI FATTI STORICI

I miei studenti

Che cosa m'hai lasciato?
Che cosa t'ho lasciato?
Ci siamo incontrati una vita
Una generazione infinita
Tu piccolo io grande
Dagli Appennini alle Ande
Hai forse appreso qualcosa?
Una poesia una prosa?
Sei davvero cresciuto?
O hai solo pagato un tributo?
Ti si sono aperti gli occhi?
O sai fare solo pastrocchi?

Da sempre siete come figli
Non accettate i miei consigli
Io sono un disadattato
Odio il mondo e chi l'ha creato
Non ho risultati da mostrare
La storia dovrebbe ricominciare

In qualunque testo scolastico di storia, di qualunque tendenza esso sia, vi sono sempre alcuni presupposti metodologici ritenuti irrinunciabili, che indicano in un certo senso il carattere apologetico dell'informazione trasmessa nella scuola di stato attraverso una delle sue discipline più significative, appunto la storia.

Tali presupposti provengono direttamente dal senso di appartenenza geo-politica all'Europa occidentale da parte degli autori dei libri di testo, i quali, generalmente, danno per scontata l'idea secondo cui la civiltà di questa parte del continente europeo sia la migliore del mondo, superiore anche a quella degli Stati Uniti, la cui grandezza viene misurata più in termini quantitativi, relativamente al progresso tecnico-scientifico, militare e nell'organizzazione dell'attività commerciale e industriale, che non in termini qualitativi (le tradizioni culturali, religiose e politiche), in cui l'Europa occidentale eccelle da almeno duemila anni.

Sulla base di questi presupposti si fonda l'idea di "scienza" o di "oggettività". Come se nell'arco della propria vita uno storico non ne vedesse così tante da dover escludere a priori l'esistenza di qualcosa di incontrovertibile o di inconfutabile! Come se uno storico non sapesse quanto le interpretazioni siano condizionate dalla politica, dalle ideologie dominanti (esplicite o implicite), dalle forme di civilizzazione e, sul piano soggettivo, anche dalle proprie storie personali!

E se questo vale, in maniera evidente, per le scienze umane, non vale forse anche per quelle "esatte"? Su asserzioni cosiddette "scientifiche", del tipo: "la matematica non è un'opinione", ci sarebbe da discutere all'infinito, essendo ben noto che enunciati assolutamente inconfutabili sono poverissimi di contenuto dialettico o anche semplicemente informativo, e che la nostra "matematica" non è l'unica possibile (i cinesi p.es. usavano la numerazione binaria quando da noi non si sapeva neppure cosa fosse, e i Maya conoscevano la numerazione a base 20 che permetteva loro di fare calcoli molto più complessi di quelli che facevamo noi nel loro stesso periodo).

Gli autori dei manuali scolastici di storia possono essere di ideologia liberal-borghese (crociana-gentiliana), di ideologia socialista (generalmente gramsciana) o, in casi più rari, di ideologia cattolica, ma queste differenze non incidono minimamente sulle scelte di fondo (ontologiche) operate in materia di impianto metodologico generale.

Una constatazione del genere può forse apparire presuntuosa nella sua astratta generalizzazione, eppure essa emerge con sempre maggior insistenza proprio dallo sviluppo di un fenomeno ritenuto ormai incontrovertibile: il *globalismo*, in nome del quale è diventato legittimo chiedersi se possa essere considerata congrua (sul piano didattico-culturale) una visione unilaterale, in quanto geopoliticamente determinata, dei fenomeni storici.

I fatti dimostrano che le ideologie sottese (in maniera più o meno esplicita) all'elaborazione dei manuali scolastici di storia possono prescindere da molte cose, possono anche essere in competizione tra loro, ma su un aspetto di vitale importanza esiste sempre un'ampia convergenza di vedute, al punto che il senso di appartenenza geopolitica all'Europa occidentale, in particolare alle culture liberal-borghesi (ivi incluse quelle cattoliche e, in misura minore in Italia, quelle protestanti) e, all'opposto, alle culture socialiste-riformiste (che proprio nei testi di storia risultano prevalenti), appare come una sorta di dogma in cui credere per fede.

Si può rilevare questo anche dal fatto che in genere nessuno storico avverte mai l'esigenza di precisare che la sua interpretazione parte da tale assioma, o comunque di chiarire preventivamente i limiti epistemologici entro cui si muove la propria interpretazione dei fenomeni storici del passato e del presente.

Qui in sostanza si vuole sostenere la tesi che, per garantire un minimo di obiettività nei giudizi storiografici, la scelta di un'ideologia in luogo di un'altra, oggi, a differenza, diciamo, di una trentina d'anni fa, risulta del tutto irrilevante, in quanto agli autori dei manuali di storia pare sufficiente far dipendere la verità dei propri enunciati da una preliminare scelta di campo "geografica", quella dell'Europa occidentale (di cui gli Usa sono soltanto una propaggine), da cui tutto il resto proviene in maniera logica, come una sorta di sillogismo aristotelico.

Si è ormai arrivati a un punto tale di superficialità nell'organizzazione dei contenuti, che ciò che va rimesso in discussione è proprio il rapporto tra *ideologia in senso lato* e *occidente in senso proprio*, che va oltre le differenze interne alle medesime ideologie. Questo per dire che anche l'ideologia marxista, o meglio gramsciana, che pur ha dimostrato d'essere teoricamente superiore a quella borghese, nonostante i fallimenti pratici del "socialismo reale", ha dei difetti intrinseci dovuti proprio al fatto che gli storici di questa corrente considerano assodata la loro appartenenza ideale, specie dopo il crollo del muro di Berlino, all'area occidentale dell'Europa e, indirettamente, degli Stati Uniti, caratterizzati entrambi, soprattutto quest'ultimi, che meno hanno dovuto lottare contro le resistenze del mondo cattolico, da uno sviluppo progressivo dell'ideologia borghese-calvinista, nata nell'Europa del XVI secolo, quell'ideologia che ha portato nel Novecento alle due guerre mondiali e che ha trovato un freno significativo nell'istituzione post-bellica del "Welfare State".

I limiti metodologici fondamentali che rendono tutti uguali e quindi poco utili, ai fini dell'obiettività del giudizio, i manuali scolastici di storia, sono sostanzialmente frutto di un postulato che andrebbe quanto meno rimesso in discussione, quello per cui si crede che esista una linea evolutiva che va dalla preistoria alla storia, una linea che si estrinseca materialmente secondo un percorso cronologico dei fatti, che trova nell'occidente capitalistico il suo *point d'honneur*.

Tale linea evolutiva, progressiva, si basa su alcuni fattori fondamentali di "sviluppo":

1. *sviluppo tecnologico e scientifico*: la miglior scienza e tecnica - questa la tesi che si sostiene - è quella che permette un rapporto di dominio sulla natura (non è l'uomo che appartiene alla natura ma il contrario);
2. *sviluppo dell'urbanizzazione e dei mercati*: ogni forma di comunità basata sull'autoconsumo, sul valore d'uso, sul baratto, sulla vendita del surplus, in

una parola su un ruralismo non-borghese, viene considerata sottosviluppata; il che porta a giustificare, da parte degli storici, il colonialismo e l'imperialismo, che possono andare dalle classiche crociate medievali alle forme di "aiuto economico" al Terzo Mondo per farlo diventare "come noi", o comunque a considerare come inevitabili le guerre di conquista o la necessità che i mercati mondiali vengano dominati dall'Occidente;

3. *sviluppo della produzione industriale*: non solo l'artigianato viene considerato sempre inferiore all'industria (specie quella di massa), ma si tende anche a privilegiare la separazione tra agricoltura e artigianato, considerando prioritaria, specie nel basso Medioevo, la specializzazione dei mezzi tecnici e delle mansioni lavorative;
4. *sviluppo della produzione culturale*: i valori più significativi di una civiltà vengono ritenuti quelli basati soprattutto sul commercio, sulla scrittura, sul militarismo e in generale sulla supremazia del maschio, quindi tutti valori appartenenti a una determinata categoria di ceti, classi o individui, salvo fare concessioni di circostanza all'ambientalismo e al femminismo.

Posto questo, le differenze, se e quando esistono, tra uno schieramento ideologico e l'altro, risultano del tutto secondarie o formali, come p.es. si evidenzia tra le seguenti:

- nello sviluppo della produzione culturale, gli autori cattolici o protestanti mettono in rilievo l'evoluzione positiva dalle religioni primitive (animismo-totemismo) alle religioni monoteiste, senza però specificare che proprio quest'ultime sono state più facilmente strumentalizzate dalle esigenze di dominio mondiale;
- nello sviluppo della produzione industriale, gli autori di sinistra mettono in risalto le lotte operaie-contadine e, i più radicali (sempre meno in verità) l'esigenza di una socializzazione dei mezzi produttivi; e così via.

Qui si vuole ribadire, se ce ne fosse ancora bisogno, che all'origine di questo incredibile appiattimento culturale sta proprio il primato concesso acriticamente al *valore di scambio* su quello *d'uso*, e non solo il primato concesso alla *proprietà* sul *lavoro*. Il socialismo non è più un'alternativa al liberismo non tanto perché ha smesso di contrapporre *lavoro a proprietà*, quanto perché ha sempre visto il *lavoro* all'interno del *valore di scambio*.

Sulla base di questi assiomi si è elaborato il concetto di *civiltà*, e ovviamente nessuno mette in discussione che quella più avanzata della storia sia quella *occidentale* (europea e statunitense); il Giappone non avrebbe fatto altro che copiare la civiltà americana, trapiantandola su un tessuto culturale semi-feudale, come d'altra parte la Cina sta impiantando il capitalismo in un paese agricolo dominato politicamente da un socialismo autoritario. Gli stessi paesi a cultura islamica non sono che paesi feudali nella sovrastruttura e capitalisti o soggetti a neocolonialismo capitalista nella sfera strutturale della produzione. I paesi ex-comunisti (specie quelli est-europei) non sarebbero che paesi neo-democratici, in quanto sul piano economico si sono finalmente aperti al mercato capitalistico. E così via.

Questa impostazione di metodo è così evidente che viene spontaneo darla per scontata in tutti i manuali di storia, anche se ovviamente solo pochi sono stati adottati o esaminati: ovunque infatti si tende a mettere in risalto quelle civiltà che con più decisione sono uscite dalla preistoria, quindi quelle che hanno sviluppato meglio l'organizzazione schiavistica e servile, e che in definitiva assomigliano di più a quella capitalista.

Ancora oggi nei manuali scolastici di storia si pone una netta differenza tra "storia"

e "preistoria", senza mai precisare che i fenomeni che hanno determinato quella differenza: scrittura, urbanizzazione, metallurgia, commercializzazione degli scambi ecc., sono tutti strettamente correlati alla nascita dello schiavismo. Il che significa che non ha storicamente alcun senso apprezzarli positivamente separando concettualmente l'analisi di quelle forme sociali e tecnologiche dallo scopo per cui erano nate e che ne legittimava l'ulteriore sviluppo.

Ma c'è di peggio. Tutti i manuali tendono a privilegiare le civiltà commerciali basate sullo *schiavismo* rispetto a quelle agricole basate sul *servaggio*, allo scopo di sostenere la validità di alcuni fondamentali postulati, che indirettamente risultano funzionali alla legittimazione della modernità borghese, quali ad es. quelli relativi alla superiorità della città sulla campagna, del mercato sull'autoconsumo, del borghese sul contadino e sull'operaio (cioè del proprietario sul nullatenente), del lavoro intellettuale su quello manuale (cioè della scrittura sulla trasmissione orale del sapere), dell'artigiano specializzato sul contadino-artigiano, dell'agricoltore sull'allevatore, del sedentario sul nomade, del bellicoso sul pacifico, dell'occidentale cristiano (una volta si sarebbe aggiunto di "razza bianca") su tutti gli altri credenti, e in generale dell'uomo sulla donna e della storia sulla natura.

Facciamo ancora un esempio. Quando si parla di migrazioni dei popoli indoeuropei (specie quella dei Dori) gli storici non sostengono mai ch'esse posero un freno allo sviluppo indiscriminato dello schiavismo o che riorganizzarono questo sistema su basi più primitive, ma non per questo più antidemocratiche. Spesso gli storici sono soliti definire questi periodi come "oscuri" o "bui" semplicemente perché giudicano l'organizzazione socioculturale e politica sulla base dei parametri della civiltà precedente, che, se era "commerciale" e "stanziale", sicuramente era superiore. Cioè non si prende mai l'organizzazione comunitaria primitiva come un modello di rapporto equilibrato tra esseri umani e tra questi e la natura.

A tutto ciò gli autori di sinistra aggiungono che va considerato necessario non solo il passaggio dalla preistoria alla storia (al fine di superare i limiti delle comunità basate sull'autoconsumo), ma anche il passaggio dal capitalismo al socialismo democratico, sebbene questa tesi oggi, dopo il crollo del "socialismo amministrato", sia o stia diventando piuttosto rara, in quanto si tende a sostituirla con la cosiddetta ideologia dell'economia mista o "terza via", in cui vige una sorta di influenza reciproca tra sfera pubblica e privata; e qui, mentre sul versante degli autori di sinistra si vorrebbe una sfera pubblica (statale) più importante di quella privata (il che contrasta con le tendenze di fatto dell'economia borghese), su quello degli autori borghesi si vuole invece un pubblico che faccia da mero supporto al privato.

Ciò che nessuno autore riesce a comprendere (ma in questa incomprendenza possono celarsi motivazioni extra-culturali, come p.es. l'esigenza di dover collocare il libro di testo in un determinato mercato editoriale) è che nel rapporto tra *comunità primitiva* e *civiltà storica*, quella che più si avvicina al *senso di umanità dell'essere umano* non è la seconda ma la prima, e che quindi quanto più le civiltà tendono a svilupparsi, tanto più si allontanano dalla dimensione dell'*umanizzazione*, per quanto la resistenza ai conflitti di classe non lasci impregiudicata la possibilità di un ritorno alle origini.

Nessun autore sostiene che per ripristinare il concetto di *umanità* sia necessario "uscire" dal concetto di *civiltà*, così come esso s'è venuto configurando già nel passaggio dal comunismo primitivo alle prime formazioni schiavistiche, e come poi è andato sviluppandosi fino alle civiltà più recenti, che in un certo senso sono una variante dello schiavismo: il *capitalismo* è uno schiavismo, sotto la parvenza della democrazia, gestito dall'*economia privata*, quindi con esigenze di sfruttamento coloniale di paesi terzi; il *socialismo amministrato* è uno schiavismo gestito in maniera palesemente autoritaria dalla *politica*, quindi con esigenze di sottomissione a un'ideologia di stato.

Ovviamente con questo non si vuole sostenere che una rappresentazione *tematica* e non cronologica della storia potrebbe meglio garantire l'obiettività dell'interpretazione. È fuor di dubbio che una rappresentazione tematica aiuterebbe a focalizzare meglio le caratteristiche salienti di una civiltà, ovvero di una formazione sociale, perché in fondo è di questo che si tratta, e in tal senso il contributo del socialismo scientifico non va sottovalutato, in quanto è l'unica metodologia che ci permette di chiarire, sul piano economico-sociale, le differenze di sostanza tra una civiltà e l'altra.

Tuttavia lo storico non può basarsi unicamente sugli aspetti socio-economici: ha bisogno di trattare con pari dignità anche quelli culturali e politici. Ecco perché in una visione tematica o, se si preferisce, olistica, integrata, strutturata, organicista, della storia, ogni aspetto dovrebbe essere preso in esame e messo in rapporto trasversale rispetto a tutte le principali formazioni sociali della storia.

Solo che per arrivare a un'interpretazione sufficientemente obiettiva (e diciamo "sufficientemente" con la consapevolezza che la storia di cui trattiamo è quasi sempre la storia dei "vincitori" o quella di chi era padrone di quei mezzi che gli hanno permesso di trasmettere ai posteri una determinata rappresentazione di sé), occorre qualcosa che alla storiografia occidentale manca del tutto: *il confronto con le istanze di identità umana*.

Oggi non sappiamo neppure decifrare l'*umano*. Dopo seimila anni di storia delle civiltà abbiamo creato un essere umano quasi totalmente incivile, una sorta di barbaro che di civile ha solo le apparenze. Possiamo pertanto lavorare solo sui "fantasmi", cioè su quanto le civiltà ci offrono, tenendo ben presente, alla nostra indagine, che in tutte le civiltà esiste una divaricazione netta tra quanto affermato in sede teorica e quanto vissuto praticamente. Tale dicotomia tende ad accentuarsi col progredire delle civiltà e ha avuto una netta *escalation* a partire dal tradimento degli ideali del cristianesimo primitivo. Questo perché tutte le civiltà, nessuna esclusa, ha avuto bisogno, al suo nascere, di apparire più democratica rispetto al passato che stava per negare, proprio per poter vivere con legittimazione il contrario di quanto andava predicando, ne fosse o meno consapevole.

In sintesi. Uno storico dovrebbe preoccuparsi di verificare due cose, nel mentre cerca di capire i fatti, perché sarà su queste cose che si svolgerà il dibattito in classe tra il docente e i propri studenti:

1. quali condizionamenti spazio-temporali possono aver indotto un dato fenomeno a manifestarsi in una data maniera, ovvero quali alternative potevano esserci alla soluzione che storicamente, ad un certo punto, si scelse? Lo storico non deve chiedersi il "perché", in ultima istanza, si preferì una soluzione piuttosto che un'altra (una risposta, in questo senso, non la troverà mai); deve limitarsi semplicemente a registrare il "come" ciò avvenne, aggiungendo, alla fine della spiegazione storica, l'ipotesi di un'alternativa che si sarebbe potuta seguire, naturalmente sempre sulla base dei fatti. Lo storico non deve "inventarsi" le alternative col senno del poi, ma deve saperle cogliere nel dibattito del tempo, quello pubblico, ufficiale, quello delle posizioni dialettiche che si fronteggiavano a viso aperto (che è poi quello stesso dibattito che, in seguito, la posizione risultata vincente spesso cerca di manipolare secondo i suoi propri interessi).
2. Quali differenze esistevano tra ideologia e prassi, in riferimento alle posizioni politiche contrapposte, che ad un certo punto, da paritetiche che erano, sono risultate una "egemonica" o maggioritaria e l'altra di "opposizione" o minoritaria? Lo storico cioè dovrebbe sempre chiedersi:
 - a) la prassi era conforme all'ideologia?
 - b) la prassi era accettabile nonostante l'ideologia?
 - c) l'ideologia era accettabile nonostante la prassi?

“Accettabile” naturalmente dal punto di vista democratico, umanistico...

GLI STORICI E LA RELIGIONE CRISTIANA

Un coro antico

Se potessi cantare
una melodia popolare
che fosse specchio
d'un mondo vecchio
un passato lontano
trascorso non invano

Se potessi cantare
un sentire comune
scorrere come fiume
tra i monti e il mare

La follia diverrebbe saggezza
il pugno una carezza
si rovescerebbero i valori
i miei difetti in capolavori

Ah se potessi cantare
una melodia popolare
lo farei anche sottovoce
pur di togliermi la croce

Ho bisogno di un coro antico
che mi canti come amico

Queste riflessioni sul modo come la religione cristiana viene trattata nei manuali scolastici di storia antica e medievale, vogliono soltanto essere esemplificative dei limiti cui si può andare incontro scegliendo come approccio ermeneutico quello meramente "occidentale" (che in detti testi coincide con quello dell'Europa cristiano-borghese).

La "scienza della storia" è un edificio per il quale, a tutt'oggi, non abbiamo gettato neppure le fondamenta.

1. IL CRISTIANESIMO PRIMITIVO

Quando nei manuali scolastici di storia antica o medievale si affronta il tema del cristianesimo primitivo, che cronologicamente va dalla nascita di Cristo al crollo di Gerusalemme nel 70, generalmente lo storico tiene un atteggiamento molto prudente.

Infatti se si mettono a confronto le versioni sulla natura di questo evento, espresse nei manuali scolastici di religione cattolica, che come noto devono sottostare a un *placet* ecclesiastico, con quelle espresse nei manuali di storia, si assiste quasi sempre a una sostanziale omogeneità di vedute.

Questo perché gli storiografi non confessionali hanno adottato in maniera del tutto acritica le tesi ufficiali della chiesa romana relative all'interpretazione di tale fenomeno storico. E questo senza considerare minimamente che nei paesi anglosassoni esistono tesi confessionali di tipo "protestantico" e in quelli greco-slavi tesi confessionali di tipo "ortodosso", che su moltissimi punti divergono ampiamente da quelle cattoliche.

Per convincersi di questa abdicazione del laicismo all'esegesi confessionale basta citare alcuni semplici esempi tratti dal manuale di Alba Rosa Leone (*Popoli nella storia*, ed. Sansoni), uno dei più usati alle medie di I grado:

1. Gesù non predicò un regno di liberazione nazionale della Palestina oppressa

dai romani, ma una salvezza di tipo "etico-religioso", che si sarebbe realizzata nel cosiddetto "regno dei cieli";

2. tale regno sarebbe stato fondato esclusivamente sull'"amore fraterno e universale" e sarebbe stato appannaggio delle categorie sociali più deboli e reiette.

La storiografia laica conferma quindi l'idea della storiografia confessionale secondo cui il Cristo non era affatto un *liberatore politico-nazionale*, bensì un *redentore morale-universale*.

Oltre a ciò si danno per scontate tutte le guarigioni miracolose (definite dall'autrice con l'aggettivo "inspiegabili").

Ma il bello sta nel finale. Poiché dunque la popolazione riteneva Gesù il "messia" tanto atteso, egli finì coll'essere giustiziato sulla base di un incredibile equivoco, in quanto nei vangeli non appare in alcun punto ch'egli avesse mai desiderato diventare un "liberatore nazionale". Egli fu crocifisso a causa dell'odio che nei suoi confronti nutriva il ceto sacerdotale giudaico, che temeva di perdere il proprio potere, di fronte all'eventualità di un'insurrezione armata contro i romani (realizzata a questo punto non si sa da chi). Pilato eseguì la sentenza senza neppure essere pienamente convinto della sua giustezza. Successivamente il primo che ebbe il coraggio di far uscire il cristianesimo agli angusti limiti geografici della Palestina fu Paolo di Tarso, il vero fondatore del cristianesimo come religione universale.

In tutta la propria rappresentazione dei fatti, la Leone evita di soffermarsi su un punto che per la storiografia confessionale è di cruciale importanza, e cioè la resurrezione di Cristo. Ma questo silenzio, indubbiamente voluto, è il massimo della laicità possibile che si possa riscontrare nel suo manuale. Una omissione che, stante le premesse, verrebbe inevitabilmente giudicata come incomprensibile da una qualunque esegesi di tipo confessionale.

Considerando poi che i nuovi programmi fanno partire la storia del primo anno delle medie dalla caduta dell'impero romano, ci si chiede se l'affronto di un tema così importante debba restare definitivamente precluso ai preadolescenti. Il testo del Brusa – Guarracino – De Bernardi (*Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Mondadori), al cristianesimo primitivo non dedica neanche una riga, partendo direttamente dalla svolta costantiniana.

Il Neri (*Il mestiere dello storico*, La Nuova Italia) fa rientrare il cristianesimo nell'ambito della nascita delle "nuove religioni" e si limita ad affermare che tutto quanto sappiamo di questa religione ci è stato tramandato da una "tradizione". Quella medesima tradizione che il manuale di Zaninelli – Bonelli – Riccabone (*Storia ed educazione alla cittadinanza*, Zanichelli) accetta come oro colato, pur essendo stampato da un editore che difficilmente si potrebbe definire come "confessionale", e che però, verrebbe a dire "a scanso di equivoci", ha pubblicato un altro manuale che sul tema in oggetto è più "realista del re", quello di Barbero – Frugoni – Luzzatto – Sclarandis (*La storia, l'impronta dell'umanità*), dove viene detto che la vita eterna promessa dal Cristo per l'aldilà costituiva un messaggio autenticamente "rivoluzionario" per gli schiavi.

Un po' più obiettivo appare il testo di Alberton – Benucci (*St 1, ora di storia*, Principato), che, tra una riga "confessionale" e l'altra, arriva ad ammettere che la predicazione del Cristo risultò scomoda anche ai romani, in quanto contraria allo sfruttamento degli schiavi.

Molto curiosa, specie in considerazione dell'orientamento della casa editrice, la collocazione dell'argomento in questione da parte di Ronga – Gentile – Rossi (*Grandangolo*, La Scuola): la paginetta dedicata al cristianesimo primitivo, in cui per fortuna si ribadisce la tesi laica secondo cui il Cristo venne crocifisso perché i

romani lo giudicavano ostile alla loro autorità, si trova dopo le descrizioni particolareggiate del Pantheon e del Colosseo e subito prima delle pagine dedicate agli acquedotti, alle latrine pubbliche e alle fogne di Roma!

2. IL CRISTIANESIMO FEUDALE

Uno storico contemporaneo, di cultura laica, difficilmente potrebbe ritenere che nel corso del periodo medievale la chiesa romana appariva su posizioni più antidemocratiche (meno "conciliari") di quella ortodossa, proprio perché strutturata in maniera politico-monarchica, con tanto di rigida gerarchia clericale, specie dopo la svolta autoritaria di papa Gregorio VII.

Uno storico del genere di regola ha scarsa dimestichezza con le questioni religiose, ovvero ne delega volentieri l'affronto (anche per non aver noie riguardo a pubblicazioni di tipo scolastico) agli stessi teologi e, di conseguenza, pone tutte le religioni sullo stesso piano, non facendo differenze di principio tra l'una e l'altra. E, fatto questo, si limita ad analizzare il fenomeno religioso dal punto di vista politico-istituzionale e, al massimo, socio-economico.

Ecco perché detto storico preferisce dare per scontate una serie di tesi che vanno per la maggiore, ancora oggi, nell'ambito della storiografia occidentale europea, la prima delle quali è che la chiesa ortodossa era del tutto prona, succube, secondo la pratica del "cesaropapismo", alla volontà politica del basileus, per cui tra le due confessioni - cattolica e ortodossa - va preferita sicuramente quella cattolica, appunto perché si presentava storicamente come una potenza in grado di reggere il confronto con tutti gli imperatori, benché a volte essa abusasse dei propri poteri, come appunto è successo a partire da Gregorio VII sino a Bonifacio VIII.

È assai difficile incontrare uno storico laico che non accetti, consapevolmente o meno, tale interpretazione "cattolica" dei fatti storici. Questo però comporta conseguenze spiacevoli ai fini della ricerca della verità storica.

In primo luogo infatti si è costretti ad accettare come del tutto normale l'incoronazione di Carlo Magno in veste di imperatore del sacro romano impero, in opposizione al basileus bizantino, legittimamente costituito sin dai tempi di Costantino e Teodosio. E noi sappiamo che da quella incoronazione illegittima è poi dipeso tutto lo svolgimento politico-istituzionale dell'Europa occidentale, praticamente sino alla nascita delle moderne nazioni borghesi.

In secondo luogo si è costretti a sostenere che la rottura del 1054 fu voluta dagli ortodossi e non dai cattolici, i quali però, sin dai tempi del *Filioque*, avevano infranto la tradizione ecumenica e teologica della chiesa indivisa.

In terzo luogo si è indotti a considerare come legittime tutte le innovazioni, amministrative ma anche dogmatiche, introdotte dalla chiesa romana nell'ambito della cristianità mondiale.

Solo di recente lo storico medievista tende a considerare quanto meno esagerate le persecuzioni clericali ai danni dei movimenti pauperistici, da sempre ritenuti troppo settari ed estremistici per essere politicamente attendibili.

Tuttavia detto storico non può arrivare a prendere una posizione nettamente favorevole nei confronti di tali movimenti, altrimenti ciò ad un certo punto lo porterebbe a parteggiare, a seconda del movimento scelto, o per la causa protestante, oppure per un ritorno, *sic et simpliciter*, all'evangelismo pre-borghese.

Lo storico medievista, di cultura laica, si limiterà a dire che quelle persecuzioni erano un segno premonitore del fatto che il potere temporale della chiesa andava in qualche modo ridimensionato. Che poi questo storicamente sia avvenuto proprio a causa della riforma protestante, è un altro discorso, che non merita d'essere

approfondito più di tanto. Infatti lo storico medievista italiano, se è costretto a scegliere tra ortodossia e cattolicesimo, sceglie il secondo, e se deve scegliere tra cattolicesimo e protestantesimo, sceglie il primo.

3. L'ORTODOSSIA BIZANTINA

In un qualunque manuale scolastico di storia medievale, il tema principale dedicato al regno millenario dei bizantini è quello dell'epoca giustiniana. Tutto il resto viene generalmente liquidato in qualche paragrafo sparso qua e là.

