

DDS Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna
IRRE Emilia Romagna

Convegno internazionale

Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?

Bologna, 19 e 20 ottobre 2004

DOSSIER RELAZIONI SCRITTE

INDICE

- | | | |
|---|--|--------|
| 1 | Defis et soucis nouveaux pour l'enseignement de l'histoire.
Sfide e cure nuove per l'insegnamento della storia
Henri Moniot | Pag.2 |
| 2 | Il canone della storia contemporanea nei manuali scolastici
dall'unità alla repubblica
Alberto De Bernardi | Pag.6 |
| 3 | Storiografia e storia insegnata: quali rapporti nel '900?
Il caso italiano e la storia "contemporanea"
Elena Migani | Pag.16 |
| 4 | La nueva historiografía y la enseñanza de la historia
Carlos Barros | Pag.22 |
| 5 | La storia e le storie. Questioni di ricerca e insegnamento,
con particolare riferimento alla storia della politica
Valerio Romitelli | Pag.30 |
| 6 | La place de l'histoire sociale
dans les manuels scolaires d'histoire en Allemagne.
Christiane Kohser-Spohn | Pag.37 |
| 7 | Nuovi modelli di insegnamento universitario
Carla Salvaterra | Pag.42 |

Defis et soucis nouveaux pour l'enseignement de l'histoire

Sfide e cure nuove per l'insegnamento della storia

Henri Moniot
Université de Paris 7 – Denis Diderot

L'enseignement de l'histoire affronte aujourd'hui des préoccupations et des défis qui ébranlent son modèle construit aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, nous mettent dans l'inconfort et nous invitent à imaginer ses rénovations adéquates. Je désignerai d'abord trois terrains sur lesquels se manifestent ces changements sensibles de ses conditions, puis j'évoquerai quelles communautés peuvent, dans cette conjoncture, unir le sort de l'historiographie et celui de l'histoire enseignée.

Notre représentation et nos pratiques de l'enseignement de l'histoire sont d'abord secouées par les échos d'appréciations récentes de la «raison historienne», exprimées dans des analyses du type de connaissance auquel l'histoire peut prétendre et dans des propositions de renouvellement de ses projets et de ses démarches – une littérature que je ne peux évoquer que de façon très allusive et très sommaire: fin des paradigmes unifiants qui ordonnaient les recherches depuis les années 50 et 60 (déclin du marxisme, contestation du primat de l'analyse socio-économique, abandon d'une ambition d'histoire totale...), «tournant critique» des *Annales* à partir de la fin des années 80, développement de la conscience que l'histoire est récit et de ce qu'elle est imparablement œuvre d'écriture, texte ... etc..

Je ne noterai ici que quelques réactions françaises. Gérard Noiriel a très vivement et très originalement analysé et commenté cette «crise» de l'histoire (1), estimant qu'aujourd'hui les historiens vivent beaucoup moins bien leur partage entre leurs trois pratiques de savoir, de pouvoir et de mémoire, après avoir su, sur un bon siècle, maîtriser la tension entre leur fonction sociale et leur construction d'une connaissance critique, regrettant aussi une inflation de querelles philosophiques dans les discussions sur la nature et l'objet de la connaissance historique.

D'autres tableaux ne sont pas tragiques et décantent, dans la littérature parue et dans son effervescence réflexive, ce qui est progrès de lucidité plutôt que ce qui est mobile de crise ou propos contestable (2). Et ces débats n'ont sans doute pas affecté la pratique de la majorité des historiens. Mais la mobilisation de l'histoire savante par l'enseignement scolaire a pu s'en trouver plus délicate ou plus tourmentée. Dans un ouvrage attentif aux renouvellements des paradigmes des historiens et fondé sur des entretiens avec des professeurs et avec des inspecteurs en France, Nicole Lautier (3) montre aujourd'hui les bricolages des enseignants d'histoire à partir des modèles explicatifs disponibles, la remise en question des modèles trop simplement souverains et naguère encore prisés dans la profession, le maintien difficile d'une visée totalisante pour une histoire qui n'a plus la causalité si tranquille, la signification quasi expérimentale de la chute du mur de Berlin.

Cette dernière remarque nous rappelle que la raison historienne ne fleurit pas à part toute seule et que l'historiographie et l'histoire enseignée partagent une même appartenance à l'histoire pensée et représentée dans la vie sociale, et vivent dans «l'air du temps». C'est plus évidemment le cas des deux autres terrains sur lesquels l'histoire enseignée connaît aujourd'hui ses forts défis. L'un d'eux nous mène au renouvellement contemporain de notre «régime d'historicité», comme on choisit de nommer aujourd'hui la façon reçue, en une société et en un temps, de concevoir et d'articuler le passé, le présent et le futur.

Dans notre modernité occidentale, l'âge de l'histoire des historiens, de sa consommation politique et culturelle publique et bientôt de son enseignement en discipline instituée (XIX^{ème} et XX^{ème} siècles) a vécu sur une représentation profonde nouvelle, devenue sa philosophie et son évidence. Après l'eschatologie chrétienne, après la fréquentation du passé comme réservoir d'exemples (*historia magistra vitae*), s'installe une posture nouvelle, mûrie dans la pensée allemande dans les années 1760-1780, et dramatisée politiquement par la Révolution, une façon de penser où le mot histoire, employé tout seul et au singulier, en vient à dire une entité temporalisée et un processus au sein desquels nous sommes et sur quoi nous avons

prise et possibilité de contribuer à faire advenir le futur en maîtrisant intellectuellement ensemble notre «espace d'expérience» et notre «horizon d'attente», selon les termes de Reinhart Koselleck, en remplaçant les «leçons de l'histoire» par un pronostic éclairé et par l'interprétation du passé à la lumière des figures qu'on travaille à faire surgir et à entretenir (peuple, nation, prolétariat, progrès ...). Ce mot d'histoire désigne alors aussi bien le contenu de ce qui advient, son récit et son intelligence, porteuse de compréhension du monde et ordonnée par l'idée de progrès, embrassant les temps et les lieux avec pour sujet hypothétique l'humanité (4). Désormais, dans des gestions par ailleurs très diverses, éventuellement rivales, sophistiquées ou sommaires ..., politiciens, militants, intellectuels, citoyens, patriotes, éducateurs, sens commun ... ont vécu avec l'idée d'un cours et d'un sens de l'histoire, d'une garantie de l'avenir lisible dans son récit, d'une représentation du passé à la lumière du progrès réalisé ou projeté – un récit qui semble venu de l'histoire même, elle-même connaissance d'elle-même, qui défile et se raconte devant nous. L'histoire explique et elle consacre, elle a vertu de réduire l'angoisse et l'incertitude en mettant le monde en lumière et en enchaînements, en fondant les groupes et les ordres, leurs évolutions et leurs projets de remplacement. C'étaient là de très bonnes indications pour l'enseigner!

Il est patent que cette matrice de pensée et son enchantement se portent mal aujourd'hui. Pour écho explicite, citons par exemple l'initiative de Pierre Nora qui, avec les sept volumes de ses *Lieux de mémoire* (5), donne suite à un diagnostic: l'histoire-mémoire de type Lavisser, qui faisait du récit orienté du passé national français la garantie de l'avenir, ne tenait plus son rôle, le mythe cédait à présent la place au patrimoine et aux mémoires multiples, les historiens ne pouvaient plus être des prophètes et des notaires, ni tenir le discours des morts aux vivants; s'ils peuvent aujourd'hui instruire, c'est en parlant eux-mêmes des morts aux vivants, c'est en jetant sur les objets très variés de ce patrimoine un regard toujours chaleureux mais distancié, un regard historiographique, car le sens de ces objets a changé au long du temps et il est bienvenu et instructif de savoir qu'il change. J'en donnerai un autre écho, qui aurait pu venir déjà au titre du développement précédent. Un sociologue d'esprit très historien, Immanuel Wallerstein, a récemment rédigé un rapport élaboré par une réunion de dix savants diversifiés sur l'état des sciences sociales (dont l'histoire); il y remarque qu'aujourd'hui les sciences de la nature soulignent la non-linéarité, la complexité, la valeur des interprétations qualitatives..., qu'elles désignent des systèmes complexes auto-organisés, qui ne sont pas en équilibre, où le futur est incertain, qu'elles prennent l'idée d'événement ... et que ce remaniement de modèle intéresse les sciences sociales, qui affrontent aussi des systèmes complexes, et qui ont maintenant à proposer non des certitudes, mais des utopies qui puissent nourrir la créativité humaine, et qui doivent mettre l'accent sur le temporel et l'instable...au sein d'un souci toujours maintenu d'intelligibilité du monde.(6) On peine aujourd'hui à jumeler au nom de l'histoire, aussi bravement qu'on l'a fait, l'autorité intellectuelle d'une connaissance méthodiquement construite et la force pratique du mythe.

Il nous faut alors savoir observer et apprécier le nouveau «régime d'historicité» de nos sociétés, dans le contexte duquel nous enseignons l'histoire. François Hartog vient de le faire (7), repérant l'usure des certitudes de deux siècles dans l'œuvre des historiens et dans la conscience publique occidentale, relevant deux symptômes forts de crise du rapport au temps: une omniprésence de la mémoire, non plus comme mémoire sociale oeuvrant à préparer l'avenir, mais comme addition de mémoires privées venant renforcer les identités d'aujourd'hui, comme objet de recherches, comme forme d'écriture historique, et une obsession du patrimoine, - ce qui rompt avec la posture qui savait mettre à distance le passé et faisait confiance à un avenir-promesse. Le présent devient massif, envahissant, omniprésent, horizon de lui-même, «fabriquant quotidiennement le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin». Le passé est tenu pour instrument de réassurance du présent, quand les identités et les autorités deviennent incertaines, et le futur peut paraître une menace.

Ce «présentisme» est un cadre moins confortable pour l'histoire enseignée, et il pèse sur la gestion de ses fonctions éducatives de connaissance.

Le troisième terrain qui fait défi est celui de la multiplication des cadres de référence opératoires pour nos identités sociales.

La pulsion de l'historiographie et celle de son enseignement mobilisent un «penser nous» et des représentations de l'identité, qui s'y lient intimement au désir de connaissance et d'intelligence méthodiquement construites.

J'ai noté plus haut que l'idée nouvelle d'histoire qui s'installe à la fin du XVIIIème s. se pensait bien, philosophiquement, comme universelle. Mais dans le fait, cette histoire, comme écriture historiographique méthodiquement bâtie, comme matière scolaire, comme désir et besoin logés au cœur de la vie sociale, se réalisa dans les cadres nationaux occidentaux, en y confisquant et en y apprivoisant une part gratifiante de référence à l'universel, notamment en France, ce dont Maurice Crubellier donne une formulation suggestive: «De fort bons esprits, au XIXème siècle et au début du XXème, sont convaincus que l'histoire pourrait devenir la mémoire commune de l'humanité ... La science historique ouvrirait l'humanité tout entière à l'intelligence de son destin. Toutes les identités partielles se fondraient dans une identité humaine universelle». Mais on réalisera en fait une histoire nationale, savante et pratique à la fois. «A défaut d'une histoire universelle savante, on se contenterait d'une histoire nationale presque aussi savante... en enseignant la mémoire qui garantit l'unité française ... Le Progrès étant la vocation de l'Esprit humain, l'histoire en manifestait la réalisation en cours et, au cœur de cette histoire, l'histoire de France».(8)

Cette centration nationale n'est plus souveraine. Nous sommes aujourd'hui en situation d'avoir à penser vivement «nous» à plusieurs échelles:

- nous avons des occasions concrètes, vitales, effectives, et non plus seulement philosophiques ou religieuses de le faire, dans le cadre de toute l'humanité. Le monde est devenu la scène visible d'interrelations, d'interactions, d'intercommunications et d'intersubjectivités en marche. Penser «nous» appelle une représentation du passé de ce «nous», son organisation, sa mise en intelligibilité. La pensée réelle d'une histoire mondiale s'installe:

- l'espace national reste puissamment ouvert au service historique.

- entre monde et nation, il y a des espaces intermédiaires. Là se dessinent et mûrissent parfois des projets politiques précis, qui sont les ressorts de configurations renouvelées de l'histoire dans les esprits (ainsi l'Europe). Là sont ces univers de reconnaissance que sont les *civilisations*.

- l'espace local peut aussi mobiliser l'attention identitaire et historique, non seulement dans la version tranquille où paysages, monuments, vieilles familiarités dessinent de «petites patries», mais aussi dans des lieux plus neufs ou plus bouleversés où les immigrations, les colonisations mal passées, les créolités marginalisées ... font vivre des êtres qui n'ont pas moins qu'ailleurs besoin de reconnaissance et besoin de se fabriquer sur place une «sémiosphère».

Et cette situation nouvelle n'est pas seulement présence de toute une échelle de références identitaires, le paysage peut être aussi plus complexe. La mondialisation, vue comme homogénéisante et dissolvante, menaçante pour les sens sociaux installés, inégalitaire, entraîne des idéologies et des stratégies de sa contestation, qui inspirent des fondamentalismes de natures variées. Mais les nouveautés qu'elle diffuse à travers les cultures y sont aussi reconfigurées dans des reprises imaginatives, des flux et des traverses font s'interpénétrer les cultures. Les immigrations développent des situations de voisinages multiculturels où se côtoient des groupes possiblement issus de toute la planète. Les catégories de communauté, de culture, de pays apparaissent plus douteuses, si beaucoup plus d'êtres relèvent de plusieurs lieux et de plusieurs mondes, et les diasporas fabriquent des individus qui peuvent appartenir à deux communautés. La créolisation est devenue un mode normal et revendiqué de la vie culturelle, introduisant une diversification des modes d'identification des individus et des groupes, destabilisant le présupposé d'espaces culturels homogènes, et échangeant la métaphore des *racines* pour celle du *rhizome*. (9)

Si tant de niveaux, du local au mondial, habitent aujourd'hui la réalité humaine et donc les occasions et les besoins d'histoire, y logent des fonctions et des besoins identitaires divers et multiplient les occasions de mises en relations, la conception des programmes, leur gestion pratique dans la rencontre des acteurs, des thèmes et des problèmes, notre souci de réunir connaissance et connivence ... s'en trouvent très vivement ré-aiguillés.

L'historiographie et l'histoire enseignée dans l'institution scolaire ont des solidarités manifestes, et leurs «crises» ou leurs préoccupations renouvelées plaident pour resserrer leur alliance. Les soucis réflexifs de l'histoire savante sur la nature et l'objet de sa connaissance peuvent trouver à coup sûr une épreuve de vérité dans l'examen de l'enseignement de l'histoire, de ses pratiques et de ses contenus. Ces deux histoires unissent vivement *connaissance* intellectuelle et *connivence* sociale, même si c'est chacune à leur façon et avec leur pondération. Connivences, elles sont toutes deux invitées aujourd'hui, on l'a vu, à aider à

construire des identités-projets plutôt que des identités-destins.. Les fonctions sociales, éducatives et citoyennes de l'histoire enseignée lui demandent de garder vif son principe de connaissance, et de ne pas seulement «transmettre» des énoncés raisonnablement produits par les historiens, mais aussi d'enseigner la pratique d'un rapport raisonnable aux énoncés historiques. La réflexion didactique a récemment souligné et développé très heureusement le souci de faire penser les élèves en histoire, ce dont bien des témoignages peuvent être donnés: et d'abord tout particulièrement ici même en Italie (10), à Genève avec Charles Heimberg (11), en France avec Nicole Lautier et sa présentation des processus de mise à distance (ou d'historisation) qui viennent compléter la compréhension naturelle dans l'apprentissage scolaire de l'histoire (12) et avec la thèse de Didier Cariou (13) sur le raisonnement par analogie dans la construction du savoir par les élèves, au Québec avec Robert Martineau (14), en Allemagne avec une réflexion sur la façon de rendre les émotions maîtrisables et opératoires pour les élèves (15)

Outre ces postures et ces démarches, et avant elles, il nous faut aussi savoir concevoir des programmes et des contenus rénovés, ouvrir l'enseignement aux connaissances nouvelles de l'historiographie (Gérard Noiriel, regrette l'imperméabilité des manuels français aux recherches sur l'immigration) et servir ici l'intercommunication culturelle à l'échelle du monde.

NOTES

(1) Gérard NOIRIEL, *Sur la «crise» de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, à prolonger par les commentaires qu'il donne des discussions suscitées par ce livre dans *Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien*, ibid, 2003.

(2) Cf notamment, Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, coll. Points, 1996; François DOSSE, *L'histoire*, Paris, A.Colin, coll. Cursus, 2000; Jean BOUTIER et Dominique JULIA (dir. par), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Editions Autrement, série Mutations n.150-151, 1995, avec notamment le chapitre d'ouverture des deux directeurs («A quoi pensent les historiens?» p.13-53) et ceux de Philippe Boutry («Assurances et errances de la raison historique», p.56-68), de Jacques Revel («Histoire et sciences sociales. Une confrontation instable» p.69-81), de François Hartog («L'art du récit historique», p.184-193). On notera aussi un manifeste positif, le recueil d'articles de Roger CHARTIER, *Au bord de la falaise, L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998, et les actes d'une «université d'été» organisée à Blois en 1993 par les I.U.F.M. (Instituts universitaires de formation des maîtres) de Créteil, Toulouse et Versailles, *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, 1994.

(3) Nicole LAUTIER, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A.Colin, 1997.

(4) Cf Reinhart KOELLECK, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Francfort sur le Main, Suhrkamp, 1979, trad. française: *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, 1990, et son recueil d'articles en traduction française, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard et Le Seuil, Hautes Etudes, 1997, avec notamment son article sur le concept d'histoire, *Geschichte*, paru en 1975 dans le dictionnaire *Geschichtliche Grundbegriffe* édité par O. Brunner, W. Konze et lui-même à Stuttgart, chez Ernst Klett / J.G. Cotta.

(5) Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire*, 7 vol., Paris, Gallimard, 1984-1993.

(6) Immanuel WALLERSTEIN (dir.), Rapport de la commission Gulbelkian, 1995, *Open the social sciences*, trad. française: *Ouvrir les sciences sociales*, Paris, Ed. Descartes, 1996

(7) François HARTOG, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

(8) Maurice CRUBELLIER, *La mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*, Paris, Henri Veyrier, 1991, p.35-49.

(9) Arjun APPADURAI, *Modernity at Large. Cultural dimensions of Globalization*, Univ. of Minnesota Press, 1996, trad. française sous le titre *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2001; James CLIFFORD, *Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge, Mass., Harvard U.P., 1997; Gérard LECLERC, *La mondialisation culturelle à l'épreuve*, Paris, P.U.F., 2000.

(10) Cf *I Quaderni di Clio '92*, Ivo MATTOZZI, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, 1990; id, *La mediazione didattica in storia*, ibid, 1996; Ernesto PERILLO (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, Naples, Tecnodid ed., 2002...etc, etc.

(11) Charles HEIMBERG, «L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et renouveler», *Revue Suisse d'Histoire*, vol.51, 2001, p.345-353; *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*, Paris, ESF, 2002: «Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde?», in Nicole TUTIAUX-GUILLON et Didier NOURISSON (dir.), *Identités, mémoires, consciences historiques*, Publications de l'Université de St Etienne, 2003, p. 125-137.

(12) Nicole LAUTIER, ouvrage cité à la note (3) et «Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire», *Perspectives Documentaires en Education*, n.53, 2001, p.61-68.

(13) Thèse soutenue à Amiens en 2003; il y donne écho dans son article «Représentations sociales et didactique de l'histoire», *Le Cartable de Clio*, n.3, 2003, p.169-178.

(14) Robert MARTINEAU, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmatta, 1999; id et Chantal DERY, «Regards sur la modulation de la pensée en classe d'histoire: à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique», *Le Cartable de Clio*, n.2, 2002, p.114-131

(15) Bernd MUTTER, Uwe UFFELMANN (eds), Rainer RIEMENSCHNEIDER (red.), *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*, Francfort sur le Main, Moritz Diesterweg, 1992.

Il canone della storia contemporanea nei manuali scolastici dall'unità alla repubblica

Alberto De Bernardi

I

Niccolò Rodolico nel ripercorrere la sua vita di studioso e di prolifico autore di manuali di storia – decine di edizioni del suo “Compendio” dal '23 al '68 e numerosi rielaborazioni e edizioni minori per altri ordini di studio- in una sorta di breve autobiografia pubblicata nel 1968 nell' “Archivio storico italiano”, assegnava a una breve sintesi della storia nazionale scritta per le truppe al fronte durante la Grande Guerra il valore emblematico di manifesto della sua concezione della storia come disciplina formativa.¹ In quella “Storia d'Italia narrata ai soldati d'Italia nel 1916” – era questo il titolo dell'opuscolo in questione- Rodolico sintetizzava una precisa idea della storia nazionale imperniata sul collegamento tra l'Italia preromana e i fanti impegnati sui fronti del Carso e dell'Isone: un millenario “nation building” che non solo doveva animare e orientare il lavoro storiografico, ma soprattutto fornire il “senso” dell'insegnamento della storia e giustificare le ragioni della presenza dello studio del passato nei curricula scolastici.

Questa presenza in effetti era molto recente in quanto la prolungata egemonia della “ratio studiorum” gesuitica sugli orientamenti pedagogici della scuola negli Stati italiani avevano impedito fino agli inizi dell'Ottocento che la storia medievale e soprattutto moderna guadagnasse uno spazio tra gli insegnamenti impartiti ai giovani. È però nel “decennio di preparazione” che si verifica un mutamento sostanziale, e non casualmente il suo epicentro è il Piemonte costituzionale.

Già nelle *Istruzioni* agli insegnanti inseriti dal Ministero della pubblica istruzione sabauda a premessa dei nuovi programmi del '56, il legislatore metteva in evidenza come fosse necessario modificare la gerarchia delle materie ereditata dal passato e dare alla storia uno spazio del tutto nuovo.

<Lo studio della storia, importantissimo in qualsiasi condizione pubblica e privata, - si poteva leggere - ha una speciale importanza negli stati retti a libertà. Esso avvia infatti a quella vita civile alla quale ciascun cittadino più o meno direttamente partecipa ... Ma la “verità”, che veniva come fulcro epistemologico dell'insegnamento del passato non [era] da cercarsi – notava l'anonimo estensore del testo – nei fatti particolari, negli aneddoti, nelle minute disquisizioni. La soverchia indicazione di date e di nomi proprii offusca[va] la mente ed isterili[va] l'insegnamento. Si bene [dovevasi] farla spiccare nel rappresentare quei fatti generali che caratterizza[rono] un'epoca e che concorsero a segnare un periodo di gloria e di sventure per qualche parte della nostra penisola>.²

Da questi principi nasceva anche un progetto didattico che trovava il suo baricentro in un quadro di rilevanze ben definite che dovevano servire a togliere all'insegnamento della storia quegli elementi di erudizione archeologica e di retorica che facevano perdere di vista l'obiettivo principale che era quello di fornire ai giovani quella griglia di valori che li avrebbe trasformati negli elementi costitutivi della futura opinione pubblica liberalmoderata “nazionale”. Erano questi in sostanza quei “sommi capi”, secondo la nota espressione di Balbo che “nella memoria di tutti servono quasi di segnale all'opinione nazionale, che regge poi gli uomini di Stato e di governo”³

¹ N. Rodolico, *La mia giornata di lavoro. Note bio-bibliografiche*, in “Archivio storico italiano”, 1968, p. 19; sul valore di questo scritto per definire la concezione pedagogica di Rodolico si veda S. Guarracino, *I manuali del consenso*, “I Viaggi di Erodoto”, 3/1989, p. 171.

² Cit. in G. Di Pietro, *Da strumento a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991, p. 189. A questo proposito si veda anche N. Tommaseo, *Delle educazione e dell'istruzione. Nuovi scritti*, Torino, 1861.

³ C. Balbo, *Pensieri sulla storia d'Italia. Studi*, Firenze, Le Monnier, 1858, p. 49.

In quest'ottica quindi non solo diventava centrale l'insegnamento della storia contemporanea, ma tutta la storia diventava "contemporanea" nel senso crociano dell'espressione, in quanto il da cui si sprigionavano gli interrogativi, le finalità e i criteri con cui organizzare un corpus definito di conoscenze del passato da tramandare di generazione in generazione, era saldamente ancorato al presente e rispondeva ad esigenze civili e "politiche" delle nuove élites.

La prima traduzione compiuta di questa impostazione usciva nello stesso anno: si trattava della decima edizione del *Sommario della storia d'Italia* di Cesare Balbo che conteneva dei nuovi capitoli relativi al periodo 1814-1849. In essa quel "filo rosso nazional-patriottico" evocato da Rodolico trovava la sua prima organica sistematizzazione, diventando il principio informatore del primo compendio di storia nazionale destinato ad una larga fortuna scolastica.

