

# Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di *Public History*

Luana Salvarani

## I. Storia dell'educazione e *Public History*: una premessa

Tra le molte e potenzialmente illimitate pratiche che vanno costruendo il tessuto della *Public History*, l'insegnamento della storia dell'educazione non appare a prima vista una priorità, e la sua collocazione nell'ambito del curriculum di diversi Corsi di laurea sembrerebbe negarne la possibile efficacia su quella società civile, largamente intesa, che la *Public History* ambisce a formare e coinvolgere.

Tuttavia, l'insegnamento della storia dell'educazione, che in Italia tradizionalmente fa parte della formazione sia dei futuri insegnanti che dei futuri educatori, ha tutte le carte in regola per proporsi come un contributo alle articolate finalità della *Public History*. Qui ci riferiamo, più in particolare, al ruolo della storia nella formazione degli educatori, per diretta esperienza didattica e per le peculiari e forse inesprese potenzialità di questo insegnamento nella diffusione dell'*historical thinking*.

In primo luogo, questa disciplina si rivolge a studenti che generalmente non coltivano un interesse primario per le discipline storiche, e di conseguenza le percepiscono come un accessorio ad apprendimenti in grado di agire sul "qui e ora". In secondo luogo, e a complemento di questo dato di partenza, il diffuso disinteresse per la storia come disciplina si unisce a una vocazione all'interesse per l'altro, alla comunicazione, alla condivisione, che costituisce terreno fertile per la disseminazione di pratiche, di atteggiamenti mentali, di predisposizioni culturali, interpretando nella pratica quotidiana dell'educazione quell'aggettivo *public* che costituisce indubbiamente la parte più sfidante della *Public History*. In terzo luogo, la tensione verso la cura e la formazione porta con sé un bagaglio di atteggiamenti morali, la cui incisività e pregnanza

Luana Salvarani, University of Parma, luana.salvarani@unipr.it, 0000-0003-4507-2043

Luana Salvarani, *Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di Public History*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.08, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

non si potrebbe agilmente presupporre in studenti di altre discipline, che costituiscono una ricchezza ma anche un pericoloso strumento dogmatico nelle mani di un educatore. Trasformare questi atteggiamenti morali, non di rado acquisiti e parzialmente inconsci, in un'articolata problematicità di posizioni aperte alla discussione e al dubbio metodico è uno dei compiti più importanti della disciplina storica, più che mai *public* in quanto mirata a problematizzare e modificare il quotidiano agire sociale di migliaia di educatori e, attraverso di loro, l'agire sociale e la sensibilità storica di innumerevoli fruitori.

Sulla base di queste considerazioni, riteniamo che l'insegnamento della storia ai futuri educatori possa costituire una efficace e vitale pratica di *Public History*, purché si trasformi in formazione mirata all'*historical thinking* e abbandoni la prassi di una fornitura di "basi" storiche generiche, orientate sul mondo dell'educazione ma senza alcuna rottura del paradigma formativo basato sostanzialmente sulla sola (per quanto imprescindibile) acquisizione dei contenuti informativi.

## 2. Formare l'*historical thinking* per le professioni educative

Come in ogni disciplina, il cambiamento nei modelli formativi non è affatto semplice, anche perché contraddire il sistema di aspettative radicato nello studente rispetto a come "necessariamente" dev'essere "l'ora di storia" può portare al rifiuto, alla perplessità o al disorientamento. Preliminare è quindi mettere a fuoco, per ogni docente in ambito storico, quale idea di *historical thinking* egli stesso coltivi e desideri formare. In particolare, in ambito angloamericano la formazione dell'*historical thinking* coincide in gran parte con la costruzione di competenze di ricerca e decrittazione delle fonti (compito facilitato dall'ambito cronologico più ristretto con cui si cimentano gli studenti americani nel percorso scolastico), mentre in Europa il concetto è più sfumato e comprende l'attenzione alle radici storiche di rituali sociali e comportamenti, nell'ottica di un'apertura verso le varie manifestazioni della ragione umana (non è difficile cogliere l'origine illuminista di questo taglio formativo). Come efficacemente riepilogato da Ercikan e Seixas:

