

La storia come problematizzazione del passato

Ivo Mattozzi

I testi che seguono sono schede sul tema della problematizzazione in storia elaborate da Ivo Mattozzi.

Il materiale è tratto dal courseware "Insegnare storia" <http://clio92.it/index.php?area=3&menu=14&page=107>, un ambiente ipermediale per un auto aggiornamento sui temi della didattica della storia, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione e della Università degli Studi di Bologna (Dipartimento di Discipline Storiche), curato da Ivo Mattozzi e Giuseppe Di Tonto e pubblicato nel 2000.

Si ringraziano Ivo Mattozzi e Giuseppe Di Tonto per la disponibilità alla riproduzione e all'uso del materiale.

1. La problematizzazione

Così come potremo osservare analizzandone il ruolo nella ricerca storica, la problematizzazione permette allo storico di oltrepassare la fase ricostruttiva ed addentrarsi in quella fase analitica che maggiormente caratterizza lo "studio" del passato.

Nel procedere ad esaminare l'operatore cognitivo "problematizzazione" dovremo preliminarmente chiarire quale significato attribuire a "problema", distinguendo un'accezione comune e un'accezione più particolare e storiograficamente significativa.

Nel tentativo di delineare in maniera chiara ed esaustiva l'operazione di analisi ed articolazione del problema esamineremo come problematizzano gli storici fornendo alcuni esempi e alcune dichiarazioni di metodo e, dato che parallelamente al movimento cognitivo che porta lo storico a problematizzare un qualche aspetto del passato si colloca il modo in cui egli comunica tale problematizzazione, esamineremo come viene utilizzata la problematizzazione nei testi storiografici esperti.

Per passare poi al versante didattico rivolgeremo un'analoga attenzione al modo in cui la problematizzazione trova spazio all'interno dei testi scolastici e, infine, all'opportunità di inserire la problematizzazione tra gli obiettivi dell'insegnamento.

2. Didattica della problematizzazione

Nella ricerca storico-didattica

Nel curriculum di formazione delle competenze relative alla ricerca deve essere inclusa una fase di formazione delle capacità a formulare problemi in rapporto con la ricostruzione dei fatti. Essa può cominciare già nella scuola elementare dove in rapporto con le ricerche di storia locale è possibile indurre i primi tentativi di problematizzare i fatti ricostruiti. Ad esempio, una ricerca che faccia conoscere come in un paese si siano impiantate una o più fabbriche tra fine '800 e inizio '900

potrebbe concludersi con l'organizzazione di un'attività analitica guidata con lo scopo di stimolare gli scolari a individuare i termini dei problemi e a formularli. Attività dello stesso genere ripetute rispetto a diversi fatti e a gradi diversi di complessità potrebbero portare allo sviluppo di competenze alte esaltate da consapevolezze metacognitive.

Nell'apprendimento delle conoscenze storiche

Non c'è da illudersi che testi ap problematici possano fondare la comprensione di come gli storici problematizzano e costruire le capacità di analizzare i procedimenti della problematizzazione. Occorre che nella fase opportuna del curriculum agli allievi siano proposti testi esplicativi che contengano chiari enunciati problematici. Su di essi si possono organizzare esercitazioni di evidenziazione dei termini noti e di quelli da scoprire. Ripetute esercitazioni di tal genere possono rendere possibili anche esercizi di esplicitazione di problemi indirettamente presenti nelle spiegazioni. È evidente che le esercitazioni sono agevolate se è possibile confrontare problematizzazioni dello stesso fatto storico presenti in due o più testi di storici diversi.

3. La problematizzazione come obiettivo dell'insegnamento

A scuola gli insegnanti preferiscono limitare l'articolazione dei problemi riducendoli alle domande "Perché?" oppure "quali le cause?" Si tratta di domande generiche che inducono:

- 1) una risposta consistente in un elenco di fattori senza spessore temporale e senza gerarchia;
- 2) la concezione di un rapporto deterministico tra causa ed effetto. Con tale riduzione essi non formano negli allievi le competenze a problematizzare. Competenze che devono essere considerate un frutto importante del processo di formazione storica.

