



LEGGERE LA STORIA

Un mondo senza storia?

Francesco Germinario

Un mondo senza storia?

*La falsa utopia
della società della poststoria*



Asterios Editore

Trieste, 2017

Prima edizione nella collana PB: Giugno 2017

© Francesco Germinario 2017

© Asterios Abiblio editore 2017

posta: asterios.editore@asterios.it

www.asterios.it

I diritti di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento totale o parziale
con qualsiasi mezzo sono riservati.

Stampato in UE.

ISBN: 978-88-9313-062-2

Indice

CAPITOLO I

STORIA, MEMORIA E DESTORICIZZAZIONE:

GLI ASPETTI DIDATTICI DELLA “STORIA ALLE VONGOLE”

1. La scuola e l’abolizione della storia contemporanea, 9
 2. La «Giornata della memoria»: spettacolarizzazione del dolore e destoricizzazione della Storia, 11
 3. Andare ad Auschwitz e (forse) a Birkenau: viaggio d’istruzione o gita scolastica?, 15
 4. La memoria e la scissione fra storia e vita, 18
 5. Il docente di storia quale “somministratore” dei test, 20
 6. La deculturalizzazione dei docenti e l’espulsione del domandare, 25
 7. Né conoscenze, né competenze. La lobby dei didatticisti in azione: il divieto di studiare, 27
 8. L’analfabetismo di ritorno delle «vestali della classe media», 36
 9. Dalla fine della coscienza civile all’heideggeriano «disvelamento della tecnica», 39
- Bibliografia, 43

CAPITOLO II

DESTORICIZZAZIONE DEL PRESENTE

E DEPOLITICIZZAZIONE DELLA VITA

1. L’annullamento del tempo e dello spazio e la privatizzazione del tempo, 47

2. Tra crisi e morte della memoria e crisi della forma-partito come memoria organizzata, 54
 3. Fukuyama, Auschwitz e l'oscillazione fra autoconsolazione e autoassoluzione, 61
 4. Il trionfo capitalistico dell'astoricità, 69
 5. Oltre il concetto di "nichilismo"?
- Ancora sulla separazione fra Storia e vita, 72
6. Depoliticizzazione della vita e del mondo e nuovo ruolo della politica, 77
 7. La Storia come storia dell'ego: Grande Storia e Piccola Storia, 81
- Bibliografia, 84

CAPITOLO III

LO STORICO COME PASTORE DELL'IRREQUIETEZZA DEL PRESENTE E DELLA SPERANZA

1. La rinuncia a riflettere sulla Storia, 87
2. Qualche lezione dal dibattito storiografico italiano su Renzo De Felice, 92
3. Un nuovo mandato sociale dello storico?, 102
 4. L'aporia fra ricerca storica e neoliberalismo, 106
- Bibliografia, 112

BIBLIOGRAFIA GENERALE, 115

INDICE DEI NOMI, 123

CAPITOLO I

Storia, memoria e destoricizzazione: gli aspetti didattici della “storia alle vongole”

1. La scuola e l'abolizione della storia contemporanea

Conviene partire dall'aspetto didattico, ossia dallo spazio riconosciuto (o concesso, quasi con sospettoso atteggiamento di sufficiente condiscendenza?) alla disciplina della storia nel nostro ordinamento scolastico, nonché dal peso che a questa disciplina viene riconosciuto. Siamo in presenza di un quadro certamente drammatico.

Con l'eccezione del liceo classico dove, almeno nei trienni finali, alla storia sono riconosciute tre ore settimanali, negli altri licei (linguistico ecc.) le ore scendono a due. La situazione non cambia negli altri indirizzi: negli istituti tecnici e professionali – ossia nel settore in cui si riversa la grande maggioranza degli studenti: 30,4% negli istituti tecnici, 16% nei professionali, stando ai dati forniti dall'Ufficio Stampa del Ministero – le ore settimanali si riducono a due. E su quelle due miserabili ore, il docente titolare deve svolgere, nell'ultimo anno di studi, secondo le indicazioni del ministro Luigi Berlinguer, titolare del dicastero della Pubblica Istruzione per alcuni anni (1996-2000), un programma che dovrebbe coinvol-

gere tutta la storia del Novecento, dallo scoppio della prima guerra mondiale fino, per intenderci, alle vicende della crisi economica greca e della guerra dichiarata dall'ISIS agli "infedeli".

Il risultato è che solo eccezionalmente i programmi di storia effettivamente svolti arrivano alla fine degli anni Cinquanta. In genere, ci si limita al 1945, con qualche sparuta proiezione agli anni Cinquanta, spesso trattati ricorrendo agli strumenti mediatici, dai documentari ai film, senza alcuna pretesa di approfondimento, e quindi di successiva valutazione delle conoscenze acquisite dallo studente. In Italia ci si diploma senza conoscere nulla di Kruscev, ovvero, per rimanere alla storia del nostro Paese, di Nenni, Berlinguer, Craxi ecc.; i nomi di Kennedy e Moro sono conosciuti solo perché corrispondono a nomi di politici ammazzati. Per quanto riguarda le stagioni dello stragismo neofascista e del terrorismo rosso, si oscilla fra l'ignoranza e la confusa sovrapposizione di queste vicende, a dimostrazione che la precisa collocazione di una vicenda storica nello spazio e nel tempo è inesistente oppure confusa (ma, su questo, cfr. Pivato, 2007).

Sarebbe poco più che autoconsolatoria la registrazione che siamo in presenza di un quadro didattico negativo che si estende fino al sistema formativo statunitense, dove addirittura le lacune si aggravano man mano che si sale nel corso degli studi, toccando il loro apice nell'ordinamento universitario (cfr., a titolo d'es., Procacci, 2005, pp. 140-1). Queste lacune possono essere intese, semmai, come il futuro panorama cognitivo, una specie di *de te fabula narratur* sulla falsariga del Marx del *Capitale*, impegnato a spiegare al lettore tedesco che la Germania era destinata a seguire le orme dell'Inghilterra sulla via dell'industrializzazione: la nazione più avanzata indica la strada a quella più arretrata. La storia contemporanea versa, insomma, nella medesima situazione in cui versa l'insegnamento della storia in genere in età classica:

«se la storia non esiste nell'insegnamento, e dunque come disciplina scolastica, in epoca classica, è perché non esiste come disciplina *tout court*» (Furet, 1982, p. 101).

Questa paurosa e inconcepibile lacuna nell'insegnamento della storia del secondo dopoguerra era stata già denunciata vigorosamente più di un ventennio fa: «la storia degli ultimi 50 anni, nelle nostre scuole non si insegna [in corsivo nel testo]. [...] Qualche insegnante, più avventuroso, si arrischia nella "terra di nessuno" che va dal '45/48 al '60/63. Ma nei pochi casi in cui ciò accade, [si tratta di] [...] poche ore di lezione, mentre allo stesso quindicennio dell'ottocento (1848-1863) sono dedicate settimane o mesi» (Concetti, 1992, pp. 156-7). Dopo un quarto di secolo dalla formulazione di questa denuncia, si può solo osservare che la situazione è solo peggiorata: se le vicende storiche, dagli anni Novanta, si sono susseguite a ritmi tumultuosi, viceversa, l'insegnamento della storia è rimasto fermo, nella migliore delle ipotesi, alla seconda guerra mondiale. Negli anni Cinquanta, sulla scia di un intervento di Gaetano Salvemini, timoroso che l'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole potesse valorizzare parzialità ideologiche, nell'area laica si era sviluppato un interessante dibattito (cfr., Scoppola, 2010, pp. 42-3) che ora sembra risolto nella peggiore delle soluzioni: i rischi di parzialità ideologiche sono superati, considerato che l'insegnamento della storia post-1945 è pressoché inesistente.

2. La «Giornata della memoria»: spettacolarizzazione del dolore e destoricizzazione della Storia

Si obietterà che ampio spazio viene dedicato alla Shoah, perché in ogni scuola, nelle settimane attorno al Giorno della memoria, il 27 gennaio, sono organizzate iniziative per ricordare lo sterminio nazista degli ebrei europei.

Diventa motivo d'orgoglio per i dirigenti scolastici emettere verbose circolari in cui sono doviziosamente elencate le iniziative culturali, dall'immane proiezione di *Schindler's list* a un'assemblea d'istituto con qualcuno degli ultimi sopravvissuti ai campi di sterminio. Si tratta quasi sempre di iniziative affidate a un ristretto gruppo di docenti volenterosi, non necessariamente insegnanti di storia, implicitamente deputato a custodire la "memoria storica" e a trasmetterla alle nuove generazioni. In genere, sono iniziative il cui obiettivo è quello di tradursi in un momento di lustro per l'istituto, affidato all'articolo sui quotidiani locali il giorno successivo all'iniziativa medesima. È la conferma che la «Giornata della memoria» è declinata come un qualsiasi "evento" (cfr., Loewenthal, 2014, p. 33), ossia come un'iniziativa che spettacolarizza in questo caso il dolore del mondo.

Ebbene, ferme restando le qualità culturali di numerose iniziative legate a questa scadenza; ferma restando la necessità di rivedere questa scadenza – è proprio in questa occasione che si realizza il quadro di una *storia destoricizzata*, dove, ad esempio, il fascismo, a sua volta già sottoposto a tensioni di sottile o aperta destoricizzazione in ambito specialistico (cfr., Gentile, 2002, p. VIII), viene quasi espunto dal «cono d'ombra», per riprendere una nota espressione di Renzo De Felice, della Shoah.

Ecco, allora, che una prima conseguenza della non conoscenza della storia si traduce in una situazione generalizzata di destoricizzazione. Che cosa impara, dalle iniziative programmate in questa scadenza, la fascia di italiani in età scolare, specie quella compresa fra i 14 e i 19 anni?

Impara, per un verso, che a un certo momento un gruppo di uomini malvagi, i nazisti, decide di sterminare gli ebrei, senza che ne fossero chiari i motivi politici e gli obiettivi. Per l'altro verso, e nella più lusinghiera delle ipotesi, approda a una specie di panorama ipocrita della memoria, ossia che i nazisti erano portatori di un'ideologia politica quasi del tutto avulsa dalle vicende storiche

europee e tedesche, un movimento politico, insomma, estraneo, a cominciare dall'antisemitismo professato e praticato fino alle più estreme conseguenze, dalle varie scansioni della storia culturale occidentale.