In history education, a diversity of cognition and learning models highlights the need for clear definitions of target constructs. Even on such a fundamental question as the relationship between declarative and procedural knowledge, there is a whole spectrum of approaches. On one end, they are considered interacting but separate. Declarative knowledge, for which the shorthand content is often used, is assessed independently of historical thinking. Procedural knowledge, or historical thinking, is assessed in the context of selected content. [...] In the more philosophically inclined European history education research, models of cognition tend to be based on holistic orientations toward the past, present, and future, or "historical consciousness" (Kölbl & Konrad, 2015). In these models, a distinction between content versus process is not the starting point, but rather can be glimpsed here and there as elements in a larger scheme. Exemplifying this approach, the highly influential work of Körber and

Meyer-Hamme (2015) has defined historical thinking as “competencies,” with four dimensions: competence in questioning, methodological competence, orientation competence (ability to relate history to one’s own life), and subject area competence (knowledge about conceptual terms in history including substantive (like “revolution”) and procedural (like “periodization”)).<sup>1</sup>

Nella serie delle componenti dell’*historical thinking* proposte da Körber e Meyer-Hamme, “competence in questioning” e “orientation competence” appaiono le più potenzialmente atte a influire sulla professionalità educativa e sul vasto complesso di abilità relazionali e interpretative richieste all’educatore. Inoltre, a differenza della “methodological competence” e della “subject area competence” (quest’ultima può essere identificata con l’intero apprendimento tradizionale della storia, per informazioni e per concetti), le due competenze sopracitate potranno entrare a far parte a pieno titolo della relazione educativa. Non è probabile che l’educatore – non parliamo qui, come già si è detto, dell’insegnante di lettere o storia – introduca nella propria comunicazione educativa informazioni storiche su un dato periodo o spunti metodologici, ma è altamente probabile – se non certo – che sarà portato a interrogarsi o a interrogare l’altro su atteggiamenti, assunti morali, situazioni emotive la cui componente storica è non di rado determinante, ed è altrettanto probabile e quasi certo che la (provvisoria) risposta a questo interrogarsi metterà in relazione la “vita vissuta” propria o dell’educando con una rete diflussi, alla cui comprensione solo una conoscenza storica diffusa e partecipata, obiettivo principale della *Public History*, può offrire chiavi credibili e fondate.

### 3. Ipotesi applicative: la palestra dei paradigmi

Come allora implementare questo *historical thinking* nell’insegnamento della storia dell’educazione? Al di là di scelte didattiche soggettive come la definizione degli argomenti o l’utilizzo di testi originali piuttosto che di manuali,<sup>2</sup> sarà necessario rimodulare l’impegno, dirottando risorse normalmente destinate a fissare un set di conoscenze storiche in senso stretto (ed eventualmente a proporre spunti metodologici) per focalizzarsi sulla capacità di interrogare in chiave storica concetti ed eventi, e alla capacità di interpretare storicamente la propria, personale esperienza della contemporaneità, scardinando alcuni assunti sulle caratteristiche del tempo presente, che i social media hanno (inaspettatamente) consolidato invece di contribuire a decostruire.

<sup>1</sup> Ercikan e Seixas (2015: 256).

<sup>2</sup> L’accesso diretto alle fonti, mediato solo da facilitazioni necessarie quale la trascrizione moderna di documenti pre-settecenteschi o la traduzione in italiano, è a nostro parere indispensabile per l’impostazione dell’*historical thinking* come atteggiamento (anche) di decrittazione critica; tanto quanto l’utilizzo di narrazioni preselezionate (manuali) ci appare dannoso o almeno inefficace, perpetuando la passività e la potenziale indifferenza nei confronti di un’informazione pur autorevole ma necessariamente autolegittimante.

