

---

# *insegnare educare*

---

## *aujourd'hui*

---

### COLORO CHE CONOSCONO IL FUTURO

Alessandro Celi

La storia  
è ancora  
*magistra vitae?*

**P**er rispondere alla domanda contenuta nell'occhiello esporrò alcune riflessioni che ho sviluppato negli ultimi anni grazie alle letture storiografiche e all'esperienza di ricerca svolte. Il mio ragionamento si svilupperà in tre parti, una dedicata alla narrazione di un episodio accadutotomi alcuni anni or sono, l'altra ai riferimenti culturali che ritengo indispensabili per inquadrare il mio ragionamento, la terza ad alcune riflessioni conclusive legate alla didattica. Sono consapevole che i frequenti riferimenti alla bibliografia specifica possono sembrare troppo tecnici, ma credo utile fornire spunti e indicazioni per la ricerca e l'aggiornamento personali.



## UN INCONTRO RIVELATORE

Tra il luglio e il settembre 1940, poche settimane dopo l'armistizio con la Germania, il grande storico francese Marc Bloch scrisse *L'étrange défaite*, una testimonianza del 1940, nella quale mescolava ricordi autobiografici, era stato capitano di Stato Maggiore di un'armata al fronte, analisi dei fatti più recenti e riflessione sulle motivazioni profonde dell'inaspettata sconfitta francese. Le conclusioni alle quali giungeva era che la responsabilità della sconfitta andava principalmente attribuita al sistema scolastico francese il quale, a differenza di quello tedesco, era perpetuamente oscillante tra un umanesimo di vecchio stampo, sempre fedele al proprio valore estetico, e il gusto spesso intemperante per le novità, incapace di salvaguardare i valori estetici e morali della cultura classica come di crearne di nuovi... per sviluppare l'energia intellettuale... [e] sovraccarica[va] di esami i propri alunni, accorda[ndo] scarso rilievo alle scienze d'osservazione, così adatte a stimolare l'intraprendenza degli occhi e del cervello.

Per quanto riguarda la propria disciplina, l'autore aggiungeva poi che il passato... non condiziona interamente il

presente, ma senza di esso il presente è inintelligibile. Quando poi non accade di peggio, giacché la nostra pedagogia della storia, volontariamente privatasi di un campo di osservazione e di comparazione sufficientemente ampio, non riesce più a trasmettere alle menti che pretende di formare il senso della differenza né quello del mutamento.

Queste e altre affermazioni contenute nel libro mi sono tornate in mente quando, in treno per Torino nel marzo 2009, mi sono trovato di fronte una signora cinese che chiedeva informazioni poiché era la guida turistica di un gruppo di connazionali che desideravano vedere la Sindone. Dopo aver ottenuto le indicazioni, la signora mi ha chiesto quale lavoro facessi. Saputo che frequentavo un dottorato di ricerca in storia, l'atteggiamento della mia interlocutrice cambiò all'improvviso e divenne più deferente, se non ossequioso, quasi fosse imbarazzata per non avermi dimostrato il dovuto rispetto. Tale mutamento fu accompagnato da un breve commento: *“Dunque, Lei è uno di quelli che conoscono il futuro”*.

Confesso che l'affermazione mi lasciò interdetto. Uno sto-



rico che conosce il futuro? E per questo ha diritto a essere trattato meglio degli altri? Certo, pensando al ruolo dei mandarini nella cultura cinese, il comportamento della donna era facile da comprendere, ma trovarsi di fronte ad un simile atteggiamento, nel terzo millennio, ha suscitato in me non pochi interrogativi sull'oggetto e sullo scopo del mestiere di storico e, di conseguenza, sulla finalità dell'insegnamento di questa disciplina. Per la mia esperienza e la mia formazione, lo storico è colui che ricostruisce il passato per comprendere meglio il presente, ma la sua efficacia come interprete del futuro non è di sicuro tra i principali requisiti previsti dalla sua professione. Certo, mi è successo di assistere a lezioni nelle quali docenti di storia contemporanea formulavano ipotesi, ma si trattava di cenni fugaci, quando non dettati da intenti polemici che, comunque, non influenzavano la ricostruzione degli avvenimenti passati.

## FILOSOFIE A CONFRONTO

Il dialogo con la guida cinese mi ha indotto, invece, a una maggiore attenzione verso i fondamenti culturali sui quali si basa la concezione della storia nel sistema di pensiero che informa la scuola italiana. In sintesi, due sono le radici del modo di insegnare e imparare la storia al quale siamo abituati: una classica, greco-romana, l'altra giudaico-cristiana. La prima ciclica, fatalistica e imminente, scevra da ogni trascendenza; la seconda lineare, eterodiretta, trascendente e finalistica.