Le commemorazioni legate alla «Giornata della memoria» realizzano il primato della destoricizzazione, costituendo la prova più evidente di questa situazione. Si può osservare che la storia irrompe per la prima volta sulla scena didattica, conquistando un ruolo di primo piano, in una forma paradossalmente destoricizzata. Si tratta di una destoricizzazione che si concretizza in prima istanza sul piano più squisitamente didattico, nel senso che agli studenti sono proposte riflessioni o ricostruzioni che esulano quasi sempre dallo svolgimento effettivo dei programmi di storia, rendendo difficoltosa la medesima collocazione della Shoah sul piano temporale. Pur ammettendo che attraverso questa scadenza si possa realizzare un consolidamento della memoria, essa tradisce in modo palese la situazione generale, definita dal «rapporto squilibrato tra memoria e storia, attualmente tutto spostato sull'asse della memoria» (Bidussa, 2007, p. 90).

La questione riguarda il rapporto memoria-storia, almeno limitatamente a come questo rapporto medesimo si dispiega nell'istituto formativo.

Sul piano generale, non è difficile riconoscere che quest'atteggiamento di valorizzazione della memoria si colloca all'interno di una tendenza culturale mondiale iniziata nell'ultimo decennio del secolo scorso (cfr., Joutard, 2015, pp.190 sgg.). Ma è anche da riconoscere che la memoria non sempre è conoscenza della storia, perché difficilmente contestualizza l'evento ricordato; e, non contestualizzandolo, risulta inabilitata a formulare domande. Se è necessaria la memoria per interessare alla Storia, allora quest'ultima risulta necessariamente molto debole nella sua pratica cognitiva.

È allora da interrogarsi se affidare alla memoria l'incarico di tenere presenti le vicende del Passato non costi-

tuisca un arretramento della Storia medesima, ossia la difficoltà di quest'ultima di reperire un sufficiente spazio d'ascolto: si ricorre alla valorizzazione del momento della memoria quale surrogato della difficoltà di utilizzare la prospettiva meramente storiografica. Il vissuto, nel momento in cui è esperito, non sempre è immediatamente percepito come Storia; e questo implica che risulta sempre difficile tradurre la testimonianza in Storia. Una delle specificità della memoria consiste nel fatto che costituisce una testimonianza che spesso risulta isolata dal contesto storico, in virtù del fatto che il testimone era nella condizione oggettiva di non potere intuire la complessità e la globalità della situazione in cui si era trovato a vivere.

Nel nostro sistema formativo si pretende di supplire alla non conoscenza della storia con una valorizzazione della memoria; ma la seconda, librandosi a un'altezza che l'ha fatalmente emancipata dalla prima, non possiede il linguaggio e le categorie per delineare il contesto in cui si colloca una vicenda personale. La storia non è stata dimenticata perché non è stata conosciuta. È da accettare con qualche cautela l'ipotesi di Augé: «Non è forse vero che ogni individuo [...] ha ricordi peculiari, specifici? Arrischio una formula: dimmi che cosa dimentichi e ti dirò chi sei» (Augé, 2000, p. 30). A questa formula si può obiettare che si può dimenticare ciò che si sapeva, ma che non ciò che non si sa, non lo si può dimenticare.

Si provi a sondare le conoscenze dello studente medio in materia di responsabilità giuridica, politica e amministrativa della Repubblica sociale italiana sulla deportazione degli ebrei italiani gassati a Birkenau, e si avrà la prova definitiva di questa destoricizzazione. Quanti docenti di diritto, ad esempio, dedicano lezioni specifiche alla normativa fascista del 1938 la quale discriminava gli ebrei italiani in un modo più pesante di quella delle leggi di Norimberga? Si può osservare che si studia la storia degli altri, per di più collocata a distanza – il nazismo

tedesco e i campi di stermini in Polonia – per non approfondire le responsabilità della propria nazione.

Se gli intellettuali del «Mondo» avevano parlato di un'«Italia alle vongole», siamo autorizzati a giudicare questi limiti e, di conseguenza, gli atteggiamenti auto-censori davanti alla nostra storia nazionale come espressione di una «storia alle vongole», che, sul piano delle conoscenze acquisite, si traduce in un'oggettiva procedura di assoluzione delle responsabilità storiche del fascismo, almeno di quello dei venti mesi della Repubblica sociale, nella persecuzione degli ebrei italiani. Siamo in presenza di una declinazione, formalizzata addirittura dai circuiti formativi, del mito del «bravo italiano» (cfr., Bidussa, 1994) opposto all'immagine, altrettanto mitologica, del «cattivo tedesco» (cfr., Focardi, 2014). La Shoah è calata all'interno del ritmo pigro e quasi sempre frammentario con cui vengono svolti i programmi di storia, suscitando il più delle volte un interesse morboso, quando viene delineato il quadro dei milioni di assassinati, delle gassazioni e dei forni crematori: si tratta del modo peggiore per avvicinarsi a questa vicenda.

3. Andare ad Auschwitz e (forse) a Birkenau: viaggio d'istruzione o gita scolastica?

Si ritornerà più avanti sulla questione della destoricizzazione, perché la questione esula dal quadro asfittico e limitato dell'istituto formativo, imponendosi, come si cercherà di dimostrare, quale vero e proprio dato storico. Per ora, rimaniamo sempre in tema della presenza della Shoah nella didattica della storia, quale utile laboratorio per delineare meglio la drammaticità che caratterizza l'insegnamento della storia.

Da quasi un ventennio non c'è praticamente istituto scolastico italiano che non abbia svolto un viaggio d'istruzione ad Auschwitz. Sui viaggi d'istruzione ad

Auschwitz sarebbe meglio invitare la burocrazia ministeriale a non favorire questo genere di iniziative. Sebbene siano presentate spesso come un fiore all'occhiello degli istituti scolastici, e collocate quasi d'ufficio nei diversi progetti didattici di "Educazione alla pace", "Educazione alla tolleranza", "Educazione alla diversità" ecc., in virtù di un didatticismo concettuale che tradisce una fantasia decisamente invidiabile, si tratta quasi sempre di iniziative declassate o vissute dai partecipanti come una "gita scolastica". Il viaggio ad Auschwitz viene vissuto, di conseguenza, con un atteggiamento goliardico, e appunto di *gita scolastica*, sia prima sia dopo i tempi della visita, quasi fosse una comune iniziativa didattica, semmai come una declinazione del «turismo della memoria» (Anderlini, 2015, p. 34). Si visita Auschwitz – beninteso, seguita da una visita distratta e veloce a Birkenau, proprio nel luogo in cui lo sterminio degli ebrei aveva assunto procedure, forme e ritmi di produzione industriale massificata – così come si visiterebbe un museo minore o il Colosseo.

È quanto meno da dubitare che, in questo modo, Auschwitz possa funzionare quale «base della memoria collettiva del mondo occidentale» (Traverso, 2006, p. 13), perché si è in presenza di una *memoria selettiva* nei confronti del Presente che rilegge quel luogo in maniera *autosufficiente*, quale istituto di concentrazione e di sterminio proiettato in una dimensione metastorica. L'immane peso storico e culturale della Shoah galleggia al di fuori dei complessi processi storici, di lungo e medio periodo che l'hanno determinata.

Viene da osservare che la memoria può agire anche da deterrente o da sostitutivo della Storia; è questa ad essere autorizzata a ricorrere alla prima come fonte aggiuntiva o anche primaria, ma non si dà il caso inverso, anche perché la Storia è deputata a porre domande. Al contrario, alla memoria non è riconosciuto questo compito, soprattutto se, come nel nostro caso, alla memoria si

ricorre per sterilizzarsi rispetto agli atteggiamenti assunti nel Presente. Per dire meglio: ciò significa che siccome Auschwitz è il buco nero dell'orrore del Passato, piuttosto che il risultato storico di una ben radicata tradizione razzista e antisemita europea, si è propensi a pensare che esso nulla abbia a che fare con qualsiasi attuale atteggiamento, individuale o collettivo, di tipo xenofobo: atteggiamento che viene, di conseguenza, collocato al di fuori del perimetro di Auschwitz stessa.

La celebrazione della «Giornata della memoria» e i viaggi ad Auschwitz sono ridotti entrambi a procedure esorcistiche, finalizzate a sterilizzare i contenuti politici degli atteggiamenti xenofobi correnti; eppure, non riescono ad ottenere il risultato sperato. È un'ingenuità didattica e culturale pensare che visitare Auschwitz immunizzi dall'assumere in seguito, nella pratica quotidiana e corrente, atteggiamenti razzisti. Se manca la percezione della storicità della propria vita, ci si convince dell'irripetibilità della violenza razzista; e, smarrendo la convinzione che gli stermini di massa possano ripetersi, ci si autoassolve rispetto alle storture (razziste) del Presente.

Questa conclusione il pensiero pedagogico più avvertito l'aveva già rilevata: «Io credo che Auschwitz non è una medicina. [...] non è terapeutico. Uno può tornare da Auschwitz molto più razzista di quando è partito. [...] Allora, la pedagogia, se vuole andare ad Auschwitz, deve capire che nulla è dato per scontato. La pedagogia del campo può essere una pedagogia razzista, e non necessariamente trasformarsi in pedagogia antirazzista» (Mantegazza 2010, pp. 68-9). Come a dire che proprio quel luogo europeo più denso di storia, è stato trasformato in un terreno da cui la Storia è stata seccamente espulsa. La «specificità dell'evento di cui si parla» (Mantegazza, 2001, p. 11) è evaporata, proiettandosi fino alla destoricizzazione della Shoah: una destoricizzazione dovuta non all'indicibilità di quella vicenda, bensì alla

maturazione della convinzione diffusa che, essendo la propria vita altro dalla Storia, essa ha necessariamente stabilito con il razzismo, gli stermini di massa ecc. un salutare rapporto di estraneità. Auschwitz rischia di essere vista come un mito: naturalmente “visibile”, ma declinato come luogo che rimanda a una vicenda così inusitata e terribile che, mancando delle necessarie conoscenze storiche attrezzate a collocarla nel suo contesto, viene vissuta non solo come irripetibile, ma quale luogo che immunizza dall’odierno razzismo dilagante. Insomma, proprio perché Auschwitz è decontestualizzata, in forza della mancanza di conoscenza del razzismo e dell’antisemitismo europei prima di Auschwitz medesima, si può anche uscire dal Lager con la consapevolezza che il razzismo odierno non è razzista – e che comunque i propri eventuali atteggiamenti razzisti e/o xenofobi non sono tali.