Perché si accentua l'importanza di Giustiniano? Il motivo è semplice: perché sino a questo imperatore non vi è stata una sostanziale differenza tra cattolici e ortodossi. Sicuramente non ve n'era sul piano dogmatico, e anche su quello politico l'intera cristianità riconosceva un'unica realtà imperiale: tutti gli altri sovrani o erano re delle proprie genti o erano "patrizi romani" (titolo che indicava una sorta di vassallaggio nei confronti del basileus).

Le differenze tra cattolici e ortodossi han cominciato a farsi sentire sul piano politico con l'incoronazione di Carlo Magno, preceduta dalla rottura ideologica del *Filioque* nel Credo (rottura che i cattolici curiosamente definiscono col termine di "scisma di Fozio").

Prima di allora la chiesa romana s'era limitata a ostacolare, in varie maniere, il progetto di riunificazione dell'ex impero romano sotto l'egida bizantina, anche a costo di favorire la penetrazione barbarica in occidente. Questo perché il papato non aveva mai accettato il trasferimento costantiniano della capitale da Roma a Bisanzio.

In tale resistenza ad oltranza, il papato aveva cercato non solo di prevalere su ogni altra cattedra episcopale della *civitas* cristiana, ma anche di acquisire quanti più beni possibili. Infatti, quando si sentì sufficientemente forte sul piano economico, al fine di poter rivendicare anche un potere politico, scelse di incoronare imperatore Carlo Magno, in totale dispregio del fatto che un imperatore esisteva già.

Ma come viene presentato Giustiniano? Bisogna prima fare un passo indietro e parlare dei due imperatori che l'hanno preceduto: Zenone e Giustino.

Del primo si dice che mandò in Italia gli Ostrogoti per liberarsi degli Eruli di Odoacre, di religione ariana. In realtà, si precisa, lo fece perché gli Ostrogoti premevano sui confini orientali (anche i Goti infatti erano ariani, per cui non vi sarebbe stata differenza). Con ciò quindi si fa capire che l'Italia, per Zenone, non valeva nulla.

Tuttavia con gli Ostrogoti l'Italia ebbe 30 anni di pace. Dunque perché con Giustino l'impero volle disfarsi anche di questa popolazione? Forse perché era anch'essa ariana? No, il motivo era che Bisanzio voleva annettersi l'intera Italia.

Cioè lo storico vuol far credere che mentre Bisanzio aveva motivi ideali sul piano formale, sul quello sostanziale invece aveva i sordidi motivi dell'interesse di potere. Lo dimostra il fatto (storiografico) che il basileus viene sempre dipinto come un uomo senza scrupoli, continuamente ansioso d'intromettersi nelle questioni teologiche e di sottomettere politicamente la chiesa (cesaropapismo).

Per converso, la chiesa romana viene presentata come la paladina della libertà dell'occidente: libertà religiosa (cattolici contro ortodossi e contro impero), culturale (latino contro greco), economica (potere spirituale poggiante su quello temporale) e politica (autorità imperiale non indipendente ma riconosciuta dal papato).

Quando si inizia a parlare di Giustiniano, lo si definisce addirittura come "l'ultimo grande imperatore romano"! Tutti gli altri imperatori che si sono succeduti, dalla sua morte sino al 1453, cioè per altri 888 anni, è come se non fossero mai esistiti:

non vengono neppure ricordati per nome.

Ma perché Giustiniano fu grande?

1. Perché cercò di riunificare tutto l'impero cacciando i barbari dall'Africa, dalla Spagna, dall'Italia, anche se, a causa della forte resistenza ostrogota, ridusse l'Italia a un cumulo di macerie;
2. perché riprese il controllo commerciale del Mediterraneo;
3. perché riorganizzò l'amministrazione dello Stato, sviluppò il commercio, l'artigianato, l'architettura ecc., e produsse quel capolavoro giuridico chiamato *Corpus iuris civilis*.

Insomma Giustiniano in tanto fu grande in quanto assomigliava ai migliori imperatori pagani del passato mondo romano. Tuttavia la sua idea di ricostruire il vecchio impero in nome del cristianesimo morì con lui. Si parla della sua "utopia" come se fosse stato un suo problema personale e non un'esigenza dell'intera cristianità.

Quando infatti si comincia a dire che il progetto fallì perché i Visigoti si ripresero la Spagna, i Longobardi entrarono in Italia, i Berberi e i Maurritani si ribellavano continuamente in Africa e i Persiani premevano a oriente, si tralascia del tutto di dire che la chiesa romana non fece assolutamente nulla in occidente per favorire la realizzazione di quel piano. Anzi lo ostacolò: dapprima con una forma di resistenza passiva, che impediva ai bizantini di concertare le forze in funzione anti-gota; poi col favorire l'ostilità monofisita delle forze copte dell'Egitto e siriane nei confronti del potere centrale dell'impero; infine con l'avvallo all'ingresso longobardo in Italia, onde impedire a Bisanzio, dopo la vittoria sui Goti, di potersi insediare in tutta tranquillità nella penisola (cfr la controversia dei Tre capitoli).

Il papato infatti aveva bisogno di un'Italia divisa sul piano territoriale, per meglio esercitare i propri tentativi egemonici; e a partire dall'ingresso dei Longobardi, essa resterà divisa sino all'unificazione di fine Ottocento.

Detto questo, si aggiunge che, avendo dovuto sostenere ingenti spese per le numerose e faticosissime guerre su più fronti, Giustiniano aveva prosciugato le casse dello Stato, sicché i suoi successori dovettero privilegiare gli aspetti del risanamento interno, interessandosi dell'Italia solo per motivi fiscali.

La questione delle tasse diverrà cruciale per sostenere le finanze dello Stato, ma anche per sostenere la tesi, propria degli storici papisti, secondo cui la chiesa romana aveva tutto l'interesse a staccarsi dal dominio di Bisanzio.

I bizantini saranno sempre odiati a causa del loro rapace fiscalismo e del loro cesaropapismo. Di fronte a una situazione del genere era dunque giusto che in occidente fosse la chiesa romana a porsi a capo della cristianità.

Ovviamente si tace del tutto sia il fatto che in occidente la chiesa esercitava quello che poi venne definito col termine di "papocesarismo" (l'imperatore come braccio secolare della chiesa), sia il fatto che in oriente il fiscalismo bizantino era una prerogativa dello Stato, esercitata nei confronti di qualunque cittadino, anche di quello possidente, cosa che nell'Europa feudale occidentale non è mai avvenuto, proprio perché la gestione del potere politico era *personalistica* (basata sul vassallaggio) e non *istituzionale*.

DIDATTICA DELLA STORIA

Lui

Vengo dall'Oriente
mille anni fa
l'isola di Sri Lanka
detta "la splendente"
che gli inglesi
chiamarono Ceylon
per berne tutto il tè

Ma i suoi non lo riconobbero
parlava una lingua
che non capivano
"Parla con te stesso"
e gliela tagliarono

E lui da allora
gira per il mondo
cercando qualcuno
che lo guardi
almeno negli occhi

"I have a dream", quello di progettare con qualche docente di storia o qualche storico di professione l'impostazione di una didattica di questa disciplina che prescinderebbe nelle sue linee essenziali dai vari ordini e gradi di scuole. Cioè il sogno è quello di dipanare un filo comune trasversale, da utilizzare in chiave metodologica.

Il problema da risolvere non è più quello di trovare strategie adeguate per studiare un manuale prefatto, ma quello di come far capire concretamente l'importanza di una *ricerca storica*, suscitandone la motivazione nei ragazzi, che poi è la sola a garantire una memoria a lungo termine. "L'apprendere è un processo attivo, che richiede l'attività di elaborazione e di costruzione delle conoscenze del soggetto che apprende"; ecco perché bisogna lavorare anche sulle "procedure metodologiche di ricostruzione delle realtà del passato", così scrive Hilda Girardet in *Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio* (art. trovato in www.israt.it).

E la risoluzione di questo problema non dovrebbe riguardare il singolo insegnante ma l'insieme dei docenti di una classe, capaci di dare al suddetto problema un'impostazione storica condivisa, che faccia da *leit-motiv* alle diverse forme dell'indagine disciplinare.

Forse un giorno, quando ogni disciplina saprà garantire una propria impostazione storica, cioè saprà rendere culturalmente ragione del proprio esistere in ogni momento del proprio svolgimento, la "storia", come materia a se stante, non esisterà più. Avremo finalmente trovato una calamita per la ricomposizione del sapere. E forse quel giorno non esisteranno neppure le "discipline", oggi tenute rigorosamente separate le une dalle altre.

In tal senso oggi la didattica andrebbe superata in almeno tre direzioni:

1. la netta divisione tra scienze umane e scienze esatte;
2. l'impostazione cronologica delle scienze umane;
3. l'impostazione astratta delle scienze esatte.

Per rendere edotti gli studenti circa gli avvenimenti del loro tempo sarebbe sufficiente creare un insegnamento di "Argomenti di attualità", impostato in chiave etica, sociale e culturale. O forse sarebbe meglio chiedere ad ogni docente di fare della propria disciplina un'occasione per comprendere la modernità.

1. Vivere senza

Negli attuali libri di testo di storia forse c'è un capitoletto che potrà tornarci utile alla realizzazione di questo progetto: quello relativo alle *tecnologie in uso nei secoli passati*.

Quando si affronta un argomento del genere si chiede sempre ai ragazzi come s'immaginano una società in cui non esiste telefono, cellulare, computer, automobile, televisione, radio ecc. Per saperlo diciamo loro che occorre chiederlo ai nonni, e così iniziano a diventare "ricercatori". Ma tra un po' non esisterà più un gap generazionale così grande e allora come potranno i giovani immedesimarsi in una vita quotidiana che da tempo non appartiene più a loro?

Per iniziare un qualunque discorso storico noi dobbiamo mettere l'alunno in grado di capire come si può vivere in condizioni tecniche, tecnologiche, socioeconomiche, culturali ecc. molto diverse dalle nostre. Cioè come si può "vivere senza". Se non possono avvalersi delle persone più anziane, dovremmo poter avviare delle simulazioni sul campo, ricostruendo, con l'aiuto degli Enti Locali, una sorta di "villaggio demo", in cui siano presenti gli elementi fondamentali del vivere quotidiano di un passato remoto.

I musei della civiltà contadino-romagnola possono andar bene allo scopo, ma occorrono anche animazioni, ricostruzioni virtuali, esemplificazioni reali, che l'alunno possa vedere coi propri occhi, toccare con mano. I musei storici devono essere vivi, devono farci sentire partecipi del periodo che rappresentano.

Non voglio una sorta di "Italia in miniatura", in cui il turista gira tra un monumento e l'altro scattando fotografie o guardando ammirato di cosa siamo capaci di fare, ma una esemplificazione significativa in cui l'osservatore sia parte in causa, insomma una sorta di museo didattico all'aperto, in cui la ricostruzione degli ambienti e delle attività sia sufficientemente realistica.

Anche una gita scolastica potrebbe essere impostata su un'esperienza del genere. In fondo anche alla televisione, col concetto di "reality", hanno provato a ricostruire ambienti per noi obsoleti.

Tutto ciò dovrebbe servire per far capire che si può vivere anche "senza", cioè che non è la tecnologia che di per sé indica il valore di una civiltà. Dovrebbe servire anche per far capire le radici del nostro tempo, da dove veniamo, che cosa abbiamo sviluppato e cosa invece è stato abbandonato, ovvero il fatto che in questo processo sono state compiute delle scelte, le cui conseguenze hanno comportato aspetti positivi e negativi. Il presente non è migliore del passato solo perché presente.

2. La storia per categorie

Detto questo, bisognerebbe mettere l'alunno in grado di capire che la storia non è complessa come sembra se si categorizzano gli stili di vita che sono prevalsi all'interno delle singole civiltà.

Il vero problema tuttavia inizia proprio adesso: come categorizzare le civiltà? Se riuscissimo a chiarirci su questo, sarebbe poi relativamente facile stabilire, a grandi linee, i relativi stili di vita.

Noi docenti dobbiamo trovare un denominatore comune che permetta agli alunni di classificare le civiltà in maniera relativamente semplice, in modo che possano comprendere astrattamente le loro caratteristiche salienti a prescindere, in un certo senso, dal luogo e dal tempo in cui si sono concretamente sviluppate. Questo lavoro di comparazione teorica sui "fondamenti" nessun libro di storia lo fa, semplicemente perché sono tutti incentrati sul primato dell'Europa occidentale in particolare e

dell'Occidente in generale.

Una proposta di categorizzazione della storia del genere umano potrebbe essere questa:

1. storia della comunità primitiva o del comunismo primordiale (un periodo lunghissimo che ha coinvolto tutte le popolazioni della terra);
2. schiavismo (dalle civiltà mesopotamiche a quella romana, passando per quella egizia e per quelle asiatiche, ivi inclusa quella azteca);
3. servaggio (tutte le civiltà post-schiaviste, feudali ecc. fino al capitalismo escluso);
4. capitalismo (sorto nel XVI sec. ma con delle anticipazioni significative nell'Italia comunale-signorile, e i cui poli fondamentali sono stati e tuttora sono, seppur non più in maniera esclusiva, l'Europa occidentale, gli Stati Uniti, il Giappone, e che caratterizza fundamentalmente il nostro tempo);
5. socialismo (elaborato prima teoricamente nella versione utopistica e scientifica, poi realizzato praticamente con la rivoluzione d'Ottobre del 1917, diffusosi in alcune nazioni europee, asiatiche, africane e americane, collassato nella ex-Urss a motivo del suo autoritarismo e trasformatosi in socialismo di mercato nell'attuale Cina).

Si tratta dunque di cinque formazioni socio-economiche e politiche che, pur con qualche variante al loro interno, possono permetterci di capire tutta la storia mondiale, di ogni tempo e luogo.

Ovviamente noi dobbiamo dare per scontato che una qualunque interpretazione dei fatti storici, inclusa la nostra, risente inevitabilmente dei condizionamenti culturali della civiltà in cui essa viene elaborata.

3. Esempi concreti

Per poter capire il significato delle formazioni socio-economiche della storia, e soprattutto le fasi di passaggio dall'una all'altra, occorre fare degli esempi concreti, presi dalla vita stessa dei giovani o da quella delle persone a loro più prossime.

Indicativamente sarebbe bene non partire mai da definizioni astratte da dimostrare, ma da esempi di vita da interpretare. La comprensione, sempre approssimata, della vita reale deve portare alla comprensione, ancora più approssimata, dei fatti e dei processi storici.

Per esperienza sappiamo che delle cinque formazioni sociali, quelle che colpiscono di più la fantasia degli alunni sono le prime due: il *mondo primitivo* e lo *schiavismo* (che ora però, coi nuovi programmi, non si fanno più alle medie).

L'epoca primitiva affascina per il rapporto diretto che l'uomo aveva con le forze della natura e degli animali. Lo schiavismo piace perché è facile stabilire chi sono i "buoni" e i "cattivi". In particolare queste forme così palesi di oppressione e sfruttamento interessano perché i giovani, rispetto al mondo degli adulti in generale, si sentono deboli, vittime di torti o incomprensioni.

Non dovrebbe essere difficile trovare degli esempi in cui i ragazzi si sentono liberi nel loro rapporto con la natura e con gli animali e in cui invece si sentono a disagio nei loro rapporti con gli adulti o coi loro coetanei più grandi o più forti fisicamente. Le esperienze dei ragazzi devono poter avere un valore paradigmatico, nei limiti del possibile ovviamente, affinché si abbiano delle esemplificazioni non banali, in quanto sufficientemente realistiche: saranno poi queste ad aiutare a capire dei processi storici relativamente complessi.

Certo, noi non possiamo prescindere dal fatto che, trattando p.es. il problema dello schiavismo, cioè di come interpretarlo nella maniera più obiettiva possibile, siamo costretti a farlo all'interno di un preciso condizionamento storico-culturale: quello dell'ideologia borghese, che è dominante nelle nostre società capitalistiche.

E, poiché è praticamente insensato sostenere che l'epoca dello schiavismo sia stata migliore della nostra, dobbiamo altresì dare per scontato che tra lo schiavismo e il capitalismo vi sia stato un processo storico evolutivo, che ha portato l'umanità, pur soggetta a gravi contraddizioni (si pensi solo alle due guerre mondiali), ad avere oggi una maggiore consapevolezza di sé, cioè dei valori e dei diritti umani.

Dunque, quello che nella fase della motivazione bisogna fare è partire dalla comprensione delle varie tipologie di relazioni *umane*, per arrivare alla comprensione delle relazioni *storiche* tra le classi sociali delle diverse formazioni socio-economiche, riportando il tutto all'età dei nostri alunni.

Ecco una tabella che indica come fare una comparazione teorica tra due forme di civiltà:

CONFRONTO TRA FEUDALESIMO E CAPITALISMO

MEDIOEVO

MODERNITA'

Rapporto con la società

Esistevano comunità di villaggio rurali, autonome, autosufficienti, indipendenti tra loro, con diverse leggi, monete, usi, tradizioni, lingue, pesi, misure, dazi, dogane...

Esiste la nazione, con un unico mercato, un'unica moneta, una sola legge, una sola lingua, un unico esercito, una sola burocrazia, una scuola statale...

La terra appartiene ai feudatari e i contadini (servi della gleba) la lavorano.

Il borghese è padrone di capitali o di terre o di imprese commerciali o manifatturiere e vi fa lavorare gli operai salariati, manuali e intellettuali.

Tra contadino e feudatario c'è un rapporto personale. Non c'è licenziamento.

Tra borghese e operaio c'è un rapporto contrattuale. Ci può essere licenziamento.

Lo sfruttamento del contadino non va oltre le esigenze di consumo del feudatario.

Lo sfruttamento dell'operaio va oltre le esigenze di consumo del borghese.

Il feudatario riceve dal contadino prodotti in natura (agricoli).

Il borghese riceve dall'operaio prodotti industriali.

Il contadino non è giuridicamente libero.

L'operaio è giuridicamente libero.

Il feudatario impedisce al contadino di lasciare il feudo.

Il borghese vuole che il contadino lasci il feudo, per farlo diventare operaio nella sua azienda.

Il feudatario si trasforma col tempo in borghese (p.es. obbliga i contadini a produrre per il mercato).

Il borghese non si trasforma mai in feudatario, anche se può comprare dei titoli nobiliari. Tuttavia aspira a vivere di rendita (anche solo finanziaria, cioè non produttiva).

Il contadino fa anche l'artigiano ed è commerciante dei propri beni.

Contadino, artigiano, commerciante e operaio sono figure sociali separate.

Famiglia patriarcale (allargata)

Famiglia borghese (ristretta)

Rapporto con l'economia

Prevale la campagna sulla città e la terra sull'industria (manifattura).

Prevale la città sulla campagna e l'industria sulla terra.

Prevale l'autoconsumo sullo scambio.

Prevale lo scambio sull'autoconsumo.

Prevale la rendita dei feudatari. Scarsi investimenti nelle attività produttive. Assenza di rischi.

Prevale il profitto dei borghesi. Capitali investiti in attività produttive. Presenza del rischio.

Autoconsumo: si consuma ciò che si produce.

Mercato: ciò che si consuma deve essere comprato.

Prevale il valore d'uso sul valore di scambio

Prevale il valore di scambio sul valore d'uso

Valore d'uso: una cosa ha valore se è necessaria

Valore di scambio: una cosa ha valore se può essere comprata e venduta

Prevale il baratto sulla moneta

Prevale la moneta sul baratto

Baratto: si scambiano gli oggetti.

Moneta: si acquista qualunque cosa (compravendita).

Mercati e fiere: si comprano poche cose che non si riescono a produrre (p.es. spezie, sale) e si vende l'eccedenza (surplus).

Mercati, negozi, ipermercati: si vende e si compra tutto, anche il superfluo.

Produzione per il consumo

Produzione per il mercato, per accumulare capitali.

Pubblicità: non esiste o, se esiste, è di tipo più politico che economico (è propaganda).

Pubblicità: molta, serve per far acquistare i prodotti e per vincere la concorrenza (in mass-media, fiere, cartellonistica...).

Concorrenza tra produttori: non esiste o è regolamentata dalle corporazioni.

Concorrenza tra produttori: molta

Monopolio nella produzione: non esiste, almeno sino quando non si formano le corporazioni. Esiste comunque il latifondo.

Monopolio nella produzione: tende inevitabilmente a imporsi sulla concorrenza dei produttori, portando i più deboli alla rovina.

Tecnologia: poco sviluppata

Tecnologia: molto sviluppata (acciaio, plastica, alluminio, biotecnologie ecc.).

Mezzi di lavoro: aiutano il contadino a lavorare.

Mezzi di lavoro: servono al borghese per sfruttare l'operaio.

Le esigenze della natura prevalgono su quelle della società.

Le esigenze della società prevalgono su quelle della natura.

Materie prime prevalenti: legno, argilla, rame, ferro...

Materie prime prevalenti: carbone, petrolio, gas, nucleare.

Fonti energetiche: acqua, vento, legno, sole...

Fonti energetiche: carbone, derivati del petrolio, energia solare, eolica, nucleare,

vulcanica...

Inquinamento della natura: quasi inesistente.

Inquinamento della natura: accentuato.

Locomozione: cavallo, asino, mulo, nave a vela.

Locomozione: bici, macchina, treno, aereo, nave a motore.

Rapporto con la politica

Il contadino lotta contro il servaggio, per avere la terra che appartiene al latifondista (feudatario laico o ecclesiastico).

Il borghese, già proprietario di capitali o di terre o di imprese, lotta contro i feudatari e il clero per avere più potere politico.

Il contadino che rifiuta il servaggio può diventare operaio, oppure se ha fortuna o pochi scrupoli può diventare borghese.

L'operaio lotta contro il borghese, proprietario dei mezzi produttivi.

Le figure politiche principali sono il papa e l'imperatore e i loro vassalli. Centralismo governativo sostenuto dai ceti agrari dominanti.

Le figure politiche principali sono i re nazionali, ma soprattutto i parlamenti e le costituzioni, che devono esprimere gli interessi anche della borghesia.

La successione al trono imperiale e alle cariche politiche è ereditaria.

Nei parlamenti si vota (prima sulla base di un certo censo, poi a suffragio universale).

L'imperatore e il papa sono al di sopra delle leggi. Monarchia assoluta.

I sovrani hanno un potere limitato dalla Costituzione e dal parlamento. Monarchie costituzionali o Repubbliche parlamentari.

Politica estera: si fanno crociate per sfruttare e dominare. Pretesto: difesa e diffusione del cristianesimo.

Politica estera: si pratica il colonialismo per sfruttare risorse umane e naturali. Pretesto: difesa e diffusione della democrazia.

Rapporto con la religione

Il contadino è una persona credente e praticante, di religione cattolica. Cristiano tutti i giorni. Dio prevale sull'uomo.

Il borghese è una persona poco credente e ancor meno praticante, di religione protestante (*de facto* o anche *de jure*). Cristiano la domenica. L'uomo prevale su Dio.

Prevale l'interpretazione del clero nella lettura della Bibbia.

Prevale l'interpretazione personale della Bibbia (libero esame).

Prevale la gerarchia ecclesiastica. Clero più importante dei laici.

Prevale il sacerdozio universale dei fedeli. Tra laici e clero non vi è alcuna differenza.

Sacramenti: sette.

Sacramenti (area protestante): due (battesimo e comunione). Ma il concetto di "sacro" tende a scomparire.

Prevale teologia dogmatica, anche se la chiesa romana ha modificato alcuni dogmi della chiesa ortodossa o aggiunto in proprio nuovi dogmi.

Il libero esame della Bibbia mette in discussione i dogmi della chiesa. Prevale il dubbio e l'analisi critica.

Prevale la tradizione della chiesa (sinodi e concili).

Prevale la comunità religiosa e il singolo credente.

Prevalgono le opere sulla fede e la fede sulla ragione.

Prevale la fede sulle opere e la ragione sulla fede.

Pessimismo sulla possibilità di libertà e giustizia sulla terra. Speranza nell'aldilà. Fiducia nel progresso della scienza e della tecnica e nel benessere terreno.

Crociate: conquistare per convertire. Il potere secolare e i mercanti sono usati per dominare.

Colonialismo: conquistare per dominare. La chiesa è usata per convertire.

Lo Stato, per i cattolici, è subordinato alla chiesa nelle questioni morali. Stato confessionale.

Lo Stato, per i protestanti, è separato dalla chiesa e quindi autonomo nelle questioni morali. Stato laico.

Rapporto con la cultura

Prevale la cultura orale (che è di molti) su quella scritta (che è di pochissimi). Il latino non è più parlato ma solo scritto.

Prevale la cultura scritta su quella orale (le leggi, i contratti commerciali e di lavoro, la contabilità).

Nello scritto prevale il latino sul volgare (o lingua romanza). In Italia la svolta si ha con Dante, Petrarca e Boccaccio.

Prevalgono sia nello scritto che nel parlato le lingue nazionali (italiano, inglese, francese, tedesco, spagnolo, portoghese...).

Valori: fiducia reciproca, parola data, onore, origine aristocratica, stretti rapporti parentali...

Valori: la parola non vale niente, contano solo i contratti, firmati e vidimati. Opportunismo, il farsi da sé...

Di fronte alle contraddizioni sociali si usa la carità, l'elemosina, l'assistenza... La povertà è considerata come inevitabile.

La povertà è considerata come una condizione che va assolutamente evitata, accettando qualunque tipo di lavoro. Il povero si condanna da sé.

Analfabetismo: diffuso tra i ceti più bassi o rurali.

Analfabetismo: tende a scomparire, soprattutto nelle città.

Cultura: monopolio del clero.

Cultura: diffusa tra la borghesia.

Cultura dominante: teologia, religione, filosofia religiosa, iconografia, diritto canonico

Cultura dominante: diritto, filosofia, letteratura, scienza... Si riscopre la cultura pre-medievale (greco-romana).

Libri: scritti a mano.

Libri: stampati.

La scuola è privata, gestita dal clero. Prevalgono le università teologiche.

La scuola è pubblica, gestita dallo Stato. Prevalgono le accademie laiche.

4. Domande di senso

Dalla delineazione delle varie tipologie di relazioni umane che il docente dovrà esemplificare in rapporto al contesto scolastico, devono emergere le domande di senso, in virtù delle quali sia possibile comprendere le categorie fondamentali del processo storico: *possibilità* e *necessità*, che sono quelle in cui si muove la *libertà di scelta*.

Poiché svolgere un lavoro di ricerca storica è come svolgere un lavoro psicopedagogico sul singolo individuo e sulle relazioni sociali che lo caratterizzano, il docente deve stare molto attento a non dare per scontato nulla, se non appunto il fatto che l'essere umano è dotato, a differenza del mondo animale, della *facoltà di scelta*.

La storia, sia essa del singolo studente nella sua classe, sia quella degli uomini di

tutti i tempi e luoghi, non è determinata univocamente dalla categoria della necessità.

Il compito dell'educatore-formatore è appunto quello di far capire al giovane che, pur essendo egli nato in un contesto che non dipende da lui, e che quindi gli è *oggettivo, soggettivamente* può contribuire a modificarlo, sia in senso positivo che in senso negativo.

Inutile qui dire che si possono fare mille esempi sul contesto urbano o rurale in cui si vive, sulle relazioni parentali che ci determinano, sulla cultura che assorbiamo attraverso i media, su tutta quella serie di condizionamenti indipendenti dalla nostra volontà.

I giovani, più degli adulti, tendono a considerare questi condizionamenti come molto oggettivi, cioè tali per cui uno sforzo al cambiamento sarebbe vano, ma si esaltano anche in maniera fanatica quando vedono che qualcuno dimostra, in qualche modo, che è possibile unire teoria e prassi. Non a caso le rivoluzioni, nella storia, non vengono fatte da persone "anziane".

Bisogna dunque insegnare loro che i cambiamenti sono possibili (l'evoluzione della storia sta appunto lì a dimostrarlo), ch'essi avvengono il più delle volte in maniera graduale, su aspetti concreti della vita reale, e che quando scoppiano dei rivolgimenti sociali è perché una parte della società rifiuta di condividere la necessità di talune forme dell'agire e ne propone altre.

La storia non è altro che un immenso teatro i cui attori recitano delle parti sempre diverse. Noi non siamo solo spettatori di queste scene (volgendo lo sguardo verso il passato) ma anche protagonisti (vivendo il presente), e dobbiamo cercare di capire quando i cambiamenti sono stati giusti, cioè quando hanno fatto realmente progredire il senso di umanità degli uomini e delle donne, e quando invece l'hanno fatto regredire, non rispettando le condizioni della libertà di scelta.

