

Per un laboratorio di storia

Raffaella Lamberti

in «Italia Contemporanea» n. 132 (luglio-settembre 1978)

«L'universo (che altri chiama la Biblioteca) ... »

(J.L. Borges, *Finzioni*)

« Ogni potere di violenza simbolica, cioè ogni potere che riesce a imporre dei significati e a imporli come legittimi dissimulando i rapporti di forza su cui si basa la sua forza, aggiunge la propria forza, cioè una forza specificamente simbolica, a questi rapporti di forza »

(P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La riproduzione*)

Il punto di vista che assumo nel corso di questo contributo è quello di un'insegnante di scuola secondaria superiore che non può né vuole prescindere dal suo ruolo e dal momento storico che ne segna l'esercizio, 1968, 1977: sono date rilevanti nella storia dell'istituzione scolastica e nella esperienza di ogni insegnante, anche di storia. Questo insegnante si domanda non già «perché» fare storia o «come» farla, ma «perché» trasmetterla e «come» trasmetterla. Le sue domande non coincidono dunque con quelle dello storico, anche se alla radice può esservi un'analogia crisi di identità.

Nel caso dell'insegnante la crisi e le domande sono complicate dal ruolo di riproduttore-ripetitore che gli è affidato e dalla disaffezione specifica che questo ruolo induce. Emersa nel 1977 (condenso in una data la fase più acuta di disgregazione negli istituti secondari superiori e dello scaricarsi al loro interno di violente tensioni giovanili), tale disaffezione è legata alla presa di coscienza di un più profondo grado di subalternità che inerisce allo status degli insegnanti: la loro figura di «lectores», di dilettanti estromessi dal circuito della produzione culturale in senso lato. Che questo riconoscimento - e la voglia di farvi i conti - avvenga in presenza della crisi sociale, politica e ideologica che attraversiamo e in rapporto all'emergere di soggetti portatori di nuove istanze (donne, giovani), poco toglie al fatto che il modello politico di stampo sessantottesco di un docente democratico, sindacalizzato e portavoce delle classi lavoratrici, non sia più sufficiente¹.

L'insufficienza di tale modello appare ancora più netta se si pensa che il processo di riforma della scuola graverà in buona parte sugli insegnanti, investendo la loro capacità di rinnovarsi per rinnovare contenuti e metodi delle discipline. È in questa prospettiva che mi appaiono inadeguati - fino al punto di diffidarne - i molti e riduttivi richiami ad assumersi le proprie responsabilità come se in tale assunzione risiedesse il segreto per risolvere la crisi della scuola e di chi vi lavora. I problemi sarebbero veramente pochi e semplici se bastasse la «responsabilità» dell'adulto verso il giovane, del docente (in particolare di storia) verso il discente, a promuovere il recupero di identità da parte degli studenti².

Che «nelle questioni intellettuali, come nelle altre, l'orrore della responsabilità non sia un sentimento da raccomandare» ce l'ha insegnato, tra gli altri, Bloch nella sua Apologia della storia. Che rifugiarsi nel pessimismo sociologico sia analiticamente povero e praticamente sterile, poiché esistono nella scuola contraddizioni e forze su cui fare leva, che dare le dimissioni dal ruolo e dall'istituzione sia un'illusione del soggetto, ce l'ha insegnato la militanza politica. Per questo la riflessione teorica e la battaglia politica non possono attardarsi nella denuncia scontata di coloro che si riconoscono «sempre solo in ciò che assume il ruolo di negativo, di margi-

¹ Le tematiche della crisi di identità del soggetto, dell'emergenza di istanze connesse all'individualità, etc. sono state discusse da un gruppo di donne insegnanti del sindacato scuola CGIL di Bologna in riferimento al ruolo di riproduzione « naturale » e « culturale » cui è relegata la donna nella divisione del lavoro. Su questo tema cfr. DWF, 1977, n. 2. Si è rilevato in particolare l'inconsistente contributo richiesto all'insegnante - uomo o donna - nella produzione culturale e lo specifico stato di derealizzazione che ciò comporta.

² cfr. L. Passerini, *Storia e identità* in « Rivista di storia contemporanea », 1978, n. 3.

nale, di non conformista» e sanno «pensarsi solo in funzione di opposizione»³. Il problema che va posto e risolto è un altro.

Perché mai è sempre più stanco della scuola proprio l'insegnante che in passato non si è disperso nel «sociale», non si è confuso immediatamente con gli studenti, non si è dimenticato di essere «adulto» e di avere un ruolo? In questa stanchezza, io credo, non c'è fuga dalle responsabilità, ma disagio per la loro bassa qualità in termini di potere e competenze. A questa stanchezza, che viene dalla «miseria» del ruolo, non si può rispondere con appelli volontaristici alla coscienza, ma con interventi specifici che modifichino, nella pratica, la qualità del lavoro didattico. In questa opera di modifica occorre che anche gli insegnanti siano chiamati a svolgere oggi un ruolo di protagonisti e non di subalterni su cui scaricare, domani, la responsabilità del mancato rinnovamento. E occorre anche tenere ferme certe acquisizioni politiche del 1968 (di nuovo condensa in una data la fase che, per chi già operava nella scuola, va dalla Lettera a una professoressa alla rivendicazione delle 150 ore da parte della FLM).

L'esigenza di un bilancio critico sul terreno della didattica - che Ricuperati, tra gli altri, avviava fin dal 1972 - non può suonare come una liquidazione. Suonano invece come tali molte interpretazioni che oggi si formulano; in esse si esprime una concezione regressiva della scuola e si configura il ritorno dell'insegnante a un ruolo puramente «tecnico», con tutte le deleghe e le mistificazioni che questo comporta.

Rifiuto della selezione di classe, spaccatura della corporazione docente, rivendicazione della figura di lavoratori e non di pubblici funzionari, contestazione della separatezza della scuola, riferimento alla fabbrica: furono questi i modi attraverso cui si comprese il carattere politico del ruolo insegnante (ben pochi erano, dentro la scuola, gli iscritti ai partiti o i lettori dei «Quaderni rossi»); ma non è tutto: di qui venne anche un salto di qualità nella domanda di sapere e una singolare esperienza di accelerazione dell'apprendimento dalla «storia che si fa». «Scoprire» di trasmettere la «storia delle classi dominanti» fu, insieme, scegliere un «punto di vista» ed eleggere un passato non detto che andava studiato e trasmesso: quello della classe operaia e delle sue lotte. La formula gramsciana «tecnici e politici» sembrò riassumere le caratteristiche del nuovo ruolo che si voleva costruire.

