



## Il passato in pubblico: un dibattito sull'insegnamento della storia nazionale degli Stati Uniti(\*)

Arnaldo Testi

Arnaldo Testi, «Il passato in pubblico: un dibattito sull'insegnamento della storia nazionale negli Stati Uniti», *Cromohs*, 3 (1998): 1-39,  
<URL: [http://www.unifi.it/riviste/cromohs/3\\_98/Testi.html](http://www.unifi.it/riviste/cromohs/3_98/Testi.html)>

**Sommario | Storia infida! I libri di testo e la storia americana | 1. La cronaca: i «National Standards for United States History» | 2. Il contesto: il dibattito pubblico sulla storia nazionale | 3. Il testo: alcune riflessioni sullo stato della storiografia americana**

Storia infida! I libri di testo e la storia americana

1. La cronaca: i «National Standards for United States History»

*Un testo ambizioso*

*Una vicenda paradossale*

*Un testo controverso*

### **Storia infida! I libri di testo e la storia americana**

1. Nel 1979, nell'introduzione a *America Revised*, un'estesa inchiesta sui manuali di storia degli Stati Uniti in uso nelle scuole americane, la giornalista Frances Fitzgerald faceva alcune considerazioni sui cambiamenti intervenuti nei trent'anni precedenti. «Quelli di noi che sono cresciuti negli anni cinquanta credevano nella permanenza dei nostri manuali di storia americana», scriveva Fitzgerald. «Per noi bambini, quei testi erano l'essenza della verità: erano la storia americana. [...] Erano essi, ben più di altri libri, a possedere l'aura e l'apparenza dell'autorità. Erano tomi voluminosi. Parlavano con misurate cadenze: imperturbabili, seri, distanti come imperatori cinesi. I nostri insegnanti li trattavano con rispetto, e noi mostravamo tutto il nostro umile ossequio imparandone a memoria un capitolo la settimana». «Ora», continuava Fitzgerald, «le storie manualistiche sono cambiate, e alcune così profondamente che un adulto le troverebbe irriconoscibili». Nelle storie di allora «l'America era perfetta: la più grande nazione del mondo, e l'incarnazione della democrazia, della libertà e del progresso tecnologico»; le storie degli anni settanta, al contrario, cominciavano ad «accennare a un certo livello di spiacevolezza» nelle vicende nazionali. Inoltre, queste storie continuavano a cambiare, erano in continuo mutamento, con un ritmo sempre più veloce. «Storia infida! Il contenuto dei libri di storia americana per i nostri figli cambia sensibilmente non ogni generazione bensì ogni pochi anni. [...] Per tenere il passo con i cicli di adozione nei distretti scolastici, gli editori revisionano i vecchi testi o ne producono di nuovi ogni tre o quattro anni. [...] I libri di storia per la scuola sono così più legati alla contemporaneità di qualunque altra forma di storia. Potrebbe essere altrimenti? Forse che gli studenti dovrebbero leggere storie scritte dieci, quindici, trenta anni fa? In teoria il sistema è ragionevole, tranne che per una cosa: ciascuna generazione di studenti legge solo i libri di testo della propria generazione. Quella storia provvisoria diventa la loro storia per sempre – la loro particolare versione dell'America» **(1)**.
2. Queste pagine sono state più volte ricordate nel dibattito pubblico nazionale che, dalla fine del 1994, si è acceso negli Stati Uniti intorno all'insegnamento della storia americana nei sistemi scolastici del paese. Qualcuno le ha usate per spiegare la vivace e talvolta violenta reazione della quasi totalità del ceto politico alle proposte contenute nel testo che si è trovato al centro di questo dibattito, i National Standards for United States History: non un manuale, come si vedrà, ma comunque una guida a ciò

>

anno 1998

anno 1998

che, secondo le proposte di un autorevole istituto specializzato, dovrebbe essere inserito nei curricula delle scuole medie e medio-superiori affinché gli studenti acquisiscano una conoscenza problematica e, si dice, storiograficamente aggiornata della storia del paese. Molti critici dei National Standards avrebbero dunque subito una sorta di shock culturale, con crisi di rigetto; formati sui libri di testo di una fanciullezza e adolescenza pre-anni sessanta, sarebbero incapaci di accettare e persino, appunto, di riconoscere una storia ben diversa da quella da loro assimilata come l'unica storia possibile. Mi sembra un'interpretazione, a dir poco, generosa. Le ragioni della disputa vanno al di là di, pur comprensibili, salti generazionali. Sono ragioni più radicali; investono i paradigmi interpretativi dell'esperienza storica, il significato della storia nazionale, l'identità nazionale, e infine la politica. «Una volta», hanno scritto Joyce Appleby, Lynn Hunt e Margaret Jacob, riassumendo il punto di vista di una parte significativa della professione storica, «c'era una unica narrazione della storia nazionale che la maggioranza degli americani accettava come parte del proprio patrimonio culturale. Ora c'è un accento sempre maggiore sulla diversità delle esperienze etniche, razziali e di genere e un profondo scetticismo sul fatto che la narrazione delle gesta dell'America sia qualcosa di più di una forma di autocelebrazione che maschera il potere delle élites. La storia è stata sconvolta fino alle sue fondamenta scientifiche e culturali proprio nel momento in cui quelle stesse fondamenta sono messe in discussione» (2). Credo che la controversia sui National Standards, che, a loro modo, hanno cercato di introdurre questi punti di vista nell'insegnamento scolastico, sia un'occasione interessante per gettare luce su alcune di queste questioni.