5. La questione del come

Compito di un qualunque formatore è quello di far capire al giovane *come* può contribuire, nel suo piccolo, alla modificazione della realtà in cui vive. Quindi il lavoro da fare è anzitutto di tipo *psicopedagogico*: comprendere il giovane nei suoi bisogni, nelle sue capacità e attitudini, nella sua realtà pregressa, individuando gli aspetti su cui far leva per suscitare la motivazione.

I docenti sanno bene che questo, a scuola, è il compito più difficile: non solo perché l'università non è stata, fino a ieri, in grado di abilitarli didatticamente all'insegnamento (a ciò oggi s'è cercato di rimediare con l'istituzione della SSIS),, ma anche perché spesso hanno la percezione di essere considerati dalla pubblica opinione come semplici impiegati statali, cioè rappresentanti di uno Stato che non sa dimostrare di credere davvero nell'importanza della formazione.

A scuola non esiste quasi nulla che predisponga ad una vera azione educativa e formativa. Lo impedisce la rigidità dei criteri fondamentali su cui si regge tutta l'organizzazione scolastica, che, in tal senso, non è molto diversa da una di tipo carcerario o militare: la classe ben definita nei suoi componenti, l'orario rigidissimo, il burocratico registro, le scadenze improrogabili, gli ansiosi voti, i pedanti programmi ministeriali, i libri di testo supponenti, ecc. L'odierna scuola è esattamente l'opposto di ciò che aveva preventivato un qualunque pedagogista classico, quando poi non si ha a che fare con le ben note esperienze di bullismo, di assenteismo, di dequalificazione degli studi, di promozioni assicurate ecc.

Nonostante questo noi dobbiamo comunque realizzare un'attività didattica che ci dia soddisfazione e che permetta ai giovani di avere fiducia nelle loro risorse. Lo studio della storia ha senso soltanto se serve per fare questo tipo di lavoro, così

come devono servire la geografia, la lingua italiana e tutte le altre discipline.

A noi interessa far crescere il giovane secondo caratteristiche umane e democratiche, in cui la conoscenza dei contenuti delle varie aree di sapere appaia soltanto come l'aspetto "intellettuale" di una crescita a tutto tondo.

Attenzione in tal senso a non confondere "intellettuale" con "culturale". La "cultura" è un complesso di cose che va ben oltre la semplice conoscenza dei contenuti: la cultura è esperienza condivisa, basata su valori sociali comuni, tradizioni usi e costumi trasmessi a livello generazionale, linguaggi e credenze popolari che appartengono a una collettività storica, è anche "resistenza" a un colonialismo ideologico che passa attraverso i media dominanti. Tutto ciò oggi esiste sempre meno.

Forse, prima di fare un qualunque lavoro storiografico, bisognerebbe chiarire entro quali confini ci si potrà muovere, i limiti epistemologici entro cui le nostre definizioni troveranno il loro senso; quei limiti che sono appunto determinati dalla società borghese, dalla civiltà occidentale, dal sistema capitalistico ecc. Noi infatti possiamo soltanto ipotizzare una società, una civiltà, un sistema diversi da quelli in cui viviamo, ma non possiamo certo prescindere dal nostro presente, dall'*hic et nunc*.

Volendo, si può anche fare il percorso inverso (quello di tutti i manuali scolastici di storia): partire cioè dall'esperienza primitiva, per poi giungere alla nostra. Ma in tal caso sarebbe bene non lasciar sottintendere l'inevitabilità di un percorso evolutivo, progressivo, che porta necessariamente alla nostra epoca, considerandola la migliore di tutte.

Ogni formazione socio-economica andrebbe affrontata come un *unicum*, chiarendo bene che nelle fasi di transizione verso una diversa formazione sono state compiute determinate scelte, consapevoli o indotte dalle circostanze, che hanno comportato determinate conseguenze, positive o negative.

6. Saper declinare

Se nella storia di un giovane non vi sono elementi almeno sufficienti per poter comprendere le vicende del mondo degli adulti, la storia, né come disciplina a se stante, né come background trasversale a tutte le aree di sapere, può essere insegnata. Qui parliamo di "elementi almeno sufficienti", dando per scontato che la storia degli adulti, proprio a motivo delle ambiguità di cui essi sono capaci, sfugge, nella sua complessità, a una comprensione adeguata da parte del giovane.

Un educatore dovrebbe comunque preferire sempre a una ripetizione meccanica di contenuti prestabiliti e spesso complicati, un confronto dialettico su contenuti più semplici. Il giovane in fondo non deve fare altro che abituarsi all'idea di poter esercitare la libertà di scelta per rendere la vita più umana. E deve essere messo in grado di capire dove nella storia si è più esercitata questa facoltà e quali ne sono state le conseguenze.

Compito dell'educatore, proprio perché qui si ha a che fare con dei "giovani", è quello di mediare la comprensione delle azioni degli uomini col vissuto e con le capacità interpretative del giovane. Quindi si tratta d'impostare una forma di didattica i cui contenuti devono emergere da continue domande di senso, in cui gli aspetti psico-pedagogici della relazione giovane-adulto risultano, ai fini della motivazione iniziale e della rimotivazione in itinere, di fondamentale importanza. Per non parlare del fatto che sono proprio questi aspetti che aiutano l'educatore a declinare anche il contenuto in sé della disciplina.

Se un giovane comprendesse adeguatamente tutta la doppiezza o l'ambiguità di cui un adulto è capace (nel senso che spesso l'adulto fa esattamente il contrario di ciò che dice), diremmo che siamo di fronte a un'anomalia. In fondo a noi i giovani

piacciono proprio per la loro carica idealistica, per l'aspettativa che hanno di vedere realizzata l'unità di teoria e prassi, di metodo e contenuto.

Tuttavia un giovane può essere aiutato a capire che nella storia sono stati fatti tentativi per rendere la vita più coerente con gli ideali professati. In via di principio potremmo sostenere che quanto più una formazione sociale tende ad allontanarsi dalla naturalità dei rapporti umani o, se si preferisce, dall'umanità dei rapporti naturali, tanto più essa cerca di giustificare se stessa con l'inganno, la propaganda, la demagogia, le guerre ecc.

Con ciò però non si vuole sostenere che quanto più ci si allontana dalla primitiva innocenza dell'umanità, tanto meno si sarà in grado di recuperarla; certo, questo recupero sta diventando sempre più difficile, ma non possiamo sostenere che l'odierna civiltà ha meno possibilità di farlo rispetto a quella medievale o schiavile, altrimenti le attuali generazioni si sentirebbero senza speranza. Anzi, dovremmo dire il contrario, e cioè che quanto più ci si allontana da quella innocenza primordiale, tanto più se ne avverte la mancanza e si è disposti a lottare per riaverla, nella consapevolezza di non poterne fare a meno.

Ma qui s'è già introdotto un elemento interpretativo decisivo che sbagliamo a dare per scontato. Fino a che punto un educatore è disposto ad accettare il postulato che l'epoca del comunismo primitivo sia stata quella più umana e democratica? Accettare una cosa del genere, quando si deve impostare un lavoro collegiale tra adulti, è la cosa più difficile in assoluto, poiché lo stesso educatore è soggetto a condizionamenti culturali da parte dei mezzi di comunicazione della società in cui vive (ivi inclusi gli stessi libri di testo).

Senonché questo è per noi un presupposto irrinunciabile, che riguarda l'interpretazione generale da dare alla storia. Gli educatori, prima di impostare un qualunque lavoro didattico collegiale, sarebbe bene che partissero da questo *terminus a quo*, chiarendosi reciprocamente le idee su che tipo di lettura fanno della storia.

7. In sintesi

Dunque che tipo di approccio didattico possiamo immaginare quando c'è di mezzo una disciplina complicata come la "storia"? Proviamo a delinearla sinteticamente in cinque punti:

1. partiamo dall'esperienza del giovane, chiarendogli l'importanza di avere un progresso oggettivo da cui in alcun modo egli può prescindere (relazioni parentali, sociali, ambientali...), e che costituisce la memoria storica, di lui e di chi gli sta accanto, il suo "esserci";
2. formuliamo domande di senso per mostrare al giovane l'uso ch'egli può fare della libertà di scelta, ovviamente in contesti determinati, da esemplificare nello spazio e nel tempo;
3. ipotizziamo i possibili, diversi, percorsi della sua libertà e le possibili, diverse, conseguenze relative alle scelte che vengono prese e che si potevano prendere;
4. trasferiamo questa dinamica psico-pedagogica alla comprensione dei fatti storici, facendo emergere una possibile interpretazione di tali fatti e soprattutto dei processi storici, usando una tecnica modulare, a difficoltà crescente, adeguandola alla capacità di comprensione e di rielaborazione dell'alunno;
5. basiamo l'interpretazione su una precomprensione relativa alla formazione e allo sviluppo delle cinque fondamentali tappe storiche: comunità primitiva,

schiaivismo, servaggio, capitalismo e socialismo, di cui la prima viene ritenuta come quella più umana e democratica, essendo l'unica non soggetta a conflitti di classe e a rapporti di sfruttamento uomo-natura (tale precomprensione non necessariamente deve essere esplicitata sin dall'inizio del lavoro didattico; può essere anche una conclusione ottenuta a fine lavoro).

L'uso degli strumenti di verifica dell'appreso deve andare ben oltre la semplice interrogazione orale, il test o la relazione scritta, individuale o di gruppo; deve cioè riguardare aspetti per così dire trasversali a tutte le forme espressive dell'alunno. Facciamo alcuni esempi:

1. realizzare ipertesti o ipermedia;
2. partecipare a moduli digitali interattivi: chat, forum, mailing list;
3. forme di recitazione teatrale o di interviste simulate, in cui ogni alunno impersona p.es. un paese o un personaggio di rilievo, e nel momento di fare una ricostruzione semplificata di un evento storicamente significativo, espone le proprie ragioni al fine di motivare le decisioni prese, a fianco delle ragioni di altri paesi o personaggi;
4. cartellonistica (anche pubblicitaria), mappe (anche concettuali), grafici...
5. stesura di diari (p.es. di guerra), o di poesie, canti popolari, racconti favolistici, fantastici o di qualsivoglia genere letterario;
6. visite a musei o tentativi di ricostruzione di ambienti del passato, con l'aiuto di Enti locali, esperti...

CHE COSA S'INTENDE PER "METODO STORIOGRAFICO"?

Lavorare

Guarda le mie mani
su prendile, sentile
hanno forse dei calli?

Perché mi chiedi di continuo
se so fare qualcosa?

Se una macchina del tempo
mi riportasse al Medioevo
sarei già morto di fame.

Non ho la schiena curva
e l'asse delle mie spalle
è come un attaccapanni.

Nelle nostre scuole
si studiano i lavori degli altri
e non la fatica ma solo
il prodotto interno lordo.

Bisognerebbe cercare di capire il motivo per cui nell'ambito delle civiltà ogni azione compiuta per un fine di bene, che prevalentemente è quello di superare i limiti dell'antagonismo sociale, finisce spesso coll'ottenere l'effetto contrario a quello voluto, creando nuove forme d'antagonismo. Bisognerebbe cioè cercare di capire se nel momento in cui si decide di porre in atto tali azioni non vi sia un elemento imprescindibile di cui bisogna tener conto sul piano metodologico, onde evitare spiacevoli conseguenze.

Infatti, considerando ch'esiste uno sviluppo storico del genere umano e che quindi, inevitabilmente, le varie azioni positive sono sempre caratterizzate da contenuti culturali assai diversi, sarebbe importante poter trovare un qualche elemento connettivo ad esse trasversale, in grado di tenerle unite almeno negli aspetti essenziali. Questo elemento non può essere trovato che sul terreno del *metodo*.

Si tratta di stabilire, sul piano storiografico, un criterio metodologico sufficientemente scientifico, in grado d'interpretare obiettivamente le azioni positive compiute dagli uomini, individuando, di esse, il fondamentale punto debole, in forza del quale ad un certo punto s'è determinata una tale situazione contraddittoria da rendere inevitabile nuove istanze di mutamento. Si tratta in particolare di capire quanto queste contraddizioni facevano parte del naturale processo evolutivo del genere umano o quanto invece costituivano un freno a tale processo, rendendo necessarie soluzioni inedite se non addirittura rivoluzionarie. In altre parole, gli uomini davvero ebbero bisogno della ribellione prometeica per ottenere il fuoco, o dobbiamo pensare che ci sarebbero arrivati lo stesso?

Sul piano del metodo operativo il *punctum dolens* è sempre un'eccessiva concessione fatta agli interessi individualistici dell'antagonismo, che ovviamente vengono difesi dai detentori del potere politico o economico o da coloro che vogliono acquisirlo, senza tener conto del bene comune.

Lo studio della storia, in tal senso, non dovrebbe essere basato su fatti già interpretati (come generalmente avviene nei manuali scolastici), cioè sulle decisioni prese dagli uomini e sulle conseguenze ch'esse hanno determinato, ma dovrebbe essere basato sui problemi in gioco, sugli interessi che hanno stimolato, sulle diverse istanze e proposte risolutive. Uno storico, nel momento della disamina dei fatti (o delle fonti che li illustrano), dovrebbe sempre porsi il seguente interrogativo: "prendendo questa decisione in questa maniera sono stati prodotti

determinati risultati, ma se la stessa decisione fosse stata presa in altra maniera o se si fosse addirittura presa un'altra decisione, si sarebbero comunque ottenuti gli stessi risultati oppure avremmo avuto risultati opposti o comunque diversi?".

Lo storico deve abituare il lettore (o, se insegnante, l'allievo) non tanto a sentirsi un intellettuale curioso che legge le vicende storiche come fossero un romanzo, quanto piuttosto a sentirsi un *cittadino attivo*, che, guardando il passato, si sente in dovere di prendere delle decisioni per il presente. Lo storico deve abituare il lettore ad acquisire un metodo non solo per interpretare il passato, ma anche per intervenire sul presente.

Ecco perché più che di "nozioni" storiche è preferibile parlare di "competenze" storiche. Le competenze sono quel complesso di formule o di regole ermeneutiche che permettono d'interpretare i fatti nella loro complessità, riconducendoli a una fondamentale essenzialità. Non è importante "sapere molto", è importante sapere bene le cose importanti. Sembra una tautologia, ma decifrare esattamente i termini di questa tautologia richiede una notevole competenza.

Qui infatti non si tratta semplicemente d'individuare i "momenti forti" di un determinato percorso storico (di carattere locale, nazionale o mondiale), quanto piuttosto di stabilire un criterio obiettivo con cui poter interpretare qualunque evento, anche quello meno significativo. E la difficoltà principale sta proprio nel fatto che, avendo lo storico a che fare con gli esseri umani, il criterio non può essere "scientifico" in maniera astratta. La storia non è la matematica, anche perché persino la matematica ha una propria "storia", i cui processi evolutivi non sono stati affatto così univoci. Nella storia anzi vi sono state molte "matematiche", dove assai differenti erano i modi per fare operazioni di calcolo.

Dobbiamo, è vero, trovare delle formule rigorose per interpretare la storia, ma nella consapevolezza che l'oggetto da trattare è quanto mai sfuggente e ambiguo. Sarebbe assurdo pensare di poter interpretare i processi storici usando soltanto la categoria della *necessità*, anche se, non per averlo fatto in maniera preponderante, dobbiamo squalificare in toto sistemi filosofici come l'idealismo hegeliano e il materialismo storico-dialettico.

La storiografia (di destra o di sinistra non fa differenza) tende ad opporsi ai "se" e ai "ma", preferendo di regola un approccio deterministico, in cui ad ogni azione corrisponde una sorta di reazione uguale e contraria.

Tuttavia tale approccio, se può dare sicurezze sul piano psicologico e intellettuale, non è di alcuna utilità su quello pedagogico e propriamente cognitivo. Chi studia storia deve essere messo in grado di capire come le cose sarebbero potute andare se si fossero rispettati determinati requisiti. Cioè chi studia storia deve poter essere allenato a capire che le cose sarebbero potute andare diversamente se si fosse agito diversamente. Tale allenamento va considerato come una sorta di incentivo pedagogico (e a scuola dovrebbe far parte della didattica di qualunque disciplina) utile per il presente, proprio per non prendere le cose con fatalismo e rassegnazione.

Dunque, oltre la categoria della *necessità*, bisogna acquisire quella della *possibilità*, che è poi quella che ci permette di capire quali potevano essere le opzioni da scegliere. La *necessità* subentra dopo che si son prese delle decisioni, ma il momento della discussione preliminare, della trattativa, del confronto delle idee, della mediazione tra interessi opposti o contrastanti, risulta per certi versi più importante delle decisioni stesse, poiché è lì che si può misurare il tasso di democrazia di una società, di una civiltà: è proprio lì infatti che si vanno a cercare compromessi vantaggiosi per tutte le parti in causa, oppure si cerca di far prevalere con la forza un'opzione sulle altre.

Chiarito questo, si può passare ad affrontare il secondo problema: quello della

lettura delle fonti, la cui complessità spesso è davvero disarmante. Gli storici infatti, pur con tutti i loro faticosi lavori di ricerca, non sempre sortiscono gli effetti sperati. Il motivo di questo sta nel fatto che le fonti a nostra disposizione sono in genere piuttosto tendenziose, in quanto elaborate da quei ceti sociali espressione degli interessi prevalenti, delle decisioni dominanti. Tutta la storia scritta rischia di apparire come una gigantesca storia di documenti parziali se non addirittura inaffidabili ai fini della verità storica, proprio perché i ceti dominanti non hanno dato possibilità alle minoranze di esprimersi adeguatamente in piena libertà. La stragrande maggioranza degli abitanti del nostro pianeta, di ieri e di oggi, anche quando mostra d'aver precise istanze da far valere, non è mai stata in grado di produrre *alcuna fonte*.

Gli stessi storici, influenzati dalla loro cultura o ideologia, anche quando hanno a che fare con una serie di fonti dai contenuti opposti, spesso tendono a privilegiare le une sulle altre. Cioè anche quando hanno la fortuna di sentire due o più campane, preferiscono ascoltarne soltanto una, determinando così una reazione a catena nell'ambito della loro categoria, al punto che i manuali scolastici di storia altro non sono che una riedizione a mo' di Bignami dei grandi manuali classici in uso nel mondo universitario.

Oggi è pacifico, in ambito storiografico, che col concetto di "fonte storica" non si debba intendere soltanto un trattato ufficiale, un documento governativo, una legge statale, ma anche cose molto più semplici, come p.es. un registro parrocchiale (utilissimo per individuare le strategie matrimoniali), le lettere, i diari personali, persino gli oggetti di uso quotidiano. Per raffigurarsi una "storia globale" tutto diventa "fonte". Come dice Riccardo Neri, *Il mestiere dello storico* (Rcs, Milano 2004), "oggetto della ricerca storica è sempre più spesso divenuto il fenomeno e non l'evento, e l'*histoire événementielle* ha perso rilievo a favore di una visione storica più attenta al quadro d'insieme".

Questo modo di procedere ha permesso di produrre a scuola un impatto emotivo forte sugli adolescenti. Quando si dice loro: "Non buttate via niente di quello che fate, perché farà piacere ai vostri figli mettere a confronto la loro storia con la vostra, e farà piacere anche a voi stessi, quando da grandi andrete a rivedere com'eravate da adolescenti", forse per un momento riescono anche a capire che non è il caso di fare le cose solo per prendere un voto o solo perché qualcuno le chiede.

Le cose infatti è importante farle per conservare una memoria di sé, da poter trasmettere ad altri. In fondo è bello abituarsi all'idea che ogni cosa che si fa può rientrare nella categoria storica del fenomeno, che - come dice sempre il Neri - non riguarda il "breve periodo", come l'evento, ma un periodo così lungo che può coprire decenni, secoli o anche millenni.

Non è forse entusiasmante l'idea di sapere che il fenomeno, all'interno del quale noi siamo protagonisti e che in virtù del quale si fa la "storia", è un fenomeno molto terreno, molto prosaico, caratterizzato da tradizioni popolari da noi assimilate spesso inconsciamente? La storia non è più, come fino a ieri, soltanto la storia delle classi sociali superiori, ma è la storia del popolo, per la cui conoscenza vanno considerate "fonti" anche la semplice filastrocca, la fiaba, il proverbio, la festa, gli usi e i costumi più antichi, la parlata dialettale...

Se ci abituiamo a considerare la gente comune come soggetto attivo di storia e non come oggetto passivo di storie altrui, ci diventerà facile prestare attenzione alle condizioni di vita delle diverse classi sociali, alle fondamentali differenze di genere, alle cosiddette "civiltà altre", cioè a tutte quelle civiltà non europee, non occidentali, da sempre condannate al silenzio.

Ma può davvero la scuola insegnare la storia se essa stessa non riesce a tenere un archivio delle proprie realizzazioni? La scuola ha forse una memoria storica del

proprio sapere, a disposizione di chiunque voglia consultarla? Perché quando entra in una classe, il docente ha sempre l'impressione di dover iniziare le cose da capo, come se nel suo istituto non ci sia alcun pregesso cui poter attingere? Perché dobbiamo sempre sentirci così soli quando già decine, centinaia di colleghi hanno fatto prima di noi un cammino didattico e culturale?

SUL CONCETTO DI STORIA

La tribù

Più nulla riflette lo specchio
ho una coscienza da vecchio
Prima guardavo virgulti crescere
ora vorrei soltanto rinascere

Una scelta giusta e due sbagliate
colpa dell'io e delle sue bravate
pensavo che fosse sempre diverso
e invece mi sono perso

Voglio una tribù primitiva
che sia per me una locomotiva
che mi guidi col suo profumo
là dove sei tutto e nessuno

Voglio una tribù sicura
che mi tolga ogni paura
che mi faccia compagnia
e non vada più via

Voglio una barbara tribù
che mi faccia capire il noi e il tu
che mi dia il gusto della vita
e mi dica che non è finita

Abbiamo parlato di come schematizzare astrattamente il significato degli eventi storici formulando delle categorie generalizzanti, sufficientemente chiare nella loro paradigmaticità e sufficientemente valide per la storia complessiva del genere umano, e, a titolo esemplificativo, abbiamo proposto una tabella che indica come fare una comparazione teorica tra due forme di civiltà: quella feudale e quella borghese.

Ora, se davvero vogliamo universalizzare il concetto di *storia*, cioè se vogliamo che nelle scuole e nella società s'impari a capire qual è la storia del genere umano, è necessario anzitutto eliminare i riferimenti privilegiati alle *persone*, in quanto i cosiddetti "protagonisti" della storia altro non sono che esponenti di un movimento di idee, culture o tradizioni.

La singola persona è parte di un tutto. Anche un leader politico non può essere considerato più importante della corrente di pensiero cui egli appartiene, anzi la sua importanza è direttamente proporzionale al grado di coinvolgimento personale in una causa per il bene comune.

È vero che a volte certe persone concentrano su di loro lo svolgimento di interi periodi storici, come se in un piccolo microcosmo umano fosse racchiusa l'essenza dello sviluppo di un macrocosmo storico. La storia però non ha conosciuto tante persone di questo genere, anche se quelle che ha conosciuto hanno lasciato indubbiamente un segno indelebile, tanto che può capitare, passato un certo periodo di tempo, in cui quelle persone erano state come dimenticate, un ritorno improvviso alle loro idee, dando ad esse nuove interpretazioni, che riprendono quelle precedenti aggiungendo particolari inediti e innescando così nuovi sviluppi. Si pensi solo alla riscoperta medievale dell'aristotelismo o del "Cristo povero" da parte dei movimenti pauperistici ereticali.

Questo probabilmente avviene perché l'essenza dell'uomo, in ultima istanza, è univoca: cambiano solo le forme, le circostanze, l'ambiente in cui essa deve muoversi. Dal confronto con modalità diverse nasce l'esigenza di riformulare le idee di un tempo.

Ma questo non ci esime dal compito di contestualizzare l'azione di queste singolari persone, né ci può indurre a credere ch'esse fossero per i loro contemporanei come piovute dal cielo. Ognuno di noi è rigorosamente figlio del proprio tempo ed è proprio per questa ragione che la storia va appresa per *concetti generali*, per categorie astratte di pensiero (politico, economico, sociale, culturale...), comprensibili da parte di chiunque, ovunque si trovi. Quanto più s'impone il senso di appartenenza globale al pianeta, cioè a una storia comune, tanto più occorre riscrivere il percorso di questa storia. "Al centro di una storia che voglia essere 'globale' non sta più lo sviluppo delle singole civiltà, ma si pongono invece i loro rapporti, i loro incontri e scontri, i loro scambi, le trasformazioni che il contatto con altre civiltà induce in ognuna di esse"⁽⁵⁾. È una prospettiva "relazionistica" non "sommativa".

Sarebbe anzi molto interessante vedere come p.es. gli ideali di un qualunque leader rivoluzionario siano stati in realtà già formulati da parte di correnti di pensiero, movimenti di opinione di altre epoche e latitudini del tutto sconosciute a quel leader. Bisogna abituarsi all'idea di considerare l'essere umano come un *soggetto universale*, con bisogni e caratteristiche *universali*. Se un individuo si sente parte di un cosmo, di una realtà infinitamente più grande di lui, è più disposto a rinunciare al proprio personalismo.

La storia dunque va studiata in maniera *trasversale*. P.es., un concetto come la *democrazia sociale*, obiettivo di ogni vera politica, come si è sviluppato in questo o quel paese di qualsivoglia periodo storico? Nel Medioevo non si parlava di "democrazia", ma saremmo degli sciocchi a sostenere che non ve n'era solo perché non se ne parlava (eppure tutti i manuali scolastici parlano di "secoli bui", di grande arretratezza rispetto al mondo greco-romano ecc.). Nella Grecia classica si parlava di democrazia tutti i giorni, eppure nessuno ha mai messo in discussione l'istituto della schiavitù, neppure grandissimi filosofi come Platone e Aristotele.

Tempo e spazio diventano relativi, poiché vanno ricondotti al fatto che l'essere umano è *unico* in tutto il pianeta e che le differenze che ci caratterizzano sono soltanto di *forma*. Bisognerebbe stabilire sul piano concettuale una sorta di percorso evolutivo dell'umanità, che è passato per determinate fasi, comuni a molte civiltà: comunismo primitivo, schiavismo, servaggio, lavoro salariato, socialismo amministrato..., e cercare di vedere in che modo queste fasi sono state vissute da questo o quel paese, di questo o quel periodo.

Lo stesso concetto di "nazione", che oggi consideriamo come "naturale", diventerebbe molto circostanziato: meglio sarebbe parlare di "civiltà", la cui cultura dominante è sufficientemente omogenea ma i cui confini geografici sono inevitabilmente meno definiti.

La storia non può essere studiata in maniera cronologica-lineare-sequenziale, partendo da un'arbitraria prevalenza concessa a questa o quella zona geografica o a questa o quella civiltà. È la storia del *genere umano*, della *specie umana*, che va studiata, secondo delle linee evolutive in qualche modo verificabili e dimostrabili, appunto perché costanti, ricorrenti.

Non lo sanno gli storici che la comparazione internazionale sprovvincializza, rendendo meno angusti gli ambiti locali e nazionali, al punto che ci sente "cittadini del mondo"? O forse ritengono, ingenuamente, che i processi della globalizzazione non andranno mai a influenzare in maniera decisiva l'impostazione di fondo delle ricerche storiche condotte in occidente?

Nei prossimi decenni l'unica ricerca storica possibile sarà quella "comparativistica", cioè quella che metterà a confronto, in maniera olistica, integrata, globale, soltanto i grandi eventi della storia, le grandi trasformazioni epocali, di breve e di lungo

5 Pietro Rossi, *Verso una storia globale*, in "Rivista storica italiana", CXIII, n. 3/2001

periodo, che hanno caratterizzato, in momenti diversi e con diversa gradazione e intensità, popolazioni geograficamente molto distanti tra loro. Tutta la periodizzazione storica cui noi occidentali siamo abituati, andrà abbondantemente riveduta e corretta. Quanto più ci mondializziamo, tanto più dobbiamo rinunciare all'idea che esista un "centro" da usare come punto di riferimento per osservare la "periferia". L'esigenza di una "storia mondiale" ci sta entrando in classe ogni giorno che passa e la vediamo nei volti dei nostri ragazzi immigrati.

La storia globale va vista come un gigantesco intreccio di fattori culturali, sociali, economici, politici, in cui la stessa nozione di *civiltà*, che fino ad oggi è stata usata non per unire ma per dividere, dovrà essere sostituita con quella di "macroaree geografiche tangibili", come dice Olivella Sori, nella sua relazione al convegno *Global History* del 2004. La storia globale non è un'impossibile "storia del mondo", che nessuno studente sarebbe mai in grado di apprendere, ma un nuovo approccio ermeneutico, una "reinterpretazione di storie particolari in prospettiva diversa"(ib.), sicuramente più sintetica, più per concetti generali che non per fatti particolari, in cui l'individuazione di una specifica identità non sarà il criterio con cui impostare preliminarmente la ricerca, ma una sorta di prodotto finale, conseguente appunto alla necessità di mettere a confronto eventi e processi di ogni tipo. Dovrà insomma essere il "tu" ad aiutare l'"io" a capire se stesso.