4. La memoria e la scissione fra Storia e vita

Siamo in presenza di un fenomeno sociale ben più complesso, anche rispetto al medesimo atteggiamento di destoricizzazione di Auschwitz. Anzi, si può osservare che proprio laddove la Storia si è presentata col suo volto più drammatico, li vengono ad emergere, nella sua forma più cristallina, i nodi irrisolti dell’odierno rapporto con la Storia.

È un fenomeno sociale su cui ci sembra sia mancata finora una riflessione approfondita da parte della storiografia e della sociologia, e che delinearremo così: l’autoassoluzione rispetto ad Auschwitz, ossia la convinzione che un qualsiasi atteggiamento xenofobo corrente, e dunque accettabile, non abbia alcuna relazione con quella vicenda, implica che si è già consumata la *scissione fra Storia e vita*. Proprio il Novecento si è caratterizzato per l’identità fra storia e vita, tanto da produrrne, con le derive totalitarie,

una politicizzazione integrale della vita: qualsiasi atto in cui la vita si esperiva risultava carico di Storia e di progettualità politica, nel senso che si supposeva che quell'atto costituisse un tassello nel processo di realizzazione del progetto ideologico che si condivideva. L'indicibilità dell'orrore di Auschwitz – ottenuta in forza dell'emancipazione dal campo di sterminio dal suo panorama storico – può anche spianare la strada all'affermarsi di pratiche e atteggiamenti xenofobi diffusi; se nulla è paragonabile ad Auschwitz, allora tutto può essere accettato, non rientrando nel cono d'ombra del campo di sterminio: l'impenetrabilità di Auschwitz respinge qualsiasi paragone, nel senso che il punto più drammaticamente alto del razzismo europeo oscura pratiche e atteggiamenti che non sono derubricabili come razzisti, ma che tali sono.

Ciò che s'intende rilevare è che si è interrotto il rapporto unitario fra Storia e vita, cui accennava Croce in una sua famosa riflessione, quando osservava che «bisogna concepire il rapporto della storia con la vita come un rapporto di unità; non certamente di un'astratta identità, ma in quello di unità sintetica, che importa la distinzione e l'unità insieme dei termini» (Croce, 2012, p. 60). In altri termini, mentre un aspetto significativo del Novecento, soprattutto nelle sue articolazioni totalitarie, era consistito nella capacità di trasmettere agli uomini la convinzione che essi partecipavano alla Storia, per di più da protagonisti, e che dunque la loro vita, persino negli aspetti più privati, costituiva un piccolo ma comunque necessario momento del gigantesco mosaico del farsi della Storia umana, si è affermata la tendenza che la propria vita non sia essa stessa Storia; che essa sia, insomma, immunizzata rispetto al dramma delle vicende storiche correnti.

L'atteggiamento diffuso è che la Storia è vista come una vicenda che è stata, ma non è più; che *la vita è altro dalla Storia*, non essendo più un'esperienza storica: insomma, la vita è stata destoricizzata. Viviamo nell'epoca in cui la destoricizzazione della propria vita è da considerarsi l'ulti-

mo tassello della pregressa destoricizzazione del Passato. Sembra superata la convinzione di Foucault sulla Storia quale «fondo da cui tutti gli esseri si dipartono per giungere alla propria esistenza e al proprio effimero scintillio»; la Storia non è più «l'incontornabile del nostro pensiero» (entrambe le citazioni in Foucault, 1967, p. 237): la vita è ripensata come altro dalla politica e dalla Storia.

Di recente è stato osservato, in riferimento al ciclo storico-politico degli anni Sessanta-Settanta, che «durante questi anni di lotta e di utopie, la memoria non era un oggetto di culto, era incorporata nei movimenti sociali» (Traverso, 2016, p. 25). Si può aggiungere che il richiamo alla memoria sviluppatosi negli ultimi decenni ha determinato un cortocircuito fatale: non essendo presenti sulla scena pubblica movimenti significativi, i quali nel corso del Novecento avevano appunto agito da contenitori di memoria storica, il richiamo alla memoria storica medesima ha galleggiato nel vuoto, quale ultima e alquanto disperata risorsa da parte di chi avvertiva la pesantezza della Storia. Una memoria senza movimenti produce la completa destoricizzazione dei momenti ricordati. La memoria storica non rivela la sua utilità nel ricordare il Passato, considerato che la funzione fondamentale di quest'ultimo consiste nel definire la storicità della propria esistenza: il pensare la singola vita quale risultato di un ben preciso Passato, rimanda alla consapevolezza che l'*hic et nunc* della propria vita è destinato a un superamento nel corso del tempo, ossia a subire modifiche che ne scandiranno la storicità.

5. Il docente di storia quale “somministratore” dei test

Si conferma così quanto abbiamo già osservato a proposito del clima di destoricizzazione in cui viene precipitata la commemorazione della «Giornata della memoria»: all'as-

soluta impreparazione degli alunni-visitatori – un'impreparazione in cui convergono lo spirito della visita da parte di chi non ha ancora gli strumenti per comprendere di calcare il luogo in cui la storia del Novecento ha assunto la sua decantazione più drammatica – e all'assenza di conoscenze storiche specifiche, si associa la preparazione talvolta approssimativa dei docenti-accompagnatori, che spesso non sono neanche docenti di storia, ma di altre discipline. È necessario registrarlo in tutta franchezza e in modo impietoso: alle visite ad Auschwitz – così come alle visite didattiche in genere – è tutt'altro che rara la partecipazione di docenti che ben difficilmente pagherebbero di tasca propria per un viaggio che abbia una meta del genere; e dunque, preferiscono "accodarsi" alle iniziative didattiche proposte dal loro istituto scolastico.

Ma è il caso di insistere ancora una volta sugli aspetti più squisitamente didattici della disciplina della storia. La balzana riforma della scuola, promossa dal duo Tremonti-Gelmini nel 2010 aveva lasciato intatta la quantità di ore di insegnamento di storia, aumentando, almeno negli istituti tecnici, dove alto è l'afflusso di studenti di origine straniera, le ore d'italiano da tre a quattro (almeno per il triennio).

Del resto, per quanto riguarda i licei, l'accoppiamento dell'insegnamento della filosofia con la storia – un accoppiamento promosso dalla riforma Gentile del 1923 – si spiegava con la volontà gentiliana di leggere la storia attraverso la filosofia, ostacolando qualsiasi ipotesi di autonomia epistemologica della disciplina. La storia privata delle lenti analitiche offerte dalla filosofia era poco più che un tumultuoso avvicinarsi di fatti privi di una qualsiasi causalità interna: questa era, insomma, la convinzione di un acuto frequentatore dell'opera hegeliana come Gentile.

Ora, qual è il risultato di questa situazione? Uno solo: tra quelle che la scienza didattica definisce quali «discipline comuni», italiano, matematica, inglese e, appunto,

storia, si può azzardare che quest'ultima risulta essere la disciplina con minore spazio nel quadro-orario. Il che significa che, nell'ordinamento scolastico italiano, la storia è la disciplina meno studiata e meno approfondita – o almeno, quella le cui condizioni oggettive la rendono la disciplina meno studiata. Insomma, si può osservare che nell'istituto formativo l'insegnamento della storia non è stato mai abbandonato, perché non le è stato mai lasciato uno spazio sufficiente, malgrado non ci sia niente di più profondo di una visione storica delle varie discipline impartite.

E se questa è la considerazione in cui versa la disciplina della storia nel nostro ordinamento scolastico, ben ci comprende come siano poste fondamenta solide dell'atteggiamento degli studenti italiani davanti alla conoscenza storica; o meglio: lo scarso peso che registra la disciplina negli anni della frequenza scolastica non fa fatica a tradursi poi, nel momento in cui si esce dal circuito formativo, in disinteresse per la storia *tout court* associato alle ben note lacune cognitive.

Naturalmente, non può destare meraviglia che negli esami scritti che concludono il ciclo di studi superiori, minoritarie siano le percentuali di candidati disposti ad affrontare il tema di argomento storico, considerando che la maggioranza dei candidati si rifugiano sulle tracce del cosiddetto "ordine generale" o nei "saggi brevi", dove si ha l'opportunità di sostenere tutto e il contrario di tutto. È quindi da ipotizzare che forse ancor più irrisoria sia stata finora la percentuale di "terze prove" – quello che nel semplificativo lessico del giornalismo, trasmesso all'immaginario collettivo nazionale, prima che agli studenti, viene definito come «quizzone» – in cui fosse prevista qualche domanda inerente la storia. I candidati, ormai abituati a pensare che siano loro richieste date e sforzo mnemonico piuttosto che conoscenze e capacità di mettere in relazione vicende storiche diverse, la temono. Si potrebbe anche avanzare l'ipotesi che l'abolizione agli

esami di Stato della «terza prova» sia una scelta demagogica provocata appunto dal timore che questa suscita nei candidati. I docenti, a loro volta, cercano di esorcizzare questo timore, evitando la «somministrazione» (così nel lessico, incredibilmente medicalizzato, dell'esperato didatticismo viene definito il momento in cui si propone una prova scritta, quasi sempre un test) di domande di storia.

Evidentemente, sotto l'aspetto cognitivo prima che didattico, al termine del ciclo di studi è ormai affermata la convinzione che la storia sia un inesauribile susseguirsi di violenze e di date, prima che di vicende e di problemi. Ed è proprio questo uno degli aspetti più deludenti, costituendo la facciata di un persistente nozionismo che fa in modo che l'«apprendimento della storia si riduce nel mandare a memoria, per magari presto dimenticarle, pagine e pagine di testi da ripetere all'esame» (Antiseri, 2013, p. 13). La riduzione dell'attività di docenza a mera tecnica didattica ha eliminato seccamente il rapporto, umano prima che culturale e istituzionale, fra docente e allievo, col primo retrocesso al ruolo intellettualmente umiliante e squalificante di freddo «somministratore» di test.

La soluzione non meraviglia: è risaputo come la categoria dei docenti, forse perché ampiamente femminilizzata, sia indotta ad atteggiamenti protettivi nei confronti degli studenti, specie di quelli compresi nella fascia dei peggiori, ossia di coloro che non intendono perdere il loro tempo nello studio, considerandolo un'attività insulsa, e forse mentalmente pericolosa. La categoria dei docenti, almeno in Italia, ancorché intristita dai bassi stipendi, gode di buona stampa in virtù proprio di questi atteggiamenti protettivi, quasi sempre declinati come la sicura riprova della passione per il lavoro.

