

Umberto Baldocchi

IL MANUALE DI STORIA TRA MODERNITÀ E POST-MODERNO

Note e riflessioni a margine di una ricerca comparativa su alcuni testi scolastici italiani e francesi della seconda metà del XX secolo

a) La “sfida” attuale ai manuali di storia (e alla storia insegnata)

In una pubblicazione sponsorizzata dal Consiglio d'Europa così afferma John Slater a proposito dei problemi attuali dell'insegnamento della storia in Europa:

Dobbiamo [...] riconoscere che, se abbiamo il diritto di fare incursioni nel passato per conseguire le nostre finalità politiche o morali, noi consentiamo al diavolo di uscire dalla bottiglia. Il passato che può giustificare gli ideali di natura, libero mercato e libero scambio, o vita familiare, è il medesimo passato che può anche essere evocato da terribili negromanti per dare affidabilità e potenti giustificazioni emotive al fascismo, al nazismo ed agli aspetti peggiori del nazionalismo. Nel migliore dei casi la storia marxista ha fornito una cornice concettuale per analizzare il passato ed ha lanciato una sfida alle rassicuranti tradizioni narrative focalizzate angustamente sulla storia nazionale da cui esse non si sono mai del tutto riprese. Ma come abbiamo visto, e come molti hanno sperimentato, la storia marxista ha cessato di essere uno strumento analitico ed è divenuta un'ideologia che saccheggia il passato per giustificare le proprie conclusioni. E' divenuta storia di partito, che manipola il passato per le proprie finalità a spese della libertà intellettuale delle generazioni dell' Europa centrale ed orientale. [...] Il passato come moralità è stato parte di un innesto di idee filosofiche, politiche, economiche, scientifiche ed estetiche emerse durante il diciottesimo secolo, come l'Illuminismo e che, sin d'allora, hanno profondamente influenzato molto del comportamento sociale e dell'espressione artistica in Europa. Esse caratterizzano ciò che molti definirebbero l' “epoca moderna”. Noi oggi viviamo in un'epoca che altri definiscono un'età post-moderna. C'è una nuova e spesso salutare disillusione per gli interpreti globali del passato - gli antichisti, i filosofi, Newton, Marx, Spengler, Toynbee - che ci invitavano ad immaginare che il mondo potesse esser ricondotto sotto il controllo della razionalità umana o che esso potesse essere spiegato da ciò che i post-moderni chiamano meta-narrazioni¹.

E lo stesso autore conclude, citando un testo di A. Giddens: “La condizione post-moderna è una modernità emancipata dalla falsa coscienza, dalle aspirazioni non realistiche e dagli obiettivi irrealizzabili”².

¹ J. Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassel, London, 1995, p. 134.

² A. Giddens, *Uprooted signposts at the century's end*, in “Times Higher Educational Supplement”, 17 January, 1992.

Se queste affermazioni sono condivisibili - mi sembra difficile negarlo - è possibile dichiarare inesistente nella fase post-moderna attuale un problema dei manuali di storia? E' possibile affermare che non esiste un problema di una nuova impostazione dell'“architettura” manualistica della disciplina? Si può ridurre il problema semplicemente ad una questione di utilizzazione didattica e di metodologie appropriate³? La mia ipotesi è che siamo piuttosto all'inizio di una fase di rimodellamento radicale degli strumenti didattici dell'insegnamento storico, manuali inclusi.

L'insegnamento nell'era post-moderna si deve poi confrontare coi nuovi strumenti che caratterizzano la socializzazione degli adolescenti. Negli ultimi anni, in particolare, le tecnologie di informazione e comunicazione (Ict o Tic che dir si voglia) hanno modificato radicalmente il contesto di vita e quindi di educazione dei giovani. La dilatazione “orizzontale” dell'informazione, per sua natura sincronica (legata al cosiddetto “tempo reale”), sta privando l'esperienza relazionale dei giovani della profondità “verticale” e diacronica, cioè della sua storicità. Nuovi abusi della storia divengono poi possibili, dato che i nuovi media possono veicolare i pregiudizi più vecchi⁴. Come si è sottolineato:

l'acquisizione di dati, immagini ed altri elementi informativi attraverso il computer è un'attività arbitraria e talvolta caotica, ma il reale processo di apprendimento inizia quando lo studente cerca di acquisire una struttura, di collegare il materiale in modo da formare una autonoma entità. Noi dobbiamo controllare quanto i dati siano affidabili e corretti; dobbiamo essere consapevoli che l'informazione ottenuta da Internet o dalle banche-dati elettroniche è stata preventivamente selezionata”⁵.

Da queste nuove esigenze nasce una urgente necessità di nuove modalità di insegnamento e di utilizzazione degli strumenti didattici.

Se nell'insegnamento in atto nella scuola secondaria (anche in quella superiore) approcci innovativi sono certamente presenti - a partire da sperimentazioni e progetti, purtroppo quasi mai “socializzati”- il rinnovamento della manualistica, come si riconosce apertamente, segna il passo da

³ “Il problema del manuale non sta nella sua qualità (certamente ne esistono di migliori e di peggiori e in ogni caso i migliori sono quelli che pongono domande e non quelli che forniscono risposte unidirezionali) bensì nel suo uso, ovvero nel modo di adoperarlo. Il che non chiama in causa il modello ideologico o l'ispirazione politica che connota i docenti, ma implica che si ponga un problema sulle modalità d'uso e di lavoro sollecitate dal manuale”, D. Bidussa, *Dalla storia alla prosodia? Il dibattito sui libri di testo*, in “I viaggi di Erodoto”, marzo-settembre 2000, p. 68.