Per Erodoto e Tucidide, i fondatori della storia come genere letterario, e già l'inserimento degli storici antichi nei programmi di letteratura dovrebbe indurre a qualche riflessione, la storia è testimonianza prima di tutto visiva (*"Ho visto in prima persona"*), poi uditiva (*"Ho raccolto le dichiarazioni dei testimoni"*), da ultimo forense (*"Ho analizzato le prove a mia disposizione"*) degli avvenimenti che meritano di essere ricordati per la loro straordinarietà ed esemplarità. In una concezione ciclica del tempo, qual era quella di tutti i popoli mediterranei precristiani, risultavano utili gli *exempla* tratti dalle vicende passate che potessero illustrare non il futuro, ma il modo con il quale un uomo, anzi un *vir*, latinamente inteso, doveva affrontarlo.

Si tratta, quindi, di una storia dall'evidente intento morale, costellata di detti e fatti paradigmatici, poco importa che interessassero un singolo personaggio o un intero popolo, che non richiedeva a quanti la praticavano di svelare il fine ultimo delle cose in quanto esso era o inconoscibile o irrilevante per l'uomo, dipendente da un Fato al quale era impossibile sottrarsi e al quale ci si poteva solo educare a soggiacere.

Con l'avvento del cristianesimo, tale visione cambiò radicalmente e la storia diventò il luogo della realizzazione della Salvezza. Per questo motivo, all'uomo si richiedeva di

conoscerla perché tramite tale conoscenza poteva comprendere, per quanto possibile, il piano di Dio e prenderne parte, acquisendo meriti utili alla sua salvezza eterna. Da tale prospettiva, secondo lo sviluppo magistralmente narrato da Karl Löwith nel suo *Significato e fine della storia*, discendono tutte le filosofie della storia e le teorie ermeneutiche sulla storia, da Agostino fino a Marx e alla *Nouvelle histoire* di Le Goff, la cui aspirazione a una *histoire totale* non è altro che la ricerca della perfetta conoscenza, oggi spesso ridotta, dopo la lezione di Foucault, a mera constatazione dell'uso ideologico di ogni narrazione storica, in quanto discorso creato dal potere e creatore di potere.

A livello scolastico, le due prospettive hanno originato le diverse mode storiografiche con le quali si sono formate le generazioni di italiani dall'Unità ad oggi. Dalla storiografia risorgimentale, incentrata su personaggi ed episodi edificanti, ricca di aneddoti e frasi ad effetto (*"Qui si fa l'Italia o si muore"*), si è passati a quella idealistica - prefascista, fascista e postfascista - le cui ultime incarnazioni compiute sono la storiografia marxista che sostituisce l'eroe con la classe, e quella sociologica che sostituisce la classe con il gruppo o, ultimamente, con il genere.

Tutte, però, portano al loro interno la tara del riferimento a un sistema escatologico trascendente ridotto ad immanente, cosicché la storia non è concepita come strumento di conoscenza del futuro, ma come elemento di prova per dimostrare le ragioni di questa o quella ideologia e giustificare (per imporli) i suoi sviluppi *necessari*, indipendentemente dalla realtà.

Per un cinese, evidentemente, la prospettiva non è identica: alla storia si chiede di fornire indicazioni sul futuro, non di giustificarlo a priori. Si tratta di una visione pragmatica, dinamica, forse non dissimile da quella di molta storiografia anglosassone, *in primis* statunitense, che vede lo studio della storia sia come ricostruzione, anche sperimentale, del passato sia come fonte di insegnamenti operativi per il futuro.

Esempio del primo tipo sono la storia e l'archeologia sperimentali ossia la ricostruzione degli avvenimenti passati anche sulla base di ricostruzioni reali di manufatti ed azioni (ad es. si ricostruisce un ponte in legno sul Reno, per comprendere l'effettiva correttezza delle indicazioni di Cesare nel *De Bello Gallico*).

Per il secondo tipo, le cui origini possono essere ricondotte alle opere storiche di Machiavelli (che in Italia è presente più nei programmi di letteratura che di storia, a conferma di un determinato atteggiamento culturale), mi paiono eloquenti le opere di Edward Luttwak dedicate alla *Grande strategia dell'Impero Romano* e alla *Grande strategia dell'Impero Bizantino*, due libri che partono da vicende di 1500-2000 anni or sono per formulare prospettive di azione ritenute valide per il mondo di oggi e di domani e, comunque, capaci di influenzare realmente le scelte politiche contemporanee.

Qualcuno potrebbe obiettare, in base a questi esempi, che la prospettiva in cui mi colloco è quella tipica della storia politica e militare, quell'*histoire événementielle* da considerarsi superata dopo la lezione degli *Annales*. Mi piace citare, a questo proposito, che l'ultima, grande lezione di Fernand Braudel la tenne ai quattordicenni del *Collège de Tolone*, ai quali parlò dell'assedio della città del 1707, per mostrare come si doveva e si poteva insegnare storia, partendo da un singolo avvenimento per arrivare a cogliere le strutture più profonde che, nel caso in questione, erano costituite dalle regole della guerra a quel tempo e dai grandi equilibri dello spazio francese.

