

6

commenti che accompagnavano quasi in diretta lo svolgimento della prova d'esame non lasciavano dubbi: "Il saggio storico per la maturità 2014 prevede un confronto tra l'Europa del 1914 e quella del 2014. Potete consegnare in bianco". Seguivano sullo stesso tono gli interventi dei siti maggiormente frequentati dai candidati: "il tema storico, quello che piace meno agli studenti" (così Skuola.net). E, a suffragare la condanna della rete, giungevano con encomiabile rapidità i dati del Miur, che sulla base di un campione di 400 scuole, stilava la graduatoria del gradimento studentesco. In testa, campeggiava il tema sulla tecnologia pervasiva, con oltre il 28%; in coda il compito di storia, con un preoccupante 3,7%. Questo basso apprezzamento è ben testimoniato dalla tradizione. Quale che sia l'argomento del tema storico (che nel passato più recente ha riguardato le stragi e la violenza, l'Europa, la condizione femminile, la chiesa, la crisi e i paesi emergenti), da qualche decennio esso occupa stabilmente l'ultimo posto in classifica.

La spiegazione più consueta incolpa il "presentismo", che a giudizio di molti commentatori (storici e opinionisti dei media) impererebbe nelle scuole, e i giorni che viviamo, così convulsi, che non lasciano tempo e voglia di analizzare passati, più o meno lontani. È sufficiente, però, dare un rapido sguardo all'elenco delle tracce, per rivelare l'inconsistenza di questi argomenti. Infatti, quasi tutte, negli ultimi quindici anni, riguardano il Novecento e, a volte, come

nel caso in questione, arrivano fino ai nostri giorni. Ora: da un eccesso di presentismo ci attenderemmo un comportamento contrario, cioè il forte apprezzamento dei temi storici dell'attualità più scottante. Poiché ciò non accade, è bene cercare le cause di questo rifiuto in altri settori, certamente di impatto meno giornalistico, ma rivelatori di malesseri e disfunzioni complicati e profondi dell'insegnamento storico nazionale.

Il primo riguarda certamente il periodo studiato nell'ultimo anno, il Novecento. Come tutti sanno, la possibilità di studiarlo nella sua interezza è stata resa possibile solo di recente, nel 1996, con la direttiva 681, emanata dal ministro Berlinguer. Fino ad allora (per quanto i programmi prescrivessero fin dagli anni '60 di giungere alla contemporaneità immediata), ci si arrestava in media al fascismo. Di quanto si è andati avanti, nell'ultimo ventennio? Non disponiamo di ricerche esaustive. Da quelle che possediamo, però, ci sembra di poter dire che si riesce a varcare in massa la soglia della seconda Guerra mondiale e si studia la nascita della Repubblica (grazie anche a una certa ripresa di interesse per l'educazione civile). Ma, possiamo essere sicuri che, nella stragrande maggioranza dei casi, la vita della Repubblica, i suoi problemi, le trasformazioni che ne hanno sconvolto l'ultimo ventennio sono una terra ignota nelle classi italiane (per non parlare della vicenda dell'UE e delle trasformazioni mondiali). Tutto ciò non è sconosciuto al Ministero. Si potrebbe, anzi, supporre che proprio l'insistenza sui

temi di storia molto contemporanea sia pensata come uno stimolo a inoltrarsi negli ultimi cinquant'anni. Una sollecitazione che dovrebbero ben percepire gli insegnanti di storia, che dichiarano che la preparazione agli esami è l'elemento cardine del lavoro dell'ultimo anno. Ma, nonostante l'evidente incitamento costituito da queste tracce, l'ultimo mezzo secolo resta un tabù. È comprensibile, perciò, la ritrosia degli studenti ad avventurarsi in territori inesplorati. Ma quali sono le ragioni che impediscono con tanta forza ai docenti di dedicare una parte congrua di tempo e di fatica a questo studio? Tre – fra le tante – mi sembrano riguardare da vicino il mestiere storico. La prima riguarda proprio quel periodo – gli ultimi cinquant'anni – al quale Stefano Pivano ha dedicato un pamphlet dal titolo eloquente, *Vuoti di memoria* (Laterza, Bari 2007). Probabilmente, la vicenda del rifiuto del tema storico è il sintomo di un'assenza formativa pericolosa: quale che sia, infatti, la cultura storica del docente, certamente quella che riguarda questo scorcio di tempo è inesistente. La seconda ragione riguarda una percezione della storia politica che mi appare distorta. Spesso, infatti, questa viene ridotta alla sequenza dei fatti e dei personaggi, e, man mano che ci si avvicina al nostro tempo, viene sempre più contaminata dalla controversia deprimente dei talk show. La storia molto contemporanea, perciò, è spesso indistinta dalla cronaca politica e, partecipa del suo progressivo discredito. La terza ragione, a mio modo di vedere, coinvolge l'assetto intero della programmazione. Di questo, in realtà, si rendeva ben conto Berlinguer, che invitata i docenti a riformulare i programmi di storia antica, medievale e moderna e