Non si può tagliare netto con la forma incompiuta di quell'esperienza solo perché molti hanno preso la scorciatoia del primato assoluto della politica, della identificazione di cultura e politica, di scuola e società. Non siamo all'anno zero quanto al dibattito e alle esperienze. Le tematiche sono tracciate: rapporto scuola-lavoro, governo democratico della scuola, rinnovamento di contenuti e metodi, aggiornamento. Certo non si può dire che siamo in una fase di prevalente tensione al rinnovamento. La disgregazione ha camminato. Vi sono segni notevoli di un ritorno all'indietro, a una «serietà degli studi» che ripropone il messaggio della selezione e del vecchio modo di fare scuola, in un rinnovato rifiuto della scuola di massa. Ma una terza via che eviti il «ritorno al passato» e il «rifiuto del ruolo» ha bisogno d'insegnanti competenti, politicamente consapevoli, e di una scuola che si voglia socialmente produttiva.

Obiettivi di un insegnamento della storia

Non è cosa di poco conto ridurre il tasso di riproduzione-ripetizione nella scuola sia per l'insegnante sia per lo studente, renderli entrambi protagonisti della situazione didattica, promuovere una comune capacità di «lettura» e di inserzione nel presente. Se si vuole, come scrive de Certeau, «introdurre lo studente come attore nella città storiografica» e renderlo «produttore di storia e storiografia»⁴, occorre un lungo lavoro di riflessione collettiva e di elaborazione di strumenti idonei. Non vedo, quindi, come si possa per ora andare oltre la formulazione di alcuni orientamenti.

Lo scarto tra ricerca e didattica è comune a tutte le discipline. Secondo Bourdieu e Passeron si tratta di un dato strutturale. Ogni sistema scolastico tenderebbe «a riprodurre con un ritardo proporzionale alla sua autonomia relativa i cambiamenti sopravvenuti nell'arbitrario culturale

³ Ibid., p. 420.

⁴ M. de Certeau, dibattito pubblicato dal « Magazine littéraire », 1977, n. 123, cit. in I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia* in « Italia Contemporanea » 1978, n. 131, p. 40.

che ha il mandato di riprodurre (ritardo culturale della cultura scolastica)»⁵. La storia insegnata registra questo ritardo con particolare evidenza. Essa non sembra essere stata scossa in profondità e in estensione dai rivolgimenti sociali e politici avvenuti a livello mondiale, né dalle risultanze del lungo e fitto dibattito epistemologico svoltosi tra gli storici. Del resto, se non si è disposti a chiamare «ricerca» ogni iniziativa che trasgredisca i programmi o metta tra parentesi il manuale, bisogna riconoscere che, nella pratica e nella teoria, è prevalso il riferimento a un'indagine di tipo sociologico mediante questionari, interviste, ecc. oppure la valorizzazione delle forme democratiche di didattica. Intendiamoci: la democratizzazione della didattica è indispensabile, le ricerche sul campo sono necessarie per molti problemi, ma poche sono state le ricerche specificamente storiche. E questo deve farci pensare se è vero che «il problema decisivo sta nel fare scuola quotidianamente in modo diverso e non nell'organizzare una bella ricerca domenicale»⁶. Per questo è forse più fecondo misurarsi con le molteplici difficoltà specifiche prima di pronunciarsi per la sola ricerca o per la combinazione di propedeutica e ricerca o per il modulo tradizionale di spiegazione-interrogazione-voto. Preferisco personalmente parlare di formazione di base che fornisca strumenti per pensare storicamente e per ricercare storicamente, senza inseguire l'impossibile idea di produrre uno «storico di mestiere» nella scuola secondaria.

Ma veniamo alle difficoltà.

Una didattica non ripetitiva deve rendere visibile il modo in cui si costruiscono le rappresentazioni storiografiche, deve fare apprendere il linguaggio storico, a meno che non si creda che la «pratica» farà da sé. Sappiamo che questo linguaggio - tratto com'è dal linguaggio comune, con terminologia costruita dagli storici stessi o desunta dalle altre scienze sociali, aperto a molti transfert - è difficile⁷. Non si vuole qui entrare nel merito del dibattito se la storia sia scienza e fino a che punto, se lo storico sia un detective che insegue le piste lacunose dell'accaduto o un tecnico di laboratorio che prepara il suo reperto da analizzare o un artigiano, secondo la formula di Bloch, o, infine, tutte queste cose insieme e altre ancora. Si vuol solo dire che chi non condivide l'idea di una storia costruita secondo le regole dell'«empatia» e della «comprensione», ma crede piuttosto a una storia capace di «promuovere una classificazione e una progressiva intelligibilità, anziché una semplice enumerazione senza nessi e quasi senza limiti»⁸, non può esimersi - dinanzi a una spiegazione storica - dal valutare la tenuta e la specificità dei vari tipi di «causalità» impiegati, dei vari criteri di «periodizzazione» adottati, dei vari statuti storici dei «fatti» indicati.

Promuovere e verificare l'apprendimento di questo linguaggio e di queste categorie da parte degli studenti è un obiettivo irrinunciabile. Prendiamo per esempio Che cos'è la storia di Chesneaux. Questo testo che mette la pratica sociale e il presente al posto di comando in opposizione a una cultura mandarinale, corporativa e gerarchica, riconosce tuttavia la necessità di un «minimo previo di conoscenze», di una «accumulazione primitiva» in cui vengano «definite» e messe «a disposizione di tutti» informazioni basilari di storia e di tecnica dell'indagine⁹. Riconoscimento importante, al quale mi riferisco senza per questo voler ridurre o piegare al mio ragionamento il senso dello scritto di Chesneaux. Ma come riuscire a realizzare questa accumulazione originaria quando il linguaggio e le categorie degli studenti funzionano in senso realistico e tendenzialmente semplificatorio? Ha senso reprimere, rifiutare questo linguaggio comune e questo realismo? Non lo credo. Condivido infatti la tesi di chi riconosce al linguaggio comune - inteso come amalgama di vari usi linguistici, specialistici e non, e come base comune storicamente, socialmente e culturalmente determinata - la capacità di cogliere significati e collegamenti che possono sfuggire ai linguaggi specializzati¹⁰. Del resto la tendenza realistica degli studenti esprime la giusta convinzione o la sana pretesa che le «parole» abbiano a che fare con le «cose». Si tratta allora piuttosto di promuovere un arricchimento della competenza

⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La riproduzione*, Firenze, 1972, p. 111.

⁶ A. Cabella, *Una proposta alternativa per le superiori: il lavoro di gruppo*, Torino, 1976, p. 15.