Tali competenze si compongono della:

- a) consapevolezza che impostare problemi storici è una delle attività della ricerca sul passato;
- b) conoscenza dei procedimenti problematizzatori degli storici;
- c) capacità di analisi della problematizzazione proposta rispetto ad un fatto storico;
- d) capacità di formulare problemi di tipo storico anche su aspetti del presente.

Cerchiamo di capire, quindi, come potrebbe essere inclusa una fase di formazione delle capacità a problematizzare e quali obiettivi permetterebbe di raggiungere.

4. Dalla ricostruzione all'analisi

La ricostruzione del fatto storico potrebbe essere il punto di arrivo dell'attività conoscitiva. Lo storico potrebbe contentarsi di essa. Ma la tensione conoscitiva lo spinge a porsi domande circa le connessioni tra il fatto (o alcuni suoi elementi) e altri fatti e a dare risposte. Le prime sono domande problematiche, le seconde costituiscono le articolazioni della spiegazione. Ponendo problemi lo storico "non può sfuggire a un minimo di elaborazione concettuale esplicita: la capacità di porre una buona questione, un problema ben impostato importa di più dell'abilità e della pazienza applicata a mettere in luce un fatto sconosciuto ma marginale" (Furet, 1985: 116). Grazie alla concettualizzazione dell'oggetto ricostruito, le domande generano e orientano una nuova fase della ricerca che si fonda sulla ricostruzione dei fatti già stabilita, ma potrebbe richiedere ulteriori indagini. Esse sono necessarie perché la spiegazione si costituisca. Problematizzazione e spiegazione compongono l'attività cognitiva che lo storico dispiega dopo la ricostruzione dei fatti: è l'attività che viene definita come analisi e in quanto tale è contrapposta all'attività ricostruttiva. È il senso di tale opposizione che induce L. Stone a presentare il suo libro su Le cause della rivoluzione inglese con le seguenti giustificazioni "Questo volume è rigorosamente analitico ed evita deliberatamente ogni forma narrativa, eccezion fatta per l'ultimissimo periodo in cui è evidente come fosse proprio la successione degli eventi a determinare le conseguenze. Lascia quindi

completamente scoperto il fianco alle critiche di chi ritiene dovere dello storico adottare una storia con tutta la veridicità e tutta l'arte di cui è capace, e che nel campo storico le spiegazioni causali siano filosoficamente poco sicure." (Stone, 1982: IX-X).

5. L'analisi nella costruzione della conoscenza

Nella ricostruzione lo storico stabilisce tra i fatti i nessi che gli appaiono evidenti e che, perciò, non sembrano aver bisogno di sostegni argomentativi. L'analisi, invece, è la base per la ricerca dei nessi non evidenti, cioè di quei nessi che lo storico inventa sulla base di teorie e presupposti più espliciti. L. Stone rivendica questo carattere dell'analisi: "In effetti però l'elemento principale che distingue lo storico analitico da quello narrativo consiste nel fatto che quest'ultimo opera nell'ambito di una struttura di modelli e presupposti di cui non sempre si rende pienamente conto, mentre il primo è consapevole di quanto sta facendo, e l'afferma esplicitamente." (Stone, 1982: X)

L'analisi tesa alla spiegazione è perciò l'attività che appaga meglio la tensione cognitiva in quanto rende più ricchi di significati i fatti ricostruiti. È questa presupposizione che mette Stone nella condizione di rivendicare la superiorità conoscitiva dell'analisi rispetto all'attività ricostruttiva: "L'approccio multicausale produce un'approssimazione assai più esatta all'infinita complessità della vita reale di quanto possa fare l'apparente chiarezza di una narrazione dei fatti, o una spiegazione imperniata su un'unica causa determinante". (Ibid.: 70)

La spiegazione non può svilupparsi senza che ci sia un'attività volta alla impostazione di problemi. Perciò lo storico che voglia impegnarsi nell'attività analitica deve impegnarsi in primo luogo nella problematizzazione.