Il canone della storia insegnata era dunque costituito dalla "biografia della nazione" che inevitabilmente si traduceva in una centralità della storia contemporanea intesa come spazio del "compimento" che faceva del Risorgimento l'esito necessario di un tragitto storico cominciato alle origini di Roma. Già all'indomani dell'Unità, e per molti aspetti in forza della Legge Casati, antecedente ad essa, questo modello si affermò rapidamente attraverso una serie di circolari ministeriali che indicavano una periodizzazione della storia insegnata rimasta poi sostanzialmente identica per più di un secolo: un lungo cammino dalle civiltà dell'antichità al tempo presente all'interno del quale attraverso la sapiente assegnazione di spazi temporali curricolari più o meno ampi, il potere politico selezionava una serie di rilevanze storiche – Roma, i comuni medievali, la "crisi della libertà in Italia" nel cinque-seicento, le rivoluzioni politiche del settecento, come prodromi del Risorgimento, l'Italia unita – che non solo venivano proposte come anelli di una catena processuale dotata di una sua esplicita teleologia, ma che trovavano nella contemporaneità il loro invero e il loro significato formativo.⁴

<Durante questi quattordici secoli – concludeva il suo *Compendio di storia patria* per i ginnasi inferiori pubblicata nel 1863 Ettore Ricotti, primo titolare della cattedra di Storia d'Italia nell'ateneo torinese - noi abbiamo veduta [l'Italia] talvolta ricca e splendida per opere d'impegno, per commercio, per industrie, ma forte e indipendente quasi mai. Perciò le furono tolte le ricchezze, le fu tolto il primato dell'ingegno e delle arti utili e fu fatta serva di altre nazioni. Spetta a noi (...) –concludeva- cooperare al risorgimento di essa>⁵. E lo studio della storia era fondamentale per stimolare questa cooperazione perché come aveva scritto lo stesso Ricotti a premessa del suo libro la storia doveva insegnare "ad amare la patria", che si traduceva in concreto nell'obbedienza al "principe" e alle leggi, nell'anteporre l'interesse pubblico a "comandi privati" e a evitare "gli eccessi".

II

Aldilà di questi indirizzi morali, la costituzione della "biografia della nazione" che animò i manuali scritti per la scuola durante l'età della Destra e presiedette la realizzazione dei programmi per la scuola redatti da De Sanctis, da Amari e da Coppino, racchiudeva anche una proposta interpretativa dell'intero corso della storia italiana e Europea costruito su di una sapiente integrazione tra il sapere storico prodotto dalla ricerca e l'"uso pubblico" delle narrazioni del passato. I punti di forza di questo vero e proprio "canone" della storia nazionale erano pochi, ma erano costantemente reiterati dalla scuola primaria alla stessa università che ne era, a ben guardare, la fucina generatrice; andavano dalle origini italiane alla missione nazionale dei Savoia, dall'ottica moderata della unificazione italiana al risalto per le tradizioni militari italiani presentate come eredi della romanità, dalla stringente connessione Roma imperiale- Compagnie di ventura- guerre risorgimentali, proposta come cornice degli impulsi nazionali che punteggiavano l'intero corso storico, allo spirito antiaustriaco, considerato un carattere di fondo dello spirito italiano.

Ma anche in quegli intellettuali che assegnavano alla storia compiti formativi diversi dalla mera esaltazione del destino patriottico delle vicende nazionali, la centralità di questa materia nei programmi educativi ineriva sempre e comunque alla necessità di porre al centro dell'istruzione la conoscenza del presente: la conoscenza del passato rappresentava una sorta di "chiave didattica" per suscitare nelle giovani generazioni un insieme molteplice di interessi e di

⁴ G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, in Aa. Vv., *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983, p. 26-27.

⁵ E. Ricotti, *Compendio di storia patria*, Milano, Maisner, 1863; e *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, pubblicato nello stesso anno dallo stesso editore.

sollecitazioni per il mondo "nel quale vivevano": il vero oggetto dell'insegnamento della storia era la contemporaneità.

<Or la storia che importa di insegnare – ribadiva ad esempio Labriola – per fini dell'educazione non consiste nella descrizione metodica dei fatti e delle date, né è da considerare quale ordinamento sistematico delle cause generatrici degli avvenimenti umani. Essa ha da essere come il complemento della esperienza attuale con la narrazione dei fatti che la precedettero e la prepararono, deve arricchire l'immagine del variato spettacolo delle cose umane presenti, con l'esposizione delle assenti e delle passate, deve presentare all'animo il vivo dei rapporti sociali fuor dalle fluttuazioni dell'empirismo giornaliero; in una parola deve essere il vario del vivere destinato a suscitare il vario degli interessi spirituali>.⁶

Il sovraccarico di storia patria nello studio del passato che si manifestava sia nella crescente centralità da essa rivestita nei programmi fino a coincidere con la storia "tout court" nelle scuole medie inferiori e nelle scuole "normali" da cui uscivano i maestri e le maestre, sia nel progressivo ridimensionamento della storia medievale, sia infine nella riproposizione ossessiva, nelle "avvertenze" che accompagnavano la pubblicazione degli indirizzi ministeriali, dell'"educazione patriottica" riservata alla storia, rispondeva innanzitutto alla necessità di ampliare e irrobustire la legittimazione della nuova compagine nazionale della quale erano drammaticamente noti alla classe dirigente limiti e precarietà; legittimazione combinata alla necessità di forgiare l'identità collettiva altrettanto debole come ben emerge dalle avvertenze dei programmi del 1885 dove si poteva leggere: "Le vicende di una nazione costituiscono un patrimonio di memorie e tradizioni comuni a tutti i cittadini di essa, quasi memorie e tradizioni di famiglia. Da essa i cittadini traggono coscienza del loro essere sociale, sentimento di fratellanza civile, pratica delle norme che regolano il consorzio politico, incitamento a emulare quelli dei loro maggiori che sono celebrati per virtù e energia"⁷.

In quest'ottica il ministero in quell'anno realizzava un'ulteriore spinta in direzione della contemporaneità ritenuta "più formativa", lasciando l'ultimo anno delle scuole medie inferiori di ogni ordine allo studio del Risorgimento (dal '48 al '70) Se nei licei la storia contemporanea manteneva le dimensioni di un'epoca ampia che andava dai prodromi delle rivoluzioni all'unificazione italiana letta anche in chiave europea, nelle scuole inferiori e in quelle "normali" da cui uscivano i maestri e le maestre, la contemporaneità era schiacciata sulla attualità, sul presente della nazione, a enfatizzare la centralità del suo uso pubblico e dei suoi fini politici. Come notò De Sanctis proprio perché le scuole elementari, in forza del vasto bacino d'utenza, giocavano un ruolo fondamentale nell'organizzazione del consenso delle classi popolari allo stato liberal-moderato, la curvatura ideologica dell'insegnamento della storia doveva essere sommaramente enfatizzata, era indispensabile che questa chiave caratterizzasse anche la formazione di coloro che venivano preposti "al delicato ufficio di educatori del popolo".⁸

In questo contesto rimasero inascoltate e del tutto minoritarie le voci di quanti, e tra questi un posto di sicuro rilievo occupa Salvemini, ritenevano che altri dovessero essere i fini dell'insegnamento della storia. In quello che forse resta il più importante scritto sulla scuola, elaborato con Galletti nel 1908, lo storico molfettano proponeva una ridefinizione complessiva degli obiettivi formativi dell'insegnamento delle scuole incentrata sulla alcuni punti qualificanti: la comprensione dei fatti, l'esercizio delle capacità di ragionamento, il riconoscimento della complessità delle società, il nesso tra continuità e discontinuità del processo storico.

<C'è cosa più atroce e più ridicola, c'è spettacolo più adatto a fare dubitare del progresso sociale e del buon senso umano, che quelle serie interminabili di ambizioni smisurate e vane, di conflitti sanguinosi, di cupidigie brutali, di ingiustizie rivoltanti, di errori sempre rinnovantesi e sempre eguali, che costituiscono la trama della storia politica e militare.>⁹

Si trattava in sostanza di sottrarre la storia ai suoi usi pubblici, per farne una disciplina formativa che avesse per suo fine la comprensione del passato nella sua articolazione e complessità, come aveva teorizzato con molta efficacia il pedagogista Cesca, nei suoi *Principi di didattica generale dell'insegnamento secondario*. L'auspicio che l'insegnamento della storia abbandonasse il primato della "enumerazione degli avvenimenti politici", foriera della deriva nozionisti-

⁶ A. Labriola, *Dell'insegnamento della storia*, in *Scritti di pedagogia e politica scolastica*, a cura di D. Bertoni Jovine, Roma, Editori Riuniti, 1961, p. 46.

⁷ Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa...*, cit., p. 284.

⁸ A questo proposito si vedano *Programmi per le scuole normali*. RD, n. 5666, 30 novembre 1880.

⁹ G. Salvemini, *La riforma della scuola*, in *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 533.

ca che bruciava nelle giovani generazioni ogni interesse per il passato, per privilegiare la storia "della società", intesa come una storia "totale" imperniata sulla ricostruzione della vita associata nella sua complessità e articolazione combinata con la ricerca costante delle connessioni "che vi [era] tra i diversi ordini dei fatti" e "tra le cause che li producono e le leggi che li governano"¹⁰.

Questa esigenza era maturata anche per il progressivo degrado dell'impianto nazional-patriottico che nei manuali di fine ottocento e di inizio secolo si era ridotto a una narrazione aporetica e retorica, basata sul mito dell'avvenimento e del grande personaggio. La "biografia della nazione" era ridotta a una "histoire bataille" lineare e teleologica, nella quale i fatti erano diventati aneddoti e le tavole dei valori un elenco consunto di valori.

Esempi fulgidi di questo modello di storia/racconto punteggiano alcuni dei manuali più diffusi agli inizi del novecento, da quello di Italo Raicich¹¹, professore all'università di Torino, a quello di Antonio Dall'Oglio¹², docente al liceo di Modena, o al notissimo Rinaudo¹³, altro accademico torinese il cui corso di storia generale fece esclamare a Pietro Silva, che sarebbe diventato poi uno dei più prolifici autori di manuali durante il fascismo, che si trattava di un testo "fatto apposta per rendere disgustoso uno studio che dovrebbe essere vivo, interessante, umano".

Non vale la pena di dare conto del ricco florilegio di affermazioni infondate, di falsificazioni esplicite, di notizie cronachistiche assunte a fatti storici che si trovano in questa pubblicistica: basta riportare le parole con cui Rinaudo affrontava il complesso tema dei rapporti tra monarchia sabauda e fenomeno garibaldino o l'epitome con cui Dall'Oglio concludeva la trattazione del Risorgimento, per percepire quali abissi avesse toccato questa deriva.

< Dopo essersi ricambiati i saluti – scriveva Rinaudo – Garibaldi, alzando la voce e girando gli occhi come chi parla alle truppe, gridò: - *ecco il Re d' Italia* – e la piccola brigata - *Viva il Re!*. Poi i due campioni del patrio risorgimento si unirono e per qualche minuto cavalcarono insieme...Ma per l'eroe e i suoi gloriosi compagni l'opera militare era finita... Garibaldi, dato un eloquente addio a' suoi volontari, li raccomandò al re, perché li accogliesse nell'esercito. Quindi rifiutati tutti gli onori e le ricompense che Vittorio Emanuele gli offriva, s'imbarcò, come in segreto, pel suo prediletto romitaggio di Caprera...Accompagnato da pochi amici, portava con se un sacco di sementa, uno di fagioli e un rotolo di merluzzo... Semplicità sublime, veramente degna dell'eroe! >.¹⁴

Lo stesso stile e la stessa borsa vuotaggine riecheggiavano nel "commiato" di Dall'Oglio ai suoi lettori/studenti. <Così compievasi il glorioso periodo epico del risorgimento... Sembrava un sogno ..ed è l'Italia; storia unica al mondo per purità e costanza di intendimenti di tutto un popolo, per virtù di sacrifici, per concordia di aspirazioni, per eroismi personali, per audacie generose, per sapienza politica; storia di cui l'Italia può andare superba>¹⁵.

Ma dietro a questi vacui esercizi retorici non c'era solo la stanca reiterazione di una tradizione, che era fin troppo facile mettere alla berlina, né vi erano soltanto le incipienti pulsioni nazionalistiche capaci di fare breccia in tanta parte della piccola e media borghesia intellettuale da cui scaturiva gran parte del corpo insegnante; emergevano anche i corposi intendimenti di quanti temevano che l'affermazione di un nuovo profilo culturale della storia insegnata, nel quale l'esaltazione della patria veniva sostituita dalla conoscenza della società, rappresentasse una potenziale "scuola di democrazia, cioè il viatico culturale attraverso il quale le giovani generazioni potevano apprendere gli strumenti della partecipazione politica. Questo argomento stava infatti al centro del testo teorico sull'insegnamento della storia scritto dall'ancor giovane Rodolico, vent'anni prima di cimentarsi con la scrittura della manualistica scolastica. *Per l'insegnamento della storia*¹⁶, pubblicato nella "Rassegna scolastica" nel maggio del 1898, prendeva le mosse da una serrata critica alla *Introduction aux études historiques*¹⁷, nella quale Segnibos e Langlois, sostenevano quale fine dell'insegnamento della storia la conoscenza della società, come elemento essenziale della formazione del cittadino di una moderna democrazia.

¹⁰ G. Cesca, *La scuola secondaria. Principi di didattica generale dell'insegnamento secondario*, Messina, 1902

¹¹ I. Raicich, *Manuale di storia contemporanea d'Europa e specialmente d'Italia 1750-1900*, Torino, Paravia, sd (ma 1907).

¹² A. Dall'Oglio, *Compendio di storia contemporanea*, Firenze, Le Monnier, 1911.

¹³ C. Rinaudo, *Corso di storia generale*, Firenze, Barbera, 1896.

¹⁴ Ivi, p. 357.

¹⁵ Dall'Oglio, *Op.cit.*, p. 335.

¹⁶ Firenze, 1898, estr. da " *assegna scolastica*", III, f.XXIX, 21 maggio 1898.

¹⁷ Paris, Hachette et Compagnie, 1898.

Per Rodolico invece il fine dell'insegnamento della storia era l'"identità" cioè la creazione del "carattere nazionale" attraverso la ricostruzione dei suoi "vizi" e delle "sue virtù" venutesi formando nel corso del tempo: l'obbiettivo della didattica della storia non era dunque la conoscenza del passato, bensì la trasmissione tra le generazioni di una tradizione e di una "lezione patriottica" volta a costruire una forte identificazione tra i sudditi e il potere, tra lo stato e la società civile.

III

In realtà nell'Italia giolittiana una alternativa alla "lezione patriottica" non vide la luce, anzi si verificò quello che Cesca aveva paventato si determinasse nelle pieghe della crisi di un modello di storia generale che aveva ormai perduto rapporti significativi con l'evoluzione della ricerca storica e aveva smarrito, con il progressivo allontanarsi del periodo risorgimentale, ogni rapporto effettivo con la contemporaneità, non avendo gli strumenti culturali per inserire nella "biografia della nazione" l'Italia "liberale", con la sua crescita industriale, i suoi conflitti sociali, i suoi incipienti processi di democratizzazione¹⁸: il passaggio dal patriottismo al nazionalismo, dall'amor di patria alla "idolatria della propria nazione".

La denuncia di questi rischi espressa nel 1902 dal pedagogista dell'università di Messina, aveva in realtà i caratteri di una profezia che metteva in luce come le difficoltà della classe dirigente liberale a ridefinire le finalità dell'insegnamento della storia e soprattutto a proporre una idea di contemporaneità che rispondesse alle nuove domande di identità collettiva che emergevano da una società proiettata in un intenso slancio industriale, fosse la spia di una crisi profonda di egemonia culturale, e di una frattura tra lo Stato e le giovani generazioni il cui sbocco sarebbe stato il nazionalismo e l'interventismo prima e il fascismo dopo¹⁹.

La guerra mondiale avrebbe accentuato questo processo, di fronte al quale lo sforzo encomiabile di Benedetto Croce, ministro dell'ultimo governo Giolitti, di riformare i programmi di storia puntando su di una forte connessione con le più recenti acquisizioni storiografiche e sul tentativo di sostituire alla storia/racconto la storia/problema, si sarebbe rivelato del tutto vano²⁰.

L'uscita nel '23, l'anno della riforma Gentile, del *Sommario storico* di Rodolico che portava in copertina il motto "Si come a Pola, presso del Quarnaro" metteva in luce che la deriva nazionalistica dell'insegnamento della storia costituiva in realtà era l'esito implicito nelle premesse di una cultura storica e didattica nella quale la patria rapidamente era diventata la parola-simbolo di una concezione populista e paternalistica della società e dei rapporti tra governanti e governati.

Basta leggere la chiusa dell'ultimo volume per capire quale nuova "missione" formativa una nuova generazione di intellettuali e di storici poi confluiti nel fascismo aveva assegnato all'insegnamento della storia. Dopo aver ricordato il dramma di Fiume Rodolico concludeva ...

E dal Grappa e dal Piave prendeva le mosse già nello stesso manuale di Rodolico una complessa operazione di ridefinizione dell'impianto nazional-patriottico, che non solo ridefiniva il senso stesso del Risorgimento come manifestazione di un destino di potenza della nazione erede delle grandezze imperiali romane, ma che espungeva dalla storia patria proprio l'Italia liberale, tranne ovviamente Crispi, con il parlamentarismo e la dialettica sociale, negati in quanto "deviazioni" irrilevanti di un percorso storico che trovava nella guerra il suo inveramento definitivo. Non è dunque un caso che nelle pagine del Rodolico non si trovi mai il nome di Giolitti o al socialismo venga assegnato un posto del tutto irrilevante. La guerra era il "compimento" della storia nazionale da cui veniva rivisitato l'intero percorso della storia insegnata per adeguarlo ad un nuovo profilo della lezione patriottica giocato sulla stretta connessione tra Guerra e unificazione nazionale nella quale attraverso il mito della "quarta guerra d'indipendenza" quest'ultima

¹⁸ Così si concludeva il testo di Rinaudo, fermando il suo racconto agli esiti della crisi politica e sociale di fine ottocento e agli effetti sociali della *Rerum novarum*. "Intanto l'Italia segue in pace il suo fortunato andare, tra il conforto di amicizie e di alleanze sicure, tra il fiorire delle industrie, de' traffici e il rapido incremento dell'agricoltura e del credito pubblico. Inoltre i progressi che nel campo del pensiero ha fatto la patria nostra e il lungo contributo di lavoro, che nelle arti e nelle scienze essa ogni giorno offre al mondo, provano come il risorgimento d'Italia abbia giovato anche alle sorti della civiltà" (p. 427). Un altro esempio di narrazione aproblematica lo si trova nel manuale di A. Professione, *Nuova storia contemporanea (1815-1900)*, Torino, Petrini, 1909.

¹⁹ P. Dogliani, *Storia dei giovani*, Milano, B. Mondadori, 2003.

²⁰ R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Roma, Armando, 1968.

diventava la premessa della prima. In questa chiave l'odio antitedesco e l'irredentismo diventavano il "filo rosso" che attraversava e teneva insieme la storia insegnata nell'ultimo anno della scuola di ogni ordine e grado, per sfociare in un racconto della guerra giocato sulla combinazione martirio/eroismo.²¹ Rodolico poteva così esclamare a proposito della disfatta di Caporetto. <Credevano i nostri nemici di aver precipitato l'Italia nei burroni delle Carniche e tra i gorghi dell'Isonzo, e la rividero invece balzare, purificata e temprata dalla sciagura, sulle rocce del Grappa e sugli argini del Piave>.²²

Da questo primo "inveramento" del Risorgimento nella guerra al successivo, cioè nel fascismo, il passo era assolutamente breve e facilissimo da compiere. E venne compiuto anche perché lo sforzo operato da Gentile nei suoi programmi del '23 di riassorbire la storia nella filosofia e di mettere al centro del suo insegnamento "le idee", non ebbe nessun seguito e già l'anno successivo i programmi vennero riformulati reinserendoli nell'alveo di una consolidata tradizione.

I manuali che dominarono la scuola nel ventennio – il Silva, il Manaresi, il Capasso, il Cognasso e il Rodolico stesso – non dovettero dunque impegnarsi in un'opera di radicale "riscrittura della storia" per compiacere la volontà del dittatore, ma semplicemente presentarono il fascismo come esito di quella stessa "biografia della nazione" da sempre insegnata da generazioni di docenti, rivitalizzandola alla luce della cultura politica nazionalista divenuta dominante. Come emerge già nei programmi degli anni Venti, questa scelta non implicò una rottura ermeneutica e didattica rispetto all'impianto nazional-patriottico ereditato dalla scuola liberale, ma comportò semplicemente l'innesto di pochi nuovi *topoi* formativi funzionali all'esaltazione del regime nell'intelaiatura del tradizionale raccolto del passato imperniato sul primato della storia politico-militare diplomatica, sull'italocentrismo, sulla retorica classicista, sull'agiografia sabauda e sull'enfasi per i grandi personaggi. Ai luoghi comuni e agli stereotipi elaborati dalla tradizione liberalmoderata, si aggiunsero la Grande guerra come "guerra di potenza", l'avvento del fascismo come "ritorno all'ordine" dopo la disfatta morale e politica del parlamentarismo traditore dell'"Italia di Vittorio Veneto", i "destini imperiali" della nazione. Questi slittamenti e questi innesti erano inoltre fisiologicamente possibile perché la progressiva fascistizzazione della scuola e dell'insegnamento della storia potenziava semplicemente, senza modificarne il segno, il ruolo da sempre giocato da questa disciplina nei curricula come strumento ideologico rivolto alla formazione del consenso delle giovani generazioni e dell'opinione pubblica.

A proposito della guerra, scriveva Cognasso, forse lo storico più filofascista tra quelli che si impegnarono nella elaborazione di manuali scolastici, essa "...aveva posto fine all'utopia della pace universale di cui si erano compiute nel mezzo secolo precedente le democrazie europee", mettendo in luce anche la volontà dell'Italia di diventare "una grande potenza" a dispetto dei suoi nuovi avversari, rappresentati non più dai "barbari tedeschi" ma dalle democrazie "plutocratiche" dell'Occidente.²³ E fu lo stesso Cognasso a delineare i contorni di una rappresentazione del fascismo che si generalizzò nella manualistica corrente, quando con i programmi del '30 divenne un argomento obbligatorio dell'insegnamento della storia contemporanea: il fascismo come "restaurazione" dello Stato e dei valori nazionali, minacciati dall'estremismo e dalla dissoluzione del sistema politico liberale. Il fascismo era una sorta "di ritorno allo Statuto", di sonniana memoria, imposto con la forza di una rivoluzione che venne però immediatamente legalizzata dalla monarchia, che fece piazza pulita dello stato liberale presentato come qualcosa di estraneo alla tradizione risorgimentale, perché era "sorto non sullo statuto albertino che era rispettosissimo dell'autorità, ma sulla prassi democratica, imitazione cieca degli stati occidentali".²⁴

Il riorientamento delle rilevanze storiche su cui poggiava l'insegnamento della storia operato dagli storici di regime autori di manuali fino al 1936 si ridusse in sostanza alla demonizzazione della democrazia, come "male assoluto" della storia contemporanea. Da qui discendeva la svalorizzazione delle rivoluzioni settecentesche e in particolare di quella francese, a cui si imputava di aver idealizzato il cittadino, con il suo corollario di diritti, di eguaglianza, di libertà individuale, di sovranità; la critica serrata al liberalismo e al capitalismo, in nome dello stato "etico" e del corporativismo. Conseguiva da questo orientamento un'ambigua rivalutazione del comunismo, presentato come avversario in qualche modo "degnò", perché generato dagli stessi pro-

²¹ S. Guarracino, *I manuali del consenso...cit.*, pp. 170-173.

²² N. Rodolico, *Sommario storico*, vol. III, Firenze, Le Monnier, 1938, p. 336.

²³ F. Cognasso, *Storia d'Italia*, Torino, Paravia, 1938, vol. III, p. 485.

²⁴ *Ibidem*, pp. 506-507.

cessi storici da cui era scaturito il fascismo; questo spiega perchè Silva poteva concludere il suo manuale presentando il dilemma mussoliniano "o Roma o Mosca", come la chiave per interpretare il futuro del mondo.