⁴ Sugli “abusi” della storia è interessante consultare il materiale presentato al Symposium tenutosi ad Oslo il 28-30 giugno del 1999 ed organizzato dal Consiglio d'Europa dal titolo *Facing misuses of history*, in particolare il Rapporto generale di Laurent Wirth, reperibile sul sito Internet del Consiglio d'Europa dedicato alla storia del XX secolo, che è: <http://culture.coe.int/hist20/>

⁵ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Georg Eckert Institut, Braunschweig, 2000, p. 40

alcuni anni. In Italia forse più che in altri paesi europei. Se ormai, anche nella cultura scolastica, è entrata in crisi da tempo la concezione della narrazione storica, come una narrazione dotata di un senso e una direzione ⁶, il modello storicista ha lasciato infatti nella manualistica residui talmente ingombranti in termini di periodizzazioni, paradigmi e modelli esplicativi, che il rinnovamento fatica a reggere il confronto coi nuovi bisogni formativi ed educativi. Per capire i motivi di queste difficoltà è opportuno partire da una ricognizione di questi condizionamenti.

b) Le eredità pesanti della “modernizzazione” del XX secolo : cosa rimane della la struttura originaria del manuale

Le narrazioni storiche tradizionali, sperimentate in Europa nella pratica scolastica del XIX e del XX secolo, una pratica che si collocava entro i complessi processi di *nazionalizzazione delle masse*, miravano essenzialmente a costruire identità collettive e sociali, a render conto su chi siamo “noi” e perché siamo divenuti così, a spiegare, in termini di genesi e di sviluppo, fenomeni politici, culturali, sociali interni alle singole entità nazionali. La forma della “narrazione” o del “racconto” era ideale per questo tipo di storia. Ogni narrazione implica infatti “attenzione per il tempo lineare, cumulativo, progrediente [...] incarna la più coerente metafora dello sviluppo economico che si muove da sé e in questo perenne muoversi in avanti esaurisce tutto il senso della storia”⁷. Anche in Italia l’impianto storicistico (prima idealista, poi marxista) dei manuali ha lasciato tracce di indubbio rilievo. Esso ha contribuito ad una decisiva “selezione delle rilevanze”, privilegiando, in successione, alcuni ambiti tematici, quello nazionale, quello politico e quello sociale (la nazione e le sue guerre, le idee politiche, le classi sociali, le crisi sociali e le rivoluzioni). Ma, soprattutto, ha comportato una prevalenza assoluta della *prospettiva verticale* (il cambiamento e la continuità nel tempo) su quella *orizzontale* (la contestualizzazione di fatti e fenomeni in ambiti non ristretti o isolati). La linearità progressiva della narrazione ha concentrato l’attenzione sugli sviluppi diacronici, sulla “linea del tempo”, sulle cause e sulle conseguenze, sulle radici lontane dei vari fenomeni.

La prospettiva del confronto dei fenomeni e dei modelli di vita entro il medesimo contesto temporale, delle influenze reciproche tra i fenomeni, delle relazioni e degli interscambi oltre le “frontiere” degli Stati, degli spostamenti territoriali degli uomini, delle grandi migrazioni, delle innovazioni tecnologiche e delle comunicazioni - la cui storia non comincia certo dal XX secolo - è stata subordinata, o, a dir meglio, sacrificata, alla prima prospettiva. Gli stessi mutamenti delle

⁶ Cfr. R. Bodei, *Se la storia ha un senso*, Moretti & Vitali, Bergamo 1997; G. Mari, *Postmoderno, democrazia, storia*, ETS, Pisa 1998.

⁷ P. Bevilacqua, *Sull’utilità della storia per l’avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma, 1997, p. 106.

istituzioni costituzionali e di governo, la costruzione delle istituzioni internazionali (ad esempio quella europea), i tentativi di organizzazione pacifica dei rapporti internazionali, tutto ciò insomma che non si muova in sincronia con l'asse integrativo prescelto (nazione, politica, classi, crisi, rivoluzioni) non può rientrare, senza forzature, nella costruzione narrativa del testo. A livello di categorie esplicative poi le cause, le genesi, i fattori determinanti hanno eclissato lo studio delle interazioni culturali, delle finalità, delle intenzioni dei concreti soggetti storici, del ruolo della coscienza e della consapevolezza. Di qui la persistenza di un orientamento verso un'idea deterministica del corso storico⁸. Un determinismo che si è addirittura esteso - man mano che la centralità della nazione nella narrazione storica si è eclissata - caratterizzando, ad esempio, la spiegazione dei fenomeni bellici del XX secolo (la "grande guerra" soprattutto).