### **1. La cronaca: i «National Standards for United States History»**

#### **Un testo ambizioso**

3. I *National Standards for United States History* sono una raccolta di problemi, idee, concetti, ragionamenti e fatti relativi alla storia degli Stati Uniti che dovrebbero far parte del bagaglio culturale di ogni studente di *high school* di età compresa fra i 10 e i 18 anni, ovvero che frequentano le classi comprese fra la quinta e la dodicesima (3). Il titolo implica l'intenzione di proporre norme, modelli ma anche livelli di eccellenza nazionali, *standards* appunto, per l'insegnamento della storia americana. Il testo è costruito come una guida a questi criteri generali, e si rivolge non agli studenti, bensì agli insegnanti ed eventualmente agli autori di manuali e sussidi didattici. Uscito nell'autunno del 1994 a cura del National Center for History in the Schools della University of California a Los Angeles (UCLA), con il coordinamento di Gary B. Nash, uno storico americanista che nell'anno 1994-1995 era presidente della Organization of American Historians (OAH), e di Charlotte Crabtree, Professor of Education Emeritus alla UCLA, questo è uno di tre volumi di un progetto più ampio. Gli altri due volumi, pubblicati negli stessi giorni e curati dagli stessi coordinatori, riguardano uno l'insegnamento della storia mondiale per le medesime classi di età (*National Standards for World History*), e l'altro l'introduzione di base alla conoscenza storica negli asili e nelle prime quattro classi della scuola elementare (4). Non discuto questi due ultimi volumi, che non ho visto, anche se vale la pena di ricordare che i *National Standards for World History* hanno provocato un dibattito per molti versi analogo a quello che sto per riferire, anche se, mi sembra, meno veemente. Dopo tutto, è la storia nazionale che continua a essere più importante, delicata, controversa.
4. I *National Standards for United States History* non sono dunque un libro di testo, non aspirano alla completezza istituzionale. Non si pongono il problema di identificare George Washington come primo presidente degli Stati Uniti, di fornire la lista di tutti i presidenti, di menzionare o meno il generale Robert E. Lee o il generale Custer. Insisto su questa affermazione perché una delle polemiche più facili e fuorvianti, seppure inevitabili, si è scatenata proprio sul gioco del 'chi è dentro e chi è fuori' la storia nazionale; e naturalmente, se alla conta dei nomi risulta che Martin Luther King, o Sitting Bull, sono citati più volte di Washington, la questione diventa politica. Gli scopi del testo sono altri. Lo scopo generale è quello di definire e promuovere le abilità intellettuali da sviluppare negli studenti per uno studio proficuo della materia. Queste abilità sono definite come «historical understanding», ovvero che cosa conoscere della storia in cinque sfere di attività cruciali (sociale, politica, scientifico-tecnologica, economica, filosofico-estetico-religiosa); e «historical thinking», ovvero come pensare la storia, come valutare dati, come impostare ragionamenti storici, analisi causali e comparative, prospettive multiple. Entrando nel cuore del problema, i *National Standards* propongono una griglia di questioni storiche specifiche che gli studenti, con l'aiuto degli insegnanti e di appropriati strumenti didattici, dovrebbero essere in grado di discutere, integrando conoscenza fattuale e ragionamento storico. Gran parte del volume è in effetti dedicata a una dettagliata costruzione di questa griglia. La storia nazionale è divisa in dieci grandi «ere» o capitoli periodizzanti (che sollevano il problema della periodizzazione, sul quale tornerò nella parte conclusiva di questo saggio), ciascuno dei capitoli in suddivisioni interne, e così via, fino ad arrivare a domande molto specifiche – a, come dire, vere e

proprie domande da esame.