Ma l'operazione culturalmente più complessa fu quella di inserire in quel *continuum* tra la storia italiana e la romanità, che aveva rappresentato un altro "filo rosso" della storia insegnata, il culto di Roma, come mito politico del fascismo e perno della sua "religione" politica. Il "ritorno all'Africa" di Mussolini "con la stessa anima di Roma antica", come sottolineava l'edizione del 1938 del *Sommario* di Rodolico, divenne un *leitmotiv* dell'ultimo nuovo capitolo aggiunto in tutti manuali scolastici dopo l' '36. In esso emergevano sia l'esaltazione della politica di potenza del fascismo erede dei fasti imperiali di Roma, sia il richiamo alla guerra perenne tra le nazioni nella quale si era finalmente impegnata anche l'Italia vantando diritti di dominio mondiale, sia la retorica della missione civilizzatrice, secondo la quale – come scriveva Silva nel suo *Corso di storia* per i licei - "le popolazioni delle regioni occupate accoglievano gli italiani come liberatori". In quest'ottica man mano che si avvicinava la guerra, era il Mediterraneo a diventare il teatro del quale la continuità tra impero romano e impero fascista veniva enfatizzata dai manuali, piegandola non solo alla rivendicazione dell'"italianità" di questo spazio geopolitico, ma al sostegno della campagna "revisionista" dei trattati di Versailles, che dalla conquista dell'Etiopia era diventata l'elemento fondamentale della politica estera fascista.

Con questo bagaglio di certezze e di aspettative i manuali accompagnarono le giovani generazioni all'appuntamento con la guerra mondiale, che per molti si sarebbe rivelata una presa di coscienza del tragico inganno che le animava. L'epitome con cui si concludeva ancora nel '41 il manuale del Manaresi esprimeva con insuperabile chiarezza non solo e non tanto il servilismo e la pochezza morale, prima ancora che scientifica, di questa generazione di storici fascisti impegnati nella formazione, quanto il consenso di cui ancora poteva godere il fascismo tra le classi medie italiane. <Nell'Europa odierna, travagliata dagli odi politici e dalle contese sociali, l'Italia stretta al suo duce, appare oggi come un oasi di ordine e grandezza. Essa è oggi il simbolo dell'avvenire politico del mondo intero, poiché il fascismo ha creato una nuova forma di stato autoritario e corporativo, che si sostituirà allo stato liberale e democratico, portato della rivoluzione francese, ma ormai superato dalle nuove esigenze della moderna vita politica e sociale>.²⁵

IV

Dopo il crollo del fascismo un decreto di Badoglio impose di togliere la storia degli ultimi vent'anni dalla manualistica, per impedire, con un gesto simbolico, che nella scuola proseguisse l'apologia del fascismo. La scelta era del tutto comprensibile e giustificata se non che ebbe una conseguenza imprevedibile: l'abolizione dell'insegnamento della storia del XX secolo circa vent'anni dalla sua promulgazione; infatti si sarebbe dovuta attendere la riforma del 1960 perché la storia degli ultimi decenni rientrasse formalmente nei curricula scolastici e diversi anni ancora, dopo quella data perché questo ritorno si verificasse realmente.

In questo lungo interregno la storia insegnata subì una straordinaria torsione verso il passato, perdendo ogni contatto con il presente e abbandonando la contemporaneità che fino ad allora era stata concepita non solo come spazio d'osservazione dal quale ripercorrere le vicende remote della storia umana, ma anche come esito e compimento della evoluzione delle società e delle civiltà. Rompendo la dialettica passato/presente le nuove elites politiche antifasciste sembrano voler rinunciare programmaticamente ad utilizzare l'insegnamento della storia come strumento per costruire legittimazione, consenso, identità collettiva attorno alla repubblica democratica, come avevano fatto la classe dirigente liberale e quella fascista.

Le ragioni di questa scelta furono molteplici e riguardano innanzitutto la volontà delle nuove classi dirigenti moderate e anticomuniste di non fare i conti con il fascismo, che non era stato affatto quella parentesi che, come ha messo in evidenza Zunino, non solo Croce, ma anche gran parte del mondo intellettuale comunista vollero credere e far credere²⁶, ma era penetrato nel profondo la società italiana, riuscendo a modellarne l'identità e lo spirito pubblico. Con una epurazione affrettata e superficiale, che tutto fu tranne che un "processo al fascismo", si combinò la spinta a "voltare pagina" puntando piuttosto sull'oblio, che sulla presa di coscienza, più sulla rimozione collettiva che su l'indagine delle responsabilità storiche di una nazione che era

²⁵ A. Manaresi, *L'Italia contemporanea*, Poseidon, Bologna, 1941, p. 226.

²⁶ P.G. Zunino, *La repubblica e il suo passato*, Bologna, Il Mulino, 2003, in particolare pp. 413-434.

stata il laboratorio mondiale del totalitarismo di matrice nazionalista e razzista. In questo "buco nero" trovarono posto sia ricostruzioni di comodo del passato, elaborate da intellettuali fortemente implicati con il regime fascista – da Papini, a Prezzolini, da Ansaldo a Savinio, da Sofici a Alvaro, per non citare che i più noti, nelle quali un esame di coscienza frettoloso e autoassolutorio si combinava con il tentativo di delineare una storia del fascismo espressione delle "tare" e dei "mali" dell'identità collettiva; sia gli sforzi di quanti tentavano di archiviare contemporaneamente fascismo e antifascismo, il totalitarismo e il suo rovescio, delineando una repubblica senza radici e senza fondamenti basata su una "concordia nazionale" che non poteva che scaturire dalla "cancellazione del passato"²⁷.

A questa opzione si aggiunse la difficoltà della nuova classe dirigente cattolica e moderata di porre al centro della nuova identità nazionale la resistenza antifascista, simboleggiata dal 25 aprile perché comportava la sgradita conseguenza di fornire una legittimazione al Pci, che nel nuovo clima della guerra fredda era diventato l'antagonista irriducibile della liberaldemocrazia occidentale. Il progressivo passaggio dall'antifascismo all'anticomunismo tra la fine degli anni quaranta e il successivo decennio quale discriminazione invalicabile dello spazio di legittimità per il governo della repubblica comportava necessariamente occultare, fino quasi a rimuovere il nesso tra la resistenza e la democrazia italiana, tra la lotta contro il fascismo e la costituzione.

In questo contesto non esistevano le condizioni perché la scuola si assumesse il compito di mettere in condizione le giovani generazioni di capire perché l'Italia fosse precipitata nella dittatura e come da quella "biografia nazionale", animata da una condivisa teleologia progressiva fosse sgorgato il totalitarismo. Dall'impossibilità di spiegare il fascismo e la guerra civile che la sua sconfitta aveva implicato derivò il paradosso di una organizzazione dei programmi di storia costretta ad arrestarsi di fronte alla democrazia e la repubblica. A un sovraccarico ideologico della storia contemporanea insegnata durato quasi un secolo si sostituì una generazione di manuali "silenti" per quel che atteneva al recente che lasciarono una generazione di giovani privi degli strumenti culturali per conoscere quel "mondo nel quale viviamo" che ancora veniva enunciato dalle formulazioni ministeriali come un obiettivo formativo primario a cui l'insegnamento della storia doveva presiedere.

Ma lo spazio vuoto della contemporaneità non restò a lungo tale, ma viene immediatamente riempito dalla riproposizione dilatata verso gli anni trenta di quella "biografia nazionale-patriottica" in chiave nazionalistica e imperialistica che costituiva l'impianto centrale dell'insegnamento della storia nell'Italia fascista. Espunta formalmente l'esaltazione del fascismo, rimasero del tutto intatte le altre agiografie: la romanità, la missione civilizzatrice, il risorgimento come incipit del destino storico di grande potenza dell'Italia, la Grande guerra come apoteosi della nazione; rimase soprattutto quella vocazione autoritaria e populista dell'impianto nazionale-patriottico che non era riuscito a fare i conti con la democrazia e con tanta naturalezza era scivolato nella dittatura. E non a caso furono gli stessi manuali che avevano furoreggiato nel ventennio a ereditare il compito di formare la cultura storica delle giovani generazioni della nuova Italia democratica: i testi del Silva, del Rodolico, del Manaresi, semplicemente depurati degli ultimi capitoli scritti durante la dittatura, rimasero infatti più adottati nelle scuole italiane per tutti gli anni cinquanta, svolgendo una funzione primaria nella costruzione di quelle "politiche dell'oblio", cui poco sopra si è fatto cenno.

Ma quegli storici nonostante l'accettazione del nuovo quadro politico e costituzionale erano e rimanevano intellettuali del vecchio regime fascista e quindi alla duplice operazione politico-culturale di riproporre una narrazione storica e di un impianto metodologico ereditati dal passato e di stendere un spesso velo di silenzio sul ventennio totalitario, non fu estraneo il tentativo di fare filtrare nelle ultime pagine dedicate agli anni venti e trenta, attraverso una narrazione nella quale neutralità era sinonimo di omertà, una compiaciuta rivalutazione del fascismo.

Così Silva poteva scrivere ancora nel '46, a proposito dell'avventura fiumana: "Fiume, divenne allora sotto il governo del Poeta, un centro fulgido di italianità e di fede"; o definire l'autarchia una politica economica dettata dallo sforzo di salvaguardare l'economia nazionale minacciata dalla crisi internazionale. Questi non erano che due esempi tra i tanti che un ancor giovane Ernesto Ragionieri individuò, setacciando i manuali diffusi nelle scuole italiane agli inizi degli anni cinquanta: da questo lavoro di scavo sistematico tra strafalcioni, aneddoti e ricostruzioni retoriche emergevano le inattese proporzioni di una vera e propria apologia del fascismo

²⁷Ivi, p.531.

condotta attraverso i manuali correnti dalla cultura storica accademica e dalla compiacente adesione del corpo docente soprattutto delle scuole medie superiori²⁸.

La scuola si configurava così non solo il tramite di un silenzio e di un oblio, che lasciava gli studenti privi di una lezione storica che mettesse in relazione la Repubblica con la storia d'Italia, ma anche una palestra antidemocratica che modellava l'identità delle giovani generazioni su di una tavola di valori antagonista a quella della nuova Italia antifascista.

La battaglia condotta dagli storici e dagli intellettuali di sinistra insieme a cavallo del cambio di decennio per introdurre nell'insegnamento della storia la resistenza e l'antifascismo insieme con un allargamento delle conoscenze aperto alla seconda guerra mondiale e alle nuove relazioni internazionali ebbe indubbiamente l'effetto di interrompere questa pericolosa deriva, favorito anche dal nuovo clima della distensione tra i blocchi e dall'affermazione in Italia del centro-sinistra²⁹. In questo quadro un ruolo primario ebbe anche l'impegno di alcune componenti culturali del mondo cattolico intenzionato a mettere in stretta correlazione l'insegnamento della storia con la "vita democratica"³⁰ e sfociato nella elaborazione dei nuovi programmi della scuola media unica e delle scuole superiori emanati dai governi Fanfani tra il '60 e il '63.

L'elemento di novità più significativo di questi programmi fu la comparsa in quelli delle scuole superiori di un esplicito riferimento alla "lotta di Liberazione" e alle "realizzazioni della democrazia" combinato con un richiamo alla necessità di porre a centro dello studio della storia contemporanea la "Comunità europea" e gli "istituti e le organizzazioni per la cooperazione tra i popoli".

<Dei due indirizzi – ha notato Di Pietro – il più convinto e coerente appariva proprio questo secondo. Non a caso la revisione toccava anche il passato: la tradizionale primazia attribuita alle vicende nazionali veniva corretta e l'Europa diveniva la base geografica della trattazione, nei licei e negli istituti magistrali fin dal medioevo, negli istituti tecnici a partire dal secolo XVI. L'altro indirizzo si presentava assai meno completo e coerente. La ricerca di una oggettività ...provocava infatti delle omissioni plateali: nella visione ministeriale della storia contemporanea la rivoluzione russa, le vicende dei partiti politici, il fascismo e il nazismo non avevano diritto di cittadinanza"³¹

Una storia contemporanea dunque che restava monca e finalizzata a tradizionali usi pubblici volti impedire un confronto critico con il totalitarismo, a cui si aggiungeva una collocazione nei programmi sostanzialmente residuale, perché il legislatore aveva scelto una concezione della "contemporaneità" lunga, che trovava il suo *incipit* nel Congresso di Vienna e nella Restaurazione e collocava il suo centro nell'Ottocento.

Parallelamente a questo sforzo riformatore che proveniva dalle componenti modernizzatrici dei partiti coinvolti nell'esperienza del centrosinistra, il rinnovamento dei contenuti della formazione storica era affidato a una nuova generazione di manuali scritti da studiosi di valore come Saitta, Spini, Morghen, Pepe, per non citare che i più noti, che all'obbiettivo dichiarato di mettere in relazione la storia insegnata con i risultati più avanzati della ricerca storica italiana e internazionale, per liberarla da peso ingombrante di luoghi comuni e da incrostazioni ideologiche accumulate nel tempo, univa una proposta di rinnovamento didattico finalizzata a sviluppare il rapporto critico dei giovani con il passato. Un mutamento di finalità formative che si combinava con l'apertura a tematiche e a problemi del tutto nuovi che soprattutto nel caso del Saitta³² o dello Spini³³ significò un'attenzione alle classi sociali e ai loro conflitti, ai problemi economici, alle questioni internazionali, alle grandi ideologie, in una prospettiva metodologica nella quale il riferimento al materialismo storico veniva inserito in un impianto storicistico, che andava ben oltre l'eredità crociata e risentiva profondamente della lezione gramsciana. Certo l'orientamento marxista di Saitta gli impediva di esprimere un giudizio limpido sullo stalinismo, che invece non mancava nel testo di Spini, facendo emergere quella cesura tra antifascismo e antitotalitarismo che costituirà uno dei tratti salienti della cultura comunista e della narrazione

²⁸ E. Ragionieri, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, in "Società", VIII/ 1952, p. 325-337. In questi manuali sorprende la totale assenza di riferimenti all'antifascismo, alla resistenza e nesso tra questi e la repubblica democratica.

²⁹ G. Guazza, *L'Insegnamento della storia*, in "Scuola e città", 3/1958, pp..... ; G. Canestri, G. Recuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976.

³⁰ *Insegnamento della storia e vita democratica*, Roma, Cinque Lune, 1958.

³¹ Di Pietro, *Da strumento ideologico...* cit., p. 109-110.

³² A. Saitta, *Il cammino umano*, Firenze, La Nuova Italia, 1959 (prima edizione 1954).

³³ G. Spini, *Disegno storico della civiltà*, Roma, Cremonesi, 1963.

della storia contemporanea che essa avrebbe elaborato tra gli anni cinquanta e gli anni settanta.

Queste nuove proposte convivevano però con la presenza, maggioritaria in molte aree del paese e in alcuni ordini di studio, dei vecchi manuali, nozionistici, metodologicamente arretrati, ap problematici e ancorati all'ormai frusto modello della storia insegnata come "biografia della nazione"³⁴. Questa presenza segnalava una crescente difficoltà di molti insegnanti a confrontarsi sia con i mutamenti della mentalità giovanile, sia con i processi di massificazione della scuola. Infatti negli anni sessanta in virtù dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, dell'elevamento del profilo culturale richiesto dal mercato alla forza lavoro e soprattutto delle diffuse aspirazioni all'ascesa sociale presenti nelle famiglie italiane entrarono tra scuole inferiori e superiori oltre due milioni di nuovi studenti provenienti da classi sociali diverse da quelle tradizionalmente scolarizzate e estranee ai contenuti e alle pratiche didattiche dell'insegnamento.

La resistenza dei vari Rodolico e Manaresi costituiva il sintomo di una latente frattura tra la società, in via di una rapida e convulsa modernizzazione, e la scuola, lasciata in bilico tra vecchio e nuovo per i rapido esaurirsi della stagione riformatrice del centro sinistra; tra i giovani alla ricerca di nuove identità, la cultura "ufficiale" impartita nelle aule scolastiche e le procedure didattiche utilizzate nei processi formativi³⁵. E la storia proprio per la sua duplice configurazione di pratica sociale e di disciplina scientifica³⁶ risultava il campo di conoscenze più esposto ad essere investito da queste tensioni fino al punto di esserne travolto. La contestazione giovanile esplosa nel triennio '67-'69 avrebbe decretato non solo la definitiva scomparsa degli ultimi cascami dell'impianto nazional-patriottico, ma costretto anche l'offerta manualistica più avanzata a ripensare le proprie finalità, i propri metodi, fino a interrogarsi sulla validità del testo scolastico come strumento formativo di fronte alla domanda crescente di una didattica più aperta al confronto serrato con la ricerca, fortemente interdisciplinare e fondata sulla partecipazione attiva degli studenti.

Da questa critica radicale il manuale di storia come delle altre discipline sarebbe sopravvissuto, ma la sua natura sarebbe profondamente cambiata insieme con l'idea stessa di passato da affidare alle giovani generazioni.

³⁴ Emblematiche a questo proposito restano le venti righe dedicate a Santorre di Santarosa e la pagina intera ai fratelli Bandiera nel manuale per gli istituti professionali di N. Rodolico, *La civiltà industriale*, Bologna, Zanichelli, 1961.

³⁵ Su questo mi permetto di rimandare a A. De Bernardi, M. Flores, *Il sessantotto*, Bologna, il Mulino, 1993 (2).

³⁶ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 13 e ssg.

Storiografia e storia insegnata: quali rapporti nel '900?

Il caso italiano e la storia "contemporanea".

Elena Migani

Dottorato in Forme della conoscenza storica dal medioevo all'età contemporanea
Università di Trieste.

Introduzione

In un recentissimo articolo intitolato "*I nuovi programmi di storia*" Fabio Fiore scrive della "frattura" creatasi tra storici e "didatti" di fronte alle ultime proposte ministeriali in materia di storia. Tale frattura gli appare come "il frutto conclusivo – e per la scuola rovinoso – del venir meno di quel terreno comune che sino a non molto tempo orsono (ma quando?) consentiva una qualche comunicazione tra forme *alte* e modi pedagogici di trasmissione della storia."¹

Il suggerimento di Fiore è a storicizzare questa frattura, per comprenderne i caratteri e per ricercarne le radici lungo il corso del '900. Verso lo stesso obiettivo ritengo ci spinga la preoccupazione per lo stato di crisi e di incertezza in cui versa la cultura storica, preoccupazione espressa dagli studiosi e più volte ufficializzata,² come è il caso di questo convegno.

Nell'ambito della tesi di dottorato che sto svolgendo presso l'Università di Trieste, mi occupo dei rapporti tra storiografia professionale e manualistica di storia contemporanea per licei, dal periodo fascista al secondo dopoguerra. In questo intervento, focalizzerò l'attenzione su alcuni storici che, tra gli anni '30 e gli anni '60, si sono preoccupati di definire e di modificare i paradigmi della didattica insieme a quelli della ricerca. Si tratta di studiosi che hanno riflettuto sulle problematiche dell'insegnamento della storia, e che soprattutto hanno scritto un manuale per i licei.

Come si vedrà, l'intreccio tra competenza storiografica, sensibilità metodologica e interesse didattico ha spinto questi autori a pronunciarsi, a più riprese, sui problemi della scuola e sulla dialettica tra disposizioni ministeriali e prassi educativa.

Per quanto riguarda invece l'attività specifica di scrittura del manuale, l'impressione è di trovarsi di fronte ad una problematizzazione modesta, e solo parziale.

L'attenzione degli autori si concentrava infatti prevalentemente su due aspetti. Il primo riguardava la selezione dei contenuti: su questo incideva la concezione per cui la storia scolastica fosse principalmente deputata a diffondere certi valori ideali. Il secondo aspetto concerneva l'aggiornamento del manuale sul piano scientifico, per cui la storia scolastica doveva tentare di rendere conto, in maniera semplificata, della molteplicità dei modelli interpretativi presenti nel dibattito professionale. Il piano propriamente didattico della riflessione si risolveva, per lo più, nella preoccupazione per lo stile espressivo da adottare, e per quegli accorgimenti grafici e tipografici ritenuti utili ad agevolare la lettura da parte degli studenti.

Non era assente negli autori considerati, la consapevolezza dei difetti mostrati dalla manualistica, e degli esiti negativi che questi provocavano per l'approccio degli studenti alla disciplina. E questa consapevolezza rafforzava negli autori – come loro stessi dichiaravano – la percezione della responsabilità che li legava ai destinatari del manuale. Resta da verificare in quali termini si traducesse questa relazione di responsabilità tra autori e studenti. Possiamo sinteticamente affermare che nell'ambito del paradigma storiografico-didattico dominante nel periodo di cui mi occupo, lo studente responsabilizzava l'autore principalmente in quanto destinatario di una lezione, che doveva essere garantita principalmente nella sua efficacia educativa, e nella sua aderenza alla produzione professionale.

Gli autori del periodo fascista: N. Rodolico, C. Barbagallo, P. Silva.

Per illustrare la tesi che ho appena formulato, prenderò l'avvio dal caso di Niccolò Rodolico, l'autore del più diffuso e longevo manuale pubblicato in epoca fascista, edito dal 1921 al 1972.

Tra la fine degli anni '30 e l'inizio degli anni '40, in una serie di articoli pubblicati sugli "*Annali dell'Università d'Italia*", Rodolico si era occupato dei problemi dell'insegnamento superiore

della storia, per comprendere – come scriveva lui stesso - “fino a qual punto l’insegnamento della disciplina (corrispondesse) alle esigenze dello spirito, della cultura e della vita politica”.³

La sua riflessione sui libri di testo era cominciata tuttavia molto prima, con un articolo pubblicato nel 1898 su “La Rassegna scolastica”. Qui Rodolico criticava i manuali, poiché li riteneva responsabili di generare un tipo di apprendimento passivo. Un apprendimento, cioè, limitato a “una filza di nomi e di fatti, che semplicemente per una di quelle convenienze mondane, secondo alcuni, non bisogna ignorare”.⁴ Con questo giudizio, Rodolico si richiamava alle riflessioni di Antonio Labriola, che nel 1876 aveva scritto un saggio dedicato specificamente all’insegnamento della storia. Labriola aveva messo in luce la deficienza dei testi scolastici di storia; in particolare, ne aveva criticato “la nuda narrazione dei fatti per ordine cronologico, l’uniformità del colorito, la monotonia della lingua, la schematicità del loro ordinamento”.⁵

I rilievi critici del Labriola riguardavano quindi alcune, fondamentali variabili dello strumento manuale, e insieme suggerivano per quale via dovesse tentarsi l’eventuale innovazione. Tuttavia, Rodolico ne ricavava una ispirazione limitata. Ribadiva la propria convinzione che il “*Sommario*” non dovesse fornire agli studenti soltanto nozioni da conservare a memoria, non dovesse essere cioè un testo meramente informativo. D’altra parte, la preoccupazione per la formazione culturale e spirituale del ceto intellettuale e dirigente, al quale era destinato il manuale, e per la trasmissione di certi valori, spingevano Rodolico a cercare un criterio interpretativo e di selezione di quelle rilevanze tematiche che rispondessero al fine altamente educativo attribuito all’insegnamento della storia.

Decisiva, in questo senso, era stata per Rodolico la lezione di Carducci sul Risorgimento. Come Carducci, anche Rodolico intendeva il Risorgimento come sbocco quasi fatale e necessario di un processo avviatosi molto tempo prima, dilatatosi fino a divenire la dorsale di tutta la storia nazionale, dalla caduta dell’impero romano all’età contemporanea.

Questa interpretazione diventava per Rodolico il filo conduttore sul quale impostare la narrazione nel suo manuale. Inoltre, gli consentiva di riflettere, nel suo testo scolastico, una più generale concezione della storia italiana, espressa sul piano politico dalle posizioni nazionalistiche, ed illustrata storiograficamente soprattutto negli scritti di Arrigo Solmi sull’unitarietà fondamentale della storia d’Italia. Senza raggiungere le forme esasperate e fanatiche di alcuni autori, Rodolico esaltava nel *Sommario* lo svolgersi del “sentimento nazionale”,⁶ e si poneva in controtendenza rispetto all’impostazione crociana, secondo la quale non era possibile parlare di una “storia d’Italia” prima del 1860.

Allo stesso modo, nel *Sommario* rendeva conto di un’altra discussione allora dibattuta tra gli studiosi. Si trattava della polemica, sottilmente presente nel *Sommario*, nei confronti degli studiosi che accentuavano gli aspetti indigeni del movimento sfociato nel Risorgimento, contro i quali Rodolico si sforzava di chiarire quanto la rivoluzione francese avesse contribuito a promuovere e ad accelerare quell’avvenimento.