Il tipo di pensiero storico presente in queste narrazioni non mira ad approfondire, insieme alla conoscenza del noi, la conoscenza dell'altro, non persegue la comprensione della "alterità" di ciò che è lontano nel tempo e nello spazio. Al contrario la stessa "alterità", o "diversità" finisce per costituire in quanto tale un elemento di spiegazione storica. Se la categoria di "alterità" è divenuta ormai oggetto di riflessione critica in relazione alla scoperta del "nuovo mondo" (non era possibile sottrarre la "vulgata" scolastica alla pressione degli orientamenti culturali e politici diffusi, a ciò che è *politically correct*, più che all'impatto delle opere di Todorov), essa però continua ad esistere in altre forme e ad essere disinvoltamente e acriticamente impiegata in altri luoghi manualistici, magari all'interno dei confini europei. Le categorie geopolitiche ed ideologiche di "Balcani" e "balcanizzazione", lanciate dal giornalismo americano alla fine della grande guerra ed ampiamente utilizzate oggi dai manuali, ne sono un esempio chiarissimo. Queste categorie consentono di "giustificare" gli aspetti contraddittori e negativi della "europeità" - magari anche di legittimare una "guerra umanitaria" - perché esse funzionano come una sorta di "ripostiglio della negatività contro il quale si è costruita un'immagine positiva e autoconsolatoria di Europeo e di Occidente"⁹. Dall'inizio dell'"epoca dei manuali" ad oggi, la categoria dell' "alterità", acriticamente assunta, è servita infatti a rafforzare l'identità collettiva esaltando gli elementi di diffidenza e estraneità, di contrapposizione, invece che di mutua comprensione, fra i popoli (approfondendo, fra l'altro, lo iato che si è aperto fra la storia insegnata e la storia come ricerca accademica). La storia insegnata ha spesso così distrutto nei fatti proprio la sua peculiare vocazione educativa e formativa, una vocazione che così ha descritto Witold Kula: "Comprendere gli altri, questo è il compito che deve porsi lo storico. Non è facile trovarne uno più difficile. E' difficile trovarne uno più bello"¹⁰.

⁸ Ivi, p. 103

⁹ M. Todorova, *Imagining the Balkans*, Oxford University Press, Oxford, 1997, p. 188.

c) Riscrivere i manuali? Dalla formazione alla crisi delle tradizioni manualistiche “nazio-centriche”.

Come è noto, la storia raccontata dai manuali è stata costruita, nella prima metà del XX secolo, attorno a grandi miti collettivi che fungevano da soggetto unificante del discorso narrativo. L'identità collettiva nazionale era uno degli elementi portanti della narrazione manualistica ed essa, in Francia ed in Italia ad esempio, si era consolidata, dopo la “grande guerra”, attraverso una sorta di risacralizzazione della nazione, che aveva dato vita ai grandi miti storiografici nazionali. Che si trattasse della identità di una *nazione originaria e increata* come quella francese¹¹ (nel celeberrimo “*petit Lavis*” la superficie dell'antica Gallia ricalca nella forma quella della Francia moderna, con la precisazione che il suo territorio è molto più grande di quello francese moderno) o di una *nazione in fase di risorgimento o rinascita*, come quella italiana, in entrambi i casi l'asse portante della narrazione era costruito attorno ad un mito (di tipo *identitario* l'uno, di tipo *sostitutivo* l'altro) di fortissimo impatto pedagogico. Come rinunciare al mito senza distruggere i valori “educativi” della storia? Attorno al mito poi la narrazione funzionava selezionando e collegando tra loro fatti, fenomeni ed eventi, entro una struttura che era sempre più complicato alterare. Nascevano così vere e proprie *tradizioni manualistiche* che tendevano a resistere al tempo - potevano esser modificate solo in estensione (“aggiornate”, cioè, verso il presente). La narrazione si costruiva attorno a *paradigmi didattici* (*più che storiografici*) capaci di creare “senso comune storiografico”, un senso comune rispetto a cui la ricerca storiografica aveva poche possibilità di intervento.

Per la storia del XX secolo tra i *paradigmi* più consolidati, vi era quello dell'interpretazione delle guerre europee (e soprattutto della guerra per eccellenza, ossia del primo conflitto mondiale). Nei manuali francesi, a partire dal “*petit Lavis*” il discorso si incardina attorno alla “grande guerra” come guerra della democrazia (e trionfo della repubblica) contro la reazione e la conservazione (che ha il suo baluardo negli Imperi Centrali)¹². La grande guerra finisce per essere un “evento-tabù” (proprio come la grande rivoluzione francese) di cui si possono e si debbono ricordare gli eroismi, ma non anche le vicende di sofferenza infinita e le contraddizioni da essa aperte entro il corpo nazionale. Nei manuali italiani il discorso sulla grande guerra si incardina

¹⁰ W. Kula, *Moja edukacja sentimentalna (La mia educazione sentimentale)*, in Idem, *Wokol historii (Sulla storia)*, Warszawa, 1988, p. 462 (traduz. dello scrivente).

¹¹ “Esiste una forma di predestinazione geo-storica del territorio francese”, Jeannie Bauvois, *Pérennisation ou évolution du mythe national? L' Histoire enseignée dans les Lycées allemands et français des années 1920 aux années 1950*, in: “Internationale Schulbuchforschung”, n.3, 1996, p.366.

