

## Un lungo percorso

Note su “*Fare Storia, crescere cittadini*”

di Luciana Cucari

Il testo “*Fare Storia, crescere cittadini*”, a cura di A. Delmonaco, pubblicato dall’editrice Zona nel 2010, raccoglie gli atti del seminario nazionale “Cittadinanza, Costituzione, insegnamento della Storia: percorsi e prospettive” tenutosi a Roma, a palazzo S. Macuto il 4 dicembre 2009.

L’intervento in apertura dei lavori di **O.L. Scalfaro**, allora presidente dell’istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia “Ferruccio Parri”, ben mette in evidenza i punti forti dello scopo dell’attività degli Istituti, quale essa si è andata profilando e strutturando dal ’49 ad oggi, incentrata sulla custodia e pratica della *memoria* come occasione di conoscenza della storia contemporanea, ma anche di formazione per acquisire diritti, un esercizio insomma di democrazia.

E’ indubbio che la parola *memoria*, coniugata in ogni possibile accezione, rimanda alla dolorosa constatazione di uno smarrimento, e che la memoria comune, come senso di appartenenza di una nazione a valori e principi sanciti nella nostra Costituzione da uomini di idee diverse, ma riconosciuti come irrinunciabili da tutti, non equivale ad una condivisione di tutti, e ciò rappresenta un ostacolo fortissimo che l’azione degli istituti della rete ha da tempo affrontato, negli ultimi anni col supporto delle convenzioni stipulate col MIUR.

Nella puntuale relazione di **L. Favini**, presidente del comitato paritetico INSMLI-MIUR, sono ripercorse le tappe della collaborazione tra ministero e istituti, nata dalla necessità di colmare le carenze nei programmi scolastici riguardanti la storia contemporanea ed in particolare la Costituzione come fondamento della formazione del cittadino. A partire dal 2003/2004, fino al 2009/2010, tutti i progetti che hanno coinvolto gli istituti, privilegiando la conoscenza del contemporaneo, si sono strutturati intorno alle questioni della nascita della democrazia e del rapporto cittadinanza/democrazia e, nei percorsi didattici della formazione del cittadino, si è lavorato sull’esercizio della responsabilità, sul riconoscimento delle regole, della legalità.

Il ruolo degli istituti appare complesso, orientato da un lato su un’offerta formativa di alto profilo contenutistico e dall’altro su un rigore metodologico che tale scelta comporta; di fatto il tema del “come” trasmettere la conoscenza è sicuramente, scorrendo il testo degli atti, sentito come questione cardine e, mettendosi nella prospettiva di “come” apprendere, si rafforza l’idea del laboratorio, dove gli studenti sono protagonisti del processo di costruzione dell’essere cittadini, alle prese con testi e fonti diversi, con la decodifica di linguaggi nuovi e con l’utilizzo di tecnologie avanzate, in un contesto multiculturale e socialmente diversificato.

Un obiettivo così seducente ed ambizioso ha implicato, nella ormai lunga attività degli istituti, una complessa e convergente unità di intenti. Le parole di **C. Dellavalle**, in una relazione ricca ed

esauriente, ripercorrono il lungo ed appassionato impegno dell'Istituto nazionale e della rete tutta, un impegno che dura da sessanta anni: uscire dalle macerie della guerra, con la volontà di ricostruire preservando la memoria e privilegiando così lo studio della storia come la più idonea delle discipline di studio a fornire risposte sul perché dei nodi tragici dell'età contemporanea. Dellavalle, rivendicando la legittimità di un progetto che fin dagli anni '50 coniugava il recupero del passato come funzionale ad un presente sempre più dinamico, ci offre la suggestiva immagine di un "viaggio", il nostro presente, compiuto con compagni sempre diversi, così che le storie degli altri ci spingono ad interrogarci sulle nostre storie.

