

**Tommaso Detti**

**LA STORIA CONTEMPORANEA NELL'UNIVERSITA' RINNOVATA:  
PROBLEMI APERTI**

Consideriamo il caso di uno studente che esca dal liceo classico e si iscriva a Giurisprudenza: la scuola gli avrà dato una formazione culturale più o meno solida, ma quasi nessuna preparazione specifica per i suoi studi universitari. Ciò nonostante esistono bravi giudici e bravi avvocati. Tranne forse in alcune discipline che richiedono conoscenze acquisite meno facilmente recuperabili, come quelle linguistiche, è dunque possibile fornire agli studenti una formazione universitaria adeguata partendo da zero. Stante anche il valore legale del titolo di studio, si dovrà d'altronde ammettere che il livello di un laureato in Giurisprudenza non sia più basso di quello di un laureato in Lettere o in Storia. Quando gli studenti escono dalla scuola con un bagaglio di competenze specifiche di base, dunque, i docenti ne sono agevolati e dovrebbero persino poter fornire ai loro allievi un surplus di preparazione.

Questo in teoria. I dati sugli abbandoni e sulla durata degli studi fanno invece pensare che prima della riforma le facoltà umanistiche ottenessero risultati peggiori delle altre<sup>1</sup>. In realtà per averne conferma dovremmo comparare i rispettivi voti di laurea, ma non ne verrebbero indicazioni attendibili. Se i voti d'esame e di laurea delle facoltà umanistiche sono molto più alti, infatti, è solo perché esse sono venute meno da decenni al dovere della valutazione: chi ha esperienza delle commissioni di laurea di una Facoltà di Lettere sa bene quanti 110 e lode siano stati attribuiti a tesi a dir poco

<sup>1</sup> Se una stima degli abbandoni può essere costituita dalla differenza tra gli iscritti al primo e al quarto anno di corso, nell'anno accademico 2000-1 il dato era del 33,6 per cento nelle Facoltà di Lettere e Filosofia, del 39,4 in quelle di Lingue e Letterature Straniere, del 36,9 in quelle di Scienze politiche, del 33,4 in quelle di Economia, del 25,8 in quelle di Giurisprudenza: <http://www.miur.it/scripts/prov01/incorso.asp>. Tra i laureati nell'anno solare 2000 i fuori corso erano in totale l'80,5 per cento, a Lettere il 91,1, a Lingue l'89,1, a Scienze politiche il 90,3, a Economia l'83,0, a Giurisprudenza l'84,4: <<http://www.miur.it/scripts/prov01/laureati.asp>>.

modeste<sup>2</sup>.

Ho fatto questa premessa per sgombrare il terreno da alcuni luoghi comuni ricorrenti nelle critiche di molti professori alla riforma degli ordinamenti didattici – peraltro sicuramente discutibile –, che costituisce il contesto del mio intervento. Addossando a tale riforma (oltre che allo scadimento della scuola) la loro difficoltà a svolgere le proprie funzioni, essi hanno denunciato in particolare la licealizzazione dell'università, la proliferazione di una miriade di moduli e moduletti attribuita al sistema dei crediti e soprattutto la rottura di quello stretto rapporto fra ricerca e didattica, che si ritiene fosse appannaggio della vecchia università.

Non mi diffonderò a lungo nella critica di queste opinioni perché l'ho già fatto in altra sede<sup>3</sup>, ma per il seguito del mio discorso è essenziale che chiarisca alcuni punti, quattro per l'esattezza. Lo farò nel modo più conciso e provocatorio possibile.

1. Ammesso che sia in atto uno scadimento qualitativo della formazione scolastica degli studenti, ciò non impedisce affatto di impartire loro un'adeguata formazione universitaria. Si tratta semplicemente di tener conto dei livelli di partenza degli studenti, ferma restando la necessità di un raccordo con i colleghi delle scuole superiori per definire assieme quello che per loro è un punto d'arrivo. Semplicemente, ho detto, ma in realtà l'operazione non sembra così banale, se è vero che nell'università quasi nessuno ha mai fissato gli obiettivi formativi del proprio insegnamento, articolandone il percorso a partire dal livello iniziale degli studenti. Ciò che in fondo fa la differenza tra insegnare e tenere conferenze.