Azzarderemmo che è lecito dubitare che non è certo dall'atteggiamento protettivo e parafamilistico che si misura la passione per la professione docente; insomma, non si trova in alcun passaggio della *Lettera a una pro-*

fessoressa, né in altri scritti pedagogici di don Lorenzo Milani, la posizione che la scuola debba incrociare le aspettative dei peggiori, considerato che l'attenzione dovrebbe essere riservata invece verso gli ultimi, ossia verso tutti coloro che, riscontrate le proprie difficoltà e i propri limiti, rivelano comunque impegno nel superarli.

Un'ulteriore conferma di quanto si è venuto fin qui osservando è che quando, in sede di esami di Stato, i candidati si azzardano a proporre le cosiddette «tesine» di argomento storico, si tratta quasi sempre di estratti da Wikipedia: una sfacciata operazione di copia-incolla accettata con tranquillità dai commissari d'esame, non tanto per non provocare tensioni nel rapporto col candidato in una situazione, quella dell'esame, di per sé non sempre facile da gestire sul piano emozionale, quanto perché si muove dall'assurda convinzione che si tratta di strategie consentite nell'ambito degli studi.

Per l'altro verso, è verosimile che risulta difficile verificare l'attendibilità di quanto sostenuto nelle tesine, le quali spesso – come previsto, del resto, dalle medesime indicazioni ministeriali – spaziano verso argomenti e discipline non attinenti il corso degli studi. A nulla sono valse, in proposito, le avvertenze del pensiero pedagogico più sensibile alla dimensione civile richiesta dall'impegno nei processi formativi:

Ci si vuole far credere che i *new media* siano la nuova *koinè* del ventunesimo secolo, che Internet sia la nuova *agorà*. [...] Si scambia il mezzo per il fine e si dice che le nuove forme di comunicazione realizzano nella loro struttura la società educante, ed educano alla democrazia e alla libertà. Per noi è vero il contrario. [...] Una analisi spassionata e critica della nuova educazione lasciata totalmente ai *new media* potrà rendere conto di un'altra preoccupante dimensione della fine dell'educazione come sapere critico e potenzialmente sovversivo (Mantegazza, 2005, p. 41).

Va riconosciuto un dato che in genere si preferisce evitare di problematizzare; ed è un dato che riguarda un po' tutte le discipline, piuttosto che il solo insegnamento della storia (qui, semmai, emerge in tutta la sua drammatica evidenza): la criticità è stata espulsa, perché nell'istituto formativo è stata espulsa la conoscenza. E queste espulsioni si sono verificate in forza di una *koinè* fondata sulla convinzione che la conoscenza, piuttosto che conseguita attraverso l'impegno e la fatica, sia invece facilmente accessibile ricorrendo a un uso spregiudicato delle nuove tecnologie.

6. La deculturalizzazione dei docenti e l'espulsione del domandare

Stiamo delineando una situazione a tinte oscure del sistema educativo? Viene da osservare che, ai fini del nostro discorso, intendiamo delineare una situazione di arretramento cognitivo della categoria dei docenti. È il caso, in proposito, di essere più espliciti, né può consolare l'osservazione che «l'analfabetismo di ritorno degli alfabeti tecnicamente provveduti faceva rimpiangere la saggezza sapienziale degli antichi analfabeti» (Ferrarotti, 2015, p. 60).

Il problema è socioantropologico e, al tempo stesso, storico, è il caso di dire. Lo poniamo in questi termini: lo scarso interesse per la Storia da parte dell'ordinamento scolastico e delle varie fasce di coloro che in quest'ordinamento svolgono funzioni dirigenti e operative ai diversi livelli, dai numerosi ministri che si sono succeduti alla categoria medesima dei docenti, è da ritenersi un effetto, piuttosto che una causa del disinteresse per la disciplina: la conoscenza del Passato non interessa al circuito formativo, perché oggi non interessa alla società nel suo complesso. Se si pensa che la singola vita esperita non abbia più alcun rapporto con la Storia, non ha insomma una dimensione ine-

liminabile di storicità, men che meno si può pensare che il Passato abbia determinato, se non tutti almeno alcuni aspetti significativi della stessa vita corrente.

Ciò significa che la questione prevarica la più o meno scarsa disponibilità dei docenti all'insegnamento della storia, inerendo un dato socialmente ben più pregnante. E il dato è questo: per interessarsi alla Storia occorre avere maturato almeno due presupposti: per un verso, è necessario ripensarsi come un soggetto storico, ossia il pensare la propria esistenza all'interno di un ciclo storico; per l'altro verso, è la convinzione della storicità della propria vita che induce a confrontarsi col Passato. La morte certamente scandisce la fine della storicità, decretando la non esistenza di un uomo in un preciso momento. E tuttavia, nel momento in cui si vive il Presente cercando di tenere il più possibile lontana la morte, o meglio cercando di esorcizzarne la certezza, svanisce la possibilità di pensare la propria vita come Storia.

Qui, beninteso, non c'è da appoggiarsi ad alcuna delle varie declinazioni dello storicismo: si è uomini, in quanto la propria esistenza è impastata di Storia, nel senso, almeno, che ci si pensa come il risultato di una storia precedente; il che significa che se ci si pensa quali eredi di qualcosa persino diversa e opposta al proprio sé, diviene più facile confrontarsi col Passato. Questa è una consapevolezza – è bene riconoscerlo – difficile da maturare, soprattutto nel modo con cui si esperisce l'attuale Presente; o meglio, quando il Passato risulta seccamente eliminato dal Presente, allora tende a dissolversi e a smarrire le proprie specificità e caratteristiche. Nella più lusinghiera delle ipotesi, piuttosto che cercare nel Passato le anticipazioni del Presente, si è indotti – in forza dell'evanescenza del senso di storicità del sé – a ripensare il Passato secondo categorie d'analisi mutate dal Presente. A questo punto, la specificità del Passato varca i margini della dissolvenza, perché tutto è diventato Presente.

Era stato un punto fermo della storiografia del secolo scorso la convinzione che erano le sollecitazioni del Presente a indirizzare il lavoro e soprattutto le domande dello storico. Due maestri della storiografia per tutti: ad avviso di Marc Bloch «lo studio del passato deve appoggiarsi sull'osservazione del presente» (Bloch, 1994, p. 83); per Edward Carr, «La grande storiografia nasce [...] quando la visione del passato da parte dello storico è illuminata dalla comprensione dei problemi del presente»; sempre per Carr «imparare a intendere il presente alla luce del passato significa anche imparare a intendere il passato alla luce del presente» (Carr, 2000, rispettivamente p. 43, 74). In altri termini, tipica dello storico è la facoltà di porre domande al Passato per una più precisa comprensione del Presente; a ben poco servirebbe la comprensione del Passato, qualora non si traducesse in una più articolata comprensione del Presente. Almeno sul piano dei risultati, viene da osservare che la storiografia è una disciplina comparatistica per antonomasia. Insomma, la filosofia interroga il Presente a partire dal Presente stesso; la storiografia preferisce praticare un percorso più accidentato: interroga il Passato, perché muove dai nodi del Presente.

7. Né conoscenze, né competenze. La lobby dei didatticisti in azione: il divieto di studiare

Ora, per approfondire qualche aspetto più squisitamente didattico, non crediamo costituisca una diffamazione della categoria dei docenti, se avanziamo l'ipotesi che costoro la storia non la studiano; che, insomma, si sia ampiamente diffusa la rinuncia ad aggiornarsi in proposito.

Naturalmente, una prima causa di questa situazione è da individuare nel disprezzo per le competenze culturali a vantaggio degli impegni burocratici, sempre più pesanti, connessi alla funzione docente. Com'è stato osservato

di recente, «agli insegnanti non viene chiesto di leggere e studiare. Non viene in mente proprio a nessuno di chiedere loro una cosa simile, per il semplice fatto che a nessuno importa che un insegnante studi o non studi, legga o non legga, scriva o non scriva» (Mastrocola, 2015, p. 34). Il giudizio impietoso, ma che comunque delinea il quadro culturale della situazione creatasi, è che la scuola non è più un luogo di conoscenza, di cultura, di impegno allo studio, ma di rispetto delle scadenze nella compilazione di moduli, schede e incombenze amministrative tra le più variegate, essendo del tutto trascurato il principio forse fondamentale dell'attività del docente, quello per cui «per insegnare bisogna imparare continuamente: sia sulla propria materia, sia sulla modalità di comunicarla» (Andreoli, 2003, p. 118). Naturalmente, la situazione è estesa a tutto il settore formativo, con una particolare esasperazione man mano che si sale nel corso di studio, se è vero che in ambito accademico lo studio e la ricerca devono confrontarsi con una «macchina ideologica che dissimula la soggettività del giudizio sotto un apparato ipertrofico di numeri, parametri, percentuali, algoritmi, medie, mediane e diavolerie assortite» (Bertoni, 2016, p. 12). Per non riferirci a Pasolini, è sufficiente il giudizio del Papini futurista del 1913, quando, nel suo *Discorso contro Roma e contro Benedetto Croce* aveva spietatamente definito l'istituto formativo quale «cas[a] di perdita» (Papini, 1913, in Birolli 2008, p. 75).

La categoria dei docenti è stata fatta annegare nell'oceano delle innumerevoli incombenze burocratiche e del rispetto di regole didattiche non solo sempre più asfissianti e prive di significato, ma alimentate da un'idea-forza a dir poco distruttiva: la conoscenza della disciplina – i cosiddetti «contenuti», nell'astruso lessico in uso tra le pareti scolastiche – è da ritenersi secondaria, se non del tutto ininfluyente. L'esasperato didatticismo, col suo contorno di burocratismo declinato fino alle estreme quanto assurde conseguenze, ha distrutto qualsiasi trac-

cia di sapere nell'istituto formativo. Laddove per "didatticismo" intendiamo quella mentalità che autorizza qualsiasi docente a esercitare la professione, adottando metodi di insegnamento spacciati per innovativi, tutti attraversati da una conoscenza approssimativa e spesso del tutto lacunosa dei contenuti della disciplina.