6. L'accezione comune di problema

Il concetto di "problema storico" non viene tematizzato nelle opere metodologiche. La trascuratezza dell'analisi e della definizione di tale nozione ha ingenerato l'idea che una semplice domanda di informazioni sia un problema, che qualunque dubbio sia un problema, che per porre problemi basti chiedersi "perché o per quali cause" i fatti siano accaduti. Sono confusioni che ostacolano la feconda concettualizzazione di problema storico e problematizzazione storica.

La domanda di informazioni che possa essere soddisfatta con il ricorso alle fonti non costituisce un problema: in questo caso la questione perde il suo significato una volta che sia trovata la risposta. Un dubbio su informazioni o su nessi di fatti esprime semplicemente un'incertezza e una carenza di informazioni: una volta risolto con una credenza, esso viene eliminato.

Per problema si intende una proposizione che, a partire da elementi fattuali, da caratteristiche e proprietà, da nessi accettati come dati di base, muove alla ricerca di elementi fattuali e di nessi ignoti. La problematizzazione è l'attività conoscitiva tesa alla individuazione di elementi fattuali, di caratteristiche, di proprietà e di nessi dei fatti come valida base per scoprire inferenzialmente elementi non emersi nella ricerca e che devono essere dimostrati mediante prove argomentate. In tale prospettiva sono problematiche anche le lacune informative o le questioni sull'autenticità e veridicità delle fonti, che spingono gli storici a dimostrazioni per provare la bontà delle loro proposte di soluzione.

Ma questi problemi interni alla ricerca avrebbero la possibilità di una soluzione univoca, nel caso che si trovassero altre fonti contenenti le informazioni lacunose o gli elementi per l'accertamento. Essi hanno la possibilità di cessare di costituire un problema.

7. La problematizzazione come stimolo alla spiegazione

Piuttosto che l'uso in senso lato di "problema", qui interessa la problematizzazione come condizione necessaria, preludio e motore delle operazioni volte alla ricerca di nessi capaci di dare ragione del

verificarsi di certi fatti, cioè dirette alla ricerca della spiegazione. In tale ricerca lo storico perviene a soluzioni alle quali sa che sono possibili alternative, sicché il carattere problematico non sta solo nella domanda ma soprattutto nella indecidibilità tra le soluzioni alternative probabili. Il carattere principale del problema è, dunque, che esso non viene eliminato o distrutto dalla soluzione che gli viene data da uno storico. Infatti, altri storici possono impostare diversamente il problema e dare soluzioni differenti. Il problema, quindi, è la dichiarazione di una situazione cognitiva che include la possibilità di risposte alternative alla domanda di conoscenza di elementi fattuali e di nessi su cui le fonti non permettono di produrre informazioni.

Si pensi a come il fatto storico "la caccia alle streghe in Europa tra XV e XVIII secolo" abbia potuto suscitare spiegazioni diverse che hanno lasciato il problema aperto e disponibile per nuove impostazioni: "la caccia alle streghe è stata attribuita, in tutto o in parte, alla Riforma, alla Controriforma, all'Inquisizione, all'uso della tortura nel processo, alle guerre di religione, allo zelo religioso del clero, alla nascita degli Stati moderni, allo sviluppo del capitalismo, alla diffusione dell'uso di narcotici, a mutamenti nel pensiero medico, a conflitti sociali e culturali, a un tentativo di spazzare via gli ultimi residui di paganesimo, al bisogno della classe dominante di distrarre le masse, all'odio per le donne." (Levack, 1994: 5). Cerchiamo quindi di osservare come problematizzano gli storici.

8. Come problematizzano gli storici

Stabilito che la problematizzazione va intesa come preludio alle attività dirette alla ricerca della spiegazione osserviamo come essa si presenta nell'operato di alcuni storici.