Non è un processo semplice, non è una metodica che si può acquisire in poco tempo. Facciamo un esempio delle difficoltà in atto. La fine del conflitto est-ovest, a partire dalla svolta gorbacioviana del 1985, seguita dal crollo del muro di Berlino quattro anni dopo, avrebbe dovuto indurre gli storici a rivedere i giudizi frettolosi, riduttivi, da sempre espressi nei confronti della cultura religiosa di tipo ortodosso dei paesi slavi ed ellenici, la cui importanza dovrebbe in teoria risultare centrale nei manuali scolastici di storia medievale e che invece viene sempre circoscritta in poche paginette.

Tutto purtroppo è rimasto come prima. I bizantini restano "cesaropapisti" e il loro Stato "fiscalmente esoso", gli ortodossi restano "scismatici" e i loro teologi "cavillosi". Ancora oggi appare del tutto normale intitolare il capitolo dedicato a Carlo Magno: "Il sacro romano impero", senza fare cenno alcuno al fatto che un impero del genere esisteva già, ed era a Bisanzio, anzi a Costantinopoli, gestito dal legittimo basileus, secondo una discendenza che partiva da Costantino, sicché quello carolingio fu in realtà un abuso giuridico a tutti gli effetti, tanto che dovette essere legittimato da quel falso patentato, elaborato in qualche monastero benedettino, che passò alla storia col nome di *Donazione di Costantino*.

Una realtà millenaria come quella bizantina, che ha diffuso il cristianesimo presso tutte le popolazioni slave, e che mantenne in vita gli scambi commerciali e culturali tra paesi slavi, indo-cinesi e islamici, viene sempre liquidata in un unico capitolo dedicato a Giustiniano (482-565), come se dopo il tentativo, abortito, della *renovatio imperii*, un intero impero, al pari di Atlantide, fosse scomparso nel nulla, salvo ripescarlo, con poche righe, in occasione dell'iconoclastia, dello scisma del 1054 e della IV crociata.

UNA STORIOGRAFIA OLISTICA E PLANETARIA

Umano tra Umani

Vorrei fare un cammino a ritroso
non un passo avanti
a fatica ogni giorno
ma cento mille
infiniti passi indietro
come un gambero della storia
per incontrare i figli di Cam
di Sem e di Jafet

Vorrei perdermi in un labirinto
dove ognuno parla la sua lingua
e tutti si capiscono

Vorrei essere attore
di un film d'avventura
dove i personaggi sono tanti
e tante le storie da raccontare

Vorrei poter dire all'ultimo della fila
nell'ultimo dei giorni
- Hai visto quanta strada abbiamo fatto?
E solo per capire
che l'unica cosa a contare
è essere quello che si è.

Oggi la storiografia è destinata a diventare *planetaria*, a interessarsi delle vicende di popolazioni mondiali. La stessa storia italiana ha molto più senso in una prospettiva che vede il nostro paese come parte dell'Occidente, componente del capitalismo avanzato, membro dell'Unione Europea. Una storia dell'Italia fine a se stessa ha davvero poco senso. Tanto più che il nostro paese è da qualche tempo oggetto di forte immigrazione. Interessa poco agli stranieri che frequentano corsi di alfabetizzazione o di licenza media, le diatribe tra Cavour, Garibaldi e Mazzini, solo per fare un esempio.

Si è costretti a parlare di macro-problemi, come in geografia si è costretti a parlare di macro-aree (le singole regioni italiane si studiano solo alle elementari). Mai come in questo momento è tornata di attualità la ripartizione schematica delle varie formazioni socio-economiche apparse nella storia dell'umanità, e cioè comunità primitiva, schiavismo, servaggio, capitalismo e socialismo.

Sulla base di queste categorie generali si può affrontare qualunque argomento di storia. Tutto il periodo delle civiltà antiche, mediterranee e non, può rientrare facilmente nella categoria economica dello *schiavismo*, per quanto vi sia stata una sua riproposizione in Africa e nelle Americhe dal XVI al XIX sec., a motivo del fatto che il razzismo culturale (in questo caso di matrice cattolico-protestante), tipico dei paesi euro-occidentali, può risorgere dalle ceneri come l'araba fenice, se non incontra resistenze di un certo spessore.

Anche questo comunque ci aiuta a capire che tutto va visto in maniera *trasversale*. Non più un prevalente ordine cronologico degli avvenimenti, ma un organico ordine *tematico*, in cui, pur senza tralasciare il dio Chronos, varie epoche e civiltà vengono messe costantemente a confronto, come gli esegeti fanno coi vangeli sinottici.

Lo stesso concetto di "nazione" diventa quanto mai obsoleto. I fenomeni migratori hanno spezzato i confini geografici stabiliti dalla borghesia sin al suo esordio come classe egemone. Il mondo è un *villaggio globale*, reso tale non solo virtualmente dagli scambi mediatici (di cui il web ne costituisce oggi la quintessenza), ma anche

fisicamente dai flussi migratori, i quali, a loro volta, sono frutto della globalizzazione degli scambi commerciali del capitalismo mondiale, quegli scambi che portano progressiva ricchezza ai paesi tecnologicamente e militarmente avanzati, e progressiva miseria ai paesi del Terzo Mondo, salvo le eccezioni della cosiddetta "Cindia" (Cina+India), in cui gli enormi tassi di crescita dello sviluppo vengono fatti pagare da costi del lavoro incredibilmente irrisori.

Stiamo assistendo, su scala planetaria, a un fenomeno analogo a quello accaduto nel corso dello sviluppo dell'impero romano, allorché il concetto di "cittadinanza romana" doveva necessariamente estendersi a popolazioni che di "romano" o di "latino" non avevano nulla, ma che non per questo avrebbero potuto essere meno utili agli interessi di dominio e, a un certo punto, di mera sopravvivenza dell'impero.

La stessa rivoluzione tecnico-scientifica andrebbe studiata come una secante della storia socio-economica e non come un capitolo a parte, poiché in tutte le civiltà antagonistiche la scienza e la tecnica sono sempre state al servizio dei potentati economici (il profitto) e politico-militari (la guerra), e solo secondariamente o successivamente hanno riguardato il mondo del lavoro (il bisogno).

Nei manuali scolastici di storia non s'incontrano quasi mai rilievi critici sullo sviluppo della tecnologia, in grado di mettere in evidenza aspetti positivi e negativi (l'arretratezza tecnologica di un paese rispetto a un altro viene sempre vista negativamente, il che, anche alla luce della moderna ecologia, non ha alcun senso). Nei manuali che usiamo si possono trovare delle critiche sull'uso che i potentati economici o politico-militari fanno di una determinata tecnologia, ma è rarissimo trovare una critica dei criteri o delle motivazioni sulla base delle quali è nata e si è sviluppata la moderna tecnologia. Questa viene considerata alla stregua di un totem da adorare. Non si mette mai in discussione il rapporto di *dominio* tra uomo e natura mediato dallo strumento tecnologico: sarebbe come violare un tabù ancestrale.

Eppure abbiamo avuto e tuttora continuiamo ad avere esempi pericolosi per tutto il pianeta, disastri che si verificano lontano da noi ma che ad un certo punto ci coinvolgono come fossero successi sotto casa nostra: si pensi ai fatti di Cernobyl del 1986, ma anche agli sversamenti di petrolio nel mare, alla progressiva desertificazione dei terreni coltivati chimicamente o soggetti a deforestazione, alle piogge acide, ai devastanti test o incidenti nucleari, al buco dell'ozono.

Nonostante ciò tutti noi siamo convinti che la scienza e la tecnica siano in grado di risolvere i problemi che loro stesse contribuiscono a creare. Oggi non abbiamo dubbi nel credere che in occasione di conflitti bellici si possano tranquillamente bombardare intere città nella convinzione che la ricostruzione verrà fatta molto velocemente. Non si mette mai in discussione l'enorme spreco di risorse, anzi, si sostiene che tale spreco è un incentivo alla produzione e quindi al consumo.

Storia e Tecnologia

Approfittiamo dell'occasione per aprire una piccola parentesi dedicata ai rapporti tra storia e tecnologia. Se ci facciamo caso, nei nostri manuali di storia quasi neppure esiste una "tecnologia medievale". Una vera e propria "storia della tecnologia" nasce solo in epoca moderna, soprattutto a partire dal torchio per la stampa.

Se si vuole avere una conoscenza dello sviluppo storico della tecnologia bisogna andarsi a leggere i manuali di educazione tecnica, dove si viene p.es. a scoprire che nel Medioevo furono introdotte due innovazioni fondamentali per quella che diventerà la moderna meccanizzazione della filatura: la conocchia lunga e soprattutto la ruota per filare. Quando, intorno al 1770, furono inventate le prime macchine inglesi per filare: la "jenny" di Hargreaves, la "water frame" di Arkwright e la "mula" di Crompton, tutte imitavano i filatoi intermittenti e continui del Medioevo, moltiplicandone soltanto il numero dei fusi.

Il telaio orizzontale, di derivazione egizia, usato in Europa sino alla fine del Settecento, era già perfettamente funzionante nel Medioevo e soddisfaceva in pieno le esigenze di un'intera famiglia. Eppure nei libri di storia la "modernità" non viene associata al fatto che il singolo tessitore era in grado di fare tutto ciò che gli serviva al telaio, ma viene associata al fatto che con l'invenzione del telaio meccanico si poteva ottenere molto di più in molto meno tempo, il che permetteva di arricchirsi facilmente vendendo i prodotti sul mercato: negli anni '20 dell'Ottocento una bambina che controllava due telai meccanici poteva produrre fino a 15 volte di più di un abile artigiano casalingo.

Peccato che in questa analisi non si sottolinei mai con la giusta enfasi che l'unico soggetto veramente in grado di arricchirsi era non il lavoratore diretto ma il proprietario del mezzo di produzione.

E se si passa dai tessuti al legno il discorso non cambia. Stando ai manuali di storia medievale si ha un'impressione alquanto negativa sul modo di usare il legno da parte di quella civiltà: tutte le popolazioni infatti non facevano altro che tagliare e tagliare, costringendo poi la modernità a passare al carbone (quelle di origine "barbarica", essendo prevalentemente nomadi, addirittura "tagliavano e bruciavano").

Ora, se è vero che il legno nel Medioevo era la base di tutto (esattamente come oggi in buona parte della bioedilizia), è anche vero che nella produzione di mattoni, ceramica, vetro e nell'uso della pietra naturale si erano ereditate tradizioni antichissime, perfezionandole ulteriormente, al punto che non si aveva affatto bisogno di utilizzare materiali che non fossero naturali.

Acciaio, cemento armato, materie plastiche...: per millenni s'è andati avanti senza l'uso di queste false comodità e false sicurezze e soprattutto senza la necessità di dover far pagare interamente il loro prezzo alla natura.

Che poi non è neppure esatto dire che nell'antichità pre-industriale gli uomini non fossero capaci d'inventarsi materiali non naturali: quello che mancava era l'esigenza di farli diventare il perno attorno a cui far ruotare tutto il progresso (come oggi alcuni vorrebbero fare col nucleare in sostituzione del petrolio). L'acciaio, p.es., era già conosciuto dai fabbri ferrai della tribù armena dei Chalybi nel 1400 "avanti Cristo".

Ma perché meravigliarsi di questo quando anche in tutti i manuali di storia dell'arte si associa l'idea di "modernità artistica" all'uso della *prospettiva*, facendo di quest'ultima un'invenzione della mentalità razionale dell'occidente borghese? È da tempo che si sa che la prospettiva geometrica era già conosciuta nel mondo bizantino, che però si rifiutava di adottarla come canone stilistico, in quanto riteneva spiritualmente più profonda la cosiddetta "prospettiva inversa", con cui si mettevano in risalto le qualità interiori dei soggetti rappresentati.

Ma viene addirittura da sorridere quando i manuali medievali sono costretti ad ammettere che la bardatura moderna del cavallo, quella col collare rigido di spalla, in uso ancora oggi, non fu inventata nell'evoluto mondo greco-romano, che usava il cavallo più che altro nelle battaglie, ma nel Medioevo, che aveva bisogno d'usarlo come potenza di traino nei trasporti e nei lavori agricoli. Viene da sorridere perché, dicendo questo, evitano di aggiungere che tale progresso tecnico fu causato non semplicemente da un'esigenza astratta o generica di produttività ma proprio dalla trasformazione dello schiavo in servo (gli schiavi non avevano alcun interesse a migliorare la tecnologia che usavano, anzi gli stessi proprietari romani ne ostacolavano lo sviluppo, temendo ch'esso potesse abbassare il valore della forza-lavoro acquistata a caro prezzo sui mercati).

In ogni caso, se proprio si vuole considerare la meccanica o la metallurgia una scienza fondamentale per lo sviluppo dell'idea di "progresso", ebbene si dica anche,

contestualmente, ch'essa venne messa al servizio di esigenze tutt'altro che naturali, come p.es. le guerre di conquista. È forse un caso che l'idea di "imperialismo" trovò il suo compimento solo dopo che, intorno al 1850, era stata inventata la maggior parte delle macchine utensili moderne? Ed è forse un caso che si possa parlare soltanto di "colonialismo" almeno sino al 1770, periodo in cui le macchine per lavorare i metalli erano molto simili a quelle usate nel Medioevo?

Tutti i libri di storia, invece di chiedersi se nell'uso naturalissimo della forza umana (che tale è rimasto sino al 1800) non ci fossero elementi innaturali che si dovevano rimuovere senza per questo rinunciare a quella tipologia di lavoro (che al massimo si serviva dell'aiuto degli animali) – e questi elementi innaturali sappiamo benissimo ch'erano quelli dello sfruttamento indebito del lavoro altrui -, preferiscono sostenere la tesi della necessità di passare dalla forza muscolare e animale a quella meccanica e industriale, proprio perché in questo passaggio estrinseco, di forme esteriori, si è realizzato, *sic et simpliciter*, un progresso "qualitativo" nella condizione di vita dei lavoratori.

Gli stessi manuali di educazione tecnica, quando analizzano l'evoluzione della tecnologia nella storia, danno per scontata la medesima necessità, che è poi quella che ha portato alla odierna meccanizzazione; sicché la storia dello sviluppo della tecnologia che presentano, appare come dettata da una semplice esigenza di maggiore produttività o di maggiore comodità, oppure dall'esigenza di passare a fonti energetiche più convenienti, perché più facilmente reperibili.

Non viene mai collegato tale sviluppo con la necessità di trasformare i rapporti di sfruttamento del lavoro. Lo sviluppo della tecnologia viene evidenziato come un merito specifico dell'Europa occidentale, la quale, se anche in taluni casi, adottò scoperte, invenzioni, sistemi di lavorazione elaborati in oriente, fu comunque la prima a universalizzarli, implementando la produzione in serie di merci vendibili sul mercato.

È in questo senso incredibile che, pur essendo passati ormai due secoli dalle primissime analisi del socialismo utopistico, nei nostri manuali scolastici ancora non si riesca a connettere in maniera organica e strutturale le storie dei due sviluppi fondamentali della nostra epoca: quello tecnologico e quello capitalistico.

La mondializzazione della storia

Il concetto di "storia olistica" è diventato tanto più importante quanto più è venuto imponendosi, in questi ultimi anni, quello di "storia mondiale", a seguito della pressante globalizzazione dei mercati, cui ha fatto seguito, a livello scolastico nazionale, un massiccio flusso migratorio di studenti stranieri, provenienti da ogni parte del pianeta.

Forse alcuni di noi ricordano ancora le polemiche emerse dalla proposta che fece la Commissione De Mauro (2002) di voler introdurre l'insegnamento della storia mondiale, riprendendo i temi dibattuti in occasione del convegno di Oslo 2000 organizzato dal Comitato Internazionale delle Scienze storiche. Oggi, a fronte di una presenza straniera di studenti nella scuola del primo ciclo d'istruzione superiore al 10%, quelle polemiche come minimo apparirebbero pretestuose.

Eppure, nonostante questo, non si può certo dire che la globalizzazione abbia indotto gli storici e i pedagogisti nazionali a perorare con forza la causa di un affronto della storia con criteri sempre più globali, olistici e sostanzialmente per grandi categorie interpretative. Come al tempo della Commissione De Mauro "quasi tutti gli storici che hanno accesso ai mass media si schierarono contro quel curriculum, criticandone soprattutto l'impostazione mondiale, che a loro avviso tradiva la funzione primaria dell'insegnamento della storia, che doveva essere quella di far conoscere l'identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene", così, al tempo delle "Indicazioni nazionali" della

Moratti i medesimi storici non ebbero nulla da dire sul mercato eurocentrismo giudaico-cristiano ch'esse esprimevano". Così si esprime Luigi Cajani in una lunga intervista apparsa nel sito www.storiairreer.it, dal titolo *Dalle storie alla storia e dalla storia alle storielle*.

Il fatto di non riuscire a tener conto dei tempi che mutano è sintomatico di due gravi difetti, tipici del nostro paese: uno riguarda la società civile nel suo complesso ed è la *miopia politica*, che non ci fa vedere quanto tutti noi siamo immersi in processi di mondializzazione che rendono culture e civiltà tra loro alquanto relative; l'altro invece riguarda il mondo degli intellettuali, dei formatori in generale e della scuola in particolare, ed è la *pigrizia mentale*, che non ci aiuta, p.es., a riscrivere i manuali di storia usando impostazioni di metodo generale non etnocentriche, non caratterizzate da una netta prevalenza di primati nazionali, europei e occidentali in genere.

Se i nostri manuali di storia, in riferimento al tema di una storiografia mondializzata, fossero soltanto "lacunosi", a motivo di una mancanza di conoscenze approfondite e didatticamente mediate, il gap sarebbe umanamente comprensibile, ancorché sempre meno culturalmente giustificabile. Il fatto è invece che detti manuali spesso associano la lacuna al "pregiudizio", in quanto non si astengono dal giudicare negativamente quelle realtà il cui sviluppo non proviene direttamente dalla nostra civiltà tecno-scientifica e mercantile.

Non solo, ma i pregiudizi riferiti alle aree geografiche non occidentali o non europee, finiscono con l'estendersi a quelle stesse epoche dell'Europa non espressamente vocate alle attività dello scambio commerciale (il Medioevo, p.es., continua a restare "buio"; termini come "illetterato" e "barbaro" si possono tranquillamente interscambiare; il cacciatore-raccoglitore resta un "primitivo" e il nomade è sicuramente molto più indietro del sedentario).

Sicché persino di tutta la storia europea pre-moderna, gli storici dei manuali scolastici tendono a salvare in toto soltanto il periodo greco e soprattutto romano, in quanto - viene detto - incredibilmente somigliante al nostro, che è quello che va dalla scoperta dell'America ad oggi, cui - se si prende in esame la sola Italia - occorre aggiungere altri 500 anni, in relazione alla nascita dei Comuni borghesi.

È molto difficile pensare, in condizioni del genere, che possa emergere dagli autori dei manuali scolastici una lettura obiettiva, equilibrata, dei processi storici mondiali, i quali, in maniera sintomatica, vengono fatti iniziare soltanto a partire dal momento in cui l'*homo sapiens* (che "sapiens" era anche prima che noi lo chiamassimo così) ha fatto la sua comparsa sulla terra.

Finché si guarda il passato con gli occhi del presente, o il diverso da noi con quelli dell'imprenditore industriale o del commerciante affarista, sarà impossibile che gli studenti stranieri delle nostre classi possano trovare soddisfazione alle loro identità (prevalentemente di origine rurale) o possano anche soltanto vagamente capire i motivi non contingenti che li hanno indotti a trasferirsi da noi.

La visione della realtà oggi non può privilegiare alcun aspetto particolare: occorre un affronto "globale" delle cose, capace di "integrare" tutti i settori della vita sociale, culturale e politica, da considerarsi in maniera "paritetica". "Storia globale" non vuol dire "sapere di tutto un po'", cioè conoscere qualcosa anche di quelle realtà lontane da noi mille miglia, nello spazio e nel tempo. Significa in realtà dover pensare i processi come se appartenessero a uno svolgimento mondiale.

Oggi i processi sono mondiali perché esiste una "globalizzazione" imposta dall'occidente, che ha fatto diventare "capitalistica" la parte più significativa del pianeta. Ma erano mondiali anche al tempo dell'uomo cosiddetto "primitivo", allorquando nei confronti della natura e dello stesso genere umano si sperimentavano esperienze di vita sostanzialmente analoghe, senza per questo che

le varie tribù, etnie, popolazioni fossero tra loro in contatto.

Bisogna dunque stabilire quali sono stati i processi sviluppatisi a livello mondiale in modo spontaneo o indotto dalla forza degli eventi, quali hanno maggiormente contribuito alla mondializzazione della storia umana, alla consapevolezza di appartenere con dignità a un percorso comune, e quali invece hanno ostacolato questa forma di consapevolezza.

Se guardiamo lo schiavismo, non possiamo dire con sicurezza che questo fenomeno sociale, benché presente su latitudini e longitudini molto diverse tra loro, abbia riguardato l'intero pianeta. Probabilmente il servaggio, implicando meno guerre sanguinose tra le popolazioni per ottenere schiavi da sfruttare, ha potuto diffondersi più facilmente nel mondo.

Ma è stato incomparabilmente il lavoro salariato, creato dal capitalismo con l'avallo del cristianesimo, a diffondersi in maniera planetaria, subordinando a sé le altre forme di sfruttamento del lavoro. È impossibile fare "storia globale" senza sapere che la principale civiltà antagonista della storia del genere umano è anche quella che impedisce alla stragrande maggioranza della popolazione di sentirsi parte attiva di un processo comune.

LE COSTANTI NELLO STUDIO DELLA STORIA

Una scuola nuova

Perché mi stressi col tuo sapere
quando mi vedi troppo a sedere?
Perché mi chiedi d'esser come te
se mi piace esser scimpanzé?

Se in quel che dico non c'è senso
prova a usare il tuo buon senso
tutto quanto non dipende da me
di sicuro dipende da te

Non vengo dalla Luna né da Marte
anch'io possiedo un po' di arte
quella di mettere alla prova
chi cerca una scuola nuova

Uno storico dovrebbe trovare delle *costanti* nelle vicende storiche mondiali, tali per cui una persona qualunque sia indotta a credere nella possibilità di una lettura obiettiva a prescindere dall'analisi dettagliata dei particolari della singola vicenda; o, se vogliamo, l'analisi delle vicende storiche dovrebbe poter servire, fatta salva l'individuazione delle costanti, come concreta dimostrazione paradigmatica della fondatezza di quest'ultime.

È possibile trasformare la storia in una sorta di "scienza esatta"? No, non è possibile, poiché qui si ha a che fare con gli esseri umani, che sono infinitamente più complicati di Deep Blue, il primo computer della storia a vincere una partita a scacchi contro il campione del mondo in carica. Tuttavia, se è possibile dimostrare che esistono delle *costanti* nello sviluppo degli avvenimenti di qualunque luogo e tempo, lo studio di questi avvenimenti può in un certo senso essere decontestualizzato, e finalmente si può affrontare uno studio della *storia per concetti*, dove la contestualizzazione serve solo per giustificare la diversità delle forme e dei modi.

L'idea in sostanza è quella di permettere che l'astrazione vada oltre la realtà contingente, affinché si possa avere una visione d'insieme, *olistica*, di un intero periodo storico o di una o più civiltà. In tal modo, aumentando il livello di astrazione, è possibile elaborare le linee di un'interpretazione della storia mondiale dell'uomo.

Per arrivare a definire le leggi scientifiche degli avvenimenti storici, cioè le costanti che si diversificano solo negli aspetti di forma e non di sostanza, occorre stabilire una visione *sinottica* o *comparativistica* delle civiltà ed estrapolare dalle vicende le *linee di tendenza* che nell'essenza si ripetono. Se arriviamo ad elaborare delle leggi scientifiche, oggettive, che tengano in considerazione non solo la categoria della *necessità* ma anche quella della *libertà*, che è tipica dell'essere umano, non ci sarà avvenimento storico che non potrà non essere adeguatamente interpretato.

È difficile però accettare l'idea che la scientificità possa basarsi sulla categoria della *libertà*. La mutevolezza delle scelte umane sembra escludere a priori un esame scientifico degli avvenimenti; eppure bisogna convincersi che la legge scientifica della corrispondenza tra azione e reazione si può in qualche modo applicare anche ai comportamenti umani. Il problema semmai è definire che cosa è "umano" e che cosa non lo è.

In una storia del genere le responsabilità dello svolgersi degli avvenimenti ricadono su intere popolazioni e non esclusivamente sui loro rappresentanti istituzionali o ufficiali. Il singolo rientra nel concetto di comunità. Questo non significa "una storia senza soggetto" (come voleva Althusser), ma semplicemente che la storia viene

fatta non tanto da individui singoli, quanto dalle masse, con differenti livelli di responsabilità.

Il problema comunque è sempre quello di come uscire dal nozionismo e di come fare ricerca storica o, se si vuole, di come sfruttare la cognizione delle leggi storiche per fare opera di riflessione culturale e politica, utile per il presente. È fuor di dubbio infatti che lo studio *olistico* della storia ha senso solo se aiuta a vivere meglio il presente o a meglio comprenderlo.

Noi possiamo eliminare lo studio nozionistico dei dettagli di ogni singola civiltà, per concentrarci sulle *costanti*, sulle linee di fondo trasversali a tutte le civiltà, o meglio, a tutte le formazioni sociali, di cui le civiltà sono una, non l'unica, espressione (a meno che non si voglia intendere col concetto di "civiltà" una qualunque formazione sociale, anche primitiva o comunque non basata sullo schiavismo o sul servaggio: resta curioso infatti che tutti gli storici non usino il concetto di "civiltà" per descrivere l'uomo primitivo). Possiamo insomma eliminare lo studio dei dettagli per concentrarci sullo studio dei fondamenti strategici di una civiltà, ma resta sempre il problema di come trasformare la conoscenza di questi fondamenti in uno stimolo per la crescita personale e per lo sviluppo della società in cui si vive.

Facciamo un esempio molto concreto. Con due semplici categorie: *libertà di coscienza e proprietà* (pubblica e privata) noi siamo in grado d'interpretare tutta la storia del genere umano. Le varie combinazioni di questi due elementi (ognuno dei quali è di una certa complessità), possono essere un'occasione ghiotta per gli storici che vogliono rinunciare alle forme tradizionali dell'interpretazione storiografica occidentale.

Praticamente le uniche condizioni metodologiche da rispettare, per affrontare un'indagine storica partendo soltanto da questi due elementi, sarebbero le seguenti:

1. non parteggiare per alcuna religione in particolare;
2. non avere pregiudizi nei confronti delle idee del socialismo;
3. tenere i due elementi in questione (libertà di coscienza e proprietà) sempre interconnessi, dando per scontata la loro reciproca influenza;
4. escludere a priori che all'aumento o al diminuire dell'uno corrisponda in maniera meccanica l'aumento o il diminuire dell'altro: ciò in quanto esiste fra loro una relativa autonomia;
5. escludere a priori che l'affermazione di uno dei due elementi porti automaticamente all'affermazione dell'altro: ciò in quanto ognuno dei due elementi, per poter essere affermato, presuppone determinati aspetti teorici e pratici, ovvero un certo percorso culturale e un certo impegno sociale e politico, entrambi sia in forma individuale che collettiva;
6. i due elementi (proprietà e libertà di coscienza) vanno collegati alla concezione che gli uomini hanno del loro rapporto con la natura. Cioè non è detto che la migliore realizzazione dei due elementi non possa risultare in contraddizione con le esigenze riproduttive della natura. L'effettiva compatibilità tra uomo e natura non può essere dimostrata solo dal punto di vista "umano". Francesco d'Assisi, p.es., per diventare "uomo di natura" si sentì in dovere di diventare "nudo come Cristo nudo".

Insomma ormai non è più importante sapere tutto di tutto. Se proprio ne abbiamo bisogno, possiamo usare i cd enciclopedici o il web. In una società o civiltà ove viene richiesta una particolare specializzazione per sopravvivere dignitosamente, la "tuttologia" è una scienza del tutto inutile. Semmai abbiamo bisogno di *flessibilità*,

ciò di passare velocemente da una competenza all'altra, per poter svolgere mansioni diversificate, e a tale scopo la padronanza delle *metodiche*, delle *strategie* è di fondamentale importanza per acquisire nuove conoscenze e abilità.