2. A patto di chiamarla altrimenti, considero la cosiddetta licealizzazione un fatto positivo. Essa non è infatti che un adeguamento (peraltro molto tardivo) al compito di elevare il livello culturale del paese, al quale l'università avrebbe dovuto assolvere da che è divenuta di massa, cioè da vari decenni. Lagnarsene significa ostinarsi ad attribuire all'università la sola funzione ottocentesca di strumento della formazione delle

<sup>2</sup> Tra i laureati nell'anno solare 2001 i 110 e lode erano in totale il 19,5 per cento, a Lettere il 37,3, a Lingue il 26,4, a Scienze politiche il 13,4, a Economia l'11,5, a Giurisprudenza l'8,8: <<http://www.mur.st.it/scripts/IU/vIU4a.asp>>.

<sup>3</sup> Cfr. T. Detti, G. Guastella, *La riforma fenice. La didattica universitaria nel settore umanistico*, in "Il Mulino", 2002, n. 404, pp. 1175-81.

*élites*, che compete in realtà ai gradi più alti dell'istruzione superiore<sup>4</sup>. Si deve in buona parte a questa anacronistica concezione se l'università non ha saputo dare una formazione adeguata alla grande maggioranza di molte generazioni di studenti, perdendone oltre tutto per strada percentuali scandalosamente elevate.

3. La frammentazione degli insegnamenti in micromoduli non si deve affatto alla riforma degli ordinamenti didattici e al sistema dei crediti formativi universitari (cfu). In teoria è infatti possibile, ad esempio, conseguire una laurea triennale in Storia sostenendo otto soli esami di 18 crediti: circa due volte più pesanti, cioè, di quelli tradizionali. La verità è che il fenomeno è dovuto alla pressione corporativa delle varie *lobbies* disciplinari, mobilitatesi al solo scopo di mantenere o estendere i propri spazi nei nuovi corsi di studio, spesso a dispetto della coerenza dei loro percorsi formativi. Non potendosi ingrandire la torta, insomma, la si è tagliata in fette sempre più piccole.

4. Se la necessità di salvaguardare un rapporto tra didattica e ricerca è fuori discussione, la natura di tale rapporto non lo è. Tradizionalmente i docenti lo hanno interpretato facendo corsi monografici sui temi delle loro ricerche, ma questo modello – oltre ad essere funzionale soltanto a insegnamenti che presuppongono una formazione di base – non è né l'unico né necessariamente il più fecondo, benché per chi insegna sia meno faticoso di altri. Al contrario di ciò che sottintendono molti suoi fautori, un rapporto fra didattica e ricerca può e dovrebbe esserci anche negli insegnamenti a carattere generale. Un corso monografico sui temi di ricerca del docente può prestarsi bene per affrontare in concreto problemi di fonti e di metodo, ma un corso generale può dar modo anche meglio di render conto del dibattito storiografico più aggiornato e delle tendenze più innovative della ricerca sul piano internazionale, il cui valore formativo non è certo inferiore.

Ciò posto, avrei voluto suffragare le mie considerazioni con un'analisi accurata dei modelli didattici praticati dalle diverse sedi nei nuovi corsi di laurea triennali, ma ho dovuto rinunciarvi. I siti web delle università sono infatti così disomogenei e incompleti, da non giustificare l'enorme dispendio di tempo che sarebbe stato necessario per trarne indicazioni comunque poco esaurienti. Mi limiterò dunque a

<sup>4</sup> Al riguardo cfr. G. Capano, *La riforma universitaria. L'anarchica attuazione di un disegno tecnocratico*, ivi, p. 1156.

qualche riferimento meramente esemplificativo, tanto più che tale difficoltà è accentuata dal fatto che la storia contemporanea è presente in un gran numero di facoltà e corsi di laurea<sup>5</sup>.

Su questo punto è comunque importante soffermarsi. Premesso che neppure i corsi triennali in Storia hanno lo scopo di formare storici di professione (a tal fine, dopo le lauree specialistiche, vi sono i dottorati di ricerca e gli assegni di studio), non credo che la didattica della storia possa prescindere dagli obiettivi formativi del corso di laurea nel quale la disciplina viene insegnata. Il problema di come differenziare la didattica in ragione di tali obiettivi è particolarmente rilevante per la storia contemporanea, che più di altre discipline storiche viene impartita in corsi molto diversi.