¹² “La carta vi mostra che nell'Europa del 1914 non vi erano molte repubbliche. Una, il Portogallo, non appare sulla carta; la Francia e la Svizzera sono segnate. Fa tre repubbliche in totale [...] l' Europa del 1919, più frammentata della vecchia Europa, è suddivisa in una maniera più conforme ai desideri delle sue popolazioni. Nel 1916 tutti i vecchi Stati vinti e la maggior parte dei nuovi Stati sono repubbliche. Ne troverete quattordici sulla carta di fronte a undici regni e a un solo principato”, E. Lavis, *Histoire de France, cours moyen*, Colin, Paris, 1950 (50ème édition), pp. 262 e 263.

attorno alla nuova nascita e al rinnovamento “morale” della *nazione* in lotta contro le minacciose *forze impersonali* che ostacolano il progresso storico (il pangermanesimo, gli imperi centrali ecc.)¹³. Oppure, nei manuali più recenti, è essa stessa espressione di altre *forze impersonali* come il capitalismo finanziario, l'imperialismo o l'irrazionalismo delle culture di massa.

La storia raccontata dai manuali ha conservato a lungo le tracce di queste tradizioni originarie. E' il caso del paradigma della *nazione increata e originaria* destinata a svilupparsi e ad assimilare e civilizzare altri popoli, che attraversa tutta la manualistica francese dalla fine del XIX secolo agli anni settanta del XX secolo¹⁴. E' il caso del paradigma del *risorgimento*, del *rinnovamento dell'altra Italia*, cioè di una identità perennemente *in fieri* che accompagna e caratterizza il canone della storia nazionale nella vulgata narrativa fino a tempi recenti. Si tratta, per l'Italia, di una identità povera di simboli a carattere permanente e di valori condivisi, orientata più sullo Stato come forza demiurgica che sulla nazione intesa come comunità culturale iscritta in un territorio. Un *mito identitario* dunque e un *mito sostitutivo* hanno a lungo strutturato due tradizioni manualistiche nazionali.

L'allargamento quantitativo delle tematiche, dell'ambito cronologico e di quello geografico non ha mutato di molto queste strutture, anche una volta che i miti iniziali sono divenuti obsoleti (e gli “eroi” della grande guerra sono spariti dai libri di storia), in genere per eventi esterni al mondo scolastico o accademico (in Francia per lo choc dell'Algeria, in Italia per la “demitizzazione” operata dal sessantotto). E' vero, oggetti diversi dalla nazione e fenomeni diversi dalle guerre e dalle rivoluzioni sono stati accolti gradualmente nei “canoni” scolastici: dall'idea di Europa e di costruzione europea, a fenomeni transnazionali e sovranazionali, come le grandi trasformazioni economiche (rivoluzione industriale inclusa), sociali, culturali, scientifiche e tecnologiche, da ultimo la cultura materiale, la storia di genere e gli elementi di antropologia storica, ecc.). Ma gli inserimenti delle nuove tematiche entro il “canone” tradizionale si sono rivelati tutt'altro che semplici. Ad esempio la tematica della “costruzione europea” - cioè la complessa costruzione avviata nel 1950 - compare spesso come una sorta di “intrusione del presente” nelle vicende storiche, una sorta di *appendice informativa* inserita entro il testo che non presenta neppure i tratti della rappresentazione storica. Alcuni manuali italiani degli anni ottanta hanno tentato di costruire una sorta di nuova retorica attorno all'idea europea- creando essenzialmente, sul modello della

¹³ “L'Italia è quella che dalla guerra ha tratto i minori *vantaggi materiali* [...] l'Italia ha avuto però grandi *vantaggi morali*: essa ha raggiunto la sua unità nazionale quasi completa [...] di più si è affermata come una delle maggiori potenze europee, e parla ora con sicura coscienza di sé nelle conferenze internazionali”, A. Manaresi, *Storia contemporanea*, Trevisini, Milano, 1937, vol.III, p. 343.

¹⁴ Vd. S. Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui- La mémoire perdue et retrouvée*, Les Editions ouvrières, Paris, 1984, e, soprattutto, Ead. *Le mythe National-L' histoire de France en question*, EDI, Paris, 1987.

nazione, un ennesimo *mito* capace di dare senso e direzione alla narrazione storica¹⁵. Si è trattato però di un tentativo presto rientrato per la difficoltà di conciliare mitizzazione dell'europismo e impasse e contraddizioni delle istituzioni europee. La tortuosa, e spesso imprevedibile, vicenda dell'integrazione europea - piena di modifiche, di svolte, di accelerazioni e di impasse - fondata sulla instabilità e il mutamento continuo delle istituzioni (invece che della società) è difficilmente integrabile col *paradigma* della storia lineare, teleologica e progressiva propria delle tradizioni manualistiche costruite attorno a progetti educativi di *nation building*.

d) Riscrivere i manuali? La discussione pubblica e le iniziative internazionali in Europa.

Le prime discussioni e polemiche pubbliche sui manuali di storia - e cioè sugli usi pubblici della storia - risalgono alla prima metà del XX secolo. La Francia del periodo fra le due guerre - la Francia in cui si sviluppava la rivoluzione storiografica delle "Annales", la rivoluzione che metteva in crisi il tempo lineare tipico di ogni narrazione manualistica ed i cui protagonisti ebbero immediata percezione dei problemi della didattica della storia¹⁶ - fu forse il terreno delle iniziative più coraggiose, almeno in Europa. Negli anni venti, per influsso di una associazione di insegnanti di storia, presieduta da Georges Lapiere, si sviluppò una vasta campagna di opinione pubblica volta a eliminare dai libri gli stereotipi bellicisti e nazionalisti, in seguito alla quale gli editori furono costretti a ritirare dalla circolazione ben ventisei testi scolastici¹⁷. Negli anni trenta iniziò a realizzarsi l'iniziativa di Jules Isaac, storico della grande guerra e autore di una serie di manuali di storia, l'autore che per primo propose la revisione del "dogma" delle responsabilità tedesca della guerra del 1914/18, ed introdusse massicciamente, entro i manuali scolastici, l'uso delle fonti originarie ideando una metodologia, poi divenuta tipica della manualistica francese, "dei due punti di vista"¹⁸. Entrava nella manualistica quel confronto internazionale dei punti di vista che fu anche alla base del documento congiunto, in quaranta punti, degli storici tedeschi e storici francesi che, nel