5. Un esempio di questa struttura può essere offerto dall'analisi del terzo capitolo, dedicato a *Revolution and the New Nation, 1754-1820s*. Dopo una rapida introduzione di una pagina, sono indicati i tre temi centrali del periodo. Gli studenti dovrebbero comprendere (e qui, per brevità, semplifico i testi originali): le cause della rivoluzione e della vittoria americana, le idee e gli interessi coinvolti (Standard 1); la complessa natura sociale del movimento rivoluzionario, i molti soggetti che vi parteciparono (Standard 2); il funzionamento delle nuove istituzioni nazionali e il loro sviluppo fino agli inizi dell'Ottocento (Standard 3). Ciascuno di questi temi si fraziona in altri più specifici. Nell'ambito dello Standard 1, si chiede che gli studenti siano messi in grado di dimostrare comprensione delle cause della rivoluzione (Standard 1A) tramite la discussione di cinque questioni che implicano vari approcci analitici: le conseguenze della Guerra dei Sette Anni (rapporto fra eventi «antecedenti» e «conseguenze»), le ragioni dei difensori e degli oppositori della politica imperiale inglese (prospettive multiple sullo stesso evento), l'esplosione del conflitto armato (cronologia di eventi critici), la connessione fra idee politiche e religiose e interessi economici nello sviluppo della crisi (prospettive multiple sullo stesso evento), il dibattito fra lealisti filo-inglesi e patrioti rivoluzionari (prospettive multiple). Per controllare l'acquisizione di queste conoscenze da parte degli studenti, si forniscono esempi di domande alle quali rispondere: «Costruite una narrazione storica analizzando i fattori che spiegano perché una persona sceglieva di essere un lealista o un patriota. Perché circa un terzo dei coloni rimase neutrale? Giocarono un ruolo in queste scelte di parte le differenze economiche e sociali?». Lo Standard 1B riguarda i principi della Dichiarazione di Indipendenza, con la discussione di quattro questioni distinte, e domande di controllo del tipo: «Comparete le idee della Dichiarazione di Indipendenza con quelle di John Locke nei *Two Treatises on Government*. In che cosa sono diverse? Simili? Perché Jefferson usa la frase 'la ricerca della felicità' invece di 'proprietà'? Che cosa intendeva Jefferson con 'la ricerca della felicità' ?» (5). E così via.
6. Due osservazioni sono subito opportune. La prima riguarda le pretese contenutistiche di questo testo. Le domande che ho scelto sono pensate per gli studenti delle ultime tre classi di *high school*, dalla nona alla dodicesima; il testo ne fornisce sempre altre, meno sofisticate, per le classi inferiori (quinta-sesta e settima-ottava). E tuttavia i *National Standards* sono ambiziosi, mirano molto in alto, dichiarano esplicitamente di voler «essere intellettualmente esigenti, riflettere la miglior ricerca storiografica, e promuovere la discussione e la conoscenza attiva piuttosto che l'assorbimento passivo di fatti, date e nomi» (6). Sono forse troppo esigenti. Per alcuni esperti di didattica, il materiale è troppo difficile e astratto per la maggioranza degli studenti medi. «Se i nostri diplomati [...] sapessero assimilare metà delle informazioni contenute nel volume sugli Stati Uniti», ha dichiarato Arthur M. Schlesinger, Jr., «ne saremmo tutti deliziati – e stupiti». Per alcuni docenti universitari, questo materiale è troppo difficile per la maggioranza degli studenti di *college*, e si presenta in effetti come una ottima guida per gli esami di dottorato. Per altri commentatori, infine, a essere messi in difficoltà sarebbero gli insegnanti stessi, che non hanno tempo e risorse per tenersi aggiornati sulla «miglior ricerca storiografica» (7). Una seconda osservazione riguarda le pretese istituzionali di questo testo, che aspira a formulare proposte e suggerimenti, a presentarsi come un esempio da seguire – oppure no. Non impone un curriculum nazionale obbligatorio per tutte le scuole della repubblica. Non intende farlo né, soprattutto, potrebbe farlo. I curricula scolastici sono di competenza dei singoli stati dell'unione, con ulteriori forme di autonomia dei distretti scolastici locali, e non del governo nazionale. Ricordo questo perché persino nel dibattito pubblico americano ci sono state alcune incomprensioni in proposito. Queste incomprensioni erano in parte strumentali, e hanno consentito ai critici più arrabbiati di accusare i *National Standards* di essere una versione stalinista-orwelliana di storia ufficiale certificata e imposta dal governo; in parte, tuttavia, nascevano da una ambiguità reale. In effetti, l'intero progetto è stato sostenuto da enti federali, e finanziato da fondi pubblici.

### **Una vicenda paradossale**

7. La storia del progetto dei *National Standards* contiene alcuni paradossi politico-culturali piuttosto curiosi. Le origini risalgono all'allarme per lo stato dell'istruzione che si diffuse negli anni ottanta, un allarme che ricorda quello della fine degli anni cinquanta, dopo il lancio dello Sputnik sovietico. Allora la reazione fu la canalizzazione di grandi risorse nell'industria della conoscenza superiore con il National Defense Education Act (1958), che portò alla crescita dell'università di massa nel decennio successivo e, in più di un senso, all'esplosione dei campus. A differenza di allora, tuttavia, negli anni ottanta non c'erano soldi e non c'era la volontà di spenderli; in effetti, fra il 1980 e il 1989 il finanziamento pubblico sia federale che statale alle università diminuì del 24 per cento in dollari reali. Questo spiega, fra l'altro, la perdita di prestigio delle università e la competizione esasperata per le

poche risorse disponibili (anche in termini di borse di studio, di posti di insegnamento), tutti elementi che hanno contribuito a rendere 'cattivi' molti dibattiti culturali nell'accademia (8). Negli anni ottanta, inoltre, la preoccupazione principale riguardava il deteriorarsi, più che dei *colleges*, delle scuole pubbliche, e quindi dell'istruzione di base, dell'educazione civica, della memoria storica. Era di queste cose che si parlava in una serie di documenti ufficiali: da *A Nation at Risk* (1983), un'inchiesta condotta per il presidente Ronald Reagan, a *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools* (1987), di Lynne Cheney, presidente del National Endowment for the Humanities (NEH), una fondazione pubblica che finanzia musei, biblioteche e ricerche accademiche; da *National Education Goals* (1989), un documento della Conferenza dei Governatori, al rapporto *Raising Standards for American Education*, preparato per il Congresso nel 1992. In tutti questi documenti l'insegnamento della storia nelle scuole medie era indicato come uno dei cinque-sei settori a rischio, e quindi come uno dei campi privilegiati di intervento e riforma. Fu in questo clima che, nella primavera del 1992, sotto la presidenza di George Bush, nacque il National History Standards Project per «sviluppare un ampio consenso nazionale su ciò che costituisce eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia nelle scuole della nazione» (9). I finanziamenti vennero da enti del governo federale, e cioè il NEH e l'Office of Educational Research and Improvement del U. S. Department of Education.