Facciamo qualche esempio. Com'è noto dal 1999 il *terminus a quo* del settore M-Sto/04 è stato fissato in modo da includere le rivoluzioni americana e francese, ma non sorprende che per ora poche sedi abbiano adeguato la loro programmazione didattica a tali indicazioni, visto che da sempre le relative competenze appartengono all'area modernistica. Spesso i programmi dei corsi generali di Storia contemporanea si attengono in effetti alla tradizionale periodizzazione centrata sul Congresso di Vienna<sup>6</sup>. In alcune lauree (specie di Scienze politiche) essi iniziano peraltro dalla seconda metà del XIX secolo o coprono il solo Novecento, breve o lungo che sia<sup>7</sup>. Queste opzioni sembrano indicare che, in corsi di studio molto centrati sull'attualità, si sia ritenuto più appropriato restringere l'ambito cronologico della disciplina per concentrarsi sui periodi più recenti.

<sup>5</sup> Una parte significativa della mia piccola scorreria sui siti web delle università per trovare queste informazioni (che salvo errore si riferiscono agli anni accademici 2001-2 e 2002-3) è stata effettuata per parole chiave mediante motori di ricerca generici. Poiché non sempre è stata possibile una verifica certa dei dati così ottenuti, questi debbono essere presi con beneficio di inventario. L'avvertenza è tanto più doverosa in quanto per trasparenza ho scelto di citare nominativamente i colleghi ai quali farò riferimento. Spero che essi mi perdoneranno gli errori e le inesattezze in cui quasi sicuramente sono incorso. Per non appesantire oltre misura le note, ho infine ommesso di riprodurre gli url dai quali ho tratto queste notizie, pur essendo consapevole di non avere attenuanti per essere così venuto meno alle buone regole della professione.

<sup>6</sup> È il caso ad esempio di Agostini (Scienze politiche Padova), Baldissara, Banti, Pezzino e Venturi (Lettere Pisa), Cavazza (Scienze politiche Forlì), De Giorgi, De Nitto e Pasimeni (Lettere Lecce), La Motta (Lettere Palermo), Montroni e Valenzi (Lettere Napoli).

<sup>7</sup> A Milano, ad esempio, Antonioli e Riosa risalgono al secondo Ottocento, mentre Chiarini e Lacaita si concentrano sul Novecento. Così fa anche Novelli (Cagliari), mentre Rogari (Firenze) prende le mosse dall'ultimo trentennio del XIX secolo.

Scelte analoghe sono state effettuate in alcuni corsi di laurea in Scienze della comunicazione<sup>8</sup> e in entrambi i casi non mi appaiono immotivate. Ugualmente fondato può essere tuttavia domandarsi se viceversa, proprio in ragione del taglio attualizzante di tali corsi e del carattere professionalizzante di alcuni di essi, non potrebbe risultare opportuna una maggiore profondità di campo. A Scienze della comunicazione, ad esempio, non troverei incongruo neppure includere in un corso di storia contemporanea ampi riferimenti non solo fino a Gutenberg, ma anche a questioni di storia delle culture orali, che a loro volta potrebbero rinviare persino all'antichità.

Al problema della profondità cronologica e del ricorso a *flash-back* di più o meno lungo periodo si connette quello dell'opportunità di privilegiare alcuni assi tematici in funzione della natura del corso di studio al cui interno la storia contemporanea viene insegnata. In questo come in altri casi non credo che esistano ipotesi migliori o peggiori in assoluto: se in una laurea in Scienze della comunicazione è attivata una storia dei *media*, sottolineare questi temi in un corso di storia contemporanea può produrre una sovrapposizione, così come privilegiare i rapporti fra gli Stati nelle lauree di Scienze politiche, ove si insegna la storia delle relazioni internazionali. In generale, tuttavia, considero positivi alcuni sconfinamenti tematici e/o cronologici (attuati magari in collaborazione con docenti di altre materie) sia per intaccare un'impermeabilità disciplinare che sul piano didattico si direbbe sin troppo diffusa, sia perché consentono di stabilire connessioni e proporre punti di vista non scontati, suscettibili di stimolare l'interesse e favorire l'apprendimento.