⁷ Cfr. M. Bloch, *Apologia della storia*, Torino, 1950, pp. 130-52; H.I. Marrou, *La conoscenza storica*, Bologna, 1962, pp. 148-178.

⁸ M. Bloch op. cit. p. 28.

⁹ Cfr. J. Chesneaux, *Che cos'è la storia. Cancelliamo il passato?*, Milano, 1977, pp. 181-190.

¹⁰ Cfr. la voce *Creatività* curata da E. Garroni in *Enciclopedia*, Torino, IV 1978, pp. 26-28.

linguistica sia in termini di comprensione sia di produzione. Bisogna passare da spiegazioni semplici che trattano il fatto storico come un «dato» o la causa come un «soggetto»¹¹, a spiegazioni più complesse che mettano in gioco fatti non puntuali, processi, sistemi di causalità. Per questa via si potrà forse evitare una delle situazioni più imbarazzanti della scuola che consiste proprio in un fingere di capire e di capirsi prima ancora di avere posto dei problemi.

Dalla complessità delle «parole» bisogna risalire alla complessità dello «stato di cose». Se dovessi riassumere il senso della riflessione epistemologica indotta dalla nuova storiografia, direi che esso consiste in un enorme complicarsi dell'immagine della storia. Si è consumata da tempo la fine delle teleologie e dell'«ampio e molle guanciale dell'evoluzionismo» comtiano, per dirla con Lucien Febvre¹². L'ipotesi stessa di un «motore della storia» sembra perdere di vigore. In ogni caso è la fine di una serie di miti storiografici: la «totalità» come organismo sociale omogeneo in ogni suo elemento e in continua evoluzione nel tempo, il tempo come schermo omogeneo della successione di fatti unici e irripetibili, lo spazio come neutra geometria dei popoli, etc. Subentra invece la registrazione delle discontinuità, la misura degli scarti, il rilevamento di temporalità diverse, la descrizione di spazi che dicono le pratiche degli uomini. Lo storico, per così dire, si storicizza, prende atto della sua incidenza nella costruzione del «fatto», sa che l'idea di totalità può avere per lui, come per Kant, valore «regolativo» e non «costitutivo».

Come tradurre nell'insegnamento questa complessità, rapidamente richiamata, quando la situazione didattica evoca costantemente quelle semplificazioni e quei «fantasmi» che l'epistemologia vorrebbe già demoliti? Appare dunque inevitabile che nell'insegnamento della storia non si possano separare riflessione metodologica e acquisizione dei contenuti. In altri termini, bisogna tenere compresenti almeno tre «attenzioni»: una di ordine epistemologico, una di ordine contenutistico e una di ordine pedagogico. È necessaria una riflessione mediante la quale tenere sotto controllo l'intero circuito didattico. Riflessione quindi, e non solo «pratica» e, insieme, «riflessione» che proceda dalla «pratica». Non basta quindi cambiare la materia del consumo didattico: dalla storia generale alla *histoire nouvelle* con i suoi «nuovi problemi», «nuovi approcci», «nuovi oggetti» o alla Oral History. È la situazione subalterna di puro consumo di storia che va modificata. Perciò bisogna storicizzare la storiografia e rendere trasparenti i vincoli che legano gli storici a determinate «comunità» che hanno i loro paradigmi, le loro convenzioni, le loro strategie, i loro mezzi. Se è vero che «ogni ricerca storiografica si articola su un luogo di produzione socio-economico, politico e culturale»¹³ allora non ha molto senso dare in mano agli studenti dei libri o delle antologie di interpretazioni senza che gli autori siano ricondotti alla posizione che occupano nella rete della produzione storiografica. In assenza di tale collocazione, i conflitti di interpretazione rischiano di ridursi a divergenze tra autori, occultando così gli schieramenti ideologici e politici che animano la produzione storiografica ed esprimono i legami contratti dallo storico con le problematiche emergenti nella «storia che si fa». Ovviamente ricondurre un testo al suo luogo d'origine, non significa ridurlo ad esso. Finora si è parlato solo di orientare gli studenti tra i libri, non delle regole del loro uso.

Non vi è tuttavia consapevolezza metodologica che possa esimere l'insegnante dal tematizzare le scelte di contenuto, dall'esibire un punto di vista, dal privilegiare una determinata strategia dell'attenzione. Nulla vieta infatti che possa darsi una didattica raffinata su questioni irrilevanti. Per questo bisogna decidere che la didattica deve realizzare una formazione di base orientata alla comprensione dei conflitti e delle tendenze del proprio tempo e all'intervento consapevole nel presente. Porsi questo problema, scegliere quali siano le conoscenze storiche oggi indispensabili, non significa ignorare che la ricchezza teorica e problematica del presente permette una misura sempre rinnovata della distanza e della prossimità del passato; significa semplicemente fare i conti col tempo-scuola e prendere atto che la storia contemporanea è entrata più nei temi di maturità con cui il ministero fa mostra di aggiornarsi e nei ponderosi ma-

¹¹ Cfr. L. Von Friederburg e P. Hubner, *Immagine della storia e socializzazione politica* in *Scuola, potere, ideologia*, a cura di M. Barbagli, Bologna, 1972, pp. 271-284. A. Calvani, L. Pentolini, A. Tendi, P. Scardigli, *Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione della storia* in «Scuola e città», 1977, n. 6, pp. 241-250.

¹² L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Torino, 1976.

¹³ M. de Certeau, *L'opération historique* in *Faire de l'histoire*, sous la direction de J. Le Goff et P. Nora, Paris, 1974, I, p. 4.

nuali dell'ultimo anno che nella pratica dell'insegnamento. Si tratta anche di constatare che la storia insegnata è ancora prevalentemente - se non esclusivamente - nazionale, mentre già da due secoli l'espansione del capitalismo ha unificato la storia del mondo. È quindi indispensabile respingere le tradizionali partizioni cronologiche e geografiche senza per questo cadere nel «presentismo». Scrive Barraclough che «la storia contemporanea ha inizio quando i problemi che sono- attuali nel mondo odierno assumono per la prima volta una chiara fisionomia»¹⁴. Ciò vuol dire che si ha «presentismo» solo quando si annullano i tempi propri dei problemi. Il rifiuto, quindi, delle ricerche improvvisate non implica la rivalutazione di quella sensibilità «anti-quaria» (prevalente nella nostra scuola, specie nei bienni) che schiaccia il presente in nome del passato. Più spazio dunque alla storia contemporanea. Ma con quali contenuti?