8. Operativamente, il progetto fu affidato al National Center for History in the Schools (NCHS) di Nash e Crabtree. La sua elaborazione coinvolse molti individui e gruppi. Parteciparono, per esempio, le organizzazioni professionali degli insegnanti di storia e *social studies*, dei funzionari statali incaricati di elaborare i curricula scolastici, e quelle degli storici accademici: la American Historical Association (AHA), che raccoglie tutti gli storici, e la OAH, che raccoglie gli storici americanisti. I presidenti di queste organizzazioni e altri dirigenti ed esperti autorevoli entrarono nel National Council for History Standards, con compiti generali di indirizzo, e nei *focus groups* con compiti di lettura, valutazione, e controllo del prodotto. Parteciparono inoltre, a vario titolo, esponenti di associazioni educative non-professionali cattoliche e protestanti, afro-americane e latino-americane, dei cittadini di origine asiatica o *Native American* (10). I risultati di questo impegno collettivo furono resi noti nell'autunno 1994; per la precisione, i *National Standards for United States History* uscirono il 25 ottobre e i *National Standards for World History* il 4 novembre 1994 (11). Attenzione alle date, perché è qui che si nascondono alcuni dei paradossi dei quali dicevo. Il progetto era stato dunque evocato, concepito e avviato dalle amministrazioni Repubblicane di Reagan e Bush, ma era venuto alla luce sotto l'amministrazione Democratica di Bill Clinton; e tuttavia l'approccio storico-politico che lo ispirava sembrava essere, come si vedrà, molto più in sintonia con la cultura *liberal* dei clintoniani che non con quella conservatrice dei reaganiani. Accadde così che i conservatori poterono attaccare i *National Standards* non come figli loro, bensì come figli della sinistra, di quei progressisti che, dissero, avevano prima occupato l'accademia e ora anche la Casa Bianca. Attenzione ancora alle date, in questo caso ai mesi, ai giorni. Il dibattito esplose a cavallo delle *midterm elections* dell'8 novembre 1994, che portarono alla conquista Repubblicana del Congresso, in particolare insediando alla Camera dei rappresentanti la maggioranza ultra-conservatrice guidata da Newt Gingrich (uno storico di professione, per quanto, pare, di scarsa professionalità (12). Queste coincidenze temporali contribuiscono a spiegare la virulenza dello scontro politico intorno ai *National Standards*.
9. Va detto che, anche al di là dei contenuti storiografico-culturali del testo, la materia del contendere è genuinamente e inevitabilmente politica, per alcuni versi *nonpartisan*, per altri no. E i *National Standards* esprimono un impulso politico riformatore chiarissimo. In primo luogo, propongono una riforma strutturale dei curricula delle *high schools*, e cioè l'espansione del tempo dedicato alla storia, che dovrebbe essere insegnata ovunque per almeno tre anni degli otto considerati; oggi ciò è vero solo in 17 stati su 50, negli altri il tempo è inferiore, spesso un solo anno. Sostengono inoltre che la qualità dell'insegnamento, della storia come delle altre materie, dovrebbe essere omogenea in tutte le scuole del paese, mettendo fine alle «evidenti disparità» nei finanziamenti, nelle risorse didattiche, e nel valore degli insegnanti che caratterizza il sistema scolastico americano con il suo decentramento fiscale. «La migliore istruzione per i migliori dovrebbe essere la migliore istruzione per tutti», affermano. «Niente di meno è accettabile in una società democratica» (13). I *National Standards* accennano dunque all'aspetto meno attraente del decentramento, e al suo problema più grave: i distretti scolastici abitati dai poveri hanno una base imponibile più ridotta di quelli abitati da ceti benestanti, e quindi risorse più limitate; i contributi statali non coprono mai la differenza, e il risultato è un sistema a due velocità che produce, o meglio certifica «diseguaglianze feroci» (14). Fra l'altro, è proprio nei distretti più poveri che sono state riscontrate le drammatiche insufficienze denunciate dalle indagini degli ultimi quindici anni, quelle che hanno creato l'allarme sociale dal quale sono nati i *National Standards*. E' qui che si concentra quel 13 per cento di insegnanti di storia che non ha mai

sostenuto un esame in questa materia a livello universitario, o quel 12 per cento che ha i titoli per insegnare ginnastica. E' qui che si concentrano i docenti e gli studenti «storicamente analfabeti» di cui parlava *American Memory*, il già citato studio del 1987 del NEH (15).