Per quanto mi riguarda, ad esempio, in un corso generale rivolto agli studenti di tre corsi di laurea (Filosofia, Lettere moderne e Storia) che iniziava con la "duplice rivoluzione", trattando della globalizzazione ho provato a fare alcune digressioni di lungo periodo sul problema della supremazia dell'Occidente ed ho inserito fra i testi del seminario qualche libro come ad esempio *Il miracolo europeo* di Eric Jones o *l'Imperialismo ecologico* di Alfred Crosby: i risultati didattici mi sono parsi interessanti e mi riprometto di replicare esperimenti del genere.

Un altro esempio tratto dall'esperienza personale vorrei farlo riguardo alla curvatura della didattica sulle esigenze di quei corsi in cui la storia contemporanea è una

<sup>8</sup> Tra questi quello di Siena (Flores, Gozzini e Labanca). Il corso di Crainz a Teramo, pur non limitandosi

disciplina di servizio. Nel 2003-4 apriremo a Siena un *curriculum* volto a formare professionalmente *system managers* di biblioteche, archivi, musei, fondazioni culturali, editoria elettronica e gestione della documentazione in rete. L'attiveremo nella classe di laurea n. 38, ma non proporremo agli studenti una formazione storica analoga a quella degli altri *curricula*, se non altro perché dei 120 cfu non riservati alle lingue, alla prova finale ecc. ben 54 saranno di informatica e solo 30 di storia<sup>9</sup>. Anziché prevedere corsi onnicomprensivi, esploreremo perciò un corso di 15 cfu di introduzione alla storia medievale, moderna e contemporanea centrato, oltre che sulle fonti, sui processi di globalizzazione e sulla storia delle comunicazioni dal Medioevo a oggi. Altri tre moduli li definiremo non tanto in base ai loro contenuti, quanto in modo da privilegiare l'insegnamento di alcune metodologie per il trattamento informatico delle fonti. Se funzionerà o no saprò dirvelo al prossimo convegno; si tratta comunque di un caso estremo, che in quanto tale mi è parso utile citare per esemplificare i termini del problema.

Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la questione di fondo resta quella dell'insegnamento della storia generale, sulla cui necessità hanno insistito senza mezzi termini tutti gli studiosi che si sono espressi al riguardo e dei cui contributi sono a conoscenza, come ad esempio Massimo Firpo, Agostino Giovagnoli, Aurelio Musi, Giovanni Sabbatucci e io stesso in un *forum* pubblicato nel 2001 da "Contemporanea"<sup>10</sup>.

Gli incompleti sondaggi che ho potuto fare suggeriscono tuttavia che non siano episodici i casi nei quali conoscenze di storia generale del XIX e del XX secolo o del solo Novecento vengono presupposte e/o richieste all'esame, ma i corsi hanno un carattere tematico. Se a volte gli argomenti sono molto vasti e densi di implicazioni, tanto da poter costituire punti di vista adeguati per affrontare alcuni grandi problemi della storia contemporanea<sup>11</sup>, altre volte siamo invece in presenza di corsi limitati alla

al Novecento, gli riserva un'attenzione particolare.

<sup>9</sup> Cfr. <<http://bacheca.lett.unisi.it/storing/>>.

<sup>10</sup> Cfr. S. Neri Serneri (a cura di), *Gli studi storici nella riforma degli ordinamenti didattici universitari*, in "Contemporanea", 2001, pp. 93-113.

<sup>11</sup> Galli della Loggia (Scienze politiche Perugia) include nel suo programma un testo generale sul Novecento e tiene un corso sulle due guerre mondiali; De Clementi (Lingue Iuo) dedica i suoi moduli alla

storia italiana ed europea<sup>12</sup> o di temi monografici<sup>13</sup>.

Non sempre, in realtà, è agevole individuare quei piani di studio che non ammettono gli studenti ai corsi monografici prima che abbiano sostenuto un esame propedeutico a carattere generale. Vi sono tuttavia diversi corsi di laurea nei quali ciò non accade. In questi casi sarebbe interessante capire in quale misura opzioni del genere riflettano una predilezione dei docenti per il tradizionale corso monografico e in quale misura si tratti invece di scelte discusse negli organismi preposti alla programmazione didattica ed effettuate nella convinzione che tali corsi siano didatticamente più efficaci di insegnamenti a carattere istituzionale. La discussione su questo punto è aperta, ma personalmente dubito che un'adeguata comprensione dei caratteri di fondo dell'età contemporanea possa fondarsi su insegnamenti dedicati a ristretti temi monografici o anche di taglio esclusivamente eurocentrico e a maggior ragione italo-centrico.