Per fare un esempio, è diffusissima una percezione dell'evoluzione storica della civiltà occidentale che può essere etichettata come "mito del passato prossimo". Il passato remoto, in educazione, è troppo spesso visto dall'aspirante educatore digiuno di *historical thinking* come una sequenza di pratiche barbare, a cui un progresso "buono", liberante, ha posto fine in nome della "centralità dell'educando". Il presente, tuttavia – passato di moda tanto il pensiero *hoggidiano* secentesco quando l'entusiasmo positivista sul progresso indefinito della ragione umana –, è visto come una temibile selva di pericoli e di violenze, provenienti tanto da una non ben definita "società" quanto da una altrettanto indefinita "tecnologia". Rammentare in aula che anche la ruota e il rubinetto sono tecnologie, e proporre qualche *insight* sul tasso medio di violenza urbana di una qualsiasi metropoli del mondo antico o del Quattrocento, può aiutare, ma non previene il re-instaurarsi di assunti valutativi di comodo (la società "buona" identificata con un nostalgico riandare a una percezione soggettiva e sentimentale dell'epoca dei nonni o bisnonni) che costituiscono un grave ostacolo all'elasticità mentale e alla predisposizione all'ascolto che dovrebbero caratterizzare un educatore.

Scelto un set, necessariamente limitato, di contenuti storici (un tema, un testo o serie di testi, un periodo) le possibilità di formazione e allenamento dell'*historical thinking* sono molteplici. La struttura della didattica universitaria nella maggior parte dei percorsi in Scienze dell'educazione, con numeri di frequenza dell'ordine di diverse centinaia, rende alquanto difficoltosa l'implementazione di quelle attività laboratoriali che, nella scuola media e superiore, da ormai alcuni decenni attivano le prassi della *Public History* grazie a una meritoria generazione di insegnanti qualificati e appassionati. In questo contesto, "che fare?"

Una possibilità, che qui proponiamo, è trasformare l'insegnamento della storia dell'educazione nell'esercizio all'interpretazione di snodi storici tramite diversi *paradigmi storiografici*. Una palestra di ricostruzione e risignificazione continua di passaggi-chiave nella storia educativa dell'Occidente (possono essere la nascita del libro di testo a stampa, la Riforma protestante, l'Illuminismo, le campagne di alfabetizzazione nazionale, il Sessantotto europeo, o qualsivoglia altro) letti sotto la lente di diversi paradigmi. L'obiettivo primario è, innanzitutto, sradicare la percezione di coincidenza tra *storia* e *libro di storia*, alzando il velo delle possibili, infinite ricostruzioni del passato storico. E avviare così quell'instintivo "questioning" che tramite il contatto, anche minimale, con alcuni grandi classici della storiografia, può avviarsi a divenire "competence in questioning" e guida per un orientarsi non ingenuo nelle proprie scelte educative quotidiane.

#### 4. I dati del problema: spunti da Lucien Febvre e Lev Tolstoj

L'incontro con i grandi paradigmi storiografici contemporanei non può che partire dalla scuola delle *Annales*, forse la più grande rivoluzione novecentesca nel "fare storia". Per questo come per altri paradigmi che vedremo più avanti, l'obiettivo di questo incontro, in termini di *Public History* nell'ambito

dell'insegnamento nella storia dell'educazione, non si propone una conoscenza articolata delle metodologie storiche connesse né l'esplorazione di tutte le complesse articolazioni dei paradigmi stessi. L'obiettivo è quello di *decostruire e costruire*: decostruire gli assunti inconsci che determinano, il più delle volte, la distanza e il disinteresse da un sapere storico percepito come statico ed inerte, e costruire strumenti e chiavi concettuali per la personale elaborazione delle competenze di *historical thinking* precedentemente illustrate.