Il senso dell’operazione compiuta da Rodolico era chiarito dalle sue stesse parole. Dichiarava come fosse “opera di serietà e di responsabilità scientifica”, non sorvolare, nel manuale, sui problemi di interpretazione avanzati dagli studiosi sui singoli periodi, pur nella consapevolezza che ciò dovesse avvenire, trattandosi di un manuale per le scuole, “senza la dovuta documentazione e discussione.” Tuttavia la sua riflessione si fermava qui, esattamente ad un passo dalla presa in carico dei problemi di approccio al testo da parte del suo destinatario, ovvero lo studente.

Il problema più generale dell’adeguamento del livello dell’insegnamento storico alla preparazione delle scolaresche, alla loro “precultura storica”, era stato comunque sollevato da un altro storico, Corrado Barbagallo, che aveva pubblicato un “*Corso di storia per licei*” nel 1926, in viso ai vertici fascisti a causa dell’orientamento marxista del suo autore. Lo studioso si era inserito nel dibattito sulla riforma Gentile, ed in particolare sulle modificazioni apportate ai programmi di storia delle scuole medie. Aveva criticato soprattutto i motivi ispiratori del programma di storia dell’istituto magistrale, dove si prevedeva la “relazione della storia greca, romana ed ebraica attraverso letture di fonti classiche e preclassiche”; aveva ironizzato sul legislatore che aveva creduto “cosa semplicissima e agevolissima, per giovinetti dai 10 ai 14 anni, comporsi la storia direttamente sulle fonti”.⁷

La riflessione di Barbagallo proseguiva in due direzioni. Da un lato, proponeva di allegare ai manuali di storia delle istruzioni che contenessero l’indicazione dei punti su cui richiamare l’attenzione di docenti e studenti. Questo per ovviare all’eccessiva rigidità dei programmi, alla loro presunzione di voler fissare, a priori, le soluzioni che l’insegnante dovrà dare ai problemi stori-

ci, di formulare in anticipo la coordinazione sintetica, e la subordinazione causale, dei fatti storici. Dall'altro, dimostrava di tener conto della capacità ricettiva degli studenti: infatti, per le scuole medie inferiori, consigliava che la storia d'Italia, "dall'antichità romana ad oggi" fosse composta "in una certa unità organica, ma animata di episodi immaginosi, drammatici, e lievissimamente ragionata".

Tuttavia, al momento di pronunciarsi sull'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori, Barbagallo confermava la concezione allora diffusa, per cui la storia scolastica dovesse fornire alcune cognizioni indispensabili alla cultura generale, e aiutare i giovani a penetrare, con l'aiuto della conoscenza del passato, la vita, sociale e politica, del presente. Ecco perché il suo *Corso di storia*, se poteva apparire innovativo, lo era, ancora una volta, dal punto di vista della scelta dei contenuti: arricchiva il profilo di storia politica con l'aggiunta di paragrafi che contenevano il racconto delle lotte sociali, delle attività commerciali, industriali, artistiche.

Un ultimo caso, relativo agli anni '30, è utile per riassumere quali fossero le coordinate della riflessione sulla didattica della storia nel periodo fascista. Si tratta di Pietro Silva, autore di un *"Corso di Storia per licei"* molto diffuso, pubblicato dal 1935 al 1953. Come aveva fatto Rodolico, e prima di lui Labriola, Silva denunciava i difetti della manualistica: l'aridità, la monotonia dell'esposizione, la sovrabbondanza di date, nomi ed alberi genealogici, responsabili di "rendere noioso e disgustoso uno studio che dovrebbe essere tanto vivo, interessante, umano."⁸

Ma le innovazioni proposte da Silva, riguardavano, ancora una volta, da un lato la selezione e la gerarchizzazione dei temi, per dare "larga parte alla storia della cultura e della civiltà", contemperandole e fondendole alla storia della politica. Dall'altro lato, nella stesura del manuale, prioritaria doveva essere l'aderenza alle tesi interpretative più accreditate dagli studiosi: in questo, secondo Silva, consisteva la cosiddetta "parte scientifica" del testo scolastico. La "parte didattica" era invece rappresentata, per Silva, da quegli accorgimenti utili ad agevolare la lettura: le pagine non troppo fitte, i titoli e i sottotitoli in evidenza, i caratteri tipografici differenti e i richiami a margine, l'illustrazione del testo con riproduzioni di monumenti e ritratti.

Nella riflessione di Silva c'era, infine, una significativa attenzione per il problema dell'insegnamento della storia contemporanea. Il terzo volume dei corsi di storia metteva i docenti di fronte ad un difficile dilemma: o trascurare la storia generale dell'Europa per dare adeguato sviluppo alla storia del Risorgimento, oppure trattare frettolosamente il Risorgimento per svolgere in modo adeguato la rivoluzione francese e la storia europea in genere. Silva proponeva di intervenire concretamente modificando la divisione del programma, aumentando la materia di studio nel primo anno di corso e diminuendola nel terzo, circoscrivendolo "tra il congresso di Vienna e i giorni nostri." La riduzione della materia, riservando al terzo corso "soltanto la storia del secolo XIX", avrebbe permesso di sviluppare adeguatamente sia la storia italiana, sia quella di altre nazioni europee, e di giungere veramente "ai giorni nostri".

Il secondo dopoguerra: nuovi autori alla prova della manualistica.

La questione dell'insegnamento della storia contemporanea era destinata a diventare un punto nevralgico, e molto dibattuto, nel periodo del secondo dopoguerra. I progetti di rinnovamento politico per i quali si ritenevano indispensabili solide radici culturali, coinvolgevano fortemente anche il comparto scolastico, e, nello specifico, la "politica della storia".⁹

Nel periodo compreso tra la crisi del 1943 e la prima metà degli anni '50 la Commissione Alleata e il Ministero della Pubblica Istruzione erano alle prese con la "defascistizzazione", compito preliminare alla ripresa del funzionamento del sistema scolastico. Essa aveva assunto, inizialmente, un carattere puramente negativo, cioè di semplice eliminazione dei contenuti più apertamente legati all'ideologia del regime. Il maggiore ostacolo nel processo di defascistizzazione era costituito dal modo di interpretare la storia italiana posteriore al 1919, problema che venne risolto arrestando i programmi alla fine della grande guerra.

Nella difficile e delicata fase immediatamente successiva al secondo conflitto, la produzione di storia scolastica non guadagnava in dignità ed importanza: questo è un punto che riprenderò più avanti, collegandomi ad alcune affermazioni di Benedetto Croce. Qui mi riferisco invece alla lettera che il medievista Giorgio Falco inviava ad Ernesto Sestan nel 1947. Falco era stato colpito dalle disposizioni antisemite del 1938. Dal 1945 attendeva di essere reintegrato nell'Università di Roma nella cattedra di storia medievale, e intanto si era ritirato a Torino, per occuparsi della propria famiglia e dei lavori lasciati interrotti. Scriveva dunque a Sestan: "*qualche volta lavo anche i piatti, attendo un poco alla cucina, scrivo libri di testo, e faccio altri simili la-*

vori servili del genere".¹⁰ A colpirci non è tanto il fatto per cui, nella dolorosa congiuntura in cui si trovava, la produzione mercenaria di libri scolastici diventasse per Falco un modo per equilibrare il bilancio. Piuttosto, è significativo che lo storico non considerasse quella produzione come risultato di un impegno intellettuale e scientifico rilevante.

In condizioni differenti si muoveva Luigi Salvatorelli, storico autorevole formalmente invitato alla produzione di storia scolastica. Nel 1953 il Ministero della Pubblica Istruzione lo aveva incaricato di scrivere un volume per le scuole superiori sugli ultimi *"Venticinque anni di storia"*.¹¹ Si tratta di una pubblicazione semiufficiale, promossa in seguito ad una ambigua procedura concorsuale, con la quale il Ministero tentava di arginare le proteste provenienti dagli ambienti intellettuali e pedagogici più progressisti contro la scelta di arrestare i programmi alla prima guerra mondiale.

Il caso di Salvatorelli è molto interessante: uno degli storici più competenti del periodo era posto di fronte al compito delicatissimo di trattare una materia complessa, e soprattutto di presentarla in maniera chiara e convincente ai giovani. All'uscita del volumetto, numerose voci – tra cui quelle di Ernesto Ragionieri e di Costanzo Casucci, che pubblicarono interventi sulle riviste *"Società"* e *"Il Mulino"* – sostennero che Salvatorelli era pienamente mancato a tale compito. Il volumetto risultava una prolissa cronistoria degli avvenimenti successivi alla prima guerra mondiale, dove si prestava attenzione quasi esclusiva ai rapporti di politica estera, mentre erano trascurati i problemi economici e sociali, e totalmente assenti le correnti di pensiero e cultura. Del fascismo, Salvatorelli metteva in luce gli aspetti più appariscenti, pensando forse che colpissero di più i giovani, mentre evitava di nominare Amendola, Gramsci, Gobetti e Rosselli, e taceva delle attività dei partiti politici e dei fuoriusciti anteriori al 1942.

Credo sia lecito affermare come, in questo caso, fosse la forte pressione politica esercitata sulla questione dell'insegnamento della storia contemporanea a determinare le condizioni dell'"alleanza" tra storiografia professionale e storia scolastica. E l'alleanza si risolveva, per Salvatorelli, nel trasferire nel volume per le scuole un preciso stile narrativo che già aveva contraddistinto la sua produzione storiografica nei primi anni '40, e che allora gli aveva consentito di essere ospitato, nonostante la sua posizione antifascista, sulle riviste dell'Ispi. Si tratta dell'adozione di un linguaggio talmente tecnico, privo di inflessioni polemiche, da conferire ai suoi articoli il merito di apparire "obiettivi", al di sopra delle parti politiche e storiografiche. Lo stesso carattere emergeva non solo nei suoi volumi pubblicati nel 1939 presso l'Ispi, ma anche nel *"Profilo della storia d'Europa"*, edito nel 1942 da Einaudi, dove Salvatorelli si atteneva a canoni di interpretazione strettamente politici, che trasformavano il saggio in pura storia delle dispute parlamentari e dei maneggi ministeriali.

Proprio l'abbandono di questo stile freddo, burocratico, falsamente oggettivo, segnerà invece una generazione interamente nuova di manuali, pubblicati nella prima metà degli anni '50, nutriti di una cultura storica più aggiornata, e di una riflessione più articolata sulla didattica della disciplina.

Uno dei più noti autori di questo periodo è Armando Saitta, autore di un fortunato e longevo corso di storia, *Il cammino umano*, pubblicato a partire dal 1952. Saitta sembra porsi in netta controtendenza rispetto a quella marcata e pressoché esclusiva attenzione al piano dei contenuti che aveva caratterizzato i casi che ho presentato. Infatti, denunciava esplicitamente le riforme di carattere puramente contenutistico – come quella che reinseriva nei programmi la storia successiva alla prima guerra mondiale – per la loro inefficacia a rinnovare lo spirito della didattica della storia.

Sulle pagine della rivista da lui diretta, *"Critica Storica"*, Saitta sottolineava il peso che gli autori dei libri di testo hanno nel creare una "prassi" scolastica. Individuava due tipologie di autori: quelli che applicavano "il calco sempre sicuro e redditizio del sodo manuale nozionistico"; e quelli che si mettevano coraggiosamente sulla via del rinnovamento, ma che dovevano sempre raggiungere un compromesso tra la propria volontà e la "valanga di consigli, lamentele, deplorazioni che gli agenti commerciali trasmettono agli editori e che costoro riversano sui poveri autori".¹²

Anche Saitta avanzava proposte di innovazione. La narrazione distesa del manuale restava, a suo dire, insopprimibile e insostituibile. Proponeva semmai di arricchirla attraverso la lettura diretta di un certo numero di documenti, notevoli "per la loro importanza in senso assoluto", per la loro "capacità di ricreare un clima" o di far cogliere la complessità di certi processi che il manuale è portato a schematizzare.

Con la sua *"Antologia di critica storica"* pubblicata nel 1957 si proponeva di rendere insegnanti e allievi almeno partecipi della complessità implicita in ogni blocco di problemi che il manuale tendeva a rendere oggettivi e quindi a semplificare. Indubbiamente, non mancano nell'*Antologia* esempi effettivi di questa impostazione: basti pensare alla presenza del dibattito su feudalesimo e capitalismo, che nella sua interezza verrà offerto al pubblico italiano dieci anni dopo.

Anche il fortunato manuale di Giorgio Spini, pubblicato dal 1948 al 1989, appariva aggiornato rispetto alle scoperte della storiografia italiana di quegli anni, come dimostrano le pagine dedicate al percorso francese dell'illuminismo, che non è trattato solo come premessa della Rivoluzione o del Risorgimento.

Riferimenti a questioni storiografiche controverse, come quella della responsabilità dello scoppio della seconda guerra mondiale, caratterizzano anche il manuale di Eugenio Duprè Theseider, uscito nel 1960, uno dei primi a seguire la dilatazione del programma e a trattare la storia del secondo dopoguerra fino all'istituzione dell'ONU. Nel testo di Duprè emergono la cura nel tracciare le coordinate ideologiche, filosofiche e culturali di ogni singola età, e l'attenzione alle vicende europee, non più sacrificate alla storia nazionale.¹³

Per tracciare un quadro degli obiettivi che gli storici impegnati sul fronte della manualistica si proponevano negli anni '50, sono utili ancora una volta le parole di Saitta.

Si trattava, affermava Saitta, di "creare un ponte tra la cultura scientifico-universitaria e il mondo della scuola media". Per far questo, occorreva secondo lui individuare dei "fatti-chiave" sulla cui comprensione e sul corrispettivo "bagaglio nozionistico" si sarebbe potuta impostare la formazione di un linguaggio e di un patrimonio culturale, quindi anche morale e sociale, comune nelle sue linee generali.

Saitta promuoveva una precisa concezione dell'insegnamento della storia, intesa "come divulgazione ad alto livello di un tipo di 'storia generale viva'". La storia scolastica non doveva avere nulla a che vedere con il nozionismo e il mnemonismo. Doveva invece stimolare la discussione dei problemi, attraverso la lettura dei documenti, la distinzione tra le diverse interpretazioni storiche possibili, l'avvicinamento alle pagine di critica storica.

L'unico riferimento fatto da Saitta ai destinatari dei manuali riguarda il problema di suscitare in essi l'interesse verso la disciplina: il che tuttavia non equivale ad impostare un modello di costruzione della manualistica che tenga conto di tutte le operazioni che uno studente deve poter compiere per ottenere un soddisfacente approccio al testo.

Un "frutto modesto"? La polemica sui manuali di storia generale da Croce a Cantimori.

La preoccupazione di Saitta per lo stabilirsi di un rapporto tra l'insegnamento universitario e l'insegnamento liceale produceva tuttavia un risvolto interessante, che vorrei sottolineare, prima di concludere.

L'esperienza pedagogica della storia generale, che si tentava di compiere sul terreno del manuale scolastico, aveva come scopo principale la creazione di un nuovo modello di storia civile per la scuola di una società nata dalla Resistenza. Parallelamente, portava a superare quel rifiuto verso il concetto stesso di storia universale che risaleva a Benedetto Croce e ai primi anni del '900.

Ne *La storia come pensiero e come azione* Croce aveva definito "fallace" l'idea secondo cui la trattazione storiografica dovesse fornire informazioni su tutti gli aspetti della vita di un popolo o di un'epoca: ciò significava "confondere la storia con il manuale, o con il repertorio storico". Secondo Croce, lo storico che tentasse di soddisfare il desiderio di completezza e di oggettività, di una visione integrale o totale innalzandosi "al grado dello scienziato, che studia tutte le cose della natura in ogni loro configurazione", otterrebbe unicamente quel frutto modesto che è il manuale o il repertorio.¹⁴

Croce non aveva fatto riferimento al manuale nella sua specifica declinazione scolastica. Tuttavia, a rimettere in discussione la "dignità" del manuale come forma storiografica avrebbe pensato, tra gli altri, Delio Cantimori. Nel 1952 Cantimori sollecitava l'edizione di un "manuale di storia generale", un prodotto definito "altamente desiderato" in Italia, che fosse anche "uno strumento da opporre alla storia ufficiale per compromessi (...) dell'Unesco."¹⁵ Cantimori ironizzava sulle iniziative promosse in quegli stessi anni dal Dipartimento dell'Educazione dell'Unesco, che aveva promosso riunioni di esperti allo scopo di rivedere i testi di storia delle scuole

medie inferiori e superiori.¹⁶ Secondo Cantimori, questa attività di revisione si risolveva in arbitrarie e sterili contrattazioni. Ecco perché auspicava “un trattato, o manuale di storia generale”, inteso come raccolta di dati e fatti, “a carattere eclettico-bibliografico-oggettivo-scolastico”. L’opera poteva essere ordinata cronologicamente, oppure per nazioni, problemi, sezioni. L’importante, era che rendesse conto anche delle principali idee storiografiche e delle controverse discusse nelle riviste specialistiche. E come modello sul quale impostare l’esposizione “dello stato dei problemi e delle questioni controverse” Cantimori consigliava proprio il manuale per licei di Saitta.

Almeno in apparenza, nella prima metà degli anni ‘50, storiografia esperta e storia scolastica si trovavano unite in un rapporto ideale. Gli storici avvertivano la “fame di storia” che andava diffondendosi presso il pubblico colto, e contemporaneamente si rivolgevano al mondo dell’insegnamento, per trovare un apprezzato modello proprio in un manuale come quello di Saitta, già diventato, alla sua uscita, punto di riferimento degli insegnanti più progressisti e più critici verso le risoluzioni ministeriali.

Tuttavia, questa specularità tra storiografia professionale e storia scolastica era il risultato di una riflessione su uno spettro limitato di problematiche, concentrata come era, quasi esclusivamente, sulla corrispondenza tra contenuti, nodi tematici e interpretativi che dalla dimensione “alta” dovevano passare in quella scolastica della storia.

Quali spunti ricavare dal quadro che ho sinteticamente tracciato?

Sono senz’altro desiderabili ulteriori studi che storicizzino la relazione tra storiografia “alta” e manualistica. Per quanto riguarda le prospettive di lavoro che oggi si profilano, è fondamentale la consapevolezza che l’impostazione di una nuova alleanza tra le due dimensioni storiografiche non possa esaurirsi nella cura della qualità scientifica del manuale, intesa come massimo grado di aderenza al dibattito in corso nella comunità professionale. Le più recenti ricerche di psicologia empirica, e gli studi sulle strutture testuali assumono gli studenti, con le loro competenze intellettuali e cognitive, come soggetto di riflessione specifica, in quanto peculiari destinatari di un genere storiografico. La riflessione sulle modalità di organizzazione testuale, sull’architettura dei testi storiografici scolastici può essere considerata come terreno primario sul quale lavorare per incidere sull’efficacia dell’apprendimento, per favorire la comprensione dei testi di storia da parte degli studenti, e per risparmiare loro situazioni critiche di disagio cognitivo.

¹ Fiore, F., *I nuovi programmi di storia*, in “Passato e presente”, n° 62, 2004, p. 9.

² Cfr., tra gli altri, R. Villari, *Mutamenti e disagi nella storiografia*, in “Rivista Storica Italiana”, fasc. III, 2003, pp. 1006-14.

³ Rodolico, N., *Sull’insegnamento universitario della storia moderna*, in “Annali dell’Università d’Italia”, n.3, 1941, p. 221.

⁴ Idem, *Per l’insegnamento della storia*, in “La Rassegna scolastica”, 25/05/1898, pp. 371-2.

⁵ Labriola, A., *Dell’insegnamento della storia*, in Idem, *Pedagogia e società. Antologia degli scritti educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 27.

⁶ Cfr. la Prefazione alla III edizione del *Sommario*, del 1934.

⁷ Barbagallo, C., *Per la revisione dei programmi di storia nelle scuole medie*, in “Nuova Rivista Storica”, fasc. II, 1925, p. 249.

⁸ Silva, P., *Per l’insegnamento della storia nei licei*, in “La Voce”, 13/08/1914, p. 35.

⁹ Per questa parte cfr.: Di Pietro, G., *Da strumento ideologico a disciplina formativa*, Milano, Mondadori, 1991; G. Ruciperati, *La politica scolastica*, in Aa. Vv., *Storia dell’Italia repubblicana*, vol. II., Tomo II, Torino, Einaudi, 1994, pp. 713-47.

¹⁰ La lettera di G. Falco ad E. Sestan è riportata in Di Rienzo, E., *Un dopoguerra storiografico. Storici italiani tra guerra civile e Repubblica*, Firenze, Le Lettere, 2004, p. 339.

¹¹ Il volumetto di Salvatorelli è stato pubblicato a puntate anche sulla rivista “Scuola e Vita”, dal 15/03 al 15/05/1953.

¹² Di A. Saitta cfr. *L’insegnamento della storia nelle scuole medie superiori in Italia*, in “Critica storica”, fasc. III, IV, V, 1962.

¹³ Cfr. Mattozzi, I., *Eugenio Duprè Theseider e l’insegnamento della storia nella Facoltà di Lettere e Filosofia di Bologna*, in A. Vasina, (a c. di), *La storiografia di Eugenio Duprè Theseider*, Roma, 2002, pp. 329-86.

¹⁴ Croce, B., *La storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, 1938, pp. 219-20.

¹⁵ Cantimori, *Manuale di storia generale*, in Idem, *Politica e storia contemporanea. Scritti (1927-42)*, a c. di L. Mango- ni, Torino, Einaudi, 1991, p. 811.

¹⁶ Sull’attività dell’Unesco cfr. Berardi, R., *La revisione internazionale dei manuali di storia*, in “Scuola e città”, n° 4, 1958, pp. 121.

La nueva historiografía y la enseñanza de la historia

(20/9/2002)

Transcripción, revisada por el autor, de la videoconferencia Universidad de Santiago de Compostela-Instituto tecnológico de Monterrey sobre

PRESENTACIÓN

Melba Julia Ribera
Universidad Virtual de Monterrey

Muy buenos días compañeros invitados que me acompañan en mi conferencia con Santiago de Compostela. Me da mucho gusto saludarlos y agradecerles esta compañía. Un saludo a Carlos Barros que me está esperando al otro lado y que aceptó con mucha alegría la invitación para hablarnos de la nueva historiografía y la enseñanza de la historia.

Voy a leer rápidamente un pequeño avance del CV del doctor Barros. Es Licenciado por la Facultad de Geografía e Historia en la Universidad de Santiago de Compostela con la especialidad de Historia Medieval. Hizo el doctorado en España, en la misma universidad con su tesis doctoral: "Mentalidad y revuelta en la Galicia Irmandiña (favorables y contrarios)". Nuestro contacto con el doctor Barros fue a través de un amigo del alma, de la vida, compañero y comunero.

Carlos Barros es el coordinador del movimiento de HaD, que tiene reunidos a más de 1.600 historiadores de 50 países que están discutiendo el estado actual de la disciplina de la Historia, que están todos los días en este discutir historiográfico mediante un contexto de transferencia de ideas, de estudios y de trabajos. En este sentido HaD hace ya bastante tiempo que nos permite conocer todos los retos que tiene la historia como disciplina. Básicamente estos encuentros eran presenciales en Santiago de Compostela, y ahora se muestran en la red en un esfuerzo de integración, de interacción. El Dr. Barros nos va a hablar al respecto. Bueno, nada más, saludarlo y les dejo con su conferencia:

LA NUEVA HISTORIOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Carlos Barros
Universidad de Santiago de Compostela
Coordinador de Historia a Debate

Bien, muchas gracias por tus palabras, Melba. Saludos desde Santiago de Compostela, Galicia, España, a los docentes y alumnos del programa "Modelos de Enseñanza para el siglo XXI" de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Y saludos también a los alumnos y docentes repartidos por toda la República Mexicana y América Latina, donde también estamos nosotros. Sabed que la red Historia a Debate (HaD) está a los dos lados del Atlántico, hoy estoy hablando yo para América Latina desde Europa y otras veces vienen a hablar al Seminario HaD en Santiago de Compostela historiadores latinoamericanos para toda España, Europa y el mundo.

Nueva historiografía y nueva historia

Querría empezar comentando el título que he elegido para esta breve exposición: "La nueva historiografía y la enseñanza de la historia". Os habrá extrañado que no haya empleado el término "nueva historia" pero es que en HaD preferimos hablar de "nueva historiografía" cuando nos referimos a las propuestas de nuestra red académica para la escritura de la historia del siglo XXI por las razones siguientes:

Primero porque queremos promover, y practicamos, relaciones internacionales entre historiadores muy distintas a las existentes en los siglos pasados, XIX y XX. Relaciones más globales, en tiempo real y sobre todo más igualitarias entre América y Europa, entre el Norte y el Sur, y también entre historiadores y profesores de historia de la universidad y las enseñanzas media y primaria. En esto último hay que reconocer que llevamos cierto retraso, en general existe cierta incomunicación entre investigación y educación de la historia, nos gustaría que este enlace por vídeo-conferencia sirviera para animar una mayor interrelación entre investigadores y docentes de historia, dentro y fuera de la red HaD.