È ormai un luogo comune, anche se scarsamente praticato, sostenere che va respinta la storia «trattati-e-battaglie» e va invece promossa la storia delle strutture economiche, delle istituzioni, delle mentalità, di ciò che dura e non si riduce a puro «avvenimento». I conflitti del presente generano domande sulla natura dello stato e sul ruolo delle formazioni politiche, sul peso delle ideologie e sull'esercizio del potere economico, sulla composizione delle classi e sulla dinamica dei movimenti, sulla logica dei sessi e sulle differenze delle generazioni, sui bisogni degli individui, sulla rilevanza dell'ambiente «naturale» e sull'organizzazione degli spazi. Restituire a questi temi la loro storia è difficile perché richiede competenze di ordine sociologico, economico, giuridico, ecc. che la formazione universitaria non ha dato agli insegnanti. A tale acquisizione di competenze deve poi accompagnarsi la conoscenza dello stato del dibattito storiografico. Problemi rilevanti («transizione», «crisi», continuità/discontinuità, etc.) hanno suscitato vasti dibattiti che raramente trovano eco nell'insegnamento. Ed è un'altra caratteristica imbarazzante della storia insegnata che spesso vi tornano dei conti che non tornano affatto nella storiografia. Piano «logico» e piano «genetico» vanno tenuti insieme. Non si tratta di studiare storia risalendo all'indietro nel tempo, ma di avere presenti due movimenti: la forma sviluppata del processo illumina il passato, le tappe del processo chiariscono come si è giunti a quella forma. In breve, i due percorsi già additati dalla riflessione teorica di Marx¹⁵. Ricapitolando: più spazio alla storia contemporanea, più risalto ai momenti «critici», attenzione al piano evolutivo e a quello strutturale.

Ma nella didattica rispunta il problema della «totalità». Mi riferisco, da una parte, al fatto che le unità di apprendimento devono avere una dimensione significativa quanto ai tempi e ai temi che coprono; dall'altra, mi riferisco alla domanda di totalità - cioè di coerenza e completezza nella quale lo studente individua la forma che devono assumere le conoscenze acquisite. Richiamo rapidamente due esperienze fatte in anni successivi in classi terze di liceo scientifico. Nel primo caso si era concordato di analizzare più a fondo la formazione economico-sociale propria dell'alto e basso medioevo e di farlo privilegiando la lettura di documenti. Questi vennero reperiti a partire da un registro tematico che conteneva divisione del lavoro, rapporti di classe, tecniche produttive, rapporto città/campagna, ideologia del lavoro ecc. Nel secondo caso si era deciso uno studio della vita quotidiana dell'uomo medievale. Ci si è affidati a una ricerca bibliografica sulla famiglia, i giovani, le donne, la sessualità, i divertimenti, le credenze, il lavoro. In entrambi i casi i testi non erano scolastici e venivano usati contestualmente al manuale. Necessariamente, in entrambe le unità di studio affrontate, si è cercata una relativa razionalità sistematica sulla base della quale procedere nel «giuoco» delle relazioni e delle dipendenze fino ad abbozzare la «ricostruzione» di una totalità. Pratica libresco? Non è un'obiezione rilevante. Qualcuno chiama ricerca anche quella sui libri purché abbia il carattere di un'indagine orientata coerentemente da una domanda e sottoposta ai necessari controlli di rilevanza e pertinenza. Personalmente preferisco chiamarla didattica della sollecitazione. Mi preme invece sottolineare che in entrambi i casi ci siamo trovati a ricostruire visioni «globali», «totalità». È un errore? Non credo che sia questo il problema. Non credo cioè che abbia senso sottomettere meccanicamente la didattica della storia al «divieto di totalità» su cui convergono le analisi epistemologiche, le quali - per altro - accolgono la totalità come «ambizione»¹⁶ e «orizzonte»¹⁷

¹⁴ G. Barraclough, *Guida alla storia contemporanea*, Bari 1975.

¹⁵ Cfr. M. Godelier, *Prefazione a Marx, Engels, Lenin. Sulle società pre-capitalistiche*, Milano, 1970.

¹⁶ P. Vilar, *Storia marxista, storia in costruzione in Problemi di metodo storico* a cura di F. Braudel, Bari, 1973, p.602.

della ricerca storiografica. Si tratta piuttosto di controllare se è una «buona» totalità, che studenti e insegnanti sappiano essere forma transitoria di conoscenze acquisite con sufficiente ricchezza documentaria e consapevolezza metodologica.

Per sottolineare il grado di approssimatezza della totalità conseguita, per evitare i rischi di riduzionismo e di semplificazione che essa comporta, per impedire appunto che «i conti tornino» più di quanto non avvenga in sede storiografica, tendo a valorizzare una didattica che chiamerei «strabica» o «dispersiva» fondata sulla presentazione di testi dalle logiche divergenti come possono essere per es. *Il formaggio e i vermi* di Carlo Ginzburg e *Problemi di storia del capitalismo* di Maurice Dobb. Ma se a queste letture non si accompagnasse una conoscenza di base, un parallelo patrimonio di informazioni desunto da altri testi, la scelta sarebbe assurda e il suo effetto disorientante.

Muovendomi in questa prospettiva, che vuol tenere legati informazione di base e «ricerca» sui libri, non posso condividere la scelta di Mattozzi¹⁸. Il filo del suo ragionamento mi sembra il seguente: gli studenti imparino a far ricerca, poi, appreso il metodo, continueranno ad applicarlo. Anch'io sono convinta che promuovere l'abito della ricerca sia d'importanza decisiva. Ma sono anche convinta che non si possa eludere, come invece sembra fare Mattozzi, il compito di dotare lo studente di un capitale di conoscenze storiche più o meno acquisite. Un interrogativo: lo studente che, finita la scuola secondaria si iscriverà a ingegneria, farà ricerca sulla crisi del '29 mai affrontata a scuola? Ma chi, anche tra i ricercatori di professione, ricerca su tutto? La fine della bella certezza cartesiana, di un dio che garantisce i nostri assiomi, ci impone delle scelte e, tra le scelte, anche quella di utilizzare le ricerche degli altri. Questa unilaterale riduzione-dissoluzione del lavoro didattico a esecuzione di una ricerca, mi sembra d'altra parte privilegiare ancora l'idea di un rinnovamento giuocato tutto su singoli insegnanti innovatori e non su una sperimentazione-aggiornamento di massa che sappia darsi delle ipotesi e costringersi a delle verifiche.