Soprattutto quando la didattica è completamente appiattita sul ricorso agli strumenti dell'informatica, si sottovalutano non solo i rischi che questa strategia comporta nel rapporto docente-studente; ma, ciò che più interessa rilevare, si contribuisce ad accelerare i processi di impoverimento delle capacità di astrazione e del linguaggio: «i media digitali possono provocare nei giovani un peggioramento della loro formazione; [...] il loro utilizzo non favorisce lo sviluppo di impulsi senso motori e [...] l'ambiente sociale [...] subisce modificazioni e limitazioni materiali. [...] La profondità del lavoro mentale necessaria per l'apprendimento è stata sostituita dalla superficialità digitale» (Spitzer, 2013, p. 193).

La tendenza, è appena il caso di rilevarlo, non è solo italiana, né è presente solo nel nostro istituto formativo. Su questo punto siamo in presenza di una vera e propria tendenza storica generale che caratterizza l'epoca di un neoliberalismo il quale non solo ha modificato il linguaggio, bensì lo ha ridotto a «concetti sempre più elementari. Con questo metodo, le persone diventano incapaci di formulare pensieri complessi e concepire un pensiero critico individuale» (Piccini, Ginesi, 2014, p. 29).

In genere, in ambito didattico l'informatica viene utilizzata per «polverizzare il libro»; ma, ciò che è più grave, per rafforzare «l'illusione di un sapere illimitato e disponibile senza fatica» (entrambe le citazioni in Recalcati, 2014, p.27; ma cfr. anche 7). Agli inizi le tendenze all'uso dei media e dell'informatica in genere furono salutate come «un profondo processo di democratizzazione della diffusione della conoscenza storica» che rompeva finalmente «l'occhiuta sorveglianza del potere, Stato, Chiesa,

Partito» (entrambe le citazioni in De Luna, 1993, p. 4).

Quelle istanze iniziali si sono ora decantate: alla democratizzazione della conoscenza è seguita la banalizzazio-
ne della conoscenza, articolatasi, da un lato, nel rifiuto del libro in quanto tale e, dall'altro lato, nella convinzione che la rete costituisca il *non plus ultra* di una conoscenza facilmente fruibile senza impegno. Insomma, siamo alla sintesi paradossale fra l'exasperazione delle iniziative di Joseph Goebbels (non più la lettura di libri di autori ebrei, marxisti o pacifisti, ma l'implicito divieto di avere un rapporto col libro in quanto tale) e i pamphlets dei teorici del marxismo, in voga negli anni Settanta, che annunciavano l'avvento della liberazione dal lavoro, in polemica con la rigorosa etica del lavoro della tradizione comunista. Fuori di metafora, così Giovanni Reale: «La contrazione del linguaggio prodotto dalle nuove tecnologie della comunicazione comporta un impoverimento progressivo della straordinaria potenzialità e ricchezza che la lingua ha dimostrato di avere mediante la cultura della scrittura, e quindi lo smarrimento di una grande ricchezza spirituale» (Reale, 2013, p. 52).

Ora, da almeno un trentennio la categoria dei docenti di tutte le discipline è stata sottoposta a un intenso e continuo bombardamento sulla necessità di aggiornarsi sul piano didattico, il cosiddetto «aggiornamento permanente», un caso in cui al significante non corrisponde il significato. Abilmente spalleggiata dalla burocrazia ministeriale e da diverse frange del sindacalismo scolastico (specie quello confederale), questa cultura ideologica ha visto affermarsi sulla scena di una nuova categoria di agitprop, i cosiddetti «didatticisti»: una categoria che rispecchia più di altre lo spirito di un tempo storico e in cui, volendo mutuare un giudizio espresso da un noto filosofo italiano per altre categorie di soggetti, «tutti possono dire tutto, soprattutto quelli che non pensano niente» (Tronti, 2015, p. 44). Abbiamo definito «categoria» i didatticisti, ma sarebbe più esatto definirla una vera e

propria lobby, forse la più pericolosa fra quelle, pur numerose, presenti nella società italiana, non foss'altro perché opera nel campo della formazione cognitiva delle nuove generazioni. Questa lobby tradisce potenti ed estese ramificazioni nell'istituto formativo, a cominciare dalle nuove leve di dirigenti scolastici (forse la peggiore generazione, almeno sotto l'aspetto intellettuale, mai entrata nel circuito formativo) e di docenti, sulle quali esercita un'egemonia culturale inattaccabile.

Ebbene, questa lobby ha saputo imporre, nel volgere di poco più di un ventennio, la teoria per cui bisognava ridefinire la didattica, abbandonando finalmente il terreno della conoscenza, evidentemente espressione della tradizione idealistica nazionale. Alla scuola della conoscenza, di stampo gentiliano, si è intesa contrapporre quella delle competenze che, di provenienza anglosassone, è stata imposta in una situazione culturale nazionale del tutto differente: allo studente è richiesto il saper fare piuttosto che il pensare, l'essere addestrati piuttosto che il conoscere.

Il risultato è stato che è stata annullata la conoscenza; e, quanto alle competenze, si è imposto un clima di presapochismo intellettuale caratterizzato dalla difficoltà di stabilire quali queste fossero. È da dubitare che questa pedagogia neoliberale «mira[va] a produrre competenze efficienti adeguate al proprio sistema» (Recalcati, 2014, p. 12), non foss'altro perché per il basso profilo intellettuale dei suoi sostenitori – poco più che «operai della [...] grande industria del vuoto», per riprendere un concetto formulato da Croce per altri intellettuali – ha prodotto una situazione didattica all'insegna del presapochismo e dello spontaneismo. Sono state ridotte le ore d'insegnamento della filosofia e del greco nei licei classici; in alcuni indirizzi liceali è stato ridotto – fino a scomparire quasi del tutto – l'insegnamento del latino. Evidentemente, il pensare è diventato una facoltà opzionale; per parafrasare un ex ministro della Repubblica, col pensiero non si mangia. E

infatti, tutta la programmazione didattica è stata rimodelata in vista del mercato, piuttosto che sulla necessità di formare cittadini consapevoli. Quella delle competenze risulta nulla più che la logica del neoliberismo applicata all'istituto formativo. Già Bauman aveva rilevato in campo culturale la formazione di una «nuova meta-autorità: il mercato, nel quale prezzo e “domanda effettiva” detengono il potere di distinguere tra il vero e il falso, il bene e il male, il bello e il brutto», perché ormai quella consumistica è divenuta una cultura «di uomini e donne integrati nella società in quanto soprattutto consumatori» (entrambe le citazioni in Bauman, 1992, rispettivamente, p. 176, 189). Qualora dall'ampio campo culturale si passasse all'istituto formativo, la figura del consumatore si associa a quella della forza-lavoro da addestrare per trascinarla nei circuiti della valorizzazione: «in una Scuola liberale pubblica (per quanto possa essere non completamente liberalizzata) di norma ci si dovrebbe limitare a insegnare unicamente i saperi utili all'*homo oeconomicus* (cioè le competenze necessarie per integrarsi nel mondo dell'impresa e del Mercato) e i riflessi ideologici indispensabili all'*homo aequalis* [...]». *Tutto il resto è letteratura*» (Michéa, 2008, p. 138).

La «buona scuola» ha semmai accentuato questi processi culturali: a coloro che si ostinano a ricordare il dato culturale a dir poco elementare, secondo cui «le scuole e le università non possono essere gestite come aziende» (Ordine, 2013, p. 116), si può fare notare che il risultato delle politiche scolastiche degli ultimi anni è che oggi, nella scuola italiana, tra i protagonisti chiamati a decidere quali contenuti insegnare possono essere anche le Camere di commercio. Che cos'è la strategia dell'alternanza scuola-lavoro, ossia la decisione governativa di permettere agli studenti di 17/18 anni di lavorare negli uffici e nelle fabbriche per alcune settimane durante il periodo scolastico, assentandosi quindi dalle lezioni e dalle situazioni formali di apprendimento, senza che sia

prevista alcuna retribuzione, se non un lavoro nero legalizzato; anzi, peggio di questo, considerato che non è prevista alcuna retribuzione per gli studenti-lavoratori? E qual è il senso di quest'alternanza, se non la drastica riduzione del tempo di studio a vantaggio del fare, del tempo dedicato all'addestramento rispetto a quello dedicato a pensare e a conoscere? Siamo alla traduzione italiana di una tendenza già in atto da qualche decennio su scala planetaria di privatizzazione dell'istruzione pubblica, fondata sulla necessità di «creare, proprio come un'industria, una maggiore flessibilità della forza lavoro» (Chomsky, 2004, p. 9). Le ore di lezione e le fasi formali della conoscenza sono ridotte, a vantaggio di un ingresso anticipato nel mondo del lavoro. La scuola è rimasta pubblica solo nelle apparenze, ossia perché il suo personale risulta dipendente da un ministero; per il resto, funziona già da anni in forza di una logica e in obbedienza a schemi assolutamente privatistici.

Ma non basta. La motivazione, pressoché unica, della scelta strategica dell'«aggiornamento permanente» risiedeva nella convinzione che gli studi universitari erano attrezzati a preparare i futuri docenti sul piano delle conoscenze disciplinari – i «contenuti», come s'è osservato, secondo il lessico sterilizzato dei «didatticisti» – e non sulle metodologie dell'insegnamento della disciplina.

Non v'è dubbio che in questa convinzione fossero precipitate anche alcune istanze del Sessantotto, o almeno della cultura politica della sinistra italiana. Il risultato è stato comunque che ultimi decenni, un'intera categoria, quella dei docenti, è stata assediata e lavorata ai fianchi con costanza per deculturalizzarla, imponendole assurde strategie didattiche – in cui, come s'è appena osservato, al primo posto figuravano impegni amministrativi e burocratici sempre più soffocanti e ingombranti –, le quali miravano a colpevolizzare il bagaglio culturale acquisito in precedenza, perché imputato di arretratezza nozionistica inadeguata a formare le nuove generazioni.

Forse questa era una convinzione valida per l'università fino agli anni Settanta. Le cronache degli ultimi decenni descrivono invece una situazione ben più drammatica, con l'università che aveva ormai rinunciato a trasmettere anche il sapere, riducendosi a un esteso campo di battaglia tra le varie cordate di baroni alla spasmodica ricerca di un'autostima, che si misura col potere accademico conseguito. Ora, che cosa significava questo, se non che facevano ingresso nell'istituto formativo docenti che probabilmente erano invogliati a qualificarsi sul piano delle metodologie d'insegnamento di discipline di cui a malapena conoscevano i contenuti generici, appresi velocemente nelle affollate aule universitarie?

