

L'insegnamento della storia contemporanea

È stato distribuito agli insegnanti di storia delle scuole medie del Cantone, a cura dell'Ufficio dell'insegnamento medio, il fascicolo «Il XX secolo». Esso è il terzo della serie «sussidi didattici e suggerimenti per la programmazione dell'insegnamento della storia» e si occupa del programma di quarta, cioè di storia contemporanea. L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole ha sempre sollevato problemi e difficoltà di varia natura dando luogo a interessanti e approfondite discussioni non di rado però fondate su alcuni luoghi comuni del tipo: non si corre il rischio di «fare della politica»? Non si condizionano gli allievi? Non manca il necessario distacco dagli avvenimenti?

In realtà la storia contemporanea, al pari di tutte le altre, ha piena legittimità scientifica (si avvale degli stessi strumenti e si rifà agli stessi paradigmi della ricerca storica) e non è più partigiana, o meno obiettiva, di altre e può, anzi deve, rivendicare il giusto spazio nelle normali pratiche didattiche. Ma quando diciamo storia contemporanea, a quali contenuti ci rivolgiamo, con quale atteggiamento ci accostiamo alle vicende che vogliamo trattare in classe?

La prima osservazione è che dopo i grandi e straordinari avvenimenti degli ultimi anni, dalla caduta del muro di Berlino, al crollo del comunismo, al risveglio delle nazionalità, per restare agli aspetti più macroscopici, è «forse possibile» anche per il XX sec. iniziare a «trasformare il tempo in storia¹⁾». Ciò significa che è ormai possibile considerare in qualche modo chiusa un'epoca storica e proporre quindi una nuova periodizzazione entro cui racchiudere gli avvenimenti: si può ragionevolmente avanzare l'ipotesi di un corto XX sec. (1914 al 1989/91). In questo modo la contemporaneità inizia con la prima guerra mondiale, avvenimento che apre le porte ad una società nuova e definitivamente diversa da quella ottocentesca, e si chiude con la fine del bipolarismo che ha rappresentato per i 50 anni del secondo dopoguerra il quadro di riferimento militare/diplomatico obbligato entro cui situare le

diverse dinamiche della storia mondiale.

Questa nuova periodizzazione dovrebbe contribuire ad eliminare definitivamente alcune preoccupazioni che molti insegnanti ancora hanno. In primo luogo, e principalmente, l'insicurezza per la mancanza di un quadro generale di riferimento dovrebbe lasciare il posto ad un atteggiamento più rassicurante e permettere l'elaborazione e la ricerca di nuove interpretazioni che, seppur con la dovuta cautela, possono sostituire la «provvisorietà interpretativa» tipica della storiografia recente e fonte di smarrimento, se non addirittura di frustrazione per molti.

Utilizzando la nuova periodizzazione risulta ora possibile ripercorrere la storia del Novecento nella sua globalità, nei suoi momenti significativi, cercando di individuare le trame e i nessi forti, essenziali tra i diversi avvenimenti, così da offrire un quadro concettuale interpretativo omogeneo. Soprattutto il periodo 1945/89 potrà essere affrontato in maniera più sistematica non limitandosi a semplici scale cronologiche sulla scia del tempo breve della politica o della diplomazia.

Come anche il fascicolo distribuito mostra, è possibile evidenziare alcune caratteristiche di fondo del Novecento: le due guerre mondiali, tra di loro strettamente connesse (una nuova guerra dei 30 anni?) e responsabili della definitiva subordinazione dell'Europa nel contesto mondiale, un nuovo rapporto stato-società evidenziato dalle differenti politiche del Welfare State, il modello bipolare USA-URSS che, attraverso la guerra fredda, ha imprigionato il mondo in una logica di potenza e, da ultimo, il fenomeno della decolonizzazione che pone in modo del tutto nuovo la dinamica delle relazioni politiche ed economiche tra stati.

Così non solo il periodo 1914/1945, che già aveva trovato un suo collaudato spazio nell'insegnamento, ma anche il periodo successivo 1945/1989 trova piena legittimità di insegnamento e nuovi percorsi didattici.

Considerando chiuso il XX sec., per l'insegnante sarà possibile ripercor-

rerne le vicende principali affiancando all'abituale presentazione degli avvenimenti, scanditi secondo il tempo breve della politica o della guerra, ipotesi interpretative basate su una corretta applicazione della lunga durata con la quale evidenziare gli elementi di continuità che hanno fortemente condizionato le strutture delle società e che hanno impresso ritmi di accelerazione e cambiamenti irreversibili. Certamente non a caso, in questi ultimi tempi molti commentatori e storici hanno riscoperto la validità della geopolitica, non so se correttamente o meno interpretata, ma di certo usata come strumento di studio per la comprensione degli ultimi tragici avvenimenti, in particolare nel caso della dissoluzione dell'ex Jugoslavia e dello smembramento dell'ex Unione Sovietica.

Ma per affrontare correttamente l'insegnamento dell'ormai «corto Novecento» mi sembra necessario fugare il campo da alcuni atteggiamenti duri a morire, ereditati da un passato per molti versi ostile alla storia contemporanea.