Segundo. Decimos “nueva historiografía” más que “nueva historia” porque nos consideramos herederos críticos de las nuevas historias de los años 60 y 70 ejemplificadas en las grandes escuelas del siglo XX: *Annales* y materialismo histórico. En nuestro II Congreso presencial (1999) decíamos, en el folleto de convocatoria, que cuando cambia la historia cambia también la escritura de la historia, ahora añadiríamos lo siguiente: ha de cambiar también la enseñanza de la historia. Es indudable que el fin del siglo XX y el comienzo del siglo XXI están suponiendo enormes cambios históricos (e historiográficos). Entre la caída del Muro de Berlín y la caída de las Torres Gemelas de Nueva York se ha producido un giro histórico de resultados hoy por hoy impredecibles. Nuestro gran problema es saber, sobre todo después del 11 de Septiembre, si vamos hacia delante o hacia atrás. La historia que se escribe y que se enseña debe contribuir a resolver de manera positiva el enigma histórico engendrado por los inacabados cambios 1989-2001. Como investigadores y educadores debemos colaborar, desde la historia, para que de esta transición histórica surja un futuro mejor para nuestros países y continentes respectivos, para la humanidad entera.

¿Qué historia investigar y enseñar en el siglo XXI?

Pero vayamos al objetivo concreto de esta videoconferencia: la enseñanza de la historia. ¿Qué propuestas y experiencias de la red académica HaD pueden ser útiles para enseñar historia en el siglo XXI? Tanto en América como en Europa, porque hoy más que nunca el mundo es uno: el mundo académico, el mundo de la historia, el mundo de la historiografía. Voy a referirme rápidamente a cinco propuestas, cinco ideas que Historia a Debate y su nuevo paradigma historiográfico¹ puede aportar a la enseñanza de la historia en el nuevo siglo.

1. Historia en red

La primera propuesta de Historia a Debate resulta obvia: el *trabajo en red*. El trabajo en red supone un cambio radical del modo de intercambio académico entre diferentes colegas, departamentos, facultades, universidades e historiografías nacionales. HaD constituye ya una comunidad académica digital formada por más de 2.000 historiadores de más de 50 países (los grupos más numerosos son de España, Argentina, México y Estados Unidos) de todos los continentes suscritos a nuestras listas de correo electrónico, y otros 30.000 que visitan mensualmente nuestra página web. Como ya explicó la profesora Melba Julia Ribera, debatimos, consensuamos y volvemos a debatir, las alternativas de la escritura y la enseñanza –en menor grado, justo es reconocerlo– de la historia para el nuevo siglo, desde nuestras propias experiencias como historiadores y profesores de historia.

Queremos aprovechar la ocasión que nos ha ofrecido el Instituto Tecnológico de Monterrey para lanzar en México y en todo el mundo, a través de HaD, la propuesta que vosotros mismos creéis una nueva comunidad digital sobre la enseñanza de la historia que HaD apoyaría. Es imprescindible compensar y complementar horizontalmente la enseñanza vertical de la historia, basada en las relaciones entre maestro y alumno, generando nuevas comunidades académicas en tiempo real donde profesores y alumnos avanzados de cualquier especialidad, país o continente, estemos en igualdad de condiciones para discutir y elaborar sus modelos de enseñanza para el mundo que viene.

¹ Tenéis más información en www.cbarros.com; recomiendo asimismo consultar las 18 propuestas del Manifiesto Historiográfico de HaD, los debates en curso, información sobre congresos y la encuesta internacional sobre la situación de nuestra disciplina en www.h-debate.com.

2. Historia abierta

La segunda experiencia que os ofrecemos se puede resumir en una palabra: tolerancia. Uno de los mayores éxitos de HaD es haber logrado superar las actitudes sectarias, la vieja tendencia de las escuelas historiográficas a cerrarse, a la inamovilidad, a lo absoluto. Planteamos todo a debate, nuestras propuestas son abiertas, la alternativa historiográfica que proponemos está permanentemente en construcción. Tarea nada fácil entre investigadores y profesores de diferentes estatus, países y continentes, y más todavía entre profesores y alumnos. Tenemos el derecho y la obligación de enseñar y aprender una historia diversa y plural de nuestra localidad, de nuestra región o nación, de nuestro continente, y una historia universal –ahora se dice mundial o global- asimismo diversa y plural.

Rechazamos cualquier verdad “única” sobre la historia, sin por ello dejar de reivindicar que pensamos, investigamos y enseñamos certezas históricas. Tomemos como ejemplo la Revolución Francesa, hecho histórico de dimensión internacional. Claro que hubo diversidad de puntos de vista entre los propios agentes históricos que la promovieron, entre la Revolución y la Contrarrevolución, entre 1789 y 1793-94. Y también después: la historia de la Revolución Francesa se escribió de forma distinta en cada momento histórico, las escrituras de la historia son hijas de sus tiempos, cuando estos se hicieron posmodernos se llegó a decir que la Revolución Francesa no existió. La Revolución Francesa existió, pero su historia es diversa y plural, en su momento histórico, en cada momento historiográfico, y eso es lo que debemos enseñar a nuestros alumnos.

3. Historia con sujeto

La tercera proposición que queremos presentar a debate en esta comunidad circunstancial creada por la Universidad Virtual de Monterrey es, por consiguiente, que la historia es una *ciencia con sujeto pero ciencia*. Practicamos y propugnamos una historia científica con un doble sujeto: los agentes históricos que la protagonizan y los historiadores que investigamos, analizamos y revisamos interminablemente, pues cada tiempo nuevo requiere su punto de vista historiográfico. Historia con sujeto *ergo* historia científica. Escribimos en el punto I de nuestro Manifiesto que no estamos de acuerdo ni con Ranke y el objetivismo ingenuo de la historia “tal como fue”, ni con el subjetivismo extremo de la postmodernidad que dijo que la verdad de la historia no existe más allá del lenguaje, el discurso y el relato.

Tenemos todavía pendiente la asignatura de actualizar nuestro concepto de ciencia en su aplicación a la disciplina de la historia. Hace mucho que para un físico, un químico o un biólogo, ciencia no es sinónimo de verdad absoluta. Desde hace un siglo sabemos que el sujeto cognoscente influye en su objeto: principio de incertidumbre de Heisenberg. Sin embargo el positivismo historiográfico no sólo ha sobrevivido en nuestro seno, sino que se ha reforzado últimamente. Por eso hay que seguir defendiendo y ejerciendo como docentes una historia científica condicionada por el sujeto cognoscente, sus circunstancias y su tiempo, sin caer por supuesto en un relativismo extremo.

Pero, ¿y el sujeto docente? El enseñante también influye en la historia y en su verdad. En HaD pensamos que el docente no ha de ser elemento pasivo en la transmisión del saber histórico entre la universidad y las enseñanzas medias, sino un transmisor activo –mejor dicho, interactivo- entre la historiografía del hoy y los sujetos históricos del mañana, ya que mientras en la universidad se forman los profesores e historiadores del futuro, en las enseñanzas medias se forman los ciudadanos que harán la historia futura, que habrán de condicionar la historiografía futura. Por no hablar de los casos excepcionales, y por ello más valiosos, de profesores de historia de institutos y colegios que investigan la historia que enseñan.

Esta es la propuesta de la nueva historiografía, ampliar la comunidad académica de los historiadores a los profesores de enseñanza secundaria, estableciendo los puentes y las conexiones horizontales necesarias aprovechando Internet.

Del otro lado ¿qué nos han enseñado a nosotros? ¿Qué dice la historiografía tradicional sobre la función del docente? A menudo que ha de servir de enlace entre el poder y los futuros

agentes históricos². Lo cual nos parece restrictivo en HaD, incluso peligroso para el futuro de nuestra disciplina por lo que supone de olvido de las grandes mayorías, por ello reivindicamos la autonomía del historiador frente a las grandes editoriales, frente a los grandes medios de comunicación, frente al poder político de cada momento. La universidad como correa de transmisión de tal o cual poder político o mediático, o de los grandes poderes económicos, perdería su razón de ser: producir saber en libertad, formar alumnos y ciudadanos críticos.

4. Historia más global

La cuarta propuesta que queremos poner encima de esta mesa de historiadores y profesores de historia es que hoy, año II del segundo milenio, es preciso hacer y enseñar una historia más global en dos sentidos: la historia mundial/global que ha puesto de actualidad la globalización, explicando todos los periodos históricos desde un punto de vista más internacional, macronacional, continental; y la historia integral, sintética, "total", que el marxismo y Annales quisieron y no supieron o pudieron hacer, el nuevo siglo de la comunicación global nos lo exige de nuevo al tiempo que lo posibilita. La fragmentación de la historia ha quedado atrás, e igual nos quedaremos los historiadores si no sabemos desfragmentar la historia que se investiga y la historia que se enseña.

En el mundo global que viene los historiadores no podemos fragmentar nuestra disciplina más de lo que ya está como demandan los críticos tradicionales o posmodernos de la reconstrucción del paradigma que proponemos. Más bien debemos invertir el proceso de superespecialización recomponiendo los lazos entre lo económico, lo social, lo político y lo mental, o entre la historia local, nacional, continental y mundial, a fin de conseguir síntesis de la historia que coadyuven a la humanización de la historia global del presente y el futuro, que nos ayudan a tomar nueva conciencia de que no podemos explicar la historia nacional sin el contexto mundial de cada momento. ¿Se pueden explicar las luchas por la independencia de las repúblicas del centro y del sur de América sin su relación dialéctica con la metrópoli española? No. La comprensión crítica de pasada relación colonial entre España y Latinoamérica, entre América y Europa, es hoy indispensable para entender las relaciones trasatlánticas presentes y planear mejores futuros globales. Y tampoco se debe analizar y enseñar en el siglo XXI la Antigüedad romana o griega, o el feudalismo europeo, de manera preferentemente "nacional", como nos enseñaron los historiadores siglos de la llamada Edad Contemporánea marcados en la historia y la historiografía por el Estado-nación. A esto nos referíamos antes cuando hablábamos que si cambia la historia ha de cambiar la escritura de la historia, o cuando resaltábamos la responsabilidad del docente en la educación de los sujetos históricos del presente y el futuro global.

Debemos hacer converger ambas dimensiones de la nueva historia global, mundial e integral, a fin de que la explicación histórica sea más científica y actual. Así como tenemos que ser capaces de investigar y explicar lo local y lo nacional en un contexto mundial, es menester combinar en nuestras indagaciones y enseñanzas concretas el sujeto individual y el sujeto colectivo, el papel histórico interrelacionado de lo social y lo político, de la gente común y de los grandes hombres. No se trata de un enfoque deseable pero "utópico" como se dijo, sino algo posible y urgente. Por ejemplo, los historiadores españoles estamos sufriendo en los últimos años por parte de determinados medios de comunicación, instancias políticas e historiadores tradicionales una explicación de la transición española fundamentada en el papel jugado por tres o cuatro grandes personajes históricos, que entraña una "falsificación" reduccionista de la historia del tránsito de la dictadura a la democracia en nuestro país. O somos capaces de ofrecer y divulgar ya una interpretación global de la transición de los años 70 que incluya a los protagonistas colectivos, los aspectos sociales, económicos y mentales, el contexto internacional, etc., o habremos fracasado en alguna medida como historiadores, sin que nos sirva de mucho la vieja coartada intelectual de cierta historiografía marxista y *annaliste* que proclamó a los cuatro vientos la imposibilidad de una *historia total*.

² La historiografía positivista, que siguió teniendo una influencia sobre los nuevos historiadores de los años 60 y 70, dice que la historia debe ser neutral pero, desde Ranke, ha privilegiado su relación con quienes dirigen las sociedades, la política y la cultura.

5. Historia de nuestro tiempo

En quinto y último lugar queremos poner a discusión, sobre la base de los diez años de experiencia de HaD, la recuperación del carácter crítico de la historiografía y de la enseñanza de la historia que a lo largo de los años 80, y en la primera mitad de los años 90, se ha ido perdiendo conforme avanzaban en los claustros académicos las posiciones neorankeanas y posmodernas, dos caras de una misma moneda “descomprometedora” y desvitalizadora de la historia que se investiga y que se enseña.

Cuando hablamos en HaD de una nueva historiografía estamos pensando, por consiguiente, en una historiografía re-comprometida. En el siglo que comienza la universidad no puede permanecer ajena a los problemas del mundo: humanamente atroces en el llamado Tercer Mundo, preocupantes en el caso de las nuevas guerras, terribles por el creciente fundamentalismo y terrorismo globales. La historia académica no puede situarse al margen de este nuevo mundo que se mueve, que busca, que pregunta, que sufre, y menos aún la historia que se escribe y la historia que se enseña. Decimos sí, en consecuencia a una historiografía nuevamente comprometida, aunque pensamos en un compromiso distinto al de los años 60 y 70, en un compromiso historiográfico más (auto)crítico y más profesional.

De manera que los historiadores aportemos a las ciencias sociales, al mundo de la política, al mundo de los movimientos sociales, la verdad histórica que conocemos, incluso cuando ello contradiga nuestra ideología o nuestro compromiso político individual (que no puede basarse en mentiras históricas). Por encima de todo ha de estar la verdad relativa pero cierta que los historiadores conocemos en lo que sea actualmente relevante. Esa es la mejor contribución que podemos hacer a la historia vivida.

Hablamos de un nuevo tipo de compromiso historiográfico: a) que reivindique, ante todo, el papel de la historia en las ciencias humanas y sociales, en el sistema de enseñanza, en el conjunto de la sociedad; b) que no se reduzca al ámbito local o nacional, ya que hoy es imprescindible explicar y asumir la historia y los problemas del mundo desde el lugar más pequeño, de la región, del país, del continente...: c) que se distinga del que practicamos en los años 60 y 70 con su frecuente determinismo simple, mecánico, economicista, y los fines preestablecidos para la historia. Nosotros, historiadores de oficio y profesores de historia, que sabemos sobre el devenir de la sociedad, de la cultura, de la política, tenemos mucho que aportar a fin de informar al sujeto o a los sujetos libres de la historia, a fin de que otro mundo sea posible, de que otra universidad sea posible, de que otra historia sea posible.

En total, comprender el presente por el pasado y comprender el pasado por el presente, como decían Bloch y Febvre y los primeros *Annales*, si bien hoy a seis décadas de dicha formulación (*Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*), debemos incluir el presente y el futuro como materia de trabajo del historiador: desde la historia escrita urge analizar el presente en sí mismo y entrever aquellos futuros alternativos para que los sujetos libres de la historia vivida puedan elegir lo mejor para las generaciones futuras que estamos formando en colegios y universidades. Asumamos entre todos, investigadores y docentes, la responsabilidad colectiva, historiográfica y educativa, desde Europa y América, de hacer, pensar y enseñar la nueva historia del siglo XXI.

Nada más y muchas gracias.

Melba Julia Ribera

Muchísimas gracias por estas palabras Dr. Barros.

DEBATE

PREGUNTA (no se escucha)

RESPUESTA (Carlos Barros):

Bien, muchas gracias por tus preguntas. Decía antes que en el siglo XXI se entiende el tiempo histórico como un continuo pasado-presente-futuro. Lo nuevo hoy es el que el presente aparece como un nuevo objeto de investigación histórica, que llamamos Historia Inmediata en HaD, y otros han denominado Historia del Tiempo Presente, Historia Actual o Historia Reciente. Se trata de una contribución imprescindible desde la historia para entender el mundo

actual y de una ampliación clave hasta el momento actual del ámbito cronológico de nuestras investigaciones. Como profesores es esencial la Historia Inmediata: explicar a los alumnos lo que pasa a su alrededor desde un punto de vista histórico.

También el futuro empieza a ser objeto de investigación historiográfica, si bien es menos frecuente. Habría que incluir en la investigación y la enseñanza la prospectiva histórica, aunque pienso que en esto vamos también algo retrasados y no va a ser fácil. Así como filósofos políticos como Francis Fukuyama o Samuel Huntington han elaborado, sobre la base de la historia, propuestas de futuro como “el fin de la Historia” o el “choque de civilizaciones”, los historiadores, con un mayor conocimiento de los datos históricos, deberíamos desarrollar una mayor capacidad para pensar el futuro y el presente desde la historia, deberíamos ampliar hacia delante, hacia el futuro, nuestra aportación al conjunto de la sociedad, al conjunto de las ciencias sociales. Decía en mi exposición que podemos atisbar futuros alternativos desde la historia, siempre y cuando apliquemos un concepto distinto de tiempo histórico poniendo al mismo nivel el pasado, el presente y el futuro, siempre que nos atrevamos a pensar la historia con todas las consecuencias.

PREGUNTA (no se escucha)

RESPUESTA (Carlos Barros):

Con respecto a la pregunta sobre el constructivismo en la historia y en la enseñanza de la historia yo repetiría una frase que empleamos con cierta frecuencia en HaD: el historiador construye la historia mientras la descubre, que también se puede decir al revés, el historiador descubre la historia al tiempo que la construye. Podríamos aplicar, en cierta medida, esa definición a nuestra actividad como docentes de la historia pues enseñamos la historia a la vez que colaboramos en su construcción. No sería el caso de un profesor tradicional de historia que recurre a lo memorístico para transmitir conocimientos sobre el pasado –y el presente- sin pasarlos por el tamiz de la crítica. Debemos cooperar en la recuperación de lo mejor de nuestra tradición pedagógica e historiográfica con los ojos puestos siempre en el futuro. Quisiera acabar esta respuesta con un llamado final. Cuando nosotros hablamos de construir la historia como investigadores, y de construir la historia como docentes, volvemos al tema central de la necesaria colaboración entre historiografía y pedagogía, entre investigación y enseñanza, entre universidad y enseñanzas medias. Hay que reconocer autocriticamente que en las enseñanzas secundaria y primaria los colegas suelen tener, por necesidad y por tradición, mayor inquietud por la didáctica, y experiencia pedagógica, que en la enseñanza universitaria. Por lo tanto reitero aquí, como ya lo he hecho en mi exposición inicial, nuestra disposición a favorecer esa necesaria cooperación entre el maestro de escuela en cualquier montaña del suroeste mexicano, por ejemplo, y la universidad europea que a mí me toca representar en este contacto digital con vosotros. Espero que lo logremos.

PREGUNTA: ¿Por qué es importante que el profesor, por ejemplo de historia del derecho, tenga un conocimiento sobre la historia, la historiografía y la teoría de la historia?

RESPUESTA (Carlos Barros): Sí, yo creo que ese conocimiento es imprescindible no sólo para un profesor que venga de otra disciplina, sino también para los propios profesores formados en historia. El docente debe y puede conocer los entresijos de la historia que enseña aunque sólo sea por curiosidad, y por la ambición de ser un buen profesor. Debemos, cuando enseñamos a nuestros alumnos, aunque sea a los alumnos más pequeños, saber el porqué de tal enfoque, de tal tema, de tal interpretación que aparece en los libros que les damos para estudiar. Porque si el docente no sabe historia difícilmente puede comunicar conocimiento histórico, porque si el docente no piensa la historia difícilmente el alumno va a aprender a pensar la historia y a actuar como un sujeto libre, crítico, de la historia actual. Incluso es posible un aprendizaje crítico de la historia en aquellos países donde, lo cual pasa en mayor o menor grado en todos los lados, los profesores están obligados -sobre todo en los niveles inferiores del sistema docente- a utilizar textos oficiales, más o menos obligatorios. Puede ser incluso un buen pretexto. Si tenemos un texto oficial para una asignatura de historia, con intromisiones de tipo político del orden que sea que “falsifican” la historia, la libertad de cátedra –suponemos un contexto democrático- permite que el historiador, al mismo tiempo que explica el libro, el análisis crítico de los orígenes de dicha interpretación, haciendo tremendamente rica la clase

de historia. Es por eso que somos partidarios del docente como un sujeto activo a la hora de transmitir los conocimientos históricos, lo cual exige conocer lo que se explica, conocer lo que está detrás del telón, saber algo de metodología e historiografía, la razón porque el historiador utiliza determinados conceptos, determinados métodos, al redactar ese manual que, en muchos casos, el alumno ha de memorizar para un examen. Aún en dicha situación, podemos salvar nuestro honor profesional enseñando la materia histórica de manera crítica o autocrítica.

PREGUNTA (no se escucha):

RESPUESTA: Bueno, la mejor respuesta la ha dado Bloch en el año 43 cuando estaba escribiendo lo que se tradujo en el ámbito académico latino como *Introducción a la Historia*. Ese libro inacabado fue redactado en unas condiciones difíciles, sin su biblioteca, poco antes de morir fusilado como miembro de la resistencia contra la ocupación nazi. La obra se inicia con la pregunta que le hace un hijo a un padre historiador: "Papá, ¿para qué sirve la historia?". La respuesta de M. Bloch viene a ser: "para vivir mejor", y yo añadiría: "para que vivan mejor las futuras generaciones". Se trata de una respuesta elemental, resulta increíble que historiadores clásicos (o posmodernos), de todas las edades, todavía se crispan hoy ante esta cuestión. ¿Cuál es si no la función de la universidad? Toda ciencia debe demostrar su utilidad social y cultural. No podemos compartir lo que se dijo durante mucho tiempo de una historia que tenía una función puramente erudita, ajena al tiempo que le tocaba vivir. Y citando de nuevo a Bloch, parte esencial de nuestra mejor tradición historiográfica, hay que recordar ese proverbio árabe que él recoge en su *Introducción*: "El historiador se parece más a su tiempo que a sus padres". Aunque en el tiempo convulso, transitorio, que nos toca vivir, no basta con vivir como historiadores el presente, hay sembrar desde la historia la esperanza en el futuro.

PREGUNTA: Desde la perspectiva de ser un historiador, en la práctica docente, ¿no es necesaria una neutralidad?, ¿una neutralidad ideológica? ¿Qué compromisos tiene un maestro desde su propia situación social?

RESPUESTA: Sinceramente, esto de la historia neutral, de un conocimiento científico neutral, es una idea muy desfasada hoy en día. Ningún saber humano, científico o humanístico, es neutral. Vivimos y trabajamos en el presente, consciente o inconscientemente proyectamos nuestros valores, nuestras ideas, nuestras vivencias en todo lo que hacemos, y lo que investigamos, desde la física hasta la antropología. ¿Cuál es nuestro compromiso inconsciente? Hay que descubrirlo, aunque sea doloroso ¿Cuál debería ser nuestro compromiso consciente como docentes de historia? Enseñar a nuestros alumnos a vivir como sujetos históricos activos, colectivos y libres, tanto en el ámbito local como nacional, como continental, como global. No es poca cosa nuestra responsabilidad de historiadores. Imitando la mejor pedagogía de nuestro tiempo, deberíamos educar a nuestros alumnos, muchos lo intentemos hacer, muchos lo están haciendo, en valores históricos. Extraer toda la riqueza histórica de cada localidad, de cada región, de cada país, de cada continente, del mundo entero, que nos permita crear una conciencia patriótica en nuestros alumnos que no sea excluyente, sino incluyente, que no sea esencialista sino crítica y autocrítica, es decir histórica. Yo tengo grabado de uno de mis viajes a México, pasar por el Zócalo del Distrito Federal y encontrarme allí acampados a un grupo de indígenas con una pancarta que decía: "Nosotros también somos México". Vosotros lo sabéis mejor que yo: los indígenas no han ocupado en la historia oficial de México y otros países latinoamericanos el papel que les corresponde. A eso me refiero yo. Un patriotismo incluyente, un patriotismo global que no genere el odio y la guerra, que esparza en las mentes blandas de los alumnos más jóvenes los valores de la paz, de la tolerancia, del compromiso hacia los demás, hacia los más sufren, y sobre la base de ejemplos históricos rigurosos, propios y ajenos. Eso es nuestro compromiso mayor como docentes. Desde la historia, desde la mayor profesionalidad, desde el punto de vista de una universidad que tienen que saber vivir su tiempo, sin renunciar a la función clásica, desde la Edad Media, como "templo del saber".

Bien que he tratado de responder a vuestras preguntas, no sé si queda alguna más... Estoy, como le he dicho a la profesora Melba Ribera, a vuestra plena disposición.

Melba Julia Ribera

Doctor pues muchísimas gracias, ¿podría pronunciar unas últimas palabras?