Come a dire che si imparava a insegnare ciò che non si conosceva: la padronanza della metodologia senza la conoscenza dei contenuti. La rinuncia alla conoscenza della storia è stata formalizzata proprio nell'istituto formativo; ed è da derubricare a nobile petizione di principio la domanda di «una qualità dell'insegnamento che abbia come obiettivo la formazione culturale e civile dei giovani» (Bidussa, 2012, p. 31). Il passaggio dalla «scuola delle conoscenze» alla «scuola delle competenze» e dell'addestramento, preteso dal rigore dottrinario di «didatticisti» sempre più petulanti, ha precipitato l'istituto formativo in una situazione in cui non sono assicurate agli studenti né le conoscenze, né le competenze: le prime, perché chi è incaricato di trasmetterle ne è privo, ovvero denuncia spesso un bagaglio cognitivo lacunoso; le seconde, perché la loro realizzazione è affidata alla sintesi fra uno spontaneismo volontaristico e le fumisterie didattiche che impoveriscono le competenze medesime.

Se c'è un settore in cui è più palpabile l'apocalisse antropologica in cui siamo precipitati, questo è proprio l'istituto formativo, non foss'altro perché è una struttura delegata a confrontarsi con gli atteggiamenti di una parte consistente di cittadinanza. Così un acuto critico degli approdi recenti della modernità:

La scuola di oggi [...] disintegra il desiderio di unità e di armonia che educa alla vita e al senso della realtà, e propone frammenti, spezzoni sconnessi di storia e di letteratura, aiuta inconsapevolmente i processi di scissione e relativizzazione di tutti i contenuti e i fatti che dovrebbero essere ricomposti in una visione unitaria dei processi storico-sociali (Barcellona, 2011, p. 31).

L'istituto formativo è stato probabilmente il primo settore in cui si è verificata la secca espulsione del pensiero critico, proprio in forza dell'affermarsi della «didattica delle competenze». Senza alcuna enfasi, si può osservare che il pensiero unico ha debordato dall'istituto formativo, traversandosi nei comportamenti sociali, fino ad espugnare la società tutta. In altri termini, le posizioni del didatticismo hanno insistito sulla convinzione che una didattica per competenze rafforzasse il pensiero critico; in realtà, era poco più che una *excusatio non poetita*, che intendeva occultare la creazione di una situazione esattamente inversa. Il pilastro fondamentale su cui si reggeva la didattica per competenze era che l'allievo dovesse procedere per risoluzione di problemi. E proprio questa posizione era esattamente il contrario del pensiero critico, laddove il pilastro di quest'ultimo era che era compito dell'allievo *suscitare problemi*, associato alla convinzione che le soluzioni ai problemi possono anche essere diverse.

In che consiste, in fondo, la «criticità» del pensiero, se non nell'educazione a sollevare dubbi e a porre problemi? Heidegger aveva chiarito che «il domandare lavora a costruire la via» e che proprio il domandare «è la pietà del pensiero» (entrambe le citazioni in Heidegger, 1976-1980, rispettivamente p. 5, 27). Al contrario, nella didattica delle competenze l'allievo risulta espropriato di questa facoltà, perché il problema viene posto dall'alto, cioè dal docente, con la conseguenza che per ogni problema prospettato esiste un sola soluzione: gli allievi non risul-

tano più suscitatori di domande, bensì risolutori di problemi posti da terzi. È stato il trionfo del pensiero unico; ed è stato un trionfo in cui a essere ridotto ai minimi termini era lo spazio dedicato all'area delle scienze umane. Dalla letteratura alla storia, dalla filosofia alla psicologia, dal diritto all'economia, tutte discipline il cui statuto epistemologico contempla proprio la necessità di porre problemi, anziché di risolverli, il pensiero critico è stato sempre più emarginato, tanto che non è un esercizio di pessimismo affermare che oggi l'istituto formativo non trasmette conoscenza, né ne produce: esso è l'istituzione – forse più dell'articolato universo mediatico – in cui è ormai dominante il pensiero unico.

8. L'analfabetismo di ritorno delle «vestali della classe media»

Se si vuole una prova definitiva del disinteresse nei confronti della storia si può allargare l'orizzonte di analisi, richiamando due dati che in apparenza non sembrano intrattenere alcun rapporto: il primo è che per anni, almeno da parte della destra leghista e cattolica di orientamento ciellino (e non solo), si è insistito sul numero eccessivo dei docenti nella scuola italiana e sul carattere ideologico del loro insegnamento. Viene da osservare che, per trasmettere un'ideologia, bisognerebbe averne una da condividere: ed è dubbio che l'istituto formativo sia attraversato da ventate ideologiche destabilizzanti, provocate da una categoria, quella dei docenti, la quale, ad esempio, nelle varie occasioni delle elezioni scolastiche, ha orientato il suo voto verso il sindacalismo autonomo, riconoscendogli percentuali elettorali non trascurabili.

Il secondo dato consiste nella caduta verticale, accentuatasi soprattutto negli ultimi anni, del mercato librario, con la conseguente crisi dell'editoria. I dati drammatici di questa caduta verticale sono fin troppo noti; in questa

sede è appena il caso di rilevare che, nell'ultimo decennio, il mercato dei lettori si è pressoché dimezzato; a ben poco, poi, è valso il ricorso all'e-book, quale strategia di reazione a questa situazione.

Ebbene, si mettano in relazione i due dati: più di 600.000 docenti disponibili ad aggiornare le loro conoscenze, a informarsi, a studiare e a leggere dovrebbero costituire in Italia un bacino di consumo librario abbastanza largo e soddisfacente, tanto da porre in sicurezza le scelte degli editori, persino di quelle case editrici che privilegiano gli studi specialistici e la saggistica delle scienze sociali. In realtà è vero il contrario: i docenti non leggono, non studiano, né si aggiornano; e non solo – come spesso si lamenta – per i bassi stipendi che costringono a vedere nel libro un prodotto di consumo superfluo e forse non necessario: questo è un motivo utile per qualche campagna mediatica della politica o di natura sindacale. Nell'ambito della sociologia si è parlato di una «decadenza degli intellettuali» (cfr. Bauman, 1992); i docenti, in quanto membri a pieno diritto di questo ceto, sono forse la rivelazione più evidente di questa decadenza.

Il dato storico e sociologico più rilevante è che il docente, una volta stabilizzatosi sulla sua cattedra, stabilizza anche il proprio bagaglio di conoscenze pregresse, ripetendo «per quarant'anni la stessa lezione» (Antonello Venditti). Al massimo, come suggeriscono i «didatticisti», sempre fedeli alla loro petulanza, cercherà di intercettare i bisogni degli alunni, piuttosto che di allargare il loro ristretto bagaglio cognitivo e di analisi. Ecco, allora, uno dei risvolti della situazione drammatica in cui versa l'istituto formativo: se il docente non allarga il proprio bagaglio di conoscenze, come pretenderà di allargare quello dei suoi studenti? In altri termini, il docente di storia (e non solo di storia, beninteso) è poco meno che un caso di analfabetismo di ritorno, che ha tumultuosamente coinvolto persino coloro che sono deputati a combatterlo. Oggi non si può più riconoscere al docente

medio quanto era disposto a riconoscere dei maggiori sociologi del Novecento, ossia che «gli insegnanti [...] hanno sperimentato lo sviluppo della “conoscenza” e l’hanno visto operare come una spinta al “successo”, poiché questo è uno dei significati della “professionalizzazione”» (Wright Mills, 1968, p. 304).

In un famoso saggio sociologico pubblicato alla fine degli anni Sessanta, i docenti erano stati giudicati quali «vestali della classe media», in forza della constatazione che svolgevano una «funzione conservatrice», incentrata sulla «discriminazione e la selezione degli allievi delle classi inferiori per la perpetuazione della struttura sociale esistente» (entrambe le citazioni in Barbagli, Dei, 1969, rispettivamente p. 251, 73). Oggi i docenti non sono più vestali, ma sono rimasti comunque espressione della classe media: sono poco più di un troncone consistente di società oscillante fra l’esasperato didatticismo quasi sempre imposto dall’alto e un’implosione talvolta animata dai disperati tentativi di intercettare i sempre nuovi consumi mediatici dei loro studenti per tentare di valorizzarli nell’ora di lezione. Nell’istituto formativo italiano siamo in presenza di una «intifada digitale» (Niola, 2014, p.147) ancorché pacifica, dove lo scontro fra lo studente – ridottosi ormai a vivere con sofferenza tutti i momenti di (in)formazione non riferibili alla rete – e i docenti, a loro volta sempre più in affanno nel sincronizzarsi con le nuove tecnologie per tradurle nel lavoro didattico quotidiano. Sugeriamo l’immagine metaforica di un inseguirsi a vicenda, attorno a un tavolo, fra studente e docente, con quest’ultimo precipitato in uno sconcertante affanno, avendo smarrito quel residuo carisma, e anche autorevolezza, di cui la categoria aveva pure goduto per diversi decenni.

9. Dalla fine della coscienza civile all'heideggeriano «disvelamento della tecnica»

Stiamo delineando una situazione drammatica e sconsolata, ai limiti della diffamazione di una categoria, quella dei docenti, cui peraltro non è difficile riconoscere molti meriti, a cominciare dalla capacità di tenere disperatamente in piedi un sistema formativo disastroso e impoverito da decenni della peggiore politica?

L'altro dato è poco più che una conseguenza di quanto abbiamo fin qui osservato: per nutrire interesse per la storia, la sicura maturità di una coscienza civile costituisce una delle sue motivazioni privilegiate. E qui, piuttosto che ribadire il tema della scarsa coscienza civile degli italiani – un vero e proprio paradigma interpretativo di una prestigiosa tradizione culturale che, volendo semplificare, è stata spesso politicamente trasversale alla distinzione assiale destra-sinistra, essendo partita da Pareto, Salvemini e Gobetti per arrivare, attraverso l'esperienza del Partito d'azione, a intellettuali come Giorgio Bocca, Eugenio Scalfari e, per molti aspetti, Indro Montanelli (ma non escluderemo anche alcune posizioni di Renzo De Felice), con qualche significativa proiezione addirittura nel Mussolini del 1940-43 e nella cultura politica dell'estrema destra più legata al mito della Repubblica sociale italiana – conviene affrontare il tema da un altro versante, in genere meno frequentato dalle scienze sociali.