Piuttosto diffusa si direbbe comunque una soluzione intermedia, consistente nell'articolare i corsi di primo accesso in due o tre moduli, uno o due dei quali istituzionali e uno monografico. Ammesso che si disponga di un numero di cfu abbastanza alto da non comprimere troppo (e dunque pregiudicare) la parte generale, può trattarsi di un'opzione ragionevole e funzionale. Tale sembrano comunque considerarla numerosi colleghi appartenenti a facoltà diverse<sup>14</sup> e se talora i cfu destinati

storia delle appartenenze nazionali e della cittadinanza; Tomassini (Beni culturali Bologna) richiede il manuale in un corso sulla Grande Guerra.

<sup>12</sup> Tali sono ad es. gli argomenti dei corsi di Cappelli (Scienze politiche Firenze), Chiarini (Scienze politiche Milano), Lazzarini (Scienze politiche Padova), Malatesta (Scienze geografiche Bologna), Vecchio (Lettere Parma), Veneruso (Scienze politiche Genova). Benvenuti (Beni culturali Bologna) impartisce due moduli sulla dissoluzione degli imperi europei 1848-1991 e sui regimi totalitari nell'Europa del Novecento. De Luna (Dams Torino), oltre a un corso a carattere generale, ne tiene uno sull'identità italiana nel cui programma è compreso un manuale. Trinchese (Beni culturali Chieti) presuppone lo studio di un manuale in un corso su "Stato sovranazionale e appartenenza nazionale nella Mitteleuropea".

<sup>13</sup> Ad es. Ridolfi (Lingue Toscana) ha tenuto un corso su "Elettori, elezioni e partecipazione politica. Il caso italiano nel contesto europeo", precisando che "ai fini della valutazione, per chi non avesse già sostenuto un'annualità di Storia contemporanea o di Storia dell'Europa, è richiesta la conoscenza dei lineamenti generali della storia contemporanea". Tarozzi (Lingue Bologna), il cui programma prevede la conoscenza di un manuale, dedica un modulo alla costruzione delle identità nazionali e uno alla socialità del circolo e del salotto.

<sup>14</sup> È il caso tra gli altri di Amato (Scienze politiche Messina), Castagnoli (Scienze della formazione Torino-Savigliano), Curli (Scienze della comunicazione Perugia), Fois (Lettere Sassari), Landuyt (Scienze politiche Siena), Novelli (Scienze politiche Cagliari), Peli (Scienze politiche Padova), Piva (Lettere Roma II), Riccobono (Scienze della formazione Palermo), Tonizzi (Scienze politiche Genova).

alla parte generale non sembrano davvero molti<sup>15</sup>, altre volte la compresenza di moduli istituzionali e tematici si direbbe un prodotto del maggiore impegno didattico richiesto ai docenti dall'università riformata<sup>16</sup>.

Se la soluzione di dedicare un intero corso alla storia generale sia ormai divenuta maggioritaria non sono in grado di dirlo con certezza, anche se i casi che ho potuto documentare lo farebbero supporre<sup>17</sup>. Per parte mia la ritengo preferibile, se non altro nei corsi di laurea di impianto più tradizionale, privi o quasi di contenuti professionalizzanti. Essa mi appare d'altronde irrinunciabile in quei corsi delle Facoltà di Lettere e Filosofia per i quali la padronanza della storia generale dovrebbe essere considerata anche come un elemento di professionalizzazione, dato che molti loro allievi sono sempre stati – e sono tuttora – destinati all'insegnamento nelle scuole secondarie.