Carlos Barros

Unas "últimas palabras".... Hasta ahora la relación entre la historia investigada y la historia enseñada ha sido bastante unilateral, predominando académicamente la investigación sobre la enseñanza. La profesora Melba lo ha dicho, estamos persiguiendo a los investigadores para que nos den elementos para enseñar la historia. Yo os propongo reequilibrar esa relación, hacerla más interactiva, y que vosotros, profesores de historia en la enseñanza secundaria y primaria, nos deis pistas para investigar mejor la historia. Os animamos pues a participar en nuestra red. HaD es una red especializada en metodología histórica, historiografía, teoría de la historia y relación de los historiadores con la sociedad. En las actas del II Congreso de HaD hay unas valiosas aportaciones, desde España y América Latina, sobre enseñanza de la historia que insisten en lo que hemos comentado aquí: unir enseñanza con historiografía. Reconozco que tenemos un gran déficit. Existe un vacío que vosotros, y nuestros profesores españoles de medias, podéis ayudar a llenar. Ya se están haciendo esfuerzos en ese sentido. ¿Cómo llega la historia investigada a las escuelas? ¿Cómo se ve lo que se investiga y cómo se investiga en la universidad desde las escuelas? No son pocos los problemas a dilucidar bilateralmente.

Cuando me refería al comienzo de mi exposición a unas relaciones más igualitarias y horizontales, entre profesores e investigadores, entre universidad y enseñanza no universitaria, me refería también a esto, a enriquecernos mutuamente desde las diferentes etapas o eslabones del proceso de conocimiento histórico (que implica también la difusión). ¿Es que los investigadores sabemos de los problemas que surgen en la transmisión de los conocimientos producto de nuestras investigaciones en las escuelas? Muchas veces, ni los podemos imaginar, nos los tenéis que decir vosotros, aun sabiendo que divulgación e investigación no es lo mismo, que enseñanza universitaria y enseñanza media no es lo mismo. Si no qué pasa con los conocimientos que nosotros generamos, ¿llegan a dónde tienen que llegar? Tienen que llegar a la gente que hace la historia, que somos todos, no exclusivamente la élite a la cual pertenecemos los historiadores, los universitarios, los docentes, sino los pueblos enteros. Hay que insistir en los protagonismos colectivos frente a una historia oficial que olvida o oculta quién hace la historia. No la deberíamos permitir, somos buenos profesionales y sabemos que la historia tiene muchos protagonistas, ¿verdad?

Nada más, le decía antes a Mabel que había que estudiar la posibilidad de transmitir en julio del año 2.004 el III Congreso Internacional HaD que está previsto que celebremos en Santiago de Compostela, a México a través de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, ojalá ello sea posible. Espero con todo que nos veamos antes en Internet o tal vez presencialmente. Me despido agradeciendo de nuevo la amable invitación a la profesora a Melba Julia Ribera, y a todos los organizadores del curso "Modelos de enseñanza para el siglo XXI", a conectar con vosotros por medio del Tecnológico de Monterrey, y de la propia red Historia a Debate, pues éste ha sido nuestro primer Seminario de HaD por videoconferencia (se puede visionar en www.h-debate.com). Muchas gracias y que la historia os acompañe.

Carlos Barros

La storia e le storie

Questioni di ricerca e insegnamento, con particolare riferimento alla storia della politica

Valerio Romitelli

ABSTRACT

Le rapport propose d'identifier deux noyaux de questions communes à la recherche et à l'enseignement universitaire et scolaire de l'histoire.

À tel but sont présentées deux thèses opposées: la première reprend l'idée traditionnelle de l'histoire comme unique réalité objective; la deuxième évoque le plus récent relativisme de l'historiographie qui privilégie la dimension de la recherche. La difficulté de comparaison entre ces deux noyaux de questions, selon Romitelli, est une des raisons les plus profondes des incertitudes existantes dans le champ historique. Il se demande donc comment on peut faire face à telle difficulté. L'idée de l'unicité objective de l'histoire vient congédiée sans appel, mais au non d'un relativisme de la recherche et de l'enseignement de l'histoire qui soit limité et précisé en rapport au reste des sciences sociales et humaines. Quant à l'histoire de la politique, Romitelli prévoit un remaniement de sa traditionnelle position hégémonique. Une des raisons de ce changement est identifiée dans l'actuelle crise des partis politiques, en tant que sujets politiques décisifs du siècle passé qui ont fait de l'histoire une source privilégiée de leur légitimité.

Con questo intervento vorrei anzitutto tentare di individuare due nuclei delle questioni che mi sembrano oggi comuni alla storiografia universitaria e all'insegnamento scolastico della storia.

Una più prettamente metodologica e una più attinente a ciò di cui mi occupo: non solo la storia della politica, ma anche il rapporto tra storia e politica.

I

Inutile forse dichiarare apertamente il mio approccio del tutto naif alle questioni di didattica scolastica della storia. Per questa occasione devo ammettere di essermi fatto aiutare da più esperti¹ di me per sfogliare alcuni manuali scolastici e confrontarli con quelli di qualche anno fa. L'idea che mi sono fatto è che in questi testi ci sia un'incertezza, un'indecisione molto simile a quella che si può riscontare anche nel campo della ricerca storiografica. La sintetizzo nell'opposizione di due tesi (1, 2) che qui, per chiarezza, espongo in modo quanto mai schematico.

La prima che considero di origine ottocentesca la chiamo *realistica*, la seconda, invece, di origine più recente, novecentesca, la chiamo *euristica*.

La prima risponde alla domanda: cos'è la storia?

La seconda alla domanda: quali sono le possibilità della ricerca storiografica?

Credo che ogni ricercatore, come ogni insegnante di storia a qualsiasi livello si ponga queste domande. Tutto sta a capire in quale modo e con quale priorità.

¹ Colgo l'occasione di ringraziare Patrizia Zani, Saura Rabuiti e Alessandro Menon.

1.

In effetti, se è la prima ad avere la priorità assoluta, significa che si crede, come nell'Ottocento, che esista una realtà storica; ossia *una realtà sempre già data*, che dipende sempre dal passato, che è a senso unico e che coinvolge anche il presente. In tal caso, alla ricerca storiografica non resta che *interpretare* questa realtà, da intendersi comunque unitaria e incontrovertibile. Si hanno così i "pensieri unici" della storia, ossia le sue visioni dogmatiche e/o empiriste. Credere che la storia sia una realtà comporta in effetti *la pretesa oggettivistica* di studiare e di insegnare (secondo l'abusatissimo motto di Ranke) come sono andati propriamente i fatti del passato, senza pensare che questi stessi fatti cambiano a seconda delle opzioni metodologiche ed euristiche attraverso le quali li si studiano e li si insegnano. Il manuale scolastico improntato a questa tesi è tipicamente il manuale oramai sorpassato in cui i fatti storici sono presentati come illustrazione della morale di tutta la storia. Una morale ben chiara dall'inizio alla fine dell'esposizione. Una morale che, in Italia almeno, è sempre stata più o meno conforme a questa o quella ideologia di partito. Ma anche nei manuali più problematici oggi circolanti, l'esibizione di documenti, illustrazioni e commenti storiografici eterogenei spesso non fa che rendere latente la morale della storia che comunque alla fin fine non manca, ed è sempre unica. Del resto come non ammettere che anche nella ricerca storiografica la tesi realistica, oggettivistica sulla storia a morale unica gode tutt'oggi di non poche conferme, sia pur malcelate?

Ora è chiaro che questa tesi sulla storia come realtà oggettiva unica ed unitaria aveva una sua credibilità finché, come ha detto qualcuno, la storia era il fondamento dell'educazione civica. Finché, cioè, ogni studente di scuola o di università a non sapere bene chi fosse Napoleone o Garibaldi poteva stare certo di fare ovunque una pessima figura. Quella stessa pessima figura che ogni ragazzo oggi sa di fare solo se non sa cavarsela con internet. Insomma, mentre un tempo c'era una precisa ed ampia domanda da parte della società nei confronti della storia, è chiaro che oggi questa domanda non solo si è abbassata, ma che è rintracciabile solo in modi più complessi e particolareggiati. Cosicché ogni volta che la storia, quella insegnata come quella ricercata, cede al realismo oggettivista, ogni volta che mira a dare una morale unica, ogni volta cioè che pretende di dire "come sono andate le cose realmente e quali insegnamenti sono da trarne" si può stare certi che, anche qualora lo ottenga, ottiene solo un effetto perverso. Sì perché, se è vero che la domanda sociale di storia si è abbassata, ciò è vero solo relativamente al suo contenuto intellettuale, non alla sua portata immaginifica. In effetti, nella produzione di spettacoli di largo consumo, film, televisione, ma anche letteratura, si fa largo abuso di immagini estratte liberamente dalla storia o di resoconti giornalistici, non di rado scandalistici, di brani di storia. E' uno dei tanti sintomi della decomposizione, o, se si preferisce, dell'inflazione incontrollata, subita della sua tradizionale visione realistica e oggettivistica. Non è un caso se tra gli studenti di scuola, ma anche di università, si può riscontare un immaginario storico tanto più dilatato quanto più confuso. Il fatto è che a continuare a proporre una visione realistica e oggettivistica della storia, magari anche con l'intento di combattere le falsità della sua spettacolarizzazione o delle sue riduzioni giornalistiche, alla fin fine non si fanno che confermare gli stessi presupposti di tali falsità.

Per quanto mi riguarda, io difendo sempre l'idea della verità storica, ma non nel senso quanto mai arcaico, pre-novecentesco, della verità come realismo, come *adaequatio rei*, ma come verità del pensiero. Cosicché, per me, la verità storica c'è ed è quella che stimola l'intelletto, che dà da pensare; ove per pensare - va precisato rievocando una vecchia questione kantiana - non si deve intendere la facoltà d'immaginare o solo essa, ma un suo uso simbolicamente orientato. Per tutto ciò, ricerca e didattica, sia quella universitaria sia quella scolastica, sono per me comunque indissociabili. E per le stesse ragioni tanto la spettacolarizzazione quanto la riduzione giorno-

listica della storia oggi così incombenti non sono da ritenersi che effetti collaterali dell'inabissarsi di questa sua visione più tradizionale, realistica e oggettivistica.

Del resto, gli storici universitari come gli insegnanti di storia nelle scuole non hanno nulla da rimpiangere nell'assistere a questa scomparsa. La realtà storica oggettiva non è mai stato un risultato proprio del loro stesso lavoro. Ma piuttosto delle coercizioni da esso subite dall'esterno, in particolare, dagli altri corpi dello Stato tra cui si allineano scuole e università dove la storia viene studiata e ricercata. Definire l'oggettività dei fatti così come sono realmente andati è infatti una questione propria da magistratura o polizia. E' del tutto significativo che anche veri geni della storiografia, come Momiigliano o Ginzburg, abbiano sia pur occasionalmente ceduto alla tentazione di comparare il loro lavoro a quello dell'investigatore o del giudice. Mentre tra ricercatori e insegnanti di storia andrebbe piuttosto ricordato il monito di Michel Foucault secondo cui tutte le scienze umane conoscerebbero un nuovo sviluppo se sapessero definitivamente liberarsi del retaggio del sapere giuridico che ancora grava su di loro. In realtà, credo, gli storici più degni di questo nome si sono sempre occupati di trovare cosa nel passato ci sia di interessante per il pensiero e per la conoscenza, non per una semplice resa dei conti fattuale, invece del tutto necessaria per giustificare sanzioni o pene giudiziarie.

2.

La vocazione più propriamente euristica della storia (per altro notoriamente evocata da una delle sue radici etimologiche) è l'argomento forte di quanto sostiene quella che più sopra ho annunciato come la seconda tesi: seconda tesi alternativa a quella realistica e oggettivistica. Il tutto, ricordo, nell'idea di potere così identificare due poli metodologici tra i quali oggi la storia si dibatte.

Ora, seguire fino in fondo questa seconda tesi significa considerare che la realtà storica non è mai identificabile in quanto tale, come oggettività, e ciò per il fatto che essa si presenta come una molteplicità infinita di fatti, dimensioni, processi, cui ogni ricerca e ogni insegnamento può dare un suo senso. Senso che è quindi inteso come tutt'al più obiettivo, cioè oggettivo solo per convenzione. L'interesse qui si concentra sulla eterogenea varietà delle possibili fonti storiche, delle molteplici tecniche di reperimento, nonché sui diversi linguaggi convenzionali e/o narrativi che caratterizzano le diverse scuole storiografiche. Qui la morale ideologica della storia non c'è, ma c'è piuttosto la critica di quelle esistenti e la denuncia dei misfatti commessi in loro nome. Unitarietà reale della storia è considerata nulla e le ideologie che l'hanno rivendicata soprattutto nei loro effetti annichilenti. Dal panorama della storia riappaiono così intere popolazioni di vittime, in una visione complessiva molto meno rassicurante di quella semplificata dall'oggettivismo delle storie realistiche, ma anche più ricca e variegata, popolata di multiformi dimensioni etniche, religiose, sessuali, già dimenticate o sottaciute. La tendenza didattica che ne deriva privilegia gli atteggiamenti critici, specie nei confronti della politica, promuovendo la dimensione del laboratorio in cui apprendere l'uso di strumenti di ricerca della storia. Così resta comunque senza risposte la questione delle motivazioni positive allo studio della storia. A tal scopo non basta infatti averne una visione critica e relativa, nonché conoscerne le tecniche di ricerche. Insomma, la tesi euristica pur contrariando la tesi realistica su questioni decisive ne lascia non poche senza risposta.

Oltre che a Storia dei movimenti e dei Partiti Politici, mi occupo anche di una materia come Metodologia di scienze sociali. E mi pare assai significativo che anche in questo campo possono valere osservazioni non troppo dissimili a quelle che ho finora condotto a proposito di questa tesi euristica in campo storico. Ad esempio un antropologo come Clifford Geertz ha notato che nel corso del Novecento queste scienze sono passate da un paradigma di tipo *universalistico* come quello evoluzionistico (fondato su un realismo oggettivistico mutuato dalla biologia darwiniana, è qui il caso di ricordare)

ad approcci tutti *relativistici*, il cui senso stava nella loro operatività euristica all'interno di una singola ricerca. Una molteplicità di approcci, dunque che, per quanto fecondi, hanno lasciato aperte quelle domande d'universalismo cui l'evoluzionismo a suo tempo dava risposte scontate a priori. Sorvolando sulle stimolanti soluzioni che Geertz stesso propone, mi basta qui notare che le questioni poste dalla tesi euristica in campo storico di cui qui parlo non sono che una variante di quelle che per l'antropologo americano il relativismo ha posto alle scienze sociali.

II

Come ho annunciato più sopra proponendo di ragionare secondo queste due tesi ho semplicemente cercato di schematizzare, estremizzandoli, due nuclei di questioni tra i quali si dibattono tanto la ricerca universitaria quanto l'insegnamento scolastico della storia. Ogni ricercatore come ciascun insegnante di storia oggi, credo, deve trovare a suo modo una qualche soluzione intermedia. Ciò che mi preme sottolineare è che tali soluzioni rischiano di essere tanto meno convincenti tanto più si crede che vadano da sé, che dipendano soprattutto dalla buona volontà messa nella pratica della ricerca o dell'insegnamento della storia: che insomma basti la passione e la dedizione nel proprio lavoro da storico per continuare a trovargli un senso positivo.

Prendere sul serio la sua attuale situazione di incertezza nel campo della ricerca come dell'insegnamento della storia per me significa tre cose, che mi pare possano presentare qualche interesse anche per la didattica scolastica.

1) Respingere ogni visione realistica della storia come storia unica, senza però accontentarsi del relativismo euristico, ossia del prendere la storia come serbatoio infinito di fatti, dimensioni e processi, per affrontare i quali si è convinti che basti sapere utilizzare mezzi e linguaggi adatti alle esigenze richieste dalla singola ricerca e/o dalla singola situazione di insegnamento.

2) Per contrastare questo relativismo estremo trovo opportuno ammettere che per ogni fatto o dimensione del passato esiste *un numero limitato di storie* da cui è imprescindibile partire per fare sia qualsiasi didattica, scolastica o universitaria, sia qualsiasi ricerca. Pensiamo alla guerra del Peloponneso: per quante altre fonti e interpretazioni si possano trovare o proporre è chiaro che sempre di Tucidide si dovrà parlare. In un certo senso si può dire che non c'è guerra del Peloponneso che, per l'essenziale, non sia quella conosciuta attraverso Tucidide. Cosicché trattare dell'una è inevitabilmente trattare anche dell'altro. E non farlo, cioè trattare della realtà di questa guerra senza trattare di chi ne è fonte obbligatoria è comunque diseducativo, nonché euristicamente fuorviante. Nel caso appena citato l'esempio è semplice per l'estrema rarità delle fonti riguardanti una storia così antica. Ma si pensi ad un altro esempio, cioè al caso del Quarantotto dell'Ottocento europeo, sul quale le fonti non sono certo scarse. Anche qui comunque c'è una storia che domina tutte le altre: quella di Marx, della storia come lotta di classe. Quale insegnante o ricercatore infatti oserebbe mai trattare di questo periodo senza partire dalla definizione secondo la quale si è trattato di una rivoluzione della classe borghese? Questa definizione è talmente stata assunta, ripetuta, verificata, fino ad assurgere a canone storiografico, cosicché ben di rado si pensa di risalire alla teoria e all'autore che l'ha inventata. Farlo invece è per me quanto mai istruttivo, oltre che decisivo per aprire nuove possibilità di ricerca su questo periodo. Istruttivo, essenzialmente per due ragioni. Anzitutto, perché mostrando l'incontrastato successo di una definizione storica come questa del Quarantotto come Rivoluzione borghese si può mostrare la potenza intellettuale del lavoro degli storici: di quanto essi a volte arrivino letteralmente a fare storia. In secondo luogo, perché si mostra comunque che la definizione del Quarantotto come Rivoluzione borghese non è

che una definizione di questa sequenza storica, la quale quindi è passibile di ricerche in nuove direzioni, non più classiste, non più improntate ad impostazioni ottocentesche. Mi permetto qui di autocitare il capitolo dedicato al Quarantotto del libro *Quando si è fatto politica in Italia?* (da me scritto assieme a Mirco Degli Esposti) e che profila proprio una prospettiva di ricerche post-classiste su questo periodo.

Insomma, la tesi che propongo a questo proposito è pensare che ogni sequenza o ogni dimensione della storia si fondi su un numero limitato di fonti e di saggi storiografici, quali sono ben identificabili ed esplicitabili come le attestazioni di quella sequenza o di quella dimensione. Identificazione ed esplicitazione che sono sempre consigliabili in quanto permettono non solo di far meglio comprendere tali attestazioni ma anche di mostrare i loro limiti e quindi di aprire tra di essi degli spiragli per nuove ricerche.

Ma questo discorso può estendersi ulteriormente. E' quanto ho cercato di fare ispirandomi al metodo strutturalista che Lévi-Strauss impiega nell'affrontare in generale la questione dei miti. Per quel che riguarda il mio più preciso ambito di interessi, quello della storia della politica degli ultimi due secoli, ne ho ricavato un'idea in fondo molto semplice, che mi pare non troppo presente nella didattica scolastica e che invece forse potrebbe esservi di qualche utilità. L'idea è che in tema di storia della politica, che è chiaramente il leit-motif unificante di tutte le altre storie, relativamente agli ultimi due secoli non esistono attualmente e correntemente più di tre o quattro versioni fondamentali. Nel mio libro più recente *Storie di politica e di potere*, e mi scuso per l'ulteriore autocitazione, ho cercato di delinearne alcuni tratti e alcuni passaggi evolutivi essenziali. In effetti, si tratta di quelle che ho chiamato: la storia *liberale*, che ha come protagonista l'individuo più o meno libero d'agire in proprio, la storia *classista*, che ha come protagonisti le classi sociali e i loro conflitti più o meno destinati a risolversi nel futuro, e la storia come *secolarizzazione*, che parte dalla distinzione teologica tra potere spirituale e potere temporale. Oltre a queste tre, ovviamente, si possono identificare infinite altre impostazioni intermedie della storia della politica, ma avendo chiaro il nucleo narrativo essenziale rappresentato da queste tre io credo si aprano molteplici possibilità didattiche, oltre che di ricerca. Anzitutto, si può evitare di restare all'interno della problematica di una esse presupponendo che sia l'unica possibile. Inoltre, anziché attardarsi in vecchie polemiche a favore dell'una o dell'altra, si possono identificare quali siano i limiti intellettuali dell'insieme di tutte queste storie rispetto alle nuove esigenze di conoscenze storiche richieste dal nostro tempo. Insomma, la mia idea è che a partire dall'identificazione di queste tre storie si può ottenere una sorta di prima alfabetizzazione a quelle che sono state le maggiori varianti del linguaggio con cui la storia della politica è stata trattata tra il XIX e il XX secolo, aprendo così la possibilità di suoi radicali rinnovamenti, sia nel merito di eventi e sequenze particolari, sia su un piano più generale.

3) Ammettere, traendone tutte le conseguenze, che l'esaurirsi della grande storia, intesa come realtà unica e oggettiva, pone a chiunque si occupa di storia, nelle università come nelle scuole, la questione che la storia stessa non può essere studiata e insegnata al meglio se non come "*storia di...*": la storia *di* un qualche ambito problematico che va ripensato a partire dal sapere già acquisito a suo riguardo. In altri termini, mi pare sia il caso di ammettere che quando si tratta di storia si tratta sempre di (una) storia della politica, di (una) storia dell'economia, di (una) storia del diritto, di (una) storia del sociale, di (una) storia dell'arte e così via. Ove, i termini "politica", "diritto", "economia", "sociale", "arte" ecc. vanno precisati in riferimento alle maggiori conoscenze ottenute in questi campi dalle scienze economiche, sociali, giuridiche, ecc. Il che, oltre a richiedere un notevole sforzo di approfondimento intellettuale del lavoro dello storico, richiede anche che ogni collegamento tra le diverse storie (tanto in riferimento a singoli eventi o dimensioni, quanto su un piano più generale) non sia presupposto, non sia dato per scontato (come appunto avviene quando ci si rifà alla me-

ta-narrazione della grande storia), ma sia esso stesso precisato come incontro puntuale, relativo, di diverse problematiche.

III

Come ho già accennato, mi pare un fatto evidente l'importanza della storia politica rispetto alle storie. Ciò è particolarmente sensibile nell'insegnamento scolastico della storia che è tutt'oggi essenzialmente insegnamento della storia politica. Ammettere il tramonto della grande storia non può non comportare un ridimensionamento di tale egemonia della storia della politica sul resto delle storie. Ma la questione è come operare questo ridimensionamento. A tal scopo mi pare inevitabile riflettere su quel che è stato il rapporto tra storia e politica. Ciò significa chiedersi quali sono stati i soggetti politici che hanno maggiormente determinato la domanda di conoscenze storiche che gli storici sono stati chiamati a soddisfare, sia tramite l'insegnamento sia tramite la ricerca. Ora mi pare incontestabile che questi soggetti nel Novecento sono stati i partiti che in regime di monopolio (quello appunto dei regimi a partito unico) o di oligopolio (quello delle democrazie pluripartitiche) sono stati detentori del potere statale. Se nei primi regimi gli storici, come qualsiasi altro lavoratore intellettuale e non, ha molto spesso avuto l'obbligo essere "di partito", nel secondo tipo di regimi gli storici, accanto agli altri lavoratori intellettuali, hanno avuto come primo obbligo, quello inverso, di non essere "di parte", ossia di partito. Ma ciò non ha evitato che in Italia ad esempio un buon numero delle storie della Prima Repubblica (come quelle di Scoppola, Craveri, Lepre, Ginzborg, solo per fare qualche nome), pubblicate attorno ai primi anni Novanta - quando, dopo l'inchiesta "mani-pulite", sembrava fosse imminente il varo di una Seconda in seguito mai avvenuto -, siano storie con evidenti simpatie di partito.

Il nocciolo della questione cui voglio arrivare è però propriamente scientifico. Riguarda il modo in cui si concepisce la storia come scienza, la scienza storica. Ora, non è detto che quando si parla di scienza se ne parli in senso moderno, ossia sperimentale. C'è una scienza che precede quest'ultima e che è quella teologica. E oltretutto va tenuto presente che l'università, a differenza delle scuole dell'obbligo, ha origini che risalgono al tempo in cui la scienza sperimentale, galileiana non esisteva, mentre dettava legge quella teologica. Una lontana, ma significativa eco dell'influenza tra gli storici della scienza intesa in quest'ultimo senso la si trova ad esempio in Gustav Droysen, uno dei padri della storiografia dell'Ottocento, il quale sosteneva cose come che "il compito più alto della nostra scienza è pur sempre la teodicea".