Non è stato un percorso facile, Dellavalle richiama il senso dei quattro momenti forti dell'attività dell'istituto centrale: il dopoguerra, la didattica degli anni '70, il laboratorio degli anni '80 e '90, la fase della cittadinanza, oggi.

Difficile la sintesi di un così lungo travaglio intellettuale, ma necessaria per dare senso alla scommessa dell'oggi. Fin dall'inizio della sua fondazione, l'Istituto ebbe chiaro l'impegno della trasmissione dei saperi e delle regole della convivenza, dalla fase della ricerca e della conservazione dei documenti (anni '50-'60) ai difficili anni '70, quando la domanda di formazione si fa urgente e pressante, ed è necessario allungare lo sguardo oltre, aprirsi al mondo, a fronte di un quadro sociale totalmente mutato, in cui irrompono le riforme della scolarizzazione di massa; e mentre inadeguate risultano le istituzioni, scuola e università, gli istituti divengono sempre più numerosi, in aree centrali e periferiche, dove rappresentano gli unici centri di discussione sulla storia contemporanea, ed anche i motori propulsivi di innovazione didattica e formazione. Sono anni fecondi di studio e di progetti, gli argomenti di lavoro si moltiplicano, non è più solo la storia, ma le storie, sociale, orale, di genere, la storiografia delle *Annales* offre orizzonti dilatati di studio, ma consoni ad una realtà contemporanea sempre più articolata e complessa; anche gli strumenti di lavoro si arricchiscono, il pc entra nella quotidianità. Gli anni '80 e '90 sono la concretezza, l'esperienza, i confronti: chi scrive ricorda con emozione i convegni di Rimini '83 e Venezia '85, solo per citarne alcuni, vera fucina di idee e pratiche didattiche. Imparavamo ad insegnare, scambiavamo esperienze. E quando tornavamo a scuola, dopo aver letteralmente combattuto per i permessi di aggiornamento, eravamo portatori di pratiche didattiche un po' "strane", chiedevamo spazi, laboratori, permessi per uscire con i ragazzi alla scoperta del territorio, rompevamo le regole della lezione frontale, non ci bastavano più. Anni incredibili, segnati prima dalle riforme dei programmi della scuola media nel '79, e poi di quella elementare dell'85, ma ancora da una scarsa attenzione alla scuola superiore.

Nel decennio '85-'95 matura nelle sedi istituzionali l'opportunità di introdurre percorsi curricolari verticali, con obiettivi differenziati e graduati ai vari livelli di apprendimento, con i consigli di classe sensibili ad un lavoro trasversale, che si concretizza nel protocollo d'intesa del '96 col MPI.

Nondimeno segnali preoccupanti sono in quegli anni la politica sul piano internazionale sempre più dipendente dal mercato e dal capitale e una complicata situazione finanziaria che, inevitabilmente, si riflette sugli investimenti nel settore cultura in Italia: da un lato la realtà del tempo esige la formazione di uomini e donne non solo più consapevoli ed informati, ma anche

responsabili attori; dall'altro i bilanci impongono controllo così come i protocolli tra MIUR ed INSMLI, comunque rinnovati, nel riconoscere il ruolo di agenzie formative all'INSMLI e al LANDIS, esigono di fatto un orientamento istituzionale alla formazione.

La risposta degli istituti mostra coerenza nell'attenzione ai fattori di cambiamento, alla globalizzazione, ai temi della cittadinanza, alla centralità del concetto di democrazia, come concreta scelta di formazione. Il concetto di cittadinanza viene rimodulato, metodi e forme comunicative vengono rivisitati, l'uso del mezzo mediatico diventa risorsa, si pensi all'attività meritoria di RAI Trade, ma qui il relatore deve registrare con amarezza quanto il mezzo audiovisivo obbedisca a logiche di tempi, utenze e mercato che comprimono, frantumano, offrono informazioni parcellizzate e non inserite nella giusta prospettiva di approfondimento; a che servono allora gli storici? Dellavalle auspica un rinnovato impegno da parte degli operatori di cultura, agli istituti lancia l'invito ad aprirsi a forme nuove di comunicazione senza perdere di vista la complessità del proprio statuto.