ottocentesca, in modo da poter affrontare con tranquillità lo studio dell'ultimo secolo. L'errore dell'Amministrazione fu quello di pensare che questo ripensamento della storia da insegnare fosse una questione meramente scolastica. Riformulare una visione del passato, al contrario, è un compito squisitamente storiografico. Richiede l'investimento di energie di ricerca non trascurabili. Le associazioni degli storici (che costituiscono certamente una delle novità positive dell'ultimo ventennio) hanno tuttavia dedicato un'attenzione, che – nonostante alcune lodevoli iniziative (come i convegni che da qualche anno la Sisem dedica a questo tema, o la partecipazione costante degli storici alle iniziative didattiche dell'Insmli) – non è ingiusto definire marginale. Senza il loro supporto, il docente è sempre più costretto a comprimere, tagliare, e deformare in fin dei conti, una narrazione storica pensata per altri tempi e per altre situazioni. Il “non riuscire ad arrivare al presente” è – dunque – l'effetto finale di una malattia più generale, che esiste da molto tempo e che noi osserviamo in una sua fase di aggravamento. Studenti e insegnanti, per una volta pienamente concordi, si tengono alla larga dal tema di storia. Ma non per questo rifiutano i “temi scottanti”. Se, infatti, guardiamo le altre tracce, converremo che quasi tutte coinvolgono la storia dei nostri giorni: dalla tecnologia, la cui pervasività è certamente un portato che caratterizza la nostra società, al “rammendo delle periferie” del brano di Renzo Piano, alla dicotomia novecentesca fra violenza e non violenza, fino a Quasimodo. Quindi non si può dire (come vuole un'altra polemica stantia) che la scuola non guarda all'oggi. Ne fa oggetto

## Antonio Brusa

di indagine: artistica, letteraria, filosofica, antropologica, sociologica, religiosa. Ma, nei fatti, esclude la storia. Perché non la ritiene utile alla comprensione del presente? Giovanni Sabbatucci critica a caldo il tema dalle colonne de [ilfattoquotidiano.it](http://ilfattoquotidiano.it). La traccia, scrive, non permette di mettere in evidenza gli “aspetti nozionistici” del Novecento. Troppo vaga e perciò poco storica. Traspare dalle sue parole un'accusa a docenti e studenti – consueta presso gli storici italiani fin dagli anni '70 – dalla quale deriva la diagnosi sul deprezzamento scolastico della disciplina: si studiano poco i fatti per privilegiare le cosiddette “strutture”, perciò – si conclude – la storia ha perso identità e rilevanza. Curiosamente, però, i temi svolti pubblicati in rete (opera spesso

di volenterosi docenti), si rifanno proprio all'idea professata da Sabbatucci: fanno tutti la sintesi delle vicende succedute alla Prima Guerra mondiale e si guardano bene dal rispettare la consegna, che invece vorrebbe che i due periodi storici venissero confrontati e se ne spiegassero le differenze. Credo che questi esempi siano lo specchio di una realtà molto diffusa: i docenti (e conseguentemente gli allievi) studiano e raccontano la storia nel suo svolgimento cronologico, ma la comparazione è un'attività che riesce loro alquanto ostica. È bene sgombrare il campo da false discussioni didattiche: entrambi i modi di avvicinarsi al passato, se fatti bene e soprattutto se combinati, sono apprezzabili. Il punto che voglio sottolineare è che la “filiera formativa” italiana riesce a trasmettere

(quando funziona) solo uno dei sistemi di studio, mentre quello emblematicamente connesso alle scienze sociali, e quindi a un approccio interdisciplinare allo studio del passato, viene quasi del tutto ignorato. Penso, invece, che uno dei fattori che spinge al deprezzamento, sia proprio il fatto che, quando si analizza in classe un momento – del passato come del presente – il contributo che la storia insegnata riesce a dare solitamente sia quello dell'erudizione (il chi, il quando e il dove), mentre il carico della problematizzazione viene preso in consegna dalle altre discipline. A che serve in fondo, si chiede il ragazzo, studiare “la storia dell'emigrazione”, se il problema che ci affligge è quello delle flotte di disperati che attraversano il Mediterraneo? A che

serve occuparsi delle crisi operaie nel Medioevo, se ciò che ci tocca da vicino è una disoccupazione inarrestabile? O riportare in classe affannosamente, come ci accingiamo a fare tra una commemorazione e l'altra, la tragedia della Prima Guerra mondiale, lo sbarco in Normandia e la Resistenza? Gli esempi si possono moltiplicare: condurranno tutti a una sola risposta. Serve solo se ci insegna a “ragionare storicamente”. E questa conclusione ci porta al dramma di fondo, del quale le prove di esame costituiscono un sintomo: la scarsa capacità del nostro sistema formativo di “insegnare a ragionare”; la conseguente scarsa capacità di produrre un personale capace di rendere socialmente diffusa la “capacità di ragionare storicamente”.