Al tempo stesso egli comunque faceva della sua storia di Alessandro Magno uno strumento di sostegno culturale al "partito" di Bismarck. Insomma, se si ammette che la storia modernamente intesa è scienza sperimentale bisogna ammettere che ogni sua conoscenza riguardante il passato ha come proprio banco di prova anche i suoi rapporti col suo presente. Quindi trattandosi, più in particolare, di storia politica bisogna ammettere che i suoi rapporti col presente della politica non sono solo strumentali, ossia non riguardano solo il suo "uso pubblico", ma sono costitutivi del suo stesso statuto scientifico.

Il tutto per arrivare a concludere che nell'orientamento partitico di tanta storia politica non vedo affatto un limite eterogeneo, ma una condizione interna della sua stessa scientificità, tanto sul piano della ricerca, quanto dell'insegnamento scolastico. E se ciò è stato possibile è stato perché la maggior parte dei Partiti novecenteschi hanno trovato nella storia stessa una delle loro maggiori fonti di legittimità. Solo per fare un esempio ricordo uno slogan del Pci, direi nel corso degli anni Ottanta, nel quale la rivendicazione di un passato lungo e glorioso veniva presentata come la migliore garanzia di un futuro promettente. Le cose evidentemente non sono andate così, e questo, come tanti altri partiti, e non solo in Italia, si sono ben presto decomposti. E' chiaro che il tutto pare trascurabile se si sottovaluta l'importanza politica della figura del par-

tito e al suo posto invece si esalta quella dei sistemi elettorali. Ma se invece si è convinti che questi ultimi sono solo strutture la cui energia sta nei soggetti che le animano, allora appare chiaro un fatto politico epocale che sta segnando il passaggio dal XX al XXI secolo. Il fatto che la maggior parte dei partiti o hanno cambiato nome o hanno tratti simili a quelli che erano loro avversari o hanno forme organizzative e di militanza del tutto diverse da quelle tradizionali o hanno col loro passato un rapporto quanto meno critico. In parola: che i partiti, i quali per buona parte del Novecento, hanno retto le sorti degli Stati più ricchi non sono più gli stessi e i loro frammenti residui si presentano sotto nuove e incerte figure collettive. Men che meno è chiaro del resto quali siano i soggetti politici che li stanno rilevando. Dove e come oggi si decidano effettivamente le sorti dei governi più potenti è assai enigmatico. C'è chi parla di un nuovo tipo di monarchie. Ma è chiaro che si tratta di semplificazioni ad effetto, giornalistiche. Resta che così si dà quantomeno l'impressione della profondità della mutazione in corso a livello di potere politico. Gli storici della politica, sia che facciano ricerca sia che l'insegnino a scuola, non possono chiudersi gli occhi di fronte ad una simile svolta epocale. Le edificanti visioni continuiste delle istituzioni più o meno rappresentative che caratterizzerebbero la "democrazia occidentale", dalla Polis greca ai nostri giorni, salvo qualche incidente di percorso, nonché perennemente in lotta contro ogni forma di totalitarismo, rischiano oggi di fare gravi danni formativi. Rischiano né più né meno di estraniare le nuove generazioni dalla politica. Rischiano, cioè, di raccontare storie che non c'entrano nulla con le possibilità di impegno soggettivo che fanno della politica un affare alla portata di ciascun essere pensante. Accanto alle oscure forme di governo che oggi sempre più decidono le sorti del mondo c'è un'altra macroscopica novità del XXI secolo, ma in un senso tutto opposto: quella dell'imporsi su scala mondiale di figure che di fatto svolgono sempre più funzioni politiche, ma che si qualificano come estranee ad ogni potere di governo: quelle che si chiamano appunto organizzazioni non governative. Esse costituiscono sicuramente un polo d'attrazione per l'impegno delle nuove generazioni. Quali antecedenti storici si possono riconoscere? Quali esempi si trovano di una simile politica non governativa, che neanche si vuole tale, ma, di fatto, lo è, e al meglio, in quanto disinteressata? Ecco qualche domanda, tra le infinite altre, che, a me pare, una storia rinnovata della politica dovrebbe porsi, non solo nella ricerca universitaria, ma anche nell'insegnamento scolastico. L'illimitata eterogeneità di questo tipo di organizzazioni, le svariate e controverse questioni che si pongono, garantirebbero comunque che una storia da esse ispirate non avrebbe un'unica morale politica, ma solo quella che potrebbe ricavare chiunque se ne interessasse.

La place de l'histoire sociale dans les manuels scolaires d'histoire en Allemagne.

Christiane Kohser-Spohn
Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig, Germany.

Contrairement à la France, à la Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis, l'histoire sociale ne s'est établie que très tardivement en Allemagne de l'Ouest. En effet, si la nouvelle méthode d'approche de l'Histoire s'est imposée dans les pays voisins de l'Allemagne dès les années 50, elle est restée, en RFA, une science d'opposition jusqu'au début des années 1970, peu acceptée par l'establishment des historiens allemands.

Le retard de la diffusion de l'histoire sociale en Allemagne

Plusieurs raisons sont à retenir dans ce retard. D'abord l'Historisme (*Historismus*), cette conception de l'histoire donnant la primauté à l'histoire des Etats et des institutions, a très longtemps été la science historique dominante en Allemagne, bloquant toute autre approche (économique ou sociale) de l'Histoire. Ensuite, dans le désert intellectuel de l'Allemagne après 1945, il n'y avait plus aucune mémoire des sciences sociales telles qu'elles s'étaient pratiquées dans les années 20-30, et qui auraient pu servir de base théorique à l'histoire sociale. Dès 1933, les Nazis s'étaient empressés de briser ce courant d'influence marxiste, lequel ne ressuscita plus de l'oubli après 1945. Pour les chercheurs de la nouvelle génération, orphelins de tout héritage intellectuel, tout était à réinventer et à redécouvrir. Il fallut du temps au temps.

Si l'histoire sociale en Allemagne ne put s'inscrire dans aucune continuité de pensée, elle bénéficia cependant de l'apport de quelques théoriciens, tels que Karl Bracher ou les réémigrants Hans Rosenberg, Ernst Fraenkel ou Franz Neumann, qui étaient revenus de l'exil après 1945 pour enseigner quelque temps l'histoire sociale dans des universités allemandes, à l'Université Libre de Berlin notamment.¹ Créée en 1948 dans la ville divisée, la Freie Universität Berlin (FUB), symbole et bastion d'une «véritable université démocratique»², fut en effet une université particulièrement innovante qui permit l'éclosion en son sein de nouvelles réflexions sur l'Histoire.

L'histoire sociale allemande aurait pu s'inscrire dans la tradition de la *Volksgeschichte* (histoire des peuples/histoire des ethnies), mais celle-ci était totalement discréditée pour avoir sympathisé avec l'idéologie nazie. Dans les années 1920-30 et 40, la *Volksgeschichte* avait voulu contrer l'Historisme par l'écriture de l'histoire des peuples, de leurs cultures, de leur appartenance ethnique, de leur démographie, de leurs migrations. Les historiens de cette mouvance, Otto Brunner, Werner Conze, Theodor Schieder entre autres, avaient utilisé de nouvelles méthodes d'analyse empruntées à la géographie, à la sociologie ou à l'ethnologie: cartes, tableaux, statistiques et calculs quantitatifs furent employées pour fonder leurs analyses. L'intérêt de ces historiens porta essentiellement sur la population rurale, plus particulièrement sur celle des confins du territoire allemand, aux régions frontalières, désignée sous le nom de «Volksdeutsche». Cet intérêt n'avait pas été innocent. En effet, la plupart des *Volkshistoriker* n'avait pas accepté le tracé des nouvelles frontières de l'Allemagne établi par le Traité de Versailles. Ces historiens, en partisans de l'idéologie «nationale-populaire» (völkisch-national), s'étaient positionnés contre l'esprit de Weimar et subissaient l'influence du national-socialisme. Bon nombre des *Volkshistoriker* avait compris ce dernier comme la réincarnation

¹ G.A. Eakin-Thimme, «Die emigrierten Historiker als Vermittler sozialgeschichtlicher Ansätze?», in: L. Raphael (ed.), *Von der Volksgeschichte zur Strukturgeschichte*, Leipzig 2002, 63-85.

² C. Kohser-Spohn, *Mouvement étudiant et critique du fascisme en Allemagne dans les années 60*, Paris 1999, 72. Sur l'évolution de la FUB depuis sa création, voir par exemple S. Lönnendonker, T. Fichter, *Dokumentation FUB. Freie Universität Berlin 1948-1973. Hochschule im Umbruch*. 5 volumes.

du véritable *Volksstaat* (Etat des peuples ethniques). Certains avaient coopéré avec les Nazis, jusqu'à participer étroitement à la planification de l'épuration ethnique.³

Enfin une dernière raison explique ce retard. En 1945, les historiens allemands avaient pour devoir d'étudier le national-socialisme. Dans le contexte de l'après-guerre, la politique était une affaire trop sérieuse pour l'éliminer de la réflexion scientifique. En Allemagne, l'époque n'était donc pas mûre pour réfléchir à une histoire sociale sans support de l'histoire politique.

Une diffusion rapide dans les années 1970

Dans les années 70 cependant, l'histoire sociale s'établit très rapidement dans les universités allemandes, servie par la création de nouvelles facultés où enseignaient de très jeunes professeurs ouverts aux nouvelles méthodes d'approche de l'Histoire. Les universités de Bielefeld et de Bochum devinrent des hauts-lieux de l'histoire sociale, centrée presque exclusivement sur l'histoire des ouvriers et du prolétariat.⁴ En fait, ainsi que le souligne l'historien du social Jürgen Kocka, l'histoire sociale correspondait au *Zeitgeist* et à l'esprit de la République fédérale. «[L'histoire sociale] était conforme à la RFA, qui se définissait à travers sa Constitution, certes, mais davantage encore à travers sa société réussie et surtout son économie glorieuse. L'histoire sociale avait du succès à une époque où la critique de la tradition battait son plein, et l'on étudiait l'histoire pour en tirer des leçons et pour s'en émanciper, non pour s'identifier à elle.» En outre, l'histoire sociale augurait «la modernisation de la matière Histoire, était promesse d'ouverture internationale, vers le monde occidental notamment, et promettait la coopération interdisciplinaire avec les disciplines voisines alors en plein essor.»⁵

Il est étonnant d'observer combien l'histoire sociale, après s'être implantée à l'université, a rapidement fait son apparition dans les manuels d'Histoire allemands. Des institutions uniques en leur genre, comme l'Institut Georg Eckert pour la Recherche sur les Manuels Scolaires, implanté à Braunschweig, ont largement contribué à ce succès.⁶ En effet, cet institut, créé en 1951, avait œuvré dès son origine à la mise en place de l'histoire sociale dans les livres scolaires. On ne retiendra ici que ses importantes recommandations faites au profit de «la vie des ouvriers à l'époque du haut-capitalisme», ou encore la publication de documents concernant: «La vie des ouvriers d'usine allemands» (1953). Dès 1961, le fondateur de l'Institut, l'historien Georg Eckert, également fondateur l'*Institut für Sozialgeschichte* (Braunschweig/Bonn), publiait la revue annuelle *Archiv für Sozialgeschichte*.⁷

Parallèlement à de telles influences, la conjoncture des années 70 servit à la rapide mise en place de l'histoire sociale dans les manuels d'Histoire. Les temps virent en effet une expansion générale de la production de livres scolaires avec un renouvellement intégral de leur contenu. Les maisons d'édition allemandes, financièrement très puissantes, n'hésitèrent pas à faire participer de jeunes auteurs à ce renouvellement. Pour les manuels d'Histoire, le début des années 70 fut donc une époque bénie qui offrit à de jeunes historiens la chance inégalée de créer, quasiment à leur guise, des manuels scolaires novateurs en y propageant les nouvelles méthodes d'analyse de l'Histoire.

Le parti pris d'opter pour l'innovante histoire sociale est ainsi manifeste dans l'avant-propos d'un important manuel scolaire de 1974 destiné au premier cycle: *Geschichtliche Weltkunde*. L'histoire sociale y est expliquée de la façon suivante aux élèves de 6ème: «Le manuel ne se

³ I. Haar, *Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der "Volkstumskampf" im Osten*, Göttingen 2000; M. Wauker, „'Volksgeschichte' als moderne Sozialgeschichte? Werner Conze und die deutsche Ostforschung“, in: *Zeitschrift für Ostmitteleuropa-Forschung (ZFO)* 52 (2003), 347-397; W. Schulze, O.G. Oexle (eds.), *Deutsche Historiker im Nationalsozialismus*, Francfort/M 1999.

⁴ L'historien Jürgen Kocka se souvient des salles remplies à l'université de Bielefeld, dès lors qu'un conférencier avait pour thème «l'inégalité sociale», «les couches inférieures», «le mouvement ouvrier». Cf. J. Kocka, «Sozialgeschichte in Deutschland seit 1945. Aufstieg-Krise-Perspektiven», in: *Gesprächskreis Geschichte* 47 (2002), 1-37, 19.

⁵ J. Kocka, «Sozialgeschichte in Deutschland seit 1945. Aufstieg-Krise-Perspektiven», op. cit., 18.

⁶ L'Institut, dont le but initial était la révision complète de l'enseignement de l'Histoire, inscrit son combat pour l'histoire sociale dans un combat politique plus global. En effet, contre l'histoire politique qui était une histoire de division et de légitimation nationale, l'histoire sociale mettait l'accent sur une rencontre des peuples qui ne soit pas marquée par les conflits, mais par une Histoire commune, une mémoire partagée.

⁷ H.P. Harstick, „Geschichte und ihre Didaktik. Georg Eckert: Wegbereiter einer neuen Konzeption von Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (1946-1974)“, in: G. Himmelmann (ed.), *Fünfzig Jahre wissenschaftliche Lehrerbildung in Braunschweig*, Braunschweig 1995, 273-291; „Georg Eckert. 1912-1974“ in: U.J. Becher, R. Riemenschneider (eds.), *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*, Hanovre 2000, 105-122.

concentre que sur quelques thèmes. Certes, on sait plus de choses sur le passé que ce qui est proposé dans le manuel. Mais nous avons choisi des thèmes qui répondent aux questions suivantes: Dans quelles conditions les Hommes vivaient-ils? [...] pourquoi et en quoi ces conditions se sont-elles transformées? Pourquoi et de quelle façon des Hommes ont-ils exercé leur domination et leur pouvoir sur d'autres Hommes? Qu'est-ce qui a fait augmenter ou réduire la dépendance sociale? Comment sont apparus des antagonismes entre des individus, des groupes, des peuples et des États? Comment a-t-on réglé ces antagonismes, qu'est-ce qui a rendu la paix possible? Comment se sont formés les groupes sociaux, les couches et les classes sociales? Qu'est-ce qui les cimentent, et quels intérêts poursuivent-ils? Toutes ces questions d'ordre historique conduisent finalement à questionner le présent : qu'en est-il des conditions de vie, des rapports de domination, des antagonismes et des intérêts des Hommes de notre temps? Evolueront-ils? Que devrait-on transformer? Que devrait-on maintenir? Que puis-je faire? - [...] Toutes les parties du livre ont pour but de t'aider non pas seulement à t'apporter une connaissance de notre Histoire, mais aussi à devenir plus critique et à apprendre à penser en historien, pour reconnaître davantage les conditions qui régissent notre monde et t'engager pour un avenir digne, humain et raisonnable.»⁸ Dans le volume destiné au second cycle, nous retrouvons les mêmes énoncés de l'histoire sociale: primauté des explications sociale-économique et causale-structurelle, priorité accordée aux phénomènes collectifs et au processus historique, occultation délibérée de l'histoire politique.⁹

Cependant, à étudier de plus près les manuels scolaires d'Histoire du début des années 70, force est de constater que les belles intentions ne sont pas toujours réalisées dans le corps du livre. En étudiant l'Histoire contemporaine, ils tiennent de moins en moins leurs promesses et favorisent l'histoire politique et institutionnelle au détriment de l'histoire sociale. Si l'Antiquité et le Moyen-Age y sont souvent traités à l'aide de thèmes propres à l'histoire sociale, et si les auteurs abordent le 19^e siècle par le biais de l'industrialisation ou du mouvement ouvrier par exemple, l'histoire sociale est largement minorée dans les chapitres sur l'histoire contemporaine. Dans le chapitre concernant la Construction européenne, toute histoire sociale a disparu. De tels chapitres consacrent le retour de l'histoire politique, de l'histoire des institutions et des Etats. Les causes de la Construction européenne, si elles sont analysées, et l'inscription de cette Construction dans un processus historique sont vues au mieux sous l'angle économique, jamais sous l'angle social.

La crise de l'histoire sociale dans les années 1980

Dans les années 80, la crise que connut l'histoire sociale se répercuta également au niveau du livre scolaire. Dans les manuels allemands de cette décennie, on sent nettement l'influence des divers courants issus de la *Kulturgeschichte* (*Gender, Alltagsgeschichte, Linguistic turn...*) qui avaient remis en cause les postulats de l'histoire sociale. A ce titre, l'avant-propos consacré à la question «Qu'est-ce que l'Histoire» du premier volume d'un très célèbre manuel d'Histoire publié par la maison d'édition Cornelsen en 1986 est tout à fait révélateur. Dans *Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*, la question est en effet introduite par un conte de Grimm: Le charmeur de rats de Hameln. Pour les auteurs, il s'agissait de faire comprendre à l'élève qu'il était légitime d'analyser non pas seulement la réalité historique, mais aussi la représentation du fait historique, et qu'une source issue de la littérature, de la fiction, pouvait éclairer des phénomènes historiques «objectifs» comme la peste ou la surpopulation au Moyen-Age. Ce faisant, les auteurs introduisaient les nouvelles lectures de l'Histoire et intégraient les nouveaux domaines rattachés à l'histoire culturelle: «Il appartient à l'Histoire de répondre [...] à ces questions: Comment l'Homme a-t-il interprété son milieu et son temps? [...] Il ressort de [notre] exemple [du charmeur de rats de Hameln] que l'Histoire concerne la façon dont l'Homme [...] interprète ce qui le touche; comment il pense son époque, la vie et la mort, c'est-à-dire le passé, le présent et l'avenir.»¹⁰ Les auteurs du manuel étaient-ils ici déjà influencés par l'approche herméneutique de l'Histoire

⁸ Geschichtliche Weltkunde, Diesterweg 1974, volume 1, Vorwort (introduction), 5.

⁹ Geschichtliche Weltkunde, Diesterweg 1974, volume 2, Vorwort, 5.

¹⁰ Geschichtsbuch 1, Cornelsen 1986, Introduction: „Was ist Geschichte?“, 7-13, 11.

que venaient de mettre en œuvre des historiens alternatifs regroupés autour de l'*Alltagsgeschichte* (Histoire du quotidien)?¹¹

A partir du début des années 80, les historiens du quotidien, tout comme d'autres historiens désireux de renouveler la discipline, s'étaient en effet opposés à l'approche structurale fonctionnaliste de l'histoire sociale.¹² Selon eux, le privilège accordé aux «structures» de la société et aux conditions socio-économiques rendait l'histoire sociale incapable de cerner le rôle de l'Homme lui-même agissant dans le processus historique. Pour les historiens du quotidien, ce n'était pas les structures sociales qui étaient les forces motrices de l'Histoire, mais les interactions des membres de la société. Il était nécessaire d'analyser ces facteurs, à savoir les pratiques sociales des Hommes influant sur les structures de la société, et de les intégrer dans l'interprétation du passé. Dans l'*Alltagsgeschichte*, il s'agissait de «reconstruire la face intérieure»¹³ des sociétés du passé que l'histoire sociale n'avait présenté que de l'extérieur à travers de grands processus comme l'industrialisation ou le mouvement ouvrier. En revendiquant la redécouverte de l'individu dans l'Histoire, en réhabilitant sa façon de vivre, ses expériences, sa perception du monde, la signification qu'il accordait aux choses et aux événements, l'*Alltagsgeschichte* avait pour but, non pas simplement de transcrire la vie quotidienne des Hommes du passé, mais de comprendre, par cette Histoire du bas précisément, par l'étude d'une grève au quotidien par exemple, par l'analyse d'une biographie ou de la vie dans un village, à travers la micro-Histoire donc, toute la face cachée des processus historiques et des structures.¹⁴

On retrouve les catégories de l'*Alltagsgeschichte* dans le manuel de 1986. Cette influence est sensible au niveau du choix des documents. Extrait de journal intime, photos de famille, lettres éclairant les actions et les expériences d'hommes, de femmes, de différentes générations, classes sociales et ethnies, jalonnent les chapitres des différents volumes du manuel. Ces sources ont pour but, non pas de montrer uniquement le quotidien des Hommes, mais de montrer à l'élève comment les Hommes ont perçu et assimilé les événements et comment cette perception a agi sur l'événement ou la structure. Il est intéressant de noter que dans *Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*, il y a peu de dissemblance entre les ambitions émises dans l'avant-propos et le corps du manuel.

L'exemple de *Geschichtsbuch* montre qu'à partir de la fin des années 80, les nouveaux mouvements historiographiques ont réussi à imposer leurs conceptions de l'Histoire dans les manuels scolaires allemands¹⁵, malgré les oukases subis notamment de la part des tenants de l'histoire sociale, sur-représentés dans les lieux de décisions concernant l'enseignement de l'Histoire¹⁶. A l'heure actuelle ils continuent d'occuper des places centrales dans les universités, dans les maisons d'éditions et dans les commissions éducatives au sein des administrations ministérielles. Tout en saluant l'apport des nouvelles approches de l'Histoire, les historiens sociaux ont tendance à minorer leur importance, les saisissant comme une mode passagère, les taxant volontiers de «post-modernes», voyant en eux des «sciences de divertissement» (*Unterhaltungswissenschaft*) et les accusant de «balkaniser» les sciences historiques (*balkanisierte Wissenschaft*)¹⁷.

¹¹ Voir surtout A. Lüdtke (ed.), *Alltagsgeschichte: Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Francfort/M 1989.

¹² Cf. H. Medick, «Missionnaires en canot. Les modes de connaissance ethnologique, un défi à l'histoire sociale», in: *Genèses* 1 (1990), 24-46; W. Schulze (ed.), *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Micro-Historie. Eine Diskussion*, Göttingen 1994.

¹³ H. Medick, op.cit., 31.

¹⁴ T. Lindenberger, M. Wildt, „Radikale Pluralität. Geschichtswerkstätten als praktische Wissenschaftskritik“, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 24 (1989), 393-411, ici 401 sq.; T. Lindenberger, „Alltagsgeschichte - oder: Als um die zünftigen Grenzen der Geschichtswissenschaft noch gestritten wurde“, in: M. Sabrow/R. Jessen/K. Große Kracht, *Zeitgeschichte als Streitgeschichte*, Munich 2003, 74-91; R. van Dülmen, „Historische Anthropologie in der deutschen Sozialgeschichtsschreibung. Ein Bericht“ in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 42 (1991), 692-709.

¹⁵ Concernant la part de l'*Alltagsgeschichte* dans l'actuelle didactique de l'Histoire, voir D. Lange, *Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten lernens*, thèse de doctorat non publiée, Freie Universität Berlin, Institut de politologie (OSI), Juillet 2002.

¹⁶ Cf. par ex. les attaques virulentes de l'historien H.U. Wehler.

¹⁷ J. Kocka, «Sozialgeschichte in Deutschland seit 1945. Aufstieg-Krise-Perspektiven», op. cit., 29, 32

L'histoire sociale marginalisée?

Qu'en est-il aujourd'hui de la place de l'histoire sociale dans les manuels d'Histoire en Allemagne? Les livres scolaires ne répondent plus, il est vrai, ni aux questions classiques de l'histoire sociale, ni à ses méthodes d'analyse spécifiques. On n'y trouve plus autant de statistiques comme dans les manuels des années 70. On n'y explique plus l'Histoire selon les seules catégories sociales et économiques. On y présente très peu les intérêts et les idéologies entrés en jeu dans les processus historiques. Mais cela ne veut pas dire que l'histoire sociale soit totalement bannie des manuels. La distance n'existe que par rapport à l'histoire sociale «classique», non par rapport à l'histoire sociale enrichie des catégories de la *Gender*, de l'*Alltagsgeschichte*, de l'histoire culturelle etc. Par ailleurs, l'histoire sociale s'est nichée dans l'histoire générale dont elle fait désormais partie intégrante et qu'elle a transformée. Les chapitres des manuels englobent tout à la fois l'histoire politique, culturelle et sociale.