È constatazione ricorrente che da queste ultime gli studenti escano con una preparazione inadeguata nelle discipline storiche e che, nonostante il decreto Berlinguer del 1996, ciò continui ad essere vero specialmente nella storia contemporanea. Non si è però riflettuto abbastanza, a mio parere, sui motivi di tale fenomeno. Tra questi c'è sicuramente il fatto che la stragrande maggioranza dei docenti di storia e filosofia e di italiano e storia è costituita da laureati in filosofia e in letteratura italiana, molti dei quali nel corso dei loro studi universitari hanno sostenuto un unico esame di storia, spesso monografico. Ai professori universitari che lamentano l'insufficiente formazione degli studenti nel campo della storia, dunque, non si può che replicare con il classico *de te fabula narratur*, invitandoli a farsi finalmente carico del problema della formazione degli insegnanti. Già trascurato per decenni, questo è stato infatti delegato ad apposite Scuole di specializzazione senza un ampio coinvolgimento dei cultori delle nostre discipline, ma a quanto sembra verrà riproposto alle facoltà universitarie.

<sup>15</sup> Dei tre moduli in cui articola ad esempio il corso di Covino (Scienze della Comunicazione Perugia), quello generale prevede 20 ore di lezione.

<sup>16</sup> È quanto sembra di poter evincere in particolare dai programmi di Arru (Scienze politiche Iuo), Civile e Machetti (Scienze politiche Iuo), Lanaro (Lettere Padova) e Nenci (Lettere Perugia).

<sup>17</sup> Tra essi, oltre ad alcuni già ricordati, Casula (Scienze della formazione Roma III), Cavazza e Piretti (Scienze politiche Forlì), Maiello (Scienze politiche Genova), Papagno e Parisella (Lettere Parma), Petraccone (Lettere Napoli), Fioravanzo e Fumian (Lettere Padova), Procacci (Lettere Modena). Interamente dedicati al Novecento sono i corsi di Parente (Lettere Iuo) e Martinelli (Scienze della formazione Firenze).



Riservare uno spazio più consistente all'insegnamento dei fondamenti della storia contemporanea mi sembra comunque tanto più opportuno, quanto meno esso – come sarebbe auspicabile – viene concepito in termini riduttivamente manualistici. Con ciò si entra nella questione più delicata e complessa, ma anche di gran lunga più interessante: che cosa e come deve essere insegnato in un corso generale di primo accesso? A prescindere dall'opportunità di differenziare l'offerta didattica in funzione dei corsi di studio nei quali la storia contemporanea viene insegnata, a me pare che l'obiettivo principale non possa essere quella che definirei come una “esaustività ereditata”.

Voglio dire che dai tempi lontani nei quali ha studiato la mia generazione la didattica della storia contemporanea ha continuato ad essere centrata su un eccesso di completezza nozionistica relativamente alla storia italiana ed europea e viceversa su una macroscopica trascuratezza per quella dei paesi extrauropei. Se anche allora questo approccio era in larga misura ingiustificato, oggi esso è assolutamente improponibile. Riservare uno spazio più adeguato alla storia degli altri continenti in una prospettiva globale qual è quella imposta dal tempo presente implica tuttavia un drastico ridimensionamento della base informativa che siamo stati abituati a considerare indispensabile.

Non si tratta di un'operazione banale se è vero, come temo, che essa contrasta con una concezione assai diffusa della storia e della didattica della storia, che assegna un ruolo centrale alla quantità delle cose che si devono imparare. Per non fare come i cartografi di Borges<sup>18</sup>, senza per questo assecondare la moda dei minimanuali prontamente sfornati da vari editori per assecondare la frammentazione modulare della didattica universitaria, al problema dovrebbe tuttavia essere riservata un'attenta riflessione.

Sarebbe peraltro riduttivo impostare la questione solo in questi termini perché in realtà non si tratta tanto di ridefinire la quantità delle conoscenze che si ritengono indispensabili, quanto soprattutto di rivedere le nostre gerarchie di rilevanza. Pur

<sup>18</sup> “...En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del imperio toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisfacieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él”: J.L. Borges, *Del rigor en la ciencia*, in Id., *El Hacedor (Obras completas, II. 1952-1972)*, Emecé, Buenos Aires 1989, p. 225).

ritenendo che alla storia italiana ed europea debba essere riservato uno spazio particolarmente ampio, trovo ad esempio che il livello di dettaglio al quale venivano trattati ai miei tempi i mesi della neutralità italiana tra il 1914 e il 1915 stridesse davvero con il silenzio generalizzato che circondava il genocidio degli armeni.