¹⁵ E' esemplare questo brano per illustrare l'euro-idealismo e la retorica di nuovo tipo per cui si distinguono alcuni manuali: "L'Europa è ancor oggi la più grande potenza commerciale del mondo e possiede tali riserve di sapere, di scienza, di capacità di lavoro, di cultura industriale da non essere inferiore, nel suo complesso, alle due superpotenze che decidono dei destini del mondo. Per risolvere i nostri problemi, che vanno ben oltre i confini delle singole patrie [...] dovremo dunque recuperare il senso della nostra grandezza, che non è solo ricordo del passato, ma viva attualità del presente e impegno per il futuro. E dovremo in secondo luogo procedere coraggiosamente verso la più ampia unificazione possibile dell' Europa [...] La necessità di unificare l'Europa è stata riconosciuta dai capi di governo dei paesi occidentali in una riunione tenutasi a Parigi alla fine del 1972", A. Camera, R. Fabietti (a cura di), *L'età contemporanea*, Zanichelli, Bologna, 1987 (terza ed.), p. 1405.

¹⁶ Già nel 1921 Marc Bloch aveva lanciato l'idea di uno studio pluralistico delle diverse *civilisations* al posto della storia franco-centrica. Ed uno studio delle *civilisations* fu trasformato, negli anni trenta, da F. Braudel in un programma che fu introdotto nel 1957 nelle classi di *terminales* per poi esser rapidamente emarginato.

¹⁷ O.E. Schuddekopf, *History teaching and history textbook revision*, Council of Europe, Strasbourg, 1967, p. 19.

1935, tentarono una lettura comune dei punti essenziali della vicenda francese e tedesca in epoca moderna e contemporanea, dal 1789 in poi, mettendo in evidenza le interpretazioni comuni e quelle divergenti, peraltro concernenti pochissimi punti¹⁹ (è superfluo aggiungere che le risoluzioni, adottate nel novembre 1935 a Parigi, non furono mai rese pubbliche nella Germania nazista).

Non furono però in generale le iniziative perseguite dagli studiosi e dagli ambienti accademici entro i propri confini statali a rimettere in discussione le modalità di insegnamento della storia. Non potevano ovviamente esserlo nell'Italia fascista che, anzi, soprattutto coi programmi Fedele del 1926 - più che con quelli di Gentile del 1923 - si mosse verso una forte nazionalizzazione della storia insegnata. Ma non lo furono nemmeno fuori d'Italia. Furono decisive le iniziative intraprese da organismi di cooperazione culturale internazionale.

Una prima iniziativa, interessante, ma dagli esiti poco significativi, fu quella intrapresa dalla Società delle Nazioni. La Commissione internazionale di cooperazione culturale della Società delle Nazioni, sulla base della cosiddetta "Risoluzione Casares" del 1926 si propose di combattere le deviazioni e le deformazioni di tipo nazionalistico incluse nei manuali. Le Commissioni nazionali, previste dal documento, analizzavano manuali di paesi diversi dal proprio, formulavano proposte di rettifica miranti a sopprimere o attenuare i passi che potevano far sorgere incomprensioni fra i popoli, rivolgevano poi richiesta di rettifica alla Commissione nazionale interessata e, in caso di controversia, sottoponevano la questione alla Commissione internazionale della S.d.N. per la messa a punto delle correzioni. Si trattava di un tentativo ingenuo, e di difficilissima applicazione - le commissioni nazionali non erano organi governativi. Con esso però si affermò il principio della necessità di eliminare dai testi gli stereotipi, le faziosità e i pregiudizi che costituivano evidente ostacolo alla comprensione fra i popoli²⁰.

Fu il secondo conflitto mondiale a segnare una svolta qualitativa decisiva nei metodi e nell'ampiezza dell'opera della cooperazione internazionale nell'opera di revisione e di analisi critica dei manuali. La nuova strategia si fondò su una cooperazione culturale multilaterale che si sostituì alla vecchia cooperazione bilaterale. La Conferenza europea della cultura indetta dal Movimento Europeo, e tenutasi a Losanna, nel dicembre 1949 - per l'Italia parteciparono, fra gli altri Alberto Moravia, Eugenio Montale e Ignazio Silone - riportò, con accenti nuovi, l'attenzione

¹⁸ R. Riemenschneider, *Les engagements de Jules Isaac- Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 27-28 mars 1997*, in "Cahiers de l'Association des Amis de Jules Isaac", nouvelle série, numéro 2, Aix-en-Provence, pp. 69 e 71, passim.