Dans les manuels, le rapport à l'Histoire a changé. D'une part, les auteurs refusent de présenter une histoire déterminée et linéaire. D'autre part, ils obéissent à une nouvelle finalité pédagogique. Le but de l'apprentissage de l'Histoire n'est plus tant de comprendre le présent que de former le citoyen. Cette finalité civique de l'enseignement de l'Histoire se retrouve notamment dans l'étude de la Construction européenne. Dans les manuels, l'Europe enseignée est nettement celle de l'apprentissage de la citoyenneté européenne. Les chapitres consacrés à l'Europe sont orientés: les défis sociaux de l'élargissement de l'Europe, tels que l'avenir du travail ou les problèmes de l'immigration au sein de la communauté européenne, sont largement passés sous silence.

Un autre motif détermine le rapport à l'Histoire. L'intérêt que l'on porte à l'Histoire ne sert plus à définir les liens de solidarité ou à construire l'avenir que l'on veut avoir, mais à savoir d'où l'on vient. L'Histoire sert à créer une identité. C'est pourquoi le concept de la «mémoire collective» est devenu si important dans les manuels d'Histoire allemands, et que les colonnes «lieu de mémoire» et «patrimoine historique» y occupent une si grande place. C'est également pourquoi l'Histoire s'y raconte plus qu'elle ne s'y explique.

Sur cet aspect, un récent ouvrage scolaire de la maison d'édition *Cornelsen* est tout à fait édifiant. L'ouvrage est entièrement consacré au récit. Dès l'introduction, intitulée de façon parlante: «Sur les traces de nos ancêtres», on encourage l'élève de 6^{ème} à aller à la rencontre de l'Histoire par une étude sur sa propre famille: «a) trouve de vieilles photos, des documents, des livrets de famille, de vieux objets chez toi à la maison. Note les dates et les événements importants dans ta famille. b) demande à tes parents, à tes grands-parents et aux amis des parents de te parler du temps où ils avaient ton âge. c) trie ce matériel et présente une histoire de famille: écris des textes, dessine des images, fais des photocopies de photos etc.»¹⁸ Cet exercice souligne l'anecdote suivante: «-Dis-donc, Clara, regarde un peu cette vieille photo d'une salle de classe, s'écrie Selim, 12 ans [...] les cours ont dû être bien sévères autrefois. Clara ne s'intéresse pas du tout à ce musée scolaire dont elle fait la visite aujourd'hui avec sa classe. Selim aussi l'énerve. «Mon grand-père m'a raconté tout à fait autre chose, rétorque-t-elle. Lui et son copain, ils n'arrêtaient pas de jouer des tours aux profs et en plus, ils n'avaient pas beaucoup de devoirs à faire. Et puis, qu'il dit mon grand-père, il avait toujours de jeunes et jolies profs, pas comme ce papi, là, sur la photo». Clara et Selim n'arrivent pas à s'entendre [...]. A leur retour de musée, ils discutent de la chose avec leur classe. On convient finalement de trouver un livre dans lequel des chercheuses et des chercheurs ont écrit des choses sur l'histoire de l'Ecole.»¹⁹.

Dans la conception de l'enseignement de l'Histoire propagée par ce manuel représentatif, on ne trouve plus grande trace des principes de l'histoire sociale traditionnelle.

¹⁸ Forum Geschichte, volume 1, Vorwort: Einführung in die Geschichte. Unseren Vorfahren auf der Spur, 10-11.

¹⁹ Ibid.

Nuovi modelli di insegnamento universitario

Carla Salvaterra

In che misura l'attività di ricerca condotta nelle diverse università, i suoi contenuti, i suoi metodi, sono visibili da parte degli studenti? In che modo siamo in grado di far sì che la natura scientifica degli studi di storia fornisca un profilo professionale a livello del primo ciclo di studi universitari? Quali sono le competenze che lo studio scientifico della storia offre a chi lo intraprende e quali sono i metodi e i contenuti più adeguati per garantirne il raggiungimento?

Molti di questi quesiti, pur con le debite differenze, sono alla base delle riflessioni condotte su alcuni aspetti introdotti nell'università italiana dalla riforma del 1999 e più in generale in Europa dal cosiddetto "processo di Bologna", in particolare sulla compatibilità dei curricula grazie a un sistema in tre cicli e all'adozione del sistema di crediti didattici, sulla mobilità degli studenti e dei laureati, sull'educazione continua, sulla cooperazione europea per l'assicurazione di qualità, e sull'attrattività dello spazio dell'educazione superiore in Europa e quindi sull'occupabilità dei laureati e la relazione tra Università e mondo del lavoro.

Non intendo qui soffermarmi sui diversi esiti che i corsi di laurea della classe in "scienze storiche" hanno avuto in Italia, anche se non mi risulta che esista un'analisi comparata su scala generale: dopo i primi tentativi sorti all'avvio della riforma non ci sono infatti state occasioni di confronto e dibattito che portassero a un'analisi estesa e a documenti comuni, così come a un raffronto complessivo, se non limitatamente alle singole consulte o coordinamenti di specifici settori scientifico disciplinari.

Una dimensione su cui è possibile confrontarsi con maggiore disponibilità di documentazione è invece l'esperienza di confronto a livello europeo.

Nell'ambito del progetto *Tuning educational structures in Europe* University of Deusto, Bilbao (Spain): www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm University of Groningen (The Netherlands): www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm si è operato infatti per la costruzione di un modello utile alla verifica della compatibilità dei curricula, il dialogo con il mondo del lavoro, il confronto sulle metodologie didattiche. All'interno della rete tematica Erasmus di Storia CLIO-Hnet, che ha collaborato in stretta sinergia con *Tuning*, si è inoltre lavorato a progetti specifici per costruire anche contenuti cioè materiali e moduli didattici frutto del lavoro congiunto di storici provenienti da tradizioni storiografiche, interessi, specialità, contesti di organizzazione didattica diversi.

Tali moduli e materiali sono stati progettati partendo dal presupposto che il confronto tra le diversità possa costituire un patrimonio prezioso di innovazione, sia per trasmettere una conoscenza storica critica e consapevole del ruolo che le urgenze, le sensibilità, il contesto storico presente hanno sullo studio del passato, sia per fornire strumenti critici di lettura del presente e rispetto dei punti di vista che hanno origine da diversi contesti nazionali o culturali.

Il progetto *Tuning* si è svolto in due fasi: la prima nel 2001-2002, la seconda nel 2003-2004 ed ha coinvolto in una prima fase sette aree disciplinari: economia, chimica, matematica, fisica, scienze della formazione, scienze della terra, storia, e, nella seconda fase altre due aree, la prima, studi europei, a carattere "interdisciplinare" e la seconda, infermieristica, con sbocco professionale regolato.

Il progetto è stato articolato su 5 linee, sulle quali hanno lavorato parallelamente tutte le aree disciplinari, all'interno delle quali erano rappresentate una università per paese dell'Unione e per la seconda fase, almeno una università tra quelle dei paesi che hanno aderito all'Unione dal 2004.

I gruppi di lavoro hanno dunque prodotto:

1. Una consultazione di laureati ed esponenti del mondo del lavoro in tutta Europa riguardo al ruolo ed al significato delle *competenze generiche o trasversali*, cioè delle abilità comuni ad ogni corso di studio universitario e una analisi dei risultati.
2. La identificazione preliminare delle *competenze specifiche* in sette aree disciplinari di studio (conoscenze specifiche nel senso di "conoscenze teoriche e capacità pratiche ed operative di applicare quanto appreso").
3. L'affinamento dello *European Credit Transfer System* (ECTS) in un sistema pan-europeo per l'accumulo dei crediti, basato sui risultati di apprendimento.

4. Documenti di analisi per ciascuna area disciplinare della complessa relazione tra competenze, sistemi di insegnamento, apprendimento e valutazione dei risultati.

5. Documenti di analisi preliminare dei sistemi di assicurazione della qualità nella didattica e proposte di metodologie transnazionali per la costruzione di sistemi didattici di qualità.

Il progetto ha mostrato che la 'sintonizzazione' delle lauree in un sistema articolato in due cicli (i curricula con lauree di primo e secondo livello, per usare la terminologia italiana) è possibile se i titoli accademici finali sono messi a confronto in termini di obiettivi didattici e competenze e sono sostenuti da un sistema integrato a livello europeo di accumulo dei crediti didattici, costruito sulla base del sistema esistente di trasferimento dei crediti, ovvero l'ECTS.

Si presentano qui i principali risultati del gruppo di lavoro del settore disciplinare di storia, confrontando alcuni temi con quelli elaborati da altre aree disciplinari. Nel corso del progetto è infatti risultato chiaro che il confronto costante tra le diverse discipline poteva essere altrettanto fruttuoso che quello di tradizioni nazionali diverse all'interno della stessa area. Il documento completo, elaborato dal gruppo di lavoro, è pubblicato nella relazione finale della I fase, ed è offerto alle Università europee e a tutti coloro che sono interessati alla formazione universitaria degli "storici" come strumento di dibattito e di riflessione.

Dividerò le mie considerazioni in due ambiti, quello del confronto tra discipline e quella del dibattito all'interno del gruppo di lavoro tra storici di diversa formazione e attivi in vari contesti universitari europei.

Confronto trasversale tra discipline

Premetto che il punto di partenza e il contesto in cui il progetto si è svolto sono senza dubbio stati privilegiati e ne hanno determinato in grande misura il successo, in quanto tutto il processo è stato condotto in autonomia, coordinato e guidato dalle Università, senza l'imposizione di un obiettivo da raggiungere da parte di forze esterne, cioè della Commissione o delle autorità politiche nazionali o Europee.

Se infatti l'evoluzione delle strutture universitarie è in questa fase largamente determinata in Europa a livello governativo, talvolta con una opposizione anche forte del mondo universitario, il progetto *Tuning* è stato invece impostato in modo da fornire alle università la possibilità di valutare fino a che punto la convergenza fosse possibile, auspicabile e soprattutto attraverso quali strumenti si poteva immaginare una 'sintonizzazione' decentrata, pensata e progettata dall'interno delle singole discipline, attraverso una larga consultazione con l'esterno.

Ci si è dunque chiesti se esiste o se è possibile pensare a un metodo per definire in situazioni accademiche profondamente diverse e in realtà sociali, economiche e culturali lontane – Europee in una prima fase, oggi già oltre l'Europa – un profilo condivisibile di un laureato e professionista, cioè ad esempio di definire negli stessi termini chi è e che cosa fa un chimico, un matematico, un geologo, un economista, uno storico.

Ci si è anche chiesti se il processo e le difficoltà nel raggiungere la definizione di un profilo professionale e soprattutto culturale sono le stesse che si parli di matematica o di storia, di economia o di geologia, discutendo in un clima di profondo rispetto reciproco e attenzione per i tratti originali e propri di ciascuna area scientifica.

È immaginabile definire un *corpus* comune e condiviso di conoscenze, di metodi, di sensibilità che sono ritenute unanimemente valide e pertinenti? È davvero possibile raggiungere gli stessi fini insegnando in modi diversi, apprendendo contenuti difformi? E a quali condizioni può essere raggiunto questo obiettivo?

Queste domande rappresentano il punto di svolta dell'evoluzione dei sistemi universitari in Europa, perché sono lo snodo in cui si gioca la sfida dell'Unione Europea di conciliare diversità e compatibilità. Affinché si possa realizzare uno spazio comune dell'istruzione superiore in Europa che rispetti autonomia e diversità è necessario che le differenze rimangano nei contenuti e nei metodi ma che convergano verso obiettivi comuni, riconosciuti e condivisi universalmente.

In un processo di tale genere sono certo potenti le forze centrifughe o quelle, al contrario, normalizzanti, sarebbe più immediato cioè leggere la realtà attraverso la lente della propria esperienza di formazione personale e la propria quotidiana pratica didattica oppure, rispettivamente, costruire un ideale modello astratto e semplificante.

La via scelta è invece stata quella di costruire un metodo di lettura che tenga conto dei diversi punti di vista, dia conto della complessità del reale e ne valorizzi la ricchezza. Solo questa

terza via può infatti costruire per le università europee uno strumento di comunicazione efficace tra loro e con l'esterno, in una dialettica dinamica aperta al dialogo con altri paesi e tradizioni.

Il lavoro comune di gruppi appartenenti a discipline differenti ha consentito inoltre la costruzione di una metodologia di lavoro trasversale alle discipline, che ha permesso di affrontare lo stesso problema secondo le esigenze di ambiti disciplinari dissimili.

La definizione di un *core curriculum* cioè un nucleo curriculare comune, così come la considerazione dei dati provenienti dalla consultazione di datori di lavoro e laureati ha assunto significati molto diversi nelle singole discipline: ciascuno ha seguito un proprio metodo di lavoro per confrontare contenuti di insegnamento, competenze fornite, percezione esterna dell'importanza degli obiettivi della formazione universitaria e della loro realizzazione.

Ad esempio per quanto riguarda le discipline scientifiche, come anche per l'economia, è stato possibile definire con un buon accordo il numero o la percentuale di crediti che devono essere assegnati a singoli ambiti e legare in modo preciso l'acquisizione di competenze e conoscenze specifiche allo studio e all'apprendimento di un particolare aspetto delle scienze esatte.

Per la storia questo non è stato possibile né è stato ritenuto opportuno. In particolare nel nostro settore è apparso subito fondamentale piuttosto che la distribuzione quantitativa dei contenuti l'aspetto della relazione della storia con altre discipline umanistiche.

Più specificamente se dunque *core curriculum* può essere inteso come riferito a quei risultati di apprendimento *nel campo della storia*, che gli studenti hanno raggiunto per ricevere una laurea in storia, non è possibile prescindere dal fatto che tale *core curriculum* è comunque sempre in stretta relazione con altri settori e che in alcuni paesi non esiste laurea in storia se non affiancata a un'altra disciplina con pari importanza.

Per l'area disciplinare di storia è dunque ugualmente importante, se non addirittura più importante una seconda definizione di *core curriculum*: le conoscenze di base, le abilità e le attitudini critiche alle quali qualsiasi studente segua un corso di storia dovrebbe poter accedere e fare proprie. Questo dipende dal fatto che la storia è molto spesso parte di una formazione di carattere generale, può avere un numero anche limitato di crediti, può riguardare temi, epoche, ambiti diversi, ma ciò nonostante conserva alcune caratteristiche fondamentali che la caratterizzano come disciplina scientifica che possono essere identificate e condivise.

Gli elementi che sono stati identificati come indispensabili punti di riferimento di qualsiasi forma di insegnamento della storia a livello universitario e che dovrebbero trasmettere e sviluppare una prospettiva storica sulla realtà sono dunque i seguenti:

1. Una visione critica del passato umano e la comprensione che il passato condiziona il nostro presente e il futuro e la nostra percezione di entrambi.
2. La comprensione e il rispetto di punti di vista determinati da diversi background storici.
3. Un'idea generale del quadro diacronico dei maggiori periodi storici o degli eventi.
4. Un contatto diretto con l'attività propria dello storico, cioè il contatto con fonti originali e testi prodotti dalla ricerca storiografica professionale, sebbene in un contesto circoscritto.

Sulla base di questi elementi sono dunque stati costruiti i punti di riferimento più dettagliati e sono stati definiti i livelli di raggiungimento di conoscenze e abilità per il primo e il secondo ciclo, secondo lo schema che è illustrato nei due allegati alla relazione finale del gruppo disciplinare di storia, pubblicata nel volume *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project - Phase 1*, ed. J. González e R. Wagenaar, University of Deusto - University of Groningen 2003[1].

Il secondo aspetto significativo del lavoro condotto in parallelo tra diverse discipline è stata la relazione con l'esterno: accanto alla definizione delle competenze disciplinari specifiche, avvenuta soprattutto attraverso il lavoro di confronto dei diversi corsi di laurea e di una ampia consultazione di docenti universitari di tutti i paesi d'Europa, è stata anche svolta una consultazione dei laureati e del mondo del lavoro per comprendere quale sia la loro percezione riguardo al profilo culturale, alla professionalità, in particolare alle abilità e capacità raggiunte e alla rispettiva rilevanza nell'ambito lavorativo in cui i laureati svolgono la propria attività.

Tale consultazione, che è avvenuta in modo parallelo e sulla base di una lista di competenze generiche comune a tutte le discipline, ha mostrato delle caratteristiche significative riguardo alla impiegabilità e professionalità dei laureati in storia. Tra tutte le discipline considerate dal progetto la storia infatti è quella in cui è maggiore la percentuale dei laureati che svolgono attività non direttamente connesse con il proprio curriculum universitario, ma allo stesso tempo dimostrano un grado di soddisfazione molto elevato per gli studi compiuti. Questa correlazione,

apparentemente contraddittoria, è probabilmente dovuta anche al fatto che molti laureati in storia continuano a svolgere la professione iniziata durante o prima di iscriversi all'università e che dunque hanno intrapreso gli studi di storia spinti da motivazioni diverse rispetto a una prospettiva specifica di impiego. Tale tendenza è peraltro confermata anche da studi condotti a livello nazionale nell'ambito delle indagini di Almalaurea.

Esiste quindi una consistente richiesta di formazione che non è legata a profili professionali in senso stretto e prospettive di impiego ma che è dettata da una urgenza personale di più approfondita comprensione critica della realtà, curiosità intellettuale, sviluppo culturale, impegno civico, elementi che valutazioni orientate a rispondere o corrispondere alle necessità del sistema socio-economico non sono ancora in grado di considerare con la dovuta attenzione.

Si tratta di un questione centrale legata alla natura stessa delle discipline umanistiche, per le quali i criteri di produttività (quanti laureati sono effettivamente impiegati e svolgono un'attività legata ai propri studi), oppure di valore economico (vi è infatti la possibilità di considerare, tra gli altri indicatori della qualità dei corsi di laurea, il calcolo del reddito dei laureati a un certo numero di anni dalla laurea), non sono probabilmente tra i più corretti per la valutazione, quanto ad esempio la considerazione congiunta di impiegabilità e grado di soddisfazione riguardo alle competenze acquisite.

Pare infatti incongruo che, a fronte di un mercato del lavoro che richiede sempre di più figure flessibili e pronte ad assumere ruoli diversi, ci si rifaccia a modelli che rispondono alle esigenze di un sistema economico statico e alle istituzioni educative superiori si chieda di disegnare curricula per profili professionali e ruoli rigidamente definiti.

Da questo punto di vista è quindi necessario rivendicare la capacità propria della storia e le altre scienze umane di fornire, grazie alle attività scientifiche specifiche del loro campo, competenze utilizzabili in vari ambiti lavorativi e soddisfazione generale per la formazione ricevuta, considerando tutte le dimensioni della qualità della vita personale e sociale e non solo quella occupazionale. Quest'ultima rappresenta infatti un ambito rilevante degli obiettivi di formazione, che non può tuttavia rimanere l'unico.

Gli aspetti transdisciplinari hanno dunque messo in luce diversi criteri di cui tenere conto e differenti aspetti da valorizzare nella costruzione di metodologie di progettazione dei curricula, di confronto tra corsi di laurea, di valutazione della qualità, di creazione di obiettivi comuni trans-nazionali per ciascuna disciplina.

Dibattito all'interno del gruppo di lavoro tra storici di diversa formazione

Ma anche il dibattito tra i rappresentanti delle 16 università europee che hanno partecipato al progetto *Tuning* e dei colleghi delle più di 70 Università della rete CLIOHnet coinvolte nel confronto, ha portato importanti elementi alla comprensione delle prospettive di innovazione.

La storia, come altre discipline umanistiche, costituisce essenzialmente una riflessione dell'uomo su se stesso. Data questa natura, ne consegue che nella riflessione storiografica il mutamento di prospettiva, ove si guardi al di là dei confini nazionali, nasce da una duplice diversità: diversità certo dell'oggetto indagato, ma diversità anche del soggetto, lo storico, che la osserva.

Per questo motivo il confronto delle diverse strutture didattiche, dei contenuti e delle metodologie è stato particolarmente importante e fruttuoso. Per le discipline storiche non è solo possibile individuare obiettivi comuni da raggiungere attraverso contenuti, metodologie e strutture diverse, ma è anche essenziale che le ragioni delle diversità siano comprese e condivise. Una parte importante della mentalità e conoscenza storica risiede infatti non solo negli strumenti di analisi critica, ma anche nella capacità di riconoscere che la storia non è tanto un *corpus* definito di conoscenze acquisibili in modo incrementale, quanto piuttosto una prospettiva e una pratica, che ha essa stessa una sua storia, fatta di selezione di temi, di eventi, di aree di interesse, e che è determinata dal contesto politico e culturale in cui è stata elaborata.

Di qui è nata l'esigenza di sviluppare, accanto a una piattaforma condivisa di dialogo, come i punti di riferimento comuni, l'analisi della relazione tra metodologie didattiche e abilità trasversali e specifiche disciplinari, anche materiali e moduli didattici per favorire la comprensione, anche minima della dimensione plurale della storia.

Attività integrate della rete CLIOHnet

I materiali e le attività suggerite si possono trovare nel sito web di CLIOHnet, alla voce CLIOH/CLIOH-DISS. Qui sono a disposizione proposte di moduli "CORE", cioè una sorta di nucleo minimo di conoscenza della dimensione storica della realtà europea, e proposte per moduli COMPASS, cioè di corsi che offrano una conoscenza storica di base a studenti che si apprestano a svolgere un periodo di studio in un altro paese europeo. Il sito è naturalmente aperto non solo per attingere materiali e proposte, ma anche per chi volesse proporre unità didattiche realizzate secondo le linee guida consigliate e utilizzando i materiali a disposizione nel sito, *in primis* i testi in formato PDF pubblicati nei nove volumi tematici, frutto della attività svolta in corsi intensivi con partecipazione di studenti e docenti di varie università europee.

La rete CLIOHnet ha inoltre progettato altre attività per sostenere il processo di innovazione e di alleanza tra la storia come disciplina scientifica, la storia insegnata e più in generale la diffusione di una mentalità storica criticamente fondata nella società civile. Attraverso eventi a livello nazionale, conferenze internazionali di studenti, produzione di materiali e attraverso la partecipazione a progetti in aree strategiche come quella dell'insegnamento a distanza, dell'allargamento della rete alla Russia, alla Turchia, all'Asia centrale e al Mediterraneo, dell'elaborazione di un progetto *Tuning* per l'America Latina, la rete CLIOHnet intende proseguire nell'opera di diffusione dei risultati raggiunti e di consolidamento delle metodologie sviluppate.

L'idea dell'alleanza e della collaborazione tra ricerca e didattica come potente strumento di innovazione ha dato origine ad altri due progetti in cui la Rete CLIOHnet sarà impegnata nel corso del 2005. The European Archipelago of Humanistic Thematic Networks ha lo scopo di costruire e consolidare le relazioni tra discipline umanistiche. I coordinamenti europei esistenti collaboreranno per la creazione di una organizzazione delle reti tematiche di ambito umanistico che dia fondamento concettuale e visibilità alla rilevanza che le scienze umane hanno nell'ambito della ricerca e della formazione. *Exogamie* invece intende coinvolgere più efficacemente gli studenti nella progettazione stessa delle attività del network; questo progetto inoltre punta ad identificare le aree di conoscenza in cui le università hanno accumulato una consolidata tradizione di studi e un patrimonio di sapere ed esperienza, di risorse e strutture alle quali è talvolta difficile dare rilevanza nella riformulazione dei curricula. Allo stesso tempo, accanto all'identificazione delle aree a rischio di indebolimento o scomparsa, si prevede di rilevare quali sono, all'opposto, i settori in cui la storiografia definisce nuovi problemi, nuovi interessi, i campi in cui emerge conoscenza innovativa, in modo da favorirne il più possibile il riflesso sulla didattica.

Per concludere credo che sia utile richiamare tre punti essenziali che ho cercato di sviluppare nella relazione:

- una maggiore trasparenza e una migliore leggibilità dei contenuti, degli obiettivi e delle metodologie della didattica dei curricula universitari può contribuire a mostrare la differenza di prospettive nella ricerca e nell'insegnamento della storia e accrescere la consapevolezza del valore di tale differenza.
- è necessaria una maggiore collaborazione tra le discipline e in particolare tra le discipline umanistiche nel contesto internazionale per dare forza e visibilità al ruolo delle scienze umane nella società - sia nell'ambito civile che in quello economico e politico - e all'importanza della ricerca scientifica in ambito umanistico.
- l'attività di collaborazione svolta all'interno della rete tematica di storia ha dimostrato che il confronto storiografico e la formazione critica scientifica non sono funzionali soltanto alla creazione di competenze e abilità da esercitare in ruoli professionali, ma sono anche uno strumento importante per costruire consapevolezza e favorire, attraverso la comprensione profonda delle tradizioni storiografiche, la coscienza e l'esperienza di come si sono formate idee e identità: tale confronto è quindi indispensabile per creare le basi di un concetto di cittadinanza fondato sul rispetto reciproco.