In questo senso, l'apparente "compiutezza" del racconto storico è una delle cause più frequenti di tale disinteresse. Il "libro di storia" come narrazione chiusa di un passato immutabile, che sembra porsi come obiettivo la trasmissione di dati ed eventi non più modificabili e meramente descrivibili, è uno dei mitologemi più diffusi e radicati, e si può dire che non sarebbe possibile alcuna *Public History* senza prima tentarne una messa in discussione. È qui che la grande lezione dell'*histoire-problème* di Lucien Febvre, dell'interdisciplinarietà sistematica delle *Annales*, viene ad aprire il necessario spazio riflessivo di una storia sempre *in progress*. Una delle ultime conferenze di Febvre, pronunciata due anni prima della morte a Ginevra, ne chiarisce mirabilmente i termini:

La destinée de l'humanité peut être figurée par une suite de données numériques qui ne cessent de s'aligner en colonne les unes au-dessous des autres. Tirer un trait à un moment donné, additionner les chiffres et proclamer un total: absurdité; car au moment où on proclame ce total, d'autres chiffres, déjà, sont venus se placer dans la colonne et changent, ou peuvent changer, le résultat. L'historien n'est pas ce calculateur, satisfait de lui-même, mais imprévoyant. L'historien n'est pas celui qui sait, ou plutôt ce qu'il sait il ne l'utilise pas pour dicter leur conduite aux hommes de son temps, il l'utilise pour faire comprendre ce que représentent, au regard de l'effort multimillénaire de l'humanité, les données du problème qu'il agite et auquel il travaille à chaque instant à former, à fournir une solution qui, sitôt acquise, se trouve remise en question<sup>3</sup>.

Lo storico, ci ammonisce Febvre, non può ambire a "risolvere" la storia in una formula in cui "i conti tornino" una volta per tutte. Come non può darsi "oggettività" nel racconto storico, necessariamente soggettivo e basato su una selezione di per sé arbitraria dei dati, così non può darsi permanenza nei risultati della ricerca storica. Essa, ben lungi dall'essere chiuso rendiconto, nutre il presente: nella misura in cui continua a cambiare reagendo al presente, che fornisce sempre nuove coordinate, nuove esigenze nella definizione del problema, di cui lo storico cerca di comprendere i dati, e di indagare cosa essi *rappresentino* – intersecando il senso di una mobilità permanente dei dati storici con l'ulteriore filtro della loro plasticità in quanto espressione di rappresentazioni culturali. In ambito educativo, la storia allora deve necessariamente venire riscritta ogni volta che nuovi problemi e priorità formative vengano ad articolare lo sguardo analitico. E ogni educatore, preso il racconto storico, può

<sup>3</sup> Febvre (1955: 11-29).

interrogarlo diversamente, traendo nuovi risultati da quei dati del problema scelti, ordinati e rappresentati dalla competenza e soggettività dello storico.

Decostruito il racconto storico “chiuso” come una mobile sequenza di dati, resta a comprendere quale sia la sorgente del dato storico. Qui ci viene in aiuto Lev Tolstoj, grande osservatore delle contraddizioni della storia.

Un altro mitologema popolare ben radicato suggerisce che i “documenti” costituiscano una inequivocabile sorgente di “verità” storiche, e che essi si pongano come pietre miliari, autonome e indipendenti l’una dall’altra, a segnare il percorso nel caos della complessità. Tale illusione non è solo semplificatrice, ma tradisce l’essenza medesima dell’evolvere degli eventi storici, intendendoli come combinazioni di volontà individuali tese verso una finalità ben precisa. Infinite volte, in *Guerra e pace* come in *Resurrezione*, Tolstoj – grande appassionato di problemi educativi – non perde occasione per ricordare quanto il destino di un uomo o di un intero popolo dipenda da circostanze impalpabili e non registrabili dallo storico: il malumore o un mal di stomaco di un leader, un errore veniale di un funzionario, una giornata di sole o di gelo, un bisticcio per gelosia. Quale argomento più interessante, per la sensibilità di un educatore, del “differenziale della storia”, quell’insieme di minime “tendenze omogenee” che stabiliscono la direzione del molteplice?

