

Il ruolo della storia e il valore della memoria

Edoardo Bressan

Nei mesi scorsi si è svolto un dibattito di grande interesse sul ruolo della storia nella società e nella scuola, sollevato dall'eliminazione della "traccia" di storia fra i temi della prova d'italiano all'esame di maturità, solo parzialmente compensata da un richiamo all'eredità del passato negli altri argomenti proposti. A tale scelta – apparsa debole nelle motivazioni e in particolare nella sottolineatura della scarsa percentuale di studenti che negli anni precedenti aveva scelto il tema storico – ha fatto seguito il "Manifesto" promosso da Andrea Giardina, Liliana Segre e Andrea Camilleri, firmato da oltre cinquantamila intellettuali, docenti, ricercatori, artisti, cittadini, che ha dimostrato una vasta e forse inattesa sensibilità da parte dell'opinione pubblica. Nella "comunicazione semplificata tipica dei social media", l'indebolimento della conoscenza storica – non solo alla maturità ma in genere nei diversi cicli scolastici, nell'università e nella ricerca, sostiene il "Manifesto" – aumenta i pericoli e al tempo stesso rivela un'esigenza. Se da una parte "si negano fatti ampiamente documentati; si costruiscono fantasiose contro-storie, si resuscitano ideologie funeste in nome della deideologizzazione", dall'altra "queste stesse distorsioni celano un bisogno di storia e nascono anche da sensibilità autentiche, curiosità, desideri di esplorazione che non trovano appagamento altrove. È necessario quindi rafforzare l'impegno, rinnovare le parole, trovare vie di contatto, moltiplicare i luoghi di incontro per la trasmissione della conoscenza"¹.

Per quanto riguarda la maturità, la decisione è poi rientrata e anzi l'allora ministro Fioramonti, in un'intervista a Simonetta Fiori apparsa sempre su "Repubblica", ha colto l'occasione per annunciare un rilancio, se non con un aumento delle ore di insegnamento, attraverso

una nuova valorizzazione della "conoscenza storica come asse portante di tutte le discipline scolastiche"², che ora sembra trovare attuazione nella commissione di studiosi voluta dalla ministra Azzolina, incaricata di "fare proposte per dare importanza alla storia come bene comune" e presieduta dallo stesso Giardina³.

La discussione ha messo in luce che non vi è rassegnazione di fronte alla progressiva perdita di rilievo della storia nel curriculum scolastico: anche se questo ripensamento non basta ad arginarla, il segnale lanciato dal "Manifesto" rappresenta un'indicazione significativa. Al tempo stesso il documento pone un'ulteriore questione, che riguarda il significato che la conoscenza del passato può rivestire sia nel percorso formativo sia nel contesto sociale. In questa prospettiva, Giardina sottolinea due aspetti: l'esigenza di "aprire i programmi alla storia del mondo", senza "disconoscere l'importanza della vicenda nazionale" e di dare uno spazio più ampio al Novecento, dedicando l'ultimo anno al periodo che va dalla Grande Guerra a oggi⁴. Se la prima proposta è del tutto condivisibile, anche alla luce degli apporti largamente positivi che giungono dalla Global History, la seconda – più radicale delle indicazioni a suo tempo fornite da Berlinguer e che sembra riprendere tout court l'idea del 1914 come momento di rottura e inizio del secolo breve – non appare così scontata. È forse più significativo pensare a una lunga transizione storica che si è aperta con la crisi delle categorie della modernità e l'affermazione delle rivoluzioni

1. Per il testo si veda *Caro ministro, vogliamo un passato*, in "la Repubblica/Robinson", 18 maggio 2019.

2. S. Fiori, *La Storia vince e torna alla maturità*, in "la Repubblica", 26 ottobre 2019.

3. S. Fiori, *"Imparare la Storia è un diritto"*, in "la Repubblica", 28 gennaio 2020.

4. *Ibidem*.

atlantiche senza essersi ancora conclusa, con al suo interno una periodizzazione che non è la stessa per le culture e le società diverse da quella europea, che pur su di esse ha fatto sentire la sua influenza e molto spesso il peso del suo dominio⁵.