È dubbio che i circuiti formativi tradizionali possano trasmettere e rafforzare la coscienza civile dei loro utenti, in virtù dell'azione pressante e ormai determinante di altre agenzie formative (internet ecc.) ben più pervasive e convincenti, e soprattutto non impegnative sul piano dell'impegno e dello studio. L'istituto formativo arriva di rincalzo e in seconda battuta, registrando, inoltre, la difficoltà di discriminare la quantità di notizie provenienti dalle agenzie d'informazione esterne alla scuola. La tendenza prevalente, nell'ultimo decennio, è stata quella di

piegare in senso didattico queste agenzie, supponendo ingenuamente che la tecnica, supposta per definizione neutra, potesse sopperire al pauroso deficit culturale. Ciò che si stenta a essere compreso è che, venuto a mancare l'impegno politico quale pratica nella formazione di una coscienza civile, era proprio l'istituto formativo che doveva svolgere una funzione di supplenza, attribuendosi questo compito.

Mentre nelle diverse stagioni dei movimenti la coscienza civile, formatasi nell'impegno politico esterno, aveva fatto irruzione nella scuola, sconvolgendo la pesantezza delle strutture e i rituali polverosi di quest'ultima, la progressiva implosione dell'impegno politico delegava implicitamente alla scuola un compito cui essa non era preparata. A questo punto, s'impone la domanda se proprio nell'istituto formativo la caduta di senso civico sia stata più diffusa. Ciò che s'intende sostenere è che la riduzione della docenza a insegnamento della tecnica ha necessariamente svuotato di qualsiasi declinazione civile il rapporto studente-docente: quest'ultimo è diventato poco più che un operatore privo di spessore culturale e civile, con una professionalità limitata all'uso dei media.

Si è in precedenza osservato il ricorso indiscriminato a Wikipedia per le operazioni copia-incolla delle cosiddette «tesine» da presentare agli esami di Stato, quasi supponendo che il motore di ricerca di Wikipedia sia immune dalle accuse di scarsa attendibilità scientifica. Questa, a ben guardare, è nulla più che la punta emergente di un atteggiamento didattico giovanilistico – quello di accettare, senza discutere, la tendenza giovanile a ricorrere alla rete – che evita di mettere in guardia gli studenti fruitori dai rischi e dai limiti di conoscenza che la rete medesima tradisce.

Che la conoscenza proposta dalla rete non sia neutra, è un dato ormai riconosciuto nelle scienze sociali. In questa sede va osservato che anche sulla qualità della conoscenza della rete è lecito nutrire forti dubbi, perché le

notizie e le conoscenze da questa fornite non sono quasi mai verificabili e verificate. Ciò che non s'intende riconoscere è che, in ambito formativo, la rete è utilizzata quale scorciatoia per ridurre, se non eliminare seccamente il tempo dedicato allo studio; nel senso comune, insomma, la rete è vista come lo strumento più utile per sopprimere il lavoro intellettuale: si ricorre alla rete per evitare di impegnarsi in un momento, quello dello studio, giudicato faticoso e impegnativo. Nei circuiti formativi si è poi associata, quale conseguenza, la vera e propria moda di sostituire al libro cartaceo quello elettronico. Tutti questi aspetti non sono solo la prova che «l'elaborazione attraverso il copia e incolla [...] è un mondo più familiare di quello ostico della lettura e del libro» (De Luna, 2013, p. 105). Siamo, invece, in presenza di una situazione ben più grave, che abbiamo già indicato: si è verificata una profonda deculturalizzazione della categoria dei docenti, ai quali non è più richiesto, quasi istituzionalmente, di svolgere il ruolo di punto di riferimento intellettuale per le nuove generazioni.

Si è cercato di risolvere con la tecnica ciò che invece richiedeva impegno e fatica nel dilatare le conoscenze. E chi, tra sociologi, filosofi ecc., suscitava dubbi in proposito era quasi sempre additato come un oscurantista e reazionario, incapace di gustare le bellezze offerte dal Progresso. Ciò che non si è compreso è che la convinzione che una più incisiva padronanza della tecnica della navigazione in rete produca un più solido bagaglio di conoscenze non regge più, perché si è ormai realizzato un cortocircuito in cui è privilegiato il possesso della tecnica medesima, mentre la conoscenza viene emarginata in un secondo piano.

Sappiamo sempre da Heidegger che la tecnica ha un rapporto stretto col disvelamento; ma essa è appunto «un modo del disvelamento» e che «non c'è nulla di demoniaco nella tecnica» (entrambe le citazioni in Heidegger, 1976-1980, rispettivamente, p. 9, 21). È il

caso di osservare che siamo abbastanza oltre il giudizio di Heidegger, almeno nel senso che il dominio della tecnica si è tradotto in una drastica riduzione del bagaglio di conoscenze. La tecnica, cui si ricorreva per consolidare le conoscenze, ha paradossalmente prodotto una desertificazione di queste ultime, diffondendo la convinzione di massa che il conseguimento delle conoscenze, e addirittura di un accettabile specialismo, potesse realizzarsi evitando la fatica e l'impegno dello studio.

È in questo contesto di rivoluzione antropologica determinata dal rapporto uomo-tecnica che si è smarrito il senso della coscienza civile. Il ricorso alla tecnica come risoluzione dei problemi connessi ai processi didattici rivela probabilmente passione; e tuttavia, si tratta di un atteggiamento che ha rinunciato alla "civiltà", perché ha inteso intercettare il mondo giovanile e studentesco accettando una collocazione di subalternità, quasi intendesse occultare un senso di vergogna nell'essersi formata, la categoria dei docenti, in altre congiunture storiche e attraverso altre procedure di consolidamento del bagaglio di conoscenze.

La necessità di contribuire a formare una coscienza civile è divenuto un obiettivo didattico, ancorché proclamato nei vari documenti programmatici, in ogni caso relegato in un secondo piano, venendo al primo la questione delle metodologie: se tutto è ridotto a metodologia dell'insegnamento, la conoscenza diventa poco più che una fastidiosa appendice, in virtù della convinzione che l'acquisizione del bagaglio di conoscenze non ricade nel momento della valutazione. Ciò significa che la coscienza di fare parte di un corpus di relazioni sociali, e dunque civili, si è dissolta, con la conseguenza che il ricorso sistematico alla rete come fonte di conoscenza ha potuto ben associarsi, senza alcuna frizione, con gli episodi sempre più diffusi di bullismo, xenofobia, discriminazioni di genere, di cui è costellata la vita scolastica, e che le cronache quotidianamente riportano.

In questo modo, nel sistema formativo si è verificato il cedimento delle procedure di civilizzazione, di cui questo era stato, per un'intera fase storica, una delle principali agenzie. Il che significa che si può terminare il corso di studi rimanendo più bulli e xenofobi di quando si era entrati, malgrado le celebrazioni della «Giornata della memoria», le numerose conferenze di esperti delle più svariate categoria, dagli psicologi ai magistrati impegnati sul fronte delle indagini antimafia, i verbosi e retorici documenti che promuovono i vari progetti didattici di «educazione alla legalità» o di «educazione alla diversità». E in questo quadro – in cui a dominare è l'intreccio fra confusione, presappochismo intellettuale e disperato volontarismo – si pretende di insegnare la storia?

Fin qui il panorama dell'insegnamento della storia nella scuola italiana. Sappiamo la nota profezia, avanzata qualche anno fa (e su cui si ritornerà ampiamente), in merito all'avvenuta realizzazione della «fine della storia». Da un'angusta angolazione provinciale, possiamo osservare che nell'istituto formativo italiano si è realizzata una più banale, ancorché patetica, fine dell'insegnamento della storia. L'insegnamento della storia, fra Ottocento e Novecento, era stato uno dei pilastri, in Italia come nelle altre nazioni europee, delle procedure di nazionalizzazione delle masse. Ma nel momento in cui la storia è globalizzata (cfr., Benzoni 2016, p. XI), su quale terreno può ancora legittimare la sua presenza?

BIBLIOGRAFIA

- ANDERLINI G. (2015), *Per favore non portateli ad Auschwitz*, Wingsbert, Correggio (RE).
- ANDREOLI V., (2003), *La follia del mondo. Per una psichiatria della storia*, Marietti 1820, Genova.
- ANTISERI D., (2013), *Dalla parte degli insegnanti*, Editrice La Scuola, Brescia.
- AUGÉ M., (2000), *Le forme dell'oblio*, il Saggiatore, Milano 2000.
- Id., (2011), *Passaggio d'epoca. L'Italia nel tempo della crisi*, Marietti 1820, Genova.
- BERTONI F., (2016), *Universitaly. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari.
- BARBAGLI M., Dei M., (1969), *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna.
- BAUMAN Z., (1992), *La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti*, (ed. or. 1987), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino.
- BENZONI M. M., (2016), *Prefazione all'edizione italiana*, in S. GRUZINSKI, *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, (ed. or. 2015), trad. it., Raffaello Cortina, Milano.
- BIDUSSA D., (1994), *Il mito del bravo italiano*, Il Saggiatore, Milano.
- Id., (2007), *La politica della memoria in Italia. Appunti sulla storia e la pratica del Giorno della memoria*, in «Annali del Dipartimento di Storia», 3/2007, "Politiche della memoria", a cura di A. Rossi-Doria e G. Fiocco, Viella, Roma 2008, pp. 89-108.
- ID., (2012), *L'era della postmemoria*, Massetti Rodella Editori, Roccafranca (Bs).
- BLOCH M. (1994), *Riflessioni di uno storico sulle false notizie della guerra*, (1994), in Id., *La guerra e le false notizie. Ricordi (1914-1915) e riflessioni (1921)*, a cura di M. Aymard, (ed. or. 1994), Donzelli, Roma.
- CARR E. (2000), *Sei lezioni sulla storia*, (ed. or., 1961), a

- cura di R. W. Davies, trad. it., Einaudi, Torino.
- CHOMSKY N., (2004), *Democrazia ed istruzione*, EDUP, Roma 2004.
- CONCETTI P. (1992), *La storia del presente, 1944-1990: un insegnamento negato*, in G. De Luna, a cura di, *Insegnare gli ultimi 50 anni. Riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze.
- CROCE B., (2012), *Storia, cronache e false storie*, in Id., R. Serra, *Polemica sulla storia*, a cura di A. Musci, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- DE LUNA G., (1993), *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Id., (2013), *Una politica senza religione*, Einaudi, Torino.
- FERRAROTTI F., (2015), *Elogia del piromane appassionato. Lettura e vita interiore nella società digitale*, Edb, Bologna.
- FOCARDI F., (2014), *Il cattivo tedesco e il bravo italiano. La rimozione delle colpe della seconda guerra mondiale*, Laterza, Roma-Bari.
- FOUCAULT M., (1967), *Le parole e le cose*, (ed. or. 1966), trad. it., Rizzoli, Milano.
- Furet F., (1988), *L'atelier de l'histoire*, (1 ed. 1982), Flammarion Paris.
- GENTILE E., (2002), *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- HEIDEGGER M. (1976-80), *La questione della tecnica*, in ID., *Saggi e discorsi*, (ed. or. 1954), trad. it., Mursia, Milano, pp. 5-27.
- Joutard P., (2015), *Histoire et mémoires, conflits et alliances*, La Découverte, Paris (1 ed. 2013).
- LOEWENTHAL E. (2014), *Contro il Giorno della memoria. Una riflessione sul rito del ricordo, la retorica della commemorazione, la condivisione del passato*, Add editore, Torino 2014.