LO STUDIO DELLE CIVILTÀ'

Guardarsi indietro

Libri Dispense
Fascicoli Cartelle
il sapere concentrato
raccolto selezionato
e chiedersi il motivo
di una vita spesa
per capire cosa?

Guasti irreparabili
di civiltà che non sa
guardarsi allo specchio
e inganna se stessa

Come un primitivo
voglio coltivare la terra
vivere di autoconsumo
voglio che questa penna
si trasformi in vanga
voglio zappare con la punta a sfera
e spargere inchiostro come seme
voglio che questi fogli bianchi
diventino verdi
e che spunti un albero
sotto la mano callosa

Voglio che la terra
si dimostri da sola
senza giri di parole

Forse a questo punto si è capito che un manuale di storia dovrebbe essere impostato non solo come occasione per fare ricerche sul campo, ma anche come stimolo a capire che lo studio delle forme di civiltà è il *terminus a quo* e *ad quem* di ogni indagine storica. Oggetto particolare d'interesse dovrebbero essere le trasformazioni di una civiltà in un'altra.

La nostra stessa civiltà - che è quella borghese o capitalistica (anche se la borghesia la definisce con altri termini: p.es. "democratica", "liberale", "industriale" o addirittura "post-industriale", "tecnologica", "mediatica", "terziaria" sino a quelli più generici come "avanzata", "complessa" ecc.) - andrebbe studiata in rapporto a ciò che l'ha preceduta e anche in rapporto a ciò che potrebbe superarla o sostituirla. In tal modo se ne capirebbero meglio i pregi e i difetti.

Invece gli storici fanno il processo inverso: considerano la nostra civiltà come il metro di paragone di tutte le altre, le quali inevitabilmente vengono viste in maniera distorta. È vero che lo storico non è un politico, ma è singolare che non riesca a vedere i limiti del nostro presente, né sia in grado di proporre alcuna soluzione di carattere generale per le sue gravi contraddizioni.

Nel 1966 uscì a Parigi il libro di J. Maquet, *Les civilisations noires*, in cui ci faceva chiaramente capire che il termine "civiltà" andava usato *sensu lato*, come sinonimo di "cultura avanzata", donde le nozioni di "civiltà neolitica", "civiltà pastorale" ecc. Ebbene, nonostante sia passato un quarantennio, ancora oggi i manuali scolastici di storia usano il termine di "civiltà" per indicare tutto ciò che è "storico", in contrapposizione alla "preistoria". Il prefisso "pre" non sta semplicemente ad indicare una precedenza temporale, ma una limitatezza semantica.

Infatti, fa parte della "civilizzazione" quanto soprattutto ha contribuito, anche

indirettamente, allo sviluppo della odierna "civiltà borghese", unanimemente considerata dai redattori di questi manuali al vertice di tutte le civiltà.

D'altra parte anche molti storici stranieri delle civiltà la pensano così: p.es. R. McCormick Adams, *The Evolution of Urban Society* (Chicago 1966); C. Renfrew, *The Emergence of Civilization* (London 1972); K. V. Flannery, *The Cultural Evolution of Civilization* in "Annual Review of Ecology and Systematics" (n. 3/72); G. Daniel, *The First Civilizations* (London 1968); Ch. L. Redman, *The Rise of Civilizations* (San Francisco 1978). Tutti questi storici, chi più chi meno, collegano la civiltà alla società classista, cioè al sistema di stratificazione sociale dei ceti e delle classi, a una delimitazione precisa del territorio, a un'organizzazione statale sufficientemente sviluppata, alla divisione avanzata del lavoro ecc. E tutti ritengono la "nostra civiltà" la migliore in assoluto.

È così difficile accettare l'idea di considerare "relative" le civiltà? Cioè pensarle nei loro aspetti positivi e negativi, aventi in sé elementi di successo e di sconfitta? È strano che gli storici, abituati come sono a studiare l'evoluzione delle cose, non siano capaci di applicare il concetto di "relativismo" alla stessa civiltà in cui vivono.

Certo, nel momento in cui si è contemporanei a una determinata civiltà, si pensa inevitabilmente ch'essa sia la migliore o che debba durare il più a lungo possibile; tuttavia, è proprio lo studio della storia che dovrebbe risparmiarci queste pie illusioni.

Le civiltà nascono, si sviluppano e muoiono - e così sarà anche per la nostra. Ecco perché bisognerebbe cercare di porre sin da adesso le fondamenta della civiltà prossima a venire. Se gli uomini si sentissero parte della storia di un popolo, che vive attraverso varie civiltà, forse non attribuirebbero a se stessi delle qualità che non hanno e che non possono avere.

1. Coscienza e materia come pilastri della storia

Di regola i manuali di storia valutano il livello di civiltà di una determinata formazione sociale dal tasso di tecnologia applicato alle sue opere di edificazione. È molto difficile trovare uno storico che accetti l'idea che una civiltà avanzatissima sul piano tecnologico possa essere particolarmente arretrata sul piano dello sviluppo etico.

Eppure da tempo sappiamo che *coscienza* e *materia* sono due concetti che, pur dovendo coesistere, dispongono di una relativa e reciproca autonomia. Ci siamo serviti di questa verità lapalissiana anche per dimostrare che il marxismo, privilegiando la struttura economica, era finito in un *cul-de-sac*. Anzi, oggi dovremmo sostenere, guardando i fatti del nostro tempo, che un forte sviluppo della tecnologia raramente comporta un elevato sviluppo della coscienza.

L'essere umano, per restare "umano", ha un bisogno *relativo* di tecnologia e un bisogno *assoluto* di coscienza. Sicché là dove le civiltà hanno puntato maggiormente l'attenzione sulla tecnologia, lì bisogna porre il dubbio riguardo al loro livello di autoconsapevolezza.

Le civiltà dotate di un certo livello di sviluppo tecnologico sembra - agli occhi degli storici - che abbiano lasciato all'umanità grandi conquiste storiche semplicemente perché la civiltà odierna (quella occidentale) punta allo stesso modo di quelle tutti i propri sforzi allo sviluppo della tecnologia. Leggiamo il passato così come noi leggiamo noi stessi e come vorremmo che il passato leggesse noi.

In realtà queste civiltà (di ieri e di oggi) il più delle volte hanno assai poco da trasmettere alla *coscienza* degli uomini; sono civiltà malate di individualismo e socialmente pericolose, proprio perché a motivo della loro forza tecnologica, che è impiegata soprattutto per scopi militari, esse minacciano l'esistenza di altre civiltà e

anche quella della natura.

Sarebbe interessante far capire ai ragazzi un possibile nesso tra "bullismo" e "civiltà". Come comportarsi quando qualcuno vuole emergere sugli altri utilizzando modi illeciti? La storia sarebbe forse potuta andare diversamente se si fosse impedito a queste forme di "bullismo storico" di nuocere al di fuori dei propri confini geografici, ovvero di cercare oltre questi confini una soluzione alle proprie interne contraddizioni.

È infatti sintomatico che nonostante la loro vantata tecnologia, queste civiltà, basate sull'antagonismo sociale, riescono a sopravvivere solo a condizione di poter depredare le civiltà meno evolute sul piano tecnologico, saccheggiando altresì ogni risorsa naturale disponibile.

L'uomo è un ente di natura e sono anzitutto le leggi di natura che vanno rispettate. Queste leggi non prevedono un impiego massiccio della tecnologia, ma anzitutto il rispetto della coscienza e della libertà degli esseri umani.

Si dovrebbe considerare il fatto, nell'analisi storica delle civiltà, che quando la maggioranza della popolazione di una civiltà arriva ad accettare, o per convinzione o per rassegnazione, la modalità immorale o antidemocratica di gestione del potere politico, il destino della civiltà è praticamente segnato. Cioè non vi sono più possibilità di vero sviluppo.

La popolazione che vive in periferia tenderà a chiedere aiuto alle popolazioni limitrofe (come facevano i romani più indigenti nei confronti dei barbari), e saranno loro che porranno le basi (moralì e di un diverso uso della tecnologia) del futuro sviluppo, e i criteri di questo sviluppo saranno sicuramente diversi da quelli precedenti.

Civiltà immorali e antidemocratiche tendono a distruggere i popoli confinanti, per spogliarli dei loro beni, ma tendono anche a creare delle contraddizioni sempre più acute al loro interno. La gestione del potere diventa molto difficoltosa, poiché tende a dominare l'egoismo delle classi e degli individui. Si perde la consapevolezza del bene comune.

Queste civiltà, anche se apparentemente sembrano molto forti, in realtà finiscono col l'autodistruggersi, poiché scatenano conflitti irriducibili non solo al loro esterno ma anche al loro interno. Sono civiltà che, se incontrano una qualche forma di resistenza, inevitabilmente si indeboliscono, proprio perché tutta la loro forza materiale, tecnologica non è supportata da alcuna risorsa morale; senza peraltro considerare che il loro stesso sviluppo tecnologico può innescare dei meccanismi automatici che ad un certo punto sfuggono al controllo razionale degli uomini (oggi, in tal senso, è facile pensare a situazioni ove è presente il nucleare bellico, ma gli storici farebbero bene a mettere in relazione anche la desertificazione con la deforestazione praticata su vasta scala al tempo dello schiavismo).

È davvero così grave permettere a uno storico faccia politica quando sostiene che, poiché l'uomo è un ente di natura, la sua tecnologia non può distruggere l'ambiente, pena la sua stessa sopravvivenza come specie? La tecnologia non dovrebbe forse essere composta di materiali facilmente riciclabili dalla natura stessa? Non bisogna forse trovare un criterio *umano* di usabilità della tecnologia?

La tecnologia deve permettere uno sviluppo sostenibile, cioè equilibrato, delle società democratiche e una riproduzione garantita dei processi naturali. Non può essere usata la tecnologia per sfruttare il lavoro altrui, per saccheggiare risorse naturali, specie se queste non sono rinnovabili. Il criterio di usabilità della tecnologia deve essere di *utilità sociale* e insieme di *tutela ambientale*. Questi due aspetti devono coesistere uno a fianco dell'altro.

2. Civiltà e inciviltà

È singolare che ogniqualvolta i manuali di storia cominciano a trattare l'argomento delle "civiltà" partano da quelle "mediterranee", come se l'intero pianeta ruotasse attorno a questo mare. Ma è ancora più singolare che quando trattano delle società pre-schiavistiche, anteriori quindi alle suddette "civiltà", usino sempre il termine dispregiativo di "primitive" per definirle. Il concetto di "primitivo" non viene inteso tanto nel senso di "primordiale" quanto piuttosto nel senso di "rozzo", "barbaro", "incivile"... Non indica un tempo storico ma una condizione dell'esistere.

Per come lo usiamo noi occidentali, esso non è mai neutro o tecnico, ma esprime un concetto di valore vero e proprio, che a sua volta rappresenta un inequivocabile stato di fatto: in tal senso non è molto diverso da quello di "feudale" o "medievale". "Primitivo" non è anzitutto "colui che viene prima", quanto piuttosto "colui che non è civile", e per "civile" noi occidentali, normalmente, intendiamo le civiltà che conoscevano la scrittura, il progresso tecnico-scientifico, un'organizzazione politica di tipo monarchico o repubblicano, fondata sulla separazione delle classi, un apparato amministrativo e militare molto sviluppato, una netta divisione dei lavori e delle proprietà... in una parola tutte quelle che conoscevano e praticavano lo *schiaffismo*. "Civile" per noi è Ulisse, che mente, ruba e uccide; "primitivo" invece è Polifemo, che pascola tranquillamente le proprie capre.

I manuali di storia non hanno neppure il termine di "civiltà primitive", proprio perché lo considerano un controsenso. Una popolazione pre-schiavistica non ha dato origine ad alcuna "civiltà", proprio perché non ne aveva gli strumenti, le possibilità. Non a caso tutte le popolazioni nomadi vengono definite "tribù primitive", mentre le popolazioni sedentarie vengono messe a capo della nascita delle "civiltà". Quando i nomadi sconfiggono i sedentari, allora gli storici dicono che si ha un regresso nello sviluppo sociale, politico, culturale ecc.

Da questo punto di vista sarebbe meglio usare il termine "primitivo" come sinonimo di "rozzo", "incivile" ecc., in riferimento a qualunque atteggiamento, di ogni epoca e latitudine, che risulti nocivo o agli interessi delle masse popolari o alla natura nel suo complesso. Per il nostro modo di saccheggiare le risorse naturali o di sfruttare il lavoro altrui noi occidentali siamo molto più "primitivi" degli uomini vissuti milioni di anni fa.

Al posto di "primitivo" o di "selvaggio", per indicare le popolazioni più antiche, noi dovremmo usare termini come "originario", "primordiale" o "ancestrale". Sono "prime" non "primitive" quelle popolazioni esistite prima di noi, agli albori della nascita dell'uomo in generale e non tanto delle civiltà in particolare. Per indicare una popolazione noi non dovremmo usare dei termini che di per sé esprimono già dei giudizi valutativi.

Le popolazioni potrebbero anche essere suddivise in "stanziali" (o "sedentarie") e "nomadi" (o "itineranti"), in "agricole" e "allevatrici", senza che per questo ci si debba sentire in diritto di esprimere giudizi di valore su questa o quella forma di conduzione sociale della vita. I confronti sono sempre relativi.

Una popolazione che usa la *scrittura* non può essere considerata, solo per questo, più "civile" di quella che si basava sulla *trasmissione orale delle conoscenze*. Quando i legami tribali sono molto forti, la tradizione orale è più che sufficiente. Per milioni di anni gli uomini non hanno conosciuto la scrittura, ma non per questo la storia si è fermata.

La trasmissione orale delle conoscenze e delle esperienze offriva un certo senso della storia, utile alla conservazione e riproduzione del genere umano e dei suoi valori, secondo leggi di natura, anche se questa trasmissione era infarcita di elementi mitologici, favolistici, che costituivano la cornice fantasiosa di un quadro sostanzialmente realistico.

Non ha senso definire "barbare" le popolazioni che non si riconoscevano nella civiltà greco-romana: lo schiavismo è nato nella *polys* e non tra i barbari, che anche quando l'hanno praticato, non sono mai arrivati ad adottarlo come "sistema di vita". Diamo dunque un nome alle popolazioni sulla base della loro provenienza geografica o sulla base delle caratteristiche linguistiche o religiose, ma non usiamo una terminologia comparativa che a priori considera più avanzato solo quanto tradizionalmente ci appartiene: oggi peraltro non sappiamo neppure quanto sia tipicamente "nostro" e quanto no.

Ogni popolazione può avere aspetti di grandezza e di miseria, quindi forme di civiltà e di primitivismo. Le forme di civiltà sono il tentativo di superare il proprio primitivismo. E in questi tentativi si compiono passi avanti ma anche passi indietro, perché questo andirivieni fa parte della natura umana. Non esiste un vero progresso all'infinito, ma solo il fatto che si compiono scelte diverse, che impongono diverse consapevolezze, diverse forme di responsabilità. Non dimentichiamo che i peggiori crimini contro l'umanità noi li abbiamo compiuti nel XX secolo.

3. Barbaro e civile

Quando trattano la storia dell'impero romano, pagano o cristiano che sia, gli storici sono abituati a considerare le popolazioni cosiddette "barbariche" nemiche non solo di questa specifica civiltà, ma anche della civiltà *qua talis*. Non vedono mai le distruzioni e le devastazioni operate dai "barbari" come una forma di negazione delle contraddizioni antagonistiche della civiltà romana e quindi come un tentativo di ricostruzione della "civiltà" su basi nuove.

Noi sappiamo che le civiltà individualistiche (che potremmo definire anche come quelle dello "sfruttamento") hanno fatto a pezzi quelle collettivistiche: quest'ultime oggi sopravvivono a stento in posti remoti della terra e, per definizione, non fanno la "storia".

Noi ovviamente non possiamo sostenere che le popolazioni cosiddette "barbariche", che distrussero il mondo romano, fossero caratterizzate da un collettivismo analogo a quello del comunismo primitivo. Però possiamo dire che vivevano una forma di collettivismo sufficiente a far fronte all'ondata individualistica della civiltà romana. Se questa forma pre-schiavistica non avesse avuto sufficiente forza, l'impero romano non sarebbe crollato o per lo meno non l'avrebbe fatto in maniera così rovinosa.

Probabilmente proprio il continuo contatto con l'individualismo dei romani aveva permesso ai "barbari" di porsi nei loro confronti in maniera non ingenua, li aveva cioè indotti a trovare delle strategie utili alla propria difesa. Cosa che non è avvenuta da parte degli africani nei confronti delle potenze occidentali o da parte degli indiani d'America nei confronti degli europei.

Solo che questo continuo contatto non solo ha permesso ai "barbari" di comprendere le astuzie dei romani, ma ha anche prodotto un condizionamento negativo: infatti, una volta penetrati nell'impero, i cosiddetti "barbari" si sono sostituiti all'individualismo romano, limitandosi a mitigarne le asprezze (vedi p.es. il passaggio dallo schiavismo al servaggio, in cui però la proprietà feudale resta una forma di individualismo, essendo contrapposta a quella comune di villaggio).

Gli storici sono abituati a vedere la "civiltà" come un qualcosa che si basa su elementi prevalentemente formali: p.es. il valore delle opere artistiche e architettoniche, le espressioni linguistiche e comunicative, i livelli economici e commerciali raggiunti ecc. Tutti questi aspetti, che pur sono "strutturali" ad ogni civiltà, vengono visti in maniera formale, in quanto non ci si preoccupa di verificare il tasso di "umanità" in essi contenuto.

Nell'esame storico di una civiltà gli storici dei nostri manuali non riescono neppure a

capire che non si possono giustificare i rapporti antagonisti tra le classi, facendo leva sul fatto che anche tra le fila delle classi dirigenti vi sono soggetti che provano sentimenti umani, sono capaci di gesti di umanità e amenità del genere. Così facendo si fa un torto a milioni di persone che vivono in condizioni servili, da cui non possono sperare di uscire confidando nei buoni sentimenti di chi rappresenta l'oppressione.

Noi dobbiamo rinunciare alla pretesa di sentirci assolutamente superiori a qualunque altro tipo di civiltà, di ieri di oggi e di sempre. Non abbiamo il diritto di porre una seria ipoteca per il futuro, solo perché non sappiamo immaginare soluzioni alternative allo *status quo*.

È pedagogicamente un'indecenza non riuscire a trovare uno storico che accetti almeno come ipotesi l'idea di considerare più "civili" proprio quelle esperienze tribali prive di tecnologia avanzata, di urbanizzazione sviluppata, di mercati e imprese produttive ecc. Nei manuali che usiamo un'esperienza "tribale" non appare tanto più "civile" quanto più "umana", ma solo quanto più è vicina al nostro modello di sviluppo. Infatti quanto più se ne allontana, tanto più diventa, *ipso facto*, "primitiva". E per noi occidentali il concetto di "primitivo" non vuol soltanto dire "rozzo e incolto" in senso intellettuale, ma anche in senso morale: il primitivo è un essere con poca intelligenza e con scarsa profondità di sentimenti, quindi non molto diverso da una scimmia. Tale rappresentazione dei fatti è semplicemente ridicola.

Se mettessimo a confronto i livelli di istintività con cui si reagisce a determinate forme di condizionamento sociale e culturale, ci accorgeremmo che noi "individualisti" siamo molto più vicini al mondo animale di quanto non lo siano stati gli uomini primitivi, che ragionavano mettendo l'interesse del collettivo sempre al primo posto. Una reazione istintiva di fronte alle difficoltà è tipica di chi è abituato a vivere la vita sotto stress, in stato di continua tensione, ai limiti del panico, sentendo tutto il peso delle responsabilità sopra le proprie spalle, senza possibilità di avere significativi aiuti esterni.

Questo per dire che il crollo di una civiltà non andrebbe di per sé giudicato negativamente, poiché bisogna sempre vedere se da questo crollo è sorta una civiltà superiore, e se questa superiorità s'è manifestata solo sul piano meramente formale della tecnologia, della scienza, dell'arte, dell'economia, dell'organizzazione politica ecc., o non anche invece sul piano dell'esperienza dei valori umani, sociali, collettivi.

P.es. nel passaggio dal mondo romano al feudalesimo sicuramente vi è stata un'evoluzione positiva nel tasso di umanità degli individui, in quanto si riuscì a sostituire lo schiavismo col servaggio. Tuttavia questa forma specifica di evoluzione non può essere analogamente riscontrata nel passaggio dal feudalesimo al capitalismo, in quanto esigenze collettive rurali sono state qui distrutte da esigenze individualistiche urbane.

Negli ultimi settant'anni si è creduto possibile che l'individualismo urbano del capitalismo potesse essere sostituito con il collettivismo urbano del socialismo amministrato dall'alto, ma il fallimento di questo risultato è stato totale. Ciò a testimonianza dell'impossibilità di creare una civiltà autenticamente "umana" limitandosi a cambiarne alcune forme. Non si può costruire un socialismo umanistico limitandosi semplicemente a socializzare la proprietà e la gestione dei mezzi produttivi.

Altri aspetti, generalmente dati per scontati, vanno riconsiderati: p.es. il primato della città sulla campagna, dell'industria sull'agricoltura, del lavoro intellettuale su quello manuale, della cultura sulla natura, dell'uomo sulla donna, della scienza sulla coscienza ecc.

4. Evoluzione e involuzione

Noi non possiamo attribuire il livello di progresso di una popolazione al grado di sviluppo tecnologico, di divisione del lavoro o ad altri fattori meramente materiali o economici, senza prendere in considerazione l'insieme delle condizioni sociali, culturali e politiche dell'intera popolazione. Non sono un indice sicuro di progresso i fattori cosiddetti "dominanti", come p.es. il livello delle forze produttive, che si misura sulla capacità di riprodursi economicamente. È l'insieme della *vita sociale* che va preso in considerazione e non un suo singolo aspetto.

Non dobbiamo dimenticare che i guasti principali arrecati al nostro pianeta provengono esclusivamente dalle cosiddette "civiltà", cioè da organizzazioni "avanzate" dell'economia, delle istituzioni, dell'apparato bellico... Bisogna quindi ripensare totalmente il significato della linea evolutiva che va dalle società tribali alle civiltà. Questo perché, a ben guardare, non c'è stata una vera e propria "evoluzione", ma piuttosto *un'involuzione da uno stadio di vita collettivistico a una serie di formazioni sociali individualistiche*.

Se fossimo un minimo onesti con noi stessi, troveremmo alquanto difficile sostenere che gli uomini di oggi hanno una coscienza della loro umanità di molto superiore a quella che potevano avere gli uomini di mille, diecimila o un milione di anni fa. Non sono le circostanze esteriori, materiali o fenomeniche, che rendono più o meno grande tale consapevolezza, altrimenti si sarebbe costretti ad affermare che popolazioni prive di scienza e di tecnica evolute dovrebbero essere considerate dal punto di vista della consapevolezza umana, assolutamente primitive. Ma se anche solo guardassimo al modo in cui hanno vissuto il loro rapporto con la natura, dovremmo dire esattamente il contrario.

Come d'altra parte è assurdo sostenere che, solo per il fatto di non aver lasciato nulla di scritto, determinate popolazioni possono essere considerate umanamente sottosviluppate. Noi oggi siamo talmente condizionati dalla scienza e dalla tecnica che non siamo più capaci di stabilire dei parametri qualitativi con cui indicizzare e monitorare l'umanità dell'uomo, a prescindere dai mezzi tecnico-scientifici che impiega.

Per noi l'essere umano è anzitutto l'*homo technologicus*, oltre il quale esiste solo l'*homo animalis*, assolutamente primitivo, ferino, come - a partire dal mondo greco-romano - si presumeva fossero le popolazioni cosiddette "barbariche", disprezzate anche nel modo di parlare. Facciamo molta fatica ad accettare l'idea, per molti versi incredibilmente banale, di un *sano relativismo storico*.

In realtà sarebbe sufficiente rinunciare a tutto ciò che contraddice le *esigenze riproduttive della natura*, per capire che la nostra attuale civiltà è lontanissima dal potersi definire "umana". Infatti è soltanto la *natura* che può farci capire *l'essenzialità della vita*. E se c'è una cosa che non possiamo permetterci, anche se all'apparenza sembra non essere così, è proprio quella di essere contro-natura, cioè di usare scienza e tecnica *etsi daretur non esse naturam*.

Qui non è più questione di destra o sinistra, di capitalismo o socialismo; la stessa tutela ambientale rischia di diventare un mero surrogato, se non si pone il problema di come uscire da un concetto di "civiltà" in base del quale noi oggi intendiamo cose del tutto innaturali e quindi inumane.

Quando gli storici prendono in esame i seguenti venti punti, non hanno dubbi da quale parte stare, o comunque un docente sa già a quale risposta porteranno gli interrogativi che dovrà porre allo studente, nel mentre insieme useranno il libro di testo. Ma dare per scontata una risposta a questi temi significa fare un torto alla ricerca storica.

1. La scrittura di pochi singoli ha sostituito la trasmissione orale di un popolo (interessi particolari hanno prevalso su interessi generali);

2. la vita urbana ha subordinato a sé quella rurale;
3. il valore di scambio ha prevalso su quello d'uso;
4. il mercato ha rimpiazzato l'autoconsumo;
5. la specializzazione del lavoro ha sostituito la capacità di saper fare ogni cosa utile a sopravvivere;
6. il lavoro intellettuale è decisamente prevalso su quello manuale;
7. con la scienza e la tecnica si vuole "dominare" la natura o la parte più debole, meno acculturata dell'umanità;
8. all'uguaglianza dei sessi è seguita la dominanza del maschio;
9. la proprietà privata domina su quella sociale;
10. la stanzialità ha sostituito il nomadismo;
11. l'esigenza del superfluo ha prevalso sui bisogni fondamentali;
12. l'idea di progresso prevalente è stata usata soltanto in relazione alla materialità della vita, al benessere economico ed è stata portata avanti da pochi contro molti;
13. s'è fatto coincidere, in maniera automatica, il livello di produttività di un paese col benessere sociale della popolazione; indici quantitativi hanno prevalso su quelli qualitativi; l'economico ha prevalso non solo sull'ecologico ma anche sul sociale;
14. l'io prevale sul collettivo;
15. la democrazia delegata ha sostituito quella diretta;
16. le amministrazioni statali hanno paralizzato l'autogestione o l'autogoverno delle popolazioni, e in generale lo Stato domina la società civile; si è voluto far credere che una maggiore statalizzazione significasse automaticamente una maggiore socializzazione;
17. le nazioni hanno sostituito le comunità di villaggio; abbiamo posto dei confini per stare separati;
18. ci si arroga il diritto di imporre alle nazioni più deboli i propri criteri di vita: non c'è confronto alla pari, rispetto della diversità, ma imposizione di un modello;
19. tutti i valori affermati (siano essi laici o religiosi) servono solo per assicurare questo stato di cose, cioè anche se i valori sembrano umani e conformi a natura, nella pratica producono il contrario;
20. le armi che servivano per cacciare ora possono distruggere l'intero pianeta.

LA QUESTIONE DELLE FONTI STORICHE

Erode

Quando sorride un bambino
sorrido anch'io
è l'unico caso
in cui la mia faccia di pietra
cede a una smorfia
ma l'effetto dura poco
devo difendere una civiltà
e se qualcuno osa
ordino senza pietà
- Sotto i tre anni uccideteli tutti!

Un qualunque lavoro didattico sulle fonti storiche è indispensabile, di qualunque natura esse siano. Tuttavia bisognerebbe partire dal presupposto che non esiste e non può esistere alcuna fonte storica la cui interpretazione sia incontrovertibile. Se tale fonte esiste non è storica, cioè non è un prodotto dell'azione umana. Anche quando, all'interno di una classe scolastica, succedono incidenti di percorso, dovuti a malintesi o a forme di insofferenza o di esasperazione, il docente ha il compito di sentire le "varie campane", cercando di separare il grano dal loglio, ma sempre nella consapevolezza, e deve anche farlo capire ai ragazzi, che nessuno di loro, da solo, può aver la pretesa di raccontare una verità assoluta dei fatti.