Il primo passo di ogni ricerca storica consiste nel prendere una serie arbitraria di avvenimenti continui e nell’esaminarli separatamente dagli altri; mentre nessun avvenimento ha, né può avere, un principio a sé, giacché ogni avvenimento scaturisce, senza soluzione di continuità, dall’altro. Il secondo passo consiste nell’esaminare l’azione di un uomo, re o condottiero, come una somma di volontà umane, mentre la somma delle volontà umane non si esprime mai nell’attività di un solo personaggio storico. La scienza storica, nel suo evolversi costante, esamina unità sempre più piccole, e per questa via tende ad avvicinarsi alla verità. Ma, per quanto piccole siano le unità che essa prende in considerazione, noi sentiamo che valutare un’unità separatamente dall’altra, o ammettere che sia possibile il principio di un qualsiasi fenomeno, è falso così come è falso ammettere che la volontà di tutti gli uomini si esprima nelle azioni di un solo personaggio storico. Ogni deduzione della storia si sfalda come polvere al minimo sforzo critico, senza lasciare nulla dietro di sé, per il solo fatto che la critica scelga come oggetto d’osservazione un’unità discontinua maggiore o minore: cosa che può sempre fare, dal momento che l’unità assunta dalla storia è comunque arbitraria. Solo sottoponendo all’osservazione un’unità infinitamente piccola, un differenziale della storia, vale a dire le tendenze omogenee degli uomini, e riuscendo ad integrare, cioè ad esprimere la somma di questi valori infinitamente piccoli, noi possiamo sperare di comprendere le leggi della storia<sup>4</sup>.

Se l’educazione possa influenzare, e in che misura, tali “tendenze omogenee”, e di conseguenza contribuire a determinare la direzione degli eventi storici è uno dei problemi più stimolanti che si possano porre a futuri educatori in formazione

<sup>4</sup> Tolstoj (1869/1982: 1237-1239).

– problema di solito accolto con interesse dall’aula, ma al quale viene generalmente opposta un’ottimistica certezza nei poteri taumaturgici dell’educazione (tanto nella sua antica alleanza con la filosofia, quanto in quella recente con la psicologia e le “scienze umane”). Per intervenire su questa certezza e instaurare un salutare dubbio è necessario l’incontro con un ulteriore grande paradigma.

5. Le idee delle classi dominanti (e delle altre): la lezione di Karl Marx e Carlo Ginzburg

Il materialismo storico può essere definito, come la scuola delle *Annales* nel Novecento, la grande rivoluzione ottocentesca nel “fare storia”. Ponendo un severo senso del limite ai grandi affreschi dell’idealismo e di quello stesso metodo storico tedesco a cui lo stesso Marx doveva moltissimo, il paradigma materialista insegna a mettere in dubbio che siano le *idee in quanto tali* a determinare il senso della storia – siano pure il risultato di quelle vaste integrali che il calcolo differenziale tolstoiano additava come possibili (ma non certe) “leggi della storia”.

Per un incontro propedeutico e formativo con il grande e complesso paradigma, può bastare la lettura accurata di un passo tra i più celebri dalla Prefazione alla *Critica dell’economia politica* (1859), che vogliamo riportare anche nell’intraducibile pregnanza verbale dell’originale tedesco:

In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt.

[Nella produzione sociale della loro esistenza, gli uomini entrano in rapporti determinati, necessari, indipendenti dalla loro volontà, in rapporti di produzione che corrispondono a un determinato grado di sviluppo delle loro forze produttive materiali. L’insieme di questi rapporti di produzione costituisce la struttura economica della società, ossia la base reale sulla quale si eleva una sovrastruttura giuridica e politica e alla quale corrispondono forme determinate della coscienza sociale. Il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza]<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Marx (1859/1961: Band 13, 7, 7-11 e in particolare 8-9). Traduzione dall’ed. completa italiana, Editori Riuniti, Roma 1969.

Se l'oggetto dell'educazione sono le *Bewußtseinsformen*, le forme della coscienza, allora esso non è che un oggetto apparente: per educare quelle forme bisogna agire sulla "base reale", su quei rapporti di produzione che determinano ogni sovrastruttura (sistemi formativi inclusi) imprimendo in loro il sigillo ineliminabile delle *idee della classe dominante*.