Si chiamano in causa i «bisogni culturali delle masse giovanili»¹⁹. L'enunciato è generale, per non dire generico. Quali sono queste esigenze? Personalmente conosco le domande di conoscenza e le proposte di ricerca fattemi dagli studenti negli ultimissimi anni: crisi economica e politiche economiche, ruolo dello stato nella storia moderna e contemporanea, meccanismi della esclusione in riferimento al «folle» e al «delinquente», movimenti di massa più recenti e radici del terrorismo, rapporti tra cultura popolare e cultura delle classi dominanti, infine, ricorrente, la nota domanda brechtiana. Mi chiedo: in quanti casi e in che misura si può rispondere con una storia «orale» e «locale»? con l'iniziativa di singoli insegnanti? con competenze strettamente storiche? Ricordo due delle risposte fornite: un corso extracurricolare di economia tenuto da docenti di Bologna e Modena, sul tipo di quelli già tenuti dagli stessi docenti per le 150 ore e pubblicati da «Inchiesta»; un incontro con Carlo Ginzburg per discutere - sulla traccia del suo libro - la problematica della cultura popolare, l'orientamento storiografico da lui privilegiato, etc. Fare entrare «esperti» nella scuola, programmare itinerari di lavoro sono momenti di ciò che intendo per «laboratorio».

II laboratorio di storia

Forse anche «laboratorio» conoscerà la stessa sorte di altri termini - come «ricerca», «sperimentazione», ecc. - i quali, nati all'insegna del rinnovamento, sono venuti via via coprendo realtà che nulla vi hanno a che fare fino a comparire nel mistificante linguaggio ministeriale.

Con questo termine intendo un luogo e un modo - «fisicamente» e teoricamente attrezzato - che permetta a insegnanti e studenti l'esercizio quotidiano delle loro capacità operative. Oggi si parla molto di «creatività» nell'ambito della didattica, ma spesso la si intende come spontaneità, libera espressione, ecc. In questa concezione spiritualistica si perdono di vista gli aspetti decisivi della creatività: la «costruttività» e la «legalità», si dimentica che la specificità dell'apprendimento umano è di essere innovativo e insieme fondato su regole. Il laboratorio è il luogo

¹⁷ F. Furet, *Le quantitatif dans l'histoire* in *Faire de l'histoire*, cit. p. 55.

¹⁸ Cfr. I. Mattozzi, *Contro il manuale*, cit.

¹⁹ I. Mattozzi, art. cit., p. 34.

e il modo in cui apprendere operativamente le «regole del giuoco» e, insieme, la possibilità di modificarle. Teoria della conoscenza ed esperienza didattica convergono nel riconoscere che l'apprendimento non procede per «definizioni», ma per «regole d'uso». Il '68 si limitò a «cambiare solo gli eroi» (lotta delle masse al posto di storia politica-diplomatica). Il problema consiste invece nel rendere visibile agli studenti il modo di produzione storiografico e nel rendere accessibile un ricercare storico sui cui limiti di scientificità tornerò. La logica del laboratorio, le condizioni del suo funzionamento (strumentazione tecnica, ricchezza documentaria, attenzione metodologica) sono incompatibili con ogni «robinsonata» pedagogica che si affidi al singolo insegnante di buona volontà e all'interesse dello studente motivato. L'apporto individuale di insegnanti e studenti, il peso delle loro motivazioni è certo rilevante, ma non decisivo per effettuare cambiamenti di vasta portata.

«Lettura», «analisi secondarie», «ricerche» - ed altro ancora - hanno a che fare col «laboratorio». I libri di storia (manuali e monografia) non offrono lo «spettacolo della ricerca», ma i suoi risultati. Bisogna quindi imparare a interrogare libri e documenti. Il passaggio da «il testo è tutto» a «tutto è testo»²⁰, ha reso più arduo e non più semplice il dominio dei segni. Passare da una lettura impressionistica, che scivola sulle pagine dei libri, a una lettura guidata da una scheda problematica non è cosa che avvenga da sé. Ed ancora: oggi bisogna imparare a leggere grafici, statistiche, serie, bilanci, documenti di «cultura materiale», ecc. Nel laboratorio lo studente deve imparare a costruire questi grafici e queste tabelle se non vuole essere tagliato fuori non solo dalla lettura di molte monografie ma anche da quella dei migliori manuali, senza dire del peso che questi strumenti hanno oramai nel quotidiano. Non sostengo affatto l'esclusività delle analisi quantitative. L'indagine qualitativa è insostituibile in molti casi. Dico solo che bisogna imparare a «quantificare» là dove è necessario.

Lo studente deve saper misurare la legittimità e plausibilità di un nesso causale, deve capire che la forza relativa di un modello sta nella quantità e nella coerenza delle variabili che mette in movimento, deve abituarsi al giuoco dei «giudizi controfattuali» per rendersi conto delle differenze di «peso» dei fattori in esame. Funzionali a tale scopo sono anche procedimenti più «selvaggi» come l'enumerazione, «quel procedimento primitivo e inadeguato che consiste nell'elencare come in un giuoco il maggior numero possibile di esempi senza nessuna prevenzione e senza disdegnare nemmeno i più sciocchi»²¹. Non si tratta infatti di «programmare» tutto, di indulgere a «tecnicismi» esasperati, di credere all'efficacia di prontuari «regole/espediti». In breve, la tecnica da sola non fa l'arte. Per questo lo studente va sollecitato a cimentarsi nel «teorizzare», a costruire «congetture». Non sarà «teoria»²² ma servirà a non far confondere i fatti con i concetti e, se mi si permette il riferimento ad altri aspetti decisivi della «personalità» implicati nell'apprendimento, a dare fiducia alle proprie capacità di pensare, a rifiutare gli «automatismi» della riproduzione-ripetizione, a decidere ciò che, essendo plausibile, ha diritto alla credibilità.

Per questa via lo studente può arrivare a comprendere che il fatto storico non è dato «ma creato dallo storico e, quante volte?, inventato e fabbricato per mezzo di ipotesi e congetture»²³, può arrivare a liberarsi dallo schema di spiegazione monocausale e a realizzare che un processo non è pensabile con la categoria di «soggetto». Con questo strumento diventa possibile fare delle «analisi secondarie» che utilizzino per una propria ipotesi risultati di ricerche svolte altrove o che pieghino a strategie originali materiali come «repertori» di documenti e dati completi che dovrebbero rimpiazzare le antologie già confezionate.

Ma allora, manuale sì o manuale no?

Non faccio parte di quel 5 per cento di insegnanti (il dato è europeo) che hanno eliminato il manuale. Ho seguito la trafila del suo rinnovarsi, adottandone più d'uno nella stessa classe. Il

²⁰ Cfr. M. de Certeau, *L'opération historique*, cit., p. 22. La specificità del gesto odierno in ordine allo stabilimento delle fonti è che vengono «costituiti in documenti, degli attrezzi, delle ricette di cucina, dei canti ... , non si tratta solamente di far parlare questi <immensi settori dormienti della documentazione>... Si tratta di cambiare qualcosa che aveva il suo statuto e il suo ruolo, in un'altra cosa che funziona diversamente».