Questo modo di agire porta a conseguenze ben precise quando si studia la storia:

1. il ricorso alle fonti e quindi la loro espressa citazione, nella ricerca della verità dei fatti, è sì una necessità ma relativa;
2. le fonti scritte non sono di per sé più oggettive di quelle non scritte;
3. in genere la verità non coincide mai con l'evidenza;
4. l'interpretazione delle fonti può essere anche più importante delle fonti stesse ai fini della ricerca scientifica;
5. nessuna fonte è muta, nessuna parla chiaramente;
6. nessuna fonte è sicura, nessuna è irrilevante;
7. le fonti false o falsificate non sono meno importanti delle altre fonti;
8. l'interpretazione delle fonti è sempre parziale e viziata dal limite soggettivo dell'interprete, il quale a sua volta è condizionato dal periodo storico in cui egli è vissuto;
9. non esiste un criterio oggettivo per stabilire quale interpretazione delle fonti sia più attendibile o più vicina alla verità oggettiva dei fatti, la quale pur esiste, anche se non siamo in grado di stabilirne tutte le proprietà;
10. credere in questa o quella interpretazione delle fonti è cosa soggettiva, connessa a convincimenti personali, che maturano nella coscienza e nell'esperienza dei ricercatori indipendentemente dalle fonti stesse e persino dalle interpretazioni che se ne possono dare;
11. l'accettazione di una determinata interpretazione (di un punto di vista) il più delle volte nasce, anche inconsapevolmente, da un interesse già maturato nella coscienza del ricercatore, nel senso che quest'ultimo finisce col ritenere attendibili cose in cui già istintivamente credeva. In tal senso le interpretazioni non fanno che dare una certa consapevolezza teorica, concettuale, a un qualche sentire interiore, a una percezione che matura

sulla base di determinate esperienze; cioè il sentire comune avvalora una determinata interpretazione delle fonti in luogo di un'altra;

12. questo modo di procedere nell'analisi delle fonti storiche rientra nella dialettica (o dinamica naturale) del comportamento umano in campo gnoseologico;
13. le vere falsificazioni emergono quando si vogliono negare le alternative, i modi diversi di intendere la realtà;
14. si può vivere nella falsificazione senza avvertirla come tale, senza avvertirla in tutto il suo spessore o in tutta la sua evidenza. Il problema infatti non sta in questo, ma nel rifiuto di accettare forme diverse di esperienze delle cose, della realtà. È l'attaccamento ostinato, pervicace, a determinate idee, opinioni, a sua volta connesse a determinati interessi, che porta ad atteggiamenti innaturali, inumani... Se tutti sono nell'errore, nessuno lo è, soggettivamente. Tutti però lo diventano quando si vuole rifiutare una qualunque alternativa allo *status quo*.
15. La miglior fonte per l'uomo è la storia in generale, che va vissuta sino in fondo nel proprio presente.

Una conoscenza oggettiva dei fatti storici è sempre una conoscenza parziale. Quanto più pretendiamo d'essere oggettivi, tanto più diventiamo astratti. Non a caso la conoscenza più oggettiva è quella matematica, che è poverissima di contenuto umanistico. Se la matematica non avesse trovato un'applicazione nell'informatica, sarebbe rimasta una scienza per pochi eletti, anche se chi insegna materie letterarie se la ritrova, in un certo senso, nell'impostazione della grammatica, in parecchie cose della geografia e persino nel genere letterario del giallo (*sic!*).

Per come noi oggi conosciamo la storia, cioè per come ci viene trasmessa dai libri di testo, dobbiamo dire ch'essa è solo la storia dei potentati economici e politici, è storia scritta, scritta da intellettuali che, nelle civiltà antagonistiche, hanno sempre fatto generalmente gli interessi di una ristretta minoranza.

Nei confronti di queste versioni ufficiali dei fatti, che ci hanno voluto tramandare facendoci credere che fosse "la verità nient'altro che la verità", noi abbiamo il dovere di esercitare la funzione del *dubbio*.

In particolare la storia basata sulla scrittura è la più ambigua di tutte, la meno affidabile. È di gran lunga migliore la "non-storia", quella tramandata oralmente, attraverso le mille generazioni, collaudata nel tempo, patrimonio storico della cultura contadina, che è stata completamente distrutta dalla scienza basata sull'esperimento da laboratorio.

Per millenni si è andati avanti senza sapere che il sole sta fermo, che la terra è tonda e che l'universo è in espansione... Siamo proprio sicuri che le nostre conoscenze astronomiche, per l'uso quotidiano che ne facciamo, siano di molto superiori a quelle egizie, maya, celtiche, druidiche...? Com'è possibile non guardare con sospetto il fatto che la borghesia, nel mentre diceva la "verità" di queste scoperte, ne approfittava anche per imporre il proprio stile di vita, il proprio modo di produrre? Ci sentiamo davvero più sicuri oggi, con tutta la nostra scienza? Quando la Germania scatenò le due guerre mondiali era forse un paese di trogloditi? E lo erano forse le altre nazioni europee che non seppero e addirittura non vollero impedirlo?

Questo per dire che un manuale scolastico di storia non può limitarsi ad essere un semplice "bignami" di testi di livello universitario, cui si aggiungono esercizi di verifica, apparati iconografici, mappature, glossari, linee del tempo ecc. per

agevolare il più possibile l'apprendimento dei contenuti storiografici. Un manuale di storia dovrebbe soprattutto essere impostato sul piano della *metodologia*, favorendo al massimo la *ricerca* (in greco *zetesis*), che non vuol dire anzitutto ridurre la quantità delle nozioni, ma farle emergere da un bisogno reale di conoscenza, in cui ci si sente coinvolti attivamente.

Faccio ora un esempio tratto dal testo di Alba Rosa Leone, *Dal villaggio alla rete*: cap. di Napoleone. Al par. 3 spiega che ad un certo punto, dopo l'istituzione delle cosiddette "repubbliche sorelle" volute dall'imperatore, "nel sud in particolare migliaia di contadini e intere bande di briganti formarono, sotto la guida del card. Ruffo, l'esercito della Santa Fede che marciò contro la repubblica partenopea... riportando i Borboni sul trono".

Poi, dopo aver riempito il paragrafo di nomi, lo conclude dicendo: "Analoghi movimenti sanfedisti insanguinarono il Lazio, la Toscana e il Piemonte, dimostrando l'incapacità dei nuovi governi di coinvolgere nei programmi di rinnovamento le masse rurali, povere e analfabete". Punto!

Cosa capisce un alunno di scuola media? Come si poteva evitare il nozionismo? Semplicemente partendo dalla vita dei ragazzi, ponendo alcune domande su taluni comportamenti. In questo caso chiedendo loro: come ci si deve comportare quando, rispetto a tutti gli altri, si sa o si pensa di aver ragione? Se dopo aver detto le proprie ragioni, gli altri continuano ancora a non crederci, come ci si deve regolare? Quando si pensa di aver ragione è giusto usare la forza per dimostrarlo? Ci sono altri strumenti a disposizione?

Domande di questo genere se ne possono fare a centinaia. Sempre più precise, circostanziate, contestualizzate nello spazio e nel tempo, sempre più riferibili a situazioni in cui sono coinvolti gli adulti, i genitori, gli insegnanti, i protagonisti della storia.

A questo punto viene quasi da dire che sarebbe sufficiente avere un libro di storia composto unicamente di fonti, con domande interpretative da parte del curatore e al massimo uno *specimen* apposito per il docente, contenente le risposte effettivamente date a quelle domande, nonché quelle che si sarebbero potute dare se le cose fossero andate diversamente (storiografia del "se"). In questa maniera si lascerebbe campo aperto alla ricerca personale e di gruppo, nonché alla discussione in classe.

Un altro modo di fare ricerca storica (che in molte scuole ha preso piede) è quello di adottare un monumento locale, lavorandoci sopra a 360 gradi: cosa rappresenta per la cittadinanza locale? perché lo si è voluto? come preservarlo tecnicamente? come tramandarne la memoria? ecc. Esistono anche varie attività didattiche organizzate da associazioni culturali, relative p.es. a come si faceva il pane una volta o un codice miniato, ecc. Molto interessanti sono anche le rappresentazioni teatrali, cinematografiche, televisive e persino di animazione su taluni eventi storici. È difficile incontrare uno studente che non associ il cartoon di Lady Oscar alla rivoluzione francese.

L'importante insomma è rivedere criticamente i presupposti di fondo su cui si basano quasi tutti i manuali scolastici di storia, e cioè:

1. che l'Europa occidentale ha espresso la civiltà più significativa della storia;
2. che questa civiltà è diventata significativa a partire soprattutto dalla rivoluzione borghese, scientifica e industriale;
3. che lo era già al tempo del mondo greco-romano, "rovinato" dalle invasioni cosiddette "barbariche";

4. che la religione migliore del mondo è quella cristiana, specie quella di confessione cattolico-romana, benché sia stata quella luterana e soprattutto calvinista a fare da supporto esplicito alle idee della borghesia.

È impressionante vedere con quanta sicurezza molti insegnanti, autori di manuali scolastici, ritengono che la storia sia una "scienza". Basterebbe solo un esempio clamoroso per smentirli, ma se potrebbero fare molti: perché non parlano mai di quei sette secoli di "crociate baltiche" organizzate dall'Europa cristiana d'occidente?

Dunque di che scientificità stiamo parlando? Forse sarebbe meglio dire che in definitiva non esiste la *storia*, esiste solo la sua *interpretazione*, che è quella voluta dai poteri dominanti, dai quali però dobbiamo continuamente difenderci, ipotizzando una diversa interpretazione dei fatti. Qui il conflitto è tra un'esegesi e l'altra, tra un'ermeneutica e l'altra... Non esiste un solo concetto che non possa essere oggetto di interpretazioni opposte. Questo è l'unico dogma che bisognerebbe essere disposti ad ammettere.

I TEMPI DELLA STORIA TRA MEMORIA E DESIDERIO

Un frate

Vorrei essere un frate
con una barba bianca
scontar la vita a rate
seduto sulla panca

Vorrei la vita dietro
e niente davanti
esser meno tetro
e scherzare coi santi

Il modo che hanno gli storici di considerare il passato come qualcosa di tanto più "remoto" quanto più è "lontano" e quindi come qualcosa di concluso in sé, in maniera oggettiva e irripetibile, è un modo di presentare e interpretare le cose che riflette il nostro tempo, proiettato verso il futuro (anche se oggi, in verità, le insicurezze riducono di molto gli entusiasmi), ma non si può dire sia un modo naturale di concepire l'esistenza e il fluire del tempo. Basterebbe leggersi i testi di Rigoberta Menchù per convincersene.

Negli stessi vangeli le genealogie vennero scritte proprio per far capire, anche a costo d'inventarsi ascendenze mai esistite, che sarebbe stato molto onorevole per un messia avere come avi Davide e Salomone, pur essendo essi vissuti mille anni prima. Non sono stati forse gli ebrei che un giorno risposero al Cristo: "Non siamo schiavi di nessuno, abbiamo Abramo per padre"(Gv 8,33)? Per dimostrare la purezza delle loro origini chiamavano in causa un personaggio esistito 1800 anni prima, le cui vicende erano più che altro avvolte nel mito. Ma se andiamo tra gli indiani nordamericani o tra i cinesi confuciani, giusto per fare altri esempi, la preoccupazione di tutelare un'origine ancestrale era ed è la medesima, al punto che si avvertivano più vicini i defunti più lontani, proprio perché venivano considerati più autentici, più genuini, più prossimi alla verità delle cose.

Non solo, ma resta anche del tutto astratta, nozionistica, per non dire ideologicamente viziata, l'impostazione dei manuali di storia che, volendoci far capire che il nostro presente è la *summa summarum* del concetto di "civiltà", illustrano una linea del tempo in cui il passato viene visto in uno specchio deformante.

In questo gli storici sono perfettamente in linea con quanto si è iniziato a fare a partire dall'Umanesimo e dal Rinascimento (in Italia dal Mille, salvo il ripensamento in extremis, ma tardivo, della Controriforma): quello di imporsi con forza negando valore alle tradizioni, alla memoria storica. Si è puntato tutto sul dubbio cartesiano, sulla ragione illuministica, sull'istanza di rinnovamento borghese, sulla fine degli usi e costumi del mondo contadino (in nome di una critica, peraltro giustificata, dell'autoritarismo ecclesiastico e dello strapotere nobiliare), sull'affermazione dell'idea di progresso indefinito, di sviluppo tecnologico ed economico inarrestabile... Il passato è diventato morto semplicemente perché è stato ucciso, buttando dalla finestra l'acqua sporca col bambino dentro.

Così oggi non abbiamo più memoria di quel che eravamo, camminiamo nelle nostre città superaffollate come epigoni dello smemorato di Collegno. Il passato per la prima volta, con la civiltà borghese, è diventato "remoto" e ha smesso di scorrere nelle vene del presente. Non ce lo portiamo più con noi, nel nostro bagaglio di esperienze e conoscenze acquisite, se non, al massimo, come nostalgia di un mondo irrimediabilmente perduto.

Abbiamo finito con lo stravolgere anche le caratteristiche del nostro desiderio, che sono diventate molto più individualistiche, settarie. Noi viviamo per realizzare un

semplice desiderio di soddisfazione personale. Non c'è più coincidenza tra desiderio personale e desiderio collettivo, proprio perché non c'è più da salvaguardare una memoria comune.

Nel nostro cervello la memoria è scomparsa, forse si conserva in qualche angolo recondito dell'inconscio: quella che abbiamo è a breve termine, e il desiderio che le è correlato l'abbiamo ridotto alla mera necessità di sopravvivere in una società ove dominano i rapporti di forza, lo scontro tra egoismi particolari.

Ecco perché per noi è diventato impossibile tentare di comprendere qualcosa del passato dall'alto del nostro presente. Per poter essere minimamente capito, il passato andrebbe studiato come se fosse un presente, cioè andrebbe in un certo senso rivissuto, e non tanto nelle forme esteriori della vita prosaica, quanto proprio nella sostanza delle contraddizioni di fondo, che sono poi quelle che hanno portato gli uomini a compiere determinate scelte.

Occorre capire la centralità dei problemi, il modo come l'uomo si è posto di fronte ad essi, le scelte operate per risolverli e i nuovi problemi che queste scelte hanno generato, nella consapevolezza che l'evoluzione dell'uomo non procede in linea retta, ma a sbalzi, a zigzag, facendo spesso un passo avanti e due indietro.

Indicativamente si potrebbe dire che la storia è lo svolgimento di formazioni sociali differenti, in relazione a scelte che si sono dovute compiere tra due grandi esigenze più o meno contrapposte: quelle che trovano le loro ragioni nell'*individualismo* e nel *collettivismo*.

Queste due esigenze s'intrecciano continuamente in ogni formazione sociale, nel senso che non esiste una formazione sociale del tutto individualistica o del tutto collettivistica. Se ciò si verifica, allora la crisi della società è giunta ad una fase molto acuta e la sua trasformazione drammatica diventa inevitabile.

La storia, dopo quella lunga esperienza di equilibrio tra singolo e collettivo, è diventata l'altalenarsi continuo di una propensione concessa a questa o quella forma di esperienza sociale. Là dove prevale l'individuo, il collettivo è sacrificato e, in genere, viene visto come un impedimento allo sviluppo della personalità, alla creatività del singolo. Viceversa, là dove prevale il collettivo, spesso il singolo non è che un numero, un'astrazione, come nei regimi amministrati di tipo statalista.

Questo per dire che l'accettazione degli eventi storici secondo un criterio di ineluttabilità, come spesso si constata nei manuali scolastici, non fa progredire di un passo la comprensione dei meccanismi dinamici della libertà umana. Si usa la categoria della necessità come se la libertà fosse un peso gravoso da sopportare e non la fondamentale risorsa che distingue la consapevolezza dall'istinto.

Avere "senso storico" significa sostanzialmente saper esaminare le diverse opzioni culturali presenti nel momento in cui sono state prese determinate decisioni. Se la tendenza è quella di giustificare il proprio presente (e non quella di relativizzarlo o di contestualizzarlo), si finirà necessariamente col valorizzare del passato solo quelle scelte (strategiche) che hanno contribuito a generare questo stesso presente.

Conseguenza di tale visione deterministica è che, in definitiva, si considera di qualità inferiore (p.es. di matrice utopistica) tutto ciò che è risultato perdente, come fosse inesorabilmente destinato a uscire sconfitto dalla storia. La storia diventa così una sequenza sconclusionata di eventi i cui protagonisti si sono affermati solo perché erano più forti di altri; e non appare invece come una rappresentazione drammatica delle molteplici possibilità che gli uomini hanno di non essere quel che dovrebbero essere.

Ovviamente è impossibile per uno storico cercare le alternative nel passato quando

come cittadino egli non vuole o non riesce a cercarle neppure nel suo presente. Eppure, compito fondamentale della scuola è quello di essere un servizio per l'oggi, per aiutarci a comprenderlo e a migliorarlo. Il passato andrebbe studiato solo nella misura in cui le esigenze lo richiedono. L'unica storia possibile (come disciplina) dovrebbe quindi essere quella che fa comprendere l'attualità e, a tal fine, sarebbe compito dell'insegnante andare a cercare nel passato conferme, smentite, varianti sul tema, da discutere in classe.

Un essere umano vive veramente il suo tempo quando considera il presente assolutamente prioritario rispetto al passato e al futuro. La memoria del passato e il desiderio del futuro non sono nulla senza l'esperienza del presente, che detta le regole interpretative del passato e che pone le condizioni dello sviluppo del futuro. Che questo avvenga in maniera giusta o sbagliata sarà la storia a deciderlo.

Gli uomini devono limitarsi ad assumere delle responsabilità soltanto in relazione al loro presente. E queste responsabilità, rivalutando il periodo preistorico, non possono andare che in queste direzioni:

1. ripristino della proprietà sociale dei mezzi produttivi, facendo bene distinzione tra i concetti di proprietà privata, sociale e personale (con l'esclusione della proprietà privata bisogna escludere anche quella statale, in quanto il concetto di "pubblico" deve coincidere soltanto con quello di "sociale");
2. fine del dominio dell'uomo sulla natura, quindi revisione totale dei principi scientifici e tecnologici della cultura occidentale (occorre partire dal presupposto che l'uomo ha più bisogno della natura di quanto la natura abbia bisogno dell'uomo, quindi qualunque sviluppo tecnico-scientifico dev'essere compatibile con le esigenze riproduttive della natura);
3. fine del dominio del più forte sul più debole (diritto funzionale al bisogno e non tanto astratta uguaglianza di fronte alla legge);
4. ricomposizione del diviso: città e campagna, lavoro intellettuale e lavoro manuale, teoria e prassi (*et-et* non *aut-aut*);
5. affermazione della democrazia diretta, localmente circoscritta, quindi fine della democrazia delegata e superamento di concetti come Stato, nazione, parlamento, leggi, istituzioni...;
6. superamento della divisione dei poteri (esecutivo, legislativo, giudiziario), in quanto è il popolo che decide, esegue e giudica;
7. il popolo deve difendere se stesso, quindi no alla delega del potere militare.

LE LEGGI DELLA STORIA

Armagedon

La terra si riprenderà il suo
tutto si riprenderà
senza alcuna pietà
senza riguardo per il tuo

Le leggi che gli uomini hanno creduto di poter individuare nei processi storici sono così tante che solo per esse ci vorrebbe una trattazione a parte. Basti pensare a quanti dibattiti suscitò quella marxista relativa all'adeguamento dei rapporti produttivi alle forze produttive, o a quella hegeliana relativa all'ironia della storia, che poi riprendeva, in chiave laica, quella cristiana sul ruolo storico della provvidenza divina. Qui si può soltanto accennarne qualcuna, nella consapevolezza dell'assoluta provvisorietà dell'argomentazione.

1. Sociale, culturale e politico

Una qualunque storia degli avvenimenti di una determinata popolazione deve suddividersi in tre campi d'indagine: *sociale*, *culturale* e *politico*.

Il campo *sociale* include tutto quanto riguarda la vita collettiva che non riflette su se stessa o non avverte il bisogno di farlo, in quanto agisce spontaneamente, in maniera naturale, seguendo le tradizioni e i valori consueti, dominanti. In questo campo va inclusa l'economia, l'ecologia ecc.

Il campo *culturale* invece è la riflessione che si fa sul sociale (specie quando questo tende a modificarsi, a evolversi): una riflessione che per molti secoli è stata di tipo religioso. È il luogo del ripensamento degli stili di vita, del significato dei valori, del confronto delle idee, ecc.

Il campo *politico* è quello delle decisioni collettive. Generalmente la politica è il luogo delle discussioni che devono approdare a una decisione comune, vincolante per tutti, che generalmente viene presa dopo che sui mutamenti sociali gli intellettuali hanno riflettuto criticamente. Nelle civiltà antagonistiche la politica necessariamente riflette la natura dei conflitti di ceto o di classe, per i quali si cerca una qualche mediazione.

Questi tre campi non possono mai essere tenuti disgiunti dallo storico, poiché l'uno presuppone l'altro ed essi si influenzano reciprocamente.

Quando ci si basa *solo sul sociale* si finisce col vivere la vita in maniera istintiva, ripetitiva, vicina al mondo degli animali. Qui la storia è cieca.

Quando si fa *troppa cultura* si rischia di cadere nell'astrazione, di confondere i desideri con la realtà, di vendere fumo. Qui la storia diventa illusoria.

Quando si vive *solo di politica* si ragiona in termini esclusivamente di potere, di schieramento, di rapporti di forza e si finisce col realizzare forme inumane d'esistenza. Qui la storia diventa violenta.

2. Dolore e sofferenza nella storia

In una considerazione storica non ha alcun senso affermare che il dolore e la sofferenza siano una cosa "inevitabile" per determinate categorie sociali o addirittura per intere popolazioni. Uno storico non può credere che un qualche destino assegni, per un periodo di tempo che non si può sapere in anticipo, il compito di "soffrire" ad alcune popolazioni o classi sociali, per il "bene" del genere umano, globalmente considerato. Questo significa fare del cinismo.

Dolore e sofferenza sono un "obbligo" fintantoché vengono subiti passivamente, cioè fino a quando non ci si sa riscattare da un'oppressione che avvilita. Nella storia bisogna saper cercare il filo che unisce le varie forme dell'autoemancipazione umana dalla sofferenza ingiusta.

La storia delle civiltà umane non è altro, in realtà, che la storia delle diverse forme di "inciviltà" e della lotta contro queste forme. È una storia in cui l'incapacità di superare la forma dell'antagonismo individualistico ha fatto sì che questo si manifestasse in forme sempre più perfette ed esasperate. Una "parziale" resistenza all'individualismo permette solo che quest'ultimo si rafforzi ulteriormente, assumendo nuove forme.

Si potrebbe anzi dire che le contraddizioni dei sistemi basati sull'antagonismo sociale tendono progressivamente ad acuirsi, al punto che se non s'interviene in tempo, affrontandole secondo i criteri della democrazia, inevitabilmente la risposta individualistica a quelle contraddizioni proporrà soluzioni ancora più negative: le istituzioni economiche diverranno sempre più fraudolente e quelle politiche sempre più autoritarie. La corruzione si farà "sistema".

Ciò di cui si è sicuri è che all'individualismo gli uomini non riescono a rassegnarsi, in quanto la loro natura è votata alla socializzazione. Ma non si può essere sicuri che in questa lotta trionferà il collettivismo libero, poiché l'esito della vittoria dipende dalla volontà degli uomini, dal livello di consapevolezza che hanno, dalla libertà di cui vogliono disporre.

Di certo l'esito finale della lotta potrà essere davvero vincente soltanto se costituirà un ritorno alla condizione umana pre-individualistica, un ritorno caratterizzato dalla consapevolezza dei limiti strutturali dell'antagonismo sociale.

3. L'umanità dell'uomo

È difficile pensare che nel passato sia esistito qualcosa la cui dimenticanza oggi ci impedisce di diventare veramente umani. L'umanità dell'uomo è intrinseca all'uomo stesso: la perdita della memoria che ne possiamo avere non implica automaticamente quella del suo desiderio. Il desiderio possiede una memoria inconscia, che la memoria non conosce.

L'unica difficoltà sta nel recupero di questa memoria: quanto meno forte è stata la dimenticanza, tanto meno forte dovrebbe essere il desiderio di recuperare la memoria. E viceversa: quanto più forte la dimenticanza, tanto più forte deve essere il desiderio.

Tuttavia, questi processi non sono mai automatici, poiché insieme alla memoria e al desiderio vi è anche l'interesse di chi vuol conservare la dimenticanza e alimentare falsi desideri. L'opposizione alla memoria e al desiderio fa parte del gioco della libertà, per quanto la vera libertà non stia nella possibilità di scelta - come generalmente si crede - ma nell'esperienza del valore umano. La libertà di scelta non è in realtà che *libero arbitrio*, cioè la premessa non la sostanza della libertà.

In occidente la libertà è così poco vissuta - come esperienza del valore (il bene) - che si è stati costretti a farla coincidere, *stricto sensu*, con la facoltà del libero arbitrio. L'uomo occidentale si sente libero soltanto quando *sceglie*, cioè solo nel momento in cui crede di poter fare una scelta tra un'opzione e l'altra (cosa p.es. che si verifica quando si va a votare), ma poi l'esperienza di libertà che si è indotti a vivere, spesso di "umano", di "civile", di "democratico" ha assai ben poco.

4. Cinque tappe storiche

Tutte le popolazioni esistite nella storia, che per secoli hanno vissuto determinate condizioni socio-culturali, vanno considerate come appartenenti al genere umano.

Ovviamente non nel senso che una popolazione rappresenta i "piedi" del genere umano e un'altra il "cervello" o il "cuore". Questo sarebbe fare del razzismo. Piuttosto nel senso che ogni popolazione rappresenta un momento particolare del genere umano, ed anche, di conseguenza, un aspetto particolare in cui esso è stato e viene ancora oggi rappresentato. Il "momento" si riferisce al tempo storico, l'"aspetto" si riferisce alla modalità con cui una popolazione ha vissuto nel proprio "spazio" quel particolare momento.

Bisogna infatti che lo storico sappia cogliere, nell'evoluzione storica del genere umano, le varie tappe del suo sviluppo (i diversi momenti storici), chiaramente distinguibili le une dalle altre. Le famose cinque tappe storiche, proposte dal socialismo scientifico, che oggi si accettano solo fino a un certo punto: comunismo primitivo, schiavismo, feudalesimo, capitalismo, socialismo, non sono state vissute contemporaneamente da tutte le popolazioni umane: alcune addirittura sono passate da una all'altra tappa, saltando quella di mezzo.

Esiste nella storia una discontinuità (dovuta alla facoltà della libertà umana) da cui non si può prescindere. Se una popolazione è limitata nel suo sviluppo democratico, ciò non può esserle imputato più di quanto non possa esserlo a tutte le altre popolazioni, che non hanno saputo realizzare lo sviluppo uniforme, continuo, del genere umano verso la democrazia. I torti non stanno mai da una sola parte.

Occorre anche che lo storico sappia distinguere i vari aspetti socio-culturali che hanno caratterizzato l'organizzazione delle diverse popolazioni. Sulla base di questi aspetti è possibile verificare se la tappa evolutiva è stata vissuta in modo adeguato, conforme alle leggi dell'evoluzione storica del genere umano. Se cioè la popolazione ha saputo lottare efficacemente contro le contraddizioni della sua epoca, acquisendo una consapevolezza matura dei rapporti umani e democratici, conformi alle esigenze della natura.

A proposito delle cinque tappe storiche di cui più sopra si parlava, bisogna dire che nel nostro paese, specie in ambito scolastico, chiunque faccia storiografia si vergogna di attribuire la propria metodologia ai classici del marxismo, che pur hanno inventato la storia socio-economica e che sarebbero impensabili senza riferimenti espliciti a tutta la cultura borghese europea.

È raro infatti vedere un quadro comparativo in cui vengono messe a confronto le cinque formazioni sociali individuate dal socialismo scientifico: si teme che questa sinossi, pur agevolando un approccio olistico alla storia mondiale, si caratterizzi in maniera ideologica, spostando marcatamente il baricentro della storiografia verso "sinistra", o comunque contaminando con opzioni di tipo politico un discorso che invece deve restare rigorosamente culturale.

Sicché si preferisce utilizzare solo astrattamente alcuni elementi interpretativi dei fenomeni storici, evitando di metterli in relazione alla necessità di considerare categorie come "occidente", "capitalismo", "democrazia borghese", "Stato nazionale" ecc., destinate ad essere superate dalla storia.

In tal modo però, invece di integrare la concezione materialistica della storia con l'apporto di nuovi elementi *umanistici*, arricchendola nella sua valenza interpretativa, cioè invece di mettere in risalto non solo il momento economico della "necessità storica" ma anche quello culturale della "libertà umana", si finisce con l'abbandonare quella concezione a se stessa, limitandosi a offrire un approccio metodologico troppo asettico e privo di prospettive.

P.es. quello che del marxismo andava sicuramente superato non era tanto l'analisi di come le cose sono oggettivamente andate dal feudalesimo al capitalismo, quanto piuttosto la mancanza di un'ipotesi argomentativa, quella di prevedere come le cose sarebbero potute andare senza considerare il capitalismo l'unica alternativa possibile al feudalesimo.