Afferrare, anche tramite un primo contatto, il senso di questo paradigma significa contemplare l'ipotesi che l'educazione non possa "cambiare il mondo" ma solo interpretare le esigenze di volta in volta poste da determinanti più forti. Oppure, che possa "cambiare il mondo" solo sollecitando pensieri e comportamenti che spingano ad agire direttamente sulle "strutture" (non necessariamente tramite la rivoluzione proletaria). E anche, in terzo luogo, tenere presente che i sistemi scolastici di Stato (peraltro esplicitamente avvertiti da Marx nelle *Critiche al programma di Gotha*) hanno contemporaneamente una funzione emancipatoria e omologatrice a un paradigma culturale *dominante*. Tanto basta a stimolare una fruttuosa riflessione, a interrogarsi se la storia dell'educazione sia veramente una progressiva adozione di modelli che hanno teleologicamente "preparato" la fase successiva.

Se le idee dominanti sono quelle delle classi dominanti, che ne è delle idee popolari (non visibili nella trattatistica educativa fino a tempi recenti, ma determinanti per millenni il fitto tessuto dell'educazione informale e familiare)? Si può fare intuire la complessità di questo tema – oltre ogni facile contrapposizione tra "poteri forti" e "popolo", oggi tristemente alla ribalta, e ogni snobismo post-illuministico nei confronti della "superstizione" – con un celebre passo di Carlo Ginzburg:

Quanto si è detto fin qui mostra a sufficienza l'ambiguità del concetto di "cultura popolare". Alle classi subalterne delle società preindustriali viene attribuito ora un passivo adeguamento ai sottoprodotti culturali elargiti dalle classi dominanti (Mandrou), ora una tacita proposta di valori almeno parzialmente autonomi rispetto alla cultura di queste ultime (Bollème), ora un'estraneità assoluta che si pone addirittura al di là, o meglio al di qua della *cultura* (Foucault)<sup>6</sup>.

Se il materialismo storico tende ad annullare il problema della "storia scritta dalle classi dominanti" (se sono esse a determinare la storia, è ininfluente che siano esse medesime a scriverla, oppure no), la rilettura di Ginzburg rimette al centro il ruolo della cultura popolare (e quindi dell'educazione popolare) nel reinterpretare e rimescolare in modo inedito i *dati del problema*. A quale storia affidarsi allora? A quella "ufficiale" o a una (improbabile e forse poco significativa) storia riscritta "dal basso"? Forse a nessuna delle due; o meglio, alle diverse storie possibili, come articolazioni del complesso rapporto tra linguaggio e realtà, tema su cui chiudiamo questa riflessione.

<sup>6</sup> Ginzburg (1976: XVII).

## 6. Chi inventa la tradizione? La storia come linguaggio

Con alcune pagine capitali di Eric Hobsbawm, un concetto non certo nuovo ma fino ad allora più o meno implicito, l'“invenzione della tradizione”, acquisisce pieno status, dimostrando con chiarezza come il posizionare il proprio agire rispetto alla storia (la “orientation competence” di cui all'inizio di questo articolo) contenga, necessariamente e per lo più inconsciamente, elementi di alterazione di quella medesima storia di cui si proclama erede. Rileggiamo la definizione hobsbawmiana di “invented tradition”:

“Invented tradition” is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past. [...] However, insofar as there is such reference to a historic past, the peculiarity of “invented” traditions is that the continuity with it is largely fictitious. In short, they are responses to novel situations which take the form of reference to old situations, or which establish their own past by quasi-obligatory repetition<sup>7</sup>.

Tale chiave di lettura storiografica si carica di particolare e spiccato interesse in ambito educativo. Buona parte dell'educazione consiste nella trasmissione di rituali sociali, nella necessità di «inculcare certi valori o norme di comportamento per mezzo della ripetizione, che automaticamente implica continuità col passato». In tal senso, che l'educazione sia la “cinghia di trasmissione” dei valori delle classi dominanti (Bourdieu) oppure la forma in cui la conservazione sociale si autolegittima, rimane il fatto che l'autorevolezza di un educatore, elemento sostanziale di una relazione educativa, non può prescindere da una forma di “invenzione della tradizione”. E la storia dell'educazione può fornire strumenti a tale “invenzione” (proponendo all'educatore una rete di richiami per la legittimazione del proprio operato nel “qui e ora”) e contemporaneamente contribuire a decostruirla e ricostruirla continuamente, mantenendo vivo quel *questioning* così essenziale all'*historical thinking* e soprattutto alla professione educativa.