Che gli istituti abbiano raccolto la sfida che il nuovo millennio impone, è fuori discussione. La seconda parte del testo raccoglie interventi e riflessioni sul tema della cittadinanza. Dice **A. Delmonaco**, presidente della commissione nazionale per la formazione e la didattica, che la domanda non è più "come si insegna" ma "come si impara"; è vero che i giovani hanno una conoscenza confusa ed incerta del presente, ma c'è anche una domanda forte nelle scuole di "fare chiarezza" sui nodi caldi del '900, per es. il terrorismo, come diremo più avanti. La relatrice insiste sulle strategie formative e sulle esperienze messe in campo da scuole di cui si dà conto in altra sezione del testo, e ci offre una felice riflessione sulla "mappa valoriale" della Costituzione a cui non bisogna attingere come catalogo di forme di legalità, ma come strumento di orientamento nei principi che tengono unita una nazione, e sintetizza in Transizioni, Diritti, Legalità, le categorie ed i temi intorno a cui organizzare i modelli di cittadinanza/e, perché alla fine il confronto col mondo è possibile e necessario. Se la bella relazione di A. Delmonaco restituisce nella sua interezza la dimensione dello straordinario ruolo di cui la storia è investita, nelle pagine di **A. Preti**, viene analizzato il concetto di *Transizioni*, coincidente con i cambiamenti, passaggi, connessioni, che favorisce un modo sempre diverso di leggere la storia, come già G. Quazza negli anni '70 auspicava ed il più recente dibattito storiografico impone, moltiplicando le prospettive. Per Preti questo ha significato dilatare l'orizzonte di comprensione delle trasformazioni del '900, da una visione e chiave interpretativa rigidamente politica ad implicazioni sociali che hanno permesso di comprendere diritti/doveri, ruoli e contributi di politici, associazioni culturali, partiti, nella formazione, dal '45 in poi, di una cittadinanza condivisa e responsabile e del mutato rapporto stato/cittadino, da autoritario a democratico. Tante trasformazioni, altrettanti punti di vista, antifascismo, violenza, responsabilità, scelta con cui, attraverso un'intelligente opera di collaborazione tra didattica e ricerca, portare avanti la riflessione sui modelli di cittadinanza.

"Cittadinanza è: Diritti", dice **C. Marcellini**, ricordando che a scuola un'educazione alla cittadinanza si rivolge a studenti che sono al contempo titolari di diritti/doveri e centro del lavoro didattico. L'alunno percepisce una realtà normativa definita in cui è già cittadino che non consiste in un

elenco teorico di diritti ma nel diventare consapevole attraverso l'esercizio concreto di attività in classe, sperimentando poi tutte le possibili esclusioni/inclusioni quando si pratici la memoria e si allarghi la visuale, si usino i diritti per studiare il passato e verificare le relazioni tra soggetti-comunità-ordine politico; storia attraverso i diritti, storia intorno ai diritti. La Marcellini cita la Shoah, come la storia dell'Argentina o quella delle donne dei confini orientali, dalla titolarità di diritti al tema della cittadinanza.

Ancora, i diritti individuali hanno valore in quanto si fa parte di una collettività, una collettività variegata, e **M. Rocchi** nel suo intervento "*Cittadinanza è: Differenze*" rimarca il valore di quest'ultime come elemento di arricchimento nella convivenza e nelle relazioni tra uomini, generazioni e società diverse. Affrontare le differenze in modo problematico sul piano metodologico e sulle conoscenze: la scuola multietnica di oggi, attraverso i curricoli verticali, il rapporto con le altre discipline, sperimenta la costruzione di una cittadinanza europea. Rocchi definisce le esperienze sul ruolo delle donne nella storia, lotte di emancipazione, per la cittadinanza, per la liberazione, utili per inserire il concetto di differenza nel binomio Uguaglianza/Diritti. L'obiettivo è cogliere il nesso Identità/Alterità, perché solo attraverso la consapevolezza totale della prima, da dove vengo, quali sono le mie radici culturali, ma anche i miei pregiudizi, posso comprendere la complessità del mondo che mi circonda, e relazionarmi con l'altro.