Spiace veder gli storici aver paura di essere troppo "storici", anche perché, quando preferiscono riservarsi un certo margine di superficialità, se non di ambiguità, al fine di soddisfare i pregiudizi della cultura dominante e sentirsi così più liberi (illusoriamente) di procedere nelle loro ricerche, spesso rischiano, proprio a causa di questa pigrizia intellettuale, di trasformare le loro ricerche in semplici varianti di tesi ampiamente consolidate.

5. Istituzioni e masse

Una delle leggi fondamentali della storia è la seguente: quanto più le istituzioni pretendono di condizionare con la forza poliziesca o militare le masse, tanto meno vi riescono. Cioè i momenti più favorevoli alla coazione sono quelli in cui si usa il condizionamento con strumenti non esplicitamente basati sulla forza "fisica".

Perché la repubblica romana durò più dell'impero? Perché la chiesa romana ebbe più consensi popolari nell'alto Medioevo che non nel basso? Il motivo è molto semplice: il principio della "forza" era stemperato da istanze democraticistiche (il senato a Roma, le comunità di villaggio nel Medioevo).

In altre parole, il potere che vuole diventare dispotico, in un primo momento, usa la finzione della partecipazione popolare (o comunque deve in qualche modo tener conto di questa realtà). Successivamente, quanto più aumenta l'autoritarismo (potere politico + privilegi economici), tanto meno le istituzioni si sentono indotte a ricorrere alla mistificazione del consenso popolare. Proprio questa convinzione le induce a credere di poter usare la violenza in maniera esplicita e diretta. Ma le masse non amano essere angariate senza neppure avere l'illusione di non esserlo sino in fondo. Di qui la resistenza popolare.

All'arbitrio e alla corruzione presente a livello istituzionale le masse rispondono generalmente in tre modi: con la *rivoluzione politica*, che impone, soprattutto nella fase iniziale, una svolta positiva nei valori e negli stili di vita (rivoluzione francese, russa ecc.); con la *criminalità organizzata*, che sfrutta il malcontento per la corruzione istituzionale per affermarne una di tipo territoriale, gestita da poche persone senza scrupoli (mafie di ogni genere); con una *reazione di protesta* alla corruzione delle autorità, apparentemente in nome di una maggiore democraticità dei rapporti umani, di fatto invece per allargare questa forma di corruzione a livello di tutta la società (l'esempio classico è quello della riforma protestante, dove alla corruzione politica del papato si rispose con quella economica dell'affarismo borghese).

Naturalmente tra i due modi di fare politica, quello delle istituzioni e quello delle masse, lo storico deve privilegiare quello di coloro che hanno cercato di promuovere rapporti sociali democratici e non può accordare troppo spazio, come invece purtroppo fa, alla storia dei poteri dominanti.

6. Le occasioni perdute

Quando, di fronte ai soprusi istituzionali, le masse tentano una forma di opposizione che non sanno gestire sino in fondo, si parla di "occasioni perdute".

Spesso, in questa debolezza organizzativa e decisionale, le maggiori responsabilità ricadono non tanto sulle masse, che si muovono il più delle volte in modo spontaneo, bensì sui loro dirigenti, che rappresentano invece l'avanguardia più consapevole.

Ebbene, qui la storia parla chiaro: quando le occasioni si ripresentano, vengono sempre meno sfruttate, proprio perché, nel frattempo, il potere istituzionale ha saputo prendere le contromisure. Ogni occasione perduta comporta che all'occasione successiva l'opposizione popolare dovrà pagare un prezzo molto più alto per riuscire ad avere la meglio.

RIPENSAMENTI SEMANTICI

Il mondo

Con guanti di morbida pelle nera
aderenti al punto giusto
e giusti per un uomo elegante come me
ho strangolato il mondo
e mi sono anche un po' commosso
- Niente di personale
ho dovuto dirgli
mentre lo guardavo

Inutile dire che un qualunque lavoro di ricerca storica implica un preliminare lavoro di *ricomprensione semantica* delle parole che usiamo. Bisogna chiarirsi sul significato di ciò che diciamo, anche se spesso ciò avviene soltanto alla fine di un determinato percorso didattico-culturale. Anche qui possiamo proporre sette piccoli esempi.

1. **Rivoluzione culturale.** Si dice che la nascita delle civiltà abbia comportato una "rivoluzione culturale". Tuttavia, se intendiamo il concetto di "cultura" nella sua accezione più generica, quale espressione di un'esperienza di popolo, si dovrebbe parlare, per quanto riguarda le civiltà basate sulle differenze di classe, di "involuzione culturale".
Oggi sarebbe più opportuno affermare che le popolazioni più "civili" sono in realtà quelle che hanno conservato un rapporto equilibrato con la natura; quelle che hanno conservato un rapporto democratico ed egualitario al loro interno e con le popolazioni limitrofe; quelle, in sostanza, che hanno rifiutato di compiere una rottura storica con se stesse non per insufficienza di mezzi o di ingegno, ma proprio per una volontà democratica di restare fedeli al proprio passato.
2. **Progresso storico.** Si dice che lo sviluppo delle civiltà sia stato una forma di "progresso storico". In realtà il nostro concetto di "progresso" risulta fortemente influenzato da un determinato stile di vista che si basa prevalentemente su indici quantitativi di produzione e di consumo di beni materiali. Si pensa che gli indici di qualità della vita debbano discendere, come conseguenza automatica, da quelli quantitativi, dei quali il più importante è il prodotto interno lordo.
È sbagliato considerare "primitive" quelle popolazioni che non hanno conosciuto alti livelli di tecnologia, forti divisioni del lavoro e via dicendo. Peraltro è ampiamente documentato che in occasioni di cataclismi naturali o di disintegrazioni politico-economiche (ad Harappa in India, nel 1700 a.C., scomparvero persino le forme della scrittura), sono non i sistemi organizzati delle civiltà antagonistiche a riprendersi più in fretta, ma proprio le comunità piccole, relativamente autosufficienti.
3. **Interpretazione storica.** Noi interpretiamo il passato sulla base del presente e si dice che questa operazione sia inevitabile. Tuttavia, un'interpretazione adeguata della qualità di vita delle civiltà pre-schiavistiche è per noi oggi praticamente impossibile, in quanto i modelli di confronto sono stati quasi ovunque distrutti dalla nostra civiltà planetaria. È in tal senso sintomatico che una civiltà "superiore" come la nostra non riesca a tollerare alcun altro modello di civiltà che pretenda una propria autonomia di sviluppo.
4. **Civiltà e Barbarie.** Per gli storici occidentali se una civiltà viene distrutta da una seconda civiltà che non riesce a conservare e sviluppare ulteriormente le migliori conquiste della precedente, la seconda viene considerata inevitabilmente come "barbara" (p.es. tutta la transizione dall'impero

romano ai regni barbarici viene interpretata in questo senso). Cioè il criterio per definire "civile" una "civiltà" non è tanto il tasso di *umanità* ch'essa è riuscita a esprimere, quanto il livello tecnologico, scientifico, di organizzazione statale, di sviluppo commerciale, di divisione del lavoro ecc. che è riuscita a realizzare.

5. **Civiltà e schiavismo.** Lo sfruttamento del lavoro altrui, la situazione schiavile o servile della maggioranza della popolazione di una civiltà antagonista non possono essere considerati come elementi sociali marginali, secondari, paralleli a tutto il resto, come se fossero soltanto un limite di quei tempi, oggi impensabile. Cioè non è possibile soprassedere a queste forme di mancanza di libertà in nome di un'idea di progresso tecnologico o di resa produttiva o di altri indici quantitativi (p.es. l'estensione di un territorio o dei traffici commerciali), che di per sé non aiutano minimamente a capire il livello di qualità della vita in generale di una determinata regione o località.
È illusorio pensare che le grandezze monumentali di una civiltà siano un indice sicuro del benessere sociale delle popolazioni che le hanno edificate. Ancora oggi ci meravigliamo che in virtù di utensili molto primitivi, almeno rispetto ai nostri, le antiche civiltà abbiano potuto costruire dei monumenti che non stentiamo a paragonare ai nostri grattacieli. E non ci rendiamo conto che al centro del lavoro non vi erano solo gli ingegneri e gli architetti, ma anche gli artigiani, gli operai, gli stessi agricoltori, che sicuramente vivevano in condizioni di grande precarietà.
6. **La necessità storica.** Il marxismo, ragionando con la categoria hegeliana della "necessità storica" si è trovato ad essere molto limitato nell'interpretazione della transizione dal comunismo primitivo alle civiltà antagoniste. Infatti, se il passaggio era "necessario", a prescindere dai prezzi che si sono storicamente pagati, il discorso è già chiuso, e quando si dice che il futuro socialismo democratico sarà un ritorno al comunismo primitivo in altre forme - quelle della rivoluzione industriale - si dice una cosa su cui sarebbe bene avere molti dubbi. Come d'altronde bisognerebbe avere molti dubbi sulla inevitabilità del passaggio dal capitalismo al socialismo.
In nome della categoria della "necessità storica" noi rischiamo: 1. di non avere alcun passaggio, in quanto le distruzioni causate dal capitalismo non ce ne daranno il tempo; 2. di non avere il passaggio desiderato, poiché il socialismo rischierà di ereditare anche gli aspetti negativi del capitalismo, proprio come fino a ieri è stato fatto nelle esperienze del cosiddetto "socialismo reale" e come oggi si sta facendo in Cina.
7. **L'idea di surplus.** In virtù della categoria della "necessità storica" il marxismo s'era preoccupato di cercare delle alternative, più che sulle forme di realizzazione dell'eccedenza produttiva (la cosiddetta sovrapproduzione che permette lo sviluppo di una civiltà), sulle forme di *redistribuzione sociale* di questa eccedenza, al fine di evitare che la sovrapproduzione si ritorcesse contro gli interessi della collettività. A questa corrente di pensiero, che era anche una storiografia, interessava non tanto negare la necessità di proseguire lo sviluppo industriale e tecnologico, quanto di assicurare la giustizia sociale.
Questa impostazione del problema oggi non regge più, proprio perché va messa in discussione l'idea stessa di *surplus*. Indicativamente si può dire ch'esso non dovrebbe mai appartenere a una singola famiglia, o classe, o tribù o clan ma a tutta la collettività, e le quantità di questo surplus, nonché la sua distribuzione, secondo esigenze obiettive e conformi a quelle riproduttive della natura, andrebbero decise in maniera democratica dalla stessa collettività che ne fruisce. Questo implica un'importanza decrescente degli organi statali.

OPERATIVITA'

L'ultimo carbone

Perché quando sento un vociò di ragazzi
che giocano a pallone
mi giro alla finestra
scosto le tende
e guardo il mio passato?

Dov'è la storia scritta?
Dove sono i fiumi di parole
la saggezza secolare?

Perché bastano poche grida
a riannodare un filo
che pareva spezzato?

La storia è dentro di noi
nascosta in un angolo
remoto del solaio
tenuta incatenata
dal drago delle cose futili

Sono come Angelica
in attesa del mio cavaliere
Vieni a soffiare sull'ultimo carbone
prima che si spenga

1. Piste di ricerca storica

La conclusione non può essere che un ritorno alla premessa, in cui, pur senza dirlo esplicitamente, ci si poneva tutta una serie di domande, per le quali trovare risposte adeguate è fatica sprecata se ci si muove da soli.

Ha senso lo studio della storia nelle elementari e nelle medie? Può un alunno privo di esperienza avere una memoria storica? o rielaborare la propria esperienza attraverso la memoria storica degli adulti? Oppure dobbiamo limitarci a delineare per sommi capi delle situazioni storiche, come nel teatro, nella cinematografia, nei romanzi d'avventura, nei giochi informatici? Salgari ambientò i suoi romanzi famosissimi in terre esotiche che non vide mai. Non sarebbe meglio rinunciare del tutto all'insegnamento della storia e limitarsi a fare cose più attinenti all'età di questi alunni? cose più concrete e meno teoriche, o dove la teoria nasce da una riflessione su un'esperienza in atto, che rientra nel loro vissuto?

Facciamo alcuni esempi di simulazione presi dalla realtà quotidiana dei nostri studenti e concludiamo questa parte proponendo alcune riflessioni sulla questione del Novecento:

1. al mattino l'alunno fa colazione e al pomeriggio fa merenda: in almeno uno di questi due momenti è facilmente presente la cioccolata. Si potrebbe partire esaminando le etichette, guardando il tracciamento del prodotto, l'origine dell'alimento, il modo di produrlo e di commercializzarlo. Se l'alunno comprende il meccanismo che lega il contadino del Terzo Mondo al discount sotto casa propria e quindi alla propria abitazione, avrà già compreso, in nuce, la storia fondamentale del capitalismo, del colonialismo (vecchio e nuovo) e dell'imperialismo. Stesso discorso si potrebbe fare, usando al posto della cioccolata, il caffè, ma, senza tirare in ballo le varie forme di colonialismo esterno, tra metropoli occidentale e colonia terzomondiale, basterebbe prendere in esame il latte, mostrando le forme del colonialismo interno, quello da parte della città nei

confronti della campagna, quello da parte della filiera distributiva e commerciale nei confronti di quella agricolo-produttiva.

2. Un altro esempio potrebbe essere quello di scegliere un qualunque evento (p.es. un incidente stradale o un gesto di violenza accaduto a scuola) che più persone abbiano potuto osservare direttamente, e verificare, dall'ascolto delle loro testimonianze, la possibilità o addirittura la necessità di mettere a confronto differenti versioni dei fatti.
Il confronto delle fonti spesso risulta fondamentale in una ricerca storica, al fine di individuare meglio una verità oggettiva delle cose. La classe può essere paragonata allo storico che vaglia, osserva, ascolta, seleziona, riassume e, alla fine, decide una possibile interpretazione corretta dei fatti.
3. Una simulazione può essere un'operazione compiuta dal docente, sulla base di vari giochi conosciuti dagli alunni: p.es. quello del telefono senza fili, che aiuta a capire l'importanza della trasmissione orale, ch'era una forma di conoscenza molto importante quando esistevano i cantastorie, quando i nonni, nel mondo contadino, raccontavano fiabe e favole...
Un altro gioco importante è Cluedo, in cui si può trovare l'autore del reato in virtù di una selezione progressiva di indizi, tracce... fino ad arrivare alla prova inconfutabile. Lo storico non è forse un investigatore, col compito di trovare la verità delle cose?
Il docente potrebbe in tal senso creare una sorta di caccia al tesoro, offrendo una serie diversificata di tracce e indizi, da decodificare in team, in modo tale che il gioco di squadra porti come risultato finale al reperimento della verità, che è appunto il "tesoro" dello storico.
4. È interessante far notare all'alunno l'evoluzione temporale della tecnologia che usa: dalla penna d'oca alla tastiera digitale, dal tam tam al cellulare. Avere la percezione che gli oggetti d'uso comune hanno una loro propria storia, indipendentemente da chi e da come vengono usati, fa già parte del bagaglio delle conoscenze che lo storico deve avere.
Altri esempi importanti sono quelli relativi alla carta, che rimanda non solo ai rapporti tra storia e natura, ma anche a quelli tra civiltà basate sulla scrittura o sulla oralità, fino ai rapporti coloniali tra occidente, che usa la carta, e Terzo Mondo, che mette a disposizione le proprie foreste da tagliare.
5. Memoria storica, per un bambino di 5-11 anni, significa essenzialmente fare mente locale sui racconti dei genitori e dei nonni, per capire le differenze, in un quadro comparativo, tra il proprio presente e il passato dei propri parenti e consanguinei. Poi col tempo subentrano, aggiungendosi agli altri, i racconti dei propri coetanei.
È importante che i racconti dei nonni e dei genitori siano semplificati, schematizzati in pochi elementi fondamentali, riguardanti p.es. l'alimentazione, lo stile di vita, l'abbigliamento, lo svago, le forme dell'abitare, le tipologie dei lavori ecc., in modo tale che l'alunno si possa agevolmente fare dei "quadri d'insieme", sufficientemente globali, cosa che successivamente l'aiuterà a farsi dei "quadri di civiltà".
Anche la medicina ha una propria storia. I nonni possono dimostrare che anche le loro cure empiriche, naturali, erano efficaci.
6. È inoltre opportuno che quando un alunno comincia a porsi domande sul significato delle cose presenti nella propria città (epigrafi, monumenti, chiese, ponti, quadri, sculture, nomi dei viali ecc.), subito l'insegnante ne approfitti per organizzare una mini ricerca storica. L'adozione di uno o più monumenti dovrebbe essere un'iniziativa coinvolgente ogni singola classe, i cui lavori dovrebbero appartenere alla memoria didattica dell'istituto e che dovrebbero essere utilizzati per il turismo scolastico.

7. La classe ha una propria storia. Quindi occorrerebbe un luogo ove reperire, anche da adulti, la memoria storica della propria classe: di qui l'uso di giornali di classe, di foto e filmati che riprendono la classe nei momenti salienti dell'anno (p.es. in recite teatrali o in gare sportive).
La classe fa memoria della propria storia, ne conserva le tracce, le testimonianze, le esperienze collettive... Spesso il lavoro di molte classi può costituire un ottimo materiale per quello storico localista che voglia scrivere un libro sulla storia di un determinato istituto. Sono materiali molto più importanti di quelli, da non trascurare, della segreteria, che permettono fondamentali rilevazioni statistiche.
8. La classe come luogo della democrazia, cioè come luogo di discussione e di decisione. L'alunno deve essere messo in condizioni di sapere che in piccolo sta facendo cose per molti versi analoghe a quelle di un consiglio comunale o di un consiglio di amministrazione di un'impresa, di un condominio, di una banca... La storia vissuta nel presente si situa in un percorso di organizzazione del sapere, finalizzato alla risoluzione di problemi...
9. Di ogni cosa usata, affrontata, esaminata sarebbe bene che l'alunno avesse le coordinate minime di spazio e tempo, affinché si abitui all'idea di doverle sempre contestualizzare, cercando di comprendere le dinamiche di causa-effetto, di azione-reazione, di continuità-discontinuità, di possibilità-necessità non in astratto ma in base a un contesto sufficientemente definito, solo all'interno del quale quelle dinamiche acquistano un loro preciso significato.
Questo andrebbe fatto in ogni disciplina, in ogni area del sapere. Anche la matematica, la geometria hanno una loro propria storia, che l'alunno ha il diritto di conoscere. Non ha senso imporgli di fare degli esercizi o di risolvere dei problemi senza spiegargli da dove nasce questa esigenza.
10. Quando poi s'impostano le ricerche su un qualunque argomento d'indagine, va dettagliato il modo di farle a seconda dell'ambiente in cui ci si trova (biblioteca, archivio, museo, cd, internet...). È importante saper trovare i materiali utili in tempi relativamente brevi, anche per motivare e rimotivare l'obiettivo di fondo.
Come minimo quindi occorrono le conoscenze fondamentali del metodo Dewey, per le biblioteche a scaffali aperti, e degli operatori booleani per le ricerche in web.
11. I linguaggi non parlano tutti alla stessa maniera. Ogni fonte, ogni mezzo comunicativo parla in modo diverso. È molto interessante mettere l'alunno di fronte a modi diversi di presentare la stessa cosa: fiaba cartacea letta o ascoltata, fiaba filmica o recitata a teatro.
12. Può anche essere interessante mettere a confronto sul piano linguistico espressioni semantiche equivalenti e chiedersi la motivazione storica della loro diversità.

2. Abilità e conoscenze di tipo storico

Anche se l'urgenza oggi di definire delle "competenze" va facendosi largo tra le due sponde delle abilità e delle conoscenze, quest'ultime continuano a conservare una loro importanza fondamentale ai fini dell'apprendimento didattico della storia. Vediamone le principali.

1. Leggere una mappa tematica, individuando:
 - i confini degli Stati e degli Imperi, ivi inclusi, se del caso, i territori appartenenti come colonie;
 - le città principali di questi Stati e Imperi;
 - la confessione religiosa prevalente di questi Stati e Imperi;

- il momento storico in cui i confini sono irreversibilmente mutati.
 - Occorre anche saper ricostruire su una cartina muta, bianca, avente solo i confini ben tracciati tra gli Stati e gli Imperi, i percorsi compiuti dagli eserciti per la conquista di altri Stati o Imperi, o per la difesa dei propri territori.
2. Produrre una linea del tempo, che permetta di seguire l'evoluzione di un fenomeno, specie se di lunga durata, o di più fenomeni paralleli tra loro.
 3. Realizzare una tabella che permetta una visione sinottica, d'insieme, tra gli eventi di un certo periodo storico, che includa aspetti socio-economici, culturali e politici: scoperte geografiche, scoperte tecnico-scientifiche, conquiste militari, rivoluzioni politiche, riforme religiose, mutamenti sociali fondamentali...
 4. Leggere le immagini. Ovvero:
 - mettere a confronto immagini di culture diverse, di tempi diversi, aventi un medesimo oggetto raffigurato, e capire i motivi delle differenti rappresentazioni;
 - mettere le immagini in ordine sparso e ricostruire il percorso storico di un avvenimento, di un'epoca...
 - cogliere nelle immagini gli aspetti ideologici, propagandistici, caricaturali, relativi a concezioni culturali, politiche, religiose, socioeconomiche dei poteri dominanti.
 5. Saper costruire grafici sulla base di tabelle relative all'andamento:
 - della popolazione di un paese;
 - della ricchezza di questa popolazione;
 - dei flussi migratori di questa popolazione;
 - degli indici di vita e di morte.
 6. Saper costruire mappe cognitive in cui è evidente il nesso di causa-effetto.
 7. Sfruttare la possibilità di un nesso tra storia e cinematografia, affrontando prima l'argomento, presentando poi il film con una scheda introduttiva, infine somministrando un test successivo alla visione, con domande dettagliate sui vari aspetti del film, tecnico-formali e sostanziali.
 8. Elementi di educazione civica (etica, giuridica, economica). Partire non dalla Costituzione ma dal vissuto degli alunni. Rielaborare i loro conflitti interpersonali. Proporre percorsi d'integrazione, modalità condivise di convivenza pacifica e democratica. Dalle situazioni concrete astrarre alcuni principi fino ad arrivare alla regole generali della convivenza civile.
 9. Realizzare un glossario delle parole più significative incontrate nel corso dell'anno scolastico.
 10. Leggere una fonte scritta. Nessun testo può essere letto senza individuarne il contesto di provenienza, cioè lo spazio-tempo in cui è stato prodotto. Di un testo bisogna comprenderne l'autore, il destinatario, la tipologia (genere letterario) e la data, dopodiché ci si concentra sul significato delle parole e delle espressioni linguistiche. Di un testo bisogna anche cercare di capire (e questo è l'aspetto della criticità di cui uno storico è capace): se è autentico o falso, o manipolato (interpolato), se esiste un'unica versione o no, ecc. Occorre sempre salvaguardare l'autonomia del testo rispetto alle interpretazioni che è possibile darne. Esiste infatti:
 - un'autonomia del passato sul presente;
 - un'autonomia della storia sulla storiografia;
 - un'autonomia dell'autore sull'interprete;
 - un'autonomia della semantica delle parole, il cui senso non è sempre

univoco e può anzi avere un peso o un valore diverso al mutare del tempo.

3. Civilskul

Progetto per favorire lo sviluppo della democrazia nella scuola

1. Premessa generale

- Che definizione possiamo dare alla parola "civiltà"?
- Quali sono le caratteristiche salienti che ci permettono di individuare (nella storia passata ma anche nel presente) una "civiltà"?
- Quand'è che una persona o un atteggiamento della persona può essere considerato "civile"?
- Quali modalità possiamo utilizzare per far comprendere ai nostri allievi quando si può parlare di "civiltà" e quando no?

2. Occasioni da cui partire

- L'ingresso degli alunni stranieri nelle classi comporta una modifica del linguaggio e del comportamento.
- Fai un elenco delle *espressioni verbali* che un immigrato potrebbe considerare "incivili" e che quindi non dovrebbero più essere usate.
- Fai un elenco degli *atteggiamenti* che un immigrato potrebbe considerare "incivili" e che quindi non dovrebbero più essere usati.
- Le forme di indisciplina possono essere occasione per stabilire un **codice di autoregolamentazione del comportamento da parte della classe**?
- È fattibile che una classe si dia delle regole di comportamento civile per se stessa (con l'aiuto del docente)?
- E che queste regole vengano sottoposte all'approvazione dei genitori?
- E che la violazione di queste regole possa comportare delle sanzioni unanimemente condivise? (o condivise da un'ampia maggioranza?)
- Quali possono essere i campi d'intervento per queste regole? (rapporti tra coetanei, rapporti tra i sessi, rapporti tra coetanei di diversa provenienza geografica, etnia, lingue e religioni, rapporti tra coetanei con o senza handicap).
- Quali sono le modalità per monitorare l'efficacia delle regole di comportamento civile e per rivedere il loro contenuto e le forme applicative?
- È fattibile che il docente assegni dei compiti di responsabilità agli allievi in rapporto al grado di rispetto del codice di autoregolamentazione?
- Esiste un **codice di autoregolamentazione degli impegni** o dei doveri di responsabilità cui ogni componente della classe è tenuto? (regole per l'attribuzione di compiti, di verifiche, di valutazioni...)
- In sintesi: la *classe* può diventare un luogo in cui si esercita la democrazia?
- Le forme di rappresentanza **democratica degli studenti** negli organi istituzionali della scuola di appartenenza possono essere considerate adeguate all'esigenza di partecipazione democratica espressa dagli studenti?
- Che cosa si può fare perché questa esigenza si sviluppi e si manifesti in maniera adeguata?
- Che cosa si può fare perché la scuola diventi un **luogo di formazione e di educazione ai valori civili** non solo per gli studenti ma anche per i genitori e per il territorio locale?
- In sintesi: la *scuola* può diventare un luogo in cui si esercita la democrazia?
- Se in una scuola esiste un **organo di stampa** gestito da docenti e studenti o dai soli docenti o dai soli studenti, quali sono le regole democratiche che la redazione si è data per la stesura degli articoli?
- Se in una scuola esiste una rete interna o un collegamento a una rete esterna, in cui sia possibile comunicare con qualcuno, usando la strumentazione più varia o comunque quella disponibile (email, chat, forum, mailing list ecc.), i soggetti della comunicazione conoscono le **regole fondamentali di una comunicazione a distanza**?
- Si sono dati un codice o utilizzano quelli a disposizione nel web?

3. Sviluppo teorico

- Competenze disciplinari
- Nello studio storico delle civiltà quali sono gli argomenti che il docente usa per dimostrare che una determinata organizzazione sociale o determinati comportamenti umani possono essere considerati "civili" o che rientrano nel concetto di "civiltà"?
- Si è mai trovato il docente a dover riflettere sul concetto di "civiltà" così com'esso veniva formulato dal libro di testo?
- Ha mai svolto il docente una ricerca particolare sul concetto di "civiltà"?
- È in grado di docente di stabilire con relativa sicurezza che l'oggetto del suo insegnamento è coerente col concetto di "civiltà" in cui egli crede?
- Quali sono per le proprie discipline o contenuti disciplinari d'insegnamento: Educazione fisica, Musica, Religione, Educazione tecnica, Educazione civica, Letteratura, Scienze, Lingue, Educazione artistica, Economia, Diritto ecc. le condizioni per le quali si può sostenere che l'affronto di una determinata disciplina o contenuto disciplinare favorisce lo sviluppo di una civiltà?
- È possibile elencare degli esempi in cui si illustra come nello studio di una determinata disciplina un'espressione teorica o un comportamento pratico possono essere considerati favorevoli allo sviluppo di una civiltà?
- Quali sono le categorie fondamentali con cui oggi noi attribuiamo il termine "civile" o "civiltà" a determinate forme di pensiero o di comportamento?
- È possibile, utilizzando delle coppie di termini contrapposti, stabilire dei criteri di comportamento "civili" validi per ogni tempo e luogo? P.es. Amore/Odio, Amicizia/Inimicizia, Giustizia/Ingiustizia, Verità/Falsità, Tolleranza/Intolleranza, Rispetto/Prevaricazione ecc.

4. Mezzi e strumenti di lavoro

- Raccolta dei fondamentali testi (filosofici, politici, giuridici, religiosi, etici...) che utilizziamo per definire il concetto di "civiltà".
- Raccolta di esempi di comportamenti e di espressioni verbali dei personaggi della storia (universale e locale).
- Raccolta di esempi di comportamenti, di espressioni verbali o testi scritti dei nostri allievi.
- Raccolta di esempi tratti dai libri di testo, giudicati accettabili o discutibili, in riferimento alla comprensione di un concetto "umano" o "democratico" di civiltà.

5. Modalità operativa

- Realizzazione di un portale dinamico, interattivo, in cui si raccolgano i materiali prodotti e si possa discuterne sopra, in qualunque forma e con qualunque mezzo.
- Realizzazione di un motore di ricerca interno in cui sia possibile trovare qualunque occorrenza a qualunque parola digitata.
- Produzione dei materiali in qualsivoglia forma digitale, multimediale o ipertestuale.