10. In secondo luogo, i *National Standards* sono animati da una forte tensione a considerare la storia come una disciplina di formazione civica. Affermano che la conoscenza storica è una risorsa strategica in una società democratica, «la preconditione dell'intelligenza politica». «Senza storia, una società non condivide memorie comuni[...]. Senza storia, non possiamo condurre alcuna indagine sensata sulle questioni politiche, sociali o morali della società. E senza conoscenza e indagine storica, non possiamo ottenere la cittadinanza critica e informata che è essenziale alla partecipazione efficace nei processi democratici del governo e alla piena realizzazione per tutti i cittadini degli ideali democratici della nazione». Al di là del linguaggio contorto, non molto peggiorato dalla mia traduzione, questa retorica delinea un vero terreno minato, al quale gli autori del testo si avvicinano con cautela ma determinazione. Fra i criteri storiografici generali che informano il loro lavoro, indicano infatti l'esigenza di «riflettere sia le diversità della nazione secondo razza, etnia, status sociale ed economico, genere, regione, idee politiche e religiose, sia i suoi elementi comuni». E ripetono che la sfida è quella di trovare un «consenso nazionale» su ciò che gli studenti dovrebbero imparare «sulla storia della loro nazione e dei popoli di ogni background razziale, religioso, etnico e nazionale che sono stati parte di quella storia». Giocando sul contrasto drammatico fra diversità ed elementi comuni, fra la nazione al singolare e i popoli al plurale, i *National Standards* introducono alcune delle questioni contenutistiche più controverse, sulle quali tornerò in seguito. Qui mi preme sottolineare il risvolto non meno controverso, e politico, che tutto ciò ha sulla definizione della cittadinanza e sul valore educativo della storia. I *National Standards*, si dice infatti, «dovrebbero contribuire all'educazione alla cittadinanza sviluppando la comprensione della nostra comune identità civica e dei comuni valori civici» ma anche «il rispetto reciproco fra i molti popoli [della nazione]» (16).

### **Un testo controverso**

11. I *National Standards* furono accolti da una salva di insulti da parte dei conservatori. L'attacco fu preventivo, guidato da un articolo dal titolo fatale, *The End of History*, apparso sul «Wall Street Journal» qualche giorno prima l'uscita ufficiale dei testi. L'autrice era Lynne Cheney, un personaggio-chiave di questa vicenda: esponente dei vertici Repubblicani, per sei anni (1986-1992) presidente del NEH, nominata da Reagan e confermata da Bush, era stata lei ad aver avviato l'intero progetto. Ormai sostituita da Clinton nel prestigioso incarico politico-culturale, poté criticare la sua creatura affermando che i risultati erano lontanissimi dalle intenzioni originarie (17). Cheney accusò gli estensori dei *National Standards* di essere storici «revisionisti» che odiano la storia «tradizionale», danno spazio a tutte le minoranze razziali, etniche, sessuali e ignorano Washington, Thomas Edison, e la Costituzione. Per questi storici, le élites maschili, bianche, europee sono protagoniste solo dei lati oscuri della storia nazionale, il maccartismo, il Ku Klux Klan; al contrario, la storia degli afro-americani e dei *Native Americans* sembra non avere alcuna macchia. Gli autori mostrano dunque di ammirare «persone, luoghi ed eventi che sono politicamente corretti». Cheney sostenne inoltre che alcuni partecipanti al progetto, prendendo le distanze dai risultati, le avrebbero confidato che «le forze della *political correctness*» si erano scatenate dopo le elezioni presidenziali del 1992. In particolare, la AHA sarebbe stata «particolarmente aggressiva» nel limitare lo spazio destinato alla cultura occidentale nel volume sulla storia mondiale. La AHA aveva «hijacked», sequestrato, dirottato l'intera operazione (18). Cheney concludeva ammonendo che opporsi a questa «storia politicizzata» non è facile, perché significa prendere di petto l'intera accademia. E' l'establishment accademico a essere così, non una sua frangia lunatica, e questo è il vero problema: è la storiografia prevalente nelle università a dipingere gli americani come brutti, sporchi e cattivi. «Siamo un popolo migliore di quanto i *National Standards* indichino, e i nostri figli meritano di saperlo».
12. Nel suo pezzo sul «Wall Street Journal» Cheney impostò molti dei temi, e dei toni, della polemica dei conservatori nelle settimane successive. Le sue argomentazioni furono riprese, talvolta verbatim, da altri commentatori, fra i quali cito due fra i più autorevoli e pacati. Sul «Washington Post» del 4 novembre, l'opinionista Charles Krauthammer scrisse, sotto il titolo *History Hijacked*, che i *National Standards* erano stati «sequestrati dall'establishment accademico e trasformati in un classico di *political correctness*». Era questa, a suo parere, una storia ideologizzata, che non sa distinguere fra fatti e opinioni, che è dominata dalla «triade deterministica» di razza, classe e genere; una «nuova storia» che propone agli studenti una «contro-narrazione» della storia nazionale, intenta solo ad attaccare le élites. Dopo un drammatico punto e a capo, Krauthammer concludeva: «Sta per diventare la storia ufficiale dei vostri figli». Sul «New York Times» di un paio di settimane dopo fu lo