A mio parere, del resto, non è poi così importante neppure se una laureanda in storia contemporanea, come quella che una decina d'anni fa fece gridare allo scandalo in un dibattito televisivo, non sa o non ricorda chi fosse il maresciallo Badoglio. L'obiettivo primo dell'insegnamento della storia non è infatti quello di fare apprendere nozioni, ma di far acquisire un abito critico, chiarire qual è la natura della storia come forma di conoscenza, illustrarne i fondamenti epistemologici, spiegare la critica delle fonti, i problemi di metodo e la funzione delle interpretazioni.

Se e in quale misura tutto ciò abbia diritto di cittadinanza nella didattica universitaria della storia contemporanea è difficile dire perché i programmi dei corsi reperibili in rete sono in genere troppo stringati per renderne conto. È pur sempre significativo, tuttavia, che in alcuni casi ne venga fatta specifica menzione. Ciò avviene per lo più nei corsi di laurea in Storia, ma non vedo alcun motivo perché il problema non debba costituire un elemento di riflessione anche per altri indirizzi di studio.

Il corso di laurea della Statale di Milano integra ad esempio 6 cfu a carattere disciplinare con altri 3 destinati all'apprendimento di "nozioni di metodo". Quello di Palermo prevede a sua volta insegnamenti articolati in tre moduli: uno introduttivo di 4 cfu "destinato a fornire il quadro dei problemi e dei fondamenti metodologici ed epistemologici della disciplina", uno di base di 3 o 6 cfu "destinato a fornire le nozioni e i contenuti fondamentali della disciplina" e un terzo speciale di 3 cfu "destinato a fornire conoscenze avanzate" mediante "uno specifico approccio tematico o un *case study* esemplificativo"<sup>19</sup>. Moduli espressamente dedicati alle metodologie della storia contemporanea si trovano anche in qualche altro corso di laurea, e non soltanto nella classe n. 38<sup>20</sup>. Le indicazioni più dettagliate sembrano quelle del corso di laurea in

<sup>19</sup> È peraltro curioso che, se gli studenti del corso di laurea in Storia sono tenuti a seguire due moduli riguardanti gli "aspetti generali della storia otto-novecentesca" cui se ne aggiunge uno monografico, alcuni di quelli che frequentano un singolare corso di laurea in "Lingue moderne per il web" possano sostituire uno dei due moduli istituzionali con un altro sul regime fascista.

<sup>20</sup> Il corso di laurea in Storia di Trento, ad esempio, prevede esplicitamente che gli insegnamenti storici comprendano elementi di metodologia storica e lo stesso fanno i programmi di Balzani (Beni culturali

storia di Trieste, che per ogni grande partizione cronologica aggiunge 3 cfu di “elementi e fonti” ai 9 crediti disciplinari e rende di fatto obbligatori per tutti ulteriori 6 cfu di Metodologia della ricerca storica.

Come si vede, molti sono in definitiva i problemi aperti, e con essi gli spazi per una discussione ampia e approfondita. A renderla irrinunciabile non sono solo né prevalentemente i numeri degli immatricolati ai corsi di laurea in storia, la cui esiguità pure meriterebbe maggiore attenzione nonostante l’incremento degli ultimi anni<sup>21</sup>. Anche se in misura minore della storia antica, medievale e moderna, la nostra disciplina attraversa in realtà una crisi di carattere più generale, che esige tra l’altro una seria riflessione sulla didattica universitaria. La didattica, la divulgazione e la comunicazione storica sarebbero anzi dei buoni punti di partenza per aggredire la questione di fondo: quella della funzione della storia in un mondo radicalmente mutato da quando essa è stata concepita dalla gran parte degli studiosi oggi in attività.

Bologna) e Salimbeni (Scienze della formazione Udine). Una forte attenzione per le fonti e i problemi di metodo emerge anche dai programmi di De Luna (Dams Torino).

<sup>21</sup> Gli immatricolati ai corsi di laurea della classe n. 38 sono passati da 1.989 nell’a.a. 2001-2 a 2.434 nel 2002-3, a 2.457 nel 2003-4 (dati provvisori e incompleti al 15 novembre 2003): cfr. <<http://www.miur.it/ustat/>>.