6. Forme di valutazione

- Test sul processo di apprendimento
- Sondaggi di gradimento
- Riflessione in itinere da parte degli insegnanti sui processi di lavorazione dei materiali e sulle motivazioni dell'agire

- Riflessione di bilancio sulle conclusioni del progetto

Bibliografia

- D. Defoe, Robinson Crusoe
- J. Swith, Viaggi di Gulliver
- D. Diderot, Lettera sui ciechi per l'uso di quelli che vedono
- D. Diderot, Lettera sui sordi e sui muti per l'uso di quelli che intendono e parlano
- D. Diderot, Supplemento al viaggio di Bougainville
- J.-J. Rousseau, Discorso sull'origine della disuguaglianza
- J.-J. Rousseau, Emilio o dell'educazione
- Plutarco di Cheronea, L'arte di ascoltare
- M. Morgan, E venne chiamata due cuori, Sonzogno (sugli aborigeni australiani)
- Papalagi di Tuiavii di Tiavea
www.millelireonline.it/SchedeMOL/2_papalagi/papalagi.pdf
- M. Vargas Llosa, Il narratore ambulante, Rizzoli (sugli indios dell'Amazzonia)
- Kuki Gallman, Notti africane, Mondadori (sui Masai)
- S. Onori, Vite di riserva, Teoria (sui Lakota)
- R. Menchu, Mi chiamo Rigoberta Menchu, Giunti (sui Maya)
- L. Sepulveda, Il vecchio che leggeva romanzi d'amore, Guanda (sugli indios dell'Amazzonia)
- Lettura trasversale dei miti dei popoli antichi
- La lettura del pianeta attraverso le mappe geografiche (le tesi di Peters)

EXCURSUS POLITICO

Spartaco

Terminata è la semina
ora è giunto il tempo
della mietitura.
Cinquantamila morti
coprono il campo di battaglia
più felici
dei seimila crocifissi
lungo la via di Capua.

Queste due brevi riflessioni: "A cosa serve la storia?" e "Oltre la civiltà" hanno lo scopo di rimettere in discussione uno dei pilastri fondamentali dell'istituzione scolastica in generale, quello secondo cui un docente, in classe, non può fare politica. In tal senso la loro lettura, ai fini della comprensione di una metodologia della ricerca storica, in riferimento a una ridefinizione del concetto di "competenze storiche" in ambito scolastico, resta del tutto facoltativa.

Si badi però: qui non si vuole affatto desacralizzare il principio secondo cui un docente non può in alcun modo utilizzare la propria classe per fare propaganda di questo o quel partito, e nemmeno di questa o quella corrente di pensiero o ideologia politica, benché l'insegnante sia tenuto a rispettare scrupolosamente il dettato costituzionale, facendo quindi, in qualche modo, "politica".

Tuttavia, poiché noi non siamo degli automi privi di anima e poiché ci viene chiesto d'essere fautori della democrazia e del pluralismo, si vuole qui tentare di delineare un modello di impegno politico in ambito scolastico, che sia coerente col modello culturale proposto nello studio della storia come disciplina.

Nella nostra esposizione abbiamo più volte detto che ha ben poco senso parlare del passato senza alcun riferimento al presente. Ebbene, in che modo un insegnante di storia può parlare del proprio presente, lasciando i propri allievi liberi di credere nelle sue parole? In che modo un docente può fare politica in classe senza rischiare d'essere accusato di plagiare le menti?

La Raccomandazione n. 1283, del 1996, dell'assemblea parlamentare europea, relativa all'apprendimento della storia nel nostro continente, afferma testualmente: "La storia ha anche un ruolo politico nell'Europa odierna. Senza di essa l'individuo è più vulnerabile, soggetta alla manipolazione politica o altro. Quasi tutti i sistemi politici hanno utilizzato la storia per servire i propri interessi e hanno imposto la loro versione dei fatti storici, come anche la definizione di buoni e cattivi nella storia. È importante che la storia proceda di pari passo col presente".

1. A cosa serve la storia?

La storia non serve a niente se non ci indica un sistema di vita per il presente. È pura erudizione e, come tale, va bene per i cattedratici, non per la gente comune, che ha bisogno di proposte concrete, che non sono un di meno rispetto alle speculazioni teoriche, ma semmai un di più, proprio perché hanno l'onere della verifica pratica, e non restano astratte dall'inizio alla fine, come appunto le teorie.

Si badi tuttavia: la concretezza di per sé non rende più importante la storia contemporanea rispetto a tutte le altre storie. Non è detto infatti che nella storia contemporanea si abbiano più probabilità di trovare un sistema di vita a misura d'uomo e conforme a leggi di natura.

Anzi guardando le cose dappresso, parrebbe proprio il contrario, e cioè che il mondo contemporaneo, dominato dal capitalismo americano, nipponico ed eurooccidentale

(cui oggi si sta aggiungendo quello cinese, indiano e del sud-est asiatico), sia lontanissimo dall'aiutarci a trovare un'adeguata soluzione ai nostri problemi di sopravvivenza.

Sotto questo aspetto tutta la storia può essere utile, anche quella degli uomini primitivi, anzi questa forse più di ogni altra. Noi non possiamo recuperare nulla di tutto quanto s'è formato e sviluppato prima della nascita delle cosiddette "civiltà", utilizzando gli stessi strumenti che l'odierna civiltà ci offre. Per poterlo fare noi dobbiamo uscire non solo dal "concetto" di civiltà, ma anche dalla sua stessa modalità di vita, dalla sua "prassi".

Uscire dalla "prassi" della civiltà implica già un rifiuto della separazione consolidata tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Non si può uscire dalla civiltà in maniera "intellettuale", limitandosi a *criticarla*. Se ne può uscire solo ponendo delle alternative concrete, praticabili, al suo modo di essere. Queste alternative devono essere *razionali, conformi a leggi di natura, universalmente valide*, cioè alla portata di tutti.

La prima regola fondamentale per uscire dalla civiltà è quella di ridurre al minimo la dipendenza da fattori artificiali che condizionano la nostra riproducibilità. L'uomo e la donna sono esseri di natura: la loro esistenza dovrebbe essere unicamente legata ai processi di sviluppo della natura. Se la natura viene ostacolata nei suoi processi riproduttivi da quanto di artificiale gli uomini pongono fra loro e la stessa natura, non si supererà mai il concetto e la prassi di civiltà.

Lo sviluppo della tecnologia, in tal senso, deve essere compatibile coi processi riproduttivi della natura. Purtroppo oggi l'influenza del concetto di civiltà sull'intero pianeta è così grande che pare impossibile ritagliarsi uno spazio in cui poter sperimentare in maniera autonoma un'alternativa sociale e naturale.

Tutte le civiltà della storia hanno posto le proprie fondamenta su aspetti antisociali e innaturali, la cui essenza artificiale risulta assolutamente preponderante nel sistema di vita, nelle relazioni sociali e nei rapporti tra uomo e natura. Non dobbiamo infatti pensare che il concetto di "macchinismo" sia applicabile solo alla rivoluzione industriale del sistema capitalistico. "Macchinismo" in senso traslato o figurato è un concetto che si applica là dove esiste un rapporto di sfruttamento unilaterale dell'uomo sull'uomo e dell'uomo sulla natura.

Persino là dove s'impone il semplice concetto di "forza fisica" (come p.es. nei rapporti tra uomo e donna), lì si può constatare la presenza di qualcosa di artificiale, di non naturale.

È vero, le prime civiltà non hanno conosciuto l'industrializzazione, come la conosciamo oggi, però hanno sperimentato molte rivoluzioni nell'uso dei metalli e nell'uso della pietra per costruzioni imponenti, attraverso le quali far valere un rapporto di subordinazione tra gli uomini e tra questi e la natura.

Gli effetti devastanti di queste civiltà sono visibili nelle progressive desertificazioni del pianeta. Quanto più si sviluppano le civiltà, tanto più viene devastata la natura e quindi tanto più le stesse civiltà si autodistruggono, poiché il rapporto con la natura è imprescindibile all'essere umano.

Come difendersi dalle civiltà che, vivendo rapporti antagonisti al proprio interno, inevitabilmente sono costrette a scaricare il peso delle loro contraddizioni all'esterno, saccheggiando risorse umane e naturali ovunque esse siano? Qui è evidente che non basta pensare di potersi ritagliare uno spazio vitale in cui esercitare le proprie esperienze alternative. Occorre anche elaborare dei meccanismi concreti di autodifesa, che impediscano alle civiltà di prevaricare impunemente.

Il vero peccato originale dell'umanità è stata la pretesa di poter decidere il proprio destino indipendentemente dalle esigenze e dalle leggi della natura. Forse è per questo motivo che tutti i tentativi a favore dei principi di umanità, che nella storia sono stati compiuti, una volta affermati sono stati negati subito dopo. È come se la storia si fosse incaricata di dimostrare che dopo la fine del comunismo primitivo non è più possibile un'altra esperienza di libertà.

2. Oltre la civiltà

Gli uomini devono poter dimostrare di essere se stessi a prescindere dai mezzi che usano. Cioè se i mezzi inducono gli uomini ad avere tra loro rapporti innaturali, in cui l'interesse privato prevale su quello collettivo, allora ci si dovrebbe chiedere se quegli stessi mezzi non siano da modificare o da sostituire con altri più adeguati all'esigenza di identità umana. Nessuno però può pretendere di soddisfare questa esigenza a danno di altri.

La moderna civiltà occidentale ha fatto della rivoluzione tecnico-scientifica la modalità principale dei rapporti interumani e dei rapporti tra uomini e natura. E ha usato questa rivoluzione per affermare su ogni cosa il primato del profitto capitalistico, della rendita finanziaria.

Da un lato quindi si è frapposto il macchinismo tra gli esseri umani e tra questi e la natura; dall'altro si è fatto del capitale l'unica vera ragione di vita. Macchinismo e capitale hanno marciato di pari passo, condizionandosi a vicenda, con la differenza che mentre uno si pone come fine, l'altro si pone come mezzo.

La civiltà basata su questo mezzo e su questo fine, di umano ha ben poco, anche se per potersi imporre in tutta la sua innaturalità, essa ha avuto bisogno di dimostrare ch'era migliore di quella precedente. In tal senso tutte le civiltà sono frutto di progressivi inganni o di promesse non mantenute.

È come se il genere umano dovesse sperimentare tutte le forme di illusione sulla propria identità, prima di tornare a vivere quell'unica forma di esistenza in cui era se stesso, in un rapporto naturale con l'ambiente.

È sintomatico, in tal senso, che quanto più aumenta la decadenza di una civiltà, tanto più aumentano le "favole" con cui si cerca di tenerla in piedi. Il declino irreversibile, percepito come inevitabile, porta il sistema a dare di se stesso una rappresentazione mitologica, priva di riscontri reali.

La dicotomia tra istituzioni e società è netta e compito delle prime è appunto quello di imporre alle seconde le ideologie più subdole, più raffinate, al fine di celare i contrasti insanabili.

Le civiltà non vogliono morire di morte naturale, proprio perché la loro esistenza è stata, sin dall'inizio, basata sull'inganno e sulla violenza. Le civiltà hanno orrore della verità e sarebbero disposte a qualunque cosa pur di vederla negata. Ecco perché quand'esse sono in decadenza, le "favole" aumentano all'aumentare della consapevolezza della fine. Col concetto di "favola" occorre intendere qualunque cosa che sviò l'attenzione delle masse dai veri motivi che stanno portando al crollo finale.

La storia ha conosciuto delle civiltà che si sono rassegnate al loro declino e, quando si sono scontrate con civiltà molto più forti di loro, non hanno opposto una resistenza convinta alle loro proprie contraddizioni. Hanno rinunciato a lottare contro il nemico esterno perché in realtà avevano rinunciato a lottare contro le contraddizioni interne, e la sconfitta è stata considerata come una sorta di "meritato castigo". Questo atteggiamento è molto evidente p. es. nelle civiltà precolombiane, ma si tratta di poche eccezioni.

Nel mondo egizio le "favole" del potere altro non erano che il misticismo, il culto dell'oltretomba, l'edificazione monumentale dei santuari funebri, la magia, la divinazione, l'astrologia... Tutte cose che il mondo romano ha ereditato, trasformandole in senso materialistico, e aggiungendovi altri aspetti che la cultura egizia non conosceva: il culto del diritto, dello sport, dei festini, la lotta mortale tra i gladiatori, gli svaghi alle terme, sino alle feroci persecuzioni contro i cristiani, durate ben tre secoli.

Le civiltà in decadenza, cieche di fronte ai loro problemi di fondo, hanno bisogno di "favole" e quando queste non bastano, hanno bisogno di vittime sacrificali, una sorta di capro espiatorio che serve a celare il vero volto del potere e soprattutto della sua progressiva decadenza. In questi frangenti di desolazione, occorre pensare che la storia può essere a una svolta significativa e che occorre costruire da subito una transizione verso il diverso.

Ecco perché non c'è nulla che ci possa interessare del passato se non ciò che ci può servire a risolvere i problemi del presente, poiché è comunque nel presente che dobbiamo cercare la soluzione ai nostri problemi: il passato ci può servire come *fonte d'ispirazione*. Ormai il legame che ci univa alle generazioni passate è stato rotto per sempre dalla civiltà contemporanea, salvo sparute eccezioni che cercano di sopravvivere come possono.

Si potrà dunque parlare di "evoluzione" solo quando usciremo da questa fase involutiva che ci attanaglia da circa seimila anni. Questo significa che dobbiamo metterci a studiare lo stile di vita delle ultime popolazioni primitive rimaste sul nostro pianeta, perché esse sono le sole che ci possono indicare la strada (pacifica) per lo sviluppo futuro dell'umanità. Dobbiamo studiarle non come un reperto archeologico o socioantropologico, ma proprio come uno *stile di vita* in grado di assicurare una sopravvivenza al genere umano. Questo significa che dobbiamo recuperare le tradizioni tribali delle più antiche popolazioni africane, sudamericane e asiatiche.

Le cosiddette "civiltà" non sono ancora riuscite a dimostrare che il loro stile di vita è compatibile con le esigenze riproduttive della natura e con la necessità di una coesistenza pacifica tra i popoli. Noi dobbiamo tutelare tutto ciò che è *anteriore* a qualunque forma di civiltà.

È da almeno seimila anni che la storia è diventata un gigantesco mattatoio per la maggior parte della popolazione mondiale. Chi non è vittima, chi ha il privilegio di una morte non violenta, è perché svolge il ruolo del carnefice di turno, ne sia o no consapevole. La storia è storia di queste infinite violenze dell'essere umano su altri esseri umani.

Ecco perché dobbiamo "uscire dalla storia", dobbiamo recuperare quella parte di storia in cui la violenza non esisteva, e questa parte non può essere che la *preistoria*, cioè l'infanzia dell'umanità. Si deve lottare per ripristinare le condizioni di vita preistoriche. Sarà un processo lunghissimo, poiché oggi tutto il pianeta soffre della violenza dell'uomo, ma è l'unico modo per poter sopravvivere.

Dovremmo anzitutto chiederci su quali aspetti della storia, che poi sono gli stessi della politica, dovremmo concentrare i nostri studi e le nostre attività, allo scopo di porre le condizioni di una transizione alla "post-storia".

1. I mezzi di produzione che ci assicurano il sostentamento, la riproduzione biologica, non possono essere di proprietà privata, ma devono essere socializzati e sottoposti a controllo pubblico, collettivo.
2. La gestione politica del bene comune deve sottostare alle regole della democrazia diretta, quella per cui il popolo si autogoverna. Qualunque forma di rappresentanza delegata deve basarsi sul principio della revocabilità

immediata in caso di inadempienza.

3. Nel rapporto con l'ambiente deve valere il principio secondo cui l'uomo è parte della natura, sicché non saranno ammesse forme di sviluppo tecnico-scientifico incompatibili con le esigenze riproduttive della natura. Una generazione non può far pagare a quella successiva i costi del proprio benessere.
4. L'uguaglianza dei diritti va abolita, perché chi ha più bisogno deve avere più diritti.
5. I mezzi di comunicazione devono appartenere al popolo, cioè a chi ha qualcosa da comunicare e non tanto a chi ha i mezzi per farlo.
6. La conoscenza deve servire, da subito, ad assicurare le condizioni di vita abituali ed eventualmente a migliorarle, nel rispetto degli standard consolidati e comunque a condizione che tutti possano equamente beneficiarne.
7. Va abolito qualunque confine di tipo territoriale.
8. Vanno valorizzate le abilità e le specificità locali.

EPILOGO POETICO

I PRINCIPI UMANISTICI CHE FONDANO LA STORIA

La storia

Ho tra le mani centinaia di figure
immagini mappe
ritagliate da vecchi libri di scuola
e mi chiedo
guardandole una per una
quando sia cominciata la storia
il momento in cui ci siamo persi

Assiri Babilonesi Egiziani...
seimila anni fa abbiamo fatto qualcosa
il cui peso ci affligge ancora
siamo passati dall'umana preistoria
alla storia selvaggia dell'uomo-lupo
che divora i suoi simili
e mi chiedo quanto tempo
ci rimane per tornare indietro

Vorrei che il tempo si fermasse, per un momento, giusto il tempo di riflettere, di guardarsi indietro, di fare il punto della situazione. Vorrei avere il tempo necessario per esaminare il passato, per avere l'esatta percezione che il presente è suo figlio, un suo sviluppo coerente. Vorrei poter dire con sicurezza: ecco, sulla base di questi principi umanistici il presente è stato coerente col passato in questo e quel punto, mentre non lo è stato in altri punti, avendo subito fratture, deviazioni, sbandamenti...

Mi chiedo se si possa sapere quali siano i principi umanistici che tengono legati a un filo il passato col presente. Se li trovassimo potremmo guardare il futuro con più tranquillità e non con l'ansia di chi non sa come le cose andranno a finire. Infatti se questi principi umanistici fossero veri, potremmo predisporre al meglio la vita nel presente, nella convinzione che anche nel futuro le cose non cambieranno di molto.

Se sapessimo quali sono i principi umanistici fondamentali su cui impostare tutta la nostra vita, noi riusciremmo ad affrontare il futuro con molta più sicurezza, anche se questo futuro fosse oggetto di sconvolgimenti naturali. Ciò che ci fa più paura infatti non sono tanto i disastri ambientali provocati da terremoti, maremoti ecc., quanto piuttosto l'incapacità di essere coerenti coi nostri ideali.

Per noi è assolutamente impossibile stabilire dei principi umanistici soggetti a coerenza pratica. Qualunque cosa affermiamo in sede teoretica, viene sistematicamente smentita dai fatti. È come se ci fossimo specializzati a fare il contrario di ciò che diciamo. Noi non sappiamo mai, da soli, che cosa sia meglio per noi. Non riusciamo a essere obiettivi con noi stessi: quando facciamo qualcosa o prendiamo delle decisioni, in maniera autonoma, senza consultarci con altri, il più delle volte sbagliamo. E quando pensiamo di aver sbagliato è solo perché abbiamo fatto pagare ad altri il prezzo dei nostri errori.

Per essere relativamente sicuri di non sbagliare, dovremmo attenerci scrupolosamente a quanto ci è stato tramandato, ma questo implica che non vi siano state rotture traumatiche tra le generazioni, cioè che non sia stata spezzata la catena che le unisce. Ebbene, che cos'è la storia se non la documentazione di queste continue rotture? Siamo stati talmente discontinui, nell'evoluzione della nostra specie, che oggi ci sfugge completamente la nozione di passato e non siamo in grado di coltivare alcuna vera tradizione, semplicemente perché non ne abbiamo più una memoria convincente, esaustiva.

Lo dimostra il fatto che, a volte, seguendo percorsi molto tortuosi o involuti, arriviamo a scoprire cose che le popolazioni da noi ritenute sottosviluppate (e che molto spesso abbiamo sterminato), conoscevano già da millenni e che si erano tramandate per via orale, senza far uso della scrittura. Per noi occidentali tutto ciò che non è scritto quasi non esiste. Eppure, proprio la scrittura è segno di solitudine, di estraneità al vivere sociale; è persino indice di una mancanza di fiducia, di un sospetto di tradimento: non ci si fida più della parola data.

Noi dovremmo porre le fondamenta di un modello di società a misura d'uomo, in cui i rapporti tra "persone" siano la base di ogni altra cosa, una sorta di pietra angolare per qualunque altro tipo di rapporto.

FONTI DI CARATTERE GENERALE

- Ansaloni D., *Dal manuale alla ricerca*, Editrice CLUEB, Bologna 1990
- Aron R., *Lezioni sulla storia*, Il Mulino, Bologna 1997
- Bairoch P., *Le grandi cesure economiche e sociali*, Bologna 1998
- Barbagallo F., *Italia contemporanea. Storiografia e metodi di ricerca*, Carocci 2002
- Bloch M., *Apologia della storia*, Einaudi, Torino, 1969.
- Braudel F. (a cura di), *La storia e le altre scienze sociali*, Laterza, Bari, 1973.
- Braudel F., *Storia, misura del mondo*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Braudel F., *Una lezione di storia*, Einaudi, Torino, 1988.
- Brusa A., *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985
- Burke P. (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Laterza, Bari, 1993.
- Burke P., *Storia e teoria sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Burke P., *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales" 1929-1989*, Laterza, Bari, 1992.
- Cacciatore G., *La lancia di Odino. Teorie e metodi della scienza storica tra Ottocento e Novecento*, Guerini e Associati 1994
- Cacciatore G., *Vita e forme della scienza storica. Saggi sulla storiografia di Dilthey*, Morano 1985
- Caricchio M., *Popolo e rivoluzione? La storiografia e i movimenti radicali della rivoluzione inglese*, Guerini e Associati 2005
- Carr H. E., *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 1966.
- Carrino A., *La rivoluzione francese secondo Barruel. Alle origini della storiografia reazionaria*, Edizioni Scientifiche Italiane 1989
- Ellena L., *Riflessioni sulla storia*, Tabula Fati 2005
- Fanfani A., *Cattolicesimo e protestantesimo nella formazione storica del capitalismo*, Marsilio 2005
- *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Carocci 2007
- Febvre L., *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino, 1992.
- Gadamer H. G., *Il problema della coscienza storica*, Guida 2004
- Galasso G., *Nient'altro che storia*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Gay P., *Storia e psicoanalisi*, Il Mulino, Bologna, 1989.
- Guanci V., *Storia: a che scopo?* in "I viaggi di Erodoto" n.18 del 1992
- Guarracino S., *Il racconto e la ragione*, Nuova Guaraldi Editore, Firenze 1981
- Guarracino S. - Ragazzini D., *La formazione storica. Metodi storiografici e criteri didattici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Guarracino S. - Ragazzini D., *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980
- Guarracino S., *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1983
- Guspini M., *La lezione di storia nella scuola italiana dall'unità alla Repubblica*, Anicia 2001
- Huizinga J., *La scienza storica*, Laterza, Bari 1974
- Kula W., *Riflessioni sulla storia*, Marsilio 1990
- Le Goff J. (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980.
- Le Goff J. - Pierre Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Einaudi, Torino, 1981.
- Lentini O., *La scienza sociale storica di Immanuel Wallerstein*, Franco Angeli 1998
- *L'Italia contemporanea e la storiografia internazionale*, Marsilio 1995
- Lombardi T., *Thomas Kuhn e la ricerca storiografica relativa alla rivoluzione copernicana*, Gruppo Editoriale Int. 1991
- Marrou H-I., *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1997
- Mastrogregori M., *Il manoscritto interrotto di Marc Bloch. Apologia della storia o mestiere di storico*, Ist. Editoriali e Poligrafici 1995
- Mattozzi I. - Guanci V., *Insegnare ad apprendere storia*, IRRSAE Emilia

- Romagna 1995
- Mattozzi I. (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Editrice Faenza (RA) 1990
 - Miegge M., *Che cos'è la coscienza storica?*, Feltrinelli 2004
 - *Minoranze coscienza e dovere della memoria. Riflessioni storiche (1998-2000). Documentazione storica*, Jovene 2001
 - Postan M. M., *Storia e scienze sociali. Scritti di metodo*, Einaudi, Torino, 1976.
 - *Problemi e metodi della storiografia tedesca contemporanea*, Einaudi 1996
 - Ricuperati G., *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Laterza 2005
 - Saitta A., *Guida critica alla storia moderna*, Laterza, Bari, 1981.
 - Skinner Q., *Dell'interpretazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
 - Soldani S. - Tomassini L. (a cura di), *Storia & computer. Alla ricerca del passato con l'informatica*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.
 - Stone L., *Viaggio nella storia*, Laterza, Bari, 1987.
 - Tedesco G., *Una rivoluzione in occidente. L'Italia meridionale bizantina nella storiografia più recente*, Spazio Tre 2000
 - Topolski J., *La nascita del capitalismo in Europa. Crisi economica e accumulazione originaria fra XIV e XVII secolo*, Einaudi 1979
 - Topolski J., *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, 1981
 - Topolski J., *Metodologia della ricerca storica*, Il Mulino, Bologna 1975
 - Topolski J., *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Mondadori Bruno 1997
 - Trampus A. - Kindl U. (a cura di), *I linguaggi e la storia*, Il Mulino, Bologna, 2003.
 - Valeri N., *Il problema delle responsabilità nella storiografia italiana contemporanea*, Accademia Naz. dei Lincei 1967
 - Viglione M., *La rivoluzione francese nella storiografia italiana. Dal 1790 al 1870*, Nuova Coletti 1991
 - Vivarelli R., *Storia e storiografia. Approssimazioni per lo studio dell'età contemporanea*, Storia e Letteratura 2004
 - Zanni Rosiello I., *Andare in archivio*, Il Mulino, Bologna, 1996.
 - Zanni Rosiello I., *Archivi e memoria storica*, Il Mulino, Bologna, 1987
 - Zanni Rosiello I., *Gli archivi tra passato e presente*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Siti Web generalisti per la disciplina della storia

- www.clio92.it
- www.storiairreer.it
- www.instoria.it
- www.internetestoria.it
- www.lastoria.org
- www.storiaonline.org
- www.storiain.net
- www.storiainrete.com
- www.storiaefuturo.com
- www.storiadelmondo.com
- cronologia.leonardo.it
- www.homolaicus.com/storia/
- www.cliccalastoria.it
- www.viaggidierodoto.com
- www.lastoriasiamonoi.info
- www.storialibera.it
- www.immaginidistoria.it

INDICE

Dalle conoscenze e abilità alle competenze nella didattica della storia	1
Premessa	1
Quali competenze storiche?	3
1. Una parentesi sull'educazione civica	4
2. Una parentesi sulla geografia	6
3. Una parentesi sul Novecento	6
4. I limiti strutturali dell'insegnamento	9
5. L'adozione obbligatoria dei libri di testo	10
L'impostazione lineare-diacronica	12
Insegnamento e concezione della storia	16
Il mestiere dello storico	18
Contro la storia scritta	20
Il target della storia come disciplina	22
Le ambiguità della storia	24
Assiomi da superare nell'interpretazione dei fatti storici	26
Gli storici e la religione cristiana	32
1. Il cristianesimo primitivo	32
2. Il cristianesimo feudale	34
3. L'ortodossia bizantina	35
Didattica della storia	38
1. Vivere senza	39
2. La storia per categorie	39
3. Esempi concreti	40
4. Domande di senso	45
5. La questione del come	46
6. Saper declinare	47
7. In sintesi	48
Che cosa s'intende per "metodo storiografico"?	50
Sul concetto di storia	54
Una storiografia olistica e planetaria	57
1. Storia e tecnologia	58
2. La mondializzazione della storia	60
Le costanti nello studio della storia	63
Lo studio delle civiltà	66
1. Coscienza e materia come pilastri della storia	68
2. Civiltà e inciviltà	70
3. Barbaro e civile	72
4. Evoluzione e involuzione	75
La questione delle fonti storiche	77
I tempi della storia tra memoria e desiderio	80
Le leggi della storia	84
1. Sociale, culturale e politico	84
2. Dolore e sofferenza nella storia	84
3. L'umanità dell'uomo	85
4. Cinque tappe storiche	86
5. Istituzioni e masse	87
6. Le occasioni perdute	88
Ripensamenti semantici	89
Operatività	91
1. Piste di ricerca storica	91
2. Abilità e conoscenze di tipo storico	94
3. Civilskul	96
Excursus politico	99
1. A cosa serve la storia?	99
2. Oltre la civiltà	102
Epilogo poetico. I principi umanistici che fondano la storia	105

Enrico Galavotti
galarico@homolaicus.com
www.homolaicus.com
aprile 2008