La prima operazione consiste nell'analizzare il significato e i tratti salienti del fatto storico da spiegare (possiamo osservare come L. Stone sottolinea l'importanza di tale fase nel suo libro su Le cause della rivoluzione inglese).

L'operazione che segue è quella dell'articolazione del problema ed essa dipende dalle teorie e dai modelli esplicativi da cui lo storico si fa guidare nelle operazioni cognitive (come valido esempio, in cui le domande problematiche vengono sempre arricchite e qualificate da determinazioni significative, useremo un saggio di D.S. Landes).

Il problema è dunque una questione posta a proposito di una relazione o di un sistema di relazioni fra certi elementi storici noti ed altri elementi storici ignoti. Gli elementi noti sono i dati del problema. La problematizzazione si esercita nell'individuare i dati e nel supporre gli elementi ignoti. Allo scopo di problematizzare lo storico deve analizzare e riconoscere le caratteristiche strutturali del fatto ricostruito. Infatti porre problemi vuol dire porre domande circa le condizioni favorevoli o inibitorie, circa i fatti scatenanti, circa la congiunzione di fatti cooperanti, circa le proprietà della struttura che si riproduce durevolmente, circa il peso e la gerarchia dei nessi, circa la loro qualità temporale, circa le caratteristiche spaziali, circa gli agenti e le loro intenzioni... Tutte le domande convergono a chiarire perché un certo fatto è accaduto proprio nel tempo in cui è accaduto.

Per comprendere meglio seguiremo in maniera dettagliata la costruzione della problematizzazione in M. Bloch.

9. L'articolazione del problema: l'esempio di D.S. Landes

Nel suo saggio su Cambiamenti tecnologici e sviluppo industriale nell'Europa occidentale, 1750-1914, D. S. Landes imposta numerosi problemi che accompagnano mano lo studio dei fatti del processo di industrializzazione e ogni volta non si limita a enunciare un "perché", ma si prodiga nell'indicare i termini teorici e i significati del problema, come si può comprendere dalle seguenti citazioni:

1) "Perché questa rivoluzione nella tecnica e nell'organizzazione della manifattura avvenne dapprima in Inghilterra? Alcune considerazioni teoriche ci possono aiutare a inquadrare il discorso. I

cambiamenti tecnologici non sono mai automatici: implicano l'abbandono di metodi tradizionali, danni per gli interessi costituiti, spesso gravi sconvolgimenti umani. Così stando le cose, occorre in genere una combinazione di fattori per suscitare e rendere possibile un nuovo indirizzo" (Landes, 1974: 297);

2) "Sebbene avessero modo di studiare le nuove macchine e i nuovi motori fin quasi dal primo momento, e li acquistassero anche, nonostante i divieti di esportazione, essi [i paesi continentali] impiegarono generazioni, anche di più per mettersi in pari con la pratica inglese. Perché questo ritardo? Si direbbe che il passo più difficile fossero gli atti creativi originari che avevano prodotto la fusione a coke, il filatoio meccanico e la macchina a vapore. Data l'enorme superiorità economica di queste innovazioni, ci si aspetterebbe che il resto d'Europa tenesse dietro automaticamente. Capire perché così non fu, e perché anche i paesi che procedettero più alla svelta segnarono il passo fino al terzo e al quarto decennio dell'Ottocento, significa capire non solo buona parte della storia dei paesi in questione, ma anche qualcosa del problema dello sviluppo economico generale." (Ibid.: 384);

3) "In particolare (poiché la mancanza di spazio ci costringe a scegliere fra i nostri problemi), perché il primato industriale passò nei decenni finali del XIX secolo dall'Inghilterra alla Germania? L'importanza del quesito non sfuggirà al lettore. È un problema che interessa non solo allo studioso dello sviluppo economico, ma anche allo storico generale che voglia comprendere il corso della politica internazionale dopo il 1870. La rapida espansione industriale della Germania unificata fu l'evento più importante del cinquantennio che precedette la prima guerra mondiale" (Ibid.: 598).