¹⁹ E' il documento che fu ripreso nel secondo dopoguerra con il raggiungimento di un accordo completo su tutti i quaranta punti: cfr. *The franco-german agreement of 1951*, in O.E. Schuddekopf, *History teaching ...*, cit. pp. 219-231. Ecco ad esempio l'accordo raggiunto sul punto VI: "L'Alsazia, la cui lingua e cultura furono germaniche nel Medioevo e durante la riforma, ha mantenuto la propria individualità linguistica e, in un senso ampio, culturale dopo il 1648, ma dopo la rivoluzione del 1789 essa ha mostrato la propria volontà di appartenere alla Francia. I manuali dovrebbero spiegare agli alunni tedeschi il punto di vista francese come anche quello tedesco, ricordando la protesta dei membri del Parlamento per l'Alsazia e la Lorena nel 1871, confermata dalla lunga storia della vicenda successiva".

sulla cultura storica e sui manuali. Questa Conferenza ebbe il merito di porre il problema non più solo nel quadro della comprensione internazionale e dell'educazione alla pace, ma in quello, più ampio, della libertà dei sistemi educativi e della necessaria autonomia dell'insegnamento storico da ogni condizionamento politico e da ogni subordinazione a lealtà nazionali²¹. Combattere il pericolo della *nazionalizzazione della cultura* fu assunto come l'obiettivo centrale. La Conferenza di Losanna aprì la strada agli interventi del Consiglio d'Europa, il nuovo organismo di cooperazione europea nato proprio nel maggio del 1949.

In sei conferenze internazionali organizzate dal Consiglio d'Europa e tenutesi annualmente fino al 1958 (Calw 1953, "L'idea europea nell'insegnamento della storia"; Oslo 1954, "Il Medioevo"; Roma 1955, "Il sedicesimo secolo"; Royaumont 1956, "I secoli diciassettesimo e diciottesimo"; Scheveningen 1957, "Il periodo 1789-1871"; Istanbul-Ankara 1958, "Il periodo 1870-1950") furono esaminati qualcosa come novecento su duemila manuali di storia in uso all'epoca nelle scuole secondarie superiori, con l'obiettivo di rimuovere pregiudizi, stereotipi, presentazioni tendenziose del passato. Ognuna delle Conferenze produsse delle sintetiche "raccomandazioni" indirizzate ai governi, ai Ministeri, agli amministratori, ai docenti. E' difficile dire quanto tali indicazioni abbiano poi di fatto influito su coloro che dovevano formulare i "programmi" nei vari Paesi europei o su coloro che poi scrissero manuali e testi scolastici. Questo è un capitolo di storia della circolazione culturale ancora tutto da scrivere. Alcuni dei partecipanti italiani alle Conferenze furono, ad esempio, autori di manuali di storia. Tuttavia per ricostruire quest'aspetto è necessario riconnettere insieme le vicende degli autori, degli editori e dei manuali. Si può affermare che le conferenze del Consiglio d'Europa comunque riuscirono a ribadire alcuni punti essenziali.

Tra questi la necessità di una storia libera politicamente ed ideologicamente, la necessità di continuare la lotta contro prevenzioni, pregiudizi ed abusi, l'importanza e la rilevanza didattica della storia più recente, la concezione della cultura storica come un elemento che aiuta a concettualizzare, ordinare e rielaborare l'informazione, la necessità di rivedere il canone sottolineando tematiche (come l'emancipazione femminile, le lotte anticoloniali, l'attenzione alle relazioni internazionali, ecc.) che non facevano ancora parte dei programmi scolastici. Infine l'opportunità di una storia paneuropea in cui si dia centralità alle tematiche comuni ed unificanti della vicenda europea e non solo alle guerre tra europei. Alle conferenze degli anni cinquanta seguirono poi altre iniziative concernenti la storia negli anni sessanta fino all'inizio degli anni

²⁰ Vd. Unesco, *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement- Comment les mettre au service de la compréhension internationale*, Paris, 1950, pp. 9-27.

²¹ U. Baldocchi, *Dall'Europa delle Nazioni all'Unione Europea. Continuità e mutamenti nell'immagine dell'Europa e dello Stato-Nazione nei manuali di storia italiani e francesi 1950-1995*, tesi di dottorato in "Storia del federalismo e dell'unità europea", Pavia, 1999, pp. 40-48.

settanta. Nella Conferenza di Elsinore (1965) si stilò ad esempio un elenco di rilevanze trasversali da trattare nelle scuole europee. Ma le iniziative riguardanti la storia dovevano riprendere in modo massiccio solo dopo il 1989.

La nuova stagione apertasi con le rivoluzioni del 1989 poneva in una nuova prospettiva i problemi del rinnovamento della storia insegnata, se non altro perché gli Stati dell'area ex-comunista - rapidamente accolti tra i membri del Consiglio d' Europa passati ben presto a quaranta dai dieci iniziali - dovettero porre il problema della radicale revisione di una storia "orientata" ideologicamente, segnata da omissioni e distorsioni evidenti e spesso conflittuale con la memoria collettiva. Si sono così ripensate alcune questioni centrali. Si è analizzata in modo serio e scientifico, senza prevenzioni o forzature ideologiche, la questione complessa del rapporto tra diritti dei cittadini, usi pubblici della storia e libertà e autonomia dell'insegnamento, cioè la cosiddetta questione del "controllo" dei manuali, che non va confusa con le rozze e grottesche pretese di controllo governativo²². Si sono elaborate riflessioni nella prospettiva di una radicale riscrittura didattica della storia, reimpostando in particolare il rapporto con l'identità e con le radici, il rapporto tra storia e trasmissione di valori, sottolineando la differenza fra uso del passato e riflessione sul passato²³.