La scuola multietnica di oggi esprime la differenza come risorsa ma esige anche una didattica, come sottilmente analizza **F. Soverina** in "*La cittadinanza è: Legalità*", capace di delineare un orizzonte di senso, basato sulla riflessione critica e assai poco tecnicistica. Nel confronto con gli altri si realizza l'uomo planetario e, per formarlo cittadino consapevole, correttamente orientato, l'insegnamento della storia contemporanea deve presupporre percorsi significativi da un punto di vista storiografico. Soverina propone due coppie di modelli storiografici su cui far riflettere: Legalità/Legittimità e Legalità/Diritti, la prima tutta imperniata sull'opposizione Illegalità legittima/Resistenza e Legalità illegittima/Nazismo; la seconda che, come dice D. Zolo, filosofo della politica, consente di riattraversare nell'età contemporanea il percorso da sudditi a cittadini e quello in atto e dagli esiti ancora aperti, da cittadini a sudditi.

Quali dunque i nodi da affrontare nella pratica disciplinare? Per **L. Ziruolo**, in "*Cosa sanno i giovani del passato?*" sempre più marcata è la loro povertà di memoria ed incapacità di storicizzare il presente. Su tali questioni, in via preliminare, l'attività degli insegnanti ricercatori della rete degli istituti ha mirato, supportando i colleghi delle scuole in un'intensa attività a partire dagli anni '80, a smontare "i concetti zavorra", secondo la felice definizione di A. Delmonaco, per fornire i concetti-chiave di accesso alla conoscenza storica. La rete si è avvalsa di una serie di strumenti di indagini e della pratica del sondaggio per acquisire informazioni sia sugli atteggiamenti e percezioni dei problemi dell'oggi da parte di docenti ed allievi, ma anche per cogliere lo spessore delle reali conoscenze di questi ultimi: i risultati sono sconfortanti, i giovani degli ultimi anni fanno molto meno collocare temporalmente fatti e persone legati a stragi e terrorismo, di quelli di dieci anni fa.

Ci conforta sapere che, a fronte di questo quadro immobile, la domanda di informazione cresce, ma appare evidente, tema su cui riflettere, ma non è questa la sede, lo scollamento tra aspettative ed impegno della rete rispetto alla realtà scolastica, comprensiva di tutti i suoi attori. Una delle strategie più usate per sopperire alla limitatezza della esperienza del contemporaneo sul piano critico e storiografico, è la memoria diretta dei luoghi, “testimoni muti”, ma fonti utili per contribuire alla costruzione della cittadinanza, legati come sono a temi dei diritti e della tolleranza. Questi viaggi vanno preparati con cura dai docenti, dopo è necessaria la fase della discussione, della riflessione sulle scelte e sulle responsabilità. I viaggi ad Auschwitz ne sono l’esempio evidente, ma non solo, si pensi all’attività di Trieste che, attraverso lo studio del proprio territorio, ricco di “memorie contrapposte” di fatto lavora sulla formazione di “cittadinanza aperta ed inclusiva”. Luoghi per costruire cittadinanza attiva, ma anche laboratori di pace; l’esperienza della Fondazione scuola di pace di Monte Sole, tra il 2000 ed il 2009, ha promosso incontri tra studenti di varie nazioni, occasione per conoscersi, conoscere il luogo, confrontare memorie di luoghi diversi, diverse memorie dei luoghi: riconoscere gli altri, dialogare con l’altro.