A questo esempio aggiungo quello, più recente, fornito dal libro che, più di ogni altro, ha spiegato in anticipo gli ultimi quindici anni della politica mondiale: *Guerra senza limiti*, nel quale due ufficiali cinesi hanno fornito le chiavi di interpretazione non di un singolo avvenimento o di una guerra, ma dell'intero sistema delle relazioni internazionali nel XXI secolo e dell'ideologia ad esso sottesa.

La storia è, dunque, ancora *magistra vitae*? Certo, nel momento in cui ci insegna a riconoscere le linee di sviluppo soggiacenti all'apparente mutevolezza del mondo, secondo il modello della *longue durée* braudeliana, in modo non solo da aiutarci a capire chi siamo oggi, ma da lasciarci intravedere chi saremo domani. Per ottenere questo risultato abbiamo bisogno di una storia che formi "il senso della differenza e del mutamento", fondandolo sulla consuetudine alla critica dei documenti, l'abitudine all'osservazione e l'onestà intellettuale, una triade non a caso descritta da Bloch nelle prime pagine del libro citato all'inizio di questo articolo. Obiettivo complesso e certo non immediato, che richiede, pertanto, un'accurata scelta dei tempi e dei contenuti dell'insegnamento di questa disciplina.

## UNA RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA E SUI CONTENUTI

Le riflessioni degli storici e analisti sopra ricordati possono tradursi, in campo scolastico, in alcune costanti, intorno alle quali costruire la didattica della storia:

- obiettivo dello studio della storia è sviluppare "il senso della differenza e del mutamento", secondo l'indicazione di Marc Bloch;
- la storia, secondo la lezione di Braudel, è il prodotto di avvenimenti puntuali, cicli di medio periodo e fenomeni di lunga durata. Occorre insegnare agli studenti a riconoscere ciascun elemento e a comprenderne le reciproche relazioni;
- il punto di partenza per ogni riflessione storica non può che essere l'oggi, perché "ogni storia è storia contemporanea", secondo la lezione di Benedetto Croce, e quindi è necessario interessarsi sempre al presente;
- tra le costanti della storia, le più sicuramente indivi-

duabili sono la demografia e la geografia, lo spazio e quanti lo occupano, due elementi il cui studio è (non a caso?) negletto nelle scuole italiane, mentre già Bloch citava il grande geografo Vidal de La Blache per spiegare gli avvenimenti del 1940;

- fondamentale resta, comunque, l'attenzione ai tempi e ai modi di apprendimento nelle diverse età dello sviluppo del discente. Anche lo studio della storia richiede esercizio, gradualità e tempo perché la storia e il metodo storico si imparano con il tempo e con la pratica (Braudel diceva del suo capolavoro *Il Mediterraneo nell'età di Filippo II* che "se non fosse stato per la prigionia [5 anni in Germania, tra il 1940 e il 1945], avrei scritto un libro diverso").

Mi piace concludere con un'ultima citazione, che fornisce una spiegazione forse meno utilitaristica, ma certo non meno attuale, del motivo che rende la storia maestra e dimostra che è bello, oltre che utile, studiarla. Sono parole che prendo da un altro grande storico francese, Henri-Irénée Marrou, il quale scrisse nel suo *Tristezza dello storico - Possibilità e limiti della storiografia*:

"La conoscenza storica è, come la conoscenza di un'altra persona, come quella di sé, un caso particolare della conoscenza umana e partecipa della sua incertezza e della sua libertà essenziale. Lo storico è un uomo che incontra e cerca di comprendere gli altri uomini".

Conoscere se stessi e gli altri attraverso il dialogo con gli uomini del passato, come già Machiavelli diceva a Francesco Vettori e come oggi possiamo ripetere, con maggior profondità e strumenti intellettuali: per questo la storia sarà sempre *magistra vitae*.

### Opere citate nel testo

- M. Bloch, *La strana disfatta - Testimonianza del 1940*, Einaudi, Torino, 1995.
- F. Braudel, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino, 1976.
- B. Croce, *La storia come pensiero e azione*, Laterza, Roma-Bari, 1973.
- J. Le Goff (a cura), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980.
- K. Löwith, *Significato e fine della storia*, EST, Milano, 1998.
- E. Luttwak, *La grande strategia dell'Impero Bizantino*, Rizzoli, Milano, 2009.
- E. Luttwak, *La grande strategia dell'Impero Romano*, Rizzoli, Milano, 2010.
- N. Machiavelli, *Lettera a Francesco Vettori del 10 dicembre 1513*.
- H.-I. Marrou, *Tristezza dello storico - Possibilità e limiti della storiografia*, Morcelliana, Brescia, 1999.
- L. Qiao, X. Wang, *Guerra senza limiti - L'arte della guerra asimmetrica fra terrorismo e globalizzazione*, LEG, Gorizia, 2004.

Alessandro Celi - Docente di Lettere classiche presso l'ISICA di Aosta - Studente del XXIV ciclo di dottorato in Storia presso l'Università di Udine.