²¹ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, 1978, vol. II, pp. 1077-78.

²² Cfr. F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori*, Milano, 1978. Il testo di De Bartolomeis è un importante punto di riferimento; giustamente vi si parla di laboratori per tutte le discipline.

²³ L. Febvre, op. cit., p. 73.

manuale, così com'è, può dare solo una immagine della storia, ma non dice nulla del modo in cui si fa storiografia. Non sono tuttavia uguali le immagini di storia che i manuali danno, né la cultura storiografica che presuppongono, né la lettura delle fonti che sollecitano. Essi possono accreditare una storiografia come narrazione, come visione pluriprospettica o come ricerca delle forze e delle idee che hanno mosso gli uomini nel tempo. Alcuni ritengono che sia possibile un manuale-laboratorio. Io ne dubito e per questo privilegio il libro non scolastico pur usando il manuale tra gli altri libri. La prospettiva è quella di un insegnante di storia che diventi «un programmatore di ricerche sociali, di un vero laboratorio di scienze sociali, che sappia inventarsi ogni anno i lavori e gli obiettivi»²⁴. In altri termini, «cogliamo le indicazioni dei nuovi manuali e risolviamo (con o anche senza di loro) i problemi nuovi che essi stessi ci pongono»²⁵. Mi appaiono perciò deboli le indicazioni della rassegna *Editoria e insegnamento della storia* di Carpanetto e Ricuperati²⁶, deboli anche in riferimento ad alcune positive esigenze che gli autori esprimono. Vi troviamo un'utile fotografia dell'esistente più che una sollecitazione al rinnovamento. Non vi traspare minimamente la necessità di utilizzare il libro tout court, né si mette in guardia dalla presenza in queste collane scolastiche di opere di valore del tutto diseguale. In definitiva, si resta subalterni a ciò che il mercato editoriale offre.

Se la questione del manuale non può essere posta in termini di ripudio o adozione, allora non può nemmeno porsi in termini di aut-aut l'alternativa di manuale o ricerca. Giova talvolta ricordare che di fronte ai paradossi di Zenone sul movimento, è bene alzarsi in piedi e mettersi a camminare. Vi sono già insegnanti cui il manuale non impedisce di tentare la ricerca. A scuola si può e si deve fare ricerca, pur dando per scontati inevitabili limiti di scientificità: «limiti», sì, «surrogati», no. Farò un rapido cenno a due esperienze. In un caso si trattava di studiare il sistema scolastico italiano dall'Unità a oggi e, in particolare, le vicende del liceo scientifico a partire dalla sua istituzione gentiliana. Provvisti del sufficiente bagaglio conoscitivo extrafonti, gli studenti frequentarono a lungo la cantina-archivio del primo liceo scientifico istituito a Bologna reperendo materiali, molti dei quali - fotografie, temi scolastici - non avevano un già definito statuto di documenti che invece avevano gli usuali materiali archivistici della scuola e la raccolta degli «Annali» della scuola fascista (ceduti poi all'Istituto Storico della Resistenza di Bologna). Nel secondo caso si voleva ripercorrere la storia delle lotte operaie a Bologna, dalle occupazioni di fabbrica nel '20 all'«autunno caldo». Gli studenti hanno consultato le fonti prefettizie nell'Archivio di Stato, hanno reperito giornali e, infine, hanno utilizzato lo strumento dell'intervista, incontrando operai e operaie che avevano organizzato gli scioperi del '44 in alcune fabbriche di Bologna. A ricerca compiuta si doveva montare un audiovisivo e questo costrinse gli studenti a organizzare il materiale secondo i criteri e le ipotesi fissati durante il lavoro e a costruire una loro spiegazione-esposizione²⁷.

Si può certo dire che si trattò in entrambi i casi di un compromesso tra didattica dei libri e didattica della ricerca. Ma mi chiedo se non debba inevitabilmente essere così, quando non si vuole rinunciare a conoscenze indispensabili e quando per ricerca in senso «forte» si intenda un'effettiva esplorazione nell'universo delle fonti e non un dispersivo curiosare qua e là. Se si è d'accordo che un «centro di interesse» non è ancora un'ipotesi di lavoro, il reperimento di materiali non è ancora la loro organizzazione, e questa organizzazione non è ancora la costruzione di modelli esplicativi, bisogna riconoscere che di ricerca in senso «forte» se ne può fare una sola, magari proiettata su due anni. E questo è altrettanto vero se si vogliono praticare e mettere

²⁴ S. Guarracino, *Nuovi manuali e immagine della storia* in «Riforma della scuola», 1978, n. 5, p. 61. L'articolo andrebbe conosciuto per l'analisi corretta che vi si fa delle differenze tra i manuali, oltre che per la prospettiva indicata di costruire laboratori di storia. Prospettiva corretta secondo me per non dividere l'insegnamento in fasi propedeutiche e fasi di ricerca.

²⁵ S. Guarracino, *ibidem*.

²⁶ D. Carpanetto, G. Ricuperati, *Editoria e insegnamento della storia*, in «Italia contemporanea», 1977, (XXIV), n. 128. Degli stessi autori, più utile l'articolo *Didattica della storia all'Università* in «Riforma della scuola», 1977, n. 2, che si misura con le difficoltà del rapporto tra formazione e ricerca e dà alcune indicazioni in positivo per affrontarlo. Altrettanto rivolto a evitare le scorciatoie facili, ma dannose, il primo articolo di G. Ricuperati: *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia* in «Rivista di storia contemporanea», 1972, n. 4.

²⁷ Gli studenti si incaricarono anche di presentarlo in diverse sedi extrascolastiche. La realizzazione dell'audiovisivo fu possibile grazie alla collaborazione di un'eccezionale collega di Disegno e Storia dell'Arte, che già aveva costituito un suo laboratorio e alle condizioni di agibilità politica presenti nella scuola (con rispetto di orari, di scansioni disciplinari ecc.).

a profitto le tecniche dell'*Oral History*. La sua utilizzazione nella didattica viene oggi suggerita da più parti²⁸. Non può sfuggire la importanza e la suggestione di una storia costruita «dal basso», dove chi informa non separa fatti «personali» e fatti «generali», permettendo così un approccio non intimistico all'«individuale» e alla sua singolare stratigrafia. L'*Oral History* può dare qualcosa che i documenti scritti non danno con la stessa ampiezza e ricchezza: «la conoscenza non tanto dei fatti quanto del giudizio contemporaneo e successivo, (diacronico e sincronico), che i protagonisti proletari danno sui fatti»²⁹. Tuttavia non trovo che si tratti di una tecnica più immediata delle altre se si deve «spremere» da essa conoscenza storiografica.