Ma il pericolo di tutte le iniziative legate alla memoria è nell’abuso che se ne fa. L’articolo di **A. Braga e di A. Fontanesi**, *“Conoscenza storica e calendario civile. Usi e abusi della memoria”*, tracciando il bilancio di un decennio del “giorno della memoria”, individua anche i limiti e la potenziale insidia di una liturgia che rischia di divenire un rituale vuoto. Del giorno della memoria si sono impossessati associazioni, operatori culturali, istituzioni varie. Il rischio è che in una società consumistica anche la memoria piegata alla celebrazione, dunque all’estetica, finisca per mortificare la conoscenza, esemplifichi il male assoluto, deprivi la complessità storica. L’uso corretto, scientifico delle testimonianze, l’analisi di ogni aspetto del nazismo e delle responsabilità ad esempio dell’Italia nella formulazione delle leggi razziali, aiuterà ad avere della Shoah non solo l’idea di male assoluto ma di apice di un processo storico che potrà così essere confrontato con altri stermini, in altri contesti, in altri tempi. Sicché il richiamo alla complessità si estende a tutto il calendario civile che, arricchendosi negli ultimi anni di altre date, fa sì che le celebrazioni non rimangano circoscritte alle singole date, una rimanda alle altre, e “la memoria è tutto l’anno”, per usare la denominazione dell’esperienza dell’istituto di Novara nel 2009. Un uso infine innovativo del calendario è auspicabile: le esperienze dell’istituto di Reggio Emilia ad esempio, promuovendo la conoscenza della storia locale per gli stranieri immigrati, partendo da alcune date del calendario, favoriscono il confronto con altre storie di paesi stranieri.

Si evidenzia da tutte le relazioni, nella loro diversa prospettiva, che oggi una seria educazione alla cittadinanza esige di fatto l’impegno delle istituzioni e degli operatori a perseguire obiettivi comuni, ma pensare di formare un cittadino durante due ore settimanali di storia è impossibile, come alcune fantasiose indicazioni ministeriali, del 2009, imponevano, nella smania rigorista che oggi in Italia colpisce prevalentemente la cultura; l’insegnamento della storia può e deve essere solo un tassello del più complesso processo formativo: gli insegnanti stringono un patto con i ragazzi, in un contesto di regole già definito, essi devono far comprendere che la cittadinanza è una scelta e chiama in causa la responsabilità.

Ecco dunque che l'ultima parte del testo raccoglie i resoconti di alcuni progetti realizzati dagli istituti di Torino, Milano, Roma tra il 2003 ed il 2010 che mostrano tratti comuni: nati da un protocollo d'intesa col MIUR sono indirizzati ad un ventaglio ampio di classi, utilizzano le nuove tecnologie ed installazioni multimediali e si avvalgono, nella loro struttura, di una pluralità di tipologia di fonti.

Tali i percorsi di educazione alla cittadinanza, voluti dalla regione Piemonte e concretizzati nell'ambito della sperimentazione nazionale "Cittadinanza e costituzione" del 2008, nelle mostre espositive tenute a Genova e Torino, nate dal progetto "I giovani e la Costituzione" del 2009. L'esperienza piemontese, illustrata da **R. Marchis**, conferma quanto tutte le relazioni di cui fin qui si è reso conto, considerano competenze chiave irrinunciabili per un apprendimento permanente, imparare ad imparare, possedere le informazioni, acquisire tutte le fonti. I punti di forza del progetto sono: la verticalità (diversi sono i gradi di istruzione dei partecipanti), il campo di relazioni allievo/allievo, allievo/docente, l'interdisciplinarietà, la molteplicità dei saperi. Più specifico, più monografico il tema che ha ispirato la mostra "*A noi fu dato in sorte questo tempo, 1938/1947*", a cura di **A. Chiappano**, presentata al presidente Napolitano ed ospitata al Quirinale il 27 gennaio 2011. Qui, in forma interattiva e multimediale, viene raccontata la deportazione razziale e politica subita da alcune straordinarie figure di donne, ma è tutto un ambiente di giovani torinesi che ci viene restituito, le loro relazioni di amicizia, gli interessi e le passioni comuni nelle varie sezioni della mostra che scandiscono il tempo della vita e della morte, il senso di un destino che ha travolto molti e risparmiato pochi, per i quali la libertà rimase valore di bene assoluto da con.