Dopo il 1989 è iniziata una vera e propria seconda grande stagione del Consiglio d'Europa, che, combinando la propria azione con quella dell'Unione Europea, ha promosso iniziative di integrazione culturale delle nuove democrazie, riprendendo, continuando e sviluppando gli indirizzi di azione già delineati nel 1949, agli albori della sua attività²⁴, vale a dire la promozione di una identità culturale europea, ora più a portata di mano, dato che la fine della spaccatura in due blocchi contrapposti consentiva la ripresa della costruzione di una cultura comune, la cui unità nasceva dagli scambi e dall'apertura reciproca, esattamente come aveva dichiarato De Rougemont quaranta anni prima²⁵.

²² J. Slater, *Teaching history*, cit., pp. 80-103.

²³ "Vedere il passato come una forma di parabola o di metafora a sostegno di un'etica contemporanea o di una posizione politica non è erraneo, ma dipende da una enfattizzazione delle continuità e delle somiglianze, e dall'argomentazione per analogia, mentre il pensare storicamente dipende in modo equilibrato dalle differenze, dalla continuità e dal cambiamento. Ciò non toglie valore alle metafore, alle parabole ed alle analogie, ma noi dobbiamo riconoscerle per ciò che esse sono realmente e vederne i limiti. Esse usano il passato, ma non ripensano storicamente il passato". J. Slater, *Teaching history*...., cit., p.134.

²⁴ La conferenza europea della cultura tenutasi a Losanna nel dicembre 1949, per iniziativa del Movimento Europeo, mise ai primi posti nell'agenda dei suoi lavori il problema della libertà dell'educazione e della effettiva libertà dell'insegnamento della storia in Europa. Questi problemi sarebbero poi stati oggetto di discussioni e controversie nel Comitato dei Ministri del Consiglio d' Europa nel 1950 e finalmente fatti propri dal Consiglio d' Europa nel 1952. Di qui l'avvio del suo lavoro di revisione internazionale dei manuali di storia. Vd. U. Baldocchi, *Dall'Europa delle Nazioni all'Unione Europea* ..., cit., p. 37 e pp. 157-158, *passim*.

²⁵ Alla conferenza europea della cultura di Losanna del 1949, così aveva affermato Denis de Rougemont nel suo rapporto generale: "Noi non accettiamo la divisione simboleggiata dalla cortina di ferro; ma pensiamo che il modo migliore per riportare verso l'Occidente i popoli separati sia quello di offrire loro l'immagine di un'Europa rinnovata dall'unione per la libertà, di un'Europa che prende sul serio la sua vocazione particolare nel mondo. Europa deve

e) Lo studio della manualistica come campo di ricerca storiografica

Le proposte di revisione della manualistica si sono intrecciate, come si è detto, con un lavoro di analisi critica della manualistica che ha avuto senza dubbio il suo epicentro in Francia. Se si prende la situazione della Francia, la scoperta di questa *dimensione* del manuale di storia - cioè del *manuale* come fonte storica da studiare di per sé - risale ai primi anni sessanta. Il rinnovamento scolastico inaugurato dalle riforme gaulliste della scuola, segnato dallo choc della questione algerina e dalla distruzione del mito coloniale (e quindi dell'universalismo culturale francese) e segnato, all'inizio, dal tentativo di costruire un programma "braudeliano" focalizzato sulle *civilisations*, ha spinto a rivisitare criticamente la storia sino ad allora insegnata. All'inizio degli anni sessanta sono comparsi i primi importanti studi sulla funzione svolta dai manuali nella costruzione dell'identità nazionale francese²⁶.

Gli studi francesi hanno dimostrato che i manuali scolastici, ma soprattutto quello di storia, sono stati e sono, in effetti, oltre che strumenti didattici, dei vettori di sistemi di valori, di ideologie, di culture, dei veri e propri strumenti di potere che è necessario studiare, a prescindere dalle ricadute sulla didattica²⁷. Purtroppo, le immagini del passato che hanno dato il loro *imprinting* alle società europee del XX secolo sono ancora in buona parte *terra incognita*. Non da molto tempo in Europa si è intrapreso il necessario studio analitico e comparativo dei testi, del linguaggio, delle illustrazioni dei manuali, collegato all'approfondimento della storia della comunicazione culturale, delle vicende degli autori, del ruolo degli editori, della costruzione dei programmi scolastici.

Solo da poco, per fare un esempio che può sorprendere, si è iniziata in Germania l'analisi dei manuali di storia realizzati nel periodo nazista²⁸. E alcuni studi recenti mettono in evidenza aspetti anche raffinati della manipolazione culturale operata attraverso i testi di storia nazisti, in coerenza con le linee delineate da Hitler nel *Mein Kampf*²⁹. In Italia una discussione sui manuali si è avuta sia negli anni cinquanta, sia in quelli sessanta, particolarmente dopo il 1968 e verso la fine degli anni settanta. Ma si è trattato - fatte poche eccezioni - di un dibattito troppo spesso di tipo

significare prima di tutto unione nella diversità e rispetto della diversità. L'Europa deve significare ancora città aperta in cui gli uomini, le idee e i beni possono circolare in libertà [...] L'Europa deve infine significare dialogo", cit. in V. Obaton, *La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946*, Institut européen, Genève, 1997, p. 126.