10. La prima fase della problematizzazione secondo L. Stone

"Prima di proporre la spiegazione di un evento storico è necessario innanzitutto stabilire in quale senso l'evento ha bisogno di essere spiegato. Che cosa accadde in Inghilterra alla metà del secolo XVII? Fu una 'Grande Ribellione', come riteneva Clarendon [...]? O fu invece semplicemente una guerra interna provocata da un temporaneo collasso politico [...]? O fu invece la rivoluzione puritana di S.R. Gardiner [...]? O fu il primo grande cozzo della libertà contro la tirannia regia, come la vede Macaulay [...]? O fu la prima rivoluzione borghese [...]? O fu il primo passo verso la modernità [...]? O fu invece la rivolta della disperazione, pilotata dagli elementi sociali in declino e rivolti al passato [...]? [...]. Per dar via libera all'analisi a lungo termine che seguirà è innanzitutto necessario stabilire alcuni presupposti di base, dall'accettazione dei quali dipende la stabilità dell'intera struttura. Il primo, e il più fondamentale, è che c'è una profonda verità nella dichiarazione di Harrington secondo cui 'fu la dissoluzione di questo governo a causare la Guerra, non la Guerra la dissoluzione del governo'. Ne deriva che concentrarsi sulla 'Grande Ribellione' di Clarendon o sulla 'Guerra civile' della Wedgwood significa sfuggire al problema essenziale. In sé lo scoppio della guerra si spiega abbastanza facilmente; la vera difficoltà sta nel ricostruire pazientemente per quale motivo gran parte delle più solide istituzioni dello Stato e della Chiesa [...] due anni prima erano crollate in modo tanto vergognoso." (Stone, 1982: 57-58).

11. La problematizzazione di Bloch sulla schiavitù

Per comprendere che cosa implichi l'attività di problematizzazione, esploriamo un caso:

"Come e perché finì la schiavitù antica" questo è il titolo di un saggio incompleto di M. Bloch (in Bloch, 1970: 221-263). Esso ci segnala che lo storico ha voluto "problematizzare" un mutamento, consistente nella fine di una struttura di lunghissima durata: la schiavitù nella società romana. Nella prima pagina, infatti, lo storico contrappone il "mondo romano dei primi secoli" ove "si trovavano ovunque schiavi: nei campi, nelle botteghe, nelle officine, negli uffici" all' "Europa dei tempi moderni" che "non ha conosciuto, sul proprio territorio, la schiavitù". E individua che "questa trasformazione, una delle più profonde che l'umanità abbia conosciuto, si è operata con grande

lentezza, per la sua maggior parte, nel corso dell'alto Medioevo". L'analisi del procedimento di M. Bloch permette di capire come avviene la operazione cognitiva della problematizzazione, cioè della formulazione di un problema storico.

Innanzitutto va individuato l'elemento del fatto storico da rendere problematico. In questo caso si tratta della fine della schiavitù. La problematizzazione segue la conoscenza del fatto costruita mediante le fonti e segnala la tensione verso una conoscenza che non è possibile soddisfare semplicemente ricorrendo alle fonti perché non ci sono fonti che contengano la risposta. Essa va costruita mediante un procedimento inferenziale che ipotizza tra i fatti connessioni non accertabili mediante le fonti. La problematizzazione è, perciò, il procedimento che serve ad analizzare il fatto ricostruito allo scopo di mettere in evidenza gli elementi fattuali che divengono i termini noti del problema rispetto ai quali si individuano i termini da scoprire. L'elemento fattuale immancabile è il tempo degli elementi fattuali interessanti. Bloch, quindi, prosegue incentrando la problematizzazione sugli aspetti temporali.