Con queste cautele e questi obiettivi - si tratti di fonti scritte o orali - il problema è di mettere gli studenti a contatto, realizzando una ricerca che non tema l'accusa di diletterismo che in modo fin troppo facile può esserle mossa dal rigore altezzoso della «grande scienza». Ricordiamoci la spregiudicata saggezza di Burckhardt che nel celebrare «le prerogative eterne» della fonte³⁰ giungeva ad accettare il «diletterismo»³¹ di chi, non specialista, si cimenta nella sua lettura.

Riforma e aggiornamento

La scuola secondaria superiore attraversa una profonda crisi di legittimazione né appare probabile che basti la sua riforma per uscirne. Tuttavia questa riforma si farà e sarà, comunque, occasione di un processo generalizzato di aggiornamento e rinnovamento di contenuti e discipline.

Qualche considerazione in riferimento all'insegnamento della storia. Se - come appare probabile - la nuova scuola si articolerà in un anno (di collegamento e completamento dell'obbligo) più altri quattro, è impensabile che si possa insegnare storia antica a un quindicenne che andrà a lavorare. Lo stesso discorso varrebbe anche nel caso di una soluzione biennio/triennio. Vi sarà una commissione preposta alla stesura dei programmi. Sarebbe bene che essa si limitasse a definire criteri e obiettivi e non programmi e gabbie cronologiche. Ma questo appare improbabile. A mio avviso si dovrebbe partire dalla transizione dal feudalesimo al capitalismo e dedicare l'ultimo anno alla sequenza che va dalla crisi del '29 a oggi, senza che questo vieti la lettura di libri con tagli verticali di più ampio respiro del tipo, per fare un esempio, della *Storia dell'antisemitismo* di L. Poliakov.

Nella ripartizione (area comune, area d'indirizzo, area elettiva), la storia rientra nell'area comune e nella stessa area dovrebbero essere inserite le scienze sociali (a quanto si capisce dalle formulazioni generiche dell'art.1 e dell'art.4)³². Basta scorrere gli indici di «Scuola e Città» o di «Riforma della scuola» per accorgersi che l'inserimento delle scienze sociali è uno dei punti più dibattuti fin dalla fine degli anni '60. Il modo in cui verrà introdotto il loro insegnamento non è di secondaria importanza. Vi è infatti chi tende a un arricchimento della storia mediante le scienze sociali e chi tende invece alla riduzione della storia a «storia generale», sfondo su cui dovrebbero imporsi le scienze sociali, delegate a fare intervenire il presente nella scuola e a garantire i livelli di «scientificità» nella comprensione del sociale³³. Si tratta di logiche diverse

²⁸ Cfr. P. Thompson, *Storia orale e storia della classe operaia* in «Quaderni Storici», 1977, n. 35, pp. 403-432, vedi anche L. Passerini e L. Scaraffia, *Didattica della storia e fonti orali* in « Rivista di storia contemporanea », 1977, n. 4, pp. 602-610. Sulla non univoca vocazione della Oral History a essere «storia dal basso», cfr. L. Passerini, *Conoscenza storica e storia orale* in *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, a cura di L. Passerini, Torino, 1978.

²⁹ S. Portelli, *Ricerca, intervento e storia di classe* in «I giorni cantati», Bollettino di informazione e ricerca sulla cultura operaia e contadina, a cura del Circolo G. Bosio, 1977, n. 10. Di recente è uscito il libro *I giorni cantati* a cura del circolo G. Bosio di Roma. Istituto Ernesto De Martino, Milano, 1978.

³⁰ J. Burckhardt, *Meditazioni sulla storia universale*, Firenze, 1959, n. 21.

³¹ Ibidem, p. 23.

³² Mi riferisco al testo approvato dall'VIII commissione permanente (Istruzione), il 14 giugno 1978, ora in discussione in Parlamento.

³³ AA.VV., *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria*, Torino, 1977, p. 117. Sui blocchi di studio pp. 83-119. È evidente l'importanza dell'introduzione delle scienze sociali. Il libro, elaborazione di una commissione incaricata dal Consiglio italiano per le scienze sociali, - propone una sequenza di blocchi tematici assai validi quanto agli obiettivi conoscitivi, tuttavia tali blocchi hanno l'aspetto di sezioni del processo storico e di comparazione tra sezioni diverse. Gli autori si richiamano a M. Weber, richiamo più che legittimo. Ma, per restare ai classici, il modello di Marx pare più con-

che investono la distribuzione di «peso» delle varie discipline, il giuoco delle loro relazioni nonché l'aggiornamento degli insegnanti. Resta comunque il fatto che la traduzione in discipline delle indicazioni generali sull'area comune è oggetto di delega (art. 26) e poco si capisce del loro eventuale numero e degli eventuali abbinamenti. Sembra tuttavia già chiaro che prevarrà una logica «disciplinare» e non «tematica» o per blocchi. A me sembra una giusta scelta, ma la ricomposizione in settori di discipline affini è un grosso problema. Va evitato il rischio di «ammucchiate».

Nel testo di legge si intrecciano tre diverse concezioni della scuola: quella di un'area cattolico-spiritualista che mira alla formazione della personalità umana; quella di un'area laica, molto vasta, che mira alla formazione del cittadino; quella di una parte della sinistra che mira alla formazione di un «produttore» capace di esercitare un controllo sui processi produttivi. Schieramenti analoghi sono presenti tra gli insegnanti e le forze sociali. Il fatto che questa riforma si proponga di fare acquisire insieme formazione culturale e capacità preprofessionali, inciderà profondamente sul peso dell'area comune, sulla relativa autonomia della formazione culturale e - specificamente - sull'insegnamento della storia e delle scienze sociali. E questo tanto più quanto maggiori saranno le esperienze dello studente nel mondo del lavoro.