²⁶ P. Nora, *Ernest Lavisse: son rôle dans la formation du sentiment national*, in "Revue historique", a. LXXXVI, tom CCXXVIII, 1962, A. Cerati, *L'histoire coloniale française dans les manuels scolaires de 1870 à 1963*, Aix en Provence, 1963.

²⁷ "Attraverso i testi, gli esempi, le immagini, la formulazione dei titoli, si insinua, senza che i contemporanei ne prendano sempre coscienza, tutta una tematica in cui le classi dominanti si riconoscono e su cui in definitiva esse cercano di fondare l'identità della nazione tutta intera", A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Hachette, Paris, 1992, p. 19.

²⁸ R. Riemenschneider, *Le discours historique nazi et les manuels d'histoire du IIIe Reich*, in "TREMA" n. 14, décembre 1998.

ideologico. E laddove le critiche sono state di tipo metodologico o didattico, esse si sono costruite attorno a prese di posizioni piuttosto astratte e generiche.

In Italia il manuale di storia è, ancor oggi, molto spesso considerato semplicisticamente il puro risultato di una sorta di costruzione piramidale, una sintesi semplificata del sapere storico accademico contenuto nelle grandi opere di sintesi, vale a dire una *sintesi di altre sintesi*. Il problema centrale del manuale finisce per essere quello del suo “ritardo” sulla storiografia. Esso non è considerato un testo “sui generis” articolato secondo autonomi paradigmi e griglie teoriche e analizzabile come il risultato di una *complessa mediazione* fra storiografia e società, una mediazione in cui interagiscono in forme complesse e diverse da situazione a situazione, opinioni e acquisizioni storiografiche dell’autore (o degli autori), programmi scolastici, scelte o condizionamenti editoriali, memoria collettiva, mentalità e stereotipi diffusi, volontà politiche tradotte in concreti usi pubblici della storia, conoscenze extradocumentarie dell’autore, ideologie dominanti³⁰. Non è considerato perciò oggetto meritevole di una distinta ed autonoma ricerca storiografica. La ricerca storica sui manuali si può considerare perciò in Italia ancora allo stadio iniziale: ne è prova il fatto che le prime iniziative di confronto internazionale si sono tenute soltanto alla fine degli anni novanta³¹.

f) Alcune conclusioni provvisorie

La ricerca sui manuali del passato ci può aiutare a definire risposte sempre più adeguate alle sfide di cui abbiamo parlato all’inizio. Garantire alle nuove generazioni, e non solo ad esse, il *diritto al passato* può servire a ricostruire quel *diritto al futuro* che sembra oggi annullato da un presente che cancella le “culture della possibilità”³². La globalizzazione culturale produce oggi monoculturalità più che multiculturalità e abitua le persone, i giovani prima di tutto, alle “culture dell’emergenza” che vanificano la conoscenza del passato ed il confronto col passato. Un mito nuovo ha fagocitato i vecchi miti del XX secolo: il mito del presente come fine della storia, come punto di arrivo, in positivo e in negativo, rispetto al quale non si dà la possibilità di soluzioni nuove, che non siano quelle legittimate dalla autorevolezza tecnologica delle ICT. Così da un lato si

²⁹ Ivi, pp. 76-78, *passim*.

³⁰ La potenzialità del manuale di storia di agire come uno strumento di potere e di dominio era semplicemente ed apertamente affermata, in un contesto peraltro democratico, da Jules Ferry nel 1879 in questi termini: “Celui qui est maître du livre est maître de l’éducation” cit. in A. Choppin, *Les manuel scolaires: histoire et actualité ...*, cit. p. 22.

³¹ Si può ricordare il convegno internazionale di Cassino (25/27 novembre 1999) su “L’immagine e l’idea di Europa nei manuali scolastici 1900-1945”, promosso dallo Spicac (Gruppo internazionale di ricerca comparata di storia dell’educazione) oppure il convegno internazionale di Firenze “Teaching Europe” (14/15 giugno 2001), promosso dall’Istituto Universitario Europeo e dal Centro Schuman. Bisogna precisare che un importante forum di discussioni è stato quello realizzato già dai primi anni novanta dai Convegni sulla manualistica e sull’Europa della Fondazione Agnelli.

annulla la riformabilità delle società, dall'altro si ignora la resistenza della realtà oggettiva e l'esistenza dei condizionamenti ereditati dal passato. Rimossa la "storia" (e quindi anche l'idea che il tempo è necessario per garantire libertà, scelta e responsabilità dell'uomo) le soluzioni rimangono affidate solo alla tecnologia più raffinata o alla violenza più fondamentalista, o ad entrambe insieme. Il secolo XX ci ha mostrato *ad abundantiam* i risultati del connubio fra violenza e tecnologia. La comparazione delle vicende degli uomini, la molteplicità delle prospettive, dei tempi e degli spazi, la comparazione che mira a individuare le analogie ma anche le specificità e le peculiarità dei fenomeni storici, tutto quanto è necessario per portare alla luce lo scarto tra rappresentazione "mediatica" e realtà effettiva, sono strategie essenziali per dare ancora un senso a quella *riflessione critica ed aperta* sul passato comune, con cui, credo, dobbiamo insistere a identificare la storia. La storia (nel suo duplice ambito di storia insegnata e di ricerca) deve rispondere con decisione a questa pericolosa rimozione.

³² P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia ...*, cit., p.87 e ss.