A conclusione del percorso, nella palestra dei paradigmi, si incontra, a volte, un esercizio particolarmente difficile e gratificante. È quello di chiedersi se la storia stessa non sia una forma di *invention of tradition* guidata dalla irresistibile tendenza del linguaggio umano alla logica interna e a una sua superficiale coerenza. “Raccontare” e “fare storia” sono allora sinonimi, il rassicurante documento si allontana e sfuma sullo sfondo, la narrazione occupa il primo piano e trascina con sé ogni residua illusione di obiettività storica e conoscibilità del passato. Nella felice sintesi di István Szijártó:

<sup>7</sup> Hobsbawm e Ranger (1983: 1-2).

Historians could have learned long ago from Saussure or Wittgenstein that language cannot be avoided, it is not just a tool but the form of human existence. Modernism argues that language is not mimetic but generative, it does not reflect the world but forms it. Postmodernism goes further and claims that language cannot be dominated, the author is 'dead', not even he or she is in control of meaning. On these contrasting views about language the cardinal difference is based as for the theory of history: whether there is correspondence between past reality and the historical text.

A third view has emerged in the debates of the 'linguistic turn', one that claims to occupy a middle position between the two extremes. For example Appleby, Hunt and Jacob claim that the correct position is neither postmodernist negation nor naive realist affirmation of correspondence, but their 'practical realist' answer: there is a poor correspondence, but the historian has still to aspire to this. [...] There is a feed-back establishing a relationship between language and reality<sup>8</sup>.

Assumendo che la narrazione storica (e storico-educativa) sia una funzione linguistica non del tutto (o nient'affatto) controllabile dallo storico, si può tuttavia ipotizzare che proprio la forma che quel linguaggio assume possa far filtrare la struttura di un "reale", di qualcosa di concreto che sostituisca il bersaglio mobile della storia, un passato forse perso per sempre nei suoi dati costitutivi.

L'educatore, a differenza dello storico, non ha scelta: deve necessariamente adottare una forma di "realismo pratico" che postuli in qualche modo una parziale incisività ed utilità della propria azione. In questo senso, l'incontro con la storia assume un carattere costruttivo e vitale. Se il processo educativo non è solo un'immersione più o meno guidata nella realtà circostante, ma un *discorso sul reale* che agisce sulla coscienza in divenire, così la storia, anch'essa una forma di *discorso sul reale*, può aiutarci a dare un senso all'agire educativo – qualunque sia il paradigma con cui lo costruiamo.

### Riferimenti bibliografici

- Ginzburg C. (1976), *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino.
- Hobsbawm E. J. e Ranger T. (a cura di) (1983), *The invention of tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szijártó I.M. (2008), *Puzzle, fractal, mosaic. Thoughts on microhistory*, «Journal of Microhistory», <<http://microhistory.org/?e=48&w=journal-of-microhistory-2008#body-anchor>>.
- Ercikan K. e Seixas P. (2015), *Issues in Designing Assessments of Historical Thinking*, «Theory Into Practice», 54 (3): 255-262.
- Febvre L. (1955), *Les Lumières de Clío* (1<sup>er</sup> septembre 1954), in *Rencontres internationales de Genève. Le Nouveau Monde et l'Europe*, Les Éditions de la Baconnière, Neuchâtel: 11-29.
- Marx (1961), *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, in Marx K. und Engels F., *Werke*, Dietz Verlag, Berlin/DDR.
- Tolstoj L. N. (1982), *Guerra e pace*, trad. it. di P. Zveteremich, Garzanti, Milano.

<sup>8</sup> Szijártó (2008), <<http://microhistory.org/?e=48&w=journal-of-microhistory-2008#body-anchor>> (11/19)