12. Bloch e la problematizzazione delle informazioni temporali

Bloch è attento a individuare che "il commercio di essa (della merce umana) proseguì assai attivamente durante tutto il periodo dei regni barbarici e sino all'epoca carolingia" ma è anche attento a cogliere il mutamento: "Dal IX secolo la schiavitù era lungi dall'occupare nelle società europee un posto paragonabile a quello che aveva occupato in precedenza" (Bloch, 1970: 224). Stabilito che "i segni della decadenza" della schiavitù si evidenziano nel IX secolo, si chiede quali siano state "le vicissitudini che dopo la fine dell'epoca romana, conobbe l'utilizzazione economica della mano d'opera servile". Inferita la risposta a tale domanda (la preferenza per lo sfruttamento indiretto del lavoro servile), si pone un altro problema: "Quali considerazioni dunque avevano indotto i possessori di schiavi, che disponevano di tenute così vaste, a preferire ormai il sistema indiretto della corvée al metodo in apparenza più pratico, dell'utilizzazione diretta del bestiame umano?" (Ibid.: 228) Data la risposta viene evidenziato un altro problema: "che cosa era successo" per far diminuire gli schiavi? Quindi ancora un altro problema: "Come mai tanti schiavi ricevettero allora la propria libertà?" (Ibid.: 234) Il problema assume una forte connotazione temporale ed esige che si tenga conto del tempo preciso in cui si verificò il fenomeno problematizzato. Collegati gli affrancamenti alla mentalità foggiate dal messaggio cristiano, ecco formulato un nuovo problema: "Sarebbero tuttavia queste considerazioni bastate a sconvolgere l'ordinamento sociale?" In questo caso la domanda problematica riguarda la frequenza degli affrancamenti durante il periodo cruciale. È la domanda che porta al cuore della spiegazione.

13. Il perché della fine della schiavitù

Come si intende, il "perché" della domanda iniziale (Come e perché finì la schiavitù antica) non è altro che un termine stenografico e riassuntivo che nel corso della costruzione della conoscenza viene man mano articolato in numerose domande problematiche. Ciascuna domanda è concepita sulla base della conoscenza stabilita con la ricostruzione o con il ragionamento inferenziale e contiene un termine ormai noto e una domanda che orienta a cercare uno o più termini in quel momento ignoti e che non potrebbero essere trovati nelle fonti. Problematizzare vuol dire articolare la domanda generica e sintetica "Perché?" in tante domande costruite con i termini resi noti grazie alla ricostruzione e al procedimento inferenziale.

Lo storico può problematizzare il mutamento oppure la permanenza oppure il rapporto tra mutamento e permanenza. Nel primo caso può applicare la sua attività problematizzatrice all'intero fatto storico oppure al suo inizio oppure alla sua conclusione o a uno dei processi. Nel secondo caso si chiede quali fattori abbiano potuto assicurare la riproduzione di un certo stato di cose nei tempi lunghi. Ad es., a differenza di Bloch, Bairoch concentra la sua indagine sulla permanenza: il

perdurare nell'arretratezza economica dei paesi sottosviluppati diventa il problema degli ostacoli che hanno impedito il mutamento e così imposta la sua problematizzazione: "Il problema del *démarrage* dei paesi sottosviluppati si pone di fatto su un duplice piano: 1) perché quei paesi non hanno avviato più o meno spontaneamente il loro sviluppo nel corso del XIX secolo, allorché i paesi occidentali ed il Giappone, seguendo in un certo qual modo l'esempio inglese, avviavano uno dopo l'altro la loro rivoluzione industriale? 2) perché i paesi sottosviluppati incontrano attualmente (o durante gli ultimi quattro o cinque decenni) tante difficoltà per avviare il loro sviluppo? " (Bairoch, 1967: 145).