Il testo di legge non prevede alcuna sperimentazione, generalizzata e controllata, per i primi anni di entrata in vigore della riforma, né fa capire la fine che faranno le varie e positive sperimentazioni da tempo in atto (per es. a Reggio Emilia e a Parma). Ma la riforma costringerà comunque a sperimentare una nuova situazione didattica che richiederà un processo di aggiornamento. Ritengo esemplare, sotto l'aspetto politico-organizzativo, l'esperienza di aggiornamento che è stata fatta a Torino³⁴ con l'assunzione di impegni da parte dell'Università a livello di Senato accademico e non di singoli docenti o istituti. Docenti universitari e insegnanti conducono insieme corsi che hanno dimensioni di massa e che sono capaci di decentrarsi a livello delle scuole. L'art. 22, a proposito dell'aggiornamento parla di un piano che deve essere elaborato dal Ministro della P.I. con l'assistenza tecnica dei vari Istituti Regionali per la Sperimentazione e l'aggiornamento (IRSA) e in collaborazione con l'università. Ma i decreti delegati prevedono una categoria di aggiornatori di professione, insegnanti distaccati presso i vari IRSA, e ciò contraddice il modello di Torino quanto al rapporto diretto scuola-università, rapporto che vede l'università sede dell'aggiornamento, in quanto già sede della formazione degli insegnanti e luogo in cui dovrebbe farsi ricerca.

Una corretta impostazione dell'aggiornamento deve tenere distinti due livelli: quello disciplinare, relativo all'acquisizione di conoscenza, e quello professionale, relativo alla programmazione didattica, ai criteri di verifica, ecc. L'aggiornamento disciplinare deve avere il carattere della ricerca, deve conseguire il massimo di approssimazione ai criteri scientifici della ricerca storiografica contemporanea. Questo si scontra con una Università che ha tradizionalmente ignorato tali problemi e che, al suo interno, specie nelle facoltà umanistiche non ha saputo legare ricerca e didattica. Per non parlare poi delle difficoltà che incontra la riforma universitaria.

A Bologna una commissione di insegnanti sindacalizzati affronta da qualche anno il problema dell'aggiornamento. La linea prescelta è stata quella di un «connubio» tra storia, economia e diritto. Si sono già effettuati due corsi, il primo dei quali, nel 1976-77 era organizzato dall'Istituto Storico della Resistenza di Bologna, col patrocinio dell'Università locale e del Centro Didattico Nazionale di Firenze. Il secondo, svoltosi l'anno scorso, era direttamente legato all'Università. I corsi erano finalizzati alla costruzione di itinerari di lavoro e di «repertori» da utilizzare nella scuola. Si trattava nel primo caso della storia economica e istituzionale degli ultimi cinquant'anni in Italia. In esso fu particolarmente positiva la partecipazione di docenti delle Facoltà di Storia, Economia e Giurisprudenza. Nel secondo caso, si affrontava la transizione dal

gruo alla conoscenza storica, essendo in esso considerata la problematica della trasformazione; cfr. W. Kula, *Teoria economica del sistema feudale*, Torino, 1970, pag. 10

³⁴ Cfr. *Il comitato universitario torinese per l'aggiornamento degli insegnanti*, in «Cooperazione educativa», 1978, n. 1. Cfr. G. Quazza, *L'Università e l'aggiornamento degli insegnanti* in «Rivista di storia contemporanea», 1978, n. 1. Questo articolo si segnala per l'ispirata attenzione ai problemi della trasmissione culturale - spesso assente nei docenti universitari - e per la chiarezza con cui si motiva l'elezione della università a sede di aggiornamento. I risultati del primo anno di esperienza sono stati presentati nelle «Giornate pedagogiche» di settembre, organizzate dal suddetto Comitato in collaborazione con gli enti locali.

feudalesimo al capitalismo, ma non fu possibile realizzare un identico grado di interdisciplinarietà. I limiti di queste esperienze rispetto alla prospettiva dei «laboratori» e della ricerca sono ancora notevoli, ma esse vanno nella direzione giusta: modificare una situazione che L. Febvre descriveva sin dal 1933 con queste parole: «agli insegnanti di storia non si domanda se sappiano leggere e, se necessario, comporre e in ogni caso criticare una statistica; né se conoscano gli elementi del diritto e i primi rudimenti della sua evoluzione; né se siano capaci di spiegare che cos'è una moneta nel suo corso quotidiano, che cosa significhi un cambio, che cosa realmente avvenga dietro la facciata di una borsa o dietro gli sportelli di una banca; ci si limita a chiedere quasi unicamente parole, date, nomi di luogo e di uomini »³⁵.

Ma oggi vi è dell'altro. L'insegnante di storia deve misurarsi con il fatto che i punti di vista degli adulti e dei giovani sul tempo e sulla storia, si vanno divaricando. I giovani cercano la geografia più che la storia, la libertà degli spazi più che la disciplina dei tempi. «Vivere alla giornata è la passione dominante. Vivere per te stesso: né per chi ti ha preceduto né per chi ti seguirà. Stiamo rapidamente perdendo il senso della continuità storica»³⁶. Questa descrizione ha la sua verità ma essa è lontana dalla lezione di quel maestro di modernità, che era Baudelaire, quando scriveva che «il piacere che ricaviamo dalle rappresentazioni del presente dipende non solo dalla bellezza di cui può essere rivestito, ma anche dalla sua qualità essenziale di presente »³⁷. Il fatto è che l'attenzione esclusiva al presente sembra determinata oggi più dalla disperazione per il futuro che da quel piacere. A questo fatto non si può rispondere né con l'indulgenza della facile sociologia né con la sterile condanna dei moralismo.

Non credo che l'insegnamento della storia possa fungere da «terapia»; credo invece che esso possa avere una parte rilevante nel promuovere una formazione culturale capace di resistere alle sempre risorgenti mitologie e nel dare un senso meno problematico alla formula «conoscere per trasformare». Gli studenti pongono domande: siano esse «tradizionalmente» storiche o partano dall'immediato, dall'esigenza di autoconoscenza, dal sentimento personale dell'«esser gettato», tali domande costituiscono comunque un ponte verso la storia. Esse ripropongono l'utilità di una storia «critica», la necessità di una cultura storiografica che faccia posto ai nessi tra «l'individuale» e il «collettivo», tra vicende personali e processi sociali. Da qui si può tornare a percepire quella «solidarietà dei tempi» così descritta da Witold Kula: «le domande alla storia sono poste dal presente e dalla sollecitudine per il domani; in ciò ... consiste l'eterna giovinezza della scienza storica»³⁸.

³⁵ L. Febvre, op. cit. p. 72

³⁶ C. Lasch, *Jerry Rubin. Da giovane ribelle a Profeta della società narcisistica*. New York, 30 settembre, 1976, riportato nel « Manifesto » del 28 aprile 1978.

³⁷ C. Baudelaire, *Scritti di estetica*, Firenze 1948, p. 186.

³⁸ W. Kula, *Problemi e metodi di storia economica*, Milano 1972, p. 649-650. Tra le sempre più numerose espressioni degli storici volte al domani, propongo questa, perché in essa la speranza che la conoscenza storica abbia senso, si copre di certezza.