Si è anche messo in luce il rischio che l'enfasi sul Novecento porti la storia a identificarsi con una dimensione memoriale che non è la sua⁶, come ha poi sottolineato Walter Barberis, in un appassionato intervento sul caso della Shoah. Riprendendo alcune considerazioni di Primo Levi, Barberis sottolinea che la memoria non è in grado di "surrrogare la storia", pur nell'inestimabile utilità di aver dato finalmente voce a questa e ad altre tragedie, in quanto non può "andare oltre la dimensione individuale"⁷. Nell'emergere delle testimonianze, "si affacciava un'idea di martirio che poteva portare la vittima e i suoi assassini fuori dalla storia. Erodoto e Tuciddide rischiavano di perdere la partita, e di riconsegnare agli dèi capricciosi e maligni le sorti dell'umanità. Ma fuori dalla storia e dalle responsabilità di intere società umane, avrebbe ancora avuto senso quell'esercizio di memoria?"⁸.

Pensare a una ricerca storica – con la sua ricaduta sulla didattica e sulla comunicazione a un pubblico ancora più vasto nei termini della Public History – che non usa le memorie dei protagonisti come un insieme di fonti da valorizzare e al tempo stesso da interpretare, ma come il fondamento stesso dell'indagine sul passato, comporta infatti la conseguenza di privilegiare gli avvenimenti più vicini all'oggi e che ancora si possono riferire a una narrazione diretta. Oltre al problema del cono d'ombra che il succedersi delle generazioni porta con sé e dell'inevitabile parzialità delle scritture di ricordo, una simile overdose di storia contemporanea non può ha a che fare con la "contemporaneità" di ogni storia, tale perché chiamata a rispondere alle domande di chi la interroga alla luce del suo presente, ma finisce per riflettere questa debolezza di fondo, isolando altresì gli eventi dal contesto che li ha resi possibili. Le grandi tragedie del secolo scorso risultano difficilmente comprensibili senza un rimando a ideologie palinogenetiche, nazionalistiche, razziali, la cui "materia è la storia" ma che vengono da più lontano, come ha sottolineato Hannah Arendt. Ed è l'ideologia

che "pretende di conoscere i misteri dell'intero processo storico – i segreti del passato, l'intrico del presente, le incertezze del futuro – in virtù della logica inerente alla sua «idea»"⁹.

Perché allora non immaginare uno studio tematico e incrociato – per problemi e per aree geografiche – del periodo che va dal secondo Settecento a oggi, segnato da un continuo e diversificato mutamento sociale su scala planetaria? Gli ultimi due anni della scuola secondaria superiore potrebbero utilmente affrontare questo compito, abbandonando la suggestione di collocare alcuni momenti in una dimensione atemporale e legata inevitabilmente solo a quella della testimonianza.

La storia dell'educazione può offrire un interessante esempio al riguardo, con le ricerche – che si sono consolidate soprattutto in ambito italiano e spagnolo, di cui hanno fornito un quadro Carmela Covato e Roberto Sani – sulla memoria escolar y educativa, che non si pone al di fuori della storia, ma anzi si traduce in un rinnovato scavo archivistico alla ricerca di una pluralità di fonti materiali e immateriali, per restituire la complessità dei processi educativi lungo un arco cronologico che comprende sia il XIX sia il XX secolo¹⁰. La memoria si iscrive in un contesto pedagogico segnato dalla trasmissione, e dalla parallela ricezione, prima dei valori espressi dalle borghesie nazionali dell'Ottocento, poi delle pratiche di controllo ideologico e disciplinare veicolate dai regimi totalitari e ora, nelle speranze di tutti, dell'orizzonte della democrazia¹¹. Su queste basi, il rapporto con la memoria può essere davvero la risposta al "bisogno di storia" di cui finalmente ha parlato il "Manifesto".

Edoardo Bressan

5. Per queste riflessioni si veda P. Pombeni, *Le coordinate della storia contemporanea*, in S. Cavazza, P. Pombeni (a cura di), *L'età contemporanea*, il Mulino, Bologna 2018, nuova edizione, pp. 15-26.

6. G. Belardelli, *I rischi (e le responsabilità) dell'emarginare la storia*, in "Corriere della Sera", 21 agosto 2019.

7. W. Barberis, *Storia senza perdono*, Torino, Einaudi, 2019, p. 27.

8. *Ivi*, p. 33.

9. H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*. Introduzione di Alberto Martinelli, Edizioni di Comunità, Milano 1996, p. 642.

10. Cfr. C. Covato, R. Sani, *Una historiografía en constante evolución. Nuevos itinerarios y perspectivas de investigación en el campo de la historia de la educación*, in "History of Education & Children's Literature", XIV, 2019, n. 2, pp. 911-934.

11. Cfr. *ivi*, pp. 933-934