14. La problematizzazione nei testi storiografici esperti

Quando lo storico scrive, egli forse possiede già tutti i termini del problema e prefigura tutte le risposte esplicative. Egli potrebbe, dunque, linearizzare la sua esposizione costruendo l'architettura della spiegazione senza introdurre i problemi. Ma lo storico giunge alla spiegazione attraverso un procedimento cognitivo in cui man mano che stabilisce un elemento esplicativo lo discute e lo rende problematico. Le sue spiegazioni sono ipotetiche. Se le linearizzasse, esse assumerebbero la falsa apparenza di asserzioni fintamente incontestabili (così come avviene nei testi scolastici). Egli dunque tende a conservare nella scrittura il percorso del suo ragionamento con il doppio scopo di renderlo più trasparente e più convincente. Egli deve persuadere il lettore che ha saputo inventare domande euristicamente importanti e trovare le risposte più adeguate. La qualità delle risposte dipende dalla qualità delle domande. La capacità di persuadere è fondata sull'acutezza delle domande problematiche. Perciò nei testi storiografici di buona qualità il lettore trova un'accorta regia della attività di problematizzazione distribuita lungo tutta la fase della spiegazione.

Così Levack, nel suo studio sulla caccia alle streghe, non solo addensa la problematizzazione nell'introduzione del libro, ma la riformula parzialmente all'inizio di alcuni capitoli con nuove determinazioni. Trevor Roper, invece, volendo costruire una spiegazione dello stesso fatto storico, distende la problematizzazione lungo tutto il testo.

15. Levack e la problematizzazione

Si osservi come Levack esplicita la problematicità della propria analisi:

"Questo libro non adotta nessuna di queste spiegazioni onnicomprensive. Al contrario, adotta un approccio poli-causale che individua l'emergere di nuove idee sulle streghe e una serie di mutamenti fondamentali nel diritto penale, come precondizioni necessarie per la caccia alle streghe, insieme a trasformazioni religiose e a situazioni di tensione sociale viste come cause più immediate. Solo attraverso lo studio di tutti questi fattori - che costituirà l'oggetto dei successivi quattro capitoli - e l'analisi delle loro influenze reciproche, si potrà cominciare a comprendere perché si sia verificata la caccia alle streghe. Anche in questo caso, tuttavia, sarà necessario andare al di là delle cause generali e scandagliare le circostanze e gli avvenimenti specifici che, situazione per situazione, scatenarono la caccia alle streghe, giacché il più generale fenomeno in Europa non fu altro che una serie di episodi distinti, ciascuno dei quali ebbe la sua propria causa scatenante. Ciascuna caccia, inoltre, ebbe la sua dinamica specifica, e quindi occorre anche spiegare perché una caccia alle streghe, una volta iniziata, seguisse differenti modelli di sviluppo. La complessità della grande caccia alle streghe in Europa risulta evidente non solo da un'analisi delle sue cause ma anche dallo studio del suo sviluppo cronologico e geografico. Poiché la caccia alle streghe fu più intensa in talune aree piuttosto che in altre e in talune epoche piuttosto che in altre, occorre spiegare la ragione di queste differenze. Solo così potremo valutare l'importanza relativa di alcune delle cause più generali dell'intero fenomeno della caccia alle streghe in Europa. Lo sforzo di questo libro sarà quello di spiegare quelle differenze, e nel capitolo VII tenteremo un approccio più sistematico al problema nel suo insieme. L'ultimo capitolo tratta del declino della grande caccia alle streghe. [...] Uno studio

della sua fase finale può forse approfondire la nostra comprensione delle condizioni che resero possibile il fenomeno e, al tempo stesso, lo alimentarono." (Levack, 1994: 5).