Infine nelle parole di **I. Staderini** le esperienze di alcuni istituti di Roma (2007-2010) incentrate sui temi dell'immigrazione femminile, in cui è stato affrontato il discorso sulle donne immigrate sul piano delle differenze e dei diritti. Così come il bilancio di sei anni del concorso "Filmare la storia" (2003-2009) di **C. Borsa**, mette in evidenza la lacuna profonda nelle proposte formative, perché ancora mancano serie iniziative per un'educazione al linguaggio dell'immagine, uno dei tanti che un giovane, correttamente orientato per codificare criticamente passato e presente, deve possedere. La mole impressionante di documenti che nel corso degli anni è stata inviata al concorso, la pluralità delle modalità espressive adottate, la ricchezza dei temi scelti, incoraggiano a perseguire la strada intrapresa decenni fa nella formazione, oggi che manca una visione unitaria del nostro passato e la nostra memoria è sì comune, ma non condivisa.

Utile, per la completezza del discorso, ricordare il progetto-programma dell'ICSR di Napoli "Educazione alla Legalità", citato in Appendice di questi Atti. Recepito dalla regione campana nel 2007, inserito nell'ambito del programma "Scuole Aperte" del 2008, nella sua struttura presuppone "quell'approccio sistemico" (per cui la legalità si lega alla cittadinanza, ai diritti e alla democrazia), comune nell'elaborazione degli istituti e si coniuga coerentemente con le linee d'indirizzo proposte dal Ministero nel tema "Cittadinanza e Costituzione". Il progetto di Napoli, di durata triennale, è iniziato nel 2008; scandito nel primo anno in due fasi di studio, ha visto la partecipazione di docenti - corsisti e docenti-formatori. In via preliminare si è ravvisata la necessità

di costruire un lessico comune di riferimento basato sui termini riconducibili all'area semantica del legale/legalità, con operazioni costruite insieme dai corsisti e dai formatori. Nella prima fase (maggio 2008) i formatori hanno nelle loro relazioni posto i problemi ed i temi ; nella seconda fase (novembre 2008), in tre giornate di lavoro, i corsisti hanno lavorato in gruppi con i formatori, elaborando alla fine un documento ed impegnandosi a produrre materiali sull'esperienza fatta. Molto interessante la ricchezza delle testimonianze riportate dai corsisti sui problemi del loro quotidiano scolastico, il rapporto con gli alunni, la diversità delle metodiche adottate, i condizionamenti del territorio in cui alcuni operano con difficoltà. Un comun denominatore, la consapevolezza per tutti che la legalità non si insegna, essa rappresenta una scelta, un valore, un "essere", a conferma di quanto emerge da tutte le esperienze raccolte e di cui si è dato conto nel volume degli Atti, di quanto importante sia l'azione trasversale, e di quanta "complessità" l'azione educativa si debba nutrire.

Infine il volume si chiude con una serie di schede descrittive di tutti gli istituti della rete, della loro attività, dei progetti, delle pubblicazioni. A. Delmonaco con la consueta professionalità ci rimanda un quadro ricchissimo , fatto di iniziative, di relazioni col territorio e con le istituzioni, una capillare azione nelle scuole, un'intensa produzione di studi e reperimenti di fonti, le più svariate, un'attenzione sempre più marcata verso le nuove tecnologie. Quanto si è ricordato e registrato è solo perciò una parte del lavoro costante che la rete porta avanti da moltissimi anni.