Il primo è l'atteggiamento di coloro che sono ossessionati dalla sindrome delle origini e che ritengono che la continuità fattuale e cronologica degli avvenimenti sia condizione sine qua non per gli avvenimenti successivi. A costoro si potrebbe semplicemente rispondere con le parole di Bloch: «l'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato. Forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente²⁾». Detto in altro modo, passato e presente sono in stretta relazione ed è il loro rapporto che illumina sia il passato sia il presente. Ciò che serve del passato non è l'antecedente cronologico, la successione degli eventi, bensì il processo entro cui si realizza un cambiamento di sistema che dà origine al duplice rapporto presente/passato e passato/presente. La ricerca del passato è la ricerca delle determinazioni del presente e non la semplice ricerca di sopravvivenze di scarso o nullo valore esplicativo. Se fare storia significa rendere esplicita la dinamica di una società, allora la ricerca dell'antecedente cronologico non è necessariamente un fattore storicamente rilevante³⁾. Ha ragione Marx: l'anatomia dell'uomo spiega l'anatomia della scimmia; il successivo spiega la direzione della storia e ne svela il contingente.

Un'altra abituale obiezione davanti alle difficoltà poste dall'insegnamento della storia contemporanea è la classica constatazione che manca sempre il tempo! In realtà il problema rinvia alla programmazione e alla scelta dei percorsi didattici che si vogliono attivare: tutti gli insegnanti sono confrontati con questi problemi e tutti si lamentano della mancanza di tempo. Ovviamente questo non è sufficiente per abdicare al proprio lavoro e tantomeno può diventare un alibi per quanto non si è fatto; al contrario deve essere uno stimolo per scegliere meglio i tempi della programmazione senza cadere nell'ossessione delle origini poc'anzi ricordata. Stabilire delle priorità e delle gerarchie sono attività proprie del lavoro di storico e di insegnante, indipendentemente dall'epoca che si sta studiando, con l'aggiunta caso mai che la ricchezza e la diversità delle fonti contemporanee permettono operazioni didattiche e scelte, per efficacia e pluralità, impossibili per altre epoche.

Il problema in questione non riguarda tanto la logica della spiegazione, quanto un aspetto di ordine più gene-

rale relativo alla pertinenza delle fonti e alla capacità di selezione delle informazioni da attivare in classe nei percorsi didattici prescelti. In effetti se è certamente vero che gli antecedenti storici di qualcosa ci aiutano a capirlo meglio, è altrettanto evidente che il peso del passato non è omogeneo, e si riduce progressivamente.

Infine bisogna guardarsi anche dall'atteggiamento opposto centrato sul primato assoluto dell'attualità o sull'interesse degli allievi. L'interesse è una categoria troppo vaga e soggettiva per essere assunta a criterio di discriminazione e l'attualità, a sua volta, nasconde una carica notevole di ingenuità poiché ciò che sembra attuale, immediato è in realtà mediato da conoscenze, categorie, ideologie di provenienza spesso lontane che costituiscono quel rapporto che sembra immediato. Dietro l'angolo c'è il vecchio pericolo di studiare l'immagine anziché la realtà; non la società presente ma ciò che essa crede di essere.

Non bisogna poi dimenticare che insegnare storia contemporanea significa cercare di comprendere le vicende storiche a livello planetario e quin-

di pensare in termini di relazioni mondiali: premessa questa indispensabile per capire «l'altro», la sua cultura, le sue ragioni.

Certo un tale obiettivo non è perseguito solo dalla storia e non dovrebbe nemmeno esserlo. Da qui la necessità del coinvolgimento di altre discipline della sfera sociale, prima fra tutte la geografia, che diventa in questo modo il tramite e il collegamento direi naturale per un buon insegnamento alla mondialità.

Il tempo didattico però è quello che è e la programmazione ha, tra le sue esigenze, anche quella di diversificare i contenuti e le scale storiche/spaziali di riferimento e deve perciò tenere in debito conto anche le dinamiche della storia nazionale e il suo rapporto con il più vasto contesto europeo e mondiale.

L'insegnamento della storia non può limitarsi a cogliere i nessi degli avvenimenti sul piano temporale, ma deve costantemente integrarli in un ambito spaziale. Ne deriva perciò l'obbligo didattico di far capire gli avvenimenti storici nella loro dimensione nazionale, europea e mondiale: ed è un'esigenza essenziale della storia contemporanea rispetto a quella di altre epoche. L'apporto della geografia, unica altra scienza sociale rappresentata nella scuola media, diventa fondamentale.

Il fascicolo distribuito mi sembra si faccia carico di alcuni dei problemi sollevati nella misura e nei limiti che è possibile leggere nella presentazione del lavoro: è perciò sufficiente ricordare che esso si limita a mettere a disposizione degli insegnanti una possibile traccia di percorso e niente di più, invitando nel contempo tutti i docenti ad affrontare con «coraggio» il nuovo XX sec., lasciando da parte dubbi e paure alla ricerca di quelle forme di collaborazione con le altre discipline che apertamente concorrono al medesimo obiettivo: rendere espliciti i numerosi e complessi significati del «villaggio globale».

Gianni Tavarini

La propaganda fascista

calus populo athena

NUCLEON

SOVRANO DEI RICOSTITUENTI

raccomandabile specialmente alle nutrici e ai bambini gracili

A. GABBIANI — Milano — Via Parini, 19

OBBEDIRE

«OBBEDITE PERCHÈ DOVETE OBBEDIRE»

Esercizio

Scrivi un breve testo che interpreti il messaggio trasmesso da questi esempi di propaganda fascista.

Note:

¹⁾ G. De Luna, «Insegnare gli ultimi 50 anni», Firenze 1992

²⁾ M. Bloch, «Apologia della storia», Torino 1969

³⁾ v. S. Guarracino, «La realtà del passato», Milano 1987;

S. Guarracino, D. Ragazzini, «L'insegnamento della storia», Firenze 1991