16. Trevor Roper e il problema della caccia alle streghe

All'inizio anche Trevor Roper, come Levack, pone la complessità come carattere saliente del fenomeno e pone la domanda generica: "La caccia alle streghe [...] costituisce un fenomeno complesso [...] Come spiegare questo straordinario episodio della storia europea?" (Trevor Roper, 1984: 140) In seguito scomponne il problema e ne determina man mano i termini. Dapprima è il contrasto tra mentalità umanistica e credenza nella stregoneria ad essere problematizzato: "Perché Roma parlò? Perché Innocenzo VIII, mondano umanista [...] cedette ai fanatici frati domenicani" ed emanò la bolla del 1484 che fu all'origine della espansione della caccia alle streghe? (Ibid.: 145). Quindi il problema diventa quello della responsabilità della costruzione dell'eresia: "Ma prima di prendere in esame una qualsiasi eresia è opportuno chiederci chi in realtà l'abbia enunciata. Furono gli stessi eretici, o furono gli inquisitori ad enunciarla al loro posto?" (Ibid.: 159); poi è il modo con cui avvenivano le confessioni da parte degli imputati ad essere messo in questione: "possiamo attribuire interamente alla tortura l'ossessione della stregoneria [...]? Possiamo supporre che la stregoneria avesse come uniche basi il fanatismo e la libidine degli inquisitori, suggestionati dalle loro stesse invenzioni?" (Ibid.: 166)

Dunque, Trevor Roper punteggia la sua spiegazione di questioni problematiche che costituiscono come nodi attorno ai quali si intessono gli argomenti esplicativi. Essi hanno la funzione di mettere in crisi gli argomenti altrui e di vincolare l'attenzione del lettore alla forza degli argomenti offerti dallo storico. Nel testo i problemi sono esplicitati ed è chiaro che problematizzazione e spiegazione procedono parallelamente. Ma ci sono testi nei quali la formulazione esplicita del problema è omessa. Però il testo esperto, anche quando non enuncia direttamente la domanda problematica, contiene tuttavia la indicazione degli elementi che indirizzano la spiegazione. Osserviamo, invece, cosa offrono ai propri lettori i testi scolastici.

17. La problematizzazione nei testi scolastici

Nei testi esperti la problematizzazione è diffusa, è un elemento costruttivo dell'argomentazione, ma è indirizzata alla spiegazione. Se si elimina il ragionamento e si linearizza la spiegazione estrapolando solo le tesi dello storico, allora non si ha più bisogno della problematizzazione: è questo il risultato più frequente della trasposizione scolastica delle spiegazioni storiografiche. Ne segue che nei testi scolastici non esiste la problematizzazione o è ridotta alla formulazione della domanda "Perché..." e "quali sono le cause...".

"Perché la prima guerra mondiale?", "Perché la riforma protestante?", "Perché la rivoluzione francese?": l'elenco potrebbe essere infinito. Elencare tali "perché" rispetto a fatti storici così diversi permette di rendere manifesto che è insufficiente e vago porre i problemi storici solo con il "perché". Infatti per ognuno dei fatti storici i problemi si articolano in modo radicalmente diverso in quanto ogni volta differenti sono gli elementi fattuali che vengono assunti come dati del problema e diverse sono le determinazioni che riguardano le relazioni tra i fatti. La presupposizione che fonda tali semplicistiche scelte è che l'argomentare sia una tipica attività interpretativa degli storici e che il testo scolastico debba offrire la spiegazione come un sapere stabilito. Perciò la tendenza è quella di evitare le difficoltà della spiegazione argomentata e trasmettere la spiegazione come fosse un fatto.

Tipico il modo di procedere del seguente testo a proposito della rivoluzione industriale. Esso asserisce senza problematicità "Le cause che fanno dell'Inghilterra la culla della rivoluzione industriale sono molteplici: in parte riflettono fattori comuni all'economia europea del Settecento, in parte, e con effetti determinanti, si ricollegano all'evoluzione economica, sociale e politica [...]"

(Legnani, 1978: III, 12). Non c'è spazio per i problemi: come inserire allora la problematizzazione tra gli obiettivi dell'insegnamento?

Da I. Mattozzi, G. Di Tonto (a cura di), *Insegnare storia. Corso di aggiornamento ipermediale per insegnanti di storia* prodotto dal Dipartimento di discipline storiche per il Ministero della Pubblica istruzione, Roma-Bologna, 2000.