MANTEGAZZA R., (2001), *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta Edizioni, Troina (En).

Id., (2005), *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti)pedagogica*, Città Aperta Edizioni, Troina (En).

MASTROCOLA P. (2015), *La passione ribelle*, Laterza, Roma-Bari.

MICHÉA J.-C., (2008), *L'impero del male minore. Saggio sulla civiltà liberale*, (ed. or. 2007), trad. it., Libri Scheiwiller, Milano.

ORDINE N., (2013), *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, ed. or. 2013, trad. it., Bompiani, Milano.

PAPINI, G., (1913), *Discorso contro Roma e contro Benedetto Croce*, in V. Birolli, a cura di, *Manifesti del futurismo*, Abscondita, Milano 2008, pp. 75-82.

PIVATO S., (2007), *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Roma-Bari.

PROCACCI G., (2005), *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di Storia*, Carocci, Roma.

REALE G., (2013), *Salvare la scuola nell'era digitale*, La Scuola, Brescia.

RECALCATI M., (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.

SCOPPOLA P., (2010), *Lezioni sul Novecento*, a cura di U. Gentiloni Silveri, Laterza, Roma-Bari.

SPITZER M., (2013), *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, (ed. or. 2012), trad. it., Corbaccio Milano.

TRAVERSO E., (2006), *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, (ed. or. 2005), trad. it., Ombre corte, Verona.

Id., *Una malinconia di sinistra. Una tradizione nascosta*, Feltrinelli, Milano.

TRONTI M., (2015), *Dello spirito libero. Frammenti di vita e di pensiero*, il Saggiatore, Milano.

WRIGHT MILLS C., (1968), *Sociologia e pragmatismo*, (ed. or. 1964), trad. it., Jaca Book, Milano.

CAPITOLO II

Destoricizzazione del Presente e depoliticizzazione della vita

1. L'annullamento del tempo e dello spazio e la privatizzazione del tempo

Riassumendo il quadro fin qui delineato: sostanziale eliminazione dell'insegnamento della storia nel circuito formativo, aggravamento della «crisi della memoria», preparazione lacunosa, sul piano del bagaglio di conoscenze, da parte dei docenti, infine coscienza civile ulteriormente ridotta nelle nuove generazioni.

E allora, se questo è il quadro, le domande sorgono spontanee: qual è il posto che il senso della Storia occupa nella nostra società? O meglio: qual è il rapporto che la nostra società ha stabilito con la Storia e col Passato? E poi: per chi studia e, soprattutto, per chi scrive lo storico? Qual è il suo uditorio di riferimento e di interlocuzione? Con chi presume di discutere lo storico, quando presenta i risultati della sua ricerca?

Nell'immaginario collettivo lo storico è spesso visto come una persona precocemente invecchiata, un illuso che ha consumato vita e opportunità nell'affaticarsi su una questione – lo studio del Passato – che non tradisce alcuna ricaduta sul Presente, essendo giudicato un lavoro del tutto inutile.

E tuttavia, proprio lo storico registra oggi una difficoltà che non si era mai registrata nelle epoche precedenti: si è affermata la difficoltà a riflettere sul Passato. Se c'è una disciplina, oggi, ad essere ritenuta superflua, questa sembra essere diventata la storiografia. Uno dei più lucidi ma sottovalutati critici del pensiero unico: «Dal momento che si diffonde l'idea che è in fondo inutile imparare cose di cui non si può fare un immediato uso pratico, la sete di conoscenza si spegne subito. Non c'è più curiosità o interesse per ciò che accadeva "quando non ero ancora nato". D'altronde, poiché tutto è su internet, a cosa serve sapere?» (De Benoist, 2015, p. 14).

È da interrogarsi se l'avvento della «postmodernità liquida», su cui ha riflettuto il più recente pensiero sociologico (Bauman), non abbia a sua volta prodotto anche una "liquidità" del Passato, ridotto a materia informe e confusa, su cui diviene difficile riflettere per la difficoltà di stabilire scansioni temporali precise. La "liquidità" della società ha prodotto, tra i diversi risultati, la liquefazione del Passato, ossia la difficoltà a pensare che c'è stato un periodo diverso dal Presente per costumi, tecnologia, mentalità, atteggiamenti diffusi e culture. La nostra è pressoché l'unica società che pretende di essersi emancipata dal Passato, probabilmente in forza di un dominio della tecnica che serve a operare nel Presente. La tecnica, quasi per definizione, nega il senso del Passato; essa non solo non possiede memoria, ma demolisce l'esistenza medesima di quest'ultima, presentandosi come un mezzo che invita a godere del Presente.

Anche le rivoluzioni politicamente più radicali avevano inteso ispirarsi ad alcuni momenti del Passato, cercando di riprodurli: per i giacobini il mito storico di riferimento era stato la virtù greca e romana; Lenin e i bolscevichi si erano presentati come i continuatori dell'esperienza della Comune parigina del secolo precedente. Senza riferirci alle gigantesche pedagogie messe in opera dai regimi politici totalitari, è il caso di richiamare la pedagogia

schiettamente democratica del Novecento. Così John Dewey aveva giustificato la centralità che ricopriva l'insegnamento della storia: «Il passato, solo come passato, non ci riguarda più. Se veramente fosse finito e morto vi sarebbe un solo atteggiamento ragionevole verso di esso: lasciare che i morti sotterrino i morti. Ma la conoscenza del passato è la chiave per capire il presente. La storia indaga il passato, ma questo passato è la storia del presente. [...] Il vero punto di partenza della storia è sempre qualche situazione attuale con i suoi problemi» (Dewey, 2004, pp. 234-5). Fin qui Dewey, a conferma che la "pesantezza" del Novecento ha presentato molte articolazioni e declinazioni, una delle quali è da individuare in un rapporto che assumeva il Passato (e dunque la Storia) come riferimento con cui confrontarsi. Per dire meglio, il confronto col Presente tendeva a sottolineare quali tracce del Passato agivano nel primo. Così uno storico della letteratura nel trarre un bilancio della sua ricerca: «in me è sempre stato sempre vivo l'intento di comunicare un senso del passato che si definisse attraverso ragioni fondate sul presente, [...]», nel tentativo di avvertire «la vita di un altro tempo, considerandolo non archeologia, ma un'altra faccia del presente che, talvolta, è più presente del nostro presente» (entrambe le citazioni in Raimondi, 2015, p. 136).

Il confronto tra il Passato e il Presente si presentava in una chiave naturalmente negativa e polemica per quanto riguardava i regimi politici totalitari, considerato che le loro rivoluzioni avevano mirato a creare un «uomo nuovo» differente da quello del Passato borghese; era, invece, in una chiave positiva nel caso delle democrazie, il cui senso della Storia consisteva nel riconoscere che in ogni aspetto del Presente erano da rintracciare vestigia del Passato che richiedevano di essere indagate.

Nel nostro caso, il riferimento ai momenti del Passato risultano inesistenti: il Passato non ha mercato, perché il consumo e la tecnica vivono necessariamente di

Presente. Il consumo implica sempre il soddisfacimento di un bisogno scaturito nella *Jetztzeit*; a sua volta, la tecnica implica la soluzione di un problema legato alla vita corrente. Il Passato richiama la logica dei tempi lunghi che, nell'epoca attuale, dove è in vigore la logica opposta, quella del «“basta col lungo termine”» (Sennet, 2016, p. 20), risulta essere del tutto desueta: non solo la conoscenza del Passato è diventata confusa e frammentaria, ma il rapporto con quest'ultimo ormai si presenta come quasi del tutto inesistente.

Già Marx aveva osservato che la tendenza del capitale era quella di usare il tempo per ridurre lo spazio; in un certo senso, l'oggettività del tempo era mobilitata per rendere soggettivo lo spazio. A proposito dei costi di circolazione «come atto economico [...] che produce costi», Marx aveva osservato che «Il capitale, per sua natura, tende a superare ogni ostacolo spaziale. La creazione delle condizioni fisiche dello scambio – ossia dei mezzi di trasporto e di comunicazione – diventa dunque per esso una necessità – ma in tutt'altra misura – diventa l'annullamento dello spazio per mezzo del tempo» (entrambe le cit. in Marx, 1970, vol. I, rispettivamente, pp. 160-1, 161). Scatenato il tempo contro lo spazio, a sua volta il mercato ha utilizzato la tecnica per fagocitare il tempo, trasformando, ad esempio, il concetto temporale di “secolo” in «un'unità storica risibile, rispetto allo spazio-tempo all'interno del quale apprendiamo l'universo» (Augé, 2009, p. 26).

Se la storiografia ha rilevato che già nel primo Novecento si era assistito a una forzatura dello spazio e del tempo (cfr., Salvati, 1997, p. 21), è sempre Augé, poi, a rilevare come tempo e spazio siano ormai divenute dimensioni vissute in un modo diverso dal passato: «Assistiamo oggi a un appiattimento del tempo e a una sovversione dello spazio [...]. Le tecnologie della comunicazione pretendono di abolire qualsiasi distanza, di eludere gli ostacoli del tempo e dello spazio» (Augé, 2004a, p. 68). È quella che, volendo