storico John Patrick Diggins, sotto il titolo *Historical Blindness*, a criticare i *National Standards* per il loro «culto» del multiculturalismo e della storia sociale, che ignora il primato della civiltà occidentale e il ruolo delle grandi personalità nella storia. Concludeva Diggins: «Le generazione degli anni sessanta può aver perso molte delle sue battaglie politiche ma ora, insediatasi al sicuro nell'accademia, ha vinto la guerra per l'egemonia culturale» (19). Per coprire l'intera gamma delle reazioni negative, citerò anche il critico più sguaiato e, chissà, forse anche il più influente: il commentatore radiofonico di estrema destra Rush Limbaugh che, secondo l'agenzia Reuther, avrebbe definito i *National Standards* l'opera di un gruppo segreto che meritata solo di essere «gettata nel gabinetto» (20).

13. Dal punto di vista più strettamente politico-istituzionale, le reazioni non furono migliori. Alti funzionari dell'amministrazione Clinton come il Secretary of Education, Richard Riley, e il successore di Lynne Cheney a capo del NEH, Sheldon Hackney, cercarono di defilarsi. Hackney sostenne che non era compito della sua organizzazione intervenire sui meriti degli elaborati, e che comunque la decisione finale sulla loro adeguatezza spettava alle autorità scolastiche statali e locali; deplorò inoltre la politicizzazione della discussione, che ormai assoglia a un «drive-by debate», a un conflitto a fuoco fra gangs di strada, dove si spara dal finestrino dell'auto in corsa a chiunque capiti a tiro. Il Senato degli Stati Uniti, invece, una posizione la prese. Il 19 gennaio 1995 censurò i *National Standards* con la travolgente maggioranza di 99 contro 1, una quasi unanimità che richiede una spiegazione. Fu infatti il risultato di un compromesso che impedì il passaggio di una misura molto più drastica (sottoscritta, fra gli altri, dal capo della maggioranza Repubblicana, Robert Dole), diretta a tagliare i finanziamenti al progetto; la misura adottata si limitava a raccomandare ad alcuni organi consultivi istituiti dall'amministrazione Clinton di disapprovarne l'impostazione e chiederne una revisione. Si trattava dunque di una risoluzione abbastanza innocua, e l'unico voto contrario era quello di un 'duro' che non accettava il compromesso. Sul piano contenutistico, tuttavia, l'opinione del Senato era chiara, e suonava così: 'se il Department of Education, il National Endowment for the Humanities, o qualsiasi altra agenzia federale fornisce finanziamenti per la elaborazione degli *Standards* [...] il destinatario di tali finanziamenti dovrebbe avere un minimo di rispetto per gli apporti della civiltà occidentale, e delle istituzioni, delle idee e della storia degli Stati Uniti, all'incremento della libertà e della prosperità in tutto il mondo». Il *columnist* del settimanale conservatore «U.S. News & World Report», John Leo, era giustamente estasiato. Cosa dovete fare per farvi ripudiare da tutto il Senato?, si chiese. Semplice, fate come quegli storici californiani [...] (21).
14. Naturalmente si fecero sentire anche le parti a difesa, ma, mi sembra, abbastanza in sordina, in tono minore. I sostenitori dei *National Standards* ebbero la loro quota di citazioni nei servizi giornalistici che, su quotidiani e settimanali, accompagnarono la disputa (22). Furono anch'essi ospitati sulle pagine dei commenti, per esempio Carol Gluck (storica del Giappone della Columbia University, membro del National Council for History Standards) sul «New York Times» del 19 novembre 1994, e Eric Foner (ex-presidente della OAH) sul «Newsday» dello stesso giorno. Sul «Wall Street Journal», Nash e Crabtree replicarono alle accuse di Cheney, ma nella sezione delle lettere al direttore (23). Si mossero inoltre le associazioni degli insegnanti di storia, quelle degli storici accademici, i loro periodici professionali, i presidenti ed ex-presidenti della OAH e della AHA (24). Su alcuni di questi interventi, che investono il merito scientifico della questione, tornerò in seguito; ora, credo che sia sufficiente sottolinearne un limite evidente, e cioè il loro carattere interno, diretto agli addetti ai lavori, e per molti versi ai già convertiti. Le buone ragioni dei *National Standards* che arrivarono al largo pubblico possono essere così riassunte. Innanzitutto, non si tratta di un manuale, non ha senso fare la conta dei nomi. Comunque, i nomi con più ricorrenze sono, al primo posto quello di Richard Nixon, al secondo quello di Reagan, certo non eroi della sinistra (ma questa affermazione, direi, può essere auto-incriminante, perché la sinistra ama anche indulgere nella citazione ossessiva dei suoi nemici). Non è vero che ci sia un pregiudizio a favore della storia sociale, della storia delle donne, delle minoranze. Qui si parla di tutti gli eventi, aspetti, problemi della storia nazionale, compresa, checché ne dica Cheney, la Costituzione; in effetti, «ci sono maschi bianchi in ogni pagina» (25). Non è vero che vi sia una visione criminalizzante della cultura occidentale e una edulcorata di quella dei popoli non occidentali. Piuttosto, si dice, i *National Standards* riflettono la migliore e più informata ricerca storica, che affronta il rapporto fra storia sociale e storia politica, fra gruppi diversi e storia nazionale, fra Occidente e altre culture, come un problema non risolto: senza intenti celebrativi. Infine, si conclude, non si può usare un doppio criterio di giudizio nel discorso pubblico. «I gruppi di pressione della destra cercano di imporre una loro *political correctness*», dichiarò Foner a «Time Magazine», «ma chissà perché il termine c. non viene mai applicato a loro. [...] Di loro si dice che reagiscono al revisionismo» (26).

**Sommario | Storia infida! I libri di testo e la storia americana | 1. La cronaca: i «National Standards for United States History» | 2. Il contesto: il dibattito pubblico sulla storia nazionale | 3. Il testo: alcune riflessioni sullo stato della storiografia americana**

(1) F. Fitzgerald, *America Revised. History Schoolbooks in the Twentieth Century* (Boston: Little Brown, 1979), 7, 16-17.

(2) J. Appleby, L. Hunt e M. Jacob, *Telling the Truth about History* (New York: Holt, 1994), 1.

(3) *National Standards for United States History: Exploring the American Experience Grades 5-12, Expanded Edition*, National Center for History in the Schools (Los Angeles: University of California, 1994), coord. G. B. Nash e C. Crabtree. Una versione elettronica di questo testo (priva di fotografie, mappe e di alcune appendici) si trova nel sito World-Wide Web del NCHS, <URL: <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/us-toc.htm>>.

(4) *National Standards for World History: Exploring Paths to the Present, Grades 5-12, Expanded Edition*, National Center for History in the Schools (Los Angeles: University of California, 1994), coord. G. B. Nash e C. Crabtree; *National Standards for History for Grades K-4: Expanding Children's World in Time and Space*, National Center for History in the Schools (Los Angeles: University of California, 1994), coord. G. B. Nash e C. Crabtree.

(5) *National Standards for United States History*, , 73, 75.

(6) *Ibid.*, 3.

(7) C. W. Keller, *A Methods Instructor's Review of the National Standards for History*, in «The History Teacher», 28 (maggio 1995): 398; D. M. Meadows, *Constructing Standards: Bridging Gaps*, in «The History Teacher», 28 (maggio 1995): 411; W. A. McDougall, *Whose History? Whose Standards?*, in «Commentary», 99 (maggio 1995): 32, 43; A. M. Schlesinger, Jr., citato da F. Rich, *Cheney Dumbs Down. The End of Standards*, in «The New York Times», 26 febbraio 1995, E15.

(8) T. Gitlin, *The Demonization of Political Correctness*, in «Dissent», autunno 1995, 496.

(9) *National Standards for United States History*, iii.

(10) Fra gli storici accademici membri del National Council for History Standards, ricordo Joyce Appleby (UCLA), Elisabeth Fox-Genovese (Emory), Carol Gluck (Columbia), Akira Iriye (Harvard), Kenneth Jackson (Columbia), Morton Keller (Brandeis), Bernard Lewis (Princeton), William McNeill (Chicago), Theodore K. Rabb (Princeton). Fra le associazioni non-professionali: National Catholic Educational Association, Lutheran Schools, Council for American Private Education, Association for the Study of Afro-American Life and History, Native American Heritage Commission, League of United Latin American Citizens, National Association for Asian and Pacific American Education. L'elenco completo dei partecipanti al progetto è in appendice a *National Standards for United States History*, 263-271.

(11) Nel frattempo, nel marzo 1994, il Congresso aveva approvato il Goals 2000 Educate America Act, una legge che offriva incentivi finanziari a quegli stati che avessero sviluppato nuovi e migliori parametri educativi, anche nell'area dell'insegnamento della storia, entro l'anno 2000.

(12) A. J. Lichtman, *History According to Newt*, in «Washington Monthly», 27 (maggio 1995): 48-49.

(13) *National Standards for United States History*, 14-15, 13-14.

(14) I distretti scolastici si finanziano con imposte sulle proprietà immobiliari e sulle imprese nel distretto. Le entrate sono sufficienti a sostenere il costo delle scuole solo nei distretti che comprendono quartieri benestanti. Le entrate dei distretti più poveri dovrebbero essere integrate dagli stati, per portarle allo stesso livello degli altri. In genere, tuttavia, gli stati si impegnano a portare le entrate non al livello dei distretti più ricchi, bensì a un livello considerato 'minimo' o 'sufficiente'. Inoltre, una quota dei fondi statali disponibili viene spesso divisa equamente fra tutti i distretti, favorendo i già favoriti. Vedi J. Kozol, *Savage Inequalities. Children in America's Schools* (New York: Crown, 1991), 207-209.

(15) Studenti che, per due terzi, non sanno indicare il mezzo secolo in cui avvenne la Guerra civile americana, o che, secondo una aneddotica universale, dicono Malcolm Decimo invece di Malcolm X, o citano il noto rivoluzionario Vladimir I. Lennon. Vedi L. Hancock, *Red, White--and Blue. New Controversial Guidebook, National Standards for United States History*, in «Newsweek», 10 luglio 1995, cover story.

(16) *National Standards for United States History*, 1, 3, v, 3.

(17) L. V. Cheney, *The End of History*, in «The Wall Street Journal», 20 ottobre 1994, ristampato in «The Historian», 57 (inverno 1995): 455-457. Lynne Cheney era definita dagli ammiratori «Secretary of

Domestic Defense» i cui nemici (si diceva) erano peggiori di quelli di marito, Richard Cheney, il segretario alla Difesa della guerra del Golfo.

(18) Il fatto che il progetto fosse stato «tremendamente politicizzato dalle associazioni professionali» è riferito anche da Elisabeth Fox-Genovese, membro del National Council for History Standards, in una intervista a «Time Magazine». Vedi J. Elson, *History, the Sequel*, in «Time», 7 novembre 1994, 64.

(19) C. Krauthammer, *History Hijacked*, in «The Washington Post», 4 novembre 1994, A25; J. Diggins, *Historical Blindness*, in «The New York Times», 19 novembre 1994, A23.

(20) G. Gugliotta, *Up in Arms About the «American Experience»*, in «The Washington Post», 28 ottobre 1994, A3. Con il suo talk show quotidiano trasmesso da 650 stazioni radio, Limbaugh raggiunge con le sue invettive populiste un pubblico valutato in 20 milioni di ascoltatori la settimana. Vedi T. B. Edsall, *America's Sweetheart*, in «The New York Review of Books», 6 ottobre 1994, 6.

(21) S. Hackney e U. S. Senate citati in *An Update on National History Standards*, in «OAH Newsletter», vol. 23, febbraio 1995, 3; J. Leo, *History Standards Are Bunk*, in «U.S. News & World Report», 6 febbraio 1995, 23. In quegli stessi giorni, L. Cheney era impegnata in una crociata, condivisa da molti conservatori, per abolire la NEH; una delle colpe: aver prodotto i *National Standards*. Vedi F. Rich, *Eating Her Offspring. Lynne Cheney Rips the N.E.H.*, in «The New York Times», 26 gennaio 1995, A21; F. Rich, *Cheney Dumbs Down*, E15. Gli attacchi del Sen. Dole ai *National Standards* continuarono anche nei mesi successivi; alla convenzione annuale dell'American Legion a Indianapolis, nel settembre 1995, li definì più pericolosi «di nemici esterni». Vedi *Review Panels Find History Standards Worth Revising*, in «OAH Newsletter», vol. 23, novembre 1995, 5.

(22) Di questi servizi ho consultato G. Gugliotta, *Up in Arms About the «American Experience»*, A3; G. Gugliotta, *World History Teaching Standards Draw Critics*, in «The Washington Post», 11 novembre 1994, A4; J. Thomas, *A New Guideline on History Looks Beyond Old Europe*, in «The New York Times», 11 novembre 1994, A1, A22; J. Elson, *History, the Sequel*, 64; L. Hancock, *History Lessons*, in «Newsweek», 7 novembre 1994, 54. E poi l'inchiesta e *cover story* di «Newsweek» dell'estate successiva, L. Hancock, *Red, White--and Blue*.

(23) Ho letto C. Gluck, *History According to Whom? Let the debate Continue*, in «The New York Times», 19 novembre 1994, A23; G. B. Nash e C. Crabtree, *A History of All the People Isn't PC. History Education Standards Defended*, in «The Wall Street Journal», 21 novembre 1994, A17, lettera al direttore.

(24) *An Update on National History Standards*, in «OAH Newsletter», 23 (febbraio 1995): 3. Vedi G. B. Nash, *National Standards in U. S. History: A Note from the President*, in «OAH Newsletter», 22 (novembre 1994): 1, 16; G. B. Nash e R. E. Dunn, *History Standards and Culture Wars*, in «Social Education», 59 (gennaio 1995): 5-7; G. B. Nash, *On U. S. History Standards*, in «The Historian», 57 (inverno 1995): 457-459; R. E. Dunn, *On World History Standards*, in «The Historian», 57 (inverno 1995): 459-464; G. B. Nash [Ex-presidente OAH], *Creating History Standards in United States and World History*, in «OAH Magazine of History», 9 (primavera 1995): 3; J. Appleby [Ex-presidente OAH], *Controversy over the National History Standards*, in «OAH Magazine of History», 9 (primavera 1995): 4; A. A. Jones [Direttore esecutivo OAH], *Our Stakes in the History Standards*, in «OAH Magazine of History», 9 (primavera 1995): 5-6; *Exploring the National Standards for United States History and World History*, fasc. spec. di «The History Teacher», 28 (maggio 1995); G. B. Nash, *The History Children Should Study*, in «Journal of American History», 82 (dicembre 1995): 962-964.

(25) G. B. Nash citato da J. Wiener, *History Lesson*, in «The New Republic», 2 gennaio 1995, 10.

(26) E. Foner citato da J. Elson, *History, the Sequel*, 64.

---

**Sommario | Storia infida! I libri di testo e la storia americana | 1. La cronaca: i «National Standards for United States History» | 2. Il contesto: il dibattito pubblico sulla storia nazionale | 3. Il testo: alcune riflessioni sullo stato della storiografia americana**



© 1998 - Cromohs | Web Design